

# A CASA TOMBADA

Lugar de Arte, Cultura e Educação

*FACONNECT*

## **De criança para criança: os efeitos da interação em uma escola inclusiva de educação holística**

Cristina Helena de Souza Roha

**Trabalho realizado sob a orientação da  
Profa.Dra. Carolina Cardoso Tiussi, em  
exigência parcial, para a obtenção do certificado  
de especialista, como concluinte do curso de  
Pós-Graduação Lato Sensu "A vez e a voz das  
crianças: a arte de escutar e conhecer  
narrativas, linguagens e culturas infantis"**

São Paulo

2020

## Agradecimentos

À Professora Doutora Carolina Cardoso Tiussi, pela parceria, gentileza, compreensão; sua orientação foi como um abraço, apontando horizontes onde eu via paredes.

À Alessandra Lombardi que me acolheu na Wish School com tanta abertura e generosidade.

À Wish School por tornar possível um projeto de educação holística e inclusiva, com um projeto ousado, em que o desenvolvimento do ser humano integral é prioridade. A escola abriu generosamente as portas para que eu pudesse realizar o meu trabalho de escuta das crianças.

Aos *teachers* do terceiro e quarto ano, que me permitiram invadir sua rotina e atuar com as crianças da turma The Champion. Aprendi muito com os *teachers* e com as crianças.

Às crianças da turma The Champion, que me acolheram com confiança e abertura. Suas vozes repercutem aqui nessas páginas e em minha vida.

À Adriana Friedman, gigante, referência em pesquisa sobre as infâncias, responsável por reunir tanta gente para escutar as crianças. Uma presença que aquece, acolhe, ensina. Sua liderança gentil nos ajuda a ver o mundo pelos olhos da criança, mas especialmente pelos olhos da alma.

Às minhas amadas amigas do curso “A vez e a voz das crianças”. Quanto aprendemos, choramos, nos emocionamos, amadurecemos, compartilhamos nessa convivência. Um grupo de mulheres transformadoras, sensíveis, inteligentes. Foi um grande privilégio esse ciclo, essas “meninas”.

À Ângela Castelo Branco e ao Giuliano Tierno, pois trouxeram para o mundo “A Casa Tombada”, que torna encontros possíveis. Um lugar para estudar,

aninhar-se, “com” viver. Tem arte, tem afeto, tem conhecimento, tem calor, tem aroma, tem luz, tem mistérios, tem mel. Duas pessoas que fazem a diferença, trazendo respiro para esses dias sombrios.

À toda a equipe que trabalha na “A Casa Tombada”, que nos bastidores, cuida da nossa vida de aluno.

Às dezenas de profissionais, que a cada aula na “A Casa Tombada” nos fazia (re)encantar pela vida, pelas crianças. Tanta generosidade, sabedoria e sensibilidade, que não tem como não amar. Transformaram nossas aulas em um oásis. Cada um tem uma assinatura em nosso coração.

Ao meu companheiro Silem Santos Silva, por me ajudar com seu olhar pedagógico criterioso, sua parceria preciosa em todos os momentos desse trajeto.

Ao Alexandre Caroli Rocha pela disponibilidade em fazer a revisão do texto.

À minha amada família, que apesar das distâncias impostas pela quarentena devido ao COVID19, estamos unidos, pois nossos laços tem a força do amor.

A todos os meus amigos, que são minha família estendida e que constituem o mosaico da minha vida e de quem sou. Gratidão.

## RESUMO

---

Este trabalho tem como objetivo investigar como ocorre a percepção, entre as crianças, daquelas que estão em situação de inclusão escolar. Como uma criança percebe a outra com entraves subjetivos e cognitivos? Como a escola interfere na construção desse olhar? Essas são as questões que orientaram o presente trabalho. O cenário é uma escola particular na zona leste de São Paulo, que desenvolve uma proposta de educação holística, a Wish School. Lá realizamos algumas intervenções com a turma The Champion, (terceiro e quarto ano), na busca de captar como seria o olhar de uma criança sobre outra criança, em especial sobre aquelas que estão em situação de inclusão. Dialogamos com teóricos como Piaget, Vygotsky e Larrosa, que são referências na pesquisa sobre como as interações afetam o desenvolvimento humano, como a criança percebe o mundo e como a cultura, a sociedade e o ser humano se afetam, e se (re)constróem mutuamente. Em um ambiente em que não há uma relação de coação, mas se privilegia a cooperação, o afeto, a aprendizagem experiencial, a homologia de processos e o desenvolvimento do ser humano em todos os aspectos, podemos observar as crianças em sua expressão mais espontânea. Em uma relação mais horizontal, as vozes circulam com mais liberdade, a diversidade pode ser acolhida, o conhecimento circula e todo saber importa. É permitido expressar suas emoções e criar laços de amizade. Claro que há conflitos, tensões, mas a punição não é um caminho. Dessa forma, é possível ver o que cada criança percebe como semelhanças e diferenças em relação aos seus amigos. A questão sobre quais características as crianças percebem como relevantes no outro não tem uma resposta simples. Mas as crianças têm muito a nos dizer se pudermos escutá-las.

**PALAVRAS-CHAVE: Interação. Inclusão. Educação holística.**

## **ABSTRACT**

---

*This paper objective is to investigate how children perceive other children who are in a school inclusion situation. How does a child perceive another child with subjective and cognitive hindrances? How does school interfere in building this perception? Those are the questions that guide this work. The setting is Wish School, a private school in São Paulo East District, that develops a holistic education proposal. In this school we carried out some interventions with the team The Champion (third and fourth grades) in search of capturing how one child would perceive another child specially those in school inclusion situation, We dialogued with theorists like Piaget, Vygotsky e Larrosa that are references on the research about how the interactions affect the human development, how children perceive the world and how culture, society and human beings affect and (re)construct each other mutually. In an environment in which there is no coercive relationship, but instead values cooperation, affection, experiential learning, process homology and the human development in all aspects, we could observe the children in their most spontaneous expression. In a more horizontal relationship, the voices travel more freely, diversity can be welcomed, the knowledge circulates and all learning matters. Emotions are allowed to be expressed and friendship bonds are formed. Obviously, there are conflicts, tensions, but punishment is not a way. Thus, it is possible to see what each child perceives as similarities and differences regarding their friends. The question of what characteristics children perceive as relevant in the other does not have a simple answer. However, children have a lot to tell us if we just listen to them.*

**KEYWORDS : Interaction . Inclusion**



*O homem confiará no homem como um menino confia em outro menino ("Estatutos do Homem", Thiago Homem de Melo)*

## Sumário

<b>COMEÇO DE CONVERSA: DE CRIANÇA PARA CRIANÇA.....</b>	<b>9</b>
<b>Capítulo 1 .....</b>	<b>14</b>
<b>Vygotsky e Piaget na escola.....</b>	<b>14</b>
<b>1.1 Mergulhar para aprender .....</b>	<b>22</b>
<b>Capítulo 2 .....</b>	<b>26</b>
<b>Uma escola para e com os estudantes .....</b>	<b>26</b>
<b>2.1 Abordagem holística e homologia de processos .....</b>	<b>28</b>
<b>2.2 Aprendizagem pela experiência .....</b>	<b>29</b>
<b>2.3 Avaliação .....</b>	<b>30</b>
<b>2.4 A arquitetura .....</b>	<b>30</b>
<b>2.5. E veio a pandemia .....</b>	<b>32</b>
<b>Capítulo 3 .....</b>	<b>35</b>
<b>Metodologia .....</b>	<b>35</b>
<b>3.1 Bento de Jesus Caraça o conceito de isolado .....</b>	<b>36</b>
<b>3.2 O trajeto ou zoom .....</b>	<b>36</b>
<b>Capítulo 4 .....</b>	<b>38</b>
<b>As cenas e suas análises .....</b>	<b>38</b>
<b>4.1 A escola de todas as vozes.....</b>	<b>39</b>
<b>4.2 Grade curricular na escola tradicional e seus efeitos .....</b>	<b>41</b>
<b>4.3 O currículo do humano abrangente .....</b>	<b>43</b>
<b>4.4 The Champions.....</b>	<b>44</b>
<b>4.5 Impressões.....</b>	<b>45</b>
<b>4.6. Uma história .....</b>	<b>47</b>
<b>4.7. Sobre relevância.....</b>	<b>48</b>
<b>4.8. Textos dos alunos .....</b>	<b>52</b>
<b>4.8.1. Síntese das respostas.....</b>	<b>52</b>
<b>4.8.2. Textos originais .....</b>	<b>53</b>

4.8.3. Mais do que frases .....	56
4.9. Um filme.....	58
4.10. Tocando as cordas da emoção .....	58
4.11. Vale se emocionar .....	59
Capítulo 5 .....	61
<a href="#">5.1</a> Considerações finais.....	61
<a href="#">5.2</a> Navegar na incerteza .....	63
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	67
ANEXO .....	69
Desenhos originais dos alunos .....	70



## **COMEÇO DE CONVERSA: DE CRIANÇA PARA CRIANÇA**

Educação infantil, quatro anos. Anna, tem síndrome de Down e não oraliza. Com entonações, pronuncia pseudopalavras. No parque, conversa com Joaquim durante vários minutos. Vem feliz:

– Professor, eu estava conversando com a Anna!

– É? E o que ela disse?

– Não sei, ela fala inglês!

(Relato do professor Silem, EMEI Arthur Batista da Luz, São Paulo.)

Durante 30 anos, atuei como professora e coordenadora pedagógica de educação infantil e ensino fundamental, em escolas públicas da periferia da zona sul de São Paulo.

Foram experiências transformadoras, sob o ponto de vista profissional e pessoal. A diversidade de crianças e famílias, cada qual com suas origens, histórias, dificuldades, deu-me acesso a inúmeras interpretações e visões de mundo.

Estive nos órgãos regionais da Secretaria Municipal da Educação (Núcleos de Ação Educativa, de 1991 a 1992, e Coordenadoria de Ensino, de 2004 a 2005), onde atuei nas equipes pedagógicas de formação de professores e assessoria aos projetos pedagógicos das escolas da região da Capela do Socorro.

Desse lugar, acompanhei as discussões e a implementação das propostas de inclusão do município de São Paulo. O desafio era imenso: a acessibilidade dos espaços, a formação dos educadores e a necessidade de uma pessoa além do professor na sala, já que a média por turma era de 35 alunos, da educação infantil até o ensino fundamental.

Entre tantas outras demandas, a inclusão era a pauta que causava mais polêmicas. A criação dos Centros Educacionais Unificados (CEUS), com novas possibilidades de utilização de espaços, na nossa região, deu impulso à criação de propostas para os alunos com “necessidade especiais”, como se dizia na época.

No Ensino Fundamental I, a situação era mais difícil, pois a preocupação com o conteúdo, avaliação, notas, desempenho geralmente fazia com que estudantes, funcionários e professores vissem as crianças com entraves como um transtorno para a escola, ou como uma pessoa em quem não valeria a pena investir, um “coitadinho”.

É preciso considerar que a estrutura, o ambiente e o modo como as medidas de inclusão são realizadas pelo poder público realmente merecem ajustes. Não há como negar, porém, que a entrada desses estudantes gerou aprendizagens e avanços importantes na educação como um todo.

Em 2005, voltei para a escola de educação infantil como coordenadora. Era uma escola em um CEU. Com a equipe, reorganizamos o projeto pedagógico, formando turmas mistas, de quatro a seis anos. Essa mudança foi o início de outras tantas sob os princípios que norteiam ainda hoje o trabalho dessa escola, tornando a inclusão e a escuta das crianças o ponto relevante do trabalho cotidiano.

Percebi que, nas instâncias de gestão municipal, havíamos discutido muito sobre essas crianças e jovens, mas não com eles e suas famílias. Pouco estivemos atentos ao universo particular de quem, inserindo-se em um ambiente tão desafiador, está iniciando a vida.

Com a entrada das crianças, especialmente aquelas com entraves cognitivos e transtornos, a estrutura e a rotina da escola logo exigiram ajustes: localização no prédio desses estudantes, horários, mobilidade, deslocamento de funcionários etc.

Porém, o que me chamou a atenção foi a necessidade de aproximação com essas crianças, em detalhes. Especialmente como era sua relação com a turma e como as outras crianças reagiam ao seu modo diferente de ver e estar no mundo.

Como coordenadora, busquei verificar a peculiaridade de cada estudante, independentemente do diagnóstico. Os professores queriam dispor de formas de agir com esse e aquele sujeitos que apresentavam tal ou qual diagnósticos. Eu observava com eles, buscava ajuda dos canais de atendimento especializados e íamos conhecendo aquela pessoa que demandava ações singulares.

Nesse contato, acompanhando os professores, e especialmente escutando e observando as crianças, notamos como estas tinham outro ponto de vista sobre o amigo diferente. Os adultos precisam realizar intervenções em situações inusitadas, por exemplo, quando crianças apanhavam e não reagiam, tentavam ajudar fazendo as tarefas e tutorando alunos da mesma idade, mas que se comportavam de modo tão diferente.

Muitas vezes, nos emocionamos com a poética desse cuidado e dessa percepção sensível do outro. Também sofremos com os obstáculos de um sistema que, algumas vezes, funciona para manter a si mesmo com seus índices e números, longe do olhar insubstituível ao humano, às pequenas conquistas, às interações desafiadoras e transformadoras.

Mas seguimos, até quando me aposentei, em 2012, em constantes buscas, estudos. A cada novo estudante com entraves, novas conversas com a família, especialistas, profissionais e a criança.

Ainda que muito necessário o entendimento do discurso em torno do estudante (família e especialistas, para orientar professores e funcionários, observando as interações espontâneas entre as crianças), fui diversas vezes profundamente surpreendida. A leitura deles aparentemente era muito diversa da nossa, pois com frequência o que se destacava nessa interação não era o transtorno, a deficiência, a “diferença”. Apenas tentavam brincar, entender e puxar conversa.

Guilherme não falava, era maior que outros da sua turma, embora tivesse os mesmos cinco anos. Estampava no rosto um sorriso que encantava. Caminhava com certo desequilíbrio. A professora, ao mesmo tempo que o assessorava, buscava desenvolver sua autonomia ao menos nas tarefas básicas. Não era uma tarefa fácil, pois as crianças carregavam sua mochila, guardavam seus brinquedos, monitoravam-no o tempo todo. Certa vez, a professora solicitou que ele guardasse os brinquedos. Uma das crianças argumentou: “Mas ele é bebê, ele nem fala ainda”.

Anna fala inglês, Guilherme é bebê, nada disso parece ser obstáculo para uma aproximação. Para as crianças, o que importava não era que aqueles amigos tinham cinco anos e altura equivalente a todos os outros. Eram vistos como aquele amigo que demandava cuidados especiais.

Escutar as crianças, atentar às suas interações em pequenas cenas permite entrar em contato com o inusitado, com possibilidades inesperadas de leituras de mundo que transgridem o modo como a “verdade” é apresentada pela sociedade. Em uma livre interpretação, a resposta “ela fala inglês” pode indicar que, do ponto de vista dessa criança, esse é um idioma muito comum, mas incompreensível, portanto pode chamar de “inglês” toda comunicação ininteligível.

Não se manifestam assim também os artistas? Segundo Adriana Friedmann: “Me escuta. Senta aqui ao meu lado, tira o relógio e fica por alguns instantes no meu tempo. Vou te contar”. (FRIEDMANN, 2017, p. 13)

Após minha longa experiência de trabalho, consegui me dedicar mais a essa questão que sempre me habitou. Este trabalho de conclusão do curso de pós-graduação, *A vez e a voz das crianças*, trata da investigação dos seguintes problemas:

Como uma criança percebe outra com entraves, especialmente em casos de transtornos (Transtorno do Espectro Autista, por exemplo), quando o entrave não se manifesta de modo evidente? Como será olhar pelos olhos das crianças?

A escola interfere na construção desse olhar? De que modo um projeto político-pedagógico que gere contexto acolhedor, favorável à escuta e ao diálogo, pode contribuir para que esse olhar se manifeste?

A escola é o lugar do encontro, da diversidade, das relações. Corpo, mente, afetividade, experiências compartilhadas diariamente. Nesse contexto, Rodrigues, Marias, Josés e tantos outros estudam na turma regular. Apresentam deficiências ou entraves na aprendizagem, interação, comunicação. Nosso objetivo é capturar o que acontece nos meandros dessa interação, como os semelhantes se percebem, aprendem, compartilham experiências no contexto escolar. Como a escola e seu projeto político-pedagógico podem contribuir para a qualidade das interações entre as crianças?

Para investigar tais questões, realizei uma pesquisa de intervenção participante com uma turma do ensino fundamental da Wish School. Essa escola bilíngue, que fica na zona leste de São Paulo, trabalha com uma proposta inovadora de educação holística. Está entre as dez escolas mais inovadoras do mundo, segundo a organização Edumission, e foi indicada ao

Mies Crown Hall Americas Prize for Emerging Architecture, por causa de sua arquitetura sem paredes. No capítulo 2, apresento a escola e sua proposta pedagógica.

Nessa escola, que é também inclusiva, selecionamos uma turma composta por 23 alunos de terceiro e quarto anos do ensino fundamental. Acompanhei esses alunos em momentos de propostas dirigidas e em momentos livres (recreio). Propus três atividades, realizadas em dias diferentes, com o tema da diferença e da inclusão. No capítulo 3, apresento a metodologia desse trabalho e, no capítulo 4, os resultados obtidos (cenas) e as análises realizadas.

Nossa pesquisa se debruça sobre cenas de uma escola holística, que considera a integralidade do ser humano. Também inclui a espiritualidade, a afetividade, a criatividade como aspectos relevantes na formação de crianças e jovens dentro da escola.

Como diz a famosa frase de Pestalozzi: “As faculdades do homem têm de ser desenvolvidas de tal forma que nenhuma delas predomine sobre as outras”. Assim, no capítulo 1, abordamos Lev Vygotsky (1896-1934) e Jean Piaget (1896-1980), autores de referência no campo da educação. Eles desenvolveram teorias que nos ajudam a pensar as relações nas escolas.

# **Capítulo 1:**

# **Vygotsky e Piaget na**

# **escola**

Primeiramente, apresentamos brevemente algumas concepções de Piaget e de Vygotsky. Embora não sejam as referências principais do projeto da escola – já que esta tem uma proposta holística –, esses autores trouxeram grandes contribuições para entender o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo do ser humano. São as principais referências da educação contemporânea. Incluímos, em seguida, outros autores, como Jorge Larrosa Bondía, Foucault e pesquisadores da área da educação que trazem contribuições valiosas para ampliar esse diálogo. Piaget era biólogo, Vygotsky, médico, escritor, crítico literário, entre outras atividades em diferentes campos do conhecimento. Em comum, o interesse pelo desenvolvimento e formação do ser humano. Os resultados de suas pesquisas norteiam grande parte das propostas pedagógicas no Brasil e em outros países. Não vamos aqui nos aprofundar em suas pesquisas, apenas destacar o que diz respeito às interações, que é motivo de nosso trabalho.

Interação é tema central da teoria piagetiana sobre os desenvolvimentos. Como nos diz de La Taille: “Em seu livro *Biologie et connaissance*, Piaget escreveu que ‘A inteligência humana somente se desenvolve no indivíduo em função de interações sociais que são, em geral, demasiadamente negligenciadas’.” (LA TAILLE et al., 1992, p. 20).

Piaget se debruçou sobre o desenvolvimento das operações lógicas, relacionando-as ao desenvolvimento social. O desenvolvimento cognitivo permite uma socialização equilibrada, em que a pessoa é capaz de negociar, entender os diversos pontos de vista, buscar coerência e admitir a possibilidade de modificar seu próprio ponto de vista a partir dessa troca.

Para Piaget, a busca do equilíbrio tem um fundamento biológico, já que é próprio dos seres vivos buscarem o equilíbrio para se adaptarem. Por outro lado, existem processos de autorregulação que permitem a conquista desse equilíbrio: conflito, assimilação e acomodação, que é equilíbrio em novo patamar. Dessa perspectiva, assim é a espiral *desenvolvimento*. A troca social é o desafio para que esse processo ocorra.

No período sensório-motor, primeiro estágio do desenvolvimento, não há socialização da inteligência, que é predominantemente individual. A partir da

aquisição da linguagem, começa a troca social efetiva, porém limitada no que diz respeito a trocas intelectuais equilibradas. Ives de La Taille exemplifica:

Quando se entrevistam crianças de até 8 anos, em média, sobre um tema qualquer, elas afirmam certas ideias e, em seguida, sem nada comentar, afirmam o contrário, não parecendo achar que tais contradições representam um fator complicador para o diálogo. (LA TAILLE et al., 1992)

Finalmente, a partir do estágio operatório concreto, as trocas sociais podem ser equilibradas, pois o pensamento abstrato permite o distanciamento do “eu” para entender o ponto de vista do outro. Podem se estabelecer, então, dois tipos de interação: a coação social e a cooperação.

A coação social é uma relação entre dois indivíduos em que um deles se impõe por autoridade ou prestígio. É uma relação de aceitação passiva de “verdades”, sem conflito ou questionamento. Algo é correto porque o professor disse, e este tem “prestígio e autoridade”; não há o que refletir.

As relações de cooperação, por sua vez, representam o mais alto nível de socialização e desenvolvimento mental, visto que pressupõem reciprocidade e diálogo entre indivíduos autônomos. A relação não se baseia em uma pessoa que fala e outra que acredita, cegamente, no que é dito. O ato de acreditar não está submetido à autoridade e ao prestígio de outrem, mas na capacidade de discernimento de cada pessoa ou, ainda, como dizem De Taille et al. (1992, p. 20): “agora não há mais assimetria, imposição, repetição, crença (...). Há discussão, troca de pontos de vista, controle mútuo dos argumentos e das provas”.

Outro ponto importante para Piaget é o desenvolvimento da autonomia em oposição à heteronomia intelectual. A autonomia é construída a partir da relação com adultos e outras crianças. Envolve não apenas a capacidade de entender as regras, mas de legitimá-las a partir de critérios que consideram a articulação entre diferentes pontos de vista, na busca de uma equilibração.

Piaget usa o termo autonomia referindo-se à submissão efetiva do eu às regras reconhecidas como boas e em oposição à heteronomia (submissão do eu a regras exteriores, impostas pelo grupo social ou por outro sujeito por coação) e à anomia (ausência de reconhecimento das regras e submissão às mesmas). (CASTRO, 2006)



A conquista da autonomia ocorre a partir do respeito mútuo, em cuja construção o adulto representa um papel fundamental. A punição reforça a heteronomia, porém a reparação ou a sanção relacionada diretamente à quebra das regras que tenha causado prejuízo ao outro ou ao grupo ajudam a desenvolver a autonomia. Piaget nos revelou uma criança ativa, com um modo próprio de apreensão do mundo, sendo ela própria um mundo vasto, surpreendente e encantador.

Vygotsky, assim como Piaget, desenvolveu uma pesquisa abrangente e complexa sobre o desenvolvimento humano. Os temas que selecionamos dizem respeito à concepção de ser humano e do papel das interações na constituição e na construção da nossa identidade individual e coletiva. Vygotsky se deteve na dimensão social do envolvimento humano. Partindo da corrente materialista marxista, considera a mente como uma construção social e histórica. As funções psicológicas superiores, segundo ele, são formadas com base na cultura, que passa a fazer parte da natureza humana ao longo do processo histórico de evolução da espécie e é apreendida e transformada por cada geração. Como esclarece Marta Kohl:

As concepções de Vigotski sobre o funcionamento do cérebro humano fundamentam-se em sua ideia de que as funções psicológicas superiores são construídas ao longo da história social do homem. Na sua relação com o mundo, mediada pelos instrumentos e símbolos desenvolvidos culturalmente, o ser humano cria as formas de ação que o distinguem de outros animais. (DE TAILLE et al., 1992, p. 132)

É pela representação de recortes do real, e não pela relação direta com os objetos, que se conhece o mundo. Esse recorte é determinado pela cultura e pelo contexto histórico do lugar em que a pessoa nasce e vive. Há idioma, objetos, imagens, contextos, papéis sociais previamente construídos pela comunidade que recebe uma criança. Ou seja, os sistemas simbólicos, fornecidos pela cultura, interpõem-se entre o sujeito e os objetos. As funções psicológicas superiores se constituem a partir da mediação.

A ferramenta simbólica que alavanca as possibilidades de mediação e tem grande impacto na constituição do pensamento é a linguagem. Vygotsky atribui à aquisição da linguagem um papel revolucionário, tanto para a espécie

humana como para cada pessoa em seu processo de generalização e metacognição.

A operação com sistemas simbólicos – e o conseqüente desenvolvimento da abstração e da generalização – permite a realização de formas de pensamento que não seriam possíveis sem esses processos de representação e define o salto para os chamados processos psicológicos superiores, tipicamente humanos. O desenvolvimento da linguagem – sistema simbólico básico de todos os grupos humanos – representa, pois, um salto qualitativo na evolução da espécie e do indivíduo. (DE TAILLE et al., 1992, p. 179)

Para Vygotsky, a linguagem não se restringe ao intercâmbio social. É constituinte e constituidora de pensamentos. Possibilita ordenar instâncias da realidade, estabelecer categorias e compartilhar significados. Favorece, dessa forma, o processo de abstração e generalização e a formação de conceitos.

O indivíduo se apropria do material cultural pela interação com objetos, signos e rebentações presentes em seu meio social. Ao internalizar esse material que se originou na relação com o meio externo, utiliza-o como instrumento em sua ação no mundo. Constitui-se assim a subjetividade, a partir do nível interpsicológico para o nível intrapsicológico. A transição de um nível a outro acontece com base em interações pessoais intensas e mediadas simbolicamente.

Não há neutralidade ou passividade nesse processo. Cada sujeito é ativo, constituído por suas experiências com o mundo e com as outras pessoas, em constante processo de reconstrução. O caminho do social, cultural para o subjetivo não é linear, não é fixo e não tem fim.

A cultura não é pensada por Vygotsky como um sistema estático ao qual o indivíduo se submete, mas como uma espécie de “palco de negociações” em que seus membros estão em constante processo de recriação e reinterpretação de informações, conceitos e significados. (DE TAILLE et al., 1992, p. 186)

Cada ser humano que nasce, ao se apropriar das representações do mundo, germina uma nova forma de viver. Outro ponto importante na teoria de Vygotsky é o que ele denomina zona de desenvolvimento real e zona de desenvolvimento proximal. Ele identifica o desenvolvimento consolidado, que permite ao sujeito solucionar um problema de forma autônoma, como zona de desenvolvimento real; e aquele que o sujeito realiza com ajuda de um par avançado, como zona de desenvolvimento proximal.

Em um de seus estudos, o autor trata da capacidade das crianças com iguais níveis de desenvolvimento mental em situações orientadas por um professor. Os resultados desse trabalho são interpretados por Vygotsky segundo os conceitos acima citados. Eis a definição de zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky:

Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (JOBIM E SOUZA, 1991, p. 97)

Quando um professor apresenta para a criança algum conhecimento que está em sua zona de desenvolvimento real, por já estar consolidado, torna-se desinteressante. Se apresenta uma complexidade muito distante de sua zona de desenvolvimento proximal, torna-se inacessível. Por isso, a interação entre grupos e a circulação de diversidade de soluções para um problema promovem mais desenvolvimento e aprendizagem. Uma criança que desenha com garatujas, ao ver outra criança colocando formas circulares com braços e pernas, outras desenhando o corpo e diversas outras possibilidades, percebe esses avanços como modelos possíveis. Isto não acontece com um desenho copiado de um livro que é apresentado como modelo a ser seguido. Está muito além da ZDR e da ZDP.

Destacamos ainda que, para Vygotsky, os processos de desenvolvimento do afeto e do intelecto têm a mesma raiz e influências mútuas. Segundo ele, não há como admitir qualquer cisão no ser humano em suas dimensões, como a afetiva/cognitiva, material/não material, corpo/mente, mente/alma.

Nesse sentido, poderíamos compreender que Vygotsky apresenta também uma abordagem holística sistêmica, que se opõe aos estudos dos elementos isolados do todo. Os pensamentos têm origem na motivação, que inclui emoção, afeto, impulsos, necessidades. Assim também os pensamentos influenciam na motivação, nas emoções, nos impulsos.

Em um período em que a psicologia buscava a perspectiva do estudo de elementos para representar o todo, Vygotsky considera em seu trabalho o ser humano completo, dinâmico, social, singular.

Podemos notar que Piaget e Vygotsky destacam o papel social do desenvolvimento psicológico do ser humano. A descrição que fizeram dos processos de aprendizagem, desde a infância, inspirou governos e escolas em suas orientações curriculares. Concepções de homem, mundo, aprendizagem extraídas desses autores desencadearam planejamento, ações e avaliações da aprendizagem dos alunos.

Piaget não explicita projetos para a educação, e a pedagogia às vezes apreende suas pesquisas de forma reducionista, como uma reprodução dos experimentos no ensino escolar. Mas não há como negar que esse autor iluminou o olhar dos pedagogos sobre a inteligência da criança, seu processo de apreensão da realidade, não como um pacote de pequenas partes para se juntarem em um todo, mas como uma construção dinâmica. Ajudou os educadores a perceberem que seu ensino deveria ser adequado ao processo de desenvolvimento das crianças, que não compreendiam o conteúdo da forma como era transmitido, pela repetição, fixação, memorização, mas de um modo singular e curioso.

Para ser efetivo, o ensino deveria desafiar a inteligência das crianças, colocá-las em situações que suscitem reflexão e, principalmente, interação entre as crianças e os adultos. A necessidade de promover e desenvolver interações mais cooperativas, bem como a autonomia, também teve grande influência nas propostas para a educação. Como podemos ver na BNCC,<sup>1</sup> Competência 10: 10:

Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

A base teórica de Piaget possibilitou as pesquisas de Emília Ferreiro, que desencadeou uma revolução no entendimento do processo de alfabetização no Brasil e na América Latina. Observar as crianças em suas tentativas de apropriação do sistema de escrita trouxe vida e encantamento para a educação. Não se tratava mais de juntar pedacinhos, mas de entender um sistema a partir do ponto de vista da criança. Outras propostas de

---

<sup>1</sup> A Base Nacional Comum Curricular, ou BNCC, é um documento criado para conduzir o ensino das escolas brasileiras, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Foi introduzida nas escolas em 2020. A BNCC não é um currículo pronto, com normativas exclusivas.

matemática e ciências passaram a considerar a necessidade do desenvolvimento da capacidade de conservação, classificação, inclusão, entre outros conceitos, que permitiam a construção dos conhecimentos e não apenas a transmissão dos conteúdos.

Podemos dizer que Piaget colocou no palco da educação a voz das crianças. E isso faz toda a diferença.

Quando a educação trouxe os estudos de Vygotsky, ocorreu, da mesma forma, uma simplificação, pois se trata de um corpo teórico complexo, denso e que abrange a medicina, a psicologia, a sociologia, entre outras áreas, para explicar a psique, a formação social da mente e a relação entre a cultura e o indivíduo. A pedagogia já havia, de certo modo, consolidado as bases de Piaget, especialmente do ensino da educação infantil ao Ensino Fundamental I. Escolas públicas e particulares traziam essa referência em seus projetos.

Vygotsky trouxe a mediação como fator essencial da apropriação da realidade, o papel da cultura, a história da espécie que impacta na história do sujeito. Criticava a escola por desconsiderar tais elementos, defendia a visão de um sujeito indivisível e integrado. Mas o que ficou mais em evidência para a educação foram os conceitos do processo inter- e intrapsicológico e zona de desenvolvimento real e proximal, a partir da mediação e das diferentes formas de interação. O coletivo, a comunidade ocupam papel de destaque nas propostas pedagógicas desde então. Os significados compartilhados podem se transformar em sentido pessoal, elaborado e transformado.

As escolas que inseriram essa referência em seus currículos, bem como documentos oficiais, passaram a buscar uma relação mais direta da escola com o meio externo, desenvolvendo projetos de cultura regional, tradições ancestrais, entre outras mudanças. Vygotsky possibilitou o surgimento do conceito de letramento, pelo qual a criança se apropria da função social da escrita, a partir de seus usos reais. Isso fez com que a alfabetização ganhasse mais vida, mais significado.

A BNCC se fundamenta nas contribuições de Vygotsky, como se nota, por exemplo, em “A etapa da educação infantil”:

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009)<sup>27</sup>, em seu Artigo 4º, definem a criança como sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade

pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BNCC, MEC, 2019, item 3)

Vygotsky chamou a atenção para a diversidade, já que a mente é formada socialmente e cada cultura tem seus signos, instrumentos, linguagem, significados. Ele trouxe para a escola os sons dos cantos rituais das festas, dos contos e mitos, os sussurros do passado e os clamores do presente, a abertura para uma nova história pessoal e coletiva.

Propostas pedagógicas são normalmente inspiradas nesses autores. Não temos um projeto de escola diretamente definido por eles. Houve prioridade sobre o aspecto cognitivo do ensino e aprendizagem dos conhecimentos construído pela humanidade. Ao se tratar de interação, a afetividade não era destacada como um dos elementos importantes nas novas propostas pedagógicas.

Não é nosso objetivo analisar detalhadamente tais influências em nosso trabalho. Nossa experiência na educação atravessou todos esses movimentos, sofremos todos esses impactos.

Acreditamos, porém, que é momento de ir além. Escutar a criança em sua “criancice”. Chegar mais perto, colocar suas lentes de ver o mundo aberto de possibilidades infinitas. Poderia a nossa criança interior nos ajudar (re)aprender como se joga, como se brinca, como se imagina? Quem sabe estejamos dispostos a percorrer labirintos, castelos, reinos e sermos educadores lúdicos e poéticos. Adriana Friedman nos inspira.

Mas é possível educar a ALMA, a essência do ser humano? A ALMA se educa? A ALMA precisa expressar-se e ser ouvida! O mundo interior da criança pode ser comparado, de forma analógica, com uma casa com muitas portas, atrás de cada uma das quais se esconde um universo secreto possível de ser desvendado por quem nele ouse entrar. (FRIEDMANN, 2017, p. 12).

É o momento de estarmos abertos para, mais do que ensinar as crianças, aprender com elas.

## **1.1 Mergulhar para aprender**

Piaget e Vygotsky nos deixaram grandes contribuições para superar a educação centrada na transmissão mecânica do conteúdo. Entre elas, podemos destacar a adequação do ensino às características dos estudantes e o compartilhamento de emoções, vivências, saberes e outras peculiaridades do ser humano em espaços de aprendizagem. Mas como é a experiência compartilhada no processo educativo? Uma aprendizagem que possibilita a experiência humana de aprender um conteúdo ou comportamento, atitudes, habilidades, expressar-se, emocionar-se tanto para os estudantes quanto para os professores. É uma educação transformadora e impacta profundamente a vida dos envolvidos. Então, para além da aprendizagem, existem os laços, as relações, os valores que determinam as interações, aquilo que não é necessariamente expresso, mas é captado do ambiente. São as mútuas marcas que o processo educativo reverbera na vida de cada um.

A experiência pressupõe ser atravessada pela realidade, pelo contexto e pela presença do outro. É o que nos toca, nos afeta. Sem afeto, não há experiência. Como nos diz Bondía:

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. (BONDÍA, 2002)

Muitas coisas acontecem na escola, porém a experiência precisa de sujeitos implicados e comprometidos na ação e na relação. O que aconteceu hoje? É do âmbito geral, por fora da pele? O que lhe aconteceu? Isso o implicou, mobilizou-o, ficou.

A sociedade moderna sufoca a experiência. A velocidade, a dispersão do excesso de informações, a necessidade de opinar sobre tudo, a valorização de um estilo de vida competitivo geram muitas consequências, mas nada que nos transpasse. As exigências dessa realidade recaem sobre a escola. Não é novidade essa afirmação, porém podemos perceber essa influência na organização dos tempos, espaços, metodologias, conteúdos. Reforçam muitas vezes valores como competição desmedida, conceitos de sucesso inatingível. Há supervalorização da “inteligência” nas disciplinas escolares de cunho mais científico e uma redução das artes, filosofias. Emoções não são consideradas expressões relevantes nesses ambientes. Apenas estamos lembrando esses

aspectos do cotidiano escolar para refletir: quais vozes, olhares, emoções, afetos são experienciados na maioria das escolas?

Há projetos inovadores, criativos. Porém, diante de uma sociedade que confunde informação e conhecimento, organizar uma instituição para aprender pela experiência é um grande desafio.

O sujeito da informação sabe muitas coisas, passa seu tempo buscando informação, o que mais o preocupa é não ter bastante informação; cada vez sabe mais, cada vez está melhor informado, porém, com essa obsessão pela informação e pelo saber (mas saber não no sentido de “sabedoria”, mas no sentido de “estar informado”), o que consegue é que nada lhe aconteça. A primeira coisa que gostaria de dizer sobre a experiência é que é necessário separá-la da informação. E o que gostaria de dizer sobre o saber de experiência é que é necessário separá-lo de saber coisas, tal como se sabe quando se tem informação sobre as coisas, quando se está informado. (BONDÍA, 2002)

Paciência, atenção, escuta, receptividade. Assim a vida nos passa. Assim é possível aprender mais do que a informação. Desenvolver a sabedoria com aquilo que nos acontece. O espaço precisa permitir troca de olhares, tempo para dizer, para escutar, para brincar, para se movimentar. Na sociedade, a escola é a instituição que reúne mais pessoas diversificadas no mesmo lugar ao mesmo tempo. Para que seja uma experiência, a reunião de pessoas precisa ser encontro. E conhecimento, para ser experiência, precisa ser mergulho.

Eu NÃO SOU VOCÊ, VOCÊ NÃO É EU

Eu não sou você  
Você não é eu  
Mas sei muito de mim  
Vivendo com você.  
E você, sabe muito de você vivendo comigo?  
Eu não sou você  
Você não é eu.  
Mas encontrei comigo e me vi  
Enquanto olhava pra você  
Na sua, minha, insegurança  
Na sua, minha, desconfiança  
Na sua, minha, competição  
Na sua, minha, birra infantil  
Na sua, minha, omissão  
Na sua, minha, firmeza  
Na sua, minha, impaciência  
Na sua, minha, prepotência  
Na sua, minha, fragilidade doce  
Na sua, minha, mudez aterrorizada  
E você se encontrou e se viu, enquanto olhava pra mim?



Eu não sou você  
Você não é eu.  
Mas foi vivendo minha solidão que conversei  
Com você, e você conversou comigo na sua solidão  
Ou fugiu dela, de mim e de você?  
Eu não sou você  
Você não é eu  
Mas sou mais eu, quando consigo  
Lhe ver, porque você me reflete  
No que eu ainda sou  
No que já sou e  
No que quero vir a ser...  
Eu não sou você  
Você não é eu  
Mas somos um grupo, enquanto  
Somos capazes de, diferenciadamente,  
Eu ser eu, vivendo com você e  
Você ser você, vivendo comigo.

Madalena Freire

# **Capítulo 2:**

## **Uma escola para e com os estudantes**

Para contextualizar nossas observações, vamos descrever brevemente os pontos relevantes que diferenciam a Wish School das demais escolas. Essa descrição revela concepções, práticas, inovações relevantes que afetam todos os envolvidos. As informações foram extraídas de nossas idas à escola e das suas redes de divulgação oficial (site, blog e rede social), que é como ela se apresenta ao público em geral e se comunica com a comunidade escolar.

Fica localizada no Tatuapé, zona leste de São Paulo, desde 2008. Em 2019, quando realizei as observações, atendia no total 185 estudantes da educação infantil ao Ensino Fundamental I e II.

No início, era uma escola bilíngue com um formato mais tradicional, mas a partir de 2012 foi passando por mudanças radicais em seu projeto. Tantas mudanças causaram a perda de parte dos alunos, porém isso não foi motivo para voltar atrás. Como encontramos no site EBC:

Após trabalhar por anos como professora de inglês, Andressa decidiu começar uma escola bilíngue quando estava procurando um local para matricular a sua filha, que na época tinha dois anos. E apesar de oferecer um ensino em duas línguas simultâneas, a Wish nasceu com uma proposta tradicional. No final de 2012, entretanto, após participar de uma viagem para conhecer escolas inovadoras na Espanha, Dinamarca e Reino Unido, a diretora voltou motivada a colocar em prática o que tinha visto. Aos poucos, começaram a surgir as transformações. Mudança de currículo, mudança de tempo, mudança de avaliação e mudança de espaços. O trabalho teve início com a formação da equipe e logo também teve que dar conta de explicar o novo modelo aos pais. “Em um primeiro momento a gente perdeu uns 20 alunos”, recorda. (Disponível em: <<https://www.ebc.com.br/infantil/para-pais/2016/05/sem-provas-ou-divisao-por-disciplinas-escola-promove-educacao-holistica>>.)

Todas as mudanças foram discutidas e realizadas com a participação dos usuários. Ao final, a arquitetura sem paredes, com espaços flexíveis juntamente com os outros projetos, culminou em uma escola inovadora, que visa ao desenvolvimento do ser humano integral. A seguir, destacamos algumas dessas características relevantes do projeto da escola.



Figura1: Visão externa da escola. Disponível em: <<http://www.grupogaroa.com/47wish>>.

## 2.1 Abordagem holística e homologia de processos

Wish School é uma escola holística. Isso significa que sua proposta é promover o desenvolvimento do ser humano integral. Além do processo de aprendizagem, comportamentos, interação, inclui as emoções, a criatividade e a espiritualidade.

O que norteia o trabalho da escola como um todo é a homologia de processos. Todos os envolvidos, adultos e jovens, passam pelas experiências que materializam os princípios da escola. Isso garante a aproximação entre o projeto idealizado e o currículo que se materializa no cotidiano. Nessa perspectiva, não há hierarquias fixas.

Abordagem holística ("holon" = inteiro, integral) acredita que todos os aspectos da experiência humana devem ser considerados, não só o intelecto racional (como na educação tradicional), mas também os aspectos físicos, emocionais, sociais, culturais, criativos, intuitivos e espirituais da natureza de cada ser humano. (Disponível em: <<https://www.wisheducation.com.br/post/o-que-e-a-educacao-holistica>>.)

A formação de professores, por exemplo, abarca a vivência do conteúdo da mesma forma que será experimentado pelos alunos. Os valores que se buscam desenvolver nos estudantes são aplicados a toda a equipe. A escola trabalha também com um mapa holístico, que indica quais são os aspectos relevantes e o que representam, de acordo com a abordagem adotada.



Figura 2: Mapa holístico. Disponível em: <<https://www.wisheducation.com.br/projeto-pedagogico>>.

Observamos cada eixo ou aspecto da natureza humana e as aprendizagens envolvidas. Esse mapa fica exposto na parede e é o que primeiro chama a atenção quando entramos na unidade escolar. É a “alma da escola”.

## 2.2 Aprendizagem pela experiência

Só é possível compreender mundo pela experiência. De nada adianta buscar transmitir conhecimentos por meio de discurso, lições, exercícios. Essa abordagem vale também para os adultos. Não bastam palestras, videoconferências com especialistas. Os educadores precisam vivenciar em si mesmos a forma como irão trabalhar com os estudantes. O que não é vivido não é aprendido e não transforma a realidade.

O que tenho visto ao longo desses anos, entretanto, é que há uma distância entre o entendimento, a compreensão que ocorre no nível da cognição e a real incorporação desse novo conhecimento. A pessoa entende com a cabeça, mas não consegue atuar de maneira coerente pois não experienciou aquilo na sua própria formação. (Wish School. Disponível em:

<<https://www.wisheducation.com.br/post/aprendizagem-experencial-a-import%C3%A2ncia-de-vivenciar-para-compreender>>.)

Os projetos pedagógicos nascem da curiosidade e do interesse dos alunos. A partir desse interesse, os professores organizam a sequência de trabalho nas diversas áreas do conhecimento.

### **2.3 Avaliação**

A avaliação não é realizada por meio de provas para “medir” o que o aluno aprendeu. O objetivo é a aplicação do conhecimento na vida complexa e plural, a capacidade de generalizar os conhecimentos. O estudante não é “vítima” da avaliação, mas sujeito ativo nesse processo.

Para nós, importa se o aluno consegue transferir o conhecimento para sua realidade, se ele é capaz de lançar mão dos conhecimentos adquiridos da maneira como eles aparecem na vida – misturados e complexos. Por isso, utilizamos diferentes dispositivos de avaliação: autoavaliação, avaliação de pares e avaliação do tutor. (Wish School. Disponível em: <<https://www.wisheducation.com.br/fac>>.)

### **2.4 A arquitetura**

O espaço tem impacto direto nas relações entre as pessoas, em todos os sentidos, além de revelar concepções de ser humano e visões de mundo. As escolas escuras, com grades e carteiras enfileiradas, sugerem muito sobre como são estabelecidas as relações de poder, de modo hierárquico, e como as pessoas se relacionam, o que se pensa sobre aprendizagem e qual ser humano se pretende formar. Muitas vezes, a organização do espaço revela contradição entre o que o projeto expressa e o que ocorre na realidade.

A intervenção radical que a Wish School realizou na arquitetura, retirando paredes, construindo espaços flexíveis que permitem a circulação livre, foi certamente uma inovação muito significativa. Permite a organização de diferentes agrupamentos, de acordo com a atividade, e há diferentes configurações de móveis, mesas ao ar livre.

Durante as nossas formações, buscamos nos atentar para onde e como as propostas estão acontecendo. Às vezes é preciso uma roda de conversa em um espaço mais delimitado, mas outras vezes

podemos aproveitar o clima e nos esticar na quadra. Se falamos que o espaço é um terceiro educador e este espaço não se restringe à escola, também levamos nossa equipe para saídas pedagógicas. (Wish School. Disponível em: <<https://www.wisheducation.com.br/post/aprendizagem-experencial-a-import%C3%A2ncia-de-vivenciar-para-compreender-exemplos-pr%C3%A1ticos>>.)

Embora seja uma construção sem paredes internas, há um visível cuidado com a estética, simples, despojada, mas onde são visíveis os contornos sutis que sugerem possibilidades de organização dos agrupamentos de estudantes, além de locais destinados à administração. O espaço revela a relevância das relações, dos encontros, do olhar e da escuta, além da quebra da hierarquia em seu projeto pedagógico.



Figura 3: Visão interna da escola. Disponível em: <<http://www.grupogaroa.com/47wish>>.



Figura 4: Visão interna da escola. Disponível em: <<http://www.grupogaroa.com/47wish>>.



Figura 5: Cena de uma aula. Disponível em: <<http://www.grupogaroa.com/47wish>>.

Esta foi apenas uma breve descrição do lugar onde pousei a atenção para minha pesquisa.

## **2.5. E veio a pandemia**

Justamente quando escrevo este trecho do trabalho, tentando destacar o zelo que a escola dedica às relações, entramos em um período de pandemia pela Covid-19, que exige distanciamento social. A escola colocou em seu blog, no item que trata da aprendizagem experiencial, o seguinte aviso:



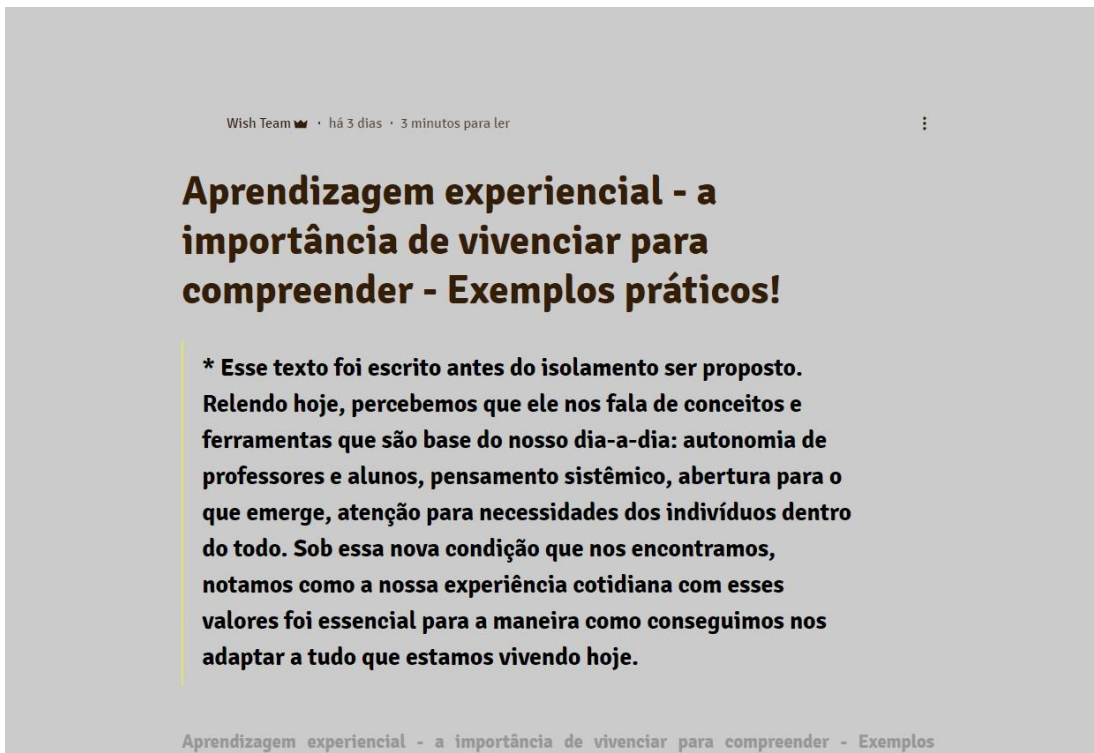
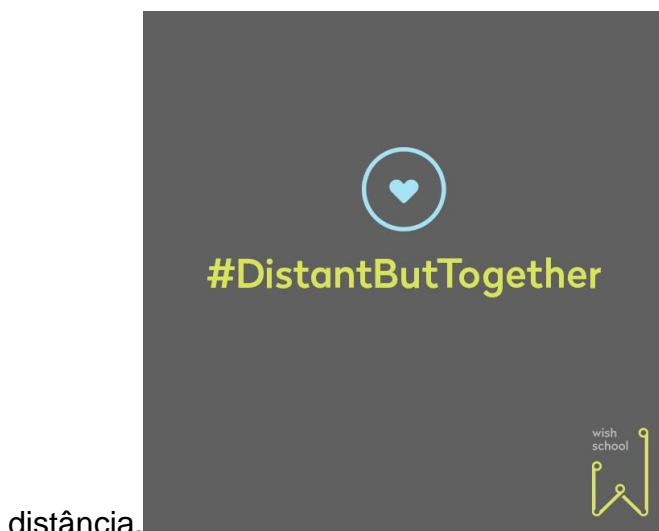


Figura 6: Do blog da escola.

A escola tenta estimular a gentileza, a empatia, a generosidade, com vídeos e atividades que desafiam os alunos a ajudarem as pessoas, mesmo à



distância.

Figura 7: Imagem extraída da página inicial de uma rede social da Wish.

Sabemos que esse tempo deixará marcas, especialmente nas crianças que não abraçam mais seus amigos. Suas vozes e cantos não habitam o espaço aberto e movimentado da escola. Agora, quando todo encontro é sem abraço, mais intensamente tentarei fazer emergir deste trabalho as vozes, os

afetos, a vida que, em breve, voltará a animar os espaços claros e abertos da escola. “Distantes, mas juntos”.

# **Capítulo 3:**

# **Metodología**

A pesquisa na escola Wish School foi realizada em quatro sessões de duas horas, entre outubro e dezembro de 2019. Os dados foram obtidos a partir de registros escritos de pequenos e reveladores episódios do cotidiano e relacionados às atividades desenvolvidas com os estudantes. Após a realização das propostas e sua escrita, realizamos uma análise qualitativa do material obtido.

A pesquisa qualitativa, baseada na análise de cenas ou episódios, tem embasamento no conceito de *isolado* de Bento de Jesus Caraça. Trata-se de analisar um fragmento, sem desconsiderar a interdependência com o contexto em que ao episódio acontece.

### **3.1 Bento de Jesus Caraça o conceito de isolado**

Segundo Caraça (1970, p. 112), o isolado é “uma secção da realidade”, um recorte para que se possa fazer as observações e estudos sobre um determinado tema. Esse recorte permite o estudo de um determinado objeto do conhecimento de forma mais acurada e sistemática, a partir de critérios e instrumentos práticos e teóricos que revelem concepções e mudanças dentro de um tempo e espaço limitado para que essa análise seja feita.

O objetivo é captar as cenas que explicitam ações de natureza pessoal e coletiva. Para isto, são necessários registros que nos permitam revisitar os movimentos ocorridos no grupo, para identificar os episódios a serem focados nesta pesquisa.

### **3.2 O trajeto ou zoom**

Após um primeiro contato telefônico, fui uma primeira vez à escola para falar com a coordenadora pedagógica Alessandra Lombardi (Cuca). Ela me apresentou o local, conversamos sobre minha pesquisa e pude conhecer algumas crianças. Após esse primeiro contato, em reunião de orientação, definimos as propostas que seriam apresentadas à coordenação para serem realizadas com as crianças, com o objetivo de observar a relação entre elas e investigar seu olhar.

Nesse contexto, definimos com a escola que a turma *The Champions* seria a escolhida para a pesquisa. É uma turma composta de 23 alunos do terceiro e quarto anos. São alfabetizados, e a maior parte deles está na escola desde a educação infantil. Esses fatores favoreceriam o diálogo sobre o tema e viabilizaria a proposta de atividade de escrita. No primeiro contato com a turma, conheci os três professores: Mariana, Yara e Rodrigo, que me permitiram acompanhar as atividades do dia. Em duas outras sessões, realizei atividades diretamente com os estudantes, focando no tema da interação entre as pessoas, suas semelhanças e diferenças. As propostas foram as seguintes:

1. Leitura da história *Pedro e Tina*. A partir de uma roda de conversa, os estudantes produziram desenho e escrita. O livro narra a história comovente de duas crianças: Pedro, que fazia tudo ao contrário, e Tina, que era toda certinha.

2. Filme *Cordas* e roda de conversa. O filme conta a história de como a chegada à escola de uma criança com cadeira de rodas e que não fala afeta a vida de uma menina, da infância até a vida adulta.

Dessas observações e atividades, surgiram os episódios que tratam do tema da pesquisa.

# **Capítulo 4:**

# **As cenas e suas**

# **análises**

#### **4.1 A escola de todas as vozes**

Enquanto aguardava Alessandra (Cuca), responsável por me apresentar a escola, notei que as crianças interagiam com muita facilidade entre elas e com os adultos, mesmo que estes não fossem do seu cotidiano. Dois meninos da educação infantil, com seus quatro ou cinco anos, estavam próximos a mim no pátio, colocando os sapatos. Um deles colocou sua “papete” com fecho de velcro e saiu. O outro colocou as meias com os calcanhares para cima e não conseguia se ajustar com o tênis. Então olhou para mim, uma estranha na escola, e pediu:

– Será que você pode me ajudar a colocar os sapatos? As meias estão me incomodando!

Mostrei a ele a posição correta das meias, mas não as coloquei. Ele agradeceu e saiu para sua próxima atividade.

Cuca me acolheu com abertura, simpatia e profissionalismo. Observei que, na entrada, há um painel com os princípios e fundamentos da educação holística. A escuta merece destaque, assim como o afeto, o respeito, a formação humana abrangente.

Não há paredes dividindo os espaços. Todos podem se ver. Também não há um espaço para onde se possa levar os alunos para algum tipo de repreensão verbal ou escrita, como é comum em algumas escolas.

Os espaços são flexíveis, separados por estantes com rodinhas que possibilitam modos diferentes de formar os grupos de estudantes. Há alguns espaços com divisórias transparentes, outro com tapete em forma de círculo, mesas altas com banquetas e muitas crianças e jovens circulando o tempo todo. Devido a esse constante movimento, há adultos espalhados pela escola. Independentemente da função, são chamados pelo nome e são de confiança dos estudantes.



Figura 8: Visão da área da educação infantil. Disponível em: <<https://www.archdaily.com.br/br/891456/wish-school-grupo-garoa>>.

São 185 alunos, da educação infantil ao nono ano. A qualidade da relação entre as pessoas, a afetividade, o vínculo com as famílias são a prioridade.

A educação infantil tem um espaço aberto no piso superior. As crianças brincam, fazem atividades em rodas, ocupam o espaço. O ensino fundamental ocupa diferentes espaços no piso térreo. Os educadores falam em inglês e português com as crianças.

Os espaços são flexíveis e são ocupados de acordo com a atividade da turma. Estantes móveis delimitam se a atividade é para todos ou para grupos pequenos, círculos no chão, divisórias transparentes. Todos se veem, os estudantes se encontram nos espaços.

Não se escutam adultos gritando com as crianças. Cuca me disse que os educadores buscam solução para os conflitos no diálogo e na responsabilidade compartilhada. É claro que problemas acontecem, dificuldades surgem. É um esforço cotidiano para manter vivos os princípios do projeto. Certa vez, os jovens estavam falando muitos palavrões e os educadores estavam preocupados com o impacto disso para os mais novos. Foi realizada uma reunião entre as crianças pequenas da educação infantil de primeiro ano e os jovens. Os mais novos expuseram o impacto que essa



atitude tinha para eles, como se sentiam incomodados. Essa foi a solução encontrada, sem punição, sem diretoria.

Toda a avaliação, desde a educação infantil, é realizada em diálogo com as crianças. Os conteúdos seguem os parâmetros oficiais, porém em uma abordagem dialógica e integrada.

É um lugar onde todos se conhecem, olham-se, movimentam-se; onde há vida acontecendo enquanto se aprende e ensina. O cenário dominante das escolas que conheci como estudante e educadora, essa é uma grata exceção.

#### **4.2 Grade curricular na escola tradicional e seus efeitos**

Todo o cotidiano escolar é a materialização de um currículo, explícito em documentos, organização burocrática, e implícito nas relações entre pessoas, ambiente, conhecimento, disposição de espaços, escolhas coletivas e individuais.

Durante nossa experiência como educadores ou mesmo com estudantes, passamos por escolas cujo currículo é sinônimo de grade: “grade curricular”. Tudo o que acontecia na grade não era percebido como currículo.

A escola que, por exemplo, mantém filas de menino e menina, que separa brinquedos de menino e menina, pode colocar em seu projeto “respeito à diversidade”, “igualdade entre gêneros”. Mas o currículo que se materializa é justamente a desigualdade entre gêneros. A organização em fila para caminhar pela escola também indica que o currículo implícito é focado na necessidade de controle do corpo das crianças, da ocupação do espaço.

O silêncio, o cerceamento da voz dos estudantes, o controle do corpo, a tentativa de abafar as emoções e as divergências expressam ainda a realidade de muitas escolas de ensino fundamental. Tudo o que inunda de afeto o conhecimento e a vida é extraído, sobrando as duras fibras do conteúdo, que precisam ser engolidas sem água.

O silenciamento, a competição e o castigo são formas de disciplinar o corpo e a palavra. O diferente, o inusitado são considerados, muitas vezes, uma ameaça.

Há um contexto social que favorece a escola da “grade”. A sociedade da eficiência, da produtividade, do consumismo, da aparência influencia as pessoas dentro das instituições.

Podemos dizer que o processo formatador e disciplinador, que vinha sofrendo críticas há algumas décadas, tem sido reforçado e estimulado no Brasil de 2020, inclusive com propostas de militarização das escolas.

Para Foucault, tais elementos consistem no controle e disciplinamento do corpo, que se perpetua dentro da instituição escolar apresentando técnicas e estratégias minuciosas de controle do corpo, possibilitando a ação do poder disciplinador. Segundo esse autor:

A disciplina fabrica, assim, corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; [...] Se a exploração econômica separa a força e o produto do trabalho, digamos que a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada. (FOUCAULT, 2007, p. 119)

O medo e a ausência de diferentes vozes no currículo real da escola, o desejo de desenvolver um padrão de ser humano, tornam o ambiente hostil e se estabelece uma relação de poder autoritária.

Quando, porém, o ambiente é acolhedor, movimentos e divergências são permitidos, as diferenças são respeitadas, os adultos podem desenvolver uma relação de autoridade legítima. Significa não abandonar as crianças e jovens, sem regra alguma, mas permitir espaço para a expressão do inusitado, da novidade.

É claro que existem escolas que ousam desenvolver projetos libertadores, nas quais, apesar de condições adversas, educadores se mobilizam para arejar o ambiente com arte, movimento, experiências de aprendizagem significativas.

Porém, pensar na instituição de modo inovador, colocando no centro do currículo o ser humano, dentro da complexidade das relações e diversidades, exige mais que iniciativas particulares. Demanda mudanças de raiz, de princípios, concepções. E coragem para enfrentar muitas adversidades vindas do meio social e das resistências internas.

Um lugar repleto de jovens e crianças deveria ser repleto de vozes, canções, movimentos, ruídos e encontros. Onde todos tivessem vez e voz, de modo que fosse possível escutar a voz de cada um.

### 4.3 O currículo do humano abrangente

A Wish é uma escola holística, como já apontamos. Em seu currículo, as interações, o afeto, a espiritualidade, o corpo, a expressão e a arte revelam uma visão abrangente de ser humano e de educação.

A iniciativa corajosa de transformar radicalmente o seu projeto desde a raiz, redesenhando o espaço físico e transformando uma escola comum em uma educação holística, mostra que é possível ir além da grade.

O espaço aberto, iluminado é habitado de vozes, corpos, aromas em que todos se veem. Essa configuração é um fator importantíssimo para que a proposta holística se realize. Afinal, paredes isolam, delimitam, classificam. O espaço impacta o modo como as relações humanas se estabelecem. A configuração do “lugar escola” é uma das expressões do currículo real.

Como afirma Rinaldi:

O ambiente escolar deve ser um lugar que acolha o indivíduo e o grupo, que propicie a ação e a reflexão. Uma escola ou uma creche é, antes de tudo, um sistema de relações em que as crianças e os adultos não são apenas formalmente apresentados a organizações, que são uma forma da nossa cultura, mas também a possibilidade de criar uma cultura. [...] É essencial criar uma escola ou creche em que todos os integrantes sintam-se acolhidos, um lugar que abra espaço às relações (Rinaldi, 2002, p. 77).

As relações e a liberdade de expressar emoções fazem parte do currículo, que pode acolher curiosidade, respiração, movimento, afeto. Tudo isso está explícito nos documentos oficiais dessa escola.

As crianças com transtornos ou entraves circulam pelo ambiente. Não são oprimidas ou arrastadas para a sala de aula. E são acolhidas por algum adulto presente no ambiente e gentilmente convidadas a retornar ao espaço onde está sua turma. Esse respeito abrange adultos e crianças.

Não é fácil manter, na prática, os princípios assumidos em um projeto dessa amplitude e profundidade. Há constantes obstáculos a serem superados.

Trata-se de substituir o dogmatismo por flexibilidade, verdade por relatividade, abandonando a segurança imobilizadora das certezas para descobrir e inventar modos de trabalhar com incertezas e acasos, para poder, enfim, influir na tecedura de novas possibilidades de futuro. (Colares, Moises e Geraldi, 1999, p. 217)

A ruptura com os dogmas e os paradigmas vigentes traz incertezas. Mover-se na incerteza é um aprendizado constante. Nessa jornada, o que se vê é o ser humano em suas nuances, complexidade e diversidade. O lugar onde adultos, crianças e jovens podem respirar e florescer.

Quando entrei no espaço transparente, uma criança de cinco anos me indagou: “Por que você está aqui?”

#### **4.4 The Champions**

Conheci a *teacher* Mariana, tutora da sala; Ingride, de matemática; Rodrigo, professor de inglês, e Beatriz, que acompanha o Lucas em atividades específicas, faz arte e dá suporte em vários momentos. Terceiro e quarto anos, um total de 23 alunos, entre oito e dez anos. Quando cheguei, grupos de sete ou oito crianças ocupavam diferentes espaços com aulas de matemática, inglês e português. As aulas são muito participativas. Nenhuma resposta surge do nada e nenhuma fala é ignorada. São estimulados a levantar hipóteses, questionar, até chegarem a uma solução.

O *feedback* da produção de texto, e possivelmente de outras atividades, é individual. As crianças analisam com a professora Mariana os ajustes necessários ao texto, o que precisam desenvolver e atentar. Cada criança tem um PAP – Programa de Aprendizagem Pessoal – que organiza as atividades da semana.

Dani, Fabiola Ricardo foram as crianças que me explicaram tudo. Há muita coisa interessante.

“Todos aprendem?” – pergunto. “Sim, todos”, responde Dani, convicta. Assim eles se movimentam e dirigem-se às atividades de acordo com o plano. Lucas, Leo, Ricardo e Renan são alunos com algum tipo de entrave ou dificuldade. Lucas realiza atividades mais específicas com acompanhamento da Beatriz e participa de momentos coletivos a maior parte do tempo. Ricardo às vezes parece inquieto e ansioso, mas ao menos nas aulas que acompanhei participa e compreende perfeitamente o que está sendo ensinado e solicitado na atividade.

Luquinhas passou correndo, atropelando, falou algo com a Larissa e correu para algum lugar indefinido. Mas tudo bem. Há sempre adultos por perto e todos o conhecem. Renan também participa das atividades entre uma corrida

e outra.

Mariana me informou que ele veio de diversos processos de exclusão, de escola em escola. Ali, ele já tem apresentado avanços e será sempre acolhido e respeitado.

Curioso foi Ricardo, ao explicar seu PAP. Disse que saía mais cedo do que as outras crianças: “o Renan é meu amigo”. Talvez porque, como o Renan também não é muito de conversa, os dois saem mais cedo. Ricardo faz sua atividade, levanta, anda, mas não busca muita interação com as outras crianças.

“Você tem filhos?” É a primeira pergunta que Isac me faz. “Não”. “Quantos anos você tem?” “57”. “Nossa!” e continua: “Quanto eu nasci, você já tinha 48 anos!” Tímidos, sei que eles não são. Será por que essa turma está nessa escola desde a educação infantil?

#### **4.5 Impressões**

O afeto e o respeito circulam e inundam o ambiente da sala. Os educadores acolhem as manifestações das crianças de modo gentil. Há conflitos, disputas, mas são rapidamente solucionados. Nesses momentos com a turma, pude notar que eles percebem que alguns amigos têm dificuldade. Ana Maria me disse: “Algumas pessoas têm dificuldades. Mas todas as pessoas têm alguma dificuldade”.

Renan se isola, mas as crianças o inserem em suas brincadeiras. Às vezes, ele fica no canto ou sai da sala. A participação peculiar de Lucas na atividade coletiva é acolhida pela turma com naturalidade. Às vezes dispersa, às vezes fala algo fora de contexto e tudo bem.

Luquinhas sempre fala de outros países. Ele tem dificuldade para se concentrar, vive correndo pelos espaços da escola, mas quando entra participa, com certa ansiedade em falar. É inteligente e às vezes se isola em suas brincadeiras. Mas, sempre que pode, está com um mapa nas mãos. Tem curiosidade sobre outros lugares, outros povos. Para ele, o que importa é se a pessoa já conhece outro país. Não por algum tipo de *status*, isso fica claro, mas por curiosidade. “Olha meu caderno da Grécia”, e arregala os olhos. “Você já foi para a Grécia! Uau!” Seus olhos brilham.

Para que a pessoa internalize um conhecimento, não seria necessário aguardar uma “maturidade biológica” apenas, já que a interação com outros

sujeitos com um conhecimento maior, porém aproximado, permitiria alavancar essa aprendizagem a um nível superior.

Dessa forma, quando as turmas são organizadas por idade restrita ou de acordo com um sistema de ensino rigidamente estabelecido, são oferecidas menos oportunidades de interação entre pares avançados que atuem na zona de desenvolvimento proximal e promovam aprendizagem mais ampla e maiores avanços cognitivos.

Quando Lucas está em atividade coletiva, participa a seu modo e busca interagir com o que as outras crianças estão expondo, suas opiniões. Ainda que diga algo que aparentemente esteja fora de contexto, sua fala é acolhida. Assim, há uma busca de melhor comunicação com os colegas, que possibilita mais aprendizagem e mais desenvolvimento.

Esse processo acontece naturalmente, na dinâmica cotidiana da turma The Champions, nos momentos de ajuda, até mesmo de conflitos, quando os *teachers* escutam e argumentam, até que se chegue a uma solução partilhada. Quando a turma está buscando solução para um problema de porcentagem, cada qual expõe sua solução, escrevendo na lousa, até que uma criança atinge a compreensão a partir daquela explicação do colega.

Outro aspecto relevante é a autonomia que se busca desenvolver com as crianças. Uma autonomia baseada na cooperação, na responsabilidade de suas escolhas. O PAP é organizado toda semana. Os professores e os alunos em conjunto colocam áreas que são parte dos currículos formais e partes de pesquisas e outras atividades de livre escolha. Ali está a gestão do tempo e da movimentação nos diferentes espaços. Não se trata de uma planilha na parede, mas de um registro vivo de tudo o que será realizado naquela semana. As crianças valorizam muito esse registro. Muitos fizeram questão de me mostrar, explicar, dizer o que mais gostavam. Quando chega o momento, eles sabem exatamente para onde ir e que material levar.

A autonomia se evidencia também no modo como é realizada a devolutiva das atividades e avaliações. A professora chama cada estudante, solicita que a própria criança faça uma revisão: “Ah, esqueci de pôr erre aqui”, e então corrige. E assim vai revendo, refazendo, sem pressão ou tensão. A partir de Piaget, podemos identificar que há uma busca por relações cooperativas e não coercitivas. O trabalho não é para “agradar” a professora.

Não haverá punição, pois o erro é parte da aprendizagem. De acordo com o autor:

Pode-se dizer que há autonomia moral quando a consciência considera como necessário um ideal racional, independentemente de qualquer pressão exterior: 'a autonomia só aparece com a reciprocidade, quando o respeito mútuo é bastante forte para que o indivíduo experimente interiormente a necessidade de tratar os outros como gostaria de ser tratado'. (Piaget, 1932 / 1992: 299)

Para além dos conceitos apresentados, há espanto e encanto nas vozes que circulam e que não se podem capturar em um simples áudio. A presença do inusitado, de uma criança que surge na sua frente e pergunta: “Você já saiu do Brasil?”, “Você tem filhos?” é uma corrente de afetividade que tece laços. Há espaço para lágrimas, raivas, sorrisos. The Champions pulsa.

#### 4.6. Uma história



Sinopse: Pedro não conseguia fazer uma linha reta, andava de costas, esquecia a guarda-chuva. Tina era toda certinha. Certinha demais. Um dia, os dois se encontraram. Tina ensinou a Pedro fazer algumas coisas direitinho e Pedro a ensinou a quebrar alguns hábitos, a

não ser tão certinha. E nasceu uma amizade para sempre.

Fizemos o *circle* com as 23 crianças. Escolhi o livro *Pedro e Tina*. Dois amigos com características opostas e aprendizagens mútuas. Nada de melhor ou pior, apenas singulares modos de ser.

A história começa. Cochichos. “Eu sou assim, não consigo fazer um risco reto”, “A Dani é igual a Tina”.

Max: Eu sou igual ao Pedro.

Dani: Eu sou igual a Tina mesmo, fico muito nervosa quando faço alguma coisa errada.

Luiz: É, mas tem gente que é muito chata.

Ana Maria: Todos somos diferentes uns dos outros e isso é

normal. Luquinhas: Todos somos semelhantes porque somos brasileiros.



Distribuí, então, folhas e pedi para que escolhessem dois ou mais amigos e dissessem em que são parecidos e em que são diferentes. A proposta era: Ele ou ela se parece comigo porque... Ele ou ela é diferente de mim porque...

Em um primeiro momento, todos estavam desenhando. Não demorou muito e as crianças começaram a ir ao encontro dos amigos. Aos pares ou grupos, questionavam uns aos outros sobre suas semelhanças e diferenças.

Renan entrou na sala nesse momento. Sentei-me ao seu lado e li para ele a história. Pegou a folha, olhou, mexeu... “Eu não tenho nenhum amigo. Meu melhor amigo faz três meses e doze dias que não vejo”.

Eu: Aqui na sala não tem amigos?

Renan: Aqui eu tenho esposa.

Em algum momento, houve um “casamento” na sala entre Renan e Fabiola. E foi a “esposa” que ele desenhcou.

Outras crianças se aproximam, abraçam Renan e caminham com ele pela sala, conversando. Certamente ele tem amigos. Mas a “esposa” se aproximou dele. Fabiola cuidou de Renan e o estimulou a escrever. Disse que o desenho dele estava bonito. Ele se recusou a escrever. Fabiola saiu, foi terminar sua atividade.

Aproximei-me.

Eu: O que a Fabiola tem de parecido com você, Renan?

Ele: Nós gostamos de dinossauros.

Eu: E o que tem de diferente?

Ele não respondeu. Ficou se movimentando, de pé, as mãos entrelaçadas uma na outra. Fabiola se aproximou.

Eu: Fabiola, o que você e o Renan têm de parecido?

Ela: A gente gosta de dinossauros.

Eu: E o que têm de diferente?

Fabiola pensou um pouco.

Ela: É que ele sai mais cedo.

Apesar da dificuldade de Renan, o que salta aos olhos de Fabiola é que ele sai mais cedo.

#### **4.7. Sobre relevância**

Os diálogos entre as crianças, nessa atividade, são reveladores. Podemos perceber que elas têm uma relação de amizade construída. Vão relacionando a si mesmas e aos colegas às personagens da história, com humor. A interação revela a visão que as crianças têm sobre si, suas características, conceitos extraídos da sua relação com o mundo com a sociedade. “Todos somos diferentes em alguma coisa, isso é normal”. Como aponta Vygotsky, os significados socialmente compartilhados pela linguagem são internalizados, reinterpretados e têm um sentido subjetivo.

Faz sentido dizer que o que temos de semelhante é que somos brasileiros. É uma afirmação que se pauta no interesse por nacionalidades, mapas e encontra um critério que não se refere a um atributo pessoal de alguém específico, mas de uma determinação social. Algo que é relevante e faz sentido para Luquinhas.

Quando Ana Maria diz: “Todos somos diferentes uns dos outros e isso é normal”, revela a apropriação de um discurso socialmente construído e aceito, que faz parte de sua subjetividade. Essa apropriação não se revela apenas pelo discurso, mas pelas suas atitudes constantes de acolhimento. O trajeto do intersíquico para o intrapsíquico torna-se uma interpretação provisória, uma leitura da realidade que é compartilhada pela linguagem, levando a constantes reformulações de conceitos e visões de mundo mais abrangentes.

Ao tomar posse do material cultural, o indivíduo o torna seu, passando a utilizá-lo como instrumento pessoal de pensamento e ação no mundo. Nesse sentido, o processo de internalização, que corresponde, como vimos, à própria formação da consciência, é também um processo de constituição da subjetividade a partir de situações de intersubjetividade. A passagem do nível interpsicológico para o nível intrapsicológico envolve, assim, relações interpessoais densas, mediadas simbolicamente, e não trocas mecânicas limitadas a um patamar meramente intelectual. (DE TAILLE et al., 1992, p. 161.)

O que mais se destaca, porém, é a relação do grupo, especialmente Fabiola com Renan. A afetividade e o respeito em torno dele são marcantes. O acolhimento a Renan, que estava em outro espaço, ocorreu com extrema naturalidade. O fato de Renan não se dirigir aos grupos que se distribuíam pela sala, ficando em um canto, não impedia que, a todo momento, algumas crianças falassem com ele, especialmente a Fabiola. A cooperação,

de acordo com Piaget, implica entender o ponto de vista do outro. Mas, nesse caso, esse “outro” tem um entrave que dificulta o diálogo, a aproximação. Quando ele diz que Fabiola é a esposa, atribui a ela um papel. Talvez por já ter alguém que chame de amigo, ela não possa também ser chamada de amiga. Quem sabe? Fato é que ela entende e aceita brincar com o título “esposa”, não na perspectiva usual, mas podendo aceitar a forma como Renan se endereça a ela. Não se nota ironia, sarcasmo, mas acolhimento. E toda a turma age dessa forma quanto a esse “casamento”. Não consegui descobrir quando ocorreu.

Portanto, essa interação permite irmos além do simples entendimento cognitivo de um ponto de vista incomum de Renan. É a empatia, a tentativa de aproximação. Os comportamentos e diferenças de Renan na relação com as outras crianças, suas dificuldades, aparentemente ficam em segundo plano em relação a seu simples papel de “amigo”. Isso fica evidente quando a diferença destacada é apenas “sai mais cedo”.

Fica evidente que os vínculos entre as crianças, delas com os adultos e com o ambiente focado na qualidade das relações, tiveram impacto na formação de suas subjetividades. Não percebemos resistência, preconceito à diversidade ou competitividade classificatória e meritocrática. Há conflitos, tensões no grupo. O que não há é punição, coerção. Essa dinâmica gera um clima favorável ao afeto, ao respeito.

“Porque ele sai mais cedo” me causa espanto. Desloca-me da experiência pedagógica para a humanidade despida das lentes que buscam a “deficiência”. Escutar e dizer, nesse contexto, é algo que nos atravessa, como aponta Bondía, é algo que nos passa. Durante a história, as crianças não estavam apenas ouvindo, mas vivendo uma experiência, vestindo em si a “alma” de Pedro ou Tina.

O que é uma semelhança, uma diferença? É o que afeta. O que afeta Fabiola? O fato de Renan não ficar até o final da aula. O afeto marca a relevância. Para Renan, o que é relevante em Fabiola? Algum atributo específico? Os cabelos? Não. Apenas o que compartilham, a preferência em comum por dinossauros. É a liga entre ele e a “esposa”. Esse saber sobre si e sobre o outro não foi ensinado, mas surgiu da experiência individual em um ambiente que possibilita aos envolvidos serem atravessados por

acontecimentos. As crianças costumam se entregar aos acontecimentos, às experiências, com abertura. Permitem-se imaginar, experimentar realidades e objetos, voluntariamente se atiram em uma vivência para além da realidade. Mario Quintana nos brinda com essa experiência infantil, pelos olhos de uma criança:

Lili vive no mundo do faz de conta. Faz de conta que isto é um avião. Zzzzzun... Depois aterrissou em pique e virou trem. Tuc tuc tuc... Entrou pelo túnel chispando. Mas debaixo da mesa havia bandidos. Pum! Pum! Pum! Pum! O trem descarrilhou. E o mocinho? Meu Deus! Onde é que está o mocinho? No auge da confusão, levaram Lili para a cama, à força. E o trem ficou tristemente derribado no chão, fazendo de conta que era mesmo uma lata de sardinha. (QUINTANA, 1983)

Na escola, o clima de acolhimento e escuta pode favorecer e aprofundar essa vivência. Fabiola e outros colegas dedicam tempo e atenção a Renan. Para os amigos, fica claro que ser “esposa” de um amigo da escola é diferente de ser esposa na vida real. Esse “casamento” não se apoia em um significado social, mas é um saber da experiência compartilhada e singular e é acolhido pela turma. Como afirma Bondía:

O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. Não está, como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo). (BONDÍA, 2002)

É provável que, para Renan, esposa tenha um sentido literal. Talvez apenas tenha esse título porque ele já tem um amigo e, de seu ponto de vista, ela não pode ser amiga também. Então, talvez esposa seja um nome adequado para essa relação de amizade. Há ainda a hipótese de ele ter entrado mesmo no jogo simbólico e estar atribuindo um papel a Fabiola. Não há elementos suficientes para afirmar. Também não é possível avaliar como os adultos mediam essa situação. Nota-se, entretanto, que não estimulam, não reforçam.

Entretanto, nas palavras, gestos, ações dos amigos, a experiência demonstra não um conceito fixo, mas o desejo mútuo de compartilhar sentidos em comum. Não há rigidez ou linearidade. Cada pessoa com sua nuance. Uma maneira estética e ética de estar no mundo.

#### 4.8. Textos dos alunos

Após contar a história Pedro e Tina, as crianças foram orientadas a escolher amigos que apresentassem algo de semelhante e algo de diferente em relação a si mesmos. O resultado dessas respostas segue abaixo.

##### 4.8.1. Síntese das respostas

<b>Tema</b>	<b>Quantas vezes aparece</b>	<b>Exemplo</b>
<b>Futebol</b>	<b>8</b>	Corintiano, futebol no São Caetano
<b>Configuração familiar</b>	<b>6</b>	<b>Tem dois irmãos</b>
<b>Atributos físicos</b>	<b>16</b>	<b>Altura, cor e tipo de cabelo</b>
<b>Nojo</b>	<b>7</b>	<b>Nojo de algumas coisas, nojo de bichos</b>
<b>Comportamentos</b>	<b>3</b>	<b>Bagunceiro, brincalhão, organizado</b>
<b>Características de personalidade</b>	<b>14</b>	<b>Inteligente, engraçado, calmo, agitado, amigável, “frescas”</b>
<b>Relações com nacionalidade e países</b>	<b>5</b>	<b>Brasileiro, conhece outros países</b>
<b>Gostos pessoais</b>	<b>11</b>	<b>Gostamos de banana, gostamos de desenhar, de brincar</b>
<b>Gênero</b>	<b>3</b>	<b>Somos meninas, somos meninos</b>
<b>Escola</b>	<b>3</b>	<b>Somos da mesma escola</b>
<b>Idade</b>	<b>2</b>	
<b>Objetos</b>	<b>3</b>	<b>Temos blusas, tem game</b>

#### 4.8.2. Textos originais

Abaixo, a transcrição dos textos dos alunos, de onde foram extraídas as informações para a síntese. Não foram realizadas correções.

Autor	Amigo(s) escolhido(s)	O que tem de semelhante	O que tem de diferente
Daniel R	Flávio	Corinthiano, loiro, futebol no São Caetano	Ele é maior, tem dois irmãos e usa mais boné
	Max	Corinthiano, futebol no São Caetano, comer, somos loucos e tentamos ficar doente.	É maior, tem mais cabelo, tem um irmão, nunca saiu do país, fala mais calmo.
Yone	Gabriela	Nos estudamos na mesma escola	Eu tenho cabelo cachiado ela tem lizo
	Márcia	Não somos frescas.	Ela tem irmão menino
Edson	Antônio	tem olho	Tem muito nojo, é muito branquelo, é muito inteligente, é muito ruim no futebol tem sangue sug
	Luquinhas	Corinthiano, 3º ano	Muito nojo, tem muito cabelo  È uma coisa que é diferente ele tem varias brincadeiras eu sou maior ele é menor.
Dani			Eu sou diferente deles por que cada um tem seu jeito.
Samanta		Eu sou igual por que todos são ser humanos.	Eu sou diferente por que eu sou menor
Sem	Yone	A Yasmim ela é legal e divertida o que eu tenho	

nome		de com ela é que eu sou baguncera que nem ela.	
	Fabiola	A Fabiola é amigável e engrasada o que eu tenho em comum com ela é que eu sou engrasada que nem ela.	
Max	Luquinhas	A gente é corinthiano é mulékee	Ele tem muito nojo , já saiu do pais
	Athuca	Nunca saiu do pais	Tem muito nojo é, cavalo. é branquelo é palmerense é esperto
Márcia	Ana Maria	Coisas iguais a mim : 1) Temos 10 anos 2) Nós fazemos aniversário no dia 27 3) Temos irmãos 4)Temos blusas iguais 5) Somos da mesma escola 6) Nosso nome termina com (A)	Coisas diferentes : 1) Ela não gosta de futebol 2) Eu não gosto de san flovers 3) Ela não gosta de barro 4) A letra dela é bonita 5) Eu tenho uma mexa azul 7) Ela tem nojo de largaticha
	Yone	Coisas iguais amim : 1) Nós gostamos de lama 2) Cabelos cacheado 3) Somos engrasada 4) Azul é nossa cor favorita	Coisas diferentes : 1) Eu tenho medo de baarata 2) Eu não gosto de banana 3) Ela não gosta de feijão
Texto sem nome 2		Eu sou igual a eles porque todos gostam de animais.	Eu sou diferente deles porque eu sou mais alta que todos eles.
Gabriela	Yone	Ela prefere cores claras , estudamos na mesma escola	A Yasmim tem cabelo cacheado , ela tem um apple
	Ana Maria	Ela é morena , ela tem cabelo preto	Ela não gosta de algumas texturas , ela prefere doce do que salgado

Juliana	Maísa	Somos iguais gostamos de desenhar e temos o cabelo pintado	Somos diferentes a cor do cabelo pintado , ela gosta de verde e eu de azul
	Samanta	Somos iguais em: Cabelo, cor de olho e gostamos de coisas fofas	Somos diferentes: Eu gosto de fruta e vegetal ela não gosta
Luquinhas	Max	mais o que temos de comum é que nos 2 somos brasileiros.	Ele é bem diferente de mim porque eu já fui para o exterior ( fora do país) e ele não
	Pablo	Jogamos Gralwstars	Ele já foi para o Canada eu não , ele tem um celular e eu não , eu tenho a letra mais organizada e ele não, eu sou irmão mais velho ele não.
Fabiola	Natanael	ele é igual porque gostamos de brincar e de Marvel	é um garoto muito legal brincamos muito incima da escola . Ele é diferente porquee ele é menino
	Nádia	Ela é igual porque ela é menina.	Nádia é legal de dimais e elegante e tem um butogi muito fofo. Ela é diferente porque ela não é corintiana .
Ana Maria	Gabriela		Nojo de algumas coisas, ela tem irmã e eu não, eu sou morena e ela não , eu tenho cabelo preto e ela não Nojo de algumas coisas, ela tem irmã e eu não, eu sou morena e ela não , eu tenho cabelo preto e ela não
	Márcia		Ela é esportiva e eu não sou muito, ela tem cabelo caxeado e eu não , eu me assusto fácil e ela não.
	Juliana		Ela tem cabelo liso e eu não ela uma mecha azul e eu não e nós duas gostamos de



			desenhar
--	--	--	----------

### 4.8.3. Mais do que frases

Durante essa atividade, as crianças se movimentavam pela sala, buscando os amigos que desenharam e conversando sobre o que tinham em comum. Folha na mão, em duplas, trios, conversando muito, antes de escrever o texto. Algumas crianças não entregaram o trabalho, pois vieram do ateliê ou outra atividade externa e como a história era diferente da rotina, acabaram se atrasando. Dessa forma, não é possível afirmar que alguma criança ficou de fora da escolha dos amigos.

Renan entrou na sala na fase final da atividade, contei a história individualmente, e ele fez seu desenho. Não escreveu o texto.

Observando os textos, notamos que em meio a características e comportamentos consideradas para descrever semelhanças e diferenças, como atributos físicos, gostos, times de futebol, por exemplo, surgem assuntos inusitados como o nojo e conhecer outros países.

Luquinhas é muito curioso por mapas e países. Seus olhos brilham ao saber que uma pessoa saiu do país e conhece lugares diferentes. Ao sentar-se ao lado de Max ele já diz: “Somos iguais porque somos brasileiros”, repetindo o que havia dito na roda da história. Ou seja, destaca a nacionalidade como característica comum. Na comparação que faz quando retrata as diferenças, chama atenção para o fato de Max não ter saído do País e nomeia os países que seu amigo conheceu. Possivelmente, Max também coloca que Luquinhas já saiu do país, porque o Luquinhas trouxe o assunto para a conversa.

A palavra nojo, que aparece sete vezes, é colocada de forma genérica, geralmente sem um objeto alvo, “tem muito nojo”, ou nojo de bichos e sempre nas diferenças. É o outro que tem nojo, portanto definitivamente não parece ser considerado algo positivo.

Quando a interação é parte do cotidiano, em um ambiente onde as vozes tem espaço garantido e importam, amizades e afetos constroem significados compartilhados. Um interesse individual, se torna coletivo e surge na linguagem comum.

Tomamos como exemplo apenas os assuntos incomuns como o interesse por outros países e o nojo. Luquinhas traz o assunto que é compartilhado com Max. Max toma assunto para seu texto em relação a Luquinhas, reconhecendo como diferença o fato de não ter saído do país, tornando esse fato um significado em compartilhado nesse contexto da atividade proposta. Mas nojo? Em que momento teria surgido como assunto? Poderia ser alguma situação em que isso tenha gerado algum conflito? Alguma lagartixa apareceu na sala? Uma aula de ciências com algum bicho “nojento” que gerou manifestações enfáticas de alguns? Não é possível dizer. Mas certamente, o coletivo compartilha a relevância do nojo como uma característica, um diferencial entre os amigos.

De acordo com Vygotsky, os conceitos são formados a partir do grupo cultural ao qual a criança pertence. O nojo já tem um significado pré determinado, de certa forma como uma “fraqueza” humana. Quando as crianças trazem esse elemento sabemos que esse conceito está implícito, foi compartilhado em algum momento e se tornou um tema do grupo. Quando um membro do grupo traz um conceito, se a interação não for de coação, o coletivo internaliza e ressignifica aqueles conceitos, tornando suas as palavras do outro. Conhecer e nomear outros países, é parte de nossa cultura globalizada. Essa característica não apareceria se a atividade fosse realizada em uma comunidade indígena ou outros povos isolados. Assim também o futebol, a relevância de ser inteligente, são aspectos muito presentes em nossa sociedade e aparece de muitas formas nos textos das crianças. Essas relações dialéticas entre pensamento e linguagem na apropriação de conceitos é esclarecida por Marta Khol:

A linguagem do grupo cultural em que a criança se desenvolve dirige o processo de formação de conceitos: a trajetória de desenvolvimento de um conceito já está predeterminada pelo significado que a palavra que o designa tem na linguagem dos adultos. É nesse sentido que a questão dos conceitos concretiza as concepções de Vygotsky sobre o processo de desenvolvimento: o indivíduo humano, dotado de um aparato biológico que estabelece limites e possibilidades para seu funcionamento psicológico, interage simultaneamente com o mundo real em que vive e com as formas de organização desse real dadas pela cultura. (de La

Na busca das crianças pelo conhecimento e compreensão do mundo, enquanto internalizam conceitos, recriam seus significados, individualmente, compartilhando seus pensamentos e assim a dinâmica de (re) construção se realiza na sociedade. O fato de conhecer outros países em certos contextos, pode significar um sentido de arrogância ou exibicionismo, significando e “superioridade”, ‘riqueza”, um tipo de competição muito presente na sociedade. Mas Luquinhas traz seu olhar curioso e coloca esse “conhecer outros países” no campo do encantamento. Não algo que me torna superior, mas “que uau” deve conhecer muitas coisas diferentes.

Outra criança olha outra criança pelas lentes da cultura, mas tem o frescor da novidade, a força da amizade, a potência do afeto. Pode ser uma pista de como reconstruir o mundo caótico que criamos para nossas crianças.

#### **4.9. Um filme**



*Cordas*

Título: Cuerdas (original)

Ano produção: 2014

Dirigido por: Pedro Solís García

Duração: 10 minutos

Sinopse: Maria é uma menina que vive em um orfanato e, ao conhecer o novo amigo de classe, um menino com paralisia cerebral, ela tenta ajudá-lo de todas as formas a brincar e fazer parte de sua rotina escolar.

#### **4.10. Tocando as cordas da emoção**

Essa atividade foi acompanhada pelo professor Rodrigo.

Fizemos uma primeira conversa sobre a sinopse do filme. Alguns alunos conheciam, mas aparentemente não tinham se dado conta do conteúdo da história.

Daniel entrou triste e agitado por algo que deu errado em um jogo. Chorou muito e ficou em um canto no início do filme. Em momento de raiva, é respeitado. Logo se integra.

As crianças se deixaram envolver pela amizade entre Maria e seu amigo com paralisia cerebral. Quando chegou o momento em que o amigo morre, choraram crianças e professor.

Lucas entrou em conflito com Daniel, a turma ficou um pouco agitada, mas logo tudo se resolveu. Lucas tem certa dificuldade de acompanhar a conversa, mas participa mesmo assim.

Ao final do filme, as crianças estavam comovidas.

Max: Eu não queria que ele morresse!

Yone: Mas ela foi boa para ele, ajudou ele a ficar feliz.

Natanael: Ela não deixava ele sozinho.

Fabiola: Eu já tinha certeza que ele iria se curar.

Ana Maria, desfeita em prantos: Mas foi por causa dele que ela virou professora.

Fabiola: Agora ela vai saber ajudar os alunos com deficiência.

Ana Maria: Todos têm alguma dificuldade.

Juliana: Ela fez a vida dele feliz, brincou com ele. Os outros nem ligavam para ele.

Edson: Ela guardou a corda como lembrança.

Daniel: No começo a gente achava que o Luquinhas tinha deficiência, mas agora sabemos que ele tem só um probleminha no cérebro.

O impacto do filme foi grande. O que deixou marcas foi a perda de um amigo, a importância dessa amizade na vida de Maria e do menino. Era esse o assunto. Tocado nas cordas da emoção.

#### **4.11. Vale se emocionar**

Apresentar para as crianças e adultos uma obra de arte sensível quanto à forma e provocadora quanto ao conteúdo é um disparador de emoções, conexões com a realidade, identificação com seu contexto, sua história de vida, pouco importando a idade. Assim como o livro despertou reflexões, diálogos, o filme também foi um desencadeador de “algo a mais” do que aquilo que está contido no filme. A dor, as preocupações e a empatia manifestadas pelas

crianças e professor a respeito da situação da personagem, uma criança com deficiência e o laço de amizade com Maria mostram que realmente há um “néctar” além do próprio conteúdo.

As crianças se conectaram de tal forma às personagens que, quando o menino faleceu, não choraram de forma discreta, mas intensa. Podemos perceber a compreensão do impacto da presença do amigo na vida de Maria. “Se não fosse ele, ela não seria professora”; a pista indicativa dessa influência, “ela guardou a corda como lembrança”. A indignação diante da morte: “por que ele morreu? Ele não devia ter morrido”; a dedução de que “ela vai saber ajudar os alunos com deficiência”.

A experiência com essa obra deixou marcas. A criança com paralisia cerebral foi percebida com profunda empatia. Já que é um filme, ele poderia não ter morrido, mas a morte se impôs no enredo. Notamos que a deficiência para essas crianças é algo que merece cuidado, ajuda. A exclusão é percebida como injustiça: “ela fez a vida dele feliz, brincou com ele. Os outros nem ligavam para ele”, e a amizade se sobrepõe aos entraves e limites do amigo.

A interação entre a turma mostra o respeito e o valor que as emoções e sua expressão ocupam no projeto e no cotidiano. O ser humano integral, com toda a sua complexidade e amplitude, tem abertura para emergir e se expressar.

Daniel foi respeitado em sua raiva e teve a liberdade de ficar no seu canto, até que não resistiu à curiosidade sobre o que estava ocorrendo no seu entorno. O professor chorou com os alunos, sem preocupação com preconceitos sobre a expressão de sentimentos. O que ocorreu nessa atividade tem a ver com o conteúdo comovente da história, tem a ver com a forma do projeto de animação. É o mergulho na experiência segura de se entregar a emoções como dor, indignação, medo em uma obra, e não na vida real. É algo além, que reacende a concretude do mundo e vai até um ponto que linguagem não alcança.

Maria se tornou professora, capaz de ajudar seus alunos com deficiência, graças ao amigo de infância. Um amigo diferente.

# **Capítulo 5:**

# **Considerações**

# **finais**

Piaget e Vygotsky, referências deste TCC, não o são na escola estudada, que se ancora em uma perspectiva holística. São autores que trazem contribuições importantes para a análise das interações, formação de conceitos e o olhar das crianças sobre o mundo. Ao revisitar Vygotsky, Piaget, Bondía, entre outros autores que influenciam não apenas a educação, mas uma concepção de ser humano, percebi o potencial transformador de um projeto pedagógico coerente com essas concepções. A homologia de processos, que torna a relação mais horizontal, na qual o professor e as crianças choram juntos, traz à tona uma humanidade complexa, diversa e abrangente.

A convivência com a diversidade que o espaço e o projeto propiciam alavanca aprendizagens sobre conteúdos e sobre estar no mundo. São experiências coletivas que afetam cada um, pois não se exige padronização de respostas, não se busca o controle do que cada sujeito deve pensar ou dizer. Segundo Bondía:

Se a experiência é o que nos acontece e se o saber da experiência tem a ver com a elaboração do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece, trata-se de um saber finito, ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular; ou, de um modo ainda mais explícito, trata-se de um saber que revela ao homem concreto e singular, entendido individual ou coletivamente, o sentido ou o sem-sentido de sua própria existência, de sua própria finitude. Por isso, o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. (BONDÍA, 2002)

A potência das interações, que fortalece o respeito, amplia a aprendizagem, desenvolve laços salta aos olhos nesse curto período de convivência. “Ele sai mais cedo”, diz Fabiola. Assim o amigo é visto. Um amigo. “Ela fez a vida dele feliz, brincou com ele”, diz Juliana sobre a amizade de Maria e a criança com paralisia cerebral do filme, assim se trata um amigo. Olhar pelos olhos das crianças que têm experiência com interações cooperativas é penetrar em um modo mais generoso de estar no mundo. Há conflitos, há dificuldades cotidianas, mas a solução nunca é pela coação. Segundo La Taille: “Ela [a cooperação] é possibilidade de se chegar a

verdades. A coação só possibilita a permanência de crenças e dogmas” (LA TAILLE et al., 1992, p. 52).

Na turma The Champions, crianças com entraves naturalmente podem fazer as atividades de outro modo, sair da sala e voltar. Não são submetidas a julgamentos pelos colegas. “É, mas tem gente que é muito chata”, diz Luiz (frase acompanhada de uma careta) na conversa sobre o livro *Pedro e Tina*, e não há como discordar! Poderia ter aproveitado a oportunidade para estender um pouco a conversa, para entender o que torna uma pessoa chata. Certamente a coerção, o cerceamento da palavra do outro torna uma pessoa chata. Seria muito interessante escutar sua perspectiva de “chata”. Ter entraves, entrar e sair da sala, ter paralisia suscita cuidados. Mas com uma pessoa chata é difícil de conviver. Assim parece.

A proposta holística possivelmente semeia experiências e compõe histórias para o florescimento de crianças e adultos. E, ao menos na turma The Champions, uma pessoa com entrave, qualquer que seja, sempre poderá ser chamado simplesmente assim: meu amigo.

### **Navegar na incerteza**

O ano de 2020, quando concluo este trabalho, é coberto pela sombra de uma pandemia mundial, uma ameaça real à vida, que exigiu o isolamento social. O cenário no Brasil é muito mais complexo, já que, além da ameaça do vírus Covid-19, passamos por crise política muito séria, que não cabe descrever aqui. O espaço claro e aberto, agora silencioso, está aguardando a volta dos cantos e sorrisos, das brincadeiras e dos abraços. Percebe-se que a escola faz várias tentativas e adaptação, promovendo desafios, aulas e reuniões on-line. Escuta atentamente as demandas e necessidades de alunos e professores. Porém, os laços não se dissolvem. E, no final das contas, são esses vínculos construídos no encontro que mantêm viva a chama da educação holística. A publicação no blog da escola retrata o momento de angústia e esperança, não apenas da realidade da escola, mas de todos nós. São tempos para ficar isolado, não sozinho, longe, mas juntos.

Às vezes, durante a noite mais escura, surge uma aurora inesperada  
– sobre incertezas e complexidade



E depois de tantas semanas em casa, de alguma maneira, essa "loucura" que estamos vivendo acaba se tornando uma rotina. Mas uma rotina diferente de qualquer coisa que já aconteceu à nossa geração. Por isso essa semana eu gostaria de falar de "quarentena moods"...

Não sei vocês mas eu já fiquei triste, fiquei feliz, achei que o mundo ia acabar, achei que ele ia se transformar, fiquei tensa, tive insônia, relaxei, torci pra tudo dar certo, me esforcei pra fazer o meu melhor, perdi a fé na humanidade, recuperei a fé na humanidade, escrevi, apaguei, comi salada, jantei bombom...ufa...

Porque somos (adultos e crianças!) tão complexos e porque a vida é tão intensa, acontece assim: o que dá certo num dia, de repente no dia seguinte não dá. Quando imaginamos que "agora sim, achei o caminho certo" a vida vem e te apresenta um novo desafio.

Dessa vez talvez a vida tenha exagerado um pouco (rs) e por isso estamos sentindo essa complexidade de maneira tão mais intensa que o habitual. Além da intensidade, outro fato que está intimamente ligado a esse momento e à teoria da complexidade é a incerteza. Lidar com cenários que nos permitem enxergar só dois dedos à frente, ter que admitir nossa finitude, nossas limitações e nosso total não-controle da vida nos colocam frente a frente com nossos valores mais enraizados e nos força a uma mudança de paradigma.

Na esteira dessa incerteza, vem informações que não só mudam a cada dia, mas parecem até desconstruídas.

Enquanto elas não vem, deixamos aqui a leveza dessa cena (que eu tanto gosto) pra lembrar que estamos juntos nessa sensação de montanha-russa e que talvez ajude, no meio de tantas emoções, contar com algumas pausas (ouvir uma boa música, meditar, consumir um conteúdo cheio de esperança) e com alguns ombros amigos (virtuais!!) pra lembrar que tudo passa.

Tentamos nos cercar com o máximo de certezas, mas viver é navegar em um mar de incertezas, através de ilhotas e arquipélagos de certezas nos quais nos reabastecemos. Às vezes, durante a noite mais escura surge uma aurora inesperada. (Edgar Morin) (antropólogo, sociólogo e filósofo, especialista em complexidade)

(Andressa Lutiano. Wish School. Disponível em: <<https://www.wisheducation.com.br/post/%C3%A0s-vezes-durante-a-noite-mais-escura-surge-uma-aurora-inesperada-sobre-incertezas-e-complexidade>>.)

Muito se tem publicado, especialmente na internet, sobre os aprendizados para as pessoas e para a sociedade a partir da pandemia. Abaixo temos alguns exemplos:

O coronavírus ensina sobre empatia. Todos dependemos de todos. Empatia é a habilidade de perceber o outro, sem que ele precise dizer algo sobre a própria situação emocional ou afetiva. É se colocar no lugar do outro e, considerando o momento atual, esse interesse genuíno e ativo faz toda a diferença.

O momento atual nos traz a oportunidade de expandir nossa mente, exercitar o altruísmo e se preocupar pelo bem de todos os seres.

Quem quer que seja e onde quer que esteja. (In: <https://paisefilhos.uol.com.br/familia/pandemia-e-empatia-o-que-podemos-aprender-com-o-coronavirus/>)

Do jornal *El País*, destacamos dois itens:

**Confira as 10 tendências para o mundo pós-pandemia**  
**Revisão de crenças e valores**

As crises obrigam as comunidades a se unirem e trabalharem mais como equipes, seja nos bairros, entre funcionários de empresas, seja o que for... E isso pode afetar os valores daqueles que vivem nesse período – assim como ocorre com as gerações que viveram guerras. Já estamos começando a ver esses sinais no Brasil – e no centro de São Paulo, com vários exemplos de pessoas que se unem para ajudar idosos, por exemplo.

**Menos é mais**

As pessoas devem rever sua relação com o consumo, reforçando um movimento que já vinha acontecendo. “Consumir por consumir saiu de ‘moda’”, escreve no site O Futuro das Coisas Sabina Deweik, mestre em comunicação semiótica pela PUC e pesquisadora de comportamento e tendências. O outro lado desse processo é um questionamento maior do modelo de capitalismo baseado pura e simplesmente na maximização dos lucros para os acionistas.

(Disponível em: <<https://brasil.elpais.com/opiniao/2020-04-13/como-o-coronavirus-vai-mudar-nossas-vidas-dez-tendencias-para-o-mundo-pos-pandemia.html>>.)

Verificamos que todas essas mudanças para as quais a sociedade desperta têm os mesmos princípios da educação holística, que se opõe à fragmentação, investe nas relações e no ser humano integral. Empatia, altruísmo, respeito ao meio ambiente, valorização das relações humanas, da arte e do conhecimento a partir da experiência são propostas conectadas aos elementos que compõem, aos poucos, o panorama do novo mundo. Na escola que visitei, está a pleno vapor.

As conclusões a que se têm chegado sobre o que é relevante para o ser humano já eram parte do projeto da Wish. É claro que os abraços, ruídos, aromas, encontros no espaço da escola são insubstituíveis. Mas há a confiança da equipe de que as crianças e adultos que viveram essa experiência de formação abrangente têm ferramentas para lidar com essa situação caótica, navegando na incerteza, com medos e angústias, mas contando uns com outros.

Não sabemos se o mundo irá aderir a uma concepção holística de ser humano na macropolítica ou nas instituições. Mas sempre teremos as crianças a olhar para outro ser humano, em quaisquer condições, dispostas a “fazer a vida do outro mais feliz”, porque são simplesmente amigos.

Há a esperança de que experiência de acolher as diferenças acenda nas crianças uma luz que ao mirar a realidade, vá queimando a indiferença em que uma parte da sociedade moderna mergulhou. Uma porção de luzinhas podem incendiar o mundo. Como diz Galeano.

#### **O mundo**

Um homem da aldeia de Neguá, no litoral da Colômbia, conseguiu subir os céus.

Quando voltou, contou. Disse que tinha contemplado, lá do alto, a vida humana.

E disse que somos um mar de foguinhos.

– O mundo é isso – revelou – um montão de gente, um mar de foguinhos.

Cada pessoa brilha com luz própria entre todas as outras.

Não existem dois fogos iguais. Existem fogos grandes e fogos pequenos e fogos de todas as cores. Existe gente de fogo sereno, que nem percebe o vento, e gente de fogo louco, que enche o ar de faíscas. Alguns fogos, fogos bobos, não iluminam nem queimam; mas outros ardem a vida com tanta paixão que não se pode olhar para eles sem pestanejar, e quem chega perto se incendeia.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, Apr. 2002. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782002000100003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000100003&lng=en&nrm=iso)>. Acesso: 2 jun. 2020.

CARAÇA, Bento de Jesus. *Conceitos fundamentais da matemática*. 5. ed. Lisboa: Fotogravura Nacional, 1970.

CASTRO, Ana Luisa Manzini Bittencourt de. O desenvolvimento da criatividade e da autonomia na escola: o que nos dizem Piaget e Vygotsky. *Rev. psicopedag.*, São Paulo, v. 23, n. 70, p. 49-61, 2006. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-84862006000100007&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862006000100007&lng=pt&nrm=iso)>. Acessos em 2 jun. 2020.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSES, Maria Aparecida Affonso; GERALDI, João Wanderley. Educação continuada: a política da descontinuidade. *Educ. Soc. Campinas*, v. 20, n. 68, p. 202-219, Dez. 1999. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73301999000300011&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000300011&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 2 jun. 2020.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 23. ed. São Paulo: Edições Graal, 2007.

FRIEDMANN, Adriana. *O universo simbólico da criança: olhares sensíveis para a infância*. Petrópolis, RJ: Vozes. Versão digital, 2017.

JOBIM E SOUZA, Solange; KRAMER, Sonia. O debate Piaget/Vygotsky e as políticas educacionais. In: *Cadernos de Pesquisa*. nº 77. São Paulo: Cortez, 1991.

LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. Edição Kindle. São Paulo: Summus Editorial, 1992.

PIAGET, Jean. *O julgamento moral na criança*. 2. ed. Tradução de E. Lenardon. São Paulo: Summus, 1994.

QUINTANA, Mario. *Lili inventa o mundo*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.

### **Endereços eletrônicos:**

Blog oficial da Wish School:

<<https://www.wisheducation.com.br/blog/>>.

Educação integral e homologia de processos:

<<https://educacaointegral.org.br/glossario/homologia-de-processos/>>.

Guia de implementação da BNCC, 2018. Governo do Brasil, MEC, versão digital de 2018:

<[http://implementacaobncc.com.br/wp-content/uploads/2018/06/guia\\_de\\_implementacao\\_da\\_bncc\\_2018.pdf](http://implementacaobncc.com.br/wp-content/uploads/2018/06/guia_de_implementacao_da_bncc_2018.pdf)>.




Site oficial da Wish School:

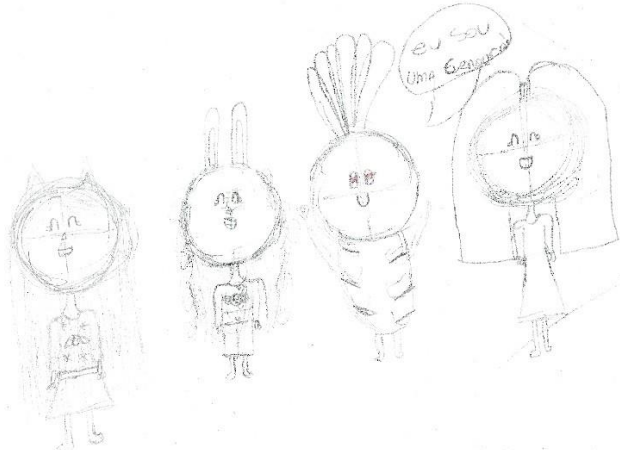
<<https://www.wisheducation.com.br/projeto-pedagogico>>.

# ANEXO

Desenhos originais dos alunos

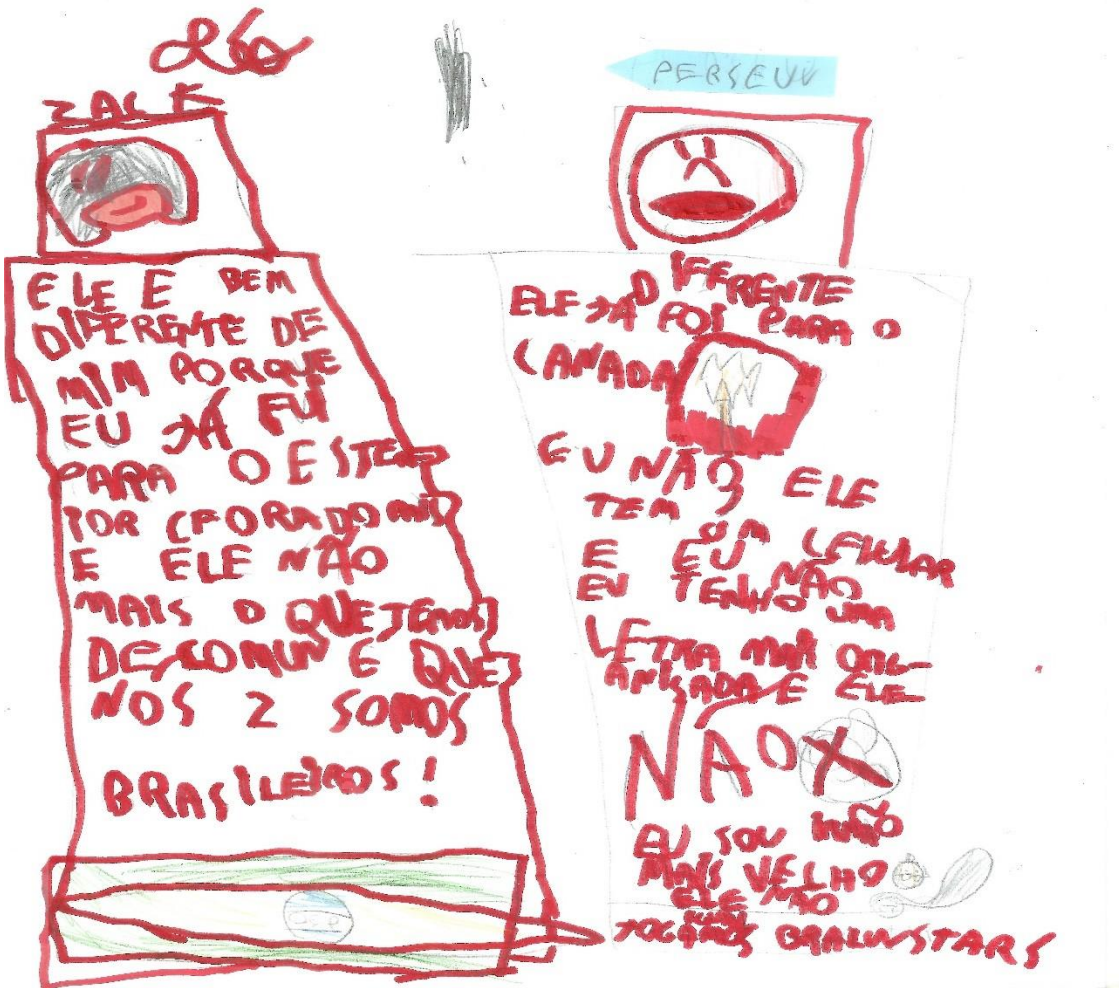
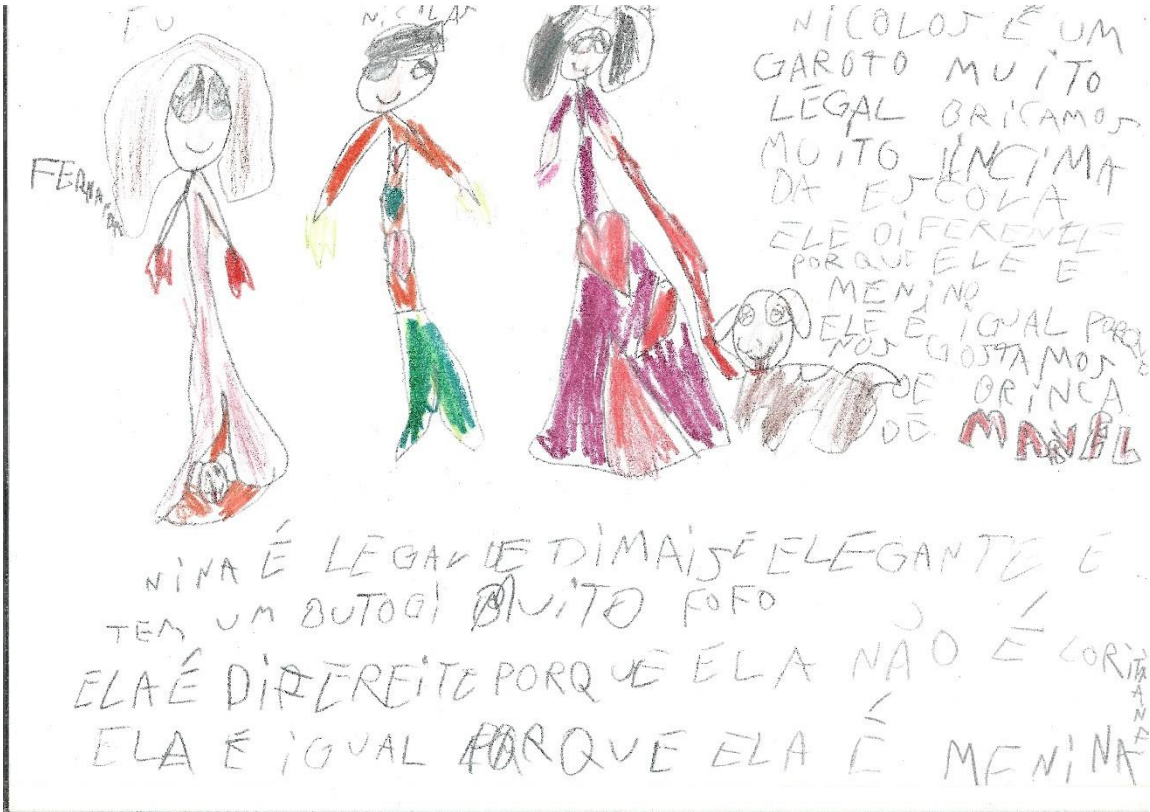
Ang Luiza

Giulia	Manuela	Julia
<p>Não se sabe nas coisas, ela tem uma e eu não sei sou Manuela e ela não o temo e eu não sei</p>	<p>ela é esportista e eu não sou muito ela tem cabelo cortado e eu não eu me assustei e ela não.</p>	<p>eu tenho cabelo liso e ela tem uma Mecha e eu eu não, e não duas estrelas de desenhado</p>
		



eu sou diferente deles porque  
eu sou mais alta que todos  
eles.

eu sou igual a eles porque  
todos eles gostam de Animais.





Julia

Ana Lu



M. Elisá



Sabrina

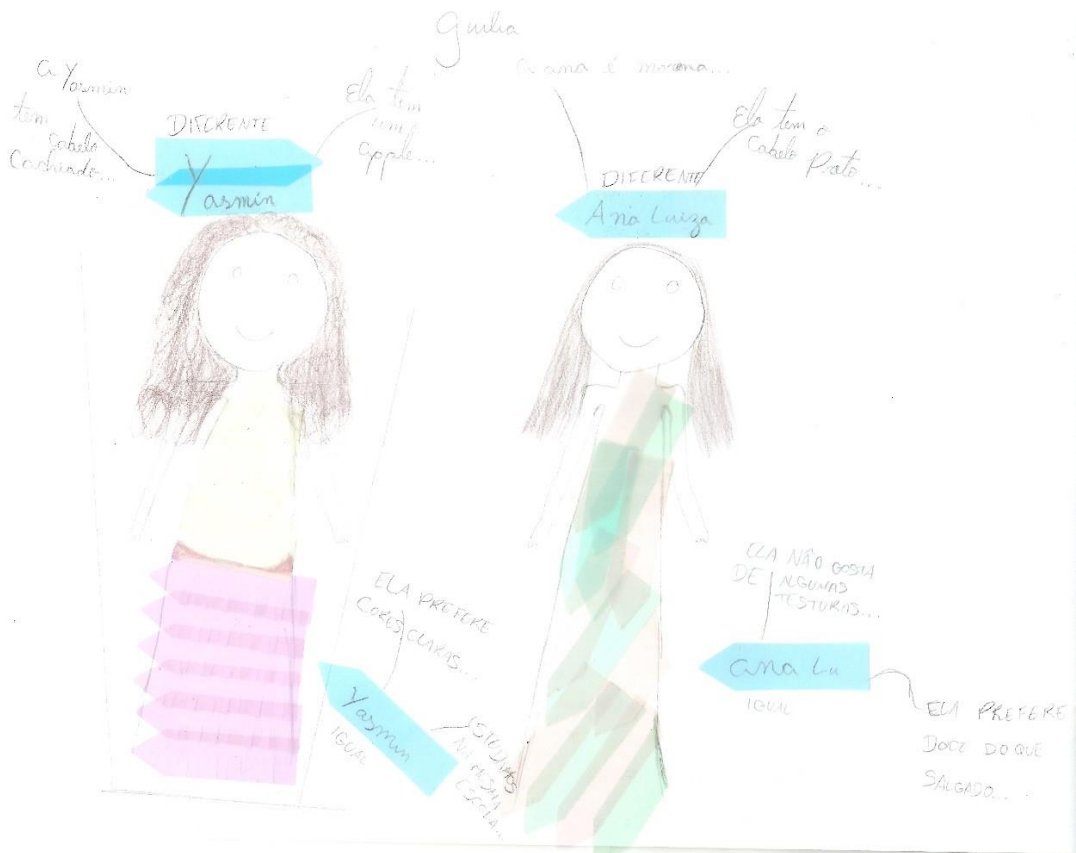


Somos diferentes:  
a cor do cabelo  
pintado e a cor da  
de verde e de  
azul

Somos diferentes: eu gosto de fruta  
e vegetal e a Ana Lu gosta

Somos iguais em: cabelo, cor de olho  
e gostamos de coisas fofas

Somos iguais:  
gostamos de  
desenhar e  
temos cabelo  
pintado

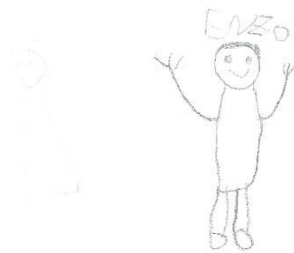




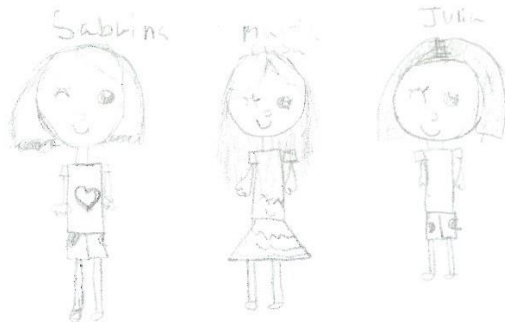
UMA COISA QUE É DIFERENTE

ELE TEM VARIAS

BRINCADEIRAS EU SOU MAIOR  
ELE É MENOR



EU SOU DIFERENTE PORQUE EU SOU A MENOR  
EU SOU IGUAL PORQUE TODOS SÃO SER HUMANOS





FERNANDO: DIFERENÇAS  
 ELE É MAIOR;  
 IGUAL  
 COPINHANA TEM DOIS IRMÃOS  
 LOIRO, USA MAIS BONÉ  
 SÃO CAETANO

Davi R.

ZACK: DIFERENÇAS  
 É MAIOR,  
 TEM  
 MAIS CABELO,  
 TEM UM IRMÃO,  
 NUNCA SAIU  
 DO PAÍS, FALA  
 MAIS CALMO,



IGUAL  
 COPINHANA,  
 FUTBOL NO  
 SÃO CAETANO,  
 COMER, SAIR  
 LOUCOS, E TEM IRMÃOS  
 FICAR DOENTE.

• Jim os olhos  
 • cabelo

Ele espica

A festa de aniversário



→ David

→ diferente

→ ser mais calmo

