

A CASA TOMBADA
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO

FABIANE VITIELLO DE OLIVEIRA

**EDUCADORA, CRIANÇAS E ESPAÇOS: CONSTRUINDO EXPERIÊNCIAS E
CONHECIMENTOS JUNTOS**

SÃO PAULO

2020

FABIANE VITIELLO DE OLIVEIRA

**EDUCADORA, CRIANÇAS E ESPAÇOS: CONSTRUINDO EXPERIÊNCIAS E
CONHECIMENTOS JUNTOS**

Trabalho de pós-graduação apresentado ao curso A vez e voz da criança da A Casa Tombada, sob orientação da Prof.^a Adriana Friedmann.

SÃO PAULO

2020

FABIANE VITIELLO DE OLIVEIRA

**EDUCADORA, CRIANÇAS E ESPAÇOS: CONSTRUINDO EXPERIÊNCIAS E
CONHECIMENTOS JUNTOS**

Trabalho de pós-graduação apresentado ao curso A vez e voz da criança da A Casa Tombada, sob orientação da Prof.^a Adriana Friedmann.

São Paulo, (data de aprovação)

BANCA EXAMINADORA

Diana Tubenclak

Renata Antunes

Agradecimentos

São Tomás de Aquino (1225-1278) no século XIII escreveu um tratado para registrar a gratidão. Ao lê-lo, com os olhos atentos que buscam por uma inspiração, algumas cenas desse processo de escrita passam pela minha cabeça.

Registro aqui a minha gratidão em seu nível mais profundo, citado por Aquino, o nível do compromisso e da vinculação entre as pessoas.

Pedro, o menino que carrega pedras no bolso, pedaços de bambus entre as mãos e muito amor. Pedro, meu filho, obrigada por ser tão generoso e acompanhar esse percurso “de pertinho” me entregando sempre um sorriso, questionamentos, bilhetes de amor ou até mesmo uma cara emburrada em um pedido por mais atenção. Sou melhor por e com você.

Edu, meu parceiro de nova vida. Cuidou de tudo e de todos em meus momentos de ausência para a produção. Entre beijinhos carinhosos, queijo derretido e chá, deu o seu melhor. Saiba que essa escrita abrirá portas para “as nossas escritas”.

Carol, minha pedagoga preferida. Emprestou seus conhecimentos técnicos para a formatação do trabalho e, principalmente, sua escuta ativa. Ouviu muitos trechos através de minha voz. Sugeriu alterações, colocou-se em relação ao texto e fez com que eu avançasse. Carol, o mundo é seu e a Pedagogia é melhor por você fazer parte dela.

Daiane, minha parceira de estudo. Que o seu compromisso com a educação perdure. As crianças tem o direito a uma professora curiosa como você.

Adriana, ah Adriana! Somente o fato de saber que você estaria ao meu lado já me deu força para iniciar essa pesquisa. Sua voz ecoa em mim. Obrigada por insistir.

Aos pássaros, cachorros, vegetação, orquídeas e ao sol da Serra da Mantiqueira que aqueceu as ideias e as transformou em palavras. Deus presente em mim.

E, finalmente, ao grupo de educadoras e capacitadores que doaram seu tempo, sua escuta, em especial, suas histórias de vida ao longo dessa jornada e me fizeram crescer como pessoa e profissional.

Resumo: Para começo de conversa.

*“A educação deve ser compreendida como uma
reconstrução contínua da experiência.”*

John Dewey

Esta pesquisa pretende identificar quais os diálogos estabelecidos entre a professora, entendida como sujeito do espaço e das experiências que possibilita diariamente às crianças e a sua formação. Diálogos que são vistos como essenciais para oferecer às crianças situações que lhes permitam viver o espaço como uma experiência singular na qual possam criar seus territórios, suas brincadeiras, levantar hipóteses, colocar em jogo estratégias e investigar.

Ações entendidas como indispensáveis para o desenvolvimento infantil e promotoras de vínculo, criatividade e conhecimento, considerando que as crianças conhecem e compreendem o mundo por meio da interação com o outro, com os materiais e com o espaço que as rodeia em uma trama de crescimento que constroem no e através do coletivo.

A pesquisa será dividida em duas partes: a primeira, uma pesquisa teórica na qual se definirá os conceitos de infância, espaço e aprendizagem à luz de uma concepção centrada no adulto, bem como os mesmos conceitos considerando o currículo centrado na criança, em seus interesses/direitos, no papel do adulto e no espaço entendido como educador.

A segunda parte da pesquisa será a coleta de dados, feita por meio de observação, acompanhamento e entrevista de uma educadora de crianças de seis anos de uma escola de ensino fundamental particular da cidade de Guarulhos, em São Paulo.

Procurar-se-á responder questões tais como, quem é essa professora que se denomina pesquisadora, qual o seu percurso, como alimenta seu olhar, suas escolhas e as perguntas lançadas através da ambientação dos espaços, quais perguntas realiza para que o material ofertado se enriqueça em contato com as crianças, de que maneira amplia seu conhecimento junto ao grupo que acompanha e, em especial, como essa adulta se entende parte importante dos contextos que oferece ao grupo.

Palavras-chave: formação de professores, processo, experiências, crianças, perguntas, espaços, continuidade, interação, provisoriedade, curiosidade.

Abstract: To begin with.

“Education must be understood as a continuous reconstruction of the experience”.

John Dewey

This research intends to identify the dialogues established between the teacher, understood as the subject of the space and the experiences that daily enables children and their education. Dialogues that are seen as essential to offer children situations that allow them to live the space as a unique experience in which they can create their territories, their games, raise hypotheses, put strategies into play and investigate.

Actions understood as indispensable for child development and promoting bonding, creativity and knowledge, considering that children know and understand the world through interaction with others, with materials and with the space that surrounds them in a growth plot that build in and through the collective.

The research will be divided into two parts: the first, a theoretical research in which the concepts of childhood, space and learning will be defined in the light of an adult-centered conception, as well as the same concepts considering the child-centered curriculum, in their interests/rights, in the role of the adult and in the space understood as an educator.

The second part of the research will be data collection, carried out through observation, monitoring and interviewing an educator of six-year-old children from a private elementary school in the city of Guarulhos, São Paulo.

We will try to answer questions such as, who is this educator who calls herself a researcher, what is her path, how does she feed her gaze, her choices and the questions thrown through the setting of the spaces, which questions she asks so that the material offered is enrich yourself in contact with the children, how they expand their knowledge with the group they accompany and, in particular, how they understand themselves as an important part of the contexts they offer to the group.

Keywords: teacher training, process, experiences, children, questions, spaces, continuity, interaction, provisionality, curiosity.

Sumário

Introdução: A escolha do tema e seu sentido...	9
1. Eu sou, eu fui, eu vou...	15
2. Pensamentos em ebulição: Quem desejo observar?	17
3. O espaço em/é relação: breve perspectiva	19
4. O conhecimento inacabado	25
5. O espaço que convoca: provocar com oportunidades as experiências	30
6.	
Considerações Finais	31
Referências Bibliográficas	31

Introdução: A escolha do tema e seu sentido...

“Poderia me dizer, por favor, que caminho devo tomar para sair daqui? – perguntou Alice. Isso depende bastante de onde você quer chegar”, disse o Gato. O lugar não importa muito... disse Alice. Então não importa o caminho que você vai tomar, disse o Gato.”

Lewis Carroll

O espaço entendido como educador é um tema que me acompanha desde o início de meus estudos sobre o projeto pedagógico desenvolvido na cidade de Reggio Emilia, norte da Itália, em 2008.

Como colocado por Howard Gardner no volume 1 do livro *As cem linguagens da criança* (1999), a Abordagem de Reggio Emilia pode ser descrita sucintamente da seguinte maneira:

“Ela (a abordagem) é uma coleção de escolas para crianças pequenas, nas quais o potencial intelectual, emocional, social e moral de cada criança é cuidadosamente cultivado e orientado. O principal veículo didático envolve a presença dos pequenos em projetos envolventes, de longa duração, realizados em um contexto belo, saudável e pleno de amor(...)”. (EDWARDS, Carolyn p. X, 1999)

Ao me deparar com a concepção de criança, defendida por tal abordagem, e a criação de espaços inteligentes que considera, em absoluto, essa imagem de mente competente em toda sua complexidade, meu interesse pelo tema tornou-se mais visível. Como defende Loris Malaguzzi, o ponto de partida principal de todo projeto educativo são as crianças e a imagem que temos delas.

Desde então, ter o privilégio de visitar instituições escolares que enxergam os espaços como grandes ateliês de conhecimento e os professores como pesquisadores em ressonância com a turma potencializou minha busca.

Após debruçar-me sobre a escrita de um projeto pedagógico, em 2017, para abertura de uma escola de ensino fundamental, instituição essa que tinha como

premissa colocar-se em sintonia com a curiosidade das crianças e compreender a relação intrínseca entre espaço e sujeito (o espaço constitui o sujeito, assim como o sujeito constitui o espaço) optei por seguir me aprofundando nesse tema.

A escola Semear de ensino fundamental está localizada no bairro de Vila Galvão, em Guarulhos. O bairro foi escolhido por possuir, apesar da incidência do tempo e do grande aumento de construções em seu entorno, espaços públicos que insistem em permanecer abertos aos seus moradores, tais como a biblioteca Paulo do Carmo, o teatro municipal Nelson Rodrigues, o museu histórico da cidade e o museu de Ciências naturais, além de um centro permanente de exposições, uma grande área verde com parquinhos e o lago dos Patos.

A escolha do bairro me provocou a pensar sobre a relação estabelecida entre a localização da escola e a ação efetiva da comunidade escolar nos espaços citados acima.

Malaguzzi, em entrevista concedida a Lella Gandini, retrata episódios interessantes em relação a cidade e aos espaços escolhidos:

“Uma vez por semana, levávamos a escola para a cidade. Literalmente, fazíamos nossas malas, preparávamos as crianças, levávamos nossas ferramentas em um caminhão e ensinávamos e mostrávamos materiais a céu aberto, na praça, nos parques públicos ou sob a colunata do teatro municipal. As crianças estavam felizes. As pessoas viam; elas sentiam - se surpreendiam e faziam perguntas(...)”. (EDWARDS, Carolyn, p. 62, 1999)

A preferência pelo imóvel, também carregou a premissa da imagem de criança que sustentaria um projeto educativo transformador, participativo e contemporâneo. A planta do imóvel possibilitou que todas as salas tivessem suas portas, hoje sempre abertas, direcionadas ao parque maior e uma grande varanda que estabelece uma transição entre o ambiente externo e interno. Além de uma outra área verde que conta com a sombra de um abacateiro.

Em tal espaço, os ambientes externos e internos são denominados espaços de aprendizagem. Em especial, o ambiente externo é um lugar que apresenta a complexidade e a organização de materiais semelhantes às do interior, porém caracterizadas pela relação com os elementos naturais em um contexto que se altera pela influência do clima e das estações do ano.

Para minha satisfação, Pedro, meu filho que está com 7 anos, estuda nessa escola e carrega em seu uniforme marcas da ação do vivido em relação aos espaços, materiais e elementos naturais da mesma. Diariamente nos brinda com ações e pesquisas vividas nos espaços externos na presença de educadoras e colegas “de aventura”, como ele denomina tais momentos. Hoje também atuo como assessora nessa escola e tenho o prazer de percorrer os mesmos caminhos pelos quais Pedro vive descobertas diárias.

A escola de Pedro se vê como um ambiente aberto para que as crianças, junto com as educadoras que cercam-nas, sejam protagonistas na construção de conhecimento considerando a experiência que cada uma delas carrega através do contato com espaços e materiais e que, os mesmos, encorajem pesquisas e ampliem os processos de pensamentos de ambos, crianças e adultas.

Espaços a serem descobertos, espaços de exploração, espaços de imaginação, espaços de sensações, espaços de desafios, espaços de compartilhar e, acima de tudo, espaços que ofereçam boas relações onde o agir, o sentir, o pensar e o construir sejam verbos conjugados frequentemente.

Aldo Fortunati no livro *A abordagem de San Miniato para a educação das crianças* (2014) atenta o nosso olhar para a seguinte definição de escola:

“Uma escola que pode- e deve – ser reconhecida como um ambiente em que as crianças e os educadores compartilham a vida cotidiana como protagonistas, estabelecem relações e experiências e geram novas compreensões e, portanto, novos conhecimentos.” (FORTUNATI, Aldo, p. 23, 2014)

Após observar, em diversos momentos, na ação diária das crianças e das educadoras, as palavras impressas no projeto educativo se fazendo vivas, ganhando sentido e forma, algumas inquietações, questionamentos e lembranças, além do encantamento, vieram à minha mente.

Ficou confirmado para mim que os espaços eram vistos como locais para explorar, construir, confrontar experiência e conhecimentos, compartilhar relações e validar os princípios do projeto político pedagógico de tal instituição. O espaço é uma das vertentes que compõem o projeto educativo da instituição

e como tal é corresponsável pela qualidade das experiências que crianças e adultos desenvolvem ao longo do tempo.

Para começar, muitas situações observadas me remeteram a minha própria infância e aos espaços que a rodearam. Havia muitos quintais, muitas salas e quartos, corredores, casas de avós, primos, vizinhos. Casas com espaços generosos e que nos convidavam a uma boa brincadeira. Espaços que clamavam por um pirata, uma bailarina, uma cozinheira ou mesmo por uma pipa além de seus muros.

As próprias escolas eram forradas de espaços convidativos a imaginação e ao brincar. Árvores se faziam presentes, corredores largos e vazios, onde podíamos burlar a vigilância dos olhos dos adultos e apostar corrida, grandes jardins, cantinhos secretos, enfim, espaços que, por si só, nos fizeram criar novos cenários e brincadeiras memoráveis. Espaços que nos permitiram vivê-los de outras maneiras.

As praças e as ruas, com muitas brincadeiras e atrevimentos, sempre estávamos além do combinado com os pais, ora em uma esquina, ora em outra, também eram permissivas. Nos ofertavam aventuras inesquecíveis e faziam com que estivéssemos em constante construção imaginária espacial.

Hoje, é notória a alteração de comportamento nesse sentido. As áreas generosas de nossas casas foram suprimidas pela crescente verticalização e já não existem mais. As áreas convidativas de espaços urbanos, apesar de estarem lá, sofrem com a não presença de pais e crianças e as escolas ganham, a cada dia, mais andares e menos espaços externos que possibilitem essa construção imaginária espacial. Nossas crianças estão crescendo em ambientes com poucas possibilidades que permitam a criação, a mobilidade, a interação, a investigação e a transformação.

Adriana Friedmann em sua obra “A vez e a voz das crianças: escutas antropológicas e poéticas das infâncias”, considerando as grandes cidades, nos convoca a pensar no seguinte panorama:

“Não há equilíbrio entre o antigo a história e o moderno; o verde e o cimento; o azul e o cinza; o claro e o escuro; o público e o privado; a riqueza e a pobreza. Perdemos valores essenciais entre as ruas da cidade, no trânsito, nos shoppings, prédios e multidões. Perdemos impulsos, sensações. Cores, verdades intrínsecas: perdemos parte da alma.” (FRIEDMANN, Adriana, 2020, p. 61)

Além dessas alterações sociais, outra, bastante importante, também deve ser levada em consideração – meninos e meninas passam a maior parte do tempo na escola na sociedade contemporânea, principalmente, em grandes metrópoles.

A mesma autora, Adriana Friedmann, reforça a minha percepção quanto ao tempo que as crianças passam nas escolas e pontua na obra citada anteriormente:

“Muitas crianças que ficam na escola em período integral não têm tido períodos de ócio, de liberdade e de autonomia para o livre brincar ou para desenvolver outras atividades de sua escolha. Elas são, em muitas escolas, permanentemente monitoradas(...) Temos pela frente grandes desafios cotidianos, permanentes e que dizem respeito à formação de todos os membros das comunidades escolares: abrir-nos para conhecer nossas crianças e repensar seus programas, currículos, uso dos tempos e formas de incluir todas as singularidades no coletivo.” (FRIEDMANN, Adrian, 2020, p. 66 e 67)

Por esses motivos, há de se potencializar os espaços, os materiais existentes no cotidiano escolar e o lugar que a educadora ocupa como parceira mais experiente e “produtora de sentidos”, como cita Rui Canário, educador da Universidade de Lisboa, no caso desse estudo.

Buscando apoio em meus estudos realizados sobre a Abordagem de Reggio Emilia e jogando luz às ideias mais recentes à discussão deste campo, Loris Malaguzzi no livro “As cem linguagens da criança” (1999) coloca que o ambiente é visto como algo que educa a criança.

Em meu ponto de vista, com o intuito de atender as crianças como um educador, o ambiente deve ser entendido como um organismo vivo, mutável que passa por modificações constantes com o objetivo de permanecer-se atualizado e sensível aos direitos das crianças.

Para Malaguzzi, tudo o que cerca as pessoas na escola, tais como, os materiais e as estruturas – não são vistos como elementos passivos, mas pelo contrário, são

elementos que condicionam e são condicionados pelas ações dos indivíduos que agem nela. Nas palavras do pesquisador da infância:

“Valorizamos o espaço devido ao seu poder de organizar, de promover relacionamentos agradáveis entre as pessoas de diferentes idades, de criar um ambiente atraente, de oferecer mudanças, de promover escolhas e atividades, e a seu potencial para iniciar toda a espécie de aprendizagem social, afetiva e cognitiva (...)” (p.157, 1999)

Nesse escopo a importância de uma adulta que esteja em constante formação e que esta formação seja coerente com a inteligência da criança para que as experiências ofertadas, através dos espaços ambientados e de possíveis relações, se façam presentes no cotidiano da escola e sejam entendidas, mais uma vez, como direito das crianças. As crianças possuem o direito à uma educadora potente.

O lugar da docente pesquisadora em uma escola em movimento que se faça perguntas e que se permita ampliar seu conhecimento junto às crianças, envolvido em uma escuta ativa e criando contextos inteligentes capazes de dialogar com a inteligência da criança, eis a minha busca!

Termino com uma pergunta (mais uma e talvez a principal) que ressoa em mim nesse momento: como essa adulta se entende parte importante dos contextos que oferece ao grupo e como ela vive essas experiências em conjunto?

1. Eu sou, eu fui, eu vou...

“Os cientistas dizem que somos feitos de átomos, mas um passarinho me diz que somos feitos de histórias”

Eduardo Galeano

O ano é 1980, meu avô me presenteia com uma escrivaninha construída na fábrica de móveis que ele trabalha. Lembro-me da cor, da textura da madeira, do cheiro de verniz, da temperatura. Peço ao meu pai para colocar a escrivaninha em um ponto estratégico da sala de estar, próxima ao sofá. Minha memória busca por outra cena, minha irmã mais nova, então com cinco anos, sentada no sofá junto com diversas bonecas e eu sentada, meio sem jeito, com a ponta dos pés no chão e apoiada com os cotovelos na escrivaninha. A aula começaria. Eu era a professora e elas, Fernanda e as bonecas, as alunas.

O ano é 1987, a aula é de OSPB (Organização social e política do Brasil), o professor Celso entra na sala assobiando Gita, letra de Paulo Coelho immortalizada na voz de Raul Seixas. A turma segura o riso com aquela ação inusitada. Celso nos entrega uma sulfite com a letra da música, liga um aparelho de som portátil com entrada para fitas K7 e, juntos, cantamos em uma só voz. Após o coral, certamente desafinado, Celso nos lança perguntas sobre o conteúdo da música. Carrego em mim as perguntas soltas, após 33 anos, ainda sem respostas.

O ano é 1988, Solange, professora de Educação Artística, em seus trajes descolados arrasta as mesas e solicita que sentemos no chão. Em roda fazemos leituras de imagens de obras selecionadas por ela, dentre elas uma foto da Vitória de Samotrácia (a escultura que mais amo na vida!). A inteireza de Solange, sua fala mansa, sua jovialidade e seu cabelo longo me encantam.

O mesmo ano de 1988 me trouxe de presente o professor Edson Fazani, responsável pelas aulas de História. Me apaixonei pela matéria e pelo professor. Estava decidido, após esses bons modelos em minha vida, faria magistério.

De 1989 em diante **eu fui** a soma das escolhas que realizei ao longo dos anos.

A professora constatatória que não enxergava a escola como um local de reflexão. Repetia práticas, tomava a leitura em voz alta, soletrava o alfabeto, aplicava ditados com palavras sem sentido e seguia o planejamento, como previsto no início

do ano. Afeto sobrava, mas escuta não. A professora que se encantou com o professor Keating no filme *A sociedade dos poetas mortos*, em 1990 e assumiu o *Carpe Diem* como parte da vida. A professora que transformou o conhecimento pelas “didáticas” em objeto de desejo e fez muitos, muitos cursos em busca de aprimoramento. A professora que se viu assombrada com a Abordagem Reggiana e ampliou olhar. Rompeu novamente com as certezas e entregou-se ao novo. Passou a enxergar a complexidade como parte de seu próprio crescimento profissional (e pessoal) e seguiu.

Muitas foram as escolhas de metodologias, cursos, materiais didáticos e outros tantos recursos nesse percurso, mas o magistério desde sempre foi a minha maior certeza.

Hoje, **eu sou** a professora que trabalha com adultas e que se assombra com a disposição e disponibilidade dessas educadoras em ressignificar o lugar que sempre ocuparam, mas se encanta, ainda mais, com as miudezas vistas, pelas crianças, através de seus olhares que buscam, continuamente, o inédito. Sou a empresária que faz a curadoria de livros para que a leitura dos mesmos ganhe ações práticas na vida de mais de 1700 educadores e, dessa maneira, melhorem a sua prática cotidiana. Sou a mãe que alimenta o interesse do filho ao chegar de suas aventuras com os bolsos cheios de histórias, olhos que brilham e fala solta em busca de uma escuta ativa. Sou a madrinha de uma estudante de Pedagogia, ávida por trilhar seu próprio caminho, e que pede que as suas inquietações e assombros diários sejam ouvidos com atenção e sem interrupção. Sou a filha que, muitas vezes, falha na presença física, mas que carrega os pais sempre no coração e agradece diariamente por tê-los. Sou a esposa que busca o seu melhor para entregar todos os dias na rotina de um casal.

Eu vou, por onde quer que seja, carregando como premissa a crença na capacidade de transformação do ser humano e na educação como um processo que comporta (e exige) mudanças. Sigo buscando o prazer do espanto, das incertezas e da maravilha na vida que se vive hoje, como bem disse Rubem Alves, esse educador que tanto me acompanha:

“Colha o dia como se fosse um fruto maduro que amanhã estará podre. A vida não pode ser economizada para amanhã. Acontece sempre no presente”. (**LOCALIZAR PAGINA E LIVRO**)

2. Pensamentos em ebulição: Quem desejo observar?

“Poderia haver maior milagre do que olharmos com os olhos de outro por um instante?”

Henry David Thoreau

Considerando o trabalho que venho desenvolvendo na Escola Semear desde 2017 como assessora da equipe e observando a atuação das educadoras com as crianças e o movimento de busca e reflexão constante de todas, uma educadora em especial me chamou a atenção.

Crescer como educadora, talvez ela não tenha consciência, mas essa afirmação sempre foi declarada em suas escolhas.

Localizei em meus registros dos encontros realizados ao longo desses anos, apontamentos e imagens que poderiam ser úteis em relação a minha pergunta: **Quem desejo observar?**

A resposta era visível, Daiane Oliveira de Souza.

Daiane, mãe de duas crianças da escola, um menino de 8 anos e outro de 2 anos. Filha, esposa e educadora. Hoje acompanha dois grupos compostos por crianças de 6 anos. Turmas de primeiro ano do Ensino Fundamental 1.

Daiane consegue capturar através do olhar, do silêncio e de pequenos gestos, a grandeza das ações expressas pelas crianças. Dai, como é chamada carinhosamente na escola, lança perguntas e dá lugar ao espanto, curiosidade e ao maravilhamento nas hipóteses levantadas pelas crianças que acompanha. Dai e as crianças vivem o maravilhamento diário de ser e fazer escola.

Uma professora que saiba encontrar vestígios e sinais da inteligência e do impulso que mobiliza as crianças, é isso que eu busco. Escolha feita!

Amelia Gambetti, pedagoga italiana, no livro *As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação* (2016) realiza uma análise sobre o ato de ser observado por uma outra adulta e pontua o seguinte:

“Quando você aceita ser observado e compreende a importância disso (...) é necessário assumir uma atitude impessoal em relação à pessoa que está observando você com as crianças(...) ser observado enquanto você está envolvido em

um relacionamento com as crianças é uma situação que também o ajuda a aprender as estratégias de questionar e de como interagir com elas.” (p. 176)

Complemento a pontuação de Amelia, afirmando que deixar-se observar é um ato de generosidade e entrega ao observador. Daiane foi muito generosa durante esse processo.

Ao analisar as imagens das crianças em ação, ler seus relatos, ter acesso as hipóteses levantadas pelo grupo, ouvi-la através de muitas narrativas sobre o seu fazer diário e esmiuçar os seus “Cadernos de documentação” acionei em mim o verbo CURIOSAR. Eu “curioseei” sobre o que acontecia e acompanhei as ações, os pensamentos e intenções da professora, quando colocados em palavras ou em intervenções sutis com inteireza.

Após esses contatos, busquei organizar as ferramentas que me pareceram mais eficazes para dar visibilidade a minha pesquisa: imagens de situações envolvendo as crianças em contextos investigativos, os cadernos de documentação da professora e apontamentos realizados por mim durante as análises.

3. O espaço em/é relação: breve perspectiva

“O ambiente de aprendizagem não é simplesmente um pano de fundo ou um invólucro: organizar o espaço de uma escola significa organizar uma metáfora do conhecimento, assumindo a centralidade do sujeito que aprende.”

Simona Bonilauri

O elo entre espaço e experiência educativa é um tema de longa data nos estudos e reflexões que se ocupam da pedagogia da infância.

Em uma breve perspectiva histórica, recupero estudos realizados que sustentam a ideia de que o uso de espaços e materiais, para os estudiosos citados, foi visto como condição para uma aproximação ao conhecimento e a construção de autonomia, dentre outros aspectos.

Educadores, durante todo o século XX, final do século XIX e nos dias atuais, defendem a importante posição de que os espaços devem ocupar no âmbito escolar, bem como a escolha de materiais para compor a escola, sala de aula e tudo que a cerca. O desenvolvimento dos conhecimentos sobre os diferentes formatos de construção das competências e do conhecimento colocou em evidência essa posição.

As crianças possuem direito à interação de diversos modos com o mundo que vivem em um lugar pensado para as relações, um lugar para COMPARTILHAR (uso aqui um verbo criado por Maria Alice Proença, educadora que compõe a minha própria voz) um cotidiano complexo e repleto de vida.

Como afirma, Loris Malaguzzi, a escola das crianças não pode ser distante do conceito de vida delas. Ele crê acima de tudo, nas grandes potências das crianças e dos seres humanos. Acredita que para que essas potências se tornem visíveis e se desenvolvam, as criaturas têm direito a participar de um âmbito capaz de solicitar e de converter-se em um interlocutor complexo dessas capacidades para que as mesmas possam, qualitativamente, expressar-se e desenvolver-se profundamente. Por isso, o espaço é parte essencial do projeto pedagógico.

As imagens da infância nos ajudam a compreender melhor a importância desse assunto. Durante séculos, as crianças foram vistas como seres fracos, passivos, previsíveis, sem competências e autonomia. O verbo *tornar* era o mais conjugado ao pensarmos nas crianças. O presente não era considerado e sim o futuro, um eterno tornar-se. A confiança era mínima. Não se esperava que estabelecessem relações, levantassem hipótese ou criassem estratégias. Sequer eram ouvidas, escolhia-se por elas e não eram vistas como seres de relações.

O professor estava no centro do processo educativo e buscava, na maior parte das vezes, manter as crianças estagnadas em atividades descontextualizadas com o que viviam fora da instituição escolar, “ausentando dessa maneira o educador de toda responsabilidade de escuta preventiva, confortada por uma consciência do que fazer e com que finalidade”, como citado por Aldo Fortunati no livro *A educação infantil como projeto de comunidade* (2009, p.53).

Como já vivido por mim e por tantas outras pessoas, no papel de aluna, os professores eram possuidores de conhecimento e as crianças supostos recipientes. Estudantes com cadernos e lápis em mãos esperando por palavras sábias a serem proferidas pelos mestres do saber.

Adultocentrismo, esse é o termo utilizado para definir tais situações. O termo “refere-se às decisões que adultos tomam para as crianças e por elas, em geral, sem consultá-las, sem lhes dar voz ou sem criar espaços de escuta”, como afirma Adriana Friedmann (2020, p. 41).

Ainda hoje é comum em muitos espaços educativos que as decisões sejam tomadas considerando somente a voz do adulto, privando assim, a criança do direito de participar e seu ouvida.

Durante anos não houve lugar para as múltiplas linguagens nas instituições escolares. Como tão bem escreveu Malaguzzi no poema *As cem linguagens da criança*:

“(…)A criança tem cem linguagens (e depois cem, cem, cem) mas roubaram-lhe noventa e nove. A escola e a cultura lhe separam a cabeça do corpo. Dizem-lhe: de pensar sem as mãos, de fazer sem a cabeça, de reescutar e de não falar. De

compreender sem alegrias, de amar e de maravilhar-se só na Páscoa e no Natal (...)" (EDWARDS, Carolyn, 2016, p. 21)

As escolas que vemos refletidas nessas palavras nos narram um ambiente preparado para uma criança passiva, que é somente capaz de receber informações por parte de um adulto e reproduzi-las. Trata-se de uma compreensão de criança como ser imaturo e incompleto, cuja aproximação ao mundo deve ocorrer mediante a apresentação, ordenadamente, de conteúdos previamente selecionados pelos adultos.

Tais espaços não carregam a ideia de uma criança ativa, capaz de indagar, levantar hipóteses, estratégias e aproximar-se de formas de aprender que são parecidas a de um cientista, como tão bem defende Maria Montessori em seu livro *Pedagogia científica*, obra considerada essencial ainda em dias atuais:

“Cientista é aquele que, à luz da experiência, descobriu a via que conduz às verdades profundas da vida e que, de qualquer forma, desvela-lhe os segredos fascinantes; aquele que, sentindo nascer-lhe um amor profundo pelos mistérios da natureza, chega a esquecer-se de si próprio. O cientista não é, pois, aquele que maneja os instrumentos, mas aquele que conhece a natureza (...) Eis o espírito do homem de ciência a quem a natureza, revelando-lhes os segredos, coroa com a glória da descoberta.” (1965, p. 12 a 15).

E complementa de maneira clara e assertiva a postura do educador:

“Com efeito, ele aprenderá com a própria criança, os meios e o caminho para sua própria educação; isto é, aprenderá com a criança a aperfeiçoar-se como educador.” (p. 109 e 110 – *Pedagogia(s) da infância*)

A ação de ir para a escola, em geral, não é prazerosa. As atividades não consideram a experiência de vida das crianças e da comunidade. A escola não valoriza a visão de mundo que as crianças carregam.

Ao considerarmos as crianças construtoras de cultura e conhecimento nos debruçamos sobre espaços que potencializem tais aspectos e que, em especial, possam atuar com competência. Espaços que busquem dar lugar à curiosidade apresentada pelas crianças e se sintonizem com seus interesses.

Para tal a formação da professora deverá ser coerente com a inteligência apresentada pelas crianças. Enriquecer o olhar da criança através do olhar da professora é também um aspecto que deve ser considerado.

Um espaço que considere as relações. Um espaço entendido como relacional onde materiais, cores, iluminação, temperatura, disposição dos móveis e outros elementos possam gerar possibilidades. Eis a busca de alguns educadores ao longo dos últimos séculos.

Friedrich Froebel (1872 – 1852) merece lugar de destaque na pedagogia, pois em meados do século XIX se contrapôs ao conceito de educação como preparação para um estado futuro. Crê que a vida em que a criança deva ser inserida não é a vida do adulto, mas a vida que a rodeia no presente. Ousa ao propor um novo modelo de escola. Uma escola que levaria em consideração a necessidade das crianças menores e que teria espaços mais próximos a natureza, permitindo o convívio com animais, plantas, terra e água. Espaços mais significativos, onde as crianças poderiam trabalhar em grupo ou individualmente. Espaços que favoreceriam o desenvolvimento da aprendizagem e que tais momentos pudessem ocorrer ao ar livre.

Na teoria do desenvolvimento infantil froebeliana, o brincar ocupa um papel especial. Ao propor, no brincar, a triologia: criar, sentir e pensar mostra o valor da ação criativa, o papel das emoções e a integração do pensamento na ação.

Froebel sistematizou um curso envolvendo mães e educadoras. O currículo do curso tinha como premissa a compreensão do papel do brincar e das conexões internas e externas como eixos da pedagogia do adulto.

O médico belga Ovide Decroly (1871–1932) também inovou no âmbito educacional ao propor o trabalho com centros de interesse, nos quais as crianças escolhem o que querem aprender. As crianças também constroem o próprio currículo, segundo sua curiosidade e sem a separação tradicional entre as disciplinas.

Para os estudantes, os centros de interesse se estruturavam como oficinas. As atividades manuais - entre elas os jogos e as brincadeiras - tinham destaque especial. Os exercícios, ao ar livre e em grupo, são estimulados frequentemente. Nessa pedagogia a defesa pelo prazer no conhecimento caminha de mão dadas com os interesses expressos pelas crianças.

Baseada nas ideias de liberdade, educação dos sentidos e independência, Maria Montessori (187 – 1952), médica italiana, desenvolveu no final do século XIX e início do século XX uma metodologia para trabalhar com crianças de 3 a 6 anos. Um dos focos principais de tal metodologia era permitir as manifestações livres no espaço, onde as crianças se movimentassem livremente na escolha das tarefas a serem realizadas.

Tal metodologia não foi bem aceita pela sociedade da época, pois estava contradizendo o que era vigente até o momento. Espaços estáticos, imutáveis, onde as crianças permaneciam sentadas por muito tempo.

Montessori defende a construção dos sentidos e das noções espaciais, os quais eram muito presentes na atividade de vida diária. No espaço interno da sala de aula, atividades como lavar, passar e cozinhar eram rotineiras. Verifica-se dentro dessa metodologia uma preocupação constante com a organização de um ambiente onde as crianças pudessem se descentrar da figura do adulto, ganhar autonomia e criar diferentes oportunidades de ação.

Na *Casa dei bambini*¹, os móveis tem a dimensão da própria criança, mesas, cadeiras, armários, dentre outros materiais que configuram a sala de aula, são feitos em tamanho pequeno, de forma a permitir, mais uma vez, que as crianças tenham liberdade de locomoção, autonomia e domínio sobre o ambiente. Os materiais empregados por Maria Montessori não podem ser vistos como jogos ou brinquedos, na verdade, ganharam um novo olhar. Os materiais devem ser utilizados com um cunho educativo para promover o desenvolvimento cognitivo, sensório-motor entre outros.

A criança é entendida como um ser de infinitas potencialidades, “um explorador, um pequeno cientista a observar e desvendar o mundo”, como afirma Maristela Angotti no livro *Pedagogia(s) da Infância* (2007, p. 107).

Montessori foi uma das pioneiras em passar o controle do educador para o ambiente. Acreditava que o aprender infantil não pode ser guiado pela professora, mas sim pela natureza humana exteriorizada nos períodos sensíveis de cada ser humano. De uma maneira poética, Montessori afirma que é chegada a hora da

¹ Primeira escola Montessoriana localizada em Roma. *Bambini*, na língua italiana, quer dizer crianças.

“professora sair de sua cátedra, descer do tablado e oferecer espaço para a criança definir seus próprios passos e suas escolhas a partir de seu interesse natural.” (FORMOSINHO, Júlia, p.109, 2007)

A professora deverá aprender com a criança sobre ela mesma – a criança – e sua natureza, por meio de uma observação atenta dos períodos sensíveis, de seus interesses e necessidades latentes.

Concomitantemente ao projeto de educação defendido por Maria Montessori, uma dupla de educadoras cria um outro método bastante inovador para a época, denominado *Agazzi*, que carrega sobrenome das irmãs Carolina (1870–1945) e Rosa (1866–1951). O método também possui como um de seus valores apoiado na ambientação de espaços e nos usos de materiais.

Segundo Cambi (apud. FORMOSINHO, Julia, 2007, p. 111), as irmãs Agassi propuseram a utilização de materiais que objetivavam mais o exercício da participação e da expressão. Isso era feito através de materiais ocasionais, por exemplo utensílios de uso diário, e econômicos, o que seria mais próximo hoje de materiais denominados de largo alcance, àqueles materiais que ofertam diversas utilizações, ampliando a capacidade de mobilizar diferentes ações e atribuir diferentes significados.

A tríade “pensar fazendo e experimentando” é parte importante do método criado pelas irmãs italianas.

Muitos aspectos que aparecem na obra desses educadores, após tantos anos, se fazem presentes nos estudos de arquitetos, sociólogos, antropólogos e pedagogos que visam aprimorar os espaços escolares atuais possibilitando-lhes, sobretudo, mobilidade para incluir as diferentes experimentações e sensações das crianças. Tais escolhas nos revelam uma crença no encontro entre as boas condições externas, responsabilidade dos adultos, e a relação estabelecida com as condições internas de cada criança.

Mais uma vez a ideia de criança competente, protagonista de seu saber, criadora de cultura e valores, exploradora e que confere significados aos lugares que ocupa e materiais que explora nos é apresentada. Essa concepção de criança nos convoca a pensar no papel do adulto, dos espaços, tempos e relações de um outro prisma.

4. O conhecimento inacabado

“A pedagogia é movimento, movimento contínuo... não acredito que a pedagogia saiba todos os dias para onde vai e para onde possa andar. É uma rota a ser descoberta enquanto se viaja.”

Loris Malaguzzi

Uma manhã na turma que a professora Daiane acompanha é composta por movimento. Movimento que dita que não há hora e nem lugar para aprender. Movimento que a faz, diariamente, acionar perguntas disparadoras, escolher materiais inteligentes que ofereçam possibilidades de diferentes tipos de respostas através de tantas linguagens ou (quem sabe?) novas perguntas por parte das crianças, ambientar espaços, planejar, escutar, entregar-se ao novo, ressignificar o planejado anteriormente e seguir.

Seguir com os olhos e ouvidos atentos para que possa aprender junto às crianças que acompanha e auxiliá-las na construção de sentido ao que investigam. Criar situações onde possam aguçar a imaginação e oportunizar-lhes meios para desenvolver e acionar a criatividade e a descoberta, para depois ajudá-las a compreender e formalizar o conhecimento, esse é o seu papel.

Papel importantíssimo, como afirma Aldo Fortunati:

“O educador representa, portanto, uma parte dos recursos disponibilizados pelas situações propostas e, não se isenta das responsabilidades que são próprias de sua função, mas a interpreta de uma maneira diferente e eficaz, justamente porque como coprotagonista de uma história, que toma forma através das experiências cotidianas e não impondo-se como um sujeito que transfere conhecimento a pequenos perspectiva espectadores, como se o conhecimento fosse somente uma história escrita pelos outros.” (p. 72)

Daiane, certamente se torna parte dos recursos disponibilizados. Considerando a concepção de criança que ela e a instituição que atua carregam, elabora em seu cotidiano espaços que traduzem essa imagem de criança protagonista na sociedade e que tem o direito de ser escutada, observada e entender-se como parte de um grupo. Grupo que carrega suas singularidades. Como a própria docente diz: *“Eu entendo através das pesquisas que faço o quanto é importante o meu preparo para essas*

experiências. O quanto preciso estudar, observar e entender a individualidade de cada um... as experiências emocionais, as experiências próprias... como meio de compreender as crianças como sujeitos”.

Por meio de espaços preparados constrói provocações de descobertas através de materiais e perguntas que oportunizam situações de diálogos entre as crianças.

Por meio das ações, as crianças conseguem aproximar-se do caminho de seu aprendizado. Sentem-se parte do processo e, em uma ação conjunta, organizam e reorganização as experiências vividas e o significado das relações estabelecidas entre elas, os espaços e os materiais.

Como John Dewey (1859-1952) afirma, o valor de uma experiência baseia-se em dois princípios: da continuidade e da interação (FORMOSINHO, Júlia, 2007, p.76).

A professora Daiane considera ambos fundamentais para a sua prática em sala e fora dela. **Continuidade** e **interação** acompanham seu percurso.

O lugar da formação em sua escolha profissional é entendido como essencial. Há 6 anos ao retomar a sua trajetória na educação, contou com a presença de dois educadores “inspiradores” que despertaram nela o desejo por querer saber mais, mobilizaram sua curiosidade e a impulsionaram a tornar-se pesquisadora de sua própria ação docente. Como dito há mais de sete séculos por Tomás de Aquino (1225-1274), a **admiração** é o desejo de conhecimento.

Se a admiração é o desejo do conhecimento entendo o motivo pelo qual Daiane retomou seu posto e carregou um novo olhar aos detalhes que sempre fizeram parte de seu cotidiano, mas antes não eram percebidos.

Como a docente me disse em uma de nossas conversas: *“Me encontrei ao ter contato com a pedagogia da escuta. Pensei, é isso que eu quero! Essa pedagogia das relações. Eu aprendi com eles!”* referindo-se a dupla de educadores que a inspirou.

Após um período acompanhando uma turma de bebês em uma escola que considerava as ações e direitos dos mesmos como o centro norteador do currículo, Daiane iniciou-se em um processo formativo focado na criança e em suas relações com o entorno, como ela se relaciona com o mundo e como produz suas teorias em relação ao que vive. Dessa forma, foi se aproximando dessa imagem, que começava a acreditar, com mais nitidez dia após dia.

“A sua imagem da criança, onde o ensino começa”, como disse Malaguzzi (apud EDWARDS, Carolyn, 2016, p. 155)

Tomar consciência “das próprias concepções e formulações de conceitos é fundamental para a constante formação do educador”. (TUBENCHLAK, Diana, 2020, p. 23).

Em um movimento envolvendo interesse e curiosidade buscou por cursos, palestras e repertório teórico, em especial através de boas leituras, para avançar em seus saberes. Como tão bem colocado por Catherine L’Ecuyer no livro Educar na curiosidade: “a aprendizagem é originada do lado de dentro, e o mecanismo através do qual desejamos conhecer é a curiosidade.” (2016, p. 74).

Curiosidade também é outro elemento essencial que causa movimento e permite o encantamento pela educação como descoberta de si própria, através de reflexão intensa sobre a prática, do outro e do mundo estabelecendo boas relações entre o cotidiano e a teoria.

Hoje, a professora se coloca constantemente no papel de estudante. É comum encontrá-la em momentos de formação de professores na Casa Diálogos e em outras instituições que se ocupam e se preocupam desse eixo, nutrindo-se de diversas fontes de conhecimento e aprimorando a sua prática.

Nessa ótica, a formação profissional necessita passar por momentos de afeto. Sentir-se afetada como um meio de avançar. Não bastaria vivenciar modelos de formações escolarizantes, há a necessidade (e por que não dizer, o direito?) de encontros que mobilizem a professora a posicionar seu corpo no espaço de outra maneira, validar a voz da criança, conhecer teorias de base, resgatar sua criança interior e refletir sobre o cotidiano para elaborar melhores condições de acesso ao conhecimento.

Como Phillipe Perrenoud afirma: “administrar sua própria formação contínua é uma das competências para quem ensina (...) formar-se é aprender, é mudar, a partir de diversos procedimentos individuais e coletivos de autoformação.” (apud TUBENCHLAK. Diana, 2020, p. 35)

Ao longo desses 6 anos, Daiane contou com outras capacitadoras em seu percurso e carrega em sua voz um pouquinho de cada uma delas. Denomina as

mesmas de “*braços direitos e esquerdos*” e sabe que pode contar com ambas diariamente.

Como Vera Ronca tão bem afirma em seu livro *Docência e Admiração* (da imitação à autonomia):

“Não existe educação sem a participação de modelos, mas modelo é aqui compreendido como uma fonte de inspiração, apoio ou parâmetro de recriação; ele instiga o aluno a construir sua autonomia e a produzir pensamento original. Ao modelo caberia criar vínculos que possibilitassem ao aluno pensar, decidir, perguntar e crescer e também construir relações humanas maduras (...)” (2007, p. 57)

Acredito que qualificar a compreensão sobre o movimento das crianças em relação a busca constante para o entendimento do mundo que elas habitam passa por um processo de escuta, observação, registro e estudo aguçado. Um despertar em relação a capacidade de enxergar oportunidades educativas em diversos momentos do cotidiano, muitas vezes não ligados a situações didáticas propriamente ditas. Isso faz com que a posição da adulta seja reposicionada. Cito Paulo Fochi, com base no livro *O brincar heurístico na creche*, para que possa apoiar meu pensamento:

“Reposicionar para poder transformar esse percurso em uma longa e bonita jornada a ser percorrida de mãos dadas, como alguém que acompanha, acolhe, cuida, compartilha e impulsiona a experiência de vida do outro.” (2018, p.11).

No reposicionamento sugerido por este pesquisador e aceito pela professora, a **provisoriedade** é um outro princípio que ganha destaque. Provisoriedade implica admitir e assumir o conhecimento como algo que é provisório. O conhecimento também implica movimento.

Assim como as crianças que ao longo do dia e das relações estabelecidas levantam hipóteses, comprovam algumas, refutam e descartam outras, a professora, sabiamente, toma para si esse princípio. A provisoriedade é parte integrante de seu caminho.

Sua ação didática hoje, tomando emprestado novamente os princípios apresentados por John Dewey, se dá entre a continuidade e interação.

A professora Daiane entende o valor das **experiências** vividas em seu percurso, *recolhe algo da experiência passada*, citando o pesquisador inglês, e altera (com base no que viveu) as experiências que estão por vir.

A continuidade da experiência nos mobiliza a olhar para os desdobramentos futuros da própria experiência e enxergar outras possibilidades de ação.

De acordo com o livro *Pedagogia(s) da infância*, Dewey pontua:

“A experiência não entra simplesmente na pessoa. Penetra nela, certamente, pois influencia na formação de atitudes, de desejo e de propósito. Toda experiência tem um aspecto ativo que modifica algum grau as condições objetivas em que ocorrem.”
(FORMOSINHO, Julia, 2007, p. 76)

Daiane, em seu cotidiano, se entende como agente da experiência que oferta. Se apoia nas experiências vividas e as compreende como um processo a ser construído dia após dia.

Como ela mesmo diz: “Essas experiências (referindo-se ao que se vive nos espaços elaborados e vistos por ela como contextos investigativos²) tem que ser desafiadoras, porque a criança procura desafio, assim como nós. Eu me entendo sendo uma pessoa desafiadora e ao mesmo tempo, considero o que estou ouvindo e observando **COM** eles, dessa forma os desafios vão aumentando.”

Sabe também que as boas experiências não ocorrem no vazio e que é necessário criar condições para elas possam acontecer.

Este é o segundo princípio que John Dewey define como o valor da experiência: a interação entre as condições externas e internas, o que se chama situação. Estar no mundo implica viver uma série de situações.

Nas palavras de Dewey:

“As concepções de situação e interação são inseparáveis uma da outra. Uma experiência é sempre o que é porque tem lugar uma transação entre um indivíduo e o que, no momento

² Contextos de investigação: espaços dinâmicos e colaborativos que envolvem indagação, levantamento de hipóteses, desenvolvimento de pensamentos e construção de significados ao redor de um conceito, buscando oferecer às crianças experiências de aprendizagem.

constitui seu ambiente (...) o ambiente é qualquer condição que interatua com as necessidades, propósitos e capacidades pessoais para se criar uma experiência (...) Cabe à educação reconhecer no ambiente que experiências podem ser favoráveis e como eventualmente nelas se operam forças internas e externas. A composição dos espaços, a natureza e a disposição do mobiliário e de outros materiais são elementos reveladores da concepção que se tem da prática educativa e adverte sobre a importância de prover um ambiente que favoreça a construção, a criação e a investigação ativa da criança.” (FORMOSINHO, Julia, 2007, p. 77)

Compreendo o espaço como um modo de entender o conhecimento e que busca por meio da construção de contextos evidenciar a complexidade da criança, das experiências e de ser professora.

O espaço é uma linguagem e como linguagem um elemento essencial na formação do pensamento. O sujeito constitui o espaço, assim como o espaço constitui o sujeito.

A professora Daiane, através dos contextos investigativos e espaços elaborados, se focará na provocação de ocasiões de possíveis descobertas em uma espiral. Nosso olhar, nesse momento, deverá acompanhar a busca da mesma para que possamos nos aproximar de seu papel como agente da experiência que oferta.

5. O espaço que convoca e indaga: oportunidades de viver experiências

“Antes de aprender a separar tudo, as crianças veem os vínculos entre todas as coisas, principalmente quando são educadas em meio à natureza, como os pequenos ameríndios que acompanham seus pais na floresta. A natureza não está dividida em disciplinas como a escola. Por sua vez, a escola ensina a separar tudo (...) é possível tirar da experiência das crianças tantos exemplos que contribuem para a compreensão, para a apreensão da complexidade!”

Edgar Morin

O sol de verão nasce com força em Guarulhos e abre seus raios sobre o parque da escola Semear. Beneficiadas por essa luminosidade entre o início de uma pesquisa e as descobertas anteriores, seis crianças se preparam para o encontro com o ambiente externo. Carregam lupas, celulares, recipientes e cadernos. Verdadeiras pesquisadoras!

Um novo mundo insiste em se abrir aos seus olhos e novas perguntas surgirão. Tomam para si esse lugar e encarregam-se de compartilhar com os colegas e com a professora descobertas, novas hipóteses e questionamentos. Levam consigo “o olhar inédito ao observar o mundo(...) procurando entendê-lo e habitá-lo.” (Vea Vecchi apud TUBENCHLAK, Diana, 2020, p. 25)

Joana³ exclama de alegria ao encontrar um tatu-bola, Pedro se depara com um caracol e o nomeia como Nicolas, Celso carrega com delicadeza uma minhoca e avisa a todos que ela é muito delicada. No mesmo momento em que Carol se vê diante de uma lagarta, Raquel declara que no sítio de seu avô tem muitas lagartas e David lança uma pergunta ao ar: A casca do caracol é muito dura?

Crianças que vivem diariamente a oferta de contextos de investigação, segundo Alfredo Hoyuelos em seu livro *Complexidade e relações na Educação Infantil*, são entendidas como “cientistas e poetas, formulam perguntas e hipóteses, inventam experimentos, se emocionam, estranham, se surpreendem.” (2019, p. 21).

³ Para preservar a identidade das crianças, os nomes são fictícios.

Momentos carregados de provisoriedade, novos pontos de vista e maravilhamento.

A professora Daiane com seus **instrumentos de registro** acompanha de perto o movimento da turma e coleta frases, perguntas, histórias, posição dos corpos, olhares que buscam por algo mais específico, as relações estabelecidas com o tempo e todo tipo de material possível para pensar na continuidade da investigação e aproximar-se das estratégias do compreender realizadas pela turma.

- Destaco em especial, o Caderno de narrativas das crianças. Companheiro fiel de Daiane em suas observações e em suas anotações posteriores. Suas páginas carregam as narrativas estabelecidas pelas crianças do encontro com diversos contextos investigativos. O tempo cronológica conta o processo pelo qual a turma caminha. Imagens acompanham as narrativas. Mapas dos espaços nos contam sobre suas geografias e escolhas dos materiais. – nota de rodapé sobre instrumentos de registro

Francesco Tonucci, educador italiano, coloca em evidência três tipos de escola. A primeira delas pode ser considerada como a escola das liçõezinhas, aquela que entende a criança como uma expectadora de um programa que só a “ingenuidade ou ignorância de quem prepara as programações antecipadamente supõe que possa ser atrativo para os meninos e as meninas(...) Uma escola que pede precocemente para a criança que renuncie sua curiosidade.” (FOCHI, Paulo, 2018, p.10). – **Carol aqui não seria apud?**

O outro tipo, a escola de livre expressão. Essa escola se contrapõe ao modelo anterior. Aqui a criança sempre escolhe o que fazer e, ao perguntar para o adulto o que deve ser feito, possivelmente terá como resposta “faça o que quiser!” Como adverte Tonucci, “temos nessa forma de fazer escola uma hiperestimulação da criança que produzirá muito, mas de uma maneira estéril.” (FOCHI, Paulo, 2018, p.10).

Finalmente, a terceira é a escola da investigação. Uma escola que “nem confia ao sentido materno e nem à improvisação, mas tem necessidade de educadores preparados de uma forma nova e global: que une riqueza cultural crítica e científica.” (FOCHI, Paulo, 2018, p.11).

Uma escola que busca na curiosidade da criança (e do adulto) o eixo norteador de sua ação. Uma escola que respeita seus ritmos, seus silêncios, suas etapas da infância e seus processos de crescimento e investigação. A escola que investiga quer saber, é desse lugar que estamos falando.

Com base em suas anotações, no exercício de transformar o que observou e escutou, Daiane retoma o vivido e se abre à novas perguntas em busca de soluções possíveis que aumentem o conhecimento das crianças.

Como citado por ela em uma de nossas conversas: “Eu penso muito nas **perguntas** que elas vão fazer e são totalmente diferentes! Por isso é um desafio. Uma troca de experiências que elas passam para mim todos os dias. Isso é muito bom! Sempre espero mais. Às vezes você espera uma pergunta fácil e vem uma pergunta que você fala: Poxa. É preciso estudar mais!”

Estar no cotidiano de uma escola que opta por essa imagem de criança e de adulto é entender o lugar das perguntas como essencial para ampliar os processos de pensamentos de ambos. A docente sabe que o seu papel nesse momento não é o de facilitar as possíveis respostas ou pensamentos que emergem, mas problematizar. Tornando dessa maneira, as questões mais **complexas**.

Alfredo Hoyuelos nos fala sobre complexidade de maneira poética: “A complexidade está relacionada ao ato de reconhecer que, quando trabalhamos com crianças, devemos admitir a beleza da incerteza.” (2019, p. 33)

Aceitar a complexidade com um dos pilares da educação (e da vida!) é nos colocar diante dos limites de nosso próprio conhecimento. A complexidade caminha de mãos dadas com a dúvida e faz com que os pensamentos sejam mobilizados. É necessário nos movimentarmos em busca de novos saberes e outras experiências para, dessa forma, avançarmos.

As perguntas (da escola da investigação como tão lindamente Tonucci pontuou!) nos possibilitam enxergar de uma ou outra maneira, alterar o ponto de vista e seguir.

Como Heidegger (1889-1976) nos provoca à reflexão:

“Todo perguntar é um buscar. Todo buscar tem sua direção prévia que vem do buscado. Perguntar é buscar conhecer “o

que é” e “como é”. O buscar esse conhecer pode se tornar um investigar ou colocar em liberdade e determinar aquilo que se pergunta.” (apud HOYUELOS, Alfredo, 2019, p. 34)

Devemos ter consciência do tipo de pergunta que realizamos entendendo que cada qual leva à novas e diversas interpretações.

Humberto Maturana biólogo chileno, distingue as perguntas banais ou acessórias, das perguntas não banais, qualificadas:

“As perguntas banais apenas legitimam o que já conhecemos. As perguntas não banais focam os verdadeiros problemas ou questões que queremos entender a partir da incerteza(...) exploram o lugar exato onde podem estar escondidas as respostas que podem ser, ao mesmo tempo, perguntas. Elas resgatam o inédito e trazem luz às áreas de penumbra, sendo conscientes de que cada nova luz provoca uma nova sombra.” (MATURANA, Humberto (apud HOYUELOS, Alfredo, 2019, p. 35)

Daiane busca através das perguntas que lança, não necessariamente respostas, mas sim problematizar e tornar mais complexos os pensamentos que estão sendo construídos. Questionamentos que guiam a forma de aproximação da educadora com as compreensões provisórias estabelecidas pelas crianças.

Antes de ambientar os contextos de investigação, a docente realiza perguntas para si própria. Perguntas que a auxiliam a investigar a própria prática e ampliar o olhar em relação que será preparado e, posteriormente, habitado pelo grupo. Tais como: O que quero investigar? O que quero entender sobre as relações entre as crianças, o tema e os materiais ofertados? Quais sentimentos tais materiais evocarão nas crianças? Como as crianças farão a elaboração e organizarão o conhecimento com base o que foi ofertado?

Ao elaborar os **contextos investigativos**, elabora também uma pergunta disparadora para provocar pensamentos iniciais nas crianças. Todo contexto carrega uma pergunta. Contextos que ganham vida com base nas perguntas, no confronto de ideias e nas narrativas elaboradas. Contextos nos quais as crianças tem a possibilidade de se expressar através de diferentes materialidades e, dessa forma, transformar o espaço ofertado e ser transformada por esse mesmo espaço. Contextos

capazes de dialogar com a inteligência das mesmas. E, em especial, contextos que ofereçam a continuidade como uma possibilidade de colocar em ação as investigações desejadas.

Contextos como uma metáfora do conhecimento, assumindo a centralidade do sujeito que aprende. Como colocado por Maddalena Tedeschi, pedagoga italiana, no catálogo da mostra Sconfinamenti:

“Pensamos então em projetar contextos em que as crianças possam experimentar estruturas de pesquisa cada vez mais sofisticadas, fazer-se perguntas, formular hipóteses construir teorias como explicações provisórias dos fenômenos e das coisas.” (2020, p.14)

Na voz da professora Daiane: “Monto um mapa do local com possibilidades de materiais. Registro em casa ponto do mapa as intenções didáticas e as expectativas da Base Nacional Curricular Comum. Os materiais escolhidos devem ser desafiadores para que tragam mais conhecimentos. Novas buscas, novas escolhas das crianças para que o repertório (de materiais) aumente a curiosidade e a imaginação.”

5.1 Narrativas do espaço

A educadora tem clareza da importância de boas ambientações de **espaços** ao longo da jornada das crianças na escola. Sabe que acompanha uma faixa etária em que as descobertas do mundo, a constituição cerebral, o corpo e os sentimentos possuem respostas rápidas e passam por um desenvolvimento imediato. Nas palavras de Veà Vecchi, recolhidas do livro Crianças, espaços e relações: como projetar ambientes para educação infantil: “devem ter (os professores) consciência das possibilidades que o espaço oferece às crianças para que elas possam expressar e desenvolver todo o seu equipamento genético(…)” (CEPPI, Giulio, p. 143)

“Os ambientes são organizados com a intenção de provocar reflexão e criar contextos de aprendizagem, levantamento de novas narrativas e hipóteses”, como diz Daiane.

Entendo que o olhar da professora para os espaços ambientados pretende garantir o direito das crianças em ter acesso ao conhecimento de maneira mais prazerosa e criativa e, acima de tudo, inteligente. Para crescer e aprender, o cérebro humano precisa ser estimulado por diversas experiências que envolvam os sentidos e que possam acontecer em um ambiente rico de materiais e variado.

Daiane se prepara para as ambientações através de referenciais teóricos, afinal ela é a adulta da relação e deve ser considerada a parceira mais experiente desses encontros, e da ação prática, como colocado em uma de nossas prosas: “Tento me ver nesse local como criança: o que eu investigaria. O que acharia mais interessante?”

Diana Tubenclak em seu livro *Arte com bebês* evidencia:

“Acredito que o **processo de planejamento** do professor engloba suas pesquisas pessoais, a feitura e as escolhas do que levar para as suas propostas (...) A cada planejamento de uma nova proposta é fundamental que o professor passe anteriormente pelo processo(...) A intimidade com o espaço e os materiais, assim como toda subjetividade que envolve a criação, precisam ser vividas pelos adultos (2020, p. 35)

Entregar-se aos materiais e aos espaços que elabora. Obter conhecimento técnico sobre os tipos de suportes e meios que ofertará também é parte importante nesse processo de escolha e apropriação dos materiais. Faz parte da competência daquele que possibilita o acesso conhecer a potência do que é ofertado. Com quais outros materiais inteligentes ele pode entrelaçar-se e quais outros serão impertinentes, causando assim novas perguntas e pesquisas.

“Junto com eles vou montando os espaços. Observo as inquietações que estão me trazendo. Percebo a busca deles para o novo.”, pontua Daiane.

O relacionamento é a dimensão fundamental do conhecimento.

6. A professora como agente da experiência que oferta

“Precisamos de um professor que às vezes seja o diretor, às vezes o criador de cenário que às vezes seja a cortina e o fundo, e às vezes aquele que sopra as falas. Um professor que seja igualmente doce e rígido, que seja o eletricitista, que distribui as tintas e que pode até ser o público – o público que observa, que às vezes bate palma, às vezes fica em silêncio, cheio de emoção, que às vezes julga com ceticismo, e outras aplaude com entusiasmo.”

Loris Malaguzzi

Concordo com Diana Tubenchlak quando afirma que:

“O papel do professor passa por um papel de descentralização de foco principal nos ambientes educativos, transforma-se em alguém que habita também os bastidores(...) no momento da ação não é um maestro, aquele que reproduz as consignas com repetidos comandos de voz, mas coparticipante.” (2020, p. 39)

Entender-se e colocar-se como parte do processo de construção dos conhecimentos das crianças. Avançar junto COM o grupo e pelo grupo. Ampliar o olhar e compreender que ensinar pressupõe estar à disposição para refletir sobre o já vivido e pensado. Rever suas escolhas e permitir o envolvimento com a curiosidade das crianças (e tomar contato com a sua própria). Curiosidade, como vimos anteriormente, que se manifesta diariamente na “rota das perguntas”.

Daiane se abre ao contato e permite que a sua construção aconteça no cotidiano na relação com os outros adultos que se fazem presente e com as crianças. Essa construção se dá **na** e **pelos** relações estabelecidas.

Não basta somente oferecer materiais e espaços, como tão lindamente afirma Georges Jean no livro Um mundo aberto: Cultura e primeira infância:

“Por um lado trata-se de oferecer materiais; por outro, não há possibilidade de construção sem o outro humano que ajuda a organizar as vivências, que nomeia, que acompanha, que oferece a riqueza cultural que precede a criança e, sobretudo, propicia a criação do tempo e do espaço para experimentar algo além das ações de sobrevivência ou da vida cotidiana.” (LÓPES, Maria, 2018, p. 55)

A professora como sujeito da própria experiência que oferta é constituída pela existência do outro e pelo olhar do outro.

N(o) outro, onde a ação de experienciar ganha forma e força.

Considerações Finais

Ao longo da escrita busquei por uma autora que tinha algo a dizer sobre a sua experiência em viver o chão da escola. Alguém que se entendesse como a “profissional das maravilhas” e se comovesse com o brilho no olhar de uma criança. Me interessei pelas ações de quem faz acontecer, auxilia, cria, valida, pensa, planeja, acompanha e vai tornando palpável algo que brota dessas ações.

Busquei por alguém que, generosamente, me permitiu entrar no que passa em sua vida de educadora para retomar, assim, as minhas próprias memórias da professora que um dia fui e da professora que desejei ser.

Pensar no processo de escrita dessa pesquisa é compreender que a história de vida docente de Daiane está conectada com o seu dia a dia, com o seu próprio saber, com as suas próprias experiências como mãe, mulher e professora.

Está conectada com a minha própria vida e com o meu processo formativo e, sobretudo, está conectada com a vida de tantas outras educadoras que buscam viver a experiência que ofertam às crianças em sua inteireza.

Chegar ao final dessa pesquisa me faz retomar diversos momentos vividos com Daiane na escola Semear ao longo de 4 anos.

Vivi sua chegada tímida, com os olhos e a escuta atenta buscando aproximar-se de toda vida que aquele espaço educativo continha.

Seu processo de crescimento na escola aconteceu através de um projeto que envolvia cidade. Lembro-me de muitas conversas que tivemos. Era visível o brilho no olhar de Dai e a sua sede de busca.

A cidade, construída por crianças de diferentes faixas etárias e pela presença de uma adulta potente, é uma excelente metáfora para falar sobre desenvolvimento.

A cidade foi sendo composta por diversos elementos com materialidades específicas e foi ganhando forma, assim como o processo de formação da professora. Prédios erguidos com base em alicerces, espaços de lazer, camadas subterrâneas...movimento. Foi preciso tempo para esse projeto acontecer. Tempo de escuta, tempo de silêncio, tempo de ação.

Assim como um processo de formação, a cidade sempre esteve aberta para mudanças, para novas possibilidades. Em nenhum momento as crianças e a professora a considerou pronta, acabada, perfeita. Havia tanto a ser descoberto!

Tenho para mim as imagens desses momentos guardadas em um lugar especial. Acompanhar o crescimento de uma profissional da educação é um grande presente.

Escuto, na composição da voz de Daiane, muitas vozes que me são caras e gosto de ouvi-las com a sua sonoridade. Os valores e os conhecimentos adquiridos se expandem na relação dela com as crianças. E isso é o mais importante!

Daiane entende que há urgência na escuta para que possamos fazer uma pedagogia descentralizada do adulto. Uma pedagogia que entenda a criança como sujeito de direito, compreendendo a sua competência, escutando a sua voz para que ocorra transformação.

Que a transformação faça morada em nós e que possamos viver as experiências ofertadas da maneira que mais nos afete. Mas que elas nos afetem!

Esteja disponível para você e para o outro!

Vestígios

“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.”

Edgar Morin

Em meio a lágrimas e com a sensação de dever cumprido recebo um abraço de Pedro e um eu te amo jogado ao vento em minha direção. Guardo o eu te amo em um de meus bolsos, o mais próximo do coração.

Pedro, sensível que é, me rodeia e pergunta se está tudo bem. Respondo que sim e digo que terminei, ou melhor, quase porque ainda falta a inclusão de algumas fotografias.

Vibra com o término do TCC e pega o celular, enquanto retorno ao teclado, faz uma foto no mesmo instante que busco pela definição da palavra vestígios.

Foram exatos 3 meses e 13 dias lendo, buscando inspiração, analisando cadernos de trabalho da professora, acompanhando as narrativas das crianças, apreciando fotos, enviando perguntas e escutando respostas.

3 meses e 13 dias atravessada pelo desejo da escrita e, ao mesmo tempo, envolvida com tantas outras questões.

Há exatos 71 dias retornei daquela que seria mais uma viagem de estudos e acompanhamento de grupo em 2020. O pouso, realizado em Cumbica, carregava passageiros provenientes de países que estavam em meio à crise que se aproximava em terras brasileiras. Tensão e muitas máscaras. Foi a nossa última viagem em 2020.

Voltei com vestígios do vírus em mim e passamos por ele, todos componentes de casa, sem alarde ou pânico. No lugar disso entregamos sorrisos, música, chá quente e carinho.

71 dias intensos!

Concordo com Morin, 71 dias incertos com pequenas ilhotas de certeza que me reabastecem. A maior delas está ligada a presença/distância da família. O amor que une uma família é maior do que qualquer pandemia. Hoje a presença é mais valorizada por mim.

Declaro em letras garrafais, NÃO SOU A MESMA FABI que iniciou essa pesquisa. E me alegro em olhar para os dias que passaram e perceber os vestígios que ficaram.

Agradeço diariamente por viver o privilégio de ter Pedro ao meu lado de uma maneira tão presente. Penso que em nenhuma outra situação, eu poderia consolidar essa minha maternidade.

Acompanhar o seu desenvolvimento físico e vê-lo “perder” dia a dia meias, calças e camisetas por conta de seu tamanho é um verdadeiro deleite.

Me aproximo, dessa forma, das mães que acolhem seus filhos nos braços recém nascidos e notam o seu crescimento através de macacões e sapatinhos que já não servem mais. Sou uma mãe entregue a esses vestígios do tempo, prazerosamente.

A vida, aos meus olhos, está mais simples após essa imersão. E isso me preenche, mais e mais a cada dia.

Os vestígios que desejo carregar desse processo de escrita entrelaçado a pandemia são compostos por potência, confiança e o desejo de um mundo melhor.

Encerro minhas reflexões com um pequeno relato que compartilhei com Adriana há poucos dias atrás.

“Enquanto escrevo ouço três crianças brincando, Pedro, Henrique e Andrey. Brincam com carrinhos. Motores são acionados e o som deles se junta ao cantar dos passarinhos, que insistem em acompanhar a brincadeira.

A varanda de chão frio se transforma em uma pista de corrida de alta potência. Gargalhadas, desejos, imaginação e presença ecoam ante a grandeza e a altitude da Mantiqueira.

Por hoje deixamos as máscaras de lado e o sorriso dos três pode ser visto na entrega mais genuína da infância, as relações.”

Sigamos a vida em relação.

Referências Bibliográficas

ALFIERI, Maria Victoria e cols. Voces, tramas y escenarios: 40 años en Aletheia. 1ª ed. Buenos Aires: Grupo Maori, 2010

CONTINO, Andrea; Niños, objetos, monstruos y maestros. 1ª ed. Barcelona: Grão, 2009

CABANELLAS, Isabel; ESLAVA, Clara. (orgs) Territorios de la infância: diálogos entre arquitectura y pedagogia. 1ª ed. Barcelona: Grão, 2005

CAGLIARI, Paola; Mostra Sconfinamenti: attraversando frontiere; incontri con soggetti vivi e paesaggi digitali. 1ª ed. São Paulo: Editora Phorte, 2020

CEPPI, Giulio; ZINI, Michele (orgs). Niños, espacios y relaciones: metaproyecto de ambiente para la infancia. 1ª ed. Buenos Aires: Reggio Children, 2009

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. As cem linguagens: a experiência de Reggio Emilia em transformação. Porto Alegre: Artmed, 2016

FOCHI, Paulo (org) O brincar heurístico na creche: percursos pedagógicos no observatório da cultura infantil (OBECI), 1ª ed. Porto Alegre: Paulo Fochi estudos pedagógicos, 2018

FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko; PINAZZA, Mônica. (orgs) Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro. Reimpressão. Porto Alegre: Artmed, 2007

FORTUNATI, Aldo. A educação infantil como projeto de comunidade: crianças, educadores e pais nos novos serviços para a infância e a família: A experiência de San Miniato. 1ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2009

FORTUNATI, Aldo. A abordagem de San Miniato para a educação de crianças pequenas: protagonismos das crianças, participação das famílias e responsabilidade da comunidade por um currículo do possível. Pisa: Edizioni ETS, 2014

FRIEDMANN, Adriana. A vez e a voz das crianças: escutas antropológicas e poéticas das infâncias. 1ª ed. São Paulo: Panda Books, 2020

GANDINI, Lella. (orgs). O papel do ateliê na educação infantil: A inspiração de Reggio Emilia. Porto Alegre: Penso, 2012

HOYEULOS, Alfredo. La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi. 1ª ed. Barcelona: Octaedro, 2004

HOYUELOS, Alfredo. Complexidade e relações na educação infantil. 1ª ed. São Paulo: Phorte, 2019

ITALIA, Ayuntamiento de Reggio Emilia. Reglamento nidos y escuelas de la infancia del Ayuntamiento de Reggio Emilia. 1ª ed. Reggio Emilia, 2011

L'ECUYER, Catherine. Educar na curiosidade: A criança como protagonista de sua educação. 4ª ed. São Paulo: Fons Sapientiae, 2016

MACHADO, Izaltina. Educação Montessori: De um homem novo para um mundo novo. 4ª ed. São Paulo: Pioneira, 1986

MUNARI, Bruno. I laboratori tattili. 1ª ed. Mantova: Edizioni Corraini, 1985

OLIVEIRA, Formosinho; Kishimo; Pinazza. Pedagogia(s) da infância. Porto Alegre: Artmed, 2007

PILETTI, Claudino, PILETTI, Nelson. Filosofia e História da educação. São Paulo: Ática, 1988

RINALDI, Carlina. Em diálogo com Reggio Emilia: escutar, investigar, aprender. 1ª ed. Peru: Grupo Editorial Norma, 2011

RONCA, Vera. Docência e admiração (da imitação à autonomia). 1ª ed. Edesplan 2007

TEDESCHI, Maddalena. Mostra Sconfinamenti: atravessando fronteiras – Encontros com sujeitos vivos e paisagens digitais. 1ª ed. São Paulo: Phorte, 2020

TUBENHLACK, Diana. Arte com bebês. 1ª ed. São Paulo: Panda Books, 2020

ZABALZA, Miguel. Qualidade em educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 1998