

CULTURA DA INFÂNCIA

UM ARCABOUÇO DE SABERES E CONCEPÇÕES PARA
A COMPREENSÃO DA CRIANÇA E DA INFÂNCIA



Instituto **ARCOR**



CRIANDO OPORTUNIDADES
PARA A INFÂNCIA

CULTURA DA INFÂNCIA

UM ARCABOUÇO DE SABERES E CONCEPÇÕES PARA
A COMPREENSÃO DA CRIANÇA E DA INFÂNCIA



Instituto **ARCOR**



CRIANDO OPORTUNIDADES
PARA A INFÂNCIA



Catálogo na Publicação (CIP)

Elaborada por Maria do Carmo de Oliveira - CRB-8ª/4623

Cultura da Infância: um arcabouço de saberes e concepções para a compreensão da criança e da infância / Teresinha Klain Moreira (Organização). São Paulo, SP: Instituto Arcor Brasil, 2024.

68 p. :il.

(Publicação comemorativa dos 20 anos do Instituto Arcor Brasil)

Vários autores

ISBN 978-65-983311-0-8

1. Crianças. 2. Adolescentes. I. Moreira, Teresinha Klain (org.).

II. Instituto Arcor do Brasil



Cultura da Infância – **Publicação comemorativa dos 20 anos do Instituto Arcor Brasil**

Organizadora: Teresinha Klain Moreira

Fotos: Camila Izoli, Juliano Amaral e Laila Bulgarelli Bortz.

Coordenação Institucional da Fundação Arcor:

Santos Lio, Vanina Triverio e Adriana Castro.

Coordenação Institucional do Instituto Arcor:

Milena Porrelli Drigo Azãl

Agradecemos a contribuição e a participação dos seguintes especialistas que nos acompanharam na produção desta publicação:

Alicia Entel

Ana Teresa Gavião Almeida Marques Mariotti

Karine Ramos

Roberta Rocha Borges

Vilma Silva

Mônica Samia

Maria Alice Proença

Carmen Sílvia Carvalho

José Pedro Soares Martins

Camila Izoli

Design e Produção Gráfica: Fábrica de Ideias

Capa: Camila Izoli

Fotos autoras: Acervo pessoal das participantes

Impressão: Hawaii Gráfica e Editora Ltda.



Rua Vereador João Batista Martins, 225,
Jardim Bela Vista, Rio das Pedras/SP, Brasil.
institutoarcorbrasil@arcor.com
www.institutoarcor.org.br

ARGENTINA

Chacabuco 1160, 10° andar, (X5000IYY) Córdoba, Argentina.
funarcor@arcor.com
www.fundacioncor.org

CHILE

Avda. Presidente Riesco 5335, 16° andar,
Depto. 01 - Santiago - Chile
funarcorchile@arcor.com
www.fundacioncor.cl

Maio, 2024



SUMÁRIO

Apresentação	08
Prefácio	11
As autoras	15
Culturas da infância. Crescendo juntos	17
Por Alicia Entel	
A linha do tempo do sentimento de infância	23
Por Ana Teresa Gavião Almeida Marques Mariotti	
Infâncias Plurais	31
Por Karine Ramos	
A criança como pesquisadora do mundo	35
Por Roberta Rocha Borges	
A escuta e a participação da criança em todas as instâncias	41
Por Teresinha Klain Moreira	
O brincar como um direito da criança	47
Por Vilma Silva	
As múltiplas linguagens da infância: artes, música, literatura e sua diversidade cultural	51
Por Mônica Samia	
O adulto mediador na interação com a criança em ambiente escolar	55
Por Maria Alice Proença	
A família como facilitadora e promotora de cuidados responsivos	59
Por Carmen Silvia Carvalho	
A sensibilidade da linguagem fotográfica	65



APRESENTAÇÃO

20 anos, um compromisso permanente...

No dia 25 de maio de 2024, o Instituto Arcor Brasil comemora 20 anos de atuação e a sua trajetória tem sido marcada pelo compromisso com a infância. Todos os esforços da organização, nessas duas décadas de atividades, foram direcionados para situar a promoção dos direitos da infância no centro da agenda pública, mobilizando parceiros e privilegiando sempre o trabalho em rede e o protagonismo das comunidades beneficiadas por suas iniciativas.

Neste momento de celebração, o Instituto Arcor Brasil contabiliza o apoio a 700 projetos, que beneficiaram a mais de quatro milhões de crianças e adolescentes, prioritariamente, nas regiões onde estão instaladas as fábricas do Grupo Arcor em território brasileiro.

Originário da Província de Córdoba, na Argentina, o Grupo Arcor sempre teve em seu DNA o apoio a projetos comunitários, com foco na infância. Com essa perspectiva, foram estruturadas três organizações para executar o investimento social privado do Grupo Arcor nos diferentes países: Fundação Arcor na Argentina, em 1991; Instituto Arcor Brasil, em 2004; e Fundação Arcor Chile, em 2015.

A atuação do Instituto foi fortalecida por meio de uma sólida parceria com institutos e fundações empresariais, governos locais, escolas e organizações da sociedade civil, sempre tendo como foco principal a criança.

Ao longo dessa trajetória, apoiou projetos de escolas e organizações da sociedade civil; e ofereceu capacitações para professores, cuidadores e gestores, para potencializar o cuidado com as crianças e contribuir para o seu desenvolvimento.

São, em resumo, múltiplas as modalidades de atuação do Instituto Arcor, em sintonia com sua missão de contribuir para que a educação seja uma ferramenta de igualdade de oportunidades para todas as crianças. A organização acredita que apenas com a igualdade de oportunidades será possível a plena cidadania para a infância, nos termos da Convenção sobre os Direitos da Criança, da Constituição e do Estatuto da Criança e do Adolescente.

Em coerência com o seu olhar voltado permanentemente para a promoção dos direitos das crianças, nesse momento de lembrança de 20 anos de atividades, o Instituto Arcor Brasil renova seus votos com sua missão e oferece a todos esta publicação sobre a cultura da infância.

São várias contribuições de especialistas em diferentes áreas, mostrando como a cultura da infância é construída, sobretudo, a partir de uma prática que o Instituto Arcor sempre priorizou: ouvindo-se a voz e estimulando-se a participação democrática das crianças, em todas as dimensões de suas vidas.

Boa leitura, para boas reflexões e práticas!





PREFÁCIO

Olhares diversos para a cultura da infância

Falar, escrever e refletir sobre a cultura da infância, ou melhor, das infâncias, é celebrar a construção de um patrimônio material e imaterial vivenciado intensamente pelas crianças em seu cotidiano extraordinário, quer seja na família, na escola ou na comunidade. Uma construção historicamente determinada, e que é viabilizada pela interação social e, por que não dizer, política, da criança com o seu meio, com o outro, com o seu território de vivências, com o seu legado ancestral e com as redes que, de alguma forma, vão moldar e influenciar a sua existência. Neste cenário, a criança torna-se protagonista e expressa os seus desejos, as suas vontades e os seus saberes, por meio de múltiplas linguagens.

Nesta publicação, diversas pesquisadoras, de diferentes formações e pontos de vista, apresentam suas perspectivas sobre a cultura da infância na América Latina, com destaque para a singular realidade da infância no contexto do Brasil. Organizada por Teresinha Klain Moreira, pedagoga formada pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e integrante do GEEPAZ, da Faculdade de Educação desta universidade, a publicação permite um olhar multifacetado e desafiador sobre a cultura da infância no país.

O mosaico de análises, posições e propostas propiciado pela publicação é o próprio reflexo da complexidade que marca a cultura da infância no Brasil, enquanto são consideradas as condições estruturais bem específicas da trajetória das crianças no país. Neste sentido, é impossível negligenciar os fundamentos injustos, racistas, excludentes e autoritários, de constituição da sociedade brasileira e seus impactos na formação de uma cultura da infância nos tantos territórios do país-continente, cada um com sua singularidade, seu modo de vida, seu jeito de interpretar e de se estabelecer no mundo.

Estamos falando de um continente dentro de outro continente e um panorama sobre as “culturas da infância” na América Latina. Este tema é justamente a ideia central do primeiro texto da publicação, da Dra. Alicia Entel, professora/consultora da Universidade de Buenos Aires. A autora faz um percurso histórico e analítico sobre visões e imaginários a respeito da infância, através dos tempos, evidenciando que somente com a Modernidade a infância se diferencia de fato da idade adulta.

Essa diferenciação nasce, entretanto, com o predomínio de uma concepção adulta sobre a criança, no sentido de que ela, no conhecido conceito de Paulo Freire, deveria ser a depositária de uma educação bancária, vertical, sem possibilidade de efetiva participação da infância. Com o avanço da Modernidade e do pensamento crítico, esse prisma vai se modificando, com o fortalecimento de um ideário que advoga pela concreta participação da infância nas decisões que lhe dizem respeito.

A Dra. Alicia Entel conclui suas reflexões observando que a realidade sociopolítica atual introduz novos desafios para a cultura da infância, como os efeitos das novas tecnologias e o avanço das desigualdades. Sob qualquer ângulo, entretanto, a autora salienta que a cultura da infância sempre dependerá de um ecossistema de relações, de saberes e fazeres construídos em conjunto, pela criança e por ela em conjunto com o seu meio, porque, afinal, como alertava o escritor, roteirista e ator/diretor de teatro argentino, Hugo Midón (1944-2011), “Não me viro sozinho, preciso dos outros”.

Na sequência da publicação, Ana Teresa Gavião, integrante do Conselho Estadual de Educação de São Paulo e do Network de Reggio Children - Itália, traça a “Linha do tempo do sentimento de infância”. A autora evidencia o sentido adquirido pela infância em cada momento histórico, apresentando como as artes, por exemplo, representaram a criança nos diferentes períodos históricos.

No cenário brasileiro, a autora começa atentando para, nos períodos Colonial e Monárquico, “as particularidades e diversidades entre a nossa infância, tropical e multicultural, destacando ora a cultura indígena, ora a cultura europeia, ora a cultura africana”. Do Brasil rural, dominan-

te em grande parte de nossa história, ao Brasil urbano, assinala Ana Teresa Gavião, a cultura da infância passou por profundas transformações. Ela cita, ainda, alguns autores que contribuíram para novas óticas sobre a infância, como Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), Friedrich Fröbel (1782-1852) e Maria Montessori (1870-1952). São nomes, acrescenta, que lançaram ideias relevantes para a edificação histórica de uma perspectiva nova, cada vez mais apontando para “a construção de uma educação infantil respeitosa com as crianças, terna e rica de boas relações e aprendizados”.

Por sua vez, a pedagoga Karine Ramos, Doutora em Educação pelo Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação da PUC-SP, traz uma reflexão sobre as “Infâncias plurais”. Ela defende, enfaticamente: “não é possível falar de infância e sim de “infâncias”. Os significados atribuídos à infância fazem parte de um processo de construção social e, a cada época, correspondem ao discurso dos modelos hegemônicos”.

A análise avança pela caracterização e conceituação da primeiríssima infância e da primeira infância, salientando a necessidade de uma cultura escolar que valorize e potencialize, e não limite, as crianças em cada uma dessas fases da vida. Depois comenta sobre “a infância para além dos seis anos”, como um novo momento rico de possibilidades, à medida que “as experiências vividas nesse período na escola e na família são cientificamente reconhecidas por afetar profundamente o desenvolvimento físico, mental, social e emocional das crianças”.

Já “A criança como pesquisadora do mundo” é o texto seguinte, da Dra. Roberta Rocha Borges, coordenadora do PEPPEI/NEPP/UNICAMP. A autora ressalta que “a pesquisa é a maneira sensível das crianças enxergarem o mundo físico e social, este mundo que é tão fascinante e curioso, onde as crianças adotam a postura de interrogar este universo”.

A partir desse fundamento, da natureza pesquisadora da criança, a autora sustenta que cabe ao educador também “ser pesquisador, junto com as crianças”. Assim, a cultura da infância vai sendo enriquecida nessa pesquisa mútua e colaborativa, da criança e do educador e entre eles; no

espaço escolar e outras dimensões das relações que são construídas de modo preferencialmente cooperativo.

A urgência em se dar voz à infância, em todas as dimensões de sua vida, é o núcleo do texto seguinte, “A escuta e a participação da criança em todas as instâncias”, assinado por Teresinha Klain Moreira. A autora ressalta que dar voz à infância é um ato político recente no Brasil, emergindo e se consolidando com a Constituição de 1988 que, em seu artigo 227, pela primeira vez reconhece à criança a cidadania plena, com todos os direitos adquiridos desde o nascimento e que assim devem ser respeitados pela sociedade, a família e o Estado.

A autora destaca os direitos então assegurados pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), consequência natural do artigo 227 da Constituição Federal e cita várias formas pelas quais pode-se dar voz às crianças, desde a primeiríssima infância, antes mesmo que possam vocalizar seus desejos, por meio de um olhar atento do adulto que percebe seus sinais pelas brincadeiras, pelos gestos, pelas escolhas, pelos desenhos, pelas rodas de conversa, entrevistas e diálogos, diários, também pelo estímulo à participação em assembleias e em outras estratégias baseadas em metodologias participativas. O mais importante e norteador do processo é a intencionalidade do adulto para acolher e promover a escuta e que “tudo irá depender do desejo, do contexto, do protagonismo e dos atores envolvidos neste grande processo de troca, doação, partilha, tolerância, observação e concessão que a escuta sensível enseja.”

“Tudo começa com curiosidade - seria então um direito?” Essa pergunta dá início ao título do artigo seguinte: “O brincar como direito da criança”, de Vilma Silva, Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Ela argumenta que a formação estética do educador é fundamental como ferramenta para a valorização da sensibilidade, da imaginação, da inquietação natural e da expressão artística da criança.

A autora apresenta os 10 direitos naturais da criança, expressos no manifesto de Gianfranco Zavallon e nos traz uma reflexão sobre o brincar como direito, entre tantos outros que se têm e que se possam criar. A autora evi-

dência a curiosidade como uma linguagem importante e essencial no repertório do letramento cultural da infância.

Por sua vez, o artigo “As múltiplas linguagens da infância: a arte, a literatura, a diversidade cultural, a música, as ciências e as expressões do corpo” é a contribuição seguinte, da pedagoga e Doutora em Educação, Mônica Sâmia. Ela acentua a relevância da dimensão lúdica e do direito ao brincar como essenciais para o pleno desenvolvimento infantil, evidenciando como as diferentes linguagens artísticas vão expressar a riqueza e a diversidade da cultura da infância.

O artigo na sequência tem o título de “O adulto mediador na interação com a criança em ambiente escolar”, da Doutora em Educação, Maria Alice Proença. Ela comenta as diversas dimensões do ato de mediação pelo adulto, em ambientes que estimulem as investigações e criações das crianças e tendo sempre o brincar como elemento norteador do cotidiano do educador.

A autora considera dois pontos de partida: o conceito de vínculo e a imagem/concepção de criança como fundamentos essenciais para o mediador em sua jornada. O vínculo, entendido como conexão emocional e afetiva, é alicerçado na confiança que se constitui na convivência, complementado por uma concepção de criança, baseada numa visão ampla e respeitosa de um adulto sensível e observador, que possibilita que ela se desenvolva como ser ativo, criativo e capaz de construir seu próprio conhecimento, a partir de suas explorações.

“A família como facilitadora e promotora de cuidados responsivos” é o artigo final do livro, de Carmen Silvia Carvalho, formada em Letras pela Universidade de São Paulo (USP), especialista na teoria de Jean Piaget e militante da Cultura da Paz. A autora analisa a importância da família como elemento essencial no desenvolvimento da criança, ao atuar de forma responsável e responsiva no processo formativo.

A autora acentua que a família é facilitadora em vários sentidos, como ao ensinar a validar sentimentos, ao ensinar a fazer escolhas e a entender limites e, especialmente, no sentido de deixar brotar o que de mais precioso a criança carrega em si: o desejo de brincar livre, suas falas

espontâneas, os desejos e sonhos, além de uma criatividade nata para construir e explorar universos paralelos, cheios de sentido, que revelam sua autonomia e iniciativa para transformar a sua trajetória em um caminho de pleno desenvolvimento.

Os textos desta publicação mostram, enfim, que são diferentes e variados os percursos que revelam como a infância sempre será o momento que define e inspira os rumos pessoais e coletivos, porque cada criança tem a sua história, as suas experiências e as suas oportunidades; mas, a construção da cultura da infância é um processo social e ancestral, em constante transformação.

A cultura da infância está em mim e em você, pois há grande identificação com os seus elementos por todos nós, geração após geração, pois o sentimento de infância que nos habita ainda hoje é nutrido por muitos atores, ao longo de nossas jornadas, numa fascinante e constante troca de afetos e saberes.

José Pedro Soares Martins

Jornalista e escritor, autor de livros em Educação, Cultura, História, Saúde e Meio Ambiente





AS AUTORAS

A Cultura da Infância revela a linguagem gestual, a voz, o desejo, o repertório vivencial, o protagonismo, o encantamento e os direitos de toda criança, pois ela é produtora de cultura. O que é singular da infância, aquilo que a representa, que a identifica e permite que saibamos que ali tem alma de criança, tem jeito de criança, que por ali suas marcas ficaram evidenciadas.

Reunimos autoras que são pesquisadoras destas evidências das infâncias, protagonistas e formadoras de profissionais da educação, têm obras publicadas e são referências importantes na diversidade que a Cultura da Infância abrange. Cada uma tem sua singularidade, mas todas têm em comum o incansável trabalho em prol de uma educação infantil de qualidade, por meio de uma rede de atores que assegura os direitos primordiais das crianças ao desenvolvimento pleno, a uma infância digna, feliz, brincante e saudável.

Esta publicação é um convite para conhecer uma parte, um recorte dentro do universo de saberes destas pesquisadoras sensíveis, que, de forma autônoma e inédita, desenvolveram a temática a elas destinada.

Nosso agradecimento ao grupo de autoras, por essa homenagem aos 20 anos de atuação do Instituto Arcor Brasil, por meio deste importante registro documental para familiares, cuidadores, educadores, profissionais em geral e para todos os que desejam ampliar seu repertório de saberes acerca da cultura da infância e sua relevância nessa fase vital do desenvolvimento humano.

Teresinha Klain Moreira
Organizadora

Foto: Camila Izoli





CULTURAS DA INFÂNCIA. CRESCENDO JUNTOS

Por Alicia Entel



Comecemos pelo modo literário, por tender a pintar as culturas e sensibilidades da infância de uma forma mais colorida. Trata-se de um fragmento do poema *Yo no me arreglo solito* - Eu não me viro sozinho, do escritor Hugo Midón, cujas canções são muito queridas pelas crianças:

Se cada um olhar para o umbigo/ e não enxergar ao seu redor... / Bate nas paredes/ e seu coração dói./ Eu não me viro sozinho, / preciso dos outros... / Se cada um se cobrir do frio/ e não aquecer os outros... / Finalmente descobre/ que o frio é geral./ Eu não quero ter frio/ e não quero que os outros o tenham./ Eu não me viro sozinho, / eu não quero me virar.

O poema, transformado em canção pelo músico Carlos Gianni, povoa o cotidiano de muitas escolas infantis na Argentina, há várias gerações.

Nem os adultos, nem as crianças conseguem viver sozinhos. Mas, se olharmos especialmente para as crianças, perceberemos que elas só podem ser compreendidas e analisadas em estreita relação com a intervenção do mundo adulto, com a comunidade, com as culturas que a atravessam, bem como com a própria experiência de vida da criança. Como aponta Sandra Carli (2011), "a constituição da infância como sujeito só pode ser ana-

lisada na estreita tensão entre a intervenção do adulto e a experiência da criança, entre o que é chamado de construção social da infância e a história irrepetível de cada criança, entre a autoimagem dada que uma sociedade constrói para a geração infantil em uma época e as trajetórias individuais" (p.7).

Pensemos por um momento em quantas imagens e imaginários de infâncias foram explorados nos estudos sobre a criança e como cada um deles representou um modelo cultural de infância: desde pensar nas crianças como pequenos adultos até considerar que elas podem se tornar rapidamente autossuficientes e atribuir-lhes responsabilidades e decisões impossíveis para suas vidas tão tenras. Faremos uma breve síntese, sempre considerando que cada modelo é tecido por processos socioculturais complexos.

A CRIANÇA INSTRUÍDA

Entendemos, então, que todas as crianças precisam, para garantir sua sobrevivência, da mão estendida, do abraço, do afeto e das condições materiais proporcionadas por um adulto. Mas, ao mesmo tempo, sabemos não haver apenas uma variável nesse vínculo, mas que cada cultura tem seus próprios ideais de infância, que expressa em diferentes representações, em modelos cotidianos, na mídia, em princípios educacionais, na literatura escolar.

Para os historiadores, a partir da Modernidade, a infância adquiriu um status próprio, como uma idade diferenciada da idade adulta, e começaram a estudar como a criança se tornou um objeto de investimento, pois se considerava que ela estava assegurando um futuro para a sociedade.

Em diferentes discursos de professores, os herdeiros do projeto Moderno, forjado no final do século XIX, imaginavam que a alfabetização ajudaria a igualar as crianças nativas, os filhos de imigrantes, os camponeses migrantes para a cidade, todos.

Limpos, com sapatos, cabelos penteados com gel ou tranças para as meninas, fortes e bem arrumados. Assim era a infância no início do século XX, e os adultos incentivavam a ideia de que a criança seria de fato algo



como um pequeno adulto. Daí o ideal de se adaptar o mais rápido possível à sociedade existente. E, por outro lado, a crença de que saber ler e escrever ajudaria a ser uma pessoa melhor, especialmente para crianças de setores de baixa renda. De alguma forma, no final, isso teve alguns resultados positivos, mas se esqueceu de algo fundamental: o direito humano de viver e aproveitar a infância da melhor maneira possível. Curiosa, trabalhadora, estudiosa e com capacidade de memorização, a criança instruída foi durante anos o modelo a ser seguido, o modelo que o brilhante Paulo Freire chamaria de “educação bancária”, uma instrução unidirecional, dedicada sobretudo à disciplina. Da mesma forma, durante a primeira metade do século XX, para dizer de forma um tanto esquemática, a preocupação com a escolarização tornou-se cada vez mais importante e a escola se afirmou como o local de disseminação de conhecimentos valiosos e de mobilidade social.

A literatura e o cinema também lembram como, embora às vezes autoritária, a voz do professor era quase uma palavra sagrada. Tudo o que ele dizia era respeitado e até mesmo bem-vindo. Em uma espécie de concepção iluminista, que via a criança como uma “tábula rasa”, à qual se somava o discurso higienista defendido tanto por anarquistas quanto por educadores tradicionais, o compromisso com o **conhecimento** era muito claro.

Saber ler, escrever, fazer contas, conhecer a história e a geografia do país e ter uma ideia de respeito pelos símbolos e rituais da nação era o básico, a partir do qual se desenvolveu o imaginário do conhecimento como base para ser uma boa pessoa. Ao mesmo tempo, a educação era claramente vista pelas famílias pobres como um pré-requisito para a mobilidade social, ou então, pelo simples fato de que “o conhecimento não ocupa espaço”, aceitava-se de bom grado a escolarização, que na Argentina se baseou desde cedo no ensino público. A educação pré-escolar começou em 1884, quando o primeiro jardim de infância foi criado no Paraná, em Entre Rios. Ele foi fundado por Sara Chamberlain de Eccleston, uma das professoras trazidas por Sarmiento. Entretanto, o nível não foi generalizado em todo o país.

SEJA BOM

Pouco depois das comemorações do Centenário, em 1910, algumas correntes educacionais nacionalistas conservadoras projetaram uma educação que, em vez de formar cidadãos – dóceis, talvez, mas cidadãos – concentrava-se na formação do “homem espiritual”, o que, na maioria das vezes, traduzia-se no incentivo a valores fortemente ligados à subalternidade e a outros modos de disciplinamento. Essa perspectiva se intensificou na década de 1930, quando a Argentina teve seu primeiro golpe militar, e mesmo quase um século depois alguns traços dela permanecem. Fazia-se referência quase que exclusivamente a valores abstratos, como a bondade das crianças, sem contextualização e pensando em uma espécie de criança singular, destituída de seu contexto. Essa perspectiva parecia ser uma resposta clara às consequências de se privilegiar a disseminação democrática de certos conhecimentos por meio de escolas públicas, a existência do voto universal e a expansão das classes médias. A chamada “pedagogia dos valores” buscava tornar secundário o acesso ao conhecimento, sob o pretexto de que era mais importante inculcar nas crianças valores como o bem, a caridade e a prudência. Essa orientação tem sido um componente tão importante da cultura escolar quanto o positivismo foi no final do século XIX.

O ideal de criança foi forjado no calor da frase “Seja bom”, que era o título de um livro de leitura de Juan Francisco Jáuregui, em 1932.

O imaginário da criança sendo cultivada como o mundo vegetal também se espalhou, daí o nome “jardim” dado à educação infantil. Embora sua origem fosse europeia, esse nome ecoou por décadas. No texto escolar *Reloj de sol*, de Martha Salotti (1957), as narrações enfatizam que cada fenômeno da natureza presente na vida cotidiana das crianças, desde o crescimento de uma planta até a semeadura de uma semente, seja relatado como milagre e mistério: “A professora diz que plantar uma semente e ver uma planta brotar é o mesmo que ver um mistério”. Deve-se notar que, no mesmo texto, acrescenta-se ironicamente como o irmão mais novo – que vai ao jardim – entende a frase: “A professora de Ezequiel diz que se plantarmos um mistério, uma planta crescerá!”. Essa ten-



são entre certa forma romântica de entender a infância e os fenômenos da natureza como milagres, como crescimento de acordo com uma ordem natural, e a necessidade de que as crianças, com afeto e admiração, possam desenvolver sua curiosidade e elaborar conhecimentos significativos, marcou grande parte da cultura pedagógica para e com as crianças.

As práticas pedagógicas e os discursos educacionais das décadas de 1950 e 1960 foram exemplos de mudanças importantes em termos de compreensão do mundo das crianças, a preocupação com as subjetividades foi ampliada, a ideia de “deixá-las ser” foi expandida. Algumas dessas práticas, ao longo do tempo, resultariam em uma espécie de “aninhamento” da infância, onde nem sempre seus direitos eram lembrados e nem seus contextos reais eram considerados.

PEQUENOS SOLIDÁRIOS

A linha de discursos escolares que procurava associar a aprendizagem à fase de desenvolvimento das crianças e expandir a sua imaginação continuou e estendeu-se na década de 1970, período em que também se difundiram as propostas pedagógicas que Paulo Freire havia desenvolvido uma década antes. Os estudos sobre alfabetização, especialmente os realizados por Emilia Ferreiro (1998), também contribuíram para uma maior compreensão das culturas da infância. Entendiam que não se deve pensar que as crianças só aprendem quando são submetidas a um ensino sistemático, mas que há uma série de processos de aprendizagem com os quais as crianças entram no mundo escolar e que não devem ser negados. Acreditavam que os alunos não eram uma espécie de “tábula rasa” que iriam “adquirir” ou comprar conhecimento como no mercado, nem o conhecimento da experiência de vida da criança deveria funcionar como um impedimento para o aprendizado.

Essa perspectiva, por sua vez, possibilitou o tratamento aprofundado de duas dimensões fundamentais que já estavam presentes na cultura pedagógica: a preocupação com a diversidade cultural e o renascimento da dimensão normativa.

Em relação ao primeiro, embora muitas vezes se diga, por exemplo, na Argentina, que há respeito à “mistura de raças”, na verdade, durante todo o processo de organização e consolidação do Estado no final do século XIX e início do século XX, prevaleceu no sistema educacional e até mesmo nos livros escolares – com algumas exceções – um modelo cultural abstrato que não obedecia à realidade do multiculturalismo, nem havia referência intensa à relação entre respeito pela diversidade e busca da equidade. Essa visão perdurou por muito tempo, até meados da década de 1940, e sua persistência levou a formas veladas de discriminação até mesmo no mundo da formação de professores.

Vários fatores políticos, culturais e os próprios processos de globalização – especialmente a partir da década de 1980 – contribuíram para que chegássemos ao final do milênio com o reconhecimento da igualdade na diversidade, bem como a expansão e a massificação dos direitos das crianças.

Outra questão muito importante, apresentada na década de 1970, restringida durante a última ditadura e recuperada com a retomada da democracia em meados da década de 1980, foi a ideia de que é possível realizar ações sociais “entre todos”, que brincar e elaborar conhecimento em equipe não é apenas virtuoso, mas também eficaz. Alguns textos são quase paradigmáticos: *Un libro juntos*, de Beatriz Ferro, produzido em 1974 e que foi um grande sucesso, encenava e narrava com encanto tudo o que as crianças podiam realizar juntas. Em *Un libro juntos*, o próprio título indica que o livro é um trabalho conjunto. As imagens de uma mão desenhada pela própria leitora e, em seguida, a mão da leitora e dos professores trabalhando juntos ilustram a intenção explicitada. O autor deseja promover a confiança e a solidariedade. Imediatamente, um desenho de página dupla com crianças de diferentes culturas e origens sociais destaca a proclamação da ação conjunta. O trabalho em equipe é constantemente sugerido e até faz alusão a certas formas nativas, como “mingas¹”, “reuniões, encontros de vizinhos e amigos dispostos a auxiliar o dono da casa a terminar uma tarefa difícil com alegria”. Ao mesmo tempo, o respeito à diversidade é uma constante no texto, cujas ilustrações também demonstram isso, já que aparecem desenhadas

1 Mingas são espaços de participação e de assistência mútua dos cidadãos, praticados pelas comunidades originárias ao longo do tempo.

crianças de diferentes etnias e anjinhos negros com loiros e modernos para ilustrar o famoso poema *"Pintame angelitos negros"*. O livro também menciona a capacidade de ação dos vizinhos e dos conselhos de bairro, bem como outras reuniões de adultos, incluindo as assembleias de trabalhadores, sem tom demagógico. Esse modelo de texto de alfabetização sofreu censura durante o período ditatorial, mas foi emblemático na época da abertura democrática com os eixos de aprendizagem solidária, trabalho em equipe, narração atraente e a conquista da elaboração de personagens cotidianos com os quais uma ampla gama de crianças poderia se identificar.

CRIANÇAS NO PLURAL. NOVOS DESAFIOS

Após a década de 1990, com o auge e o declínio da globalização já avançado no novo milênio, as culturas infantis também enfrentaram novos desafios. Citaremos apenas três: a mudança tecnológica, a exacerbação do individualismo e a realidade das desigualdades crescentes.

Antes da transformação nas formas de aprendizado devido à incorporação de tecnologias, muitos livros didáticos pareciam antecipar essa mudança: encurtaram o conteúdo a ser lido, aumentaram o número de exercícios de múltipla escolha. Criaram centenas de "atividades", "saladas de letras". Tudo isso em detrimento do prazer de ler ou ouvir uma história completa sem mais nem menos. Recusam em contar histórias porque as crianças precisavam supostamente de entretenimento constante. A boa literatura possui uma dose de encantamento que estimula justamente a chegar ao final e até a repetir para passar novamente por aquela experiência sedutora. O excesso de fragmentação fere esse encantamento, decepciona literalmente. Reiteramos que isso já acontecia antes da massificação das novas tecnologias.

A chegada das mídias tecnológicas e das plataformas que permeiam a vida cotidiana também possui o traço da fragmentação, bem como a possibilidade de multiplicar rapidamente as imagens, de instalar outro sentido de tempo alheio à linearidade e, ao mesmo tempo, de fomentar outras narrativas e outros modos de imaginação. Isso requer muita experiência por parte dos professores para não esquecer as formas legitimadas de elaboração

do conhecimento e, ao mesmo tempo, dialogar com as novidades. Os ecossistemas midiáticos e digitais não podem ser evitados. Pelo contrário, é importante que, no momento oportuno - nem antes, nem depois - as crianças tenham recursos para se apropriar das linguagens e tecnologias, inclusive por meio de brincadeiras. Para essa apropriação, insistimos, a presença do mundo adulto é essencial, não apenas para o ensino, mas também para o cuidado integral das crianças.

Mas isso esbarra em um segundo problema do ambiente social atual: a promoção do individualismo excessivo, a ideia equivocada de que é melhor que cada um cuide de si, a fraqueza do aprendizado solidário. Nesse sentido, o direito à educação e a consequente concretização da escolaridade constituem pilares fundamentais. É claro que muitos dirão que a escola deve ser renovada, mas sabe-se que ela é o espaço de socialização por excelência das crianças, que garante a inclusão, o intercâmbio solidário e o senso de comunidade. A família inclui, ama e cuida; a escola é responsável pela formação educacional e é, historicamente, uma garantia de igualdade. Por isso, e deixando muitas questões em aberto em relação às culturas da infância e seu futuro, mais uma vez, não remetemos a Hugo Midón quando poetizou: "Eu não me viro sozinho, preciso dos outros".



Foto: Camila Izoli

PARA CONTINUAR LENDO

BUSTELO, Eduardo S. **El recreo de la infancia.** Buenos Aires: Siglo XXI, 2007.

CARLI, S. Niñez, **Pedagogía y Política:** transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina. 1880-1955. 3.ed. Buenos Aires: Ed. Miño y Dávila, 2011.

DUEK, C. Hablar y escucharse. Representaciones y diálogo entre adultos y niños. In: ENTEL, Alicia; DUEKEN, Carolina. (Org.) **Infancias: Nuevos Mundos. La palabra y la emancipación.** Buenos Aires: Aidos, 2016.

ENTEL, Alicia. **"Se bueno" ideales de infancia en los libros de lectura.** In: ENTEL, Alicia et al. *Infancias: varios mundos: los más chiquitos, culturas diversas. equidad para todos.* Buenos Aires: Fundación Arcor-Fundación Walter Benjamin, 2007.

FERREIRO, Emilia. **Alfabetización:** teoría y práctica. México: Siglo XXI, 1998.

FERRO, Beatriz. **Un libro juntos.** Buenos Aires: Ed. Estrada, 1974.

FREIRE, Paulo. **Pedagogía del oprimido.** México: Ed. Siglo XXI, 2005.

JÁUREGUI, Juan Francisco. **Sé bueno.** Buenos Aires: Ed. Kapelusz, 1932.

PINEAU, Pablo. **Escolarizar lo sensible:** estudios sobre estética escolar (1870-1945). Buenos Aires: Teseo, 2013.

SALOTTI, Marta. **Reloj de sol.** Buenos Aires: Kapelusz, 1957.

ENTEL, Alicia (dir.). **Diccionario vivo de la niñez.** Córdoba: Fundación Arcor, 2022.



Foto: Juliano Amaral

ALICIA ENTEL é pesquisadora em Comunicação, Cultura e Educação, Professora/Consultora da Universidade de Buenos Aires, Mestre em Ciências Social com menção em Educação (FLACSO) e Doutora em Filosofia (Imagem e Cognição) pela Universidade de Paris VIII. Também é diretora da Fundação Walter Benjamin, Instituto de Comunicação e Cultura Contemporâneo. Coordenou, entre outros, o projeto *Infâncias: Vários Mundos*, sobre a desigualdade na infância argentina (Fundação Arcor-FWB), com a publicação de 11 livros e inúmeros artigos. Também realiza a Coordenação Editorial de *Por Escrito*, Revista temática sobre crianças e educação, da Fundação Arcor.



Foto: Juliano Amaral

A LINHA DO TEMPO DO SENTIMENTO DE INFÂNCIA

Por Ana Teresa Gavião
Almeida Marques
Mariotti

O nascimento não é simplesmente o surgimento do novo, é também o extravio do futuro em um passado sem limite.

COCCIA, 2022



BREVE HISTÓRIA DO SENTIMENTO DE INFÂNCIA...

A infância reflete uma história, uma cultura, um determinado momento que, em constante transformação, interpreta-a e ressignifica-a. Embora as crianças existam desde sempre, a infância não é produto da natureza, mas uma permanente construção dos tempos modernos (Silva, 2006, p.17).

Ao longo da história da humanidade, a infância representou um período de transição, de pouco valor, esquecido e desinteressante. Havia uma alta taxa de mortalidade infantil e as poucas crianças que conseguiam sobreviver eram consideradas adultos em miniatura. Havia um sentimento de indiferença com relação a uma fase sem autonomia ou especificidades próprias.

Na obra "História Social da Criança e da Família", Philippe Ariès aborda o reconhecimento da concepção de infância, por meio dos estudos da arte, como uma categoria construída historicamente:

Segundo, Ariès (1981, p.17):

Até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. É difícil crer que essa ausência se devesse à incompetência ou à falta de habilidade. É provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo.

Foi por volta do **século XIII** que surgiram as primeiras representações de criança, próximas ao sentimento moderno: a figura de um anjo sob a aparência de um jovem adolescente e a figura do Menino Jesus.

Durante os **séculos XV e XVI**, a iconografia leiga destacou-se: apareceram crianças com diversas idades misturadas aos adultos e retratos de crianças nuas - os 'putti' (ARIÈS, 1981, p.26). Influenciada pelo movimento renascentista, a representação dos "putti" culminou um interesse em favor da criança. Entretanto, as imagens de criança angelical e criança nua ainda não representavam a criança real, histórica.

No **século XVII**, a arte apresentou a infância contextualizada: crianças apareciam sozinhas nas pinturas ou os familiares se organizavam em torno das mesmas.

Foi necessário um vasto tempo para que o sentimento de infância se consolidasse, isto é, se reconhecesse as particularidades da criança que se distingue do adulto.

Nessa direção, a partir da Idade Média, sobretudo na Europa, em locais onde a burguesia se constituiu classe hegemônica, houve um movimento crescente de privatização dos espaços públicos. A privatização das relações sociais alcançou a vida infantil, fazendo que as crianças e jovens se distanciassem da vida pública e fossem confinados nos espaços domésticos e especializados, como escolas, internatos, creches, entre outros (Perroti, 1990).

Importante considerar que, entre os **séculos XVII e XIX**, especialmente nos territórios europeus, as crianças perderam não só o espaço público, mas as condições de se relacionar com a cultura, a sociedade, a política, vivendo um mundo à parte, sem opinião e cidadania.

O real sentimento de infância, influenciado pelos interesses da burguesia, considerou as particularidades infantis? A criança, com especificidades distintas do adulto, deve ficar confinada em seus lares ou escolas? A partir do reconhecimento do sentimento de infância, como fica o cotidiano das crianças pequenas? E as crianças brasileiras?

BREVE HISTÓRIA DO SENTIMENTO DE INFÂNCIA NO BRASIL...

Meúdos, ingênuos e infantes. Assim eram denominadas as crianças no Brasil, entre a Colônia e o Império, do **século XVI ao início do século XIX**. Encontramos particularidades e diversidades entre a nossa infância, tropical e multicultural, destacando ora a cultura indígena, ora a cultura europeia, ora a cultura africana. Todavia, nessa mistura de costumes e raças, nos deparamos, nesse período, com uma infância tímida, sem valor e certamente em transição.

O Brasil, nos primeiros séculos de colonização, sofria uma acentuada instabilidade econômica e social, e uma permanente mobilidade populacional, que dificultou um olhar e, conseqüentemente, uma definição sobre o cotidiano da criança no passado (Del Priore, 1999, p.89).

No Brasil colonial, a infância era definida como “um momento de transição e, por que não dizer, uma esperança” (Del Priore, 2004, p.84). As crianças² nasciam e, muitas, logo faleciam, vítimas de epidemias, falta de higiene e tensões sociais.

Entre perdas e esperanças, Del Priore cita Galeno – um médico da época – e os manuais de medicina entre os **séculos XVI e XVIII**, que definiam a primeira idade do homem como *puerícia*, que representou a fase do nascimento até 14 anos. A segunda etapa, denominada de *adolescência*, perdurava dos 14 aos 25 anos. Em relação à *puerícia*, essa se dividia em três momentos: a amamentação, que cessava por volta dos três ou quatro anos; o segundo momento com as crianças de até sete anos, em que essas já acompanhavam os pais nas tarefas do dia a dia; e o terceiro momento caracterizava-se pela entrada das crianças, acima de sete anos, no trabalho, por meio de pequenas atividades.

Poucas crianças, economicamente privilegiadas, estudavam em domicílio com preceptores ou frequentavam as escolas régias, da rede pública, criadas na segunda metade do **século XVIII**, após a expulsão dos jesuítas do Brasil. Esses, durante 210 anos – 1549 a 1759 – foram os grandes responsáveis pela educação no Brasil, catequizando os indígenas e promovendo a uniformização do pensamento e da religiosidade cristã³.

Apesar da existência de uma nomenclatura específica para a infância, a puerícia, enquanto uma categoria distinta da adolescência e do período adulto, pouco se conscientizava das particularidades infantis, pois ao serem amamentadas e protegidas pela mãe ou ama de leite, até o terceiro ou quarto ano de vida, as crianças cresciam à sombra dos pais, isto é, acompanhavam-nos nas tarefas diárias, assim como na alimentação, na rotina e os seus trajés não se diferenciavam das vestimentas do adulto.

Pouco a pouco, através da medicina, da educação e, sobretudo, das influências europeias, a percepção da criança como algo diferente do adulto foi concebida. Mais do que lutar pela sua sobrevivência, tarefa compartilhada pelos pais, médicos e preceptores, procurava-se a adestrar a criança, preparando-a para assumir responsabilidades. A educação, nesse sentido, sistemática ou familiar, era tanto física quanto moral, utilizando-se da força e da violência como forma de amor e correção dos “maus hábitos”.

Essa educação foi perpetuada durante o Brasil Imperial e o início da República. A vinda de Dom João VI e sua corte, ao nosso país, mudou o quadro de marasmo na educação brasileira: criou-se o ensino superior, cursos técnicos e o ensino secundário⁴. Entretanto, o caráter elitista e violento da educação fez-se presente, através do abandono da instrução pública elementar pelo Estado.

2 Refiro-me especialmente às crianças filhas dos fazendeiros, às crianças africanas e descendentes.

3 Sobre a educação jesuítica, ver ARANHA (1996), “História da Educação”, cap.7 e PAIVA (2000), “Educação Jesuítica no Brasil”, in LOPES, FÁRIA FILHO e VEIGA.

4 A primeira instituição brasileira de ensino secundário foi o Colégio Dom Pedro II, no Rio de Janeiro, em 1837.

Sobre o atendimento e a educação infantil, Kramer e Souza (1987) afirmam:

Até o início da República, muito pouco se fazia no Brasil em relação à criança de 0 a 6 anos, tanto em termos de proteção jurídica quanto de alternativas de atendimento. É bem verdade que, a partir das últimas décadas do século XIX, alguns grupos privilegiados (conjuntos de médicos e sanitaristas, associações de damas beneficentes etc.) começaram a elaborar projetos de atendimento à infância que eram, todavia, insuficientes e quase inexpressivos frente à situação de saúde e educação da maior parte da população. (Kramer; Souza, 1987, p.13).

No meio rural, onde residia a maioria da população da época, as senhoras da sociedade – esposas dos grandes fazendeiros –, assumiam o cuidado das crianças órfãs, geralmente fruto da exploração sexual da mulher negra ou indígena pelo senhor branco. Já na zona urbana, as crianças abandonadas eram recolhidas na “roda dos expostos” que, inventada na Europa medieval, foi praticamente a única instituição de assistência no Brasil, desde o início do século XVIII.

No século XIX, através da filantropia ou da assistência, articulando iniciativas de médicos, sanitaristas, associações de damas patrocinadoras e membros da Igreja Católica, projetos de atendimento à criança pequena, apesar de insuficientes e inexpressivos, começaram a ser elaborados: as creches, os asilos e os internatos eram destinados a cuidar das crianças carentes. A administração pública não possuía interesse algum pelas condições de atendimento e educação da criança brasileira, principalmente, as de baixa renda. (Oliveira, 2002, p.92).

Por outro lado, algumas ideias oriundas da Europa, influenciadas pelo Movimento da Escola Nova, introduziram no Brasil, **no início do século XX**, a ideia de jardim de infância, ou seja, introduziram um olhar educativo às crianças, ocasionando discussões entre os setores sociais da época.

Fica evidente o descaso do poder público em relação à educação e ao atendimento às crianças pobres, pois os primeiros jardins de infância, em 1875, no Rio de Janeiro, e em 1877, em São Paulo, foram criados sob os cuidados

de entidades privadas, dirigidos às crianças economicamente carentes. Alguns anos depois, surgem os primeiros jardins de infância públicos⁵, destinados às crianças de posição social privilegiada, com uma proposta curricular inspirada em Fröbel e outros pensadores.

BREVE HISTÓRIA DOS PENSADORES QUE INFLUENCIARAM A RECONSTRUÇÃO DO SENTIMENTO DE INFÂNCIA...

Pensadores, interessados em estudar a criança, influenciaram a construção de um olhar cuidadoso e respeitoso em relação à infância, ao desenvolvimento infantil e à educação.

Jean-Jacques Rousseau⁶ (1712-1778), embora não tenha sido um educador, apresentou suas ideias em relação à criança, refletidas na obra “*Emílio ou da Educação*”, foram de extrema relevância para a educação vigente do século XVIII.

Rousseau defendia a volta do *homem natural*, do homem bom que não fora corrompido pela civilização artificial. Desse modo, era necessário educar as crianças desde pequenas, pois estas possuíam uma bondade natural e deviam ser encorajadas a enfrentar tal perversa sociedade. Para ele, a educação tradicional, livresca, conteudista, que privilegia o professor enquanto detentor do saber e o ato exclusivo de decorar, não possibilita o desenvolvimento intelectual da criança. O filósofo afirma que essa só constrói o pensamento a partir de suas experiências e que a educação deve partir das necessidades e interesses da criança. Nessa perspectiva, o educador rousseauiano considera a educação como um processo natural de vida, ensina conhecimentos claros e úteis, desenvolve a autonomia e a curiosidade infantil, respeita as particularidades da criança, pois como bem argumenta Rousseau:

A natureza quer que as crianças sejam crianças antes de serem homens. Se queremos perturbar essa ordem, produziremos frutos precoces, sem maturidade nem sabor e que não tardarão a apodrecer; teremos jovens doutores e velhas crianças. A infância tem maneiras de ver, pensar, de sentir que lhes são próprias, nada há de mais insensato do que querer substituí-las pelas nossas (...). (Rousseau, 1973, p.75).

5 O Jardim de Infância da Escola Normal Caetano de Campo, em São Paulo, foi a primeira instituição pública criada em 1896.

6 Para melhor aprofundamento destes pensadores, ver NICOLAU, (2002) “A Educação Pré-Escolar. Fundamentos e Didática”, cap.3 e ELIAS (2000), “De Emílio a Emília. A trajetória da alfabetização”, caps. 1 e 2.

Seguindo essa direção, Rousseau propõe um processo de ensino-aprendizagem baseado no *método natural* ou autoeducação, isto é, dar à criança a oportunidade de educar-se naturalmente. Alicerçado no tripé - liberdade, interesse e ação, é preciso que a criança seja livre para selecionar o que deseja conhecer, e estimulada a aprender através da observação, comparação e exploração dos objetos e da natureza. Rousseau nos alerta, também, sobre a importância do movimento na educação, pois os aspectos físicos e motores têm influência no comportamento geral da criança e estão intimamente ligados à sua atividade mental.

É interessante a teoria de Rousseau, especialmente contrária a uma época, cuja educação conteudista prevalecia. Valorizar a criança, confiar na sua capacidade intelectual, priorizar a experimentação e a construção do conhecimento são metas que buscamos concretizar nas escolas nos dias atuais.

Friedrich Fröbel (1782-1852), filósofo alemão, revolucionou a educação, especialmente a educação direcionada às crianças pequenas, relatadas na obra *"A Educação do Homem"*.

Fröbel preocupou-se com a educação anterior ao ensino elementar, isto é, a educação da primeira infância. Fundou, em 1873, o jardim da infância ou *kindergarten*, que diferia das demais instituições educativas daquele período, ao assumir um caráter pedagógico e não somente assistencial. O *kindergarten* fazia alusão ao jardineiro (o professor) que cuida das plantas (as crianças) desde pequeninas para crescerem bem, pressupondo que os anos iniciais do homem são básicos para a sua formação.

Fröbel tinha como objetivo promover o desenvolvimento individual e o progresso social, com base na atividade da criança e na sua própria vida. O referido estudioso foi um defensor do desenvolvimento genético que ocorre segundo as seguintes fases: infância, meninice, puberdade, mocidade e maturidade, todas igualmente importantes. Sendo assim, a educação deve se basear na evolução natural das atividades da criança e seu desenvolvimento ocorre por meio de experiências espontâneas.

O currículo do *kindergarten* compunha-se da jardinagem, da criação de animais, dos cantos e dos jogos. Neste, a criança se expressa através da linguagem, da percepção sensorial e do brinquedo. Como bem articula Nicolau:

Fröbel foi o primeiro educador a enfatizar o brinquedo, a atividade lúdica; o desenho e as atividades que envolvem o movimento e os ritmos eram muito importantes. Para a criança se conhecer, o primeiro passo seria chamar a atenção para os membros de seu próprio corpo para depois chegar aos movimentos das partes do corpo. (Nicolau, 2002, p.32).

Fröbel elaborou métodos e materiais para as crianças se expressarem, denominados *dons e ocupações*. Os primeiros, referentes às "dádivas divinas", são materiais destinados a despertar a representação da forma, cor, movimento e matéria; incluem as bolas, os cubos e os cilindros. A bola, o "dom" mais universal, era considerado o corpo mais simples, demonstrava a sensação de liberdade, ponto de partida para as demais formas. Já as ocupações incluíam as atividades mais livres como o trabalho com barro, o recorte, as dobraduras, o desenho, a tecelagem e o bordado.

Todo o trabalho do *kindergarten* se baseava na autoatividade, na expressão das ideias e nos interesses nascentes em cada fase da vida da criança. Fröbel foi o primeiro a desenvolver um programa com base no desenvolvimento infantil. Foi com ele que a educação da infância assumiu, de fato, sua importância.

Sob as influências da Psicologia Genética e as profundas mudanças na educação infantil, Maria Montessori (1870-1952), a primeira mulher a se formar médica na Itália, defendeu uma educação viva e ativa às crianças. Trabalhou, inicialmente, com meninas e meninos portadores de necessidades especiais, na Clínica de Psiquiatria da Universidade de Roma, defendendo a supremacia do método pedagógico sobre o clínico. Posteriormente, interessada na área da educação, aplicou suas ideias e procedimentos em crianças de evolução regular, criando instituições chamadas *Casa dei Bambini* - Casa das Crianças. A primeira delas, inaugurada em 1907, foi destinada a crianças pobres de 3 a 7 anos, cujos pais necessitavam trabalhar. Pouco a pouco, outras *Casas dei Bambini* foram criadas e

o método montessoriano foi, paulatinamente, divulgado pela Europa, América e Ásia.

Essas instituições visavam, principalmente, ao ensino pré-escolar e conciliavam educação e vida. Tinham por princípios básicos o movimento livre, a liberdade, o interesse, a autoatividade, o autodomínio e a individualidade da criança. O professor concebia-a como um ser em desenvolvimento; acreditando que isso ocorre naturalmente; a construção do conhecimento depende somente da atividade da criança.

Segundo Nicolau (2006), Montessori ressalta a relevância do ambiente adequado e do preparo do educador para orientar a criança por meio de uma atividade contínua. É importante que o educador respeite os dois períodos da criança: o primeiro, denominado *iniciações*, objetiva a apresentação do material; o segundo, denominado *técnica das lições*, leva as crianças a organizar melhor suas ideias, a distinguir as diferenças entre os materiais e a aprender suas nomenclaturas.

Preocupando-se com o corpo, com o espírito e com a adaptação do aluno à vida, Montessori considerava as fases do desenvolvimento infantil e as diferenças individuais de cada criança. Defendia, também, a formação da personalidade integral através do jogo, do trabalho, das atividades prazerosas, da formação artística, da socialização.

Montessori desenvolveu uma série de materiais sensoriais voltada para a estimulação sensório-motora, que reunia formas, cores, sons, qualidades táteis, movimentos, dimensões, experiências térmicas, sensações musculares, com a intenção de alcançar o domínio do corpo e dos objetos.

Para Montessori, as crianças precisam vivenciar concretamente o conteúdo através dos diferentes materiais. As explicações e palavras dos professores não permitem a total compreensão do mundo. É necessário, portanto, despertar o interesse da criança através da experimentação, ação e manipulação.

É interessante perceber que os diferentes pensadores, cada um com a sua particularidade, contribuíram, com excelência, para a educação e para uma nova forma de olhar a criança e para a criança. Certamente, os valores sociais,

políticos e culturais, bem como o sentimento de infância, foram influenciados e transformados com os estudos de Rousseau, Fröbel, Montessori, entre outros importantes estudiosos e pesquisadores.

Teorias recentes da educação infantil destacam que a criança, além de seu potencial cerebral e corporal para crescer, aprender e se desenvolver, em seu processo filogenético, nasce com um patrimônio da humanidade, com um legado histórico.

Esperamos que a **linha do tempo da infância**, que esse pedaço da história, contribua para a construção de uma educação infantil respeitosa com as crianças, terna e rica de boas relações e aprendizados.

Cada ser vivo não começa no seu nascimento, é sempre anterior... é sempre o respiro de alguém que continua no nosso...

COCCIA, 2022.



Foto: Camila Izoli

PARA CONTINUAR LENDO

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

COCCIA, Emanuele. **Metamorfoses**. Rio de Janeiro: Dan-tes Editora, 2022.

DEL PRIORI, Mary (Org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999.

ELIAS, Marisa del Cioppo. **De Emilia a Emilia**: a trajetória da alfabetização. São Paulo: Scipione, 2000.

KRAMER, Sonia; SOUZA, Solange Jobim. Avanços, retrocessos e impasses das políticas de educação pré-escolar no Brasil. **Educação e Sociedade**. São Paulo: Cortez: Cedes, n.28, 1987.

NICOLAU, Marieta Lúcia Machado. **A Educação pré-escolar: fundamentos e práticas**. São Paulo: Ática, 2002.

NICOLAU, Marieta Lúcia Machado. A formação de Maria Montessori. **Revista Viver: Mente e Cérebro**. São Paulo: Segmento - Duetto, n. 3, p. 6-15, 2006. (Coleção Memória da Pedagogia).

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

PALÁCIOS, Jesús. **Psicologia evolutiva**: conceitos, enfoques, controvérsias e métodos. In: COLL, Cesar et al. (Org.). Desenvolvimento psicológico e educação. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PERROTI, Edmir. **Confinamento cultural, Infância e Leitura**. São Paulo: Summus, 1990.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia**: escutar, investigar e aprender. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da Educação**. São Paulo: Difel, 1973.

SILVA, Ana Teresa Gavião Almeida Marques. **O direito de brincar: construindo a autoria do pensar**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, 2006.

Foto: Juliano Amaral



ANA TERESA GAVIÃO ALMEIDA MARQUES MARIOTTI

é graduada em Pedagogia pela PUC/SP, com Mestrado e Doutorado em Psicologia e Educação pela USP/SP e Especialização em Coordenação Pedagógica pela Universidad Torcuato Di Tella (Argentina), RedSolare Argentina e Reggio Children (2013). Realizou Pesquisa e Estágio nas Escolas de Educação Infantil de Reggio Emilia - Itália (2º semestre de 2005 e 2008). Participou da Semana de Estudos no Centro Internacional Loris Malaguzzi, Reggio Emilia (2005, 2007, 2016 e 2017, 2019, 2022, 2023).

Foi assessora do Projeto de Creches da Secretaria do Município de Jundiaí (2009 - 2012) e Revisora Técnica do Referencial Curricular Municipal para a Educação Infantil de Salvador (2015), Jundiaí (2013) e Currículo Paulista (2019).

Especialista de Bebês no Projeto da Revista Nova Escola (2018). Título "RECOGNITION PROCESS FOR TEACHER EDUCATORS ON THE REGGIO EMILIA APPROACH", Reggio Children, Centro Internacional Loris Malaguzzi, 2019 a 2021.

Jurada do Prêmio Jabuti em Literatura Infantil, 2023.

Atualmente é diretora de Formação da Fundação Cintra Gordinho, Membro do Conselho Estadual de Educação de São Paulo e Membro do Network de Reggio Children - Itália.



Foto: Juliano Amaral

INFÂNCIAS PLURAIS

Por Karine Ramos

"A tarefa do educador moderno não é podar as selvas, mas sim regar os desertos."

C.S Lewis



A INVENÇÃO DA INFÂNCIA: UM BREVE HISTÓRICO

A partir do estudo histórico sobre a infância e suas relações com as diferentes instituições sociais, compreende-se que as preocupações e prioridades com as crianças são influenciadas conforme as relações sociais, culturais e econômicas que se estabelecem nos diferentes movimentos da sociedade e, por este motivo, as "infâncias são plurais".

Não é possível falar de infância e sim de "infâncias". Os significados atribuídos à infância fazem parte de um processo de construção social e, a cada época, correspondem ao discurso dos modelos hegemônicos.

"[...] São modelados no interior de relações de poder e representam interesses manifestos da Igreja, do Estado, da Sociedade Civil [...]" (Bujes, 2000, p.13).

Segundo Ariès (1981), que se consagrou como um estudioso da infância e da família, o sentimento de infância surgiu nos primórdios de uma sociedade industrial, na qual as aprendizagens formais passaram a ser de responsabilidade da instituição escolar, enquanto à instituição

familiar caberia o lugar da afeição. A infância é uma invenção da Modernidade, sendo que sua possibilidade de emergência - conforme Ariès (1981) - está relacionada ao desenvolvimento da escrita e da escola, além de outros fatores, tais como o decréscimo da mortalidade infantil, a influência do cristianismo e as novas formas de vida familiar.

A partir desse lugar, vamos tecer as "infâncias plurais" sob o olhar da complexidade que o assunto exige. Ao que confere responsabilidade da escola nessa fase da vida e os desdobramentos que as oportunidades de brincar e se relacionar imprimem na história de vida e de infância de cada bebê e criança que lá estão.

Um portão, um portal para acessar marcas de uma vida toda!

A PRIMEIRÍSSIMA INFÂNCIA E A PRIMEIRA INFÂNCIA

Tebet (2013) sugere que a categoria criança não dá conta de toda essa transformação da cultura, devemos considerar também os bebês.

As afirmações de Tebet direcionam o nosso olhar para construir novas categorias de compreensão sobre as necessidades e individualidades do que chamaremos de primeiríssima infância, que são os primeiros 36 meses de vida. Neste contexto, as preocupações com essa fase da vida estabelecem novas formas de pensar as exigências e as relações com os bebês em espaços educativos.

Uma cultura escolar que valoriza as relações de cuidado, de movimento e de segurança emocional de bebês em diferentes instituições. Falar da primeiríssima infância é primeiramente reconhecê-la como um momento único com especificidades também únicas. Sabemos que muitos bebês que frequentam espaços escolares, na maioria das vezes, não têm o direito de ser bebê garantido. Isto acontece todas às vezes que os adultos criam expectativas de desenvolvimento que não são próprios para a faixa etária, porque não reconhecem as diferenças entre ser "bebê" e ser "criança".

Na prática, ainda é possível perceber educadores que insistem em colocar bebês em posições nas quais o corpo ainda não está preparado, como, por exemplo, sentar

quando ainda o bebê precisa rolar; oferecer papel para realizar tarefas centradas no desejo do adulto quando os bebês estão em um momento de explorar e sentir o mundo; quando a escola institucionaliza o sono, a fome e os esfíncteres dos bebês na Escola.

Avançamos em pesquisas e em políticas públicas, porém ainda é um desafio romper o prescrito do vivido. Neste contexto, a reflexão sobre o assunto “infâncias plurais” nos faz pensar o quão diferente são as marcas da infância em bebês que têm o direito de ser bebê garantido e os que não.

Primeira infância é o nome dado ao período entre 0 a 6 anos. Neste texto subdividimos: de 0 a 3 anos - primeiríssima infância, e de 3 a 6 anos - primeira infância. É nessa fase que a criança constrói bases profundas de toda a sua inteligência e formas de ver e estar no mundo.

A INFÂNCIA PARA ALÉM DOS 6 ANOS...

Para podermos ampliar o nosso olhar acerca das infâncias, precisamos compreender que a infância é a etapa inicial da vida, compreendida entre o nascimento e os 12 anos. As experiências vividas nesse período na escola e na família são cientificamente reconhecidas por afetar profundamente o desenvolvimento físico, mental, social e emocional das crianças.

Devido a estruturas curriculares, sabemos que muitas crianças, ao entrarem no ensino fundamental I, perdem o direito de brincar e de ser criança. Culturalmente este é um assunto que precisamos ampliar tendo em vista os impactos que isto traz para as crianças de 7, 8, 9, 10, 11 e 12 anos. São infâncias submetidas a exigências adultocêntricas e expectativas que privam as crianças nesta fase da vida a continuarem vivendo as suas infâncias. Isto se dá ao fato de existirem educadores e adultos que desconhecem o impacto dessa privação no desenvolvimento humano e, por falta de conhecimento, seguem reproduzindo uma cultura escolar que tira o direito das crianças de brincar, criar e viver suas linguagens para atender a uma expectativa de educação transmissiva e reguladora, já comprovada cientificamente como uma concepção e método de baixa demanda cognitiva e ineficiente para o desenvolvimento social e emocional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Infâncias Plurais é um convite à reflexão sobre os diferentes contextos e direitos que garantimos às nossas crianças de 0 a 12 anos, especialmente como educadores, professores. Refletir e ampliar a discussão sobre a capacidade das instituições e dos diferentes profissionais da educação em compreender o valor das infâncias em diferentes camadas de possibilidades éticas, estéticas e políticas como um valor inegociável. Reconhecer os impactos e desdobramentos e tais ações e escolhas nas histórias de vida e desenvolvimento de cada bebê e criança que nos encontram pelo caminho.



PARA CONTINUAR LENDO

ARIÈS, Philippe. **A história social da criança e da família**. 2.ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Que infância é essa? In: 23ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Anais do...** Rio de Janeiro: ANPEd, 2000. p.1-17. Disponível em: <http://23reuniao.anped.org.br/textos/0712t.PDF>. Acesso em 27 mar. 2024.

TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos. **Isto não é uma criança!** Teorias e métodos para o estudo de bebês nas distintas abordagens da sociologia da infância de língua inglesa. 2013. 160 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2307>. Acesso em 15 mar. 2024.

LEWIS, C. S. **Uma força medonha**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

KARINE RAMOS é licenciada em Pedagogia, especialista em gestão escolar, Mestre em História e Historiografia da Educação e Doutora em Educação pelo Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação da PUC-SP.

Ministra cursos de formação de professores nas Redes pública e particular de ensino. Já atuou como coordenadora de núcleos de educação de 0 a 3 anos e 3 a 6 e também no Ensino Fundamental I.

Realiza grupos de estudos como estratégia formativa sobre a abordagem Reggio Emilia, Emmi Pikler, Projetos investigativos, documentação pedagógica e Arquitetura Escolar com enfoque no espaço educador. Realizou cursos de aprofundamento na Itália, Peru, Canadá e Argentina sobre abordagem Reggio Emilia.

É sócia-fundadora e diretora de Projetos do Ateliê Quero Quero - Marcenaria inventiva, que tem como foco espaços de aprendizagem.

Foto: Camila Izoli





Foto: Camila Izoli

A CRIANÇA COMO PESQUISADORA DO MUNDO

Por Roberta Rocha Borges

“Verdadeiras inovações são tão difíceis de aceitar e apreciar. Elas abalam as nossas referências, porque nos forçam ver o mundo com um novo olhar.

Elas nos abrem ao que é diferente e inesperado.”

(Rinaldi, 2016)



A PESQUISA COMO FORMA DE APRENDER

A pesquisa é a maneira sensível das crianças enxergarem o mundo físico e social, este mundo que é tão fascinante e curioso, onde as crianças adotam a postura de interrogar este universo. É o modo como aprendem sobre as coisas, fazem as primeiras perguntas, mas também dão as primeiras interpretações e explicações e que não são particularmente leais, porque abandonam com frequência suas ideias, substituindo-as por outras, incessantemente. Elas sabem que nada está pronto e acabado, pois abraçam o imprevisto e o provisório, pois assim vão aprofundando suas ideias e pensamentos com o intuito de construir as teorias e os conceitos do universo que vivem, buscando compreendê-lo.

Não há dúvida de que o ser humano já nasce pesquisador, pela forma singular que os bebês investigam o mundo, a partir das suas ações e das suas intuições. Esse mecanismo de investigação dos bebês vai ganhando elementos a partir das explorações que eles realizam em cada etapa do seu desenvolvimento.

O abrir e fechar caixas, empilhar blocos, tampar potes, organizar uma coleção de folhas, observar o formato e as cores de variadas sementes... A cada novo exercício exploratório de conhecimento do mundo físico, o processo da pesquisa que se iniciou com os bebês vai se aprimorando e ganhando novos elementos. Com isso, a escola de Educação Infantil que investe nesse desabrochar da pesquisa, desde a primeiríssima infância, vai proporcionando às crianças essa capacidade de funcionamento cerebral, ou seja, a capacidade de desenvolver o pensamento científico e crítico, num exercício exploratório constante e enriquecedor.

Outro elemento importante que surge a partir dos dois anos é a função simbólica, que, em síntese, é a capacidade de representar o mundo, comunicar-se e de interiorizar as suas ações. É com essa capacidade que percebemos o quanto a criança pequena raciocina intuitivamente e ao logo do tempo começa a raciocinar de maneira mais dedutiva, como explicita a autora:

O pensamento da criança de dois até seis anos é intuitivo, ou seja, ela substitui a lógica pelo mecanismo da intuição”. Assim, a criança, diante de alguns problemas práticos, apresenta respostas que se apoiam nas aparências dos fatos, o que ocorre porque a criança pequena não infere de um modo dedutivo, nem indutivo, dependendo seus pensamentos quase sempre de deduções por analogia. Isso acontece porque as crianças dessa idade deduzem um caso particular de outro caso particular, sem se referir a uma lei comum que os ligue, o que acontece pelo fato do pensamento dela ser caracterizado, ainda, pela falta de reversibilidade (enxergar um problema a partir de diferentes pontos de vista) e ausência de conservação. (Borges, 2021, p. 12)

Então, na educação infantil, quando as crianças ganham essa capacidade, torna-se visível o funcionamento cada vez mais elaborado do pensamento científico. As crianças apresentam essa autêntica e própria forma de conhecer do ser humano, ou seja, de descobrir, criar, representar, levantar hipóteses e trazer novas ideias e pensamentos daquilo que iniciou com uma simples pergunta.

Nesse processo tão complexo e inerente do ser humano, podemos compreender a força do trabalho científico das crianças, bem como a subjetividade, a singularidade, a identidade, a potência do pensamento de cada uma delas.

É importante ressaltar que toda investigação pressupõe buscas, descobertas e perguntas; por isso, quando o professor planeja trabalhar com esse caminho, a temática escolhida para ser investigada deve possibilitar a ação da criança, como se ela se assemelhasse a um pequeno cientista curioso. A pesquisa propõe, em sua essência, uma didática envolvente. Um caminho tão fascinante, apaixonante e convidativo que possibilita o despertar da vida na escola.

Esse caminho não é nada linear, pois a pesquisa não se origina toda planejada e pronta para percorrer um único direcionamento. O caminho é construído a partir da escuta atenta, de observação cuidadosa, do processo dialógico e de uma reflexão frequente.

A pesquisa possibilita o trabalho com o currículo aberto, flexível e emergente, cujo conteúdo nasce do cotidiano das experiências de pesquisa das crianças. Esse é um dos principais motivos pelos quais as crianças têm grande interesse por essa proposta de trabalho.

E, ao longo desta trajetória, vamos observando, no cotidiano na escola de educação infantil, aquilo que é mais expressivo para o aprendizado das crianças; então, nós, profissionais da área, nos interrogamos:

- Com o que as crianças mais se envolvem?
- Que tipo de teoria provisória essas crianças têm?
- Como posso desafiar essas teorias?
- O que as crianças pensam sobre essas teorias?
- Como elas registrariam essas teorias?
- Como é possível entender e detalhar o trabalho de um tema por um período mais longo e aprofundar os processos de aprendizagem das crianças?
- Como o trabalho deve prosseguir?
- Como documentar?

Para compreender e responder a essas questões é necessário começar pela caracterização do trabalho com projetos de pesquisa, que consiste em uma investigação profunda de um tema que vale a pena estudar ao longo de um ano letivo. Ele pode surgir a partir de uma proposta escolhida pela professora, a partir da escuta ou da observação dos diálogos e interesses das crianças, mas deve proporcionar às crianças a vivência concreta dos caminhos da pesquisa, praticando o exercício do pensamento científico.



Foto: Camila Izoli

Na tabela abaixo, é possível compreender o caminho da pesquisa a ser vivenciado a partir das várias ações realiza-

das entre crianças e professores:

Tabela 1

PROFESSORES	CRIANÇAS
Propõem e acolhem a escuta da temática de interesse das crianças.	Escolhem a temática.
Projetam a pesquisa.	Contribuem na projeção, trazendo as suas experiências.
Aprofundam seus estudos sobre a temática.	Trazem suas ideias provisórias.
Montam os contextos investigativos.	Vivem os contextos investigativos.
Colhem as ideias, pensamentos e gestos.	Narram, desenham, pensam, criam as experiências que estão vivendo.
Projetam experiências para estudos do meio.	Vivem as experiências do meio.
Documentam as ações, pensamentos e colhem os registros, fotografias etc.	Produzem desenhos, expressam por meio de escrita e fala, criam etc.

Fonte: Elaborada pela autora



Foto: Camila Izoli

Uma etapa também fundamental desse processo de pesquisa que se dá ao longo do percurso vivido é a documentação pedagógica. Os registros documentativos dão a oportunidade ao professor de observar o desenvolvimento, identificar novos interesses e projetar situações desafiadoras para as crianças.

O PAPEL DO PROFESSOR PESQUISADOR

Quanto ao professor cabe ser pesquisador, junto com as crianças. Ele deve desempenhar o papel ativo na investigação, observando as ações curiosas das crianças, realizando perguntas a elas e a si mesmo. Deve, ainda, levantar hipóteses, contribuindo com o foco da investigação, oportunizar bons contextos de aprendizagem e documentar o processo vivido. Esse professor pesquisador não dá respostas prontas; levando uma programação curricular fechada e pouco flexível, ele deve observar atentamente as ações realizadas pelas crianças, os olhares curiosos, as buscas, os interesses e as perguntas.

Esse conjunto de atitudes leva o professor a conhecer o que as crianças querem saber sobre o assunto, assim como o que lhes interessa. Além disso, o professor deve sempre ter a curiosidade de acompanhar o caminho da pesquisa que as crianças estão percorrendo, e deve se debruçar nesse trabalho se interrogando sempre: escutar as crianças nesse processo dá ao professor um profundo sentimento de originalidade, ao despertar seu papel de professor pesquisador. Escutar abre uma janela importante de querer estar perto da criança e envolver-se nos processos de aprendizagem. A escuta nos oferece ferramentas imprescindíveis ao trabalho: o deslumbramento, o maravilhar-se, o assombro, a reflexão e a alegria de estar com os meninos e as meninas no cotidiano da escola. Para inserir a pesquisa na escola como um processo do cotidiano, é necessário compreender claramente as etapas do percurso a ser vivido, caso contrário corremos o risco de retornar a uma didática programada, sem sentido para as crianças.

CONCLUSÃO

O professor pesquisador organiza toda essa rica trajetória que abre espaço para a construção e descoberta espontâneas, criando condições e abrindo campos de interação, vivência e exploração para a criança pesquisadora.

Esse rico trabalho, desenvolvido na escola, ficará marcado na vida de cada uma dessas crianças, que levarão na sua bagagem o valor da atividade da pesquisa no seu caminho mais completo: da experiência à formulação de teorias.

Enfim, como nos ensina Mantoan (2017), na pesquisa não buscamos um saber simplificado, limitado, reduzido – somente pela palavra, pela informação. Precisamos buscar aprofundar, ir além, saber minuciosamente sobre as coisas, observar os detalhes e apropriar-se do conhecimento.



Foto: Juliano Amaral

PARA CONTINUAR LENDO

BORGES, Roberta Rocha. **A creche como instituição dedicada à primeira infância e concebida a partir de fóruns públicos situados na sociedade civil.** São Paulo: Forma escrita, 2015.

BORGES, Roberta Rocha. **Curso de extensão universitária PROEPRE:** contribuição para formação de professores da creche. 2009. 327p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1609594>. Acesso em: 2 abr. 2024.

BORGES, Roberta Rocha. **Novo olhar para a infância: a pesquisa das crianças e o professor pesquisador.** Fundação Feac, Universidade Estadual de Campinas, Núcleo de Estudos de Políticas Públicas. Programa de Estudos de Política Pública para a Educação Infantil. Campinas, SP: NEPPFEAC, 2021. v.2.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Postmodern Perspectives.** London; New York: Routledge: Falmer Taylor & Francis Group, 2004.

GOLDSCHMIED, Elionor; JACKSON, Sonia. **Educação de 0 a 3 anos:** o atendimento de creche. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MALAGUZZI, Loris. Histórias, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (Org.) **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância.** Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 59-104.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. A pesquisa como prática educativa: construir novos modos de ensinar na escola. In: BORGES, R.R.; CANTELLI, V.; MARIOTTI, A.; PEREIRA, R. (Org.). **Do projetar o contexto investigativo ao maravilhar-se: Quais caminhos seguir?** Ed. 148 Educação, 2017.

MOSS, Peter. Microprojeto e macropolítica: aprendizagem por meio de relações. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (Org.). **As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação.** Porto Alegre: Penso, 2016. p.113-117 e 124.

REGGIO CHILDREN. **Regimento escolas e creches para infância da Comuna de Reggio Emilia,** 2013.

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia: Escutar, investigar e aprender.** São Paulo: Paz e Terra, 2012.

RINALDI, C. Documentação e Avaliação: qual relação? In: **ZERO, PROJETO. Tornando visível a aprendizagem: crianças que aprendem individualmente e em grupo.** São Paulo: Phorte Editora, 2014, p. 80-90. (Coleção Reggio Emilia).

ROBERTA ROCHA BORGES é Doutora em Educação, na área de Desenvolvimento Humano e Educação pela Faculdade de Educação da UNICAMP, com pós-doutorado em Educação pela mesma faculdade. Realizou parte do seu doutorado na Universidade do Minho no Instituto da Criança em Braga - Portugal e na Université de Genève, nos Archives de Piaget em Genebra - Suíça. Realizou estágios como parte das atividades do seu doutorado nas Creches e pré-escolas públicas de Reggio Emilia, na Itália, e nas creches públicas de Barcelona, na Espanha. Participa da equipe de pesquisadores do Núcleo de Estudos de Políticas Públicas - NEPP, coordenando o Programa de Estudos em Políticas Públicas para a Educação Infantil. Integra o LEPED como professora colaboradora. Docente e autora do curso de extensão: Pesquisa na escola - da pergunta inicial à documentação pedagógica. É professora do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da UNICAMP. Organizadora dos Fóruns: Internacional de Educação Infantil e de Educação Infantil como Política Pública do Núcleo de Estudos de Políticas Públicas da UNICAMP.



Foto: Instituto Arcor

A ESCUTA E A PARTICIPAÇÃO DA CRIANÇA EM TODAS AS INSTÂNCIAS

**Por Teresinha Klain
Moreira**

“Escutar crianças vai muito além de ouvir suas falas verbais.”

Adriana Friedmann



Na linha do tempo da infância, a participação da criança por meio de convites à manifestação de suas escolhas e desejos pela escuta da sua voz é um marco bem recente, contemporâneo, por assim dizer. Assegurar o lugar de fala da criança, não necessariamente vocalizada, mas por meio de diferentes formas que ela utiliza para se expressar, antes mesmo de falar, como as gestuais, sonoras, culturais, corporais, atitudinais, entre outras, tem sido um potente mecanismo de participação social, para tirar a criança da condição de invisibilidade.

Por muito tempo, as crianças foram conduzidas pelas escolhas dos pais e dos adultos do seu convívio mais próximo, o que, infelizmente, ainda ocorre, em muitos contextos, ainda que tenhamos formas eficientes, efetivas, sensíveis e afetivas de possibilitar a expressão da criança, comunicando seu desejo de participar e evidenciar suas escolhas em situações diversas do cotidiano. Uma destas formas é o acolhimento da diversidade cultural, étnica, de gênero e religiosa, que se dá principalmente em espaços educadores formalizados, mas também na comunidade e nos equipamentos

da rede de proteção social, prevenindo, compreendendo e excluindo, assim, qualquer forma de preconceito.

A LEGISLAÇÃO COMO FERRAMENTA QUE ASSEGURA A PARTICIPAÇÃO COMO UM DIREITO

Na realidade brasileira, um grande divisor de águas para assegurar a participação da criança, quer seja para resguardar seus direitos, quer seja para dar voz e vez para elas, foi por meio do artigo 227, da Constituição Brasileira, que colocou crianças e adolescentes como prioridade absoluta, tanto na esfera familiar, comunitária, assistencial, quanto na construção de políticas públicas.

“É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão”.

Artigo 227, Constituição Federal, promulgada em 5 de outubro de 1988.

Para que o artigo 227 fosse viabilizado, houve uma construção política do marco legal e regulatório dos direitos humanos de crianças e adolescentes, por meio de um conjunto de normativas denominado Estatuto da Criança e do Adolescente, o ECA, que tem mais de 33 anos de história e evidencia que a infância é o período que compreende a faixa etária de 0 a 12 anos.

Pais, educadores e profissionais da rede de proteção social desempenham papéis fundamentais na promoção e proteção desses direitos concebidos pelo ECA:

- A educação e proteção; reforçando a importância da educação como um direito fundamental da criança e do adolescente, por meio de um ambiente escolar seguro e estimulante.
- A proteção contra a violência e o abuso; uma das principais preocupações do ECA.

- O direito à saúde; uma garantia essencial que se traduz no acesso a serviços de saúde de qualidade, vacinação, acompanhamento médico e orientação sobre hábitos saudáveis.
- A responsabilidade socioambiental; com a criação de cidadãos responsáveis e conscientes, valores éticos, responsabilidade social e respeito ao meio ambiente.
- Acesso a medidas socioeducativas; em casos específicos e pontuais, o ECA prevê medidas socioeducativas, visando reintegração na sociedade.
- Como destaque, o direito à participação ativa; reconhecendo o direito da criança e do adolescente à participação ativa em decisões que os afetam, incentivando o diálogo, a escuta das suas opiniões e o respeito às suas escolhas, sempre considerando a maturidade e o entendimento de cada faixa etária.

Neste contexto, a participação ativa é o canal de escuta da criança e do adolescente, concebido pelo ECA, e deve ser assegurado desde a primeiríssima infância, por meio de uma escuta empática e intuitiva de familiares e cuidadores mais próximos e de uma metodologia sensível dos profissionais da rede de proteção social, incluindo a escola e demais equipamentos públicos voltados para a convivência de crianças e adolescentes.

AS LINGUAGENS GESTUAIS, OS SONS E EXPRESSÕES QUE PRECEDEM A FALA, DESDE A PRIMEIRÍSSIMA INFÂNCIA...

Contrariando uma lógica respeitosa, que deveria acolher desde gestos e expressões dos bebês, antes mesmo que esbocem uma fala convencional, vemos que a escuta da criança ainda não é promovida na maioria dos contextos. O fato é que ainda não se considera o que ela quer, não há espaço para suas escolhas e, muitas vezes, o adulto atropela um pensamento que ela tenta encadear por gestos e movimentos corporais que já conseguem expressar com clareza uma resposta para o que querem e como querem, bastando para isso que o adulto cuidador seja sensível, observador e conhecedor de seus sinais que, ainda que sutis, comunicam seu modo de ser e estar no mundo.

Adriana Friedmann, especialista e pesquisadora na temática da escuta e participação das crianças, convida-nos a refletir sobre a importância da contribuição desse olhar multifocal para a singularidade dos grupos infantis e suas múltiplas linguagens.

Dentre as inúmeras áreas de conhecimento e setores da sociedade que têm seus esforços e olhares voltados para os diversos grupos infantis, a abordagem socioantropológica constitui uma importante e necessária área que vem contribuir com novos conceitos e ações e tem trazido à tona as significações que as crianças atribuem aos diversos componentes dos estilos de vida que levam, considerando comportamentos, representações e contextos de naturezas múltiplas. Adentrar e compreender seus universos torna-se urgente para podermos (re) conhecer as crianças nas suas singularidades. É no caminho de observar, escutar, dar voz às crianças e propiciar espaços de expressão, que a Antropologia contribui, com seu olhar e reconhecimento das crianças como atores sociais, apontando a diversidade de culturas e linguagens infantis. Possibilitar que as crianças vivam plenamente suas infâncias a partir das suas expressões e ressignificar ações adequadas a interesses e necessidades dos diversos grupos infantis - na família, na escola, na comunidade - é o grande desafio que se apresenta para a educação das novas gerações. (Friedman, 2016, p. 5).

O corpo da criança fala, se expressa, pede ajuda e, se não é ouvido, grita e encontra formas sonoras e gestuais para ser atendido, pois a criança busca a todo tempo ser percebida pelo adulto, ela necessita desse vínculo, dessa reciprocidade, como o ar que respira. Em situações de dor, fome ou outro desconforto, ela utiliza os recursos que tem para chamar a atenção do adulto, para que a “livre” daquele momento de sofrimento. A criança aprende desde muito cedo que o choro ou o grito é a forma que encontra para ser atendida, mas não precisaria ser assim, se a sensibilidade do mediador captasse os seus sinais. O tempo todo, os olhos da criança/bebê estão atentos à interação com o adulto cuidador, buscando apoio, vínculo, reciprocidade e conexão.

A PARTICIPAÇÃO SOCIAL SE APRENDE E SE ASSEGURA DESDE A INFÂNCIA

Dando início na primeiríssima infância, a escuta da criança encontra eco e validação por meio da mediação dos adultos cuidadores e de referência. Já a partir da primeira infância, a criança consegue se comunicar e pode participar de inúmeras oportunidades de expressar a sua fala, seja por meio de consultas ao que quer e pensa; de perguntas que acolhem, valorizam e consideram as suas respostas, para compor uma votação, para definir alguma situação cotidiana, como a escolha de uma brincadeira, de um determinado tipo de fruta ou da votação de um livro querido, a ser repetido na roda de leitura.

As oportunidades de expressar a fala surgem em muitas oportunidades ao longo da rotina da criança de 0 a 6 anos; quer seja em casa, na escola ou outros locais de pertencimento que ela transita em suas rotinas diárias, como os serviços de fortalecimento de vínculos, clubes e associações que atuam no contraperíodo escolar na maioria dos municípios brasileiros.

Brincar de casinha no parque da escola, uma cabaninha no quintal ou brincar de mercado na cozinha de casa, são oportunidades que os adultos têm para ouvir muitas narrativas não ditas, perceber os sentimentos das crianças pelos gestos ou outros sinais, podendo observar a riqueza do simbolismo, do faz de conta em ação! Nestes momentos, as crianças revelam toda a sua capacidade criativa para representar papéis, dar nomes para os sentimentos e externar suas escolhas e preferências, assim como para revelar a imitação de outras pessoas ou animais do convívio. Os jogos simbólicos refletem a curiosidade latente nas crianças e o desejo transformador e encantador que habita cada corpo e mente em constante movimento.

A escuta atenta consiste neste valioso convite para os adultos captarem essa expressão tão diversa da criança, que dá vazão aos seus pensamentos por meio de bonecos, manipulando blocos de madeira, construindo personagens com gravetos coletados nos jardins, dando voz e vida a todos eles, assim como colocando ali a sua intensidade de desejos.

Neste contexto, as rodas de histórias, os diários que registram as variadas propostas intencionais presentes no cotidiano das crianças nos espaços educacionais podem complementar esta escuta sensível. O processo de escuta é uma fonte inesgotável de aprendizagem para crianças e adultos.

As crianças de 6 a 12 anos já revelam grande protagonismo diante de atividades planejadas por adultos com intencionalidade para ouvi-las, em diferentes formas de expressão.

Planejar atividades pode ser excelente ferramenta para criar um ambiente propício à expressão, ao diálogo e à tomada de decisões. Alguns exemplos a seguir já são rotineiros em espaços de convívio de crianças e em lares, onde a participação já é parte inerente em diferentes arranjos familiares.

- Rodas de Conversa: são momentos constantes, únicos e acolhedores para discussões que incentivem a participação de todos.
- Diários: são ferramentas que incentivam a escrita como forma de expressão, que registram pensamentos, reflexões, sentimentos e experiências, que posteriormente possam ser compartilhadas.
- Assembleias: são espaços democráticos que incentivam o diálogo e a expressão genuína de todos que queiram participar de um processo legítimo de tomada de decisões que pode acontecer desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental, compreendendo a abrangência da faixa etária da infância, de até 12 anos.
- Arte e expressão criativa: oportunidades de expressar sentimentos de maneira não verbal que podem resultar em exposições e apresentações que compartilham o significado que está por trás das criações artísticas propriamente.

- Teatro e Dramatizações: por meio de performances teatrais que permitam que as crianças e adolescentes interpretem papéis e situações, facilitando a expressão de emoções e pensamentos de maneira lúdica.
- Rodas de Leitura: seleção de livros que abordem temas relevantes de interesse expressos pelas crianças em cada faixa etária, incentivando o compartilhamento de suas opiniões e experiências relacionadas.
- Projetos Colaborativos: projetos em grupo que envolvam pesquisa, discussão e apresentação, estimulando a colaboração e as oportunidades para expressarem suas ideias de maneira coletiva. Projetos de vida também cabem nesse quesito e são fontes importantes de tomadas de decisões entre os adolescentes.
- Grêmios estudantis: a participação em grêmios estudantis é uma atividade histórico/política que se repete de forma cíclica na sociedade, sendo que essas instâncias sempre oferecem oportunidades para expressar opiniões, tomar e influenciar decisões na comunidade escolar.
- Entrevistas: são momentos ricos e singulares em que crianças e adolescentes entrevistam uns aos outros, criando espaços para compartilhar experiências pessoais e aprender uns com os outros. A empatia é um dos valores que este tipo de atividade alcança.

Sabemos não haver receitas que caibam nessa ou naquela realidade, pois tudo irá depender do desejo, do protagonismo e dos atores envolvidos neste grande processo de troca, doação, partilha, tolerância, concessão e discussão que a escuta sensível enseja.

Ao incorporar atividades planejadas com intencionalidade, os adultos mediadores do convívio entre crianças e adolescentes, podem criar ambientes que estimulam a escuta em toda a sua amplitude conceitual, promovendo assim o desenvolvimento emocional, afetivo, social e cognitivo, fortalecendo vínculos e contribuindo para o entendimento das necessidades individuais que, somadas, chegam ao valioso consenso, que é o ápice da consciência coletiva, tão perseguida pela humanidade.

PARA CONTINUAR LENDO

BRASIL. Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 128, n. 135, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 11 jan. 2023.

BRASIL. Lei n.º 13.257, de 8 de março de 2016. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente); o Decreto-Lei n.º 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal); a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei n.º 5.452, de 1º de maio de 1943; e a Lei n.º 11.770, de 9 de setembro de 2008; e a Lei n.º 12.662, de 5 de junho de 2012. **Diário Oficial da União**, Brasília-DF, ano 153, n. 46, 9 mar. 2016. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=09/03/2016>. Acesso em: 15 mar. 2024.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

SILVA, Eduardo Chaves da. **Mudança institucional e coalizões de defesa no Congresso Nacional**: do Estatuto da Criança e do Adolescente ao Marco Legal da Primeira Infância (1990 - 2016). 2021. 245 f. l. Tese (Doutorado em Ciência Política) - Universidade de Brasília, Brasília, 2021.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

FRIEDMANN, Adriana. **Pesquisas com crianças**: processos de Escuta e observação realizado no Centro de Pesquisa e Formação do Sesc SP. São Paulo, 2016, p. 5.

TERESINHA KLAIN MOREIRA é Pedagoga formada pela Unicamp, tendo Paulo Freire como paraninfo da sua turma de formandos de 1980. Especialista em Educação e consciente do seu papel transformador, político e protagonista. Foi gestora escolar e coordenadora pedagógica por mais de 30 anos. É voluntária da Aliança pela Infância, conselheira do Conselho Municipal de Cultura de Paz de Campinas por duas gestões. É membro do Grupo de Estudos de Educação Para a Paz (GEEPAZ), do Laboratório de Psicologia Genética da Faculdade de Educação da Unicamp. Idealizadora e coordenadora do projeto Paz se Faz com Arte, parceria entre a Aliança pela Infância e o Museu de Arte Moderna (MAM) de São Paulo. Fez parte da equipe do Programa Primeira Infância em Foco, da Fundação FEAC e é consultora do Instituto Arcor Brasil.

Foto: Camila Izoli





Foto: Juliano Amaral

O BRINCAR COMO UM DIREITO DA CRIANÇA

Por Vilma Silva

TUDO COMEÇA COM CURIOSIDADE - SERIA ENTÃO UM DIREITO?



Início esta conversa com algumas perguntas sem respostas para gerar outras perguntas sem respostas. Tenho em mim que as perguntas são aliadas da curiosidade.

De onde vem sua curiosidade?

Você tem familiaridade com ela?

Quais marcas ela deixou/deixa no seu corpo?

Como ela se transformou e te transformou ao longo dos anos?

A palavra curiosidade, que vem do latim *curiositas*, desejo de conhecer, também carrega em si outras palavras: cura e idade.

Pablo Neruda (1904-1973), poeta chileno, era um curioso, perguntava mais que criança, muitas perguntas pareciam absurdas ou difíceis de responder. No “Livro das perguntas”, que é uma espécie de testamento poético do olhar menino do poeta, elas aparecem a partir de um jeito diferente de ver as coisas, divertidas, reflexivas, verdadeiros labirintos que servem para indagar o cotidiano.

Das que mais me tocaram, compartilho algumas:

“Quando vejo de novo o mar,
o mar me viu ou não me viu?

O amarelo dos bosques
é o mesmo do ano passado?

E por que o céu está vestido
tão cedo com suas neblinas?

É verdade que no formigueiro
os sonhos são obrigatórios?”

São tantas, que talvez não seja mesmo para encontrar respostas. Mas uma coisa é certa, o poeta continua acendendo o manancial da curiosidade que existe na cabeça questionadora de todas as crianças, aquele que tem vontade de conhecer e de descobrir com todos os sentidos.

Mas esse manancial ainda existe em nós?

Como preservar?

Secou?

No Grupo de Pesquisa FIAR/UFF, onde realizei parte dos meus estudos, a formação estética docente tem sido nosso foco de investigação para compreender os processos de percepção, sensibilidade e interpretação do mundo, sempre em constante estado de pergunta como, por exemplo:

Onde acontece a formação estética do professor? Como sua história de vida, dentro e fora da escola, desenhou percursos formativos pela via estética? Qual a contribuição da arte para a formação dos professores de Educação Infantil? A arte está presente em seus processos formativos – de que maneira, em que tempos, que espaços, com quem? (Ostetto, 2019, p. 60-61).

Pensamos que a formação estética está conectada com

a singularidade do cotidiano, nas formas de encontros de cada um, nas experiências que alimentaram o ser poético ou silenciaram as muitas maneiras de ser e estar no mundo. Em minha pesquisa/tese, resalto que “[...] Presenças e ausências contam na formação ao longo da vida, pois nos deslocam em aprendizagens e, entre dores e delícias, marcam a educação de nossas sensibilidades.” (Silva, 2022).

Como formadora, pergunto-me como contribuir no processo de formação estética de professores que trabalham com crianças para assumirem a dimensão estética como princípio, ou seja, uma formação que possa ativar, refinar e desenvolver a sensibilidade, abrindo espaço para a curiosidade.

Por isso, as propostas de formação, em especial de formação estética, devem considerar os processos de percepção, de imaginação, de interpretação, de subjetividade e de sensibilidade. E quem sabe resgatar o “[...] (re) encontro com o feito à mão, o artesanal; que provoquem memórias, que abram oportunidades para cada um falar de si, tecendo o sentir no coletivo. Essa perspectiva coloca em foco as experiências, na articulação entre passado, presente e futuro.” (Silva, 2022).

Já para as crianças, o lugar de curiosidade está na exploração de corpo inteiro, pronto para o que der e vier. Nas palavras da educadora italiana Rinaldi (2012), a criança é forte, poderosa e rica em potenciais e recursos, desde o nascimento. Percebe o quanto “[...] é conduzida pelo enorme potencial de energia de 100 bilhões de neurônios, pela força do desejo de crescer e de levar a sério a tarefa de crescimento, pela incrível curiosidade que a leva a procurar a razão de todas as coisas”.

O que fazemos com essa ordem natural de explorar o mundo das crianças?

Os sentidos são nossas portas de acesso ao mundo, e as crianças têm o direito legal de vivenciar um currículo, a partir de princípios estéticos, éticos e políticos. E se estamos falando em direito, chamo para essa conversa o educador, artista plástico e escritor italiano Gianfranco Zavalloni, que lançou, em 1994, um manifesto com os 10 direitos naturais da criança. Em seu livro “A pedagogia do caracol:

por uma escola lenta e não violenta” (2015), o convite é para adotarmos um olhar que priorize a desaceleração da educação para as escolas poderem acolher a inteireza do ser criança.

Nesses direitos, Zavalloni vai tecendo outros paralelos imprescindíveis para nós, educadores, olharmos, como o tempo expandido, a qualidade dos espaços e a relação com a natureza.

- O direito ao ócio;
- O direito a se sujar;
- O direito aos odores;
- O direito ao diálogo;
- O direito ao uso das mãos;
- O direito a um bom início;
- O direito à rua;
- O direito ao selvagem;
- O direito ao silêncio;
- O direito às nuances.

Quem sabe esses direitos possam se juntar com outros direitos para garantir uma educação que conecta os fios numa trama de sentido. Estética, atenção, corpo, percepção, hipóteses, perguntas, novas perguntas e outras e mais outras, tecendo assim, o direito à curiosidade.

PARA CONTINUAR LENDO

NERUDA, Pablo. **Livro das perguntas**. Tradução: Ferreira Gullar. São Paulo: Cosac Naify, 2008.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Com o pensamento do coração, entrelaçando docência e formação estética. **Atos de Pesquisa em Educação**. Blumenau, v.14, n.1, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.7867/1809-0354.2019v-14n1p57-77>. Acesso em: 023 BR. 2024.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia**: escutar, investigar e aprender. Tradução: Vania Cury. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

SILVA, Vilma Justina da. **Ateliês de espaços efêmeros na formação estética docente**: atravessamentos e ressonâncias. 2022. 345f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2022.

ZAVALLONI, Gianfranco. **A Pedagogia do caracol**: por uma escola lenta e não violenta. Tradução: Renata Holmuth Motta. Americans, SP: Adonis, 2015.

Foto: Juliano Amaral

VILMA SILVA é educadora, aprendente, pesquisadora, provocadora, curiosa e encantada. Pedagoga e Mestre em Educação e Currículo pela PUC/SP.

Doutora em Educação na Universidade Federal Fluminense (UFF), na linha de Pesquisa, Linguagem, Cultura e Processos Formativos, com cotutela na Universitat de Girona (UdG), na Espanha, e Arte e Educação.

Atua na área de Educação, com foco na infância. Inquieta com a formação dos educadores e os espaços de formação, fundou o "Calore Ateliê - Educação, Cultura e Arte" em São Paulo/SP, onde trabalha com consultoria, assessoria, cursos e ateliê orgânico.





Foto: Camila Izoli

AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS DA INFÂNCIA: ARTES, MÚSICA, LITERATURA E SUA DIVERSIDADE CULTURAL

Por **Mônica Samia**



Somos seres sociais! Somos sujeitos de cultura!

Mas, sabemos, estas características intrínsecas do ser humano se desenvolvem mediadas pela qualidade das interações que cada pessoa vivencia no seu meio social.

E, como estas interações acontecem?

Interagimos com o mundo a partir das nossas múltiplas linguagens. O dicionário Aurélio define Linguagem como “tudo quanto serve para expressar ideias, sentimentos, modos de comportamento etc. (...) é todo um sistema de signos que serve de meio de comunicação entre os indivíduos e pode ser percebido pelos diversos órgãos dos sentidos.” Por isso, as linguagens são as principais mediadoras da nossa relação com o mundo.

Com este rico aparato de tantas linguagens, fomos construindo, ao longo da história da humanidade, um vasto arcabouço cultural que está em permanente movimento. Por meio das linguagens podemos tanto acessar este construto quanto criar e produzir novos elementos da cultura.

Esta pequena introdução nos ajuda a perceber a beleza e a potencialidade que estes dois elementos – cultura e linguagens – oferecem para nossa forma de ser e estar no mundo. Estamos diante de uma infinidade de possibilidades de apropriação e produção de cultura jamais vista, especialmente pelos avanços que tivemos nas últimas décadas com as tecnologias digitais, que nos trazem a possibilidade de acessar esse universo de conhecimento e construção histórica e nos convidam a interagir de forma cada vez mais criativa e autoral diante deste legado e do que podemos produzir.

Este é o cenário! A nós, cabe decidir como nos relacionamos com ele, não é verdade? Então, precisamos fazer as perguntas que cabem ao contexto da educação, em especial à educação na Primeira Infância diante destas possibilidades. Por exemplo, como bebês e crianças, que representam o inédito no mundo, que têm o mundo todo a descobrir, terão o direito de se relacionar e acessar estes conhecimentos da cultura e desenvolver suas linguagens que estão disponíveis potencialmente, mas que precisam de boas experiências para se desenvolver?

Esta é uma questão-chave quando nos deparamos com as escolhas que fazemos sobre o que constitui o currículo da Educação Infantil, entendendo currículo como um conjunto de práticas cotidianas que coloca em relação os saberes das crianças com o aparato cultural, como orienta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), 2009. As escolhas pedagógicas, alicerçadas nas ideias de cultura e linguagem, nos oferecem um mosaico de possibilidades para tecer um cotidiano rico, diversificado, pautado não em conteúdos escolares, mas em conhecimentos e experiências de e sobre a vida. Ao fazermos esta escolha, as múltiplas linguagens, que são próprias dos humanos e latentes nas crianças, tornam-se canais potentes de apropriação de seus modos de ser e estar no mundo. Estamos falando de uma extraordinária forma de conhecer, sentir e degustar a vida. E são muitos os exemplos que podemos citar como práticas alinhadas a estes fundamentos estruturantes.

As linguagens simbólicas, como o brincar, por exemplo, têm um papel essencial, podemos dizer, vital, na compreensão e representação do mundo pelos bebês e crianças porque por meio delas podem interpretar e elaborar o que vivenciam, aprendendo sobre si e sobre o mundo.

O brincar abre para a criança múltiplas janelas de interpretação, compreensão e ação sobre a realidade. Nele, as coisas podem ser outras, o mundo vira do avesso, de ponta-cabeça, permitindo à criança se descolar da realidade imediata e transitar por outros tempos e lugares, inventar e realizar ações/interações com a ajuda de gestos, expressões e palavras, ser autora de suas histórias e ser outros, muitos outros (...) Sendo esses outros, definindo outros tempos, lugares e relações as crianças aprendem a olhar e compreender o mundo e a si mesmas de outras perspectivas.

(Borba, 2006, p. 46-47).

É brincando que a criança amplia sua capacidade criadora, imaginativa, descobre e explora seu corpo e os ambientes, compreende as dimensões de tempo e espaço, enfim, se expressa com inteireza, a partir de dimensões táteis, corporais, linguísticas, mas também sutis, colocando em jogo toda sua subjetividade, por meio da expressão dos seus sentimentos, emoções e sensações. A expressão da linguagem do brincar é, sem dúvida, a que mais caracteriza esta fase do desenvolvimento humano e deve ser reconhecida não apenas como uma necessidade, mas como um direito de cada criança a ter sua infância preservada e seu desenvolvimento potencializado.

Além da dimensão lúdica, a dimensão estética é condição fundamental para a formação humana. Embora a história da humanidade nos ofereça um acervo rico e diverso em relação a esta linguagem, nunca tivemos tantos apelos visuais como na atualidade. Esta linguagem visual expressa processos diversificados de criação humana, que comunicam ideias e percepções sobre as realidades vividas. É toda uma gramática visual a ser conhecida, sentida, apreciada, vivenciada. Interagir com estas linguagens como aparatos culturais que contam muitas histórias sobre múltiplas formas de expressão é promover o direito das crianças a interagirem com a linguagem plástica como aparato cultural e não como um conteúdo escolar. Sem dúvida, isso exige dos educadores que também possam expandir seus conhecimentos e suas experiências estéticas. Mas, este pode ser um convite maravilhoso e é urgente que o aceitemos para as crianças poderem acessar este acervo cultural expresso por tantas formas de expressão.

Outra dimensão da expressividade estética está nas paisagens sonoras que habitam o nosso cotidiano e o dos bebês e crianças. Música é arte e cultura. O fazer musical está impregnado na nossa cultura e na escola, e é deste lugar de aparato cultural que deve ser acessado. A música é uma das formas mais potentes de expressão das culturas. Não é uma ferramenta para ensinar habilidades motoras, para dar comandos, mas uma linguagem cultural e artística que precisa ser conhecida pelas crianças. A escola é, sem dúvida, um lugar privilegiado para ampliar o repertório musical das crianças, bem como de oferecer a elas o direito de acessar diferentes manifestações culturais que têm a música como elemento constitutivo. Além disso, conhecer os sons, sentir o silêncio, as pausas, os ritmos, são experiências fundamentais para bebês e crianças, pois estes elementos fazem parte da nossa vida e devem ser percebidos a partir de uma dimensão sensível e subjetiva, pois sempre nos afetam de alguma forma.

Música é, ainda, ritmo e movimento, é linguagem que liga o verbal ao corporal, oferecendo convites importantes no que se refere às nossas formas de expressão.

Ainda no campo das Artes, a Literatura também merece um destaque como uma linguagem fundante, tanto para a ampliação do universo cultural das crianças quanto para a construção da sua subjetividade. Como a arte tecida pelas palavras, a literatura oferece uma fonte inesgotável para nosso contato com a beleza, o sensível e a estética. E, é deste lugar que ela, como objeto cultural e linguagem expressiva, deve adentrar o ambiente escolar, para que uma relação afetiva positiva possa ser construída desde a mais tenra idade. Assim, apreciar, degustar e encantar são os verbos que mais combinam com os tempos e modos de oferecer o acesso a este universo encantado do mundo literário às crianças.

Assim, uma abordagem que considere o currículo como importante instrumento de ampliação do universo cultural das crianças, por meio de diferentes linguagens, implica planejar e oferecer, para elas e com elas, ricos ambientes em que diferentes aparatos culturais sejam acessados na sua natureza original, respeitando suas histórias.

Temos um importante trabalho a fazer para romper com a lógica conteudista - já superada na totalidade dos documentos norteadores da política nacional para a Educação Infantil - e construir uma história que fortaleça um currículo de e para a vida no cotidiano das instituições. Um primeiro e grande passo é, sem dúvida, garantir aos bebês e crianças o acesso aos bens culturais, como grandes legados que podem ser degustados e transformados, dando a cada bebê e criança um lugar real de sujeito histórico. É urgente!

PARA CONTINUAR LENDO

BORBA, Angela M. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Org.) **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de 6 anos.** Brasília, DF: Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

MÔNICA SAMIA é Pedagoga, Doutora em Educação, Palestrante, Consultora na área de Educação, Especialista em Educação Infantil, sendo as abordagens Reggiana e Pikleriana e as Pedagogias Participativas suas principais referências. Tem ampla experiência em Formação de Educadores e Formadores, consultoria em gestão educacional, elaboração de materiais pedagógicos de referência, principalmente na Educação Infantil e no Ensino Fundamental - Anos Iniciais. Sua experiência é fruto de imersões em escolas de referência no Brasil e no mundo, pesquisas, estudos e cursos com especialistas e das consultorias e formações que realiza em redes públicas e escolas particulares. Tem diversos artigos publicados. Em 2017, lançou o livro "Diálogos sobre formação de formadores da educação infantil", pela Ed. Appris; em 2023, o livro "Espaços do Sim: confie no brincar dos bebês e das crianças bem pequenas", do qual foi coautora.

Foto: Camila Izoli



Foto: Juliano Amaral

O ADULTO MEDIADOR NA INTERAÇÃO COM A CRIANÇA EM AMBIENTE ESCOLAR

Por **Maria Alice Proença**

“Brincar é uma forma de fazer poesia.”

Renata Meirelles



Mediar: ficar no meio, estar, ou passar ENTRE duas coisas, duas pessoas, dois fatos, dois pontos...intermediar...

Com olhos de meninas e meninos curiosos em busca de constantes descobertas e desejo de conhecer o mundo ao seu redor, esse texto é um pretexto para destacar o papel das relações entre adultos e crianças no contexto cotidiano das instituições educacionais. Um convite para pensar em intenções, possibilidades, desafios e sujeitos em interação no ambiente escolar.

O que move o sujeito educador? O que faz sentido em sua prática pedagógica cotidiana? O que orienta as escolhas que faz? Que elementos são constituintes da postura do educador? A que educador eu estou me referindo? São questões norteadoras na elaboração das ideias a seguir.

Dois pontos de partida: os conceitos de vínculo e a imagem/concepção de criança na qual o educador tem como valor fundante na sua docência. A construção de vínculos afetivos é fundamental para que aprendizagens significativas aconteçam na jornada diária das instituições. Um adulto disponível a se abrir às relações com as crianças, curioso para acompanhar as investigações genuínas que elas fazem o tempo todo e as explorações imprevisíveis que mer-

gulham com o corpo e muitas emoções; além disso, lidar com comentários inusitados e perguntas desafiadoras para as quais não temos respostas imediatas.

Vínculos de confiança são construídos e fortalecidos, ao longo da convivência no cotidiano, que varia de criança para criança, sem rotular o tempo necessário para cada uma se sentir à vontade para se relacionar com o(s) adulto(s) de referência, demais crianças do seu grupo e se familiarizar com o espaço que ocupa. Os educadores, passo a passo, se entregam à observação das ações das crianças, que indicam suas preferências e desejos para poder potencializá-las em interações cada vez mais significativas. Acolher, esperar, propor...

A clareza da imagem de criança que norteia a atitude do educador é essencial na construção de seu planejamento diário. A criança potente é uma força movente na construção de conhecimentos, nas relações entre sujeitos com os quais convive, o que requer tempo de espera para o seu desenvolvimento, a alternância de idas e vindas em suas atitudes, espaços de incômodo para o adulto por falta de respostas imediatas, mas a aposta de que cada criança, no seu tempo e a seu modo, é capaz de se expressar e se comunicar em diferentes linguagens. Com essa crença, as escolhas do educador vão sendo feitas na composição de contextos de investigação nos espaços da instituição, adequados e organizados à continuidade das pesquisas de cada criança no dia a dia.

O papel do educador é de mediar ações das crianças e ser um propositor de possibilidades interativas entre crianças, entre a criança e objetos que despertam a sua curiosidade, entre a criança e as múltiplas linguagens expressivas, como arte, música, literatura, corpo e movimento, o brincar... A partir do uso de instrumentos metodológicos, ferramentas imprescindíveis do educador, a intencionalidade de suas ações vai sendo lapidada e fortalecida: observações feitas; registros realizados por escrito, fotografias, vídeos, painéis com desenhos, gravações de vídeos; documentações pedagógicas socializadas em paredes, portfólios, *folders*; planejamentos diários prévios e vividos, seguidos por avaliações cotidianas para os encaminhamentos das propostas seguintes; e muitas reflexões questionadoras de novas oportunidades para aprendizagens, que se materializam em perguntas com novas observações e planejamentos.

Com esses instrumentos em mãos (Proença, 2018), o educador elabora propostas cada vez mais desafiadoras para contemplar interesses, necessidades, desejos e curiosidades de cada criança, e do grupo em conjunto, potencializando aprendizagens com sentido para todos, crianças e educadores. Com isso, o fortalecimento da autoestima de cada sujeito aprendiz ao se reconhecer nos contextos de trabalho das instituições, nas propostas de investigação feitas em salas de referência e espaços externos, tem a possibilidade de se sentir acolhido, fortalecer vínculos e dar continuidade às suas aprendizagens.

O adulto educador, que tem a intenção de construir aprendizagens significativas para seu grupo, seu desenvolvimento pessoal e profissional, gradativamente se apropria da sua função de mediação ENTRE possibilidades, oportunidades e valores com os quais quer deixar as suas marcas no processo de ensino-aprendizagem com os sujeitos com quem convive cotidianamente. Aprender e ensinar se complementam como facetas do processo de construção e fortalecimento de relações humanas, compartilhadas no ambiente escolar, baseadas em vínculos afetivos, de cooperação e solidariedade, nos quais a participação de todos, adultos, crianças e seus familiares, tem muito a contribuir, uma ciranda formativa a favor de uma cultura do coletivo de aprendizagens.

Com esse olhar, os ambientes de aprendizagem são potentes educadores. À medida que os espaços físicos das instituições são reconhecidos pelas crianças, carregados de afetos e acolhimento dos sujeitos que deles fazem parte, as interações em pequenos grupos e/ou no grande grupo, vão acontecendo de maneira cada vez mais prazerosa e desafiadora. Gradualmente, espaços físicos vão se transformando em ambientes afetivos, estimuladores, propulsores de aprendizagens, que revelam a identidade dos sujeitos que a eles pertencem. O sentimento de pertencimento fortalece a autoestima de crianças e dos adultos, vínculos de confiança e novas aprendizagens.

A postura do adulto mediador em ambientes de aprendizagens também desvela a autonomia como meta da educação, conceito pesquisado por Jean Piaget (1896-1980), que o define como a capacidade humana de se autogovernar, de fazer escolhas conscientes, cada vez mais elaboradas.

Com essa crença, o adulto organiza um ambiente que promova ações independentes, autônomas e desafiadoras das potencialidades das crianças, ações observadas e registradas pelo adulto, que se encanta com o seu desenvolvimento em esquemas cada vez mais complexos de exploração. Dessa forma, um protagonismo compartilhado vai se estruturando a partir das pesquisas da criança e da proposta do educador nos ambientes escolares, um 'co'protagonismo, segundo Loris Malaguzzi (1920-1994), articulador da abordagem de Reggio Emilia (Itália) para a educação infantil.

Ambientes que propiciem as investigações das crianças, o acolhimento à diversidade de ser e estar no mundo, experiências afetivas e instigantes para todos. Contextos com múltiplas linguagens expressivas e muitas oportunidades para crianças e adultos viverem relações interativas têm a possibilidade de fortalecer crianças para a vida em grupo, com seus direitos preservados, em especial o de brincar.

O brincar, linguagem genuína da criança se apropriar do mundo, deve nortear o cotidiano do educador, que observa suas brincadeiras, encanta-se com suas descobertas, se põe no jogo quando convidado a participar, acolhe suas invenções com uma reorganização do ambiente, escuta com sensibilidade e atenção os diálogos e ações das crianças, tanto individuais quanto em duplas ou grupos em espaços abertos e ambientes menores. Todos os espaços podem ser ambientes afetivos de aconchego e muitas vivências exploratórias se tiver um adulto disponível para interagir com as crianças, muitas vezes pelo olhar que acolhe: a presença é um presente!

O adulto mediador de interações constrói ao longo do seu percurso na docência uma postura de abertura para vivenciar novas situações no cotidiano, surpreende-se com o inusitado, duvida e lança novas possibilidades diante do que sempre foi feito, se questiona quanto ao que pode fazer de outro jeito, lida com conflitos como oportunidades para novas ações... desenvolvimento pessoal e profissional em busca da qualidade, rigor e compromisso ético consigo mesmo, com a profissão docente e, em especial, com as crianças: O que me move como educador? Quais marcas eu quero deixar?

Se partirmos de dois pontos, os conceitos de vínculo de confiança e imagem de criança potente na construção de ambiente afetivo e o papel do adulto como mediador de aprendizagens significativas, fecho esse texto com muitos pontos em aberto a serem entrelaçados/costurados nas mãos de cada educador com desejo de fazer a diferença: "O que mais eu posso fazer para ir além?" Narrar a própria história, cultivar relações afetivas, compartilhar conquistas e desafios, insistir, persistir e resistir para fortalecer o exercício da docência, a fim de que as crianças tenham um ambiente de aprendizagens como um direito de aprendizagem com alegria! E para você, educador, faz sentido? Afinal,

"Se não houver fricção, não sai faísca!"
Stela Barbieri

PARA CONTINUAR LENDO

PROENÇA, Maria Alice. **Prática docente:** a abordagem de Reggio Emília e o trabalho com projetos, portfólios e redes formativas. São Paulo: Panda Educação, 2018.

MARIA ALICE PROENÇA é Doutora em Educação e Currículo pela PUC-SP, Mestre em Didática e Metodologia pela Faculdade de Educação da USP e graduada em História. Formadora de professores das redes pública e privada de São Paulo é assessora pedagógica da rede particular, coordenadora e fundadora do Grupo de Estudos sobre Projetos (GEP) e coordenadora do projeto Paz se Faz com Arte, em parceria com o Museu de Arte Moderna (MAM) e a Aliança pela Infância. Professora do curso de Pós-graduação sobre Reggio Emilia no Instituto Singularidades, em São Paulo, e da pós-Cartografias do Coordenador Pedagógico na A Casa Tombada. Autora dos livros *Prática Docente - A Abordagem de Reggio Emilia* e *o Trabalho com Projetos, Portfólios e Redes Formativas* e *O Registro e a Documentação Pedagógica - Entre o Real e o Ideal... o Possível*, ambos pela Panda Educação.



Foto: Juliano Amaral



Alto

Foto: Juliano Amaral

A FAMÍLIA COMO FACILITADORA E PROMOTORA DE CUIDADOS RESPONSIVOS

Por **Carmen Silvia Carvalho**



A primeira infância é o alicerce do ser humano e do cidadão. Uma casa com alicerces fortes e bem estruturados terá paredes e telhados sólidos, capazes de enfrentar ventos fortes. Se o alicerce não for consistente, a chance das paredes terem rachaduras ou ruírem é grande. Por essa razão, a primeira infância é considerada o período mais importante da vida de uma pessoa.

Somos constituídos na interdependência entre o corpo, a mente, o espírito, a afetividade e o meio; e, é na interação com o meio que nos desenvolvemos. Segundo o pediatra, Dr. João Martins Filho, 50% de nossa personalidade é genética, e 50% dela vai sendo constituída nas trocas e interações que fazemos ao longo da vida. E a primeira e mais importante matriz dessas interações é a família⁷.

A criança nasce com uma impressionante potência para aprender tudo: no primeiro segundo de vida estabelece 25 mil sinapses com 100 mil neurônios que irão estabelecer milhões de outras conexões; e nos primeiros mil dias de vida (gestação + 2 anos) ela terá o maior crescimento mental, imunológico, neurológico e emocional⁸.

Do ponto de vista intelectual, a criança construirá, segundo o cientista do desenvolvimento humano, Jean Piaget, as noções de tempo, espaço, permanência do objeto e tantas outras que serão matrizes de toda a inteligência⁹.

E como a criança aprende quem ela é? É na troca com o outro que nos constituímos, o outro é o caminho para nós mesmos. Essa necessidade de espelhamento é estrutural do ser humano, e, é por isso que a criança precisa se sentir aceita, aprovada para se sentir bem e constituir uma identidade positiva. Essa constituição é muito importante, pois essa autoimagem influenciará todos os aspectos de sua vida: as relações consigo, com os outros e com seus projetos de vida. E aí entra a família. Se a criança nasce em um lar que acolhe, cuida, alimenta, trata com carinho, ela começa desde pequena a se ver como alguém merecedor de amor, importante, pertencente àquele grupo e começará a constituir uma autoimagem positiva de si mesma. Se, ao contrário, ela nasce em um lar que a ignora, sofre maus tratos e abandono, ouve palavras que a desmerecem e a desqualificam, cresce achando que não é merecedora de amor, de respeito, que não é parte daquele lar e constituirá uma autoimagem negativa. A afetividade e o cuidado são as grandes matrizes do vínculo.

O que define o vínculo é a união com características duradouras, laços e elos de conexão. Ele está ligado a relações recíprocas, que se baseiam nos pilares de conhecimento, reconhecimento, ódio e amor¹⁰.

Quero chamar a atenção para as palavras recíproca e amor desta definição, porque elas são as chaves da conexão. Recíproca porque só acontece se os lados estiverem com polos que se aproximam, e amor, porque é ele a eletricidade que perpassa os dois polos para acontecer a conexão.

Apesar de parecer que não, há diferentes formas de amar e expressar o amor. Dependendo de como a pessoa pensa o que é amar e como deve ser expresso, serão suas atitudes no estabelecimento da relação. Nesta conversa, quero falar de alguns ingredientes que aprofundam a conexão entre pais e filhos por serem nutritivos, já adiantando haver outros que não são nutrientes e não serão objetos de nossa interação.

7 <https://www.youtube.com/watch?v=g2cVXuSjdp8>

8 <https://www.youtube.com/watch?v=g2cVXuSjdp8>

9 Inhelder, Barbel - Aprendizagem e estruturas do conhecimento - Saraiva

10 <https://www.ninhosdobrasil.com.br/pai-e-filho-como-construir-vinculo>

A primeira coisa é ensiná-la a amar. A si, ao outro, à vida. E, para isso, é fundamental ajudar a criança a se conhecer e a se fortalecer emocionalmente, ajudando-a a construir uma visão de si positiva, a perceber que é amada e merecedora de amor, como já dissemos. Ou seja, aprender que as relações saudáveis acontecem na troca amorosa e pedem apoio emocional. Ele se expressa em carinho, aceitação, incentivo, presença acolhedora, que ajuda o outro a se sentir bem consigo mesmo, especialmente nos momentos mais difíceis. E esse apoio, no vínculo, é recíproco. Se os pais ou as pessoas que cuidam da criança expressam seu amor dessa forma, a criança aprende a expressar o seu amor, assim também, e irá apoiar seus pais, amigos e filhos com uma presença acolhedora, especialmente nos momentos difíceis da vida do outro. Os pais ou responsáveis, muitas vezes, pensam que seria uma fraqueza a criança perceber que eles não estão dando conta de alguma coisa, mas é o contrário. Mostrar a vulnerabilidade faz com que vejam o adulto com mais proximidade e pedir ajuda faz com que se sintam importantes, corresponsáveis e úteis. Amar o outro e a vida começa por amar a si.

Outra coisa que o amor saudável pede é que nós, adultos, as ensinemos a escolher. Escolher é uma necessidade da vida, fazemos isso a todo instante, mas não é fácil. Escolher é difícil, em primeiro lugar porque algo fica de fora e, muitas vezes, algo que era desejado. Muitas vezes o que você precisa escolher é o que menos deseja e o que fica de fora é o que mais deseja. É difícil escolher fazer a lição e deixar o futebol, o game ou a rede social de fora. Para fazer uma escolha dessas é preciso alto nível de consciência de seu propósito, alto nível de tolerância à frustração e autocontrole. Por isso, é importante que as crianças aprendam, aos poucos, a autorregulação, a decidir por si mesmas. Isso é crescer.

Mas, para aprenderem a escolher, é preciso que as deixemos fazer isso. Começa por pequenas escolhas, como a roupa que usará, se fará tal coisa antes ou depois do jantar, para gradativamente ir ampliando o espectro de situações possíveis. Na adolescência, eles precisarão escolher se estudam, se aceitam o cigarro que os amigos estão oferecendo, se deixam o menino beijar ou avançar nos carinhos, se mentem e fazem o que querem ou falam a verdade e as-

sumem seu desejo. Para se preparar para as escolhas que vão ficando cada vez mais complexas conforme se cresce, é preciso aprender a escolher desde cedo.

E, se do ponto de vista emocional tudo isso não é simples, escolher tem outra coisa que é complicada. Quando a pessoa escolhe, torna-se responsável pelo que escolheu. Não dá para colocar a culpa no outro. Essa liberdade, que é maravilhosa, é também um grande peso. Quando a criança cresce assumindo a responsabilidade sobre suas escolhas, ela aprende a perceber que há possibilidades diversas de se conquistar algo, ela aprende sua potência e não culpa o outro por seus atos e decisões.

A possibilidade de escolher é essencial para se tornarem adultos autônomos. Mas, por que é tão difícil deixar escolher? Na maior parte das vezes é porque o adulto não aguenta o erro ou não aguenta que a criança ou o jovem faça escolhas diferentes das que ele gostaria.

Se deixá-la escolher a roupa, pode colocar tudo descombinado; se deixá-la escolher, corre o risco de que faça uma má escolha, algo que o adulto considera que não é bom para ela. E não é simples aguentar esse risco sem criticar ou culpá-la quando discorda. Mas, se as crianças e jovens não exercitarem a escolha, não puderem errar sem serem criticados, sentirão medo de escolher, terão insegurança e, com frequência, culparão os pais por tudo o que não der certo na vida deles. O adulto impor sua vontade é uma forma poderosa de romper a conexão, especialmente com os adolescentes, e essa ruptura pode permanecer, muitas vezes, pela vida adulta.

Permitir que aprendam a escolher não significa deixar de colocar limites. Os limites são necessários, especialmente quando são pequenos, porque o mundo interno da criança ainda tem pouco "contorno", ela conhece pouco de si, das regras, das relações, dos riscos, dos perigos... a questão não é se o adulto deve colocar limites, mas como colocar. Infelizmente a cultura vigente é de que a pessoa aprende pelo prêmio, quando atende a expectativa do adulto ou pelo apontamento do erro e punição, se age sem obedecer. "Vá para o quarto!", "Fica sem celular por X dias", e tantas outras formas de castigar e excluir, tão comuns na educação dos filhos. A criança

logo aprende que quando ela quer que o outro satisfaça seu desejo, que a obedeça, deve fazê-lo sofrer para que sintam medo de se opor; e agirá dessa forma com os amigos e, no futuro, educará seus filhos assim, pois foi como aprendeu. Essa é a principal estratégia para a manutenção da violência nas relações humanas.

Mas, se a colocação do limite for feita de forma segura, consistente e respeitosa, ele cumprirá seu papel de ajudar a estruturar e integrar a criança na sociedade. Esse limite amoroso começa por uma conversa ou uma explicação, que, quanto menor a criança, mais curta deve ser. É importante que a criança compreenda a razão da regra ou do combinado para ir criando consciência da razão daquela conduta. Se for maior, esse é o momento da negociação. Depois, é importante pedir que ela repita o que foi combinado, para garantir que tenha compreendido.

Para que a criança atenda, a melhor estratégia é olhar com firmeza diretamente em seus olhos e falar com voz baixa, firme e decisiva. “Já disse que não. Não adianta insistir.” Essas palavras são suficientes para que ela compreenda que aquele é um não. Sem sermão, sem negociações posteriores. Sem medo. Limites claros e consistentes dão segurança à criança.

É também importante os pais compreenderem que o brincar é a linguagem genuína da criança aprender, se comunicar e expressar seus desejos, de entender o mundo onde vive. Garantir tempo para que ela brinque livremente, explorando o meio, os objetos à sua volta, criando e fantasiando é fundamental para construir sua inteligência, segurança e estabelecer uma relação saudável com a vida e consigo.

E, por ser a linguagem dela, os pais brincarem, conversarem, contarem histórias e ouvirem as histórias da criança; jogar, cantar, rir, fazer coisas juntos, é essencial para a construção desse amor recíproco, dessa conexão profunda, que constitui uma criança forte do ponto de vista emocional, corajosa para aprender e enfrentar os desafios da escola e da vida, capaz de se relacionar consigo e com o outro pelo respeito e amorosidade. Essas são as conquistas mais importantes da vida de seu filho, vale a pena você investir nelas!



Foto: Camila Izoli

PARA CONTINUAR LENDO

INHELDER, Barbel; BOVET, Magali; SINCLAIR, Hermine. **Aprendizagem e Estruturas do Conhecimento.** Tradução: Maria Aparecida Rodrigues Cintra e Maria Yolanda Rodrigues Cintra. São Paulo: Saraiva, 1977.

MACEDO, Lino. **Ensaio Pedagógico:** como construir uma escola para todos? Porto Alegre: Artmed, 2005.

MACEDO, Lino. **Ensaio Construtivistas:** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

MARTINS FILHO, José. **Os primeiros 1.000 dias de vida.** Café Filosófico CPFL. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=g2cVXuSjdp8>. Acesso em 01 abr. 2024.

MATURANA, Humberto. **Amar e brincar:** fundamentos esquecidos do humano do patriarcado à democracia. Tradução: Humberto Mariotti e Lia Diskin. São Paulo: Palas Athena, 2004.

SANTOS, Elisama. **Educação não violenta:** como estimular autoestima, autodisciplina e resiliência em você e nas crianças - 7.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

CARMEN SILVIA CARVALHO é formada em Letras pela USP, Mestre em Psicologia da Aprendizagem e Desenvolvimento Humano pela USP e MBA em Gestão e Empreendedorismo Social pela Fundação Instituto de Administração (FIA). Dedicou sua vida profissional à educação em busca da transformação dos indivíduos, das relações humanas e da sociedade. Apaixonada pela teoria de Jean Piaget, estudou-a por mais de 20 anos e participou do Laboratório de Psicopedagogia da USP, coordenado pelo professor Dr. Lino de Macedo. Atuou como assessora na área de Português em escolas das redes pública e particular por mais de 20 anos. Participou em congressos e ministrou cursos sobre a teoria de Piaget, ensino de Português e atendimento psicopedagógico. Atua como psicopedagoga há mais de 30 anos, contemplando a orientação aos pais.

Atualmente, milita na Cultura de Paz, levando para empresas, ONGs, Poder Judiciário, Fórum de Cultura de Paz, Universidade Umapaz, entre outros espaços, palestras e cursos com reflexões sobre formas de convivência não violentas, em busca da melhoria das relações humanas e da diminuição da violência na sociedade. Estudou Mediação de Conflitos, Formação de Consenso, Comunicação não violenta, aplicação da Justiça Restaurativa e Ética nas escolas. É professora de Cultura de Paz na Associação Palas Athena, onde faz parte do Conselho Consultivo. Foi uma das coordenadoras do curso de Cultura de Paz e Tecnologias da Convivência, em 2022, na Associação Palas Athena.

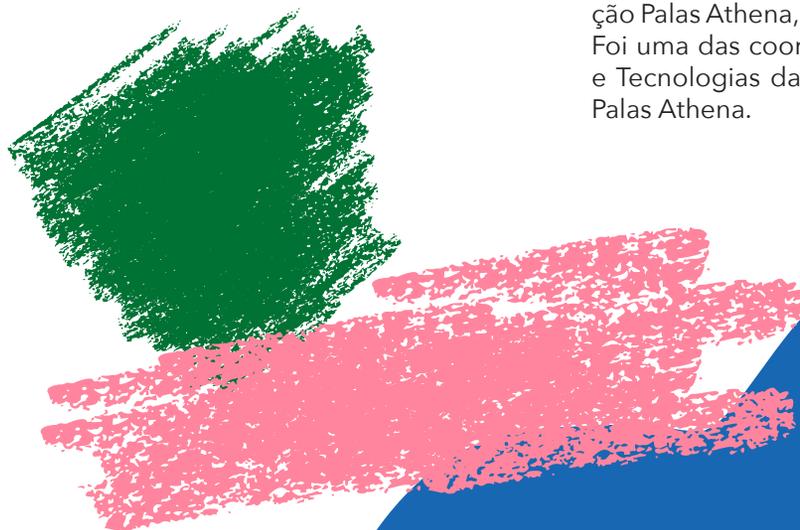




Foto: Juliano Amaral



Foto: Camila Izoli

A SENSIBILIDADE DA LINGUAGEM FOTOGRÁFICA

As fotografias são importantes registros de momentos valiosos vividos pelas crianças. Na natureza, em família, em espaços escolares, no percurso de projetos, elas captam e eternizam em nossa memória a importância de um processo vivenciado, de um contexto intencionalmente preparado para a criança exercitar a sua inteireza, ainda que em situações simples do cotidiano que se tornam extraordinárias.

As imagens que compõem esta publicação foram captadas por Camila Izoli, Juliano Amaral e Laila Bulgarelli Bortz.

POR QUE CAMILA IZOLI? É educadora, estudiosa e pesquisadora da cultura da infância. Formada pela Unesp, construiu grande parte da sua trajetória como pedagoga/ coordenadora de Educação Infantil, onde aprendeu a estar atenta à escuta, às piscadelas das crianças e ao olhar para as significâncias da vida. Idealizadora do projeto “Achadouros da infância”, tem como propósito conduzir e fortalecer educadores no seu protagonismo, para poderem sensibilizar o olhar e transformar a prática pedagógica.

POR QUE JULIANO AMARAL? Juliano Amaral é fotógrafo, diretor de Comunicação da cidade de Rio das Pedras (SP) e sempre apoia e participa das iniciativas do Instituto Arcor. Consegue captar com sensibilidade momentos muito especiais.

POR QUE LAILA BULGARELLI BORTZ? Laila é diretora da Escola Municipal Maria Ignea M. Garcia, em Bragança Paulista (SP). Com o apoio do Instituto Arcor, desenvolveu o projeto “Bosque Encantando, viagem ao mundo sensorial” e, com seu olhar sensível, registrou momentos das crianças nesse espaço mágico, repleto de flores e brinquedos, que potencializa e aguça a curiosidade e os sentidos das crianças.

Foto: Laila Bulgarelli Bortz



Foto: Juliano Amaral



Foto: Camila Izoli





Foto: Juliano Amaral

