

CONGRESSO NACIONAL DE
educação infantil

**“Construindo uma escola
para a infância”**



A Experiência de Explorar o Mundo e o Desemparedamento na Educação Infantil

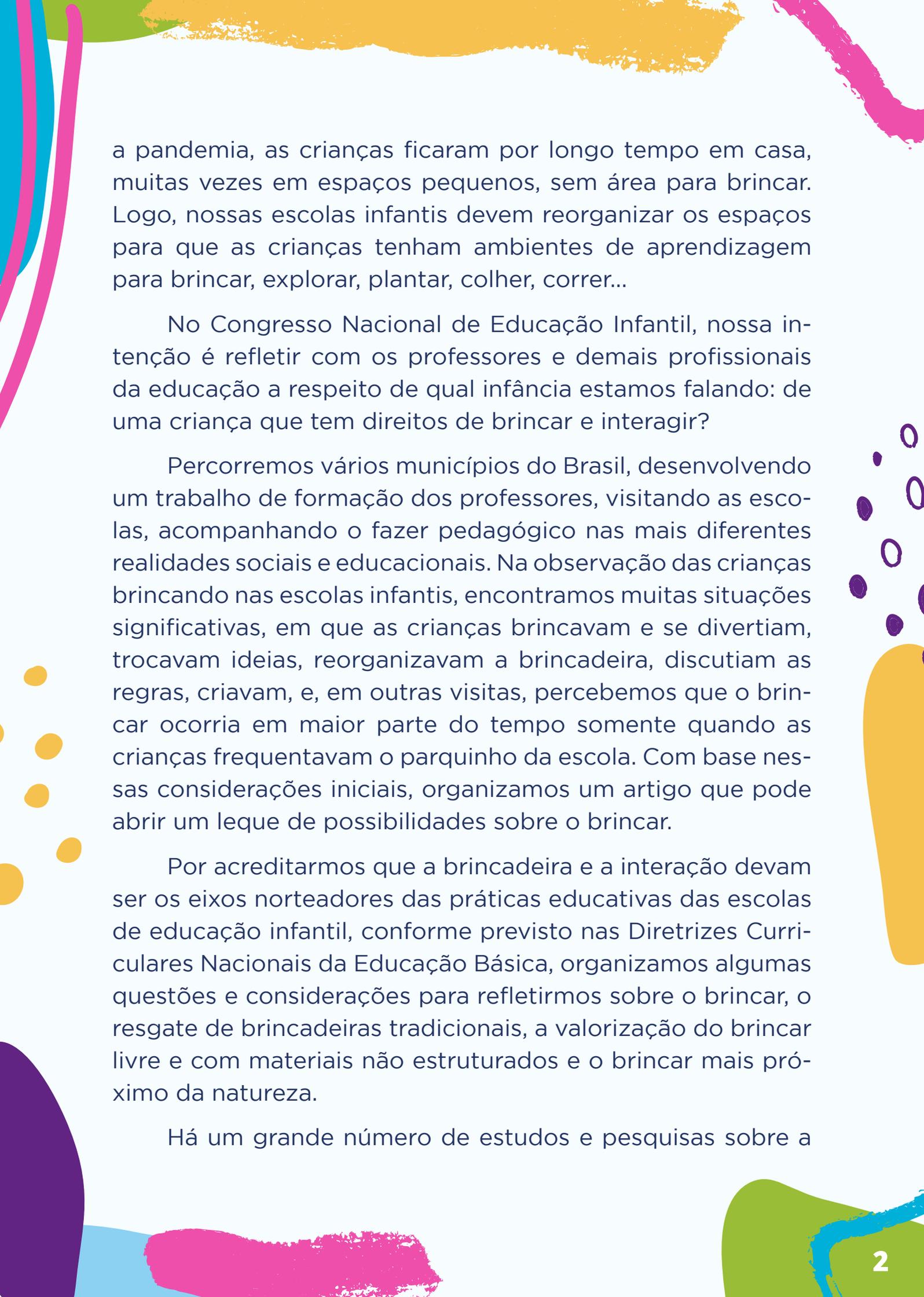
O Brincar Mais Próximo da Natureza

Regina Shudo

Por muitas vezes, percebemos nas escolas infantis que o brincar é considerado somente o momento em que a criança está no parquinho, brincando livremente com seus colegas, sob o olhar dos educadores. Certamente, esse brincar livre e espontâneo é fundamental, no entanto há muitas outras maneiras de brincar com as crianças. As crianças não nascem sabendo brincar, é preciso oportunidades para o brincar livre e também orientado.

Em função do cenário nacional, no qual crianças permaneceram por tantos meses em casa, com aulas remotas, é fundamental repensarmos os espaços do brincar e os ambientes de aprendizagem para além da sala de aula. Durante





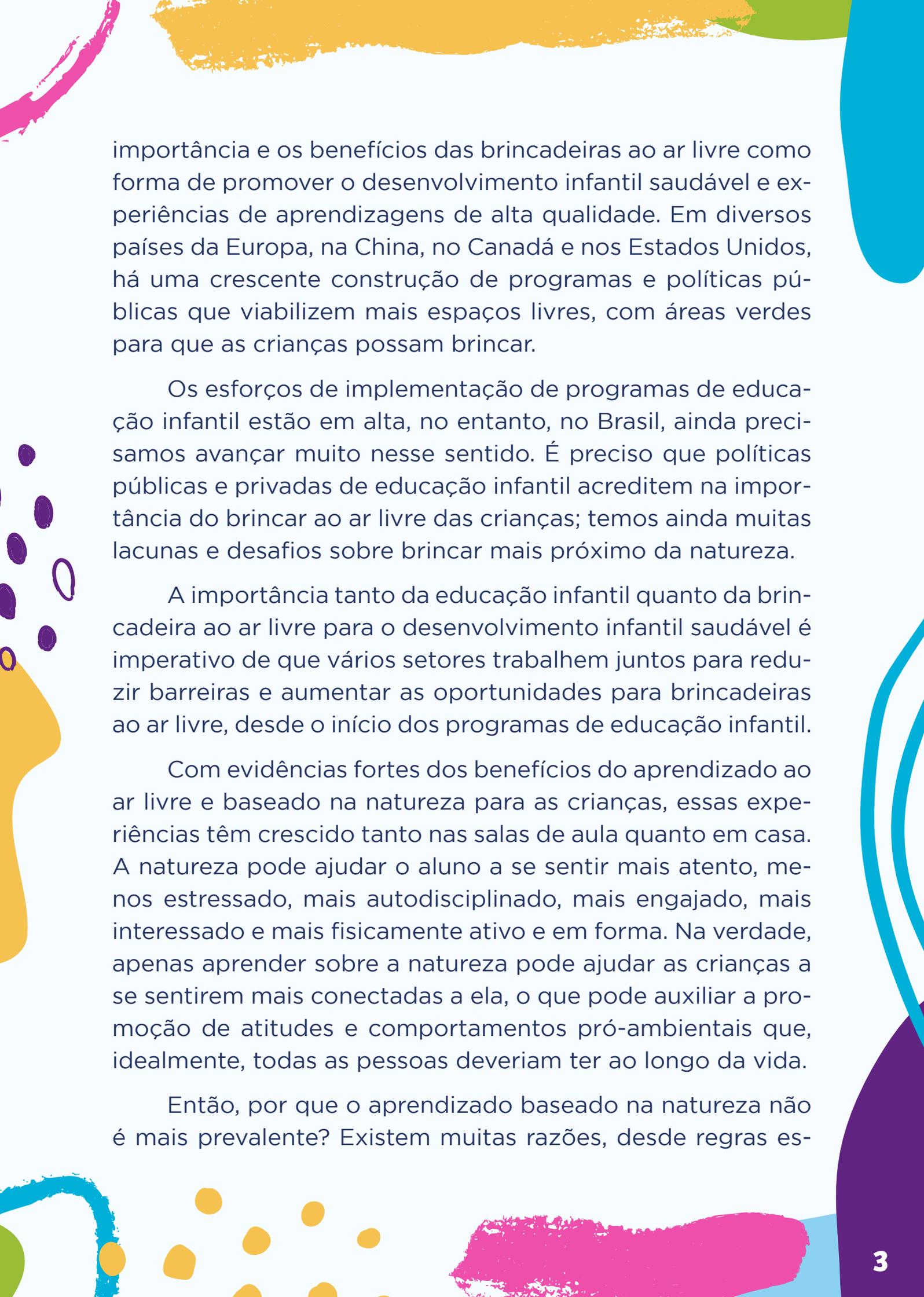
a pandemia, as crianças ficaram por longo tempo em casa, muitas vezes em espaços pequenos, sem área para brincar. Logo, nossas escolas infantis devem reorganizar os espaços para que as crianças tenham ambientes de aprendizagem para brincar, explorar, plantar, colher, correr...

No Congresso Nacional de Educação Infantil, nossa intenção é refletir com os professores e demais profissionais da educação a respeito de qual infância estamos falando: de uma criança que tem direitos de brincar e interagir?

Percorremos vários municípios do Brasil, desenvolvendo um trabalho de formação dos professores, visitando as escolas, acompanhando o fazer pedagógico nas mais diferentes realidades sociais e educacionais. Na observação das crianças brincando nas escolas infantis, encontramos muitas situações significativas, em que as crianças brincavam e se divertiam, trocavam ideias, reorganizavam a brincadeira, discutiam as regras, criavam, e, em outras visitas, percebemos que o brincar ocorria em maior parte do tempo somente quando as crianças frequentavam o parquinho da escola. Com base nessas considerações iniciais, organizamos um artigo que pode abrir um leque de possibilidades sobre o brincar.

Por acreditarmos que a brincadeira e a interação devam ser os eixos norteadores das práticas educativas das escolas de educação infantil, conforme previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, organizamos algumas questões e considerações para refletirmos sobre o brincar, o resgate de brincadeiras tradicionais, a valorização do brincar livre e com materiais não estruturados e o brincar mais próximo da natureza.

Há um grande número de estudos e pesquisas sobre a



importância e os benefícios das brincadeiras ao ar livre como forma de promover o desenvolvimento infantil saudável e experiências de aprendizagens de alta qualidade. Em diversos países da Europa, na China, no Canadá e nos Estados Unidos, há uma crescente construção de programas e políticas públicas que viabilizem mais espaços livres, com áreas verdes para que as crianças possam brincar.

Os esforços de implementação de programas de educação infantil estão em alta, no entanto, no Brasil, ainda precisamos avançar muito nesse sentido. É preciso que políticas públicas e privadas de educação infantil acreditem na importância do brincar ao ar livre das crianças; temos ainda muitas lacunas e desafios sobre brincar mais próximo da natureza.

A importância tanto da educação infantil quanto da brincadeira ao ar livre para o desenvolvimento infantil saudável é imperativo de que vários setores trabalhem juntos para reduzir barreiras e aumentar as oportunidades para brincadeiras ao ar livre, desde o início dos programas de educação infantil.

Com evidências fortes dos benefícios do aprendizado ao ar livre e baseado na natureza para as crianças, essas experiências têm crescido tanto nas salas de aula quanto em casa. A natureza pode ajudar o aluno a se sentir mais atento, menos estressado, mais autodisciplinado, mais engajado, mais interessado e mais fisicamente ativo e em forma. Na verdade, apenas aprender sobre a natureza pode ajudar as crianças a se sentirem mais conectadas a ela, o que pode auxiliar a promoção de atitudes e comportamentos pró-ambientais que, idealmente, todas as pessoas deveriam ter ao longo da vida.

Então, por que o aprendizado baseado na natureza não é mais prevalente? Existem muitas razões, desde regras es-

colares rigorosas até espaço insuficiente no currículo para a aprendizagem de história natural ou baseada na natureza. Para muitos educadores, a falta de confiança em seu conhecimento do mundo natural os impede de explorá-lo com seus alunos.

Simpósio de Pesquisa de Políticas de Aprendizagem no Kingbridge Center, King City, Ontário, para explorar e avançar o brincar mais próximo da natureza, indica pesquisas e discussões de seis grandes temas:

1. A importância de adotar uma lente ecossistêmica multissetorial para abordar o brincar ao ar livre.
2. Abordagens para integrar o currículo da Educação Infantil e formas de saber sobre o brincar ao ar livre.
3. Suporte de construção para habilitação e prevenção de risco em brincadeiras ao ar livre.
4. A necessidade de explicitar a pedagogia do brincar ao ar livre na formação da Educação Infantil, para apoiar as necessidades de aprendizagem na formação dos professores.
5. Estudar as múltiplas lacunas e barreiras sobre o brincar, e a implementação consistente de políticas por partes interessadas.
6. A necessidade de desenvolver uma robusta estratégia de pesquisa e mobilização de conhecimento para apoiar a política e a prática informadas de evidências.

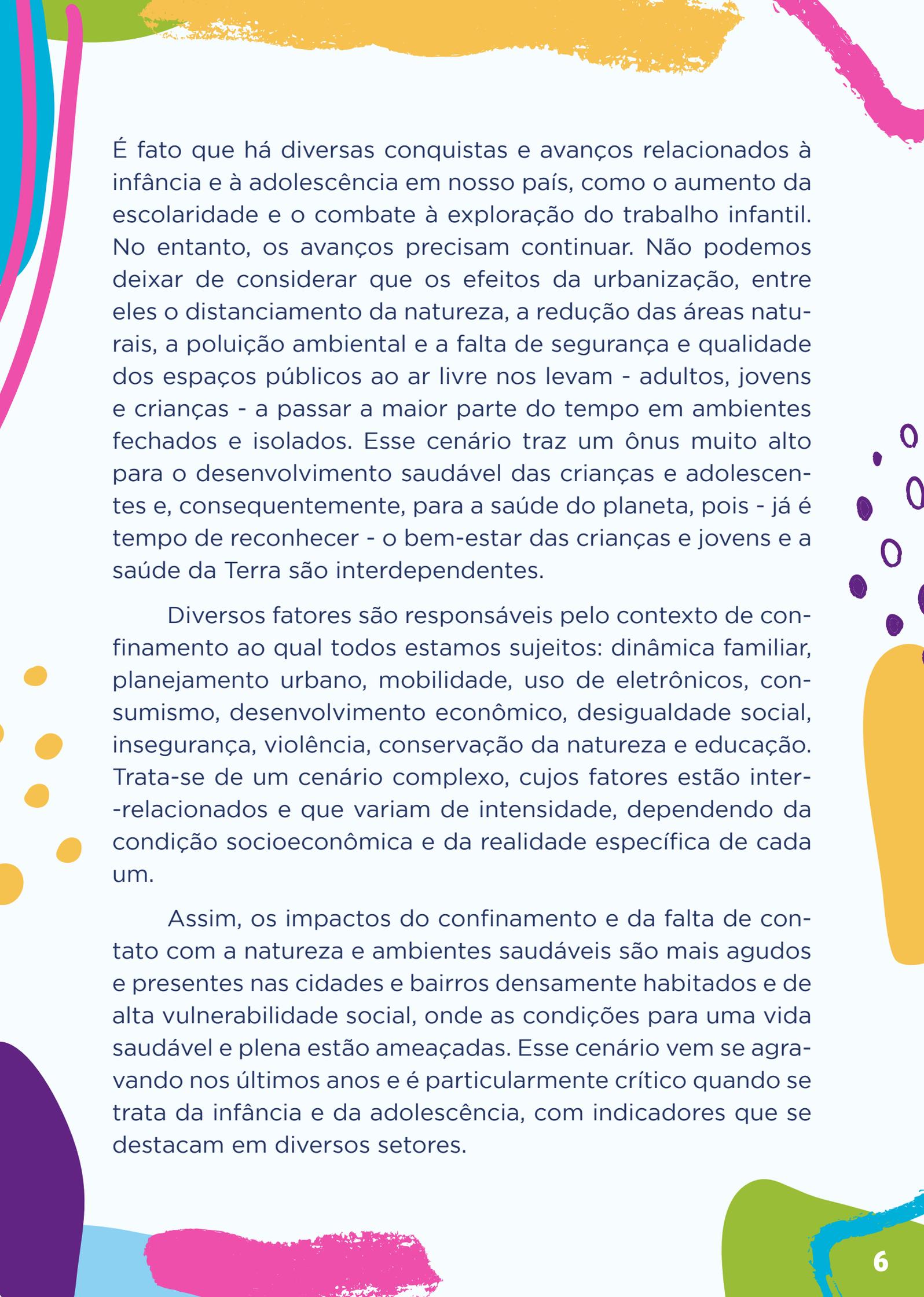
É importante, no Brasil, traçarmos caminhos de discussões e estudos para aumentar a conscientização e estimular a reflexão sobre o brincar ao ar livre nas comunidades e instituições de ensino.

Segundo a Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP), o Manual Benefícios da Natureza no Desenvolvimento de Crianças e Adolescentes apresenta considerações fundamentais para que toda a sociedade reconheça os benefícios do brincar livre e mais próximo à natureza.

De acordo com as orientações da SBP, apesar do bom senso e da experiência na clínica pediátrica reconhecerem os benefícios que a criança e o adolescente obtêm através do brincar e das atividades de lazer e aprendizado ao ar livre, em contato com a natureza, o fato é que, em contextos urbanos, eles têm cada dia menos oportunidades de usufruir desse direito universal. É necessário refletir sobre o modo de vida e de desenvolvimento que estamos adotando nas cidades, tendo em vista que somos uma sociedade predominantemente urbana.

Como o mundo atual está acolhendo as novas gerações?





É fato que há diversas conquistas e avanços relacionados à infância e à adolescência em nosso país, como o aumento da escolaridade e o combate à exploração do trabalho infantil. No entanto, os avanços precisam continuar. Não podemos deixar de considerar que os efeitos da urbanização, entre eles o distanciamento da natureza, a redução das áreas naturais, a poluição ambiental e a falta de segurança e qualidade dos espaços públicos ao ar livre nos levam - adultos, jovens e crianças - a passar a maior parte do tempo em ambientes fechados e isolados. Esse cenário traz um ônus muito alto para o desenvolvimento saudável das crianças e adolescentes e, conseqüentemente, para a saúde do planeta, pois - já é tempo de reconhecer - o bem-estar das crianças e jovens e a saúde da Terra são interdependentes.

Diversos fatores são responsáveis pelo contexto de confinamento ao qual todos estamos sujeitos: dinâmica familiar, planejamento urbano, mobilidade, uso de eletrônicos, consumismo, desenvolvimento econômico, desigualdade social, insegurança, violência, conservação da natureza e educação. Trata-se de um cenário complexo, cujos fatores estão inter-relacionados e que variam de intensidade, dependendo da condição socioeconômica e da realidade específica de cada um.

Assim, os impactos do confinamento e da falta de contato com a natureza e ambientes saudáveis são mais agudos e presentes nas cidades e bairros densamente habitados e de alta vulnerabilidade social, onde as condições para uma vida saudável e plena estão ameaçadas. Esse cenário vem se agravando nos últimos anos e é particularmente crítico quando se trata da infância e da adolescência, com indicadores que se destacam em diversos setores.

Benefícios do Brincar e do Aprender na Natureza - SBP

Em consonância com os marcos legais nacionais e internacionais, há atualmente um amplo conjunto de pesquisas que relacionam a falta de oportunidades de brincar e aprender com a - e na - natureza com problemas de saúde na infância e na adolescência, como obesidade/sedentarismo, hiperatividade, baixa motricidade - falta de equilíbrio, agilidade e habilidade física - e até miopia.

Outro aspecto a ser considerado é que a principal causa de morte nos adultos corresponde às doenças cardiovasculares, e que a síndrome metabólica, caracterizada como a associação dos fatores de risco como sobrepeso, elevação da glicemia, do colesterol e da pressão arterial, tornou-se uma pandemia que vem avançando em fases precoces da vida.

Apesar de ser causada por vários fatores de risco, sabemos que a síndrome metabólica está diretamente ligada ao estilo de vida das crianças e adolescentes e, portanto, a privação de movimento e o maior nível de estresse podem impactar gravemente o futuro desta e das próximas gerações. Esses são alguns dos problemas de saúde mais evidentes causados pelo cenário de confinamento da infância e adolescência, mas diversas consequências menos reconhecidas e comportamentais, como aumento de equivalentes depressivos, ansiedade e transtornos de sono, também fazem parte desse contexto.

Além de proporcionar bem-estar mental, equilibrar os níveis de vitamina D e diminuir o número de visitas ao médico, o contato com a natureza ajuda também a fomentar a criatividade, a iniciativa, a autoconfiança, a capacidade de escolha, de tomar decisões e resolver problemas, o que, por

sua vez, contribui para o desenvolvimento de múltiplas linguagens e a melhora da coordenação psicomotora. Isso sem falar nos benefícios mais ligados ao campo da ética e da sensibilidade, como encantamento, empatia, humildade e senso de pertencimento.

Em setembro de 2018, tendo em vista a pressão para a inclusão de mais atividades didáticas de caráter cognitivo e a consequente diminuição de tempo para o brincar (recreio) nas escolas de Educação Infantil nos Estados Unidos, a Academia Americana de Pediatria publicou uma diretriz que resalta o papel dos pediatras no sentido de enfatizar a importância de um currículo equilibrado, que inclua o brincar na promoção de um desenvolvimento infantil saudável.

A literatura demonstra que o ato de brincar durante a infância e a adolescência está associado ao desenvolvimento

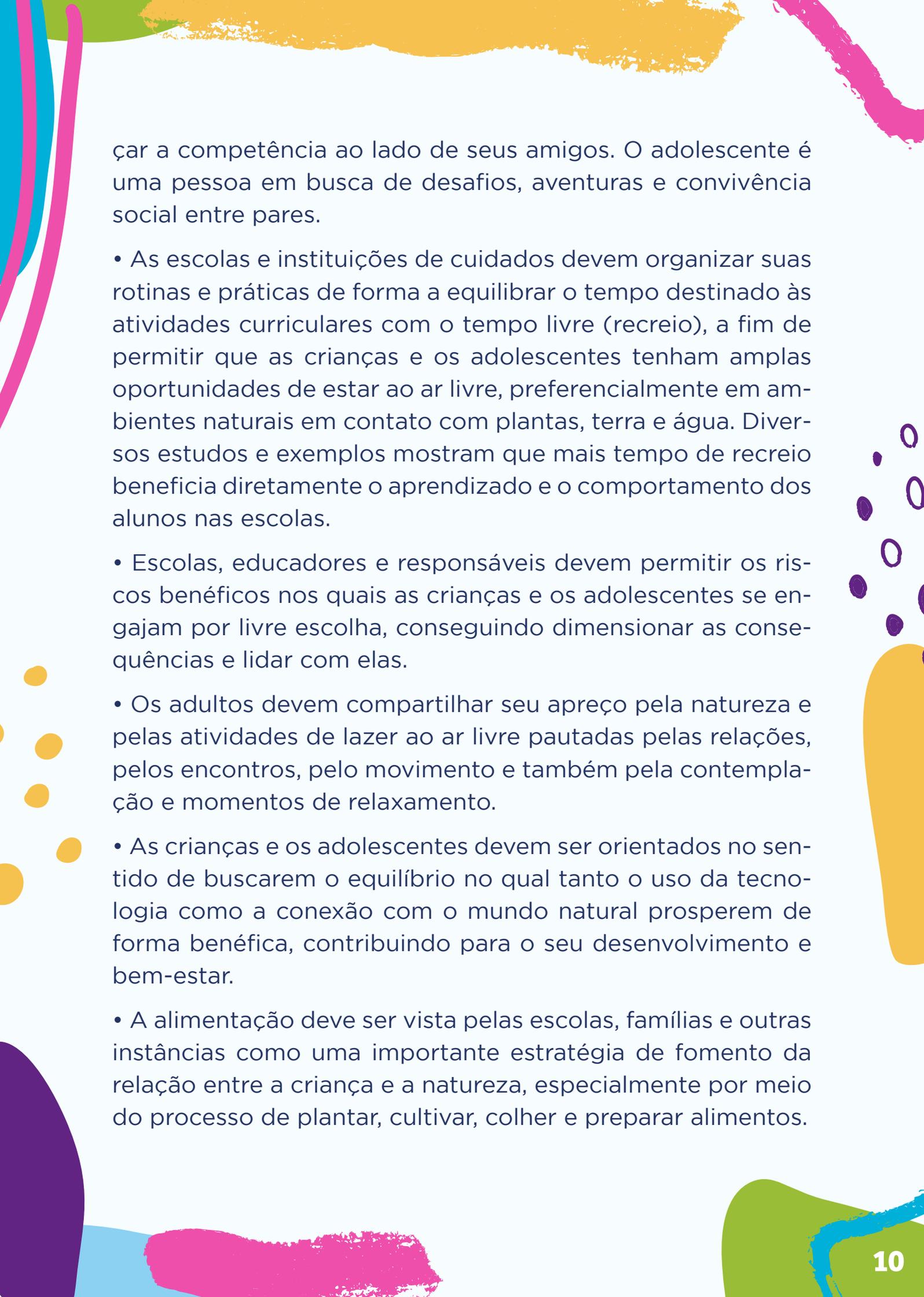


cerebral ótimo, pois as experiências vivenciadas durante esse período, no qual as janelas de oportunidades estão abertas, são enviadas e traduzidas em conexões sinápticas essenciais para a maturação adequada do cérebro e para o desenvolvimento neuropsicomotor satisfatório. Como resultado, as crianças e adolescentes terão melhorias nas funções executivas, linguagem, habilidades matemáticas, integração sensorial, capacidade de pensar criativamente e de realizar multitarefas, contribuindo para a formação de adultos saudáveis, com potencial cerebral plenamente desenvolvido.

Crianças que brincam de forma fisicamente ativa, e a natureza é um espaço privilegiado para isso, apresentam melhor capacidade cognitiva e de focar a atenção, assim como diminuição dos transtornos de atenção.

A Sociedade Brasileira de Pediatria, que agrega 22 mil médicos pediatras, recomenda:

- As crianças e adolescentes devem ter acesso diário, no mínimo por uma hora, a oportunidades de brincar, aprender e conviver com a - e na - natureza para que possam se desenvolver com plena saúde física, mental, emocional e social.
- Responsáveis, cuidadores, educadores e pediatras devem estar atentos sobre as especificidades da relação com a natureza em cada faixa etária: crianças entre 0 e 7 anos, 7 e 12 anos e adolescentes. No caso das crianças pequenas, o foco deve ser no livre brincar, no movimento de ir além, nas experiências sensoriais e no papel do adulto como um companheiro de exploração e descobertas, o que, ao mesmo tempo, fortalece o binômio pais-filhos. Já as crianças maiores estão em busca de aumentar seu raio de exploração, de curiosidade, de autonomia, de lidar com o risco percebido e de alcan-



çar a competência ao lado de seus amigos. O adolescente é uma pessoa em busca de desafios, aventuras e convivência social entre pares.

- As escolas e instituições de cuidados devem organizar suas rotinas e práticas de forma a equilibrar o tempo destinado às atividades curriculares com o tempo livre (recreio), a fim de permitir que as crianças e os adolescentes tenham amplas oportunidades de estar ao ar livre, preferencialmente em ambientes naturais em contato com plantas, terra e água. Diversos estudos e exemplos mostram que mais tempo de recreio beneficia diretamente o aprendizado e o comportamento dos alunos nas escolas.
- Escolas, educadores e responsáveis devem permitir os riscos benéficos nos quais as crianças e os adolescentes se engajam por livre escolha, conseguindo dimensionar as consequências e lidar com elas.
- Os adultos devem compartilhar seu apreço pela natureza e pelas atividades de lazer ao ar livre pautadas pelas relações, pelos encontros, pelo movimento e também pela contemplação e momentos de relaxamento.
- As crianças e os adolescentes devem ser orientados no sentido de buscarem o equilíbrio no qual tanto o uso da tecnologia como a conexão com o mundo natural prosperem de forma benéfica, contribuindo para o seu desenvolvimento e bem-estar.
- A alimentação deve ser vista pelas escolas, famílias e outras instâncias como uma importante estratégia de fomento da relação entre a criança e a natureza, especialmente por meio do processo de plantar, cultivar, colher e preparar alimentos.

- O poder público deve garantir que todas as crianças e os adolescentes tenham acesso a áreas naturais, seguras e bem mantidas, a uma distância inferior a 2 km de suas residências.
- Pediatras, famílias, educadores e gestores públicos devem ter consciência de que os benefícios são mútuos: assim como a criança e o adolescente precisam da natureza, a natureza precisa das crianças e dos jovens.

Ter essa clareza é importante para apoiar, conceber e priorizar estratégias que visem promover a reconexão entre as crianças e jovens e o ambiente natural.

Texto adaptado, fonte: Manual de Orientação da Sociedade Brasileira de Pediatria, Grupo de Trabalho em Saúde e Natureza - <https://www.sbp.com.br/imprensa/detalhe/nid/beneficios-da-natureza-no-desenvolvimento-de-criancas-e-adolescentes/>

REFERÊNCIA

LOUV, Richard. A última criança na natureza. São Paulo: Aquariana, 2016.

MOYLES, Janet R. Só brincar? O papel do brincar na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MOYLES, Janet R. A excelência do brincar. Porto Alegre: Artmed, 2006.

VYGOTSKY, L. S. A Formação Social da Mente. São Paulo, Martins Fontes, 1988.



Regina Shudo

Pedagoga e Pós-graduada em Metodologia de Ensino, com experiência na área da Educacional Infantil há mais de 35 anos. Diretora da Amaná Educacional. Atualmente dedica-se ao trabalho de consultoria para redes de ensino, atua como palestrante em congressos nacionais e internacionais e produz livros didáticos nas áreas de Educação Infantil e alfabetização.

Caminhos da Fantasia na Escola da Infância: a perspectiva do autor italiano Gianni Rodari*

Aluah Bianchi Wojciechowski
aluahbianchi@gmail.com

* Texto adaptado da dissertação de mestrado da autora “O conceito de fantasia: implicações pedagógicas para a escola da infância” (WOJCIECHOWSKI, 2021).

Nas últimas décadas, muito se tem debatido no Brasil e no mundo sobre as práticas pedagógicas voltadas à criança na primeira infância, especialmente no campo da pesquisa educacional. Isso reflete a inegável importância social da escola infantil para o desenvolvimento da criança e torna importante que olhemos para o futuro sem esquecer o



passado. De onde viemos e para onde estamos indo? São perguntas pertinentes que levam a buscar contribuições teóricas que nos inspirem a criar novas formas de ser e estar na escola.

Entre tantos caminhos possíveis para grandes discussões sobre a escola da infância, buscamos aqui trazer à luz uma reflexão sobre o pouco debatido lugar da fantasia na escola e, para isso, apoiamo-nos nas ideias do autor e pedagogo italiano Gianni Rodari.

Apesar de seus escritos sobre fantasia datarem dos anos de 1960 e 1970, Rodari se mostra muito atual quando analisa e então critica a forma como a escola está organizada: uma supervalorização de habilidades como memória e atenção, em detrimento da criatividade e da fantasia. O autor coloca a fantasia como foco de um trabalho voltado à transformação humana, à abertura a outras formas de pensar:

Se uma sociedade baseada no mito da produtividade (e na realidade do lucro) precisa de homens pela metade - fiéis executores, diligentes produtores, dóceis instrumentos sem vontade própria - é sinal de que está malfeita, é sinal de que é preciso mudá-la. Para mudá-la são necessários homens criativos que saibam usar sua imaginação (RODARI, 1982, p. 163).

Em sua mais conhecida obra para adultos, intitulada “Gramática da Fantasia”, escrita em 1973, Rodari descreve práticas pedagógicas possíveis para trabalhar com a fantasia por meio da linguagem. Nesse livro, desenvolve o conceito de fantasia e facilmente nos convence do mágico e importante caminho que podemos trilhar enquanto educadores de crianças pequenas. Sobre a Gramática da Fantasia, Cambi

(1990, p. 46, tradução nossa) discorre:

(...) não é vista como um manual técnico para inventar histórias, mas como um trabalho quase filosófico, visando uma leitura do cognitivo em uma direção fantástica. Nele, o jogo tem uma função formativa precisa e essencial e deve ser fortalecido como jogo criativo, mantendo viva a fantasia, também para permitir uma leitura dissidente, distorcida, inovadora do real, bem como investi-lo como necessidades lúdico-fruitivas.

Para compreender as ideias fundantes do pensamento rodariano, faz-se necessário apresentar alguns fatos biográficos importantes do autor, os quais, contudo, não serão aqui tratados minuciosamente.

Gianni Rodari nasceu em 1920, na cidade de Omegna – no Piemonte italiano – e morreu em 1980, em Roma. Foi pedagogo, professor, jornalista e escritor. Dedicou as últimas décadas de sua vida a pesquisar e escrever sobre suas ideias acerca da educação, especialmente sobre o lugar da imaginação e da fantasia nesse contexto.

Em 1938, Rodari iniciou sua vida profissional como professor e, apenas em 1948, como jornalista, passou a escrever histórias para crianças. Ganhou o prêmio Andersen em 1970, um dos mais importantes de literatura infantil mundial e, ao todo, escreveu mais de 40 títulos, a grande maioria para crianças.

A obra educacional mais impactante de Rodari, e de onde podemos extrair boa parte de suas ideias, é a famosa *Gramática da Fantasia*. No primeiro capítulo do livro, o autor narra uma importante experiência que viveu em 1972, um ano antes de escrever a *Gramática*, quando realizou um processo formativo com os professores das escolas infantis municipais

da cidade italiana de Reggio Emilia. Esse momento contribuiu significativamente para a escrita da referida obra.

Rodari utiliza “fantasia” como palavra-chave e desenvolve conceitos mantendo-a como norte em todo seu trabalho, porém também usa os termos “imaginação” e “criatividade”. No penúltimo capítulo de *Gramática da Fantasia*, intitulado “Imaginação, criatividade, escola”, o autor nos dá algumas referências que fundamentam suas concepções, haja vista que ele não conceitua diretamente o que é imaginação, fantasia ou criatividade. Todavia, com a leitura de suas obras, é possível concluir que ele trata as duas primeiras como sinônimos e a última como característica de quem faz uso da imaginação.

Nesse sentido, Rodari cita que alguns teóricos, como Hegel, separaram os conceitos de “imaginação” e “fantasia”, nos seguintes termos: “Ambas são determinações da inteligência: mas a inteligência como imaginação é simplesmente produtiva; como fantasia é, ao contrário, criativa” (1982, p. 161). Entretanto, chama atenção para o fato de que, com o



passar do tempo, tal diferenciação deixou de existir, tanto no âmbito da Filosofia quanto da Psicologia.

Quanto à noção de que imaginação e fantasia são determinações da inteligência, Rodari compactua com a visão de Hegel. E, para além dessa convergência conceitual com Hegel, teve várias outras influências para formar sua concepção de imaginação, entre elas, Dewey e Vygotsky. Sobre o livro *Immaginazio e creatività nell'età infantile*, de Vygotsky, Rodari descreve:

(...) primeiro, descreve com clareza e simplicidade a imaginação como modo de operar da mente humana; segundo, reconhece a todos os homens – e não a poucos privilegiados (os artistas) ou a poucos selecionados (por meio de testes financiados por alguma Fondation) – uma comum atitude criativa, cujas diferenças revelam-se, no máximo, produtos de fatores sociais e culturais. (1982, p. 163)

Nessa perspectiva, para Rodari, a imaginação e a criatividade não deveriam ser privilégio de poucos, todos têm a capacidade de imaginar e de criar, e devem receber estímulos e impulsos para tal. Sobre Dewey, Rodari cita:

A função própria da imaginação é a visão de realidades e possibilidades que não se mostram nas condições normais da percepção sensível. Seu objetivo é penetrar claramente no remoto, no ausente, no obscuro. Não só a história, a literatura, a geografia, os princípios das ciências, mas também a geometria, e a aritmética contêm uma quantidade de argumentos sobre os quais a imaginação deve operar, para que possam ser compreendidos... (1982, p. 166)

É possível perceber com isso que Rodari (2018, p. 130)

não coloca fantasia e realidade como duas linhas paralelas, que andam em separado, mas sim a fantasia como “uma dimensão da realidade humana”, um instrumento que ajuda a conhecer, explorar e dominar a realidade.

Segundo Vecchi (2017, p. 185), “Rodari foi um dos defensores mais fervorosos de como fantasia e racional, cognitivo e imaginativo adquirem força alternadamente e como, sobretudo em Educação, constituem um entrelaçamento a ser perseguido, a se fazer *dançar junto*”. Para Rodari (2016, p. 92), conhecimento e magia são dois componentes que devem estar sempre em interação.

Vistos os pensamentos de Rodari sobre fantasia e imaginação, resta perquirir qual sua concepção de criatividade. Sobre a criatividade, Gianni Rodari afirma: “é sinônimo de ‘pensamento divergente’, isto é, de capacidade de romper continuamente os esquemas da experiência” (1982, p. 164). Uma mente criativa é aquela que não se conforma, que faz perguntas e que pensa com autonomia. O que complementa Carmine DeLuca (1991, p. 9, tradução nossa), estudioso de Gianni Rodari: “(...) a criatividade enquanto capacidade divergente e transgressiva salva o homem do conformismo”.

Rodari criou um conceito original de “fantasia”, para o qual não há uma definição categórica, mas uma ampla constelação de significados, os quais podem ser desvelados por meio de um estudo aprofundado e atento de sua obra.

Naquele momento histórico, entre 1960 e 1970 principalmente, em que Rodari escrevia para crianças, pais e professores, ele buscava uma mudança na sociedade a partir da escola, uma transformação na forma de pensar e de conhecer o mundo, de agir sobre a realidade com autonomia e criatividade. E não é exatamente isso que queremos hoje

para nossas crianças e que ainda nos sentimos andando a passos lentos para alcançar?

Os caminhos da fantasia propostos por Gianni Rodari podem contribuir para uma formação humana que desenvolva a criatividade e, conseqüentemente, a criticidade e a autoria de pensamento. Como define Pivetti (2018, p. 49),

trata-se de uma pedagogia que se rege no pressuposto da autonomia de pensamento e uma percepção curiosa e franca do mundo, em que as crianças convivem com adultos em dimensões de experiência distintas, embora interligadas, e é nele que a imaginação fantasiosa, a partir da própria vivência de realidade, os faz encontrar em algum lugar de existência.

Acreditamos que, a partir de Rodari, possamos melhor compreender Einstein (2009) quando disse: “Imaginação é mais importante que conhecimento”, porque é por meio dela que novos caminhos para o conhecimento e para as descobertas são possíveis.



REFERÊNCIAS

CAMBI, F. **Rodari Pedagoga**. Roma: Einaudi, 1990.

DE LUCA, C. **Gianni Rodari**: La gaia scienza della fantasia. 1. ed. Catanzaro: Abramo, 1991.

EINSTEIN, A. SHAW, G. B. **Cosmic religion**: With other opinions and aphorisms. 1. ed. New York: Dover, 2009.

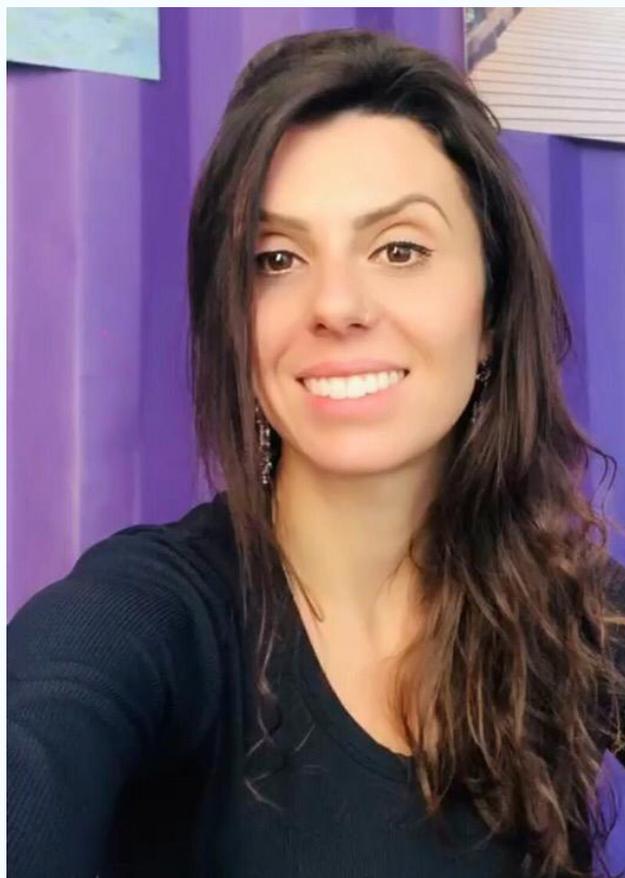
PIVETTI, M. **A fantasia, o design e a literatura para a infância**. Fundamentos para uma gramática contemporânea dos livros ilustrados. 333 f. Tese (Doutorado em Design) - Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

RODARI, G. **Gramática da fantasia**. São Paulo: Summus, 1982.

RODARI, G. **Fábulas ao telefone**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

RODARI, G. **Escuela de fantasía**. Barcelona: Blackie Books, 2018.

VECCHI, Vea. **Arte e criatividade em Reggio Emilia**. São Paulo: Phorte, 2017.



Aluah Bianchi Wojciechowski

Pedagoga; Psicopedagoga; Mestre em Educação (UTP); Coordenadora Pedagógica Geral da Educação Infantil e anos iniciais na Escola Nova Geração (Curitiba/PR); Formadora de professores e idealizadora do mural pedagogia (@muralpedagogia).

A criança e as amêndoas

Giselle Frufrek

Resumo: Este texto constitui uma reflexão sobre a organização dos espaços educacionais mediante a relação com a criança e o seu corpo brincante, partindo da filosofia da médica italiana Maria Montessori. A partir de memórias de infância, a autora recupera os conceitos de escrita de si, relações de poder, apropriação da cultura, educação sensorial e autonomia da criança, e o faz incorporando outros autores: Foucault, a escrita de si na constituição de um corpo; o Brincar em Brougère; Bauman e a relação com o ambiente educacional e a organização dos espaços educacionais sob a perspectiva de Vygotsky e Jung.



Palavras-chave: Corpo brincante. Espaços educacionais. Relações de poder. Experiências sensoriais.

Abstract: The child and almonds. This text is part of a reflection on the organization of educational opportunities through the relationship with the child and his trifling body starting from the philosophy of the Italian physician Maria Montessori. From childhood memories, the author brings the concepts of writing itself, power relations, appropriation of culture, sensory education and autonomy of the child, and makes other authors incorporating: Foucault, writing itself in the constitution of a body ; Playing in the Brougère; Bauman and the relationship with the educational environment and the organization of educational spaces from the perspective of Vygotsky and Jung.

Keywords: Body trifling. Educational spaces. Power relations. Sensory experiences.

A experiência é algo que nos passa, nos acontece, que se apodera de nós, que nos alcança, que nos tomba e que nos transforma. Ela é única. A experiência é uma viagem impossível de ser repetida. (LARROSA, 2001)

A palavra escrita para compor a história, a melodia das palavras e o silêncio entre elas, a letra que desenha o corpo escrito e que se escreve nas lembranças das brincadeiras de criança. Escrever sobre a infância é sempre um desafio, não somente pelo exercício da escrita estética necessária a ela, mas também por ser imprescindível o revisitar da criança que fui. Não se trata somente de narrar as experiências do brincar vividas, dando enfoque ao corpo que brinca, nem mesmo

de relatar os desejos, encantamentos, descobertas, conflitos, medos, conquistas e prazeres que permearam este corpo no brincar. Sobretudo, é escrever sobre a infância, lendo o passado, no corpo presente, com olhos de futuro, reescrevendo-me.

Narrar a criança, através de memórias recolhidas, estabelece uma relação dialógica². Nesse sentido, escrever os processos de infância marcando as escolhas experimentadas, refletir sobre o brincar concebendo o momento presente através de um diálogo permanente é encontrar com a subjetividade de uma autoleitura questionadora em uma escrita de si. Assim, Foucault (2004) ressalta:

O papel da escrita é constituir, com tudo o que a leitura constituiu, um 'corpo'. E é preciso compreender esse corpo não como um corpo de doutrina, mas sim - segundo a metáfora da digestão, tão frequentemente evocada - como o próprio corpo daquele que, transcrevendo suas leituras, delas se apropriou e fez sua a verdade delas: a escrita transforma a coisa vista ou ouvida em forças e em sangue. (p. 152)

Em minha infância, caminhar pelas ruas de areia solta e quente, no interior da Bahia, era uma experiência completamente sensorial. A cada passo, numa linha imaginária, contornando a ondulada calçada, grãos de terra teimavam em rolar sobre os chinelos, entremeando os dedos num suave

² Para Scherer (2003), narrar é estabelecer uma relação dialógica e conflituosa consigo mesmo. Ressalta-nos Scherer(2003): Narrar é falar ao outro, é reunir os dados e os fatos num acontecimento que faz sentido para si, a fim de fazer sentido para o outro. (SCHERER et al, CORACINI, 2003, p. 28).

roçar. Fechando os olhos, sentia a brisa balançando as folhas da amendoeira que cantava sua canção. O frescor à sombra da árvore contrastava com o calor escaldante do nordeste brasileiro. A amendoeira derramava sobre o chão muitos de seus frutos, que, pensava eu, ser um presente para as crianças que ficavam sob seus pés a recolhê-lo.

Encontrar o fruto elíptico e pegá-lo em minhas mãos, sentindo sua textura levemente áspera, exercia um fascínio inigualável. Após recolher uma dezena deles, permanecia durante instantes infinitos a observar suas características. A cor, suas variações de intensidade; o tamanho, sua robustez ou delicadeza; o cheiro frutado de terra e suas características únicas. Depois disso, parear o que os olhos viam e o corpo sentia era um movimento natural. No que se parecem e/ou diferem?

A MÃO

Ao observar a criança, podemos perceber o desejo de descobrir, tocar, sentir o que estiver ao alcance de suas mãos. Hábeis exploradoras, as mãos de uma criança possuem ilimitadas possibilidades para viver a experiência e alcançar o conhecimento.

Para Montessori (1982, p. 35), “a mão seguiu a inteligência, a espiritualidade e o sentimento, e a marca do seu trabalho nos transmitiu as provas da presença do homem” refletida no movimento de preensão realizado pelo indicador e o polegar empinça. Marcas da evolução humana, a conquista do movimento das mãos presentes nos artefatos e nas artes pré-históricas nos remete à ancestralidade presente nesse movimento. A pulsão de movimentar objetos com as mãos,

para a criança, é descoberta do mundo e também ação sobre ele.

Para a criança, a descoberta e a apropriação de algo estão intrinsecamente ligadas às possibilidades de exploração realizada através de seu corpo. João Batista Freire (2003, p. 56) ressalta que “o corpo têm bilhões de anos e a mente, somente alguns mil. Todo e qualquer aprendizado só é real se perpassado pelos sentidos.” Encontrando reciprocidade em Maturana (1998), “A criança, possuidora de uma clara visão do ambiente, é invadida pelos desejos e começa agir... A sua mão ocupa-se com as mais variadas atividades que representam a ação – compreensão – transformação do seu meio, do mundo”.

Em grande parte das instituições escolares, encontramos o corpo da criança relacionado com as atividades físicas realizadas nos momentos de recreação, espaços externos, como pátios, pracinhas e também em áreas destinadas a práticas esportivas, porém esse corpo, quando está em espaço inter-



no de sala de aula, permanece refém de uma aprendizagem cognitiva que passa a relacionar o conhecimento de forma distanciada desse corpo presente.

O CORPO CRIANÇA

Nascida no sul, ir para o nordeste brasileiro tornou-se para a criança que fui oportunidade de descoberta da diversidade entre os seres humanos, maneiras diferentes de ser, pensar e viver; culturas, saberes e sabores que faziam de cada pessoa que eu encontrava uma imensa possibilidade de descoberta do novo, um universo em si mesmo. Essa observação também era sentida no ambiente ao meu entorno. Meu corpo se constituindo e se alimentando na relação com o outro, com o meio, com linguagens diferentes e corpos brincantes³.

Para Santos (1997, p. 98), “ao nascermos, não possuímos ainda um corpo, mas um organismo que vai, pouco a pouco, nas relações que estabelece com o mundo, constituindo-se como um corpo”, constituindo-se assim como uma construção cultural; emergência de um organismo na cultura.

No processo de reconhecimento e construção do corpo que sou, pude desenvolver a necessidade de observar, reconhecer, vivenciar os diferentes corpos, organismos na cultura, na diversidade geográfica e social que tramitei. Em *A modernização dos sentidos*, Hans Ulrich Gumbrecht aponta, no final

³ O termo brincante designa (Enciclopédia Itaú Cultural) os artistas populares dedicados aos folguedos tradicionais; em que podem cantar, dançar, tocar instrumentos, etc. Utilizo o termo aqui como o corpo que brinca e, ao brincar, interage com o outro, com o meio e consigo, manifestando e transformando o universo desse corpo cultural.

do século XVIII, o despertar do que ele chama de “observador de segunda ordem”, surgindo então:

um papel de observador que é incapaz de deixar de se observar ao mesmo tempo em que observa o mundo (...) Ao se observar no ato de observação, em primeiro lugar, um observador de segunda ordem torna-se inevitavelmente consciente de sua constituição corpórea – do corpo humano em geral, do sexo e do seu corpo individual – como uma condição complexa de sua própria percepção do mundo. (GUMBRECHT, 1998, p. 14)

Anos depois, tornando-me educadora, percebo que vivenciar-observar a diversidade nas sementes das amendoeirinhas na paisagem, no convívio, provoca-me a reflexão de identificação e reconhecimento da multiplicidade do ser, movendo-me em busca de uma pedagogia dialógica e aprendizagens pluriculturais. Considerando o prisma educacional, questionar tinha como objetivo central a busca de espaços educacionais que contemplassem esse corpo brincante. Nesse contexto, a partir de Bauman (1998), que, em *O Mal-estar da pós-modernidade*, refere-se aos espaços de poder nas escolas e provoca um debruçar sobre o lugar que o corpo ocupa nessas relações de poder educacionais, infere-se:

As coisas que são “sujas” num contexto podem tornar-se puras exatamente por serem colocadas num outro lugar – e vice-versa (...) Há, porém coisas para as quais o “lugar certo” não foi reservado em qualquer fragmento da ordem preparada pelo homem. Elas ficam “fora de lugar” em toda parte, isto é, em todos os lugares para os quais o modelo da pureza tem sido destinado (...) entre as numerosas corporificações da “sujeira” capaz de minar padrões, um caso – sociologicamente falando – é de impor-

tância muito especial e, na verdade, única: a saber , aquele em que são *outros seres humanos* que são concebidos como um obstáculo para a apropriada “organização do ambiente”; em que , em outras palavras, e uma outra pessoa ou, mais especificamente, uma certa categoria de pessoa, que se torna “sujeira” e é tratada como tal. (1998, p. 17)

O estereótipo da criança que não se adapta à estrutura escolar vigente está presente nas queixas e angústias mais proeminentes do educador. Crianças inquietas, com pouca concentração, manifestações de agressividade e dificuldades de aprendizagem são características que compõem grande parte dos relatos e práticas educacionais. Por outro lado, pensar sobre uma renovação dos espaços educacionais, planejamentos pedagógicos e metodologias que contemplem uma nova forma de olhar vem sendo tema recorrente nas últimas décadas ao discutir educação. Com base nessas angústias, deseja-se viver um novo paradigma educacional em que a criança e sua diversidade, sua curiosidade, seu corpo inquieto e desbravador, a criança “estranha”⁴ não mais estivesse fora de lugar, necessitando de “limpeza”. Espaços e práticas que contemplem a criança, seu corpo e suas sementes. Um ambiente que permita uma nova ordem reservada para a criança. Assim, Kramer (2012, p. 42) concebe as crianças como sujeitos de saberes eculturas, buscando nos afastar

⁴ Bauman diz: É por isso que a chegada de um estranho tem o impacto de um terremoto... O estranhodespedaça a rocha sobre a qual repousa a segurança da vida diária. Ele vem de longe; não partilha as suposições locais - e, desse modo, “tona-se essencialmente o homem que deve colocar em questão quase tudo o que parece ser inquestionável para os membros do grupo abordado”. (1998, p.19)

da matriz pedagógica “(...) em que condições e práticas impedem o direito de crianças a uma educação pautada pela ação, criação e participação”.

A criança, ao chegar à escola, tem um impacto de um terremoto. Despedaça a segurança do professor, desestabilizando quase tudo o que parece ser inquestionável na ordem estabelecida. Ela vem de longe deste lugar de exercício de poder (FOUCAULT, 1982). Criar uma ruptura nessa relação de poder imposta no espaço escolar, permitindo que a “estranheza” tivesse poder de autoria nas relações culturais do ambiente, é iminente.

A criança e seu corpo, com manifestações de “espírito livre”, encontram no ambiente escolar um espaço de clausura para o seu corpo. Não aponto com isso a permissividade de um espaço educacional descontextualizado, levando à desorganização e à agressividade da criança. Mas sim, um ambiente preparado, que contemple essa necessidade evolutiva de explorar, descobrir e aprender com o corpo.

Se existe um espírito livre, é necessário materializá-lo em algum trabalho e as mãos são o seu instrumento de exercício da liberdade. A criança que não utiliza a mão mantém seu desenvolvimento inferior à sua potencialidade; é incapaz de obedecer, de ter iniciativas, é desmotivada e triste. A criança perde a energia vital através da privação do fazer. Ao ter o uso de suas mãos limitado, atrofia a musculatura, as sensações táteis, a memória muscular e os relacionamentos. (JUNG, 1986)

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) concebem a criança como sujeito histórico de direitos, propondo dois eixos condutores do processo educacional: interações e brincadeiras. Assim, nas interações, re-

lações e práticas cotidianas, a criança 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. Continuando a caminhar, passo a passo, refletir e conceber espaços educacionais que se relacionem com esse corpo da criança convidam à constituição de novas organizações de ambientes escolares.

A AMENDOEIRA

Nessa organização do ambiente, o descentramento da figura do professor acontece através do estabelecimento de ‘parceria’ com o ambiente escolar. A disposição de materiais relacionados com a etnologia/sociologia da função e papel dos materiais e brinquedos conforme as diversas sociedades; a relação com a filogenia, analisando os brinquedos e materiais em função da evolução da humanidade; a relação com a neuropsicologia, onde o brinquedo é analisado e organizado no ambiente de acordo com fundamentação específica a cer-



ca do desenvolvimento da criança, também com a relação da pedagogia onde esta referida organização coloca à disposição os brinquedos e materiais segundo diferentes aspectos sócio culturais, mas fundamentalmente, na autoria nas relações da criança sobre o espaço, materiais e docente.

Brougère (1995) discute a questão da infância como um momento de apropriação de imagens e representações diversas da cultura. Ele associa brinquedo e cultura, considerando o primeiro como o produto de uma sociedade de traços culturais específicos e revelador da própria cultura. O brinquedo está inserido em um sistema social e é portador de funções sociais e de significados que remetem a elementos do real e do imaginário das crianças, constituindo o corpo da infância.

Se as práticas pedagógicas devem contemplar as interações e as brincadeiras⁵ para garantir as experiências de conhecimento de si próprios e de mundo, quais são os espaços que contemplam essa criança que interage e brinca? Como são recebidos os corpos brincantes das crianças na escola?

Pesquisar processos socioculturais, investigando mecanismos e estratégias de constituição de sujeitos e identidades, vivenciando diferentes grupos reconhecendo a pedagogia como fenômeno cultural e espaço personificado que se faz para e através da criança, aqui entendida sob a concepção de Brougère (1995, p.61), “o círculo humano e o ambiente formado pelos objetos contribuem para a socialização da criança e isso através das múltiplas interações, entre

⁵ Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil



as quais algumas tomam a forma de brincadeira”, tornou-se, para mim, estar novamente sob a amendoeira. O encontro e a observação tornam-se o brincar nesta pedagogia na qual a criança se confronta com a cultura, apropriando-se dela e transformando-a. Criança esta que tem um corpo que sente, que pensa, que brinca, que é.

Com base nos conceitos de autonomia, integralidade e ambiente preparado, Maria Montessori, médica italiana, desenvolveu, no final do século XIX e início do XX, uma metodologia baseada na observação da criança que propunha a organização do ambiente com vistas à oferta de materiais/brinquedos para mediar a educação dos sentidos. Segundo Montessori (1948, p. 42), uma das condições primordiais para o desenvolvimento pleno da criança estava na proposta de oportunizar a manifestação do que ela chamava de embrião espiritual, para elucidar que “na criança existe a atitude criadora, a energia potencial para construir um mundopsíquico à custa do ambiente”. Nessa perspectiva, “os materiais eram especialmente construídos para contemplar as necessidades de cada criança, oferecendo experiências sensoriais nas diversas áreas de conhecimento, buscando a relação da criança com o todo que a circunda”. Desde a interação com elementos que compõem o universo, Educação Cósmica, atividades que ressignificam as práticas do cotidiano do homem, Vida Prática, bem como nas áreas de linguagem, matemática e educação sensorial, os materiais de desenvolvimento humano refletem nessa proposta uma preocupação constante com a organização de um ambiente onde as crianças pudessem se descentrar da figura do adulto.

Para Vygotsky, o desenvolvimento humano é uma tarefa conjunta e recíproca. No caso da criança em idade pré-es-

colar, o papel do adulto é o de parceiro mais experiente que promove, organiza e provê situações em que as interações das crianças, entre si e com o meio, sejam provedoras de desenvolvimento. Nessa dimensão, o espaço se constitui no cenário no qual esse processo acontece, nunca se revestindo de neutralidade. Entendemos que o papel do educador é interferir na zona de desenvolvimento proximal dos alunos, provocando avanços que não ocorreriam de forma espontânea. Essa intervenção acontece através da preparação do ambiente, apresentação dos materiais e observação direta da ação das crianças.

A CRIANÇA

Pensando sobre esses espaços educacionais, é que percebo a linha imaginária em torno da amendoieira, nos tempos de criança e nos passos entre grãos de areia e sementes. Busco ainda, ao percorrer o trajeto da educação, possibilidades de espaços educacionais que se relacionem com o corpo brincante da criança, oportunizando as interações desse corpo com o outro e consigo, contemplando a sua autonomia e a autoria cultural; ambiente concebido para esse corpo brin-



cante absorver, questionar, ler, fazer cultura e ser. Organizar um espaço educacional que possa contemplar a criança em sua integralidade exige reconhecer a concepção de infância na qual a criança habita em plenitude, com seu corpo e mãos curiosas, dispostas a descobrir e transformar seu mundo e o que a rodeia. Retorno, assim, a Larrosa, citado *a priori*, finalizando que a experiência do cantar das árvores, o brincar em seus frutos, está presente em cada movimento da criança, em qualquer espaço em que ela se encontre. Cabe a nós, educadores, promover o encantamento pela mão e o poder de criação.

BIBLIOGRAFIA

BAUMAN, Zygmunt. *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Resolução CEB, de 04 de Abril de 1999. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Diário oficial da União. Brasília, 1999.

BROUGÈRE, Gilles. *Brinquedo e Cultura*, São Paulo: Ed. Cortez, 1995. FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. 3. Ed. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

FREIRE, João Batista. *Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física*. 4.ed. São Paulo: Scipione, 2002.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. *A modernização dos sentidos*. São Paulo: Ed. 34, 1998. http://www.itaucultural.org.br/aplicExternas/enciclopedia_teatro/index.cfm?fuseaction=espetaculos_biografia&cd_verbete=238

JUNG, Carl Gustav. *O homem e seus símbolos*. Rio de Janeiro: Editora NovaFronteira, 1977.

KRAMER, Sonia. *Com a pré-escola nas mãos*. – 14ª. ed. São Paulo: Ática, 2003.110p.

LARROSA, J. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte:Autêntica, 2001, p.106.

MONTESSORI, Maria. *Para Educar o Potencial Humano*. Campinas, SP: Papyrus,2003.

_____. *A criança*. Portugal: Portugália, (s/d) 3ªedição

_____. *Mente Absorvente*. Portugal: Portugália, (s/d) 2ª edição,1984.

SANTOS, Luís Henrique Sacchi dos. *Incorporando “outras” representações culturais de corpo na sala de aula*. IN: OLIVEIRA, Daisy Lara de (Org.). *Ciências na sala de aula*. Porto Alegre: Mediação, 1997. p. 97-112.

SCHERER, A. E., et al. *Palavras de intervalo no decorrer da vida ou por uma políticaimaginária da identidade e da linguagem*. In: CORACINI, Maria José (Org.). *Identidade e Discurso: desconstruindo subjetividades*. Campinas; Chapecó: Editora da Unicamp; Argos, 2003.

VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes,



Giselle Frufrek

Educadora e escritora; Graduada em Pedagogia e Artes Visuais; Mestre em Educação; Brinquedista e Arteducadora (música, teatro e dança), com performances no Brasil e exterior; Especializada em Educação Infantil e educação Montessoriana.

A Infância e o Brincar

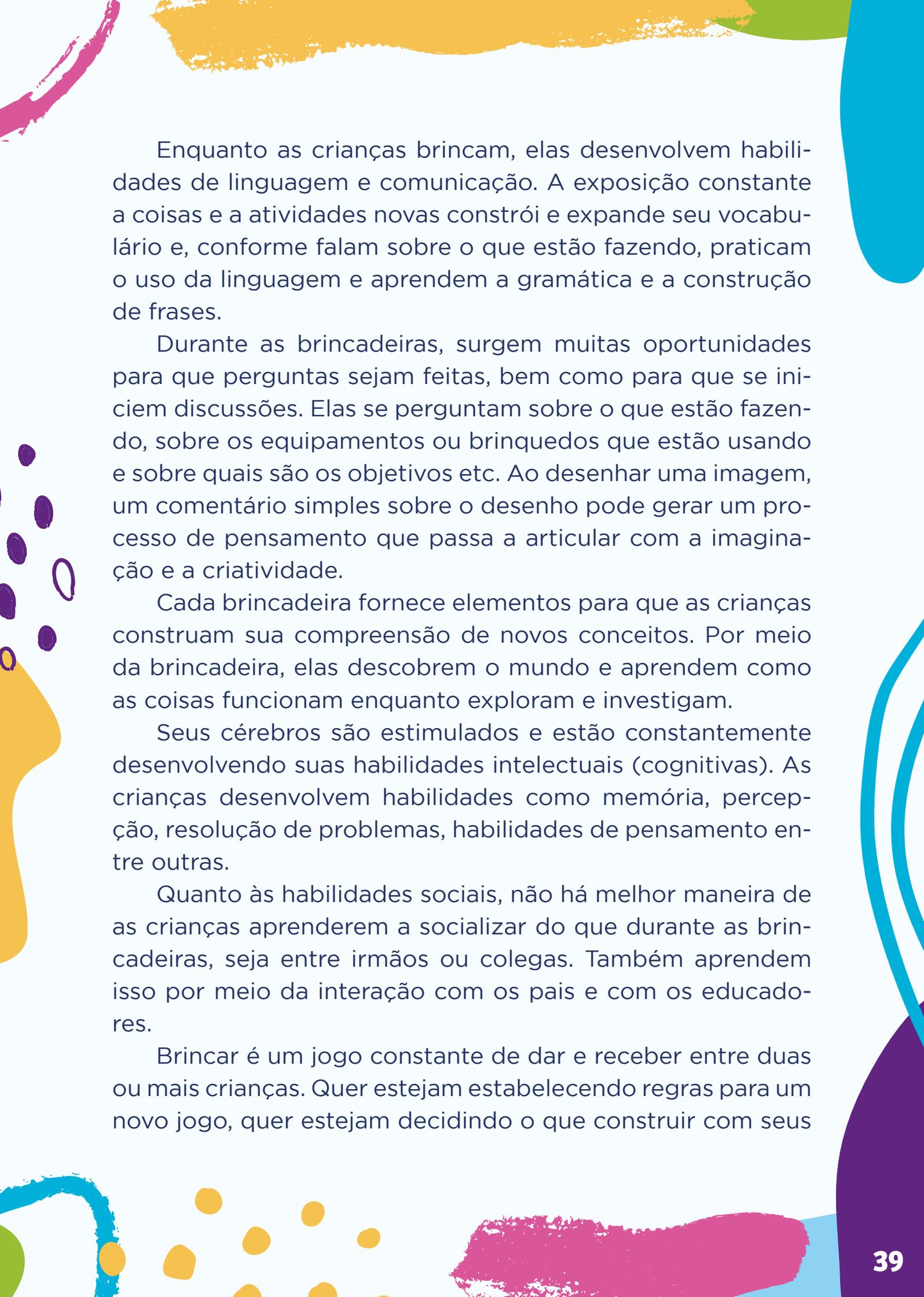
Israel Boniek

“O brincar na infância deve sempre ser compreendido como um exercício da existência, como uma ética primeira”.

Enquanto a criança brinca, ela constrói sua representatividade sobre a vida e sobre como se relacionar com os outros e com o mundo.

Embora todos nós saibamos que as crianças aprendem brincando, é fascinante entendermos o quanto elas se desenvolvem durante as brincadeiras e como elas realmente aprendem de tudo. O brincar é o grande instrumento de apropriação do conhecimento das crianças.





Enquanto as crianças brincam, elas desenvolvem habilidades de linguagem e comunicação. A exposição constante a coisas e a atividades novas constrói e expande seu vocabulário e, conforme falam sobre o que estão fazendo, praticam o uso da linguagem e aprendem a gramática e a construção de frases.

Durante as brincadeiras, surgem muitas oportunidades para que perguntas sejam feitas, bem como para que se iniciem discussões. Elas se perguntam sobre o que estão fazendo, sobre os equipamentos ou brinquedos que estão usando e sobre quais são os objetivos etc. Ao desenhar uma imagem, um comentário simples sobre o desenho pode gerar um processo de pensamento que passa a articular com a imaginação e a criatividade.

Cada brincadeira fornece elementos para que as crianças construam sua compreensão de novos conceitos. Por meio da brincadeira, elas descobrem o mundo e aprendem como as coisas funcionam enquanto exploram e investigam.

Seus cérebros são estimulados e estão constantemente desenvolvendo suas habilidades intelectuais (cognitivas). As crianças desenvolvem habilidades como memória, percepção, resolução de problemas, habilidades de pensamento entre outras.

Quanto às habilidades sociais, não há melhor maneira de as crianças aprenderem a socializar do que durante as brincadeiras, seja entre irmãos ou colegas. Também aprendem isso por meio da interação com os pais e com os educadores.

Brincar é um jogo constante de dar e receber entre duas ou mais crianças. Quer estejam estabelecendo regras para um novo jogo, quer estejam decidindo o que construir com seus

blocos ou quais papéis irão desempenhar durante o jogo de fantasia, sempre haverá negociação e compromisso envolvidos.

Enquanto brincam, as crianças praticam habilidades, mostram seu egoísmo ou compaixão, são assertivas e também capazes de seguir o exemplo dos outros. Elas aprendem a seguir as regras, a entender as coisas do ponto de vista dos outros e a ter um comportamento socialmente aceitável, mostrando simpatia e empatia, levando em consideração outros sentimentos e resolvendo conflitos de forma independente.

Pela perspectiva do desenvolvimento emocional, algumas formas de brincar, como quando as crianças se vestem e encenam, são maneiras excelentes de elas expressarem seus sentimentos com segurança e de entenderem seu mundo enquanto brincam. Elas desenvolvem a inteligência emocional quando recebem saídas e maneiras adequadas de explorar os seus sentimentos.

Outras atividades, como as de brincar na areia, na água ou as de modelar massinha, podem ser maravilhosas para aliviar a ansiedade e proporcionar uma experiência positiva, principalmente quando a criança enfrenta dificuldades.

As habilidades físicas são outra parte importante do desenvolvimento da criança. Durante as brincadeiras físicas, as crianças desenvolvem seus músculos, trabalham equilíbrio e coordenação por meio de movimentos como escalar, correr, andar, balançar, pendurar, pular, nadar... Em seguida, elas desenvolvem seus pequenos movimentos e suas habilidades por meio de atividades como brincar com blocos de construção, enfiar, desenhar, brincar com pega-varetas, cortar, pintar e outras atividades artísticas.

A construção de habilidades motoras amplas e finas é muito importante para que uma criança seja capaz de realizar os movimentos cotidianos e as tarefas de autocuidado.

SOLUÇÃO DE PROBLEMAS

Quando as crianças estão brincando, muitas vezes precisam enfrentar desafios e resolver problemas ao longo do caminho. Os problemas podem vir na forma de um conflito com um amigo, uma torre de blocos que não para de cair, ou uma cor de tinta que está faltando e que precisa ser misturada. Seja qual for o desafio, brincar fornece uma maneira de encontrar soluções de uma forma divertida e de praticar essa importante habilidade da vida.

Quanto às habilidades lógico-matemáticas, elas são desenvolvidas durante os primeiros anos de vida. Este é o momento em que os conceitos básicos são introduzidos. Se um número suficiente de brincadeiras e experiências significativas for oferecido desde o início, as crianças acharão natural aprender conceitos matemáticos formais mais tarde.



As crianças aprenderão, por meio da brincadeira, conceitos como número e quantidade, medida, capacidade, massa, área etc. Os melhores lugares para aprendê-los são a caixa de areia, o bebedouro, a balança, os blocos e a cozinha. A matemática está em toda parte nas experiências diárias.

O BRINCAR NA NATUREZA

Além de darem instruções para que as crianças se afastem das telas, os especialistas têm incentivado os educadores a ver além dos brinquedos estruturados e dos parquinhos. A cada dia, estão mais acentuadas as vantagens de brincar na natureza.

Há evidências de que o brincar com a natureza, ao ar livre, principalmente nos primeiros anos, desenvolve a criatividade, uma vez que esses espaços não estruturados são verdadeiros laboratórios para a imaginação.

Nas brincadeiras na natureza, as crianças têm a oportunidade de se envolver em atividades lúdicas, não preestabelecidas pelos brinquedos convencionais, que são limitados em sua concepção. Em ambientes externos, onde há elementos naturais, como troncos, pedras e água, as crianças criam suas próprias brincadeiras, usando recursos naturais.

Precisamos superar o medo de que as crianças irão se machucar e se sujar mais se brincarem em ambientes externos, tudo isso faz parte do desenvolvimento delas. Os riscos, ao brincarem na natureza, serão infinitamente menores do que os prejuízos que elas terão se forem privadas desse universo de possibilidades que o brincar na natureza oferece.

Chegamos a um ponto em que há crianças que não sabem brincar na natureza e que precisam de tempo e de oportu-

tunidade para que possam aprender. Elas têm de ser levadas a esses espaços, de colocar as roupas certas para esse tipo de brincadeira e de passar mais tempo nesses lugares, pois as experiências ao ar livre oferecerão a elas um vasto conhecimento do mundo que as cerca e certamente incentivarão todos os seus sentidos.

BENEFÍCIOS DAS BRINCADEIRAS NA NATUREZA

As crianças que se envolvem na natureza:

- brincam e se movem de maneiras diferentes, superando diversos obstáculos, desenvolvendo habilidades e promovendo seu bem-estar físico;
- exploram espaços imaginários da natureza enquanto movimentam pedras, escalam montes e correm;
- são capazes de aprender uma série de habilidades sociais em ambientes de brincadeiras na natureza, exploram novas texturas, sons, temperaturas, fragrâncias e matérias;
- melhoram a socialização, a resolução de problemas, o foco, a autorregulação, a criatividade, a autoconfiança e reduzem o estresse, o tédio, bem como as lesões. Crianças que brincam na natureza desenvolvem habilidades motoras e tendem a sofrer menos acidentes domésticos, como quedas e torções;
- desenvolvem a conscientização enquanto brincam, plantando e cuidando desses espaços, bem como aprendem sobre sustentabilidade e sobre o ciclo de vida;
- desenvolvem possibilidades de serem pacíficas em suas brincadeiras e aprendem a desenvolver a resiliência;
- aumentam a autoestima, a qualidade de vida e a saúde respiratória.

Por isso, é necessário que os pais e os educadores da primeira infância aprendam sobre o poder e o potencial das brincadeiras ao ar livre. As creches e escolas precisam garantir que as crianças tenham tempo brincando ao ar livre em ambientes naturais.

Portanto:

É tempo de as crianças ajudarem nas tarefas ao ar livre; elas podem capinar, varrer e regar o jardim e também têm de brincar: passear de bicicleta e caminhar pelos parques, correr soltas. Leve panelas e utensílios de cozinha velhos para fazer tortas de lama, tome o chá da manhã ou almoce ao ar livre, no jardim ou no parque local, faça um piquenique, brinque de esconde-esconde, mostre-lhes como subir em uma árvore ou se equilibrar em um tronco de árvore caído e, se chover, vá pulando em poças de lama.



O BRINCAR NA BNCC

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é o documento que define e orienta o desenvolvimento e a evolução das aprendizagens necessárias e essenciais para que todas as crianças tenham garantida a sua aprendizagem e os direitos de desenvolvimento, de acordo com o preceito do Plano Nacional de Educação (BNCC, 2017, p. 5).

A BNCC considera o brincar como importante e essencial elemento para o desenvolvimento infantil, principalmente no que diz respeito à interatividade de crianças com adultos ou com outras crianças:

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitos aprendizados e potencialidades para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e brincadeiras entre crianças e seus filhos com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão de afeto, a mediação de frustrações, a resolução de conflitos e a regulação de emoções (BNCC, 2017, p. 33)

Segundo Putton (2021), na Educação Infantil, as crianças precisam de condições para aprender em situações em que possam participar ativamente de ambientes que as estimulem a vivenciar desafios e se sintam motivadas a resolvê-los, onde possam construir ideias e significados sobre o mundo social e natural, e principalmente sobre si mesmas e o outro, desenvolvendo autoconfiança para construir uma aprendizagem significativa.

Nesse contexto, brincando cotidianamente de diferentes formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu

acesso às produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas vivências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, social e relacional, as crianças terão os seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento respeitados.

A Educação Infantil é

Um momento

Um lugar

Uma pedagogia

Uma Liberdade, um Sentir, um Mover-se

Uma Brincadeira, uma Música e uma história

Um valor

...é função de todo educador contagiar as crianças, com amor ao mundo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular:** Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC / Secretaria de Educação Básica, 2017.

GONÇALVES, Israel Boniek; FALCÃO, Vicente. **Momento Imperfeito:** Reflexões sobre a Essência da Educação Infantil. 1. ed. Curitiba: Crescer Criança, 2021. 160 p.

PUTTON, Gisele Mariotti. CRUZ, Pollyanna Santos de. **A importância do lúdico no processo de ensino e aprendizagem na educação infantil.** Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 06, Ed.05, Vol. 11, pp. 114-125. Maio de 2021. ISSN: 2448-0959



Israel Boniek

Escritor e Filósofo; Pós-graduado em Psicanálise e Neuro-
educação; Mestre em Teologia; Doutorando em Educação.
Estagiou em Educação Infantil em Stanford, na Inglaterra; é
certificado pelo Internacional ED – Ex Training Educational
Experience Program Reggio Emilia Approach, na Itália.

Escola, infância e família

Uma reflexão acerca da integração da família com o ambiente escolar

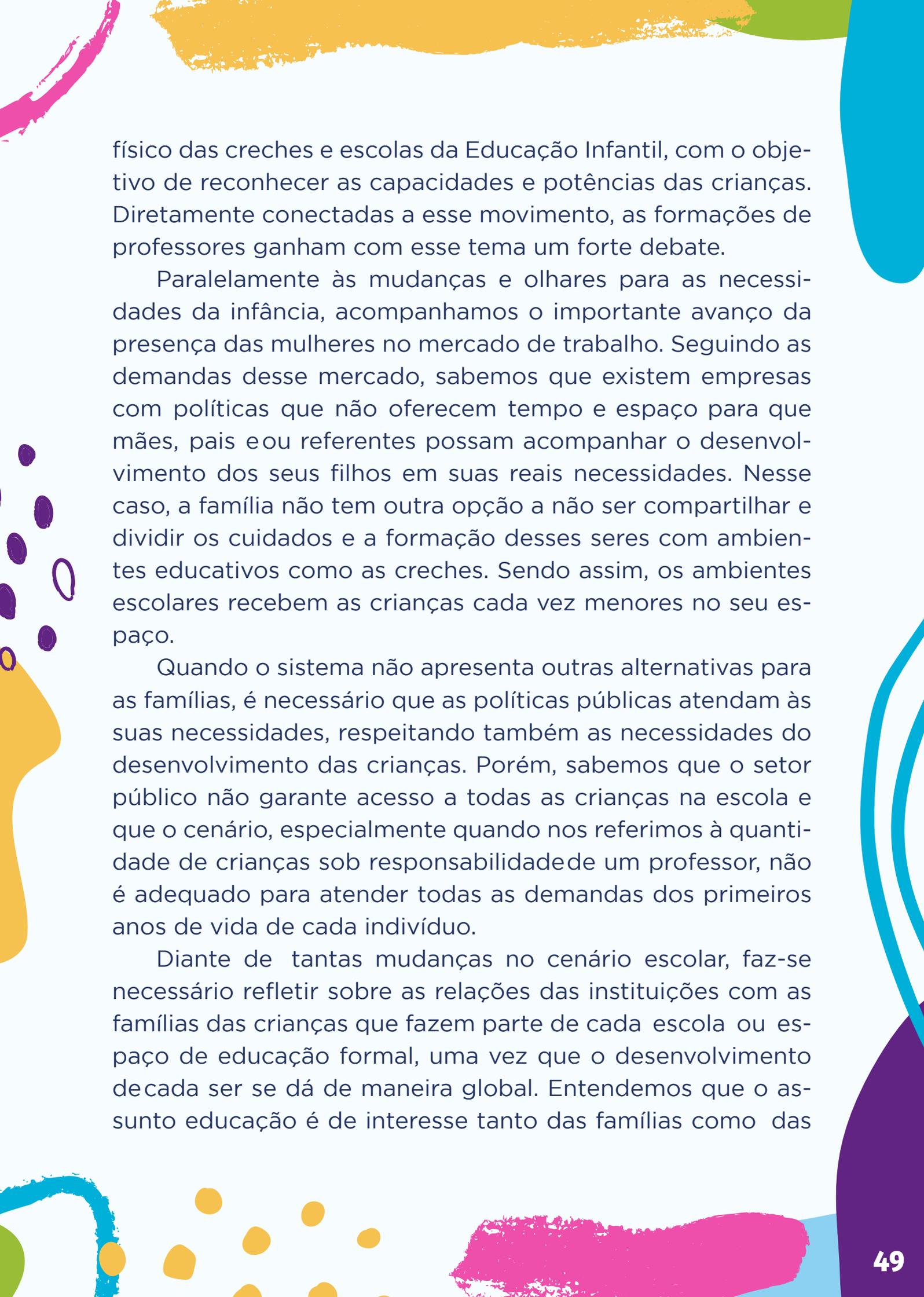
Karine Melo

Para entender os contextos educativos atuais e as propostas alternativas de trabalho à educação pública e/ou tradicional, faz-se necessário revisitar alguns aspectos no histórico do ambiente escolar, assim como a comunidade em que está inserido, uma vez que a escola está intimamente relacionada a seu entorno e é em si um ato político em constante movimento.

Este artigo parte de um lugar de fala tendo como base o contexto da cidade de Barcelona, na Espanha, e se refere a um grupo de classe média, tanto famílias quanto equipe de trabalho.

Temos acompanhado que, nas últimas três décadas, escolas e educadores buscam mudanças significativas no espaço





físico das creches e escolas da Educação Infantil, com o objetivo de reconhecer as capacidades e potências das crianças. Diretamente conectadas a esse movimento, as formações de professores ganham com esse tema um forte debate.

Paralelamente às mudanças e olhares para as necessidades da infância, acompanhamos o importante avanço da presença das mulheres no mercado de trabalho. Seguindo as demandas desse mercado, sabemos que existem empresas com políticas que não oferecem tempo e espaço para que mães, pais e ou referentes possam acompanhar o desenvolvimento dos seus filhos em suas reais necessidades. Nesse caso, a família não tem outra opção a não ser compartilhar e dividir os cuidados e a formação desses seres com ambientes educativos como as creches. Sendo assim, os ambientes escolares recebem as crianças cada vez menores no seu espaço.

Quando o sistema não apresenta outras alternativas para as famílias, é necessário que as políticas públicas atendam às suas necessidades, respeitando também as necessidades do desenvolvimento das crianças. Porém, sabemos que o setor público não garante acesso a todas as crianças na escola e que o cenário, especialmente quando nos referimos à quantidade de crianças sob responsabilidade de um professor, não é adequado para atender todas as demandas dos primeiros anos de vida de cada indivíduo.

Diante de tantas mudanças no cenário escolar, faz-se necessário refletir sobre as relações das instituições com as famílias das crianças que fazem parte de cada escola ou espaço de educação formal, uma vez que o desenvolvimento decada ser se dá de maneira global. Entendemos que o assunto educação é de interesse tanto das famílias como das

instituições, e que ambos têm objetivos claros, entre eles o bem-estar global das crianças envolvidas.

Neste artigo, queremos ressaltar o papel do vínculo no desenvolvimento e formação dos indivíduos, assim como a disposição dos professores e/ou educadores no ambiente escolar para construir também vínculo com as famílias, respeitando as constituições de cada núcleo familiar.

Dialogamos a partir das pesquisas referentes a apego e vínculo, realizadas por John Bowlby, nas quais se considera que a construção de um vínculo saudável com a mãe permite separações de curto prazo sem danos emocionais à criança.

Ao pensar nas necessidades de um bebê ou criança em seus primeiros anos de vida, atrelado à alimentação e aos cuidados básicos, temos que ressaltar a essencialidade do vínculo entre mãe e filho. Tão necessário quanto a nutrição, o vínculo afetivo construído na primeira infância é determinante para o estado emocional do indivíduo. A fome que a criança pequena tem de amor e de presença da sua mãe é tão grande como a fome do alimento (BOWLBY, 1973).

Segundo Bowlby, o vínculo é um sistema motivacional primário, e os bebês apresentam capacidade para desenvolver-se de maneira socialmente cooperativa. De acordo com as relações construídas e com os vínculos criados na primeira infância, a criança passa a explorar o mundo ao seu redor de diferentes maneiras. Sendo assim, entendemos que o ambiente escolar é potencialmente o espaço adequado para que a criança crie novos vínculos quando, em seu planejamento, está contemplada a presença efetiva da família, especialmente no processo de adaptação da criança à escola.

Entendemos que o processo de adaptação de uma crian-

ça ao ambiente escolar é o tempo e o espaço cujas possibilidades de criar vínculos estão potencialmente disponíveis e por isso utilizamos aqui o marco do ano escolar como referência.

Para dar espaço a uma adaptação saudável e que respeite a todos os envolvidos, pensamos que a escola deve receber não só a criança, mas sim a família. No processo de adaptação, o vínculo criado entre mãe e filho passará por importantes mudanças e a pergunta que cabe aos profissionais envolvidos nesse novo entorno é “o que eu faço para essa família confiar em mim?” Através da confiança gerada entre adultos/escola - família, também nasce o vínculo com a criança.

A adaptação ao novo ambiente, às novas pessoas, requer tempo e sensibilidade, e o foco desse processo necessita estar na criação de novos vínculos. Ao perder de vista seu prin-



principal referente, como a mãe ou o pai, ou outro responsável de referência, a criança experimenta diferentes emoções e necessita sentir-se segura e acolhida com outro adulto.

Entendemos que não podemos citar parceria família-escola se, no espaço, no tempo e no currículo, não estão pensadas e programadas possibilidades de diálogo, de escuta e de acolhimento às necessidades individuais das famílias.

Como instituições formais, podemos contemplar objetivos do currículo, do currículo não visível, porém nossas relações necessitam sair dos muros da escola e do alcance do olhar dos educadores, e a única possibilidade de conquistar esse objetivo é trabalhar em colaboração com as famílias, entendendo que a primeira infância é a descoberta da vida.

REFERÊNCIAS

<https://www.petitstitans.cat/>

Howe, David. **La teoría del vínculo afectivo para la práctica del trabajo social.** En Ed. Paidós, 1997



Karine Melo

Educadora e cofundadora do Espaço de Educação Respeitosa, em Barcelona, na Espanha. Formada em pedagogia, ballet e atriz. Especialista em educação infantil, com estudos e observações de práticas em Reggio Emília e San Miniato, na Itália.

Autonomia na primeiríssima infância: uma inspiração pikleriana

Karina Recktenvald
karinareck@gmail.com

O desejo por desenvolver a autonomia das crianças é frequentemente identificado tanto no contexto escolar, quanto no âmbito familiar. Nesse sentido, cabem algumas indagações: qual o papel do adulto na construção da autonomia infantil? Quais atitudes dos cuidadores favorecem e quais dificultam seu desenvolvimento? E qual o papel das crianças nesse processo?

Com frequência, ao relacionarem-se com bebês e crianças, adultos assumem uma postura ativa e diretiva. Buscam ensinar e estimular, como se o desenvolvimento cognitivo,





motor e social infantil dependesse, prioritariamente, das instruções e orientações deles. É o adulto quem decide, por exemplo, o que deve ser aprendido primeiro. Assim, incorre-se no risco de o bebê e a criança tornarem-se coadjuvantes, passivos, cabendo a eles submeterem-se às demandas e aos direcionamentos dos adultos. Nesse cenário, questiona-se: qual a concepção de bebê e de criança que o adulto tem? Como ele imagina que bebês e crianças aprendem?

As atitudes do adulto para com o bebê variam por razões diversas e uma delas é sua concepção de bebê. Quando o adulto, por exemplo, mostra como determinado objeto deve ser manipulado, como se deve brincar com certo brinquedo, coloca um bebê sentado ou em pé para estimulá-lo, possivelmente, é porque acredite que, sem sua intervenção, o bebê não alcançaria tal aprendizagem ou levaria mais tempo para fazê-lo. Assim sendo, o bebê é visto como passivo – e colocado na posição de mero receptor – e não como alguém capaz de aprender movido por seus próprios interesses, no seu ritmo e da sua maneira.

Mas existem formas diferentes de pensar o bebê e a criança?

Em seu livro *O jardineiro e o carpinteiro*, a pesquisadora Alison Gopnik (2016) sustenta que não cabe aos adultos “moldar a mente” das crianças, mas sim “deixar estas mentes explorarem todas as possibilidades que o mundo permite”. Refere, também, que “não podemos fazer uma criança aprender, mas podemos deixá-la aprender”. Portanto, destaca o protagonismo infantil.

Quando bebês e crianças são percebidos como seres competentes e autônomos – obviamente considerando seu estágio de desenvolvimento, – a postura do adulto frente a

eles modifica-se. O resultado são atitudes menos diretivas, por entender e reconhecer que a “atividade autônoma iniciada pela própria criança é, para ela, fonte de múltiplas aprendizagens nos âmbitos psicomotor, afetivo e cognitivo” (FALK, 2003/2018, p. 92). Essa é a perspectiva da abordagem de Emmi Pikler (abordagem pikleriana), a qual será apresentada no presente texto.

Emmi Pikler (1902-1984) estudou medicina na década de 1920 e especializou-se em pediatria em Viena. Baseada em sua experiência enquanto pediatra e mãe, percebeu que “uma criança que seguisse seu ritmo e seus desejos seria capaz de aprender tudo – sentar, colocar-se em pé, caminhar, brincar, falar, refletir etc. – melhor que aquela que estivesse diretamente influenciada para chegar aos diferentes graus de desenvolvimento que os adultos consideram adequados ao momento em que vivem” (FALK, 2011, p. 19-20). Por isso, orientava os pais a observar seus filhos, reconhecer suas competências e atentar para aquilo que fazem sem a intervenção direta de um adulto. Assim, incentivava uma postura menos diretiva por parte dos pais.

O retorno dos pais de seus pacientes foi favorável, pois, frequentemente, reconheciam que, ao longo de suas atividades independentes, seus filhos “havia adquirido experiências muito ricas”, além de não demandarem sua presença e auxílio constantes, posto que “não se sentiam impotentes”. Relatavam o prazer de observar o desenvolvimento dos filhos (FALK, 2011, p. 21).

Esta mesma concepção de bebê/criança foi introduzida aos colaboradores da instituição de acolhimento de bebês cuja direção Pikler assumiu em 1946, em Budapeste (Hungria). A equipe foi orientada a ocupar-se dos bebês sem pres-

sa, com carinho, atentando para as necessidades de cada um, bem como para suas reações durante os momentos de cuidados corporais. Encorajou-se a equipe a falar com os bebês, a observar as atitudes deles, postura corporal, vocalizações e reações. Também se explicou sobre a importância da atividade autônoma dos bebês, de não interferir enquanto estivessem brincando, além de não colocá-los “em posição que não pudessem adotar ou abandonar” sozinhos (FALK, 2011, p. 26). Almejava-se que a criança pudesse “[...] se sentir, todo tempo, acompanhada e apoiada, sujeito participante, colaborador ativo e não um objeto manipulado ou dirigido [...]” (FALK, 2008, p. 27).

A qualidade do trabalho lá conduzido e seu resultado no desenvolvimento dos bebês fez com que a instituição alcançasse reconhecimento nacional. Em 1970, passaram a oferecer treinamento e consultoria para as instituições de acolhimen-



to da Hungria. Outros países conheceram a abordagem pikleriana, especialmente, após a publicação do livro *Maternagem insólita*, de autoria da psicóloga Geneviève Appell e da psiquiatra Myriam David (APPELL & DAVID, 1973/2021).

Desde 2011, a Casa Pikler é uma creche e não mais uma instituição de acolhimento, mas segue funcionando pautada nos mesmos princípios. Esses embasam a organização da instituição e da vida cotidiana dos bebês e das crianças, bem como as atitudes dos cuidadores que lá atuam (FALK, 2011). São eles: “valor da atividade autônoma”; “valor de uma relação afetiva privilegiada e a importância do caráter específico que convém lhe atribuir no contexto institucional”; “necessidade de favorecer na criança a tomada de consciência dela mesma e do seu ambiente” e “importância de um bom estado de saúde física [...]” (APPELL & DAVID, 1973/2021, p. 51). Considerando o foco do presente artigo, será discutido apenas o primeiro dos princípios referidos.

Atividade autônoma é qualquer atividade que o bebê/a criança faça que surja dela própria “em uma espécie de autoindução sem cessar, reforçada pelo resultado obtido.” (APPELL & DAVID, 1973/2021, p. 52). Nesse contexto, autonomia designa a possibilidade de realizar uma ação iniciada pelo próprio indivíduo, guiada por sua vontade e prazer em agir, sem a intervenção direta de um adulto (FALK, 2003/2018).

A abordagem pikleriana sustenta que “desenvolver o gosto pela atividade autônoma é considerado essencial para a educação de todas as crianças” (APPELL & DAVID, 1973/2021, p. 51). Assim, busca-se que as crianças possam “acumular experiências que favoreçam um harmonioso desenvolvimento motor e criem as bases para um bom desenvolvimento intelectual, graças à experimentação das situações” (APPE-

LL & DAVID, 1973/2021, p. 52). Ademais, entende-se que as atividades autônomas contribuem para a criatividade e o desenvolvimento da responsabilidade (APPELL & DAVID, 1973/2021).

Outro aspecto a ser ponderado é que, se impedimos as crianças de terem “suas próprias experiências, suas próprias tentativas, se pensamos e decidimos sempre por elas, como podemos esperar que mais tarde saibam distinguir o bem do mal, que tenham sua opinião pessoal sobre as coisas?” (ERÖSS, 1974/2018, p. 203). As atividades autônomas também são fonte de prazer para os bebês e as crianças (APPELL & DAVID, 1973/2021).

Anna Tardos sintetiza as vantagens de permitir a atividade autônoma:

Seus esforços interiores são dosados e regulados por ele mesmo. Durante suas atividades, realizadas com sua própria ‘responsabilidade’, o bebê aprende a observar, a agir, a utilizar seu corpo de maneira econômica, a prever o resultado de sua ação; aprende a sentir os limites das suas possibilidades, a modificar seu movimento, seus atos; aprende a aprender. Numa palavra: o bebê desenvolve sua competência [...]”. (TARDOS, 2008, p. 52-53)

E qual o papel do adulto, então, quando se valoriza tanto a atividade autônoma do bebê e da criança? Assegurar as “condições de emergência” da autonomia (FALK, 2003/2018, p. 114), o que é feito de maneira indireta e não a partir da postura ativa frequentemente empregada pelos cuidadores. Sustenta-se uma “não interferência ativa, mas riqueza de um ambiente apropriado e protegido, respeito ao ritmo como base de domínio e segurança, interesse do adulto expresso discretamente, mas com firmeza, a distância” (APPELL & DAVID,

1973/2021, p. 53). Dar tempo ao bebê, organizar seu espaço de modo adequado, pensar com que roupas o vestir, em que postura o colocar no chão e construir com ele um vínculo que ofereça segurança são alguns exemplos de atribuições dos cuidadores para apoiar o desenvolvimento da autonomia infantil.

Durante os momentos de cuidados corporais – higiene, alimentação e sono – pode-se convidar o bebê a participar e valorizar quando o faz. É possível, por exemplo, convidá-lo a levantar um braço ou uma perna para que seja possível vesti-lo (FALK, 2008). Busca-se a cooperação do bebê e não sua obediência. Portanto, distraí-lo com um brinquedo durante esses momentos não é um objetivo. Ao contrário, espera-se que esteja conectado ao cuidador e atento ao que acontece com seu corpo, pois, assim, poderá participar ativamente.



O brincar é um ótimo exemplo de atividade autônoma – desde que o adulto permita, oportunize que o indivíduo brinque livremente. Entende-se que o “bebê, como todo ser vivo, é curioso, se interessa por seu próprio corpo e por seu entorno, não somente humano, mas também material. Sente curiosidade pelos fenômenos que percebe e/ou que ele mesmo provoca” (SZANTO-FEDER, 2011, p. 336). Logo, motivado pelos próprios interesses, inventará suas brincadeiras. Cabe ao adulto oferecer segurança afetiva, satisfazer as necessidades físicas do bebê e organizar um espaço adequado: disponibilizar brinquedos que podem ser usados em atividades diversificadas e um espaço físico seguro e suficiente para que se movimente, conforme seu interesse e necessidade.

Para o adulto, não intervir constantemente de forma diretiva pode ser desafiador, em parte, porque ensinar gera prazer. Ademais, por vezes, é difícil esperar o resultado das ações do bebê e de suas tentativas, assumir o papel de observador ou de alguém que acompanha, mas não é o protagonista e nem coordena o brincar (TARDOS, 2008) por exemplo. Para alguns, há o medo de perder o controle sobre o bebê/criança ou de que cresça sem limites. Mas será mesmo que educar crianças em um ambiente respeitoso e com regras criará indivíduos incapazes de respeitar os outros? Acredito que a abordagem pikleriana mostra que um caminho diferente é possível.

REFERÊNCIAS:

Appell, G. & David, M. (1973/2021). *Maternagem insólita*. São Paulo: Omnisciência.

Eröss, M. (1974/2018). Iniciativa, Independencia, voluntad. In Herrán, E. (Org.), *Claves de la educación Pikler-Lóczy*. Budapest: Asociación Pikler-Lóczy de Hungría.

Falk, J. (2003/2018). Los fundamentos de una verdadera autonomía em el niño pequeño. In Herrán, E. (Org.), *Claves de la educación Pikler-Lóczy*. Budapest: Asociación Pikler-Lóczy de Hungría.

Falk, J. (2008). Cuidados pessoais e prevenção. In Falk, J. (Org.), *Abordagem Pikler: educação infantil*. São Paulo: Omnisciência.

Falk, J. (2011). *Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy*. 2. ed. Araraquara: Junqueira&Marin.

Gopnik, A. (2016). *The gardener and the carpenter: what the new science of child development tells us about the relationship between parents and children*. New York: Farrar, Straus and Giroux.

Tardos, A. (2008). Autonomia e/ou dependência. In Falk, J. (Org.), *Abordagem Pikler: educação infantil*. São Paulo: Omnisciência.



Karina Recktenwald

Mestre em Psicologia; Especializada em Psicologia Clínica e Psicanálise das Configurações Vinculares; em formação no Instituto Emmi Pikler, em Budapeste. Membro da Rede Pikler Brasil.