

4

Volume

Novo Olhar

para a infância

As cem linguagens da criança,
a cultura e a arte



CAMPINAS, JULHO DE 2022

FUNDAÇÃO FEAC

COORDENADORA DO PROGRAMA PRIMEIRA INFÂNCIA EM FOCO DA FUNDAÇÃO FEAC

Juliana Saliba Di Thomazo

ANALISTAS DE PROJETOS DO PROGRAMA PRIMEIRA INFÂNCIA EM FOCO DA FUNDAÇÃO FEAC

Stelle Daphine Goso

Teresinha Klain Moreira

SUPERINTENDENTE SOCIOEDUCATIVO DA FUNDAÇÃO FEAC

Jair Resende de Almeida Silva

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

Reitor Prof. Dr. Antônio José de Almeida Meirelles

NÚCLEO DE ESTUDOS DE POLÍTICAS PÚBLICAS

Coordenador Prof. Dr. Carlos Raul Etulain

PROGRAMA DE ESTUDOS DE POLÍTICA PÚBLICA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Coordenadora do Programa e do Projeto

Prof. Dra. Roberta Rocha Borges

REVISÃO PEDAGÓGICA

Maria Sandra de Oliveira

DIREÇÃO ARTÍSTICA

Murilo Braga

PROJETO GRÁFICO

Comunicação FEAC

DESENHO DE CAPA

Vera da Glória, 4 anos.

REVISÃO TEXTUAL

Patrícia Fernanda de Andrade Romera

EQUIPE DE DESENVOLVIMENTO DO PROJETO PEPPEI-NEPP/UNICAMP

Maria Stella Braga

Monica Segura

Murilo Braga

Paula Ourique

Catálogo na fonte Catálogo na Publicação (CIP)
Elaborada por Maria do Carmo de Oliveira – CRB-8ª/4623

Um novo olhar para a infância: as cem linguagens da criança, a cultura e a arte/Fundação FEAC, Universidade Estadual de Campinas, Núcleo de Estudos de Políticas Públicas, Programa de Estudos de Política Pública para a Educação Infantil. Campinas, SP.: FEAC/NEPP/UNICAMP, 2022. v.4

Publicação disponível em formato PDF(e-book).
ISBN: 978-65-87175-24-9

1.Educação infantil. 2. Infância. 3. Creche. 4. Pré-escola. I. Fundação FEAC. II. Universidade Estadual de Campinas. III. Núcleo de Estudos de Políticas Públicas. IV. Programa de Estudos de Política Pública para a Educação Infantil

Índice

06

Apresentação

07

Abertura

08

Introdução

10

Capítulo 1

15

Capítulo 2

27

Capítulo 3

4

Caderno

NOVO OLHAR PARA A INFÂNCIA

As cem linguagens da
criança, a cultura e a arte

- UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
- NÚCLEO DE ESTUDOS DE POLÍTICAS PÚBLICAS/ PROGRAMA DE ESTUDOS DE POLÍTICA PÚBLICA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL
- INSTITUTO ARCOR BRASIL
- FUNDAÇÃO FEAC



Apresentação

Toda criança gosta de brincar livremente, experimentar e descobrir. Mais que gostar, BRINCAR é um dos direitos de meninos e meninas, garantido por lei e defendido pelo programa Primeira Infância em Foco (PIF) da Fundação FEAC. Conviver com outras crianças, participar ativamente e explorar as experiências ricas que o cotidiano oferece são direitos das crianças, essenciais para o seu universo de saberes, repertório de conhecimentos e desenvolvimento pleno. Entendendo que as escolas de educação infantil são espaços privilegiados para que essas experiências ocorram, uma das estratégias do programa têm sido apoiar Organizações da Sociedade Civil (OSC), parceiras da Fundação, por meio de assessoria, formação e apoio institucional.

Fundada em 1964, a Fundação FEAC tem como missão contribuir para a promoção humana, a assistência e o bem-estar social, com prioridade à criança e ao adolescente de Campinas. Para cumprir essa missão, o programa Primeira Infância em Foco investe nas instituições e em iniciativas que tenham como foco o desenvolvimento da criança, com principal atenção aos seis primeiros anos do desenvolvimento. Um dos principais projetos apoiados pelo Programa PIF, o Novo Olhar, estabelece uma parceria com 33 Organizações da Sociedade Civil, que atuam com a educação infantil, supervisionadas pelo Núcleo das Escolas Conveniadas da Secretaria Municipal de Educação. Tais organizações estão distribuídas em diferentes regiões do município, no entanto, a maioria tem em comum a vulnerabilidade das populações que residem em seu entorno.

O caderno que você tem agora em mãos é o primeiro da coleção Novo Olhar para a Infância, fruto de uma parceria entre a Fundação FEAC, por meio do Projeto Novo Olhar, com a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), representada pelo Núcleo de Estudos em Políticas Públicas (NEPP).

A intenção deste material é contribuir, de forma sensível, para que as escolas sejam, mais e mais, espaços que priorizem a cultura da infância e o desenvolvimento de crianças pequenas, oportunizando reflexões e ações estratégicas diante dos elementos pulsantes da vida cotidiana dentro da escola.

Esperamos que vocês gostem,

Juliana Saliba Di Thomazo

O Instituto Arcor Brasil, fundado em 25 de maio de 2004, tem como missão contribuir para que crianças e adolescentes tenham igualdade de oportunidades por meio da educação. Suas três linhas de atuação são: infância e desenvolvimento integral nos primeiros anos, infância e vida saudável e infância na agenda pública. É parceiro da Fundação FEAC desde 2019, por meio do Programa Primeira Infância em Foco e do Projeto Novo Olhar, pois acredita que ações desenvolvidas em parceria potencializam o investimento social, ampliam o aprendizado e compartilham o olhar.

Milena Porreli Drigo Azal

Coordenadora de programas socioeducativos do Instituto Arcor Brasil

Abertura

Apauta da infância, com toda a sua amplitude e complexidade é uma das prioridades entre os diversos programas a que a Fundação FEAC se dedica, destacando-se, nesse sentido, o Programa Primeira Infância em Foco (PIF).

Desde o ano de 2019 temos uma parceria com o Núcleo de Estudos de Políticas Públicas da Unicamp, que oferece suporte técnico ao Projeto Novo Olhar, voltado ao desenvolvimento infantil. A aproximação com a academia fortalece e embasa a equipe técnica do programa e potencializa a melhoria da qualidade da oferta às equipes gestoras e escolares das OSC de Educação Infantil parceiras da FEAC, um dos objetivos essenciais do PIF.

A publicação Novo Olhar para a Infância é mais um passo no sentido de valorizar e aperfeiçoar o trabalho dos profissionais da educação e aproximar as famílias, nesse esforço coletivo em prol de uma escola que promove a gestão democrática, onde o desenvolvimento pleno da criança é prioridade, assim como o cuidado e o fortalecimento das suas habilidades socioemocionais.

Entendemos que a educação é um bem público e acreditamos que o Novo Olhar para a Infância pode contribuir para que as crianças possam desfrutá-la com equidade de oportunidades.

Jair da Silva Resende



A infância não existe, nós a criamos na sociedade, como tema público. Trata-se de uma construção social, política e histórica.”

Rinaldi, C. p. 39, 2012

Introdução

Um novo olhar para a infância, é o título que escolhemos para uma série de cinco cadernos temáticos que nascem de um Acordo de Cooperação entre Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), representada pelo Programa de Estudos em Política Públicas para Educação Infantil (PEPPEI) do Núcleo de Estudos em Políticas Públicas (NEPP) e a Fundação FEAC, instituições que se uniram com o propósito de apresentar referenciais teóricos e práticos no campo da educação infantil, em defesa de uma escola de qualidade.

É da maior importância tornar visível a relevância do trabalho das escolas de educação infantil para a nossa sociedade e assegurar o respeito dessa importante etapa da Educação, pois assim garantiremos o direito de todos os bebês e crianças pequenas a terem uma escola e uma infância digna. Nessa perspectiva, no primeiro caderno discutiremos o Projeto Educativo da Educação Infantil.

Afinal, qual é a finalidade e a identidade da educação infantil? Por que a Educação é tão importante e necessária neste período? Que projeto educativo defendemos para essa etapa da educação Infantil?

Nesse caderno, desejamos trazer uma discussão profícua a partir dessas indagações revelando em sua estrutura um projeto educativo contemporâneo, pautado numa gestão democrática e com uma didática inovadora, para tornar visível e significativo o trabalho cotidiano que a comunidade de profissionais da educação infantil desenvolve com os bebês e as crianças.

Os outros quatro cadernos trarão temas centrais de uma didática apropriada que torna o dia a dia da educação infantil um cotidiano extraordinário.

A escola deve ser um espaço de vida e de experiências, ricas e significativas tanto para os bebês como para as crianças desenvolverem-se plenamente. Então, refletiremos sobre: a organização dos ambientes da escola de educação infantil, a pesquisa das crianças e o professor pesquisador, as cem linguagens da criança, a cultura e a arte e a documentação pedagógica, o livro da vida e o portfólio como instrumentos de avaliação. Esses cadernos temáticos servirão de apoio aos Grupos de Estudos projetados sobre o mesmo assunto das temáticas dos Cadernos.

Tais grupos de estudo fazem parte de um percurso formativo dedicado às equipes gestoras e aos professores das 33 OSC de educação infantil parceiras da Prefeitura Municipal de Campinas e da Fundação FEAC.

Sendo assim, o nosso propósito é unir esforços entre a Unicamp, representada pelo NEPP e a Fundação FEAC, no intuito de articular projetos de cunho científico para a primeira infância, olhando para a realidade das escolas de educação infantil de maneira cuidadosa e contribuindo com literatura atualizada, estudos e ações estratégicas para a singularidade de cada uma dessas realidades.

Acreditamos que essas ações contribuirão para o avanço, para as transformações e para os desafios no campo da educação infantil.

O NEPP/Unicamp, particularmente no que se refere ao trabalho com a infância, vem se destacando como um centro de excelência no desenvolvimento de pesquisas e formação sobre experiências educativas baseadas na pedagogia da escuta e da participação. O referido Núcleo vem apoiando instituições educativas na realização de ações e desenvolvimento de projetos fundamentados na pesquisa educacional e na Prática Democrática com vistas à melhoria da qualidade do ensino nacional.

Os trabalhos e estudos do PEPPEI fundamentam-se na Prática Democrática, que constitui uma forma de governança participativa, partindo de pesquisas que nascem do contexto real das escolas e da busca por promover o envolvimento de todos os atores do cenário educativo em cada uma das etapas da gestão educacional, ou seja, seu planejamento, execução, documentação e avaliação.

O engajamento de crianças, educadores, famílias, gestores, comunidade, baseado na prática democrática, utiliza a metodologia do Design Participativo, como estratégia tanto para a formação, quanto para o diagnóstico, implementação e acompanhamento da adequação dos serviços voltados à primeira infância.

Portanto, a ideia da criação dessas ações entre a Fundação FEAC e a Universidade, engajando os professores e os gestores dos contextos educativos das OSC, é algo muito significativo e valioso. Acredita-se ainda, que contribuirá de maneira expressiva na formação teórico-prática dos professores e gestores da educação infantil e no avanço de suas práticas, contribuindo de forma exponencial para a melhoria da qualidade da oferta nas instituições de educação infantil.

Roberta Rocha Borges



Capítulo 1

1.1 Arte, cultura e pesquisa na educação infantil

A Por meio das linguagens expressivas da arte, amplia-se o repertório de conhecimentos extremamente importantes para o desenvolvimento humano e permite-se ativar uma das mais belas e preciosas funções da inteligência: a criação de algo novo. A arte abre a possibilidade de tirar um pensamento ou ideia da mente humana, criando-o e materializando-o. Portanto, entendemos a arte como a “síntese de um processo vital que revela a força e a criatividade da vida e do homem” (RAMPELLO, 2021).

Nessa perspectiva, a arte na escola deve caminhar em diálogo próximo e constante com os caminhos da pesquisa. É nessa interação entre a arte e o método científico que surge a compreensão ampla de que a arte é uma linguagem e uma área de conhecimento essencial na escola.

Na educação infantil, a arte faz parte das ações e da linguagem das crianças, pois elas querem criar, expressar, moldar seus pensamentos e sentimentos, visando materializá-los.

Não podemos permitir que essa linguagem humana, tão formidável e indispensável, seja utilizada de forma inadequada na infância, pois, se isso acontecer, corremos o risco de perder essa herança inata.

Portanto, devemos levar a arte para as escolas de educação infantil, não em sua superficialidade, mas em sua complexidade, pois, ao não expandirmos nosso conceito de arte, corremos o risco de levar para a escola práticas impróprias, que erroneamente criamos com o tempo.

Quais são, então, essas práticas ditas “artísticas” que devemos evitar na Escola Infantil?

- A ideia compartilhada de que a arte se limita à reprodução e/ou releitura de grandes obras de arte de grandes artistas.
- Cópias de desenhos estereotipados da cultura infantil para adultos, mostrados nas paredes e painéis da escola.
- A ideia de restringir o universo de cores, utilizando sempre as cores primárias: o azul, o amarelo, o vermelho e o verde, impossibilitando misturas, nuances e explorações livres das cores.

- Material escolar para crianças, como tintas e lápis de baixa qualidade ou réplicas de instrumentos musicais de plástico.

- Materiais empobrecidos, como EVA, papel crepom, instrumentos musicais de plástico, fantasias de personagens estereotipados, que “vendem” marcas e produtos, entre outros.

- A ideia de que a arte pode se limitar a copiar e reproduzir uma obra feita com resíduos, como um modelo que as crianças simplesmente têm que copiar.

Consequentemente, se nos aprofundarmos no conceito de arte, começaremos a ver a grandeza e a beleza dos princípios da arte nascendo na escola. Além disso, podemos observar a gênese do processo de criação humana nas mãos e na mente das crianças e, nesse processo, iremos admirar a singularidade e diversidade de cada um, transitando pelas cores, formas e diferentes linguagens artísticas.

Dito isso, vamos refletir sobre como podemos trazer a arte para a educação infantil nesse sentido mais profundo?

- Compreender que para conhecer algo o ser humano faz conexão entre as diferentes linguagens e que a arte é uma linguagem transversal.

- Estudar e compreender os conceitos de estética, beleza, harmonia, criação, estudo, fruição, cuidado, exibição, entre tantos aspectos que a arte contempla.

- Criar bons contextos de aprendizagem, cujo princípio é o diálogo entre arte e pesquisa.

- Entender que o processo criativo leva tempo para o refinamento do pensamento, ou seja, a criação de uma grande “obra de arte” demora muito, como já observamos em outras obras, como a redação de um texto ou mesmo o resultado de uma pesquisa científica;

- Aprender a fruir coisas, objetos, natureza e as obras de arte.

- Jogar-se na experiência de criar algo novo.

- Revelar autonomia de criação e criatividade.
- Aprender a ler uma obra de arte, podemos indagar a criança: Como você se sente ao ver uma ótima obra?
- Estar em contato com diversas linguagens artísticas: música, artes visuais, dança, poesia, fotografia, entre tantas outras.
- Possuir materiais apropriados para oportunizar o processo de criação.
- Expandir materiais e ferramentas artísticas na escola.
- Propor experiências artísticas em que as crianças tenham de ousar, tal como faríamos com grandes artistas (por exemplo, fazer um grande vaso de barro para a entrada da escola).
- Praticar o exercício do cuidado com as obras de arte que nascem no cotidiano da escola.
- Promover exposições da cultura infantil.

1.2 Projetar ambientes escolares: um diálogo entre arquitetura e pedagogia

Descrevemos uma narrativa que surge no cotidiano da escola de educação infantil com base nesse referencial teórico que discutimos: a arte interligada à pesquisa.

Este trabalho foi realizado em colaboração com uma turma de crianças de 5 anos, a professora e o ateliê. A narrativa nos levará a entender como podemos iniciar esse processo na escola com as crianças. No início do dia, quando a professora e as crianças estavam na assembleia matinal, projetando as propostas de trabalho, a professora lançou um grande desafio para a turma: na escola há uma parede em branco.

Como poderiam transformá-la em um espaço acolhedor para as crianças que chegariam nos anos seguintes.

Quando transportamos essa forma atitudinal para o cotidiano das escolas, ou melhor, para uma relação sensível e empática que a arte nos proporciona, passamos a transformar o que nos rodeia.

Ampliamos nosso olhar e nossa forma de ser e de ensinar, passamos a ensinar criando harmonia, cuidado, estética, beleza, o prazer da criação para a mente e para os sentidos.

“A arte cuida do conceito da dimensão estética que pressupõe um olhar que descobre, admira e comove, é o oposto da indiferença, do abandono, do conformismo” (VEA VECCHI, 2020, p. 1).

Defendemos uma escola que dê aos meninos e às meninas o direito de conviver e dialogar com a arte nesse período essencial da vida deles.

Portanto, vamos levar essa forma sensível e inovadora de trabalho para nossas escolas. Mas como podemos fazer isso?



Então, a professora fez uma pergunta ao grupo: o que vocês gostariam de deixar marcado na parede para as outras crianças que vão ingressar na nossa escola no ano que vem?

Num diálogo fecundo entre as crianças e a professora, nascem muitas ideias, sentimentos, memórias das brincadeiras que fazem no parque e, sobretudo, os pensamentos das pesquisas que desenvolvem sobre a natureza. Existem muitos elementos que as crianças conectam e trazem para seus discursos. Então, a certa altura, o professor pergunta a elas: “Como podemos representar nossas ideias?” e acrescenta: “Você trouxe tantos pensamentos”. Vitor diz: “Podemos desenhar, pensar e fazer o que pensamos”. A professora volta a perguntar: “Como? Usando um desenho, por exemplo?”. Vitor diz: “Sim, vamos pensar e desenhar!”.



Continuando o diálogo entre a professora e as crianças...

A primeira fala: “O Vitor deu uma boa ideia, fazer um desenho!”. Em breve, José Pedro acrescenta: “Vou fazer um escorregador e para subir farei uma escada como um túnel”. Laís entra no diálogo e diz: “Podemos desenhar o que fazemos”. A professora pergunta: “E o que a gente faz, Laís?”.

Laís explica: “Podemos fazer um desenho de tudo o que fazemos na escola”. Laís faz uma pausa e completa seu pensamento dizendo: “As brincadeiras da escola!”. A seguir Isabella acrescenta: “Seria bom a gente desenhar coisas que são boas para as crianças [...] O que elas gostam de fazer!”.

Daniel, nesse ponto, diz: “Queria desenhar meus amigos brincando comigo, uma coisa muito engraçada”. Lorenzo traz outros elementos do esboço das brincadeiras que acontecem no parque da escola, ele diz: “Vamos fazer flores!”.

Vitor completa rapidamente: “A grama, o céu, um sol sorridente”. Lorenzo também diz: “Uma pessoa que anda”. Vicente quer participar do diálogo agarrando uma brecha no pensamento de Lorenzo e conclui: “Uma pessoa caminhando, num jardim”.

Diante de tantas ideias, da riqueza e espontaneidade do vocabulário das crianças, a professora organiza,



Arthur nomeia cada parte de seu desenho, aplica detalhes a bola, e concluiu: “Eu e meus amigos jogando bola”



Vera desenha suas vivências na escola, ela se atenta aos detalhes...



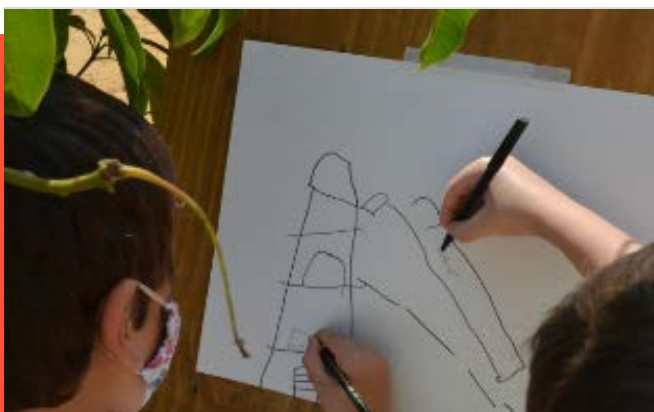
A tarefa não parece tão fácil para as crianças, pois, quando fazem seus desenhos, o pensamento nem sempre é condizente com o que gostariam de fazer. Parece haver falta de exercício das mãos e da mente trabalhando juntas para que as crianças exerçam seus pensamentos.

Não se trata de ter expectativas de que a criança trace formas precisas que se pareçam com a imagem real, mas de estimular que uma criança possa romper as barreiras dos traços e desenhe a seu modo, dando a forma que para ela represente uma situação, uma figura humana, um movimento.

É nesse sentido que nasce o diálogo entre arte e pesquisa, ou podemos dizer, o diálogo entre o professor pesquisador e o atelierista.

Juntos, eles pensam sobre o próximo passo para dar uma forma mais real ao que a criança gostaria de modelar em seu desenho. Afinal, desenhar uma criança brincalhona, por exemplo, em um slide, não é tão simples, nem mesmo para um adulto. E é nesse sentido que nasce o diálogo entre a arte e a pesquisa, ou podemos dizer, o diálogo entre o professor pesquisador e o atelierista, que, juntos, pensam o próximo passo para apoiar a criança a dar uma forma mais real àquilo que ela gostaria no desenho. Afinal, desenhar uma criança brincando, em movimento, num escorregador não é tão simples assim.

Esses dois profissionais decidem, então, organizar um contexto para proporcionar a experiência da observação das crianças escorregando, para que posterior e finalmente, possam realizar o desenho dessa ação.



Nesse movimento tão significativo que as crianças realizam, nascem os desenhos que elas vão selecionando e aperfeiçoando para compor o muro da escola. Diante dessa breve e peculiar dinâmica e narrativa, compreendemos como nasce no cotidiano da escola esse trabalho entre o método científico e a arte, que é inato e natural a elas, perceptíveis na escuta dos seus diálogos, nas suas ações e no envolvimento que revelam.

Constatamos ainda a relevância que elas dão a esse processo de criação tão significativo que estão vivendo. Entendemos que, quando as crianças são protagonistas de suas obras, a escola ganha um sentido vital.

Esse trabalho só ocorre quando há parceria entre o professor pesquisador e o atelierista, que vão dando significado no processo de construção do muro junto com as crianças, a partir de uma escuta respeitosa dos pensamentos delas e, ainda, de como elas podem materializá-los. Só assim poderão compreender melhor aquilo que desejam fazer.

Essas ações entre as crianças, o professor e o atelierista nos fazem entender como surgem as obras de arte das crianças na escola e o quanto a arte pode potencializar a cultura da infância no ambiente escolar.

1.3 Por que ensinar arte na educação infantil para meninos e meninas?

A arte traz inúmeros benefícios muitas vezes invisíveis, mas de valor incomensurável para a inovação. Podemos citar alguns dos benefícios que o ensino de arte traz:

- O processo de criação é essencial para conceber algo novo, já que a arte ajuda a desenvolver esse processo de criação e materialização de uma ideia.
- A arte contribui para o processo de criação e resolução de problemas em outras áreas do conhecimento, como matemática, ciências, física e escrita. Estudos científicos mostram que meninos e meninas que tiveram arte na escola se saem melhor em todas as outras áreas.
- A arte contribui para o desenvolvimento da autoconfiança nas crianças, pois lhes permite apresentar o seu pensamento, ideias e obras.
- Os materiais artísticos contribuem para as experiências espaço-visuais, motoras e auditivas, permitindo expandir o desenvolvimento dessas competências humanas, tão necessárias, para criar algo tangível em qualquer campo.
- O processo de criação artística favorece a tomada de decisões e escolhas.
- Arte favorece o desenvolvimento da perseverança, pois uma obra de arte demora para ser completada, por isso ajuda a estabelecer e atingir objetivos.
- A arte promove o trabalho colaborativo; quando existe um trabalho com um propósito comum, todos são responsáveis pelo cumprimento da tarefa.



Capítulo 2

As cem linguagens da criança



Transdisciplinaridade é a maneira como o pensamento humano conecta diversas disciplinas (linguagens) para compreender algo.”

(Gunilla Dalberg e Peter Moss, 2017)

Ascem linguagens é uma metáfora para expressar as muitas e extraordinárias potencialidades que as crianças têm de expressar o seu pensamento, os seus processos criativos e cognitivos. A vida anuncia muitas áreas de conhecimento: a matemática, a ciência, a tecnologia, a escrita, a leitura, a arte, o movimento, entre muitas outras. Assim, as crianças têm muita curiosidade de relacionar-se com essas diferentes áreas para construir muitos pensamentos e desenvolver a sua inteligência.

Nesse sentido, as salas de aula da escola de educação infantil devem proporcionar às crianças diversas áreas de conhecimento, concomitantes, para que elas possam pensar, pesquisar, representar, expressar-se e comunicar-se.

Essa é a forma plural que as crianças têm para encontrar-se com o pensamento do outro, por meio de um processo que entrelaça e não separa as dimensões da experiência e do conhecimento. Quando isso ocorre na educação infantil, as crianças vão deixando os traços de sua cultura revelados no cotidiano da escola por meio das cem linguagens. Valorizar todas as linguagens verbais e não verbais é ampliar a possibilidade de a criança dialogar com muitas formas de linguagem. É dar a oportunidade de a criança conhecer cada um dos campos do conhecimento e ir pouco a pouco se familiarizando, ampliando e aprofundando nos seus complexos detalhes, para que possa dominar cada vez mais a gramática dessas linguagens.

Vale ressaltar que, ao organizar contextos investigativos a partir das múltiplas linguagens, com o intuito de proporcionar uma aprendizagem significativa para as crianças, eles devem conter algumas premissas sinalizadoras. De que forma? Premissas que:

- Apresentam uma proposta construtiva de pensamento para as crianças.
- Propõem desafios reais e que interrogam.
- Projetam as aprendizagens a partir da escuta das crianças.
- Acolhem os desafios mais simples das crianças.
- Suscitam perguntas, curiosidades e geram inquietações.
- Apresentam materiais inteligentes.
- Respeitam o tempo da criança na conclusão da proposta.
- Envolvam o trabalho nos pequenos grupos.
- Possibilitam a criança escolher de qual área de trabalho participará.
- Possuem caráter interdisciplinar e transversal.



Nesse entendimento, apresentamos o diagrama abaixo, com o propósito de contribuir com um mapa norteador para carregarmos conosco, visando à criação de bons contextos investigativos, alicerçados nas múltiplas linguagens e com caráter transdisciplinar. Assim, poderemos percorrer um caminho mais verdadeiro, com maior confiança nessa nobre jornada de propor novos e instigantes desafios para as crianças manifestarem e comunicarem seu mundo a partir das cem linguagens.



Seguindo esse percurso, a seguir descreveremos como essas múltiplas linguagens se manifestam e evoluem na expressividade das ações, nas brincadeiras das crianças e nos simples desafios propostos no cotidiano da educação infantil.

2.1 A criança e a matemática



Se as crianças de sete aos doze anos e se mais tarde os adultos são capazes de adquirir conhecimentos geométricos e físicos é porque já durante os primeiros anos da vida conquistaram o espaço graças aos seus movimentos e percepções.

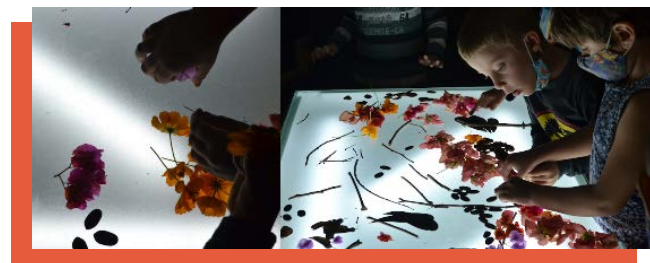
[...] Este esquema sensório-motor dos objetos constitui por sua vez o fundamento de todos os princípios de invariação físico-matemática adquiríveis posteriormente, os quais dão segurança ao nosso pensamento e nos permitem orientar-nos no acontecer tempo-espacial.”

(PIAGET, 1988, p. 31)

A matemática é uma linguagem complexa, fascinante e repleta de desafios para os bebês e as crianças pequenas. Por meio de inúmeras brincadeiras e ações do cotidiano e da própria rotina que vivem no contexto da escola, eles têm a oportunidade de ir construindo as várias dimensões da matemática. Na experiência de vida e da relação que a educação infantil proporciona, os bebês e as crianças vão se apropriando das propriedades da linguagem matemática.

O espaço, o tempo, as noções de classe e série, número e tempo são algumas das noções que os desafios do cotidiano da escola podem proporcionar aos bebês e às crianças.

Com a intencionalidade voltada a essas noções, bebês e crianças terão contextos de aprendizagem onde poderão manifestar a construção de uma linguagem importante e encantadora. Essas oportunidades da construção das experiências matemáticas iniciais na educação infantil possibilitarão tornar cada vez mais complexo e estimulante o seu pensamento matemático nas outras etapas da vida.



Mini-histórias nascidas das brincadeiras narradas a partir do que é vivido no cotidiano registram as variadas ações vivenciadas com a matemática que as crianças querem nos comunicar.

2.2 A matemática no cotidiano da escola



Mini-histórias

Pensemos na imagem de um grupo de crianças de 3 anos em uma escola de educação infantil, brincando próximo ao parque com troncos de madeiras que foram cortados em diferentes tamanhos e no formato de bolachas.

Pedro, Mariana e Daniela iniciam os seus silenciosos trabalhos matemáticos conversando sobre como organizar um caminho com esse fascinante material de madeira. Começaram colocando aleatoriamente todas as bolachas de madeira, discutindo tamanho, até que...

- Mariana, de 3 anos, utilizando suas pequenas mãos, diz: "Olha, precisamos encontrar uma bolacha de madeira", gesticula com as mãos e diz: "Assim, pequena".
- Pedro de 3 anos e 2 meses, vai em busca de uma bolacha de madeira como Mariana expressou em seu pensamento, ou seja, uma menor do que aquela que estava no chão.
- Quando Daniela, de 2 anos e 9 meses, a partir de uma breve comparação entre uma bolacha grande e a que Pedro trouxe, constata: "Essa é muito pequena".

Assim, as crianças passaram um grande tempo comparando e organizando empiricamente a construção desse atraente caminho, a partir de um harmonioso diálogo e, assim, construíram juntos um belo percurso! Quando parece ter terminado aquele caminho, em determinado momento...

- Pedro apresenta outra ideia às suas companheiras de grupo: "Que tal se fizéssemos um caminho alto, para subir?".
- Diante dessa ideia inédita, Mariana e Daniela apoiam o pensamento de Pedro e começam a pegar as peças e empilhá-las, construindo um grande caminho vertical.

Diante das mini-histórias nascidas do cotidiano, percebemos o quanto elas são ricas em noções de matemática: classe, série, equilíbrio, grandezas. Nessas oportunidades, as crianças realizam empiricamente muitas ações matemáticas e com isso oportunizam, dia a dia, mês a mês e ano a ano, a construção de conceitos matemáticos sólidos e perduráveis. A didática da educação infantil é projetada para viver em cada situação do cotidiano constantes situações da matemática e, em muitas delas, desde a chegada até o momento da despedida da escola, as crianças deparam-se com desafios matemáticos. Podemos enumerar muitos exemplos, mas selecionaremos alguns para compreensão dessa potência da organização do cotidiano da escola de educação infantil. Esse cotidiano não nasce ao acaso, existe toda uma ordenação própria que vai desvelando as nuances daquele conteúdo que está no interior.

A assembleia

Desde o momento que chegam à escola e se colocam na assembleia do dia, já começam a grande e singela empreitada com a linguagem matemática: contam quantas crianças vieram, quantas faltaram, representam esses números para levar para a cozinha com o intuito de gerenciar a quantidade de almoço, de frutas e dos lanches, sobretudo, consultam o calendário para constatar o dia de hoje ou quantos dias faltam para um evento que vão viverem juntos.

Nas imagens a seguir observamos duas representações da construção do número pelas crianças.

Uma de um grupo de crianças de 4 anos e a outra de um grupo de crianças de 5 anos. Na primeira, as crianças utilizam símbolos para representar a quantidade de pessoas presentes na sala e, na segunda, utilizam numerais para representá-las. Isso mostra o percurso construtivo do numeral pelas crianças.

O refeitório

No refeitório são apresentadas situações do cotidiano que ilustram o desafio da matemática, que são: os momentos das refeições em que as crianças têm a possibilidade de colocar a mesa para o grupo, trazendo a oportunidade de contar as crianças, os pratos, os talheres, os guardanapos, dosar a quantidade dos alimentos, servir-se de suco e dividir as frutas.

A culinária

As atividades culinárias são experiências bastante oportunas para trabalhar os conceitos matemáticos de peso, de medida, de soma, de fração e de numeral.

Esse espaço da escola pode ser equipado com utensílios de diferentes tamanhos e formatos, como: medidores, colheres de diferentes tamanhos e materiais e uma balança para pesar o açúcar e a farinha. Um rico acervo de livros de receitas também pode tornar esse espaço ainda mais hospitaleiro e provocador de boas experiências.

Para além da matemática, de forma interdisciplinar, conceitos de ciências vão se somando ao repertório das crianças quando se trata da culinária, já que os diferentes ingredientes passam por transformações quando gelados ou aquecidos, picados, amassados ou triturados, resultando numa ampliação dos saberes em relação a essa área do conhecimento.

O parque da escola e o movimento

Quando os bebês e as crianças estão no parque da escola, é uma ocasião especial para realizar muitas construções, dentre elas as noções matemáticas de espaço, pois o local externo os convida a múltiplas situações interessantes, como: subirem, descerem, balançarem, passarem por obstáculos.

Outro exemplo de experiência pelo qual os bebês e as crianças se interessam muito é realizar coleções com objetos da natureza, como pedras, grandes folhas, flores, gravetos etc.

Tal experiência possibilita a estruturação do pensamento matemático: agrupar o que se assemelha, organizar os elementos do maior para o menor e pelas diferentes ou semelhantes texturas.

A organização final da sala

Antes de deixarem a escola, as crianças realizam um último acontecimento do dia: ajeitam os espaços para deixá-los preparados e organizados para o dia seguinte, quando retornarão. Recolher todos os materiais e colocá-los no lugar de onde tiraram, observar e contar a quantidade de papéis que sobrou e quanto precisam para o dia seguinte são ocasiões importantes para o trabalho com a extraordinária linguagem matemática.



2.3 A criança, a leitura e a escrita

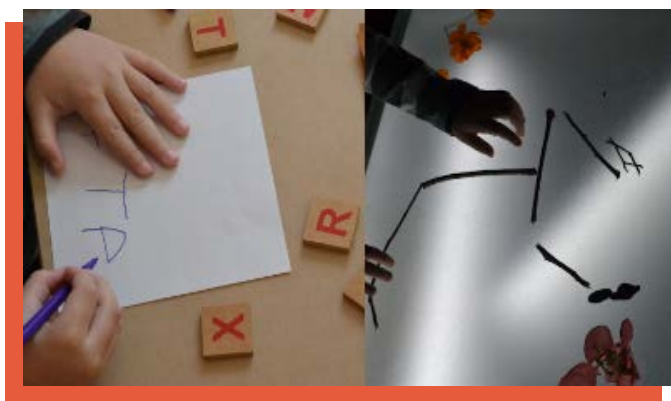
A leitura e a escrita são duas admiráveis e enigmáticas linguagens, pelas quais as crianças revelam muito interesse, desejo e entusiasmo em querer se apropriar. Ao longo do período em que vivem a educação infantil, elas trazem muitas inquietações, perguntas, ideias e pensamentos para decodificar o sistema complexo da leitura e escrita.

O ambiente da sala de aula pode revelar-se um lugar valioso e potente para muitas experiências, como: uma pequena biblioteca, letras móveis, um pequeno mural, revistas temáticas e revistas em quadrinhos, jornais, frases escritas de muitos tipos de letras, jogos como o bingo de letras, caça-palavras, dentre outros.

É muito relevante contar com esse espaço organizado e um professor que deseja ler para as crianças, escrever pequenos bilhetes com elas, proporcionar-lhes situações reais em que elas visualizem o educador em atos de escrita, podendo começar a observar a convenção da escrita, cujos registros se dão da esquerda para a direita e de cima para baixo, despertando a curiosidade e motivação para que sintam a necessidade de escrever. Por exemplo: mandar mensagens, escrever carta e cartões, copiar uma receita e muitas outras propostas. Com essas ações, as crianças vão se apropriar das diferentes dimensões da leitura e da escrita e percorrerão essa grande investigação de maneira diversa e curiosa.

Para o professor pesquisador, é muito recompensador querer conhecer os processos de construção das crianças, indagando-se: O que a escrita e a leitura representam para elas? Como cada criança escreve e lê? Como são as teorias provisórias das crianças diante da leitura e escrita? Diante dessas curiosidades que nascem do trabalho do professor investigador, ele pode observar e apoiar as crianças em cada ação nesse processo. Acompanhar a evolução do sistema escrito das crianças desde a entrada na escola de educação infantil é algo admirável e atraente, informação que distinguimos nesse longo percurso de criação única e original da criança.

Desse modo, no início do percurso, antes mesmo de as crianças escreverem com letras, elas utilizam o desenho para se expressar e assim constroem representações pictográficas muito surpreendentes. Um exemplo é quando pedimos para uma criança escrever a palavra “casa”; ela desenha de forma bem sintética uma casa. No desenho de Joyce de 4 anos e 3 meses, podemos observar essa forma de pensamento escrito. Outra construção que encontramos nesse princípio é a reprodução de alguns traços em zigue-zague ou ondas. A criança ocupa o espaço de uma folha fazendo esses traços.



Esse gesto de desenhar é muito significativo para ela, pois ela se sente importante e em contato com uma forma abstrata de representação. Na ilustração de Jhonas, de 4 anos e 2 meses, é possível constatar essa bela característica da escrita.

Depois desses grandes percursos, elas começam a usar as letras para escrever e a dominar parte considerável do sistema escrito.

Apropriando-se desse componente, as letras, elas começam a escrever palavras utilizando-as, a princípio, aleatoriamente. Nesse momento, revela-se uma grande beleza da construção, visto que a criança, ao escrever, o faz com muita convicção e domínio, pois parece que adquiriu uma prestigiada ferramenta: as letras.

Tainara de 4 anos e 6 meses, por exemplo, ao escrever várias palavras em uma proposta de trabalho, coloca um número grande de letras, demonstrando uma convicção de que naquele pequeno espaço do papel realmente estava escrevendo corretamente todas as palavras.

Outro exemplo, presenciado na imponente deste processo, é de Fabiana de 5 anos e 4 meses, que escreve a palavra “bolacha” e, com a mesma convicção de Tainara, coloca muitas letras.

No entanto, no momento em que a professora lhe pede para ler, Fabiana, em um pensamento introspectivo, interrompe o seu pensamento anterior (entrando em conflito), pois começa a associar os sons falados às letras e começa a cortá-las. Localizamos essa teoria da construção da escrita em muitas crianças.

Continuamente a criança inicia a criação de novas hipóteses e passa a descartar aquela que Tainara e Fabiana utilizavam para escrever, ou seja, Tainara precisa de muitas letras para escrever.

Já Fabiana, para escrever, começa a excluir as letras e associá-las a sons. Nessa ocasião, cria a hipótese de que escrever significa pôr uma letra para cada som que se fala, por exemplo João, de 5 anos e 9 meses, escreve a palavra “cavalo” da seguinte maneira: C A O, ou seja, C para CA, A para VA e O para LO. As crianças começam a associar os sons das letras e a escrita das consoantes das palavras, o que é uma grande conquista. E, finalmente, a criança começa a escrita convencional, como podemos ver na escrita de Letícia, de 6 anos e 4 meses, quando escreve: “Roberta, eu sinto saudade de vose; dansei bale.”, querendo dizer que sente saudades e que dançou balé no fim de semana. Embora com alguns erros ortográficos, Letícia já compreendeu o funcionamento do sistema escrito, da leitura e das suas funções sociais, conseguindo se expressar por parte da escrita.

2.4 A criança, a natureza, a ciência e a tecnologia

A construção do pensamento científico é própria do ser humano para conhecer o mundo que o cerca e seus fenômenos. Diante disso, ao nos depararmos com um conhecimento original, usamos as estratégias do método científico para compreender o novo. Esse modo de ensinar e aprender é muito peculiar na escola de educação infantil, pois possibilita que todas as crianças possam conhecer a partir de suas capacidades, de suas próprias perguntas e descobertas, sem exclusões, comparações e hierarquização de níveis de conhecimento. As crianças sentem-se seguras com essa forma de trabalho, pois, diante de uma situação nova, muitas perguntas são geradas, algumas teorias provisórias são formuladas, as hipóteses são construídas, ideias são refutadas ou acatadas e, nesse movimento rico da pesquisa, nascem muitos saberes científicos inovadores para a ciência.

A tecnologia é um instrumento importante para apoiar as pesquisas dos bebês e das crianças; pois ela entra como um conector de exploração e descoberta de um saber.

Ela possibilita que bebês e crianças enxerguem os elementos do conhecimento em outra perspectiva, então, a tecnologia não está presente na educação infantil como um agente de transmissão de conhecimento ou de execução de tarefas solicitadas por programas de jogos, mas como um elemento que se mistura com as outras linguagens para potencializar sua pesquisa, imaginação, ideias e possíveis soluções.



O digital tem a potencialidade de modificar os contextos de ensino-aprendizagem, oferecendo modalidades novas de representação aos pensamentos e às teorias das crianças, propondo uma dimensão cultural capaz de conjugar a abstração com o artesanal”

Reggio Children, p. 14)



2.5 A criança e a arte

2.5.1 O desenho

O desenho é uma forma expressiva do pensamento do ser humano. E as crianças, desde muito cedo, interessam-se por essa forma de deixar marcas em uma folha de papel. Para elas, é algo mágico pegar um lápis ou um giz de cera e deixar traços. A partir do momento que as mãos vão ganhando habilidades motoras e a inteligência vai se transformando em um instrumento cada vez mais potente, o desenho da criança vai ganhando forma, traços e perspectivas progressivamente mais refinadas. Em cada momento da vida da criança, o desenho vai ganhando características e detalhes importantes. Os passos a seguir ilustram a beleza e a potência dessa linguagem tão essencial para as crianças.

Realismo fortuito: a criança desenha pelo prazer de produzir uma marca, fazendo traços sem qualquer objetivo, não sem preocupação em interpretá-los. Está somente explorando a beleza do material que foi oferecido a ela.

Aos poucos esses rabiscos vão assumindo outras formas nas quais a criança nota certa analogia entre alguns dos seus traçados e um objeto real. Então, ao desenhar algo, os traçados começam a assemelhar-se com um elemento conhecido da criança e ela logo o denomina, mas não tem a intenção prévia representativa. Assim, é comum a criança modificar a ideia inicial que teve ao realizar o desenho após algum tempo. Exemplo: uma criança fez uma figura ovalada e, quando foi perguntado a ela o que havia feito, olhou para a figura e disse: "Eu fiz uma baleia, está parecendo uma baleia" (RIN, 4,2).

Exemplo de um primeiro desenho de uma criança pequena.



Realismo gorado: uma grande evolução nesse momento ocorre, o desenho vai ganhando forma arredondada e, posteriormente, come a se assemelhar mais com o real. É nessa fase que a criança começa a fazer figuras humanas, as quais denominamos "badameco girino". Em geral, faz uma cabeça dotada de apêndices filiformes que são as pernas, ou dotadas de braços e pernas, mas sem troncos.

Ainda nessa fase, a criança, ao desenhar, justapõe os elementos do desenho, ou seja, quando vai representar, por exemplo, uma casa, faz um retângulo, a porta ao lado, o sol bem próximo da casa e uma pessoa como se estivesse voando. Isso acontece, porque ainda não conquistou as relações euclidianas de distância, de proporções e, sobretudo, das direções de conjunto.

Exemplo de uma figura humana representada pelo "Badameco girino".



Realismo intelectual: o desenho da criança já superou a incapacidade sintética, por conseguinte, nada impede que o seu desenho seja plenamente realista, isto é, que represente, ao mesmo tempo, os pormenores do objeto representado, as suas relações recíprocas no conjunto constituído pela sua união. Na concepção da criança nessa fase, o desenho a ser representado deve ser parecido com o real, deve conter os elementos visíveis e pormenorizados para o observador do desenho. Assim, algumas características marcam a beleza dessa fase:

- As transparências, que são as representações de elementos como se aqueles, que os ocultam, fossem transparentes, permitindo vê-los.
- Ainda faltam as perspectivas e relações métricas, ou seja, a criança desenha a figura humana do tamanho da casa, as portas são bem pequenas, do tamanho das flores do jardim.
- Desenha um animal ou uma pessoa de perfil e não se preocupa com as perspectivas visuais.
- O desenho apresenta elementos cronológicos, a criança desenha, por exemplo, uma bola lançada em suas diferentes alturas, expressando o lançamento do seu trajeto no ar.

Exemplos de desenhos do realismo intelectual:



Realismo visual: : há uma conquista de três elementos importantes do desenho: relações euclidianas de distância, de proporções e, sobretudo, das direções de conjunto.

O desenho da criança vai ganhando cada vez mais elementos complexos do conhecimento da geometria.

Exemplo de desenho do realismo visual.



2.5.2 A argila

A argila é um mineral que vem acompanhando a história da arte na humanidade. Esse mineral vem deixando traços de identidade sobre civilizações e culturas que existiram há milhares de anos.

É um material muito plástico enquanto está úmido e de muita rigidez quando a temperatura de 800 °C. A magnitude dessa matéria traz uma forte conexão com a natureza, a água e o barro. As crianças são capazes de construir verdadeiros artefatos com argila. Com eles se comunicam e dão forma aos seus pensamentos. Assim, no entrelaçamento entre as mãos e a mente das crianças, nasce uma forma e uma obra de arte singular e única. Em obras diversas espalhadas pelos ambientes escolares, percebemos o quanto esse material valoriza a cultura da criança e a diversidade de pensamentos produzidos a partir de diferentes estímulos e intenções.



2.5.3 A música

O que faz a música ser tão encantadora e familiar a todas as pessoas, de todas as idades, de todos os lugares? Será que as crianças, no cotidiano da escola, podem se apropriar dessa linguagem de forma significativa?

Vamos olhar para a música a partir de seu aspecto mais fundamental. Para isso, precisamos identificar do que a música é feita? Ora, a música é feita de som, que está por toda parte. Quando conseguimos ouvir e perceber os sons e organizá-los de maneira intencional, temos o enredo da música. Portanto, inicialmente, a percepção e vivência significativa do som são a porta de entrada para o mundo da música.

De olhos fechados, direcione sua atenção para todos os sons à sua volta, perto e longe, e tente encontrar o silêncio. Conseguiu? Não! Simplesmente porque o silêncio não existe... Estamos mergulhados em sons.

Se mesmo fora de nós todos os sons cessarem, dentro de nós ainda haverá som: as batidas do coração, a corrente sanguínea, enfim, todo o funcionamento do corpo humano é sonoro.

O som nos acompanha todo o tempo, desde o momento da concepção, pois os fenômenos sonoros e de movimento acontecem desde o momento em que o espermatozoide se encontra com o óvulo e se aninha no útero, para a formação de um novo ser humano. E desde então tudo é som. Bonito isso, não é? A vida é sonora!

A partir dessa noção de que a vida é sonora, e de que a matéria-prima da música é o som, vamos olhar para a música na escola, no cotidiano dos bebês e das crianças, e a palavra que usaremos para isso é o verbo musicalizar. O que é musicalizar?

A presença da música na escola é musicalizar, ou seja, tornar a criança sensível e receptiva ao fenômeno sonoro, e, a partir da percepção e interação com esse fenômeno, elaborar respostas de índole musical. Porém, essas respostas não são treinadas, uniformizadas, ensaiadas. São respostas que vão de encontro à singularidade, pois cada criança é única, assim como o seu desenvolvimento.

O que deve ficar claro, sempre, é que musicalizar é oferecer, possibilitar o encontro da criança com a linguagem da música, tendo em mente que a música não é uma aptidão especial pertencente a poucos seres humanos. Todos, sem exceção, podem compreender a música, e usufruir dela.

E se a presença da música na educação infantil acontecer de forma natural e espontânea, as crianças poderão desenvolver atitudes positivas em relação a ela.

Quando olhamos para a música e entendemos que ela é uma linguagem possível a todos, podemos criar espaços e situações, no cotidiano escolar, para que as crianças vivenciem plenamente esse encontro e, então, entendemos que música é:

- **Encantamento**
- **Pesquisa**
- **Movimento**
- **Apropriação**

Veja o vídeo que mostra um delicioso encontro das crianças com a música! Disponível [aqui](#) ou consulte o vídeo pesquisando por **Concertos para Bebês** no youtube.



Então, como podemos levar a música para a escola?

Para pensarmos em possibilidades para os bebês e crianças usufruírem da música, inicialmente precisamos pensar no espaço.

Ele deve ser amplo, com poucos estímulos visuais, e, quando possível, ter instrumentos musicais ao alcance das crianças, como um grande ateliê sonoro. Vale também espaços ao ar livre, sempre levando em consideração a movimentação corporal que virá em resposta ao convite dos sons.

Se o espaço é amplo, todas as possibilidades se descortinam, desde escutar os sons das folhas secas nos espaços externos, até o canto de pássaros e outros animais.

Nos espaços internos, o chão de madeira, quando possível, favorece acusticamente qualquer instrumento ou material.

Música é movimento, como sinônimo de vida, crescimento. Uma vez assegurado um vínculo positivo com a música e espaços que favoreçam uma interação positiva das crianças com o fenômeno sonoro, a música fará, por si só, quase todo o processo de musicalização, rompendo barreiras de todo tipo, liberando as capacidades expressivas não só de crianças, mas de adultos também.

A música, por meio de uma comunicação que abre canais em nível psicofísico, induz, pelas suas estruturas próprias, modificações significativas não só no aparelho mental, mas nos processos afetivos e subjetivos de todos os seres humanos.

É importante ressaltar que o espaço musical nas escolas de educação infantil deve ser rico em instrumentos musicais.

Desse modo, ampliamos o repertório para as crianças: quanto mais elas tiverem ao alcance e à disposição, mais curiosidade terão sobre eles. Mas quais instrumentos?

Há muitas possibilidades de instrumentos musicais para um espaço de música na primeiríssima infância. O ideal é que as crianças se sintam convidadas a colocar as mãos, explorar sonoramente, como realizam qualquer exploração com materiais não estruturados.

Porém, um critério é muito importante na escolha desses instrumentos: que não sejam de brinquedo. Em se tratando de música, o que importa é a qualidade sonora do material, e não somente sua aparência, portanto, os instrumentos musicais podem ser simples, mas revelar qualidade sonora. Assim, o ideal e o possível é que sejam instrumentos musicais de fato.

[Veja um vídeo sobre o assunto aqui](#)

Ou acesse no youtube: CpB VLOG 39 - bebês em fato de gala - Madrid



Vale a pena dar atenção especial ao repertório dos instrumentos escolhidos, pois deles dependerá todas as possibilidades e descobertas sonoras nesse desenvolvimento do repertório musical.

Descobrir o som dos instrumentos musicais, aprender a escutar e cantar a própria vida, descobrir músicas de todos os tipos... é o mesmo processo de descobrir o sabor dos alimentos. Tudo pode ser aos poucos, com delicadeza e paciência...

E disponibilidade para a pesquisa! Assim, a música passa a fazer parte do cotidiano das crianças de forma natural e plena, com sentido, favorecendo os meios mais espontâneos de expressão e ainda ampliação das possibilidades de expansão do universo cultural. Sim, é possível!

Bebês e crianças podem participar de vivências com músicas e instrumentos musicais, que, quanto mais livres de estereótipos, mais possibilidades de apropriação e criação de cultura oferecem.

Podemos ver registros de bebês e crianças em concertos musicais com a mesma atitude de alegria e participação de quando vão aprender a cantar uma canção com gestos!

Portanto, que a música faça parte da escola, e que ela pertença a todas as crianças!

2.6 A criança e o faz de conta

O faz de conta é um espaço de brincadeiras extremamente importante para as crianças a partir dos 2 anos de idade, na educação infantil. Nesse local, as crianças têm um momento único para imaginar, imitar, jogar-se nos diferentes papéis sociais e resolver os seus conflitos emocionais.

Assim, criam um mundo seu em que não existem sanções, coações, normas e regras provenientes do mundo adulto. Nesse jogo a criança tem a possibilidade de transformar a realidade com o intuito de atender às suas necessidades e seus desejos, ampliando suas vivências e elaborando o mundo em que vive.

A narrativa a seguir ilustra essa necessária brincadeira para a vida das crianças na educação infantil. Inicialmente, a professora monta um pequeno espaço de uma casa em que as meninas e os meninos se sentem à vontade para jogar os diferentes papéis familiares vividos em seus lares.

Posteriormente, com o objetivo de compreender o que se passa nesse contexto de brincadeira e aprendizagem, a professora se aproxima e, por meio de uma escuta atenta, observa a delicadeza dos gestos das crianças e registra o diálogo entre elas.

No próximo movimento, as crianças chegam e vão logo conhecer o que tinha na casinha.

Moises, Isabella e Isis se sentaram à mesa. Lorenzo começa a cozinhar e Sophia traz a boneca para o colo, fica um pouco com ela e a devolve ao berço.

A seguir, Isabella pega os vidros com bolacha e macarrão e coloca-os na mesa.

Sophia faz uma pergunta para Isabella: “Essa bolacha é de verdade, pode comer?”.

Isabella logo responde: “É de verdade, pode comer sim”.

Sophia chama a atenção de Isabella e diz: “Olha, tem macarrão de verdade, só que está cru”.

Nesse momento, Sophia, Isabella e Isis decidem cozinhar o macarrão.

Ao terminarem de cozinhar, Isis decide colocar toda a comida em seu prato, mas Isabella não estava de acordo, pois queria dividir com todos.





Então, por meio do diálogo, Isabella convence Isis de que seria melhor dividir a comida entre todos.

Concomitante, Sophia se dirige a Moises e diz: "Olha, meu filho, eu fiz uma comidinha gostosa pra você, um macarrãozinho".

A partir desse momento, Sophia adota todas as outras crianças que estão na brincadeira como se fossem seus filhos.

Sophia serve a comida para todos e em seguida pergunta: "Todos estão almoçando?". Eles respondem: "Sim".

Com tom autoritário, Sophia diz: "Só vai levantar da mesa na hora que terminar de comer".

As crianças obedecem a Sophia e terminam de comer logo. Sophia fica satisfeita com o gesto das crianças e diz: "Agora, podem ir brincar".

Quando as crianças se levantam para brincar, ela tira os pratos da mesa e os coloca para lavar, mas se queixa em voz alta: "Olha quanta louça que sujou, vou ter que lavar tudo sozinha".

Ao organizar a mesa e realizar a tarefa, observa de longe "os filhos brincando".

Em certo momento da brincadeira, Isabella e Isis disputam um tecido; elas não conseguiam decidir com quem iria ficar. Sophia, no papel de mãe, chega e toma a decisão, dizendo: "Vou dar o tecido para a Isis e depois ela dá um pouco pra você".

Assim, Sophia demonstra ter gestos de cuidado e carinho com os filhos.

Dessa forma, nessa narrativa, percebemos como nascem os cenários em que as crianças têm a oportunidade de manifestar nas brincadeiras suas emoções, de resolver e viver pequenos conflitos, de jogar os papéis sociais e, por conseguinte, elaborá-los de forma afetiva.

Capítulo 3

O ateliê na escola de educação infantil

O ateliê é um espaço inusitado, onde os meninos e as meninas podem ter a liberdade para criar e se expressar com as mãos e a inteligência, a partir de ricos e significativos materiais.

Esse lugar é criado por um atelierista e um professor pesquisador. Da relação desses profissionais nasce o trabalho do atelierista na escola.

Na perspectiva pós-moderna de educação, compreendemos que o papel do ateliê na escola de educação infantil é transformador para as aprendizagens.

Nesse sentido, a linguagem artística possibilita que os meninos e as meninas acreditem nos seus processos de criação, na liberdade de pensar e expressar suas ideias de muitas formas, desenvolvam o conceito de beleza, de estética, de colaboração e a delicadeza de buscar soluções aos desafios de um problema prático com a utilização de muitos materiais.

Há muito a ser dito sobre o ateliê, mas algo que toca é que ele traz o conceito de beleza como sinônimo da perfeição da inteligência e ação humana.

Quantas coisas as crianças são capazes de pensar e fazer!

O ateliê desloca-nos para pensar a relação da arte para os outros contextos de aprendizagem das cem linguagens das crianças, o que pode ser explicado da seguinte forma: para conhecer algo novo, em qualquer área do conhecimento, é preciso percorrer o caminho da pesquisa, que é inerente ao ser humano; é necessário organizar contextos investigativos na escola e ter boas experiências sobre a temática a ser estudada.

Sendo assim, tocar, olhar, sentir, formular teorias, levantar hipóteses, ter dúvidas, cometer erros, expressar ideias e registrá-las são experiências que acontecem nesses contextos.

Vale lembrar ainda que no ateliê as crianças vivem conceitos importantes para o seu aprendizado, que podem ser exemplificados, como: a beleza dos materiais dispostos nos contextos, a novidade e a amplitude dos materiais para expressar o pensamento, a possibilidade de criar e descobrir algo novo.

Acreditamos muito nessa relação. Temos percebido no contexto da escola o quanto a arte tem contribuído na valorização da pedagogia.

A escola que faz um trabalho consistente com a arte torna-se bela, porque valoriza a potência e a singularidade de cada ser humano.

Além disso, a arte contribui para a formação estética e torna visível por meio da documentação pedagógica o processo de aprendizado e a beleza da capacidade de meninos e meninas fazerem coisas inéditas e criativas na escola.



3.1 O atelierista

O atelierista é um profissional com formação em Artes, mas que não atua como professor de artes, da forma que culturalmente e pela formação acadêmica temos em mente.

Ele é um profissional que ministra uma aula de determinado conteúdo, em determinado tempo, de forma estanque e descontextualizada. Não podemos, então, limitar o trabalho do atelierista a ministrar aulas para as crianças, isso seria o empobrecimento do conceito de arte na escola.

Devemos ampliar esse papel, ressaltando a importância da ação do atelierista na escola e a magnitude da sua atuação.

É necessário, primeiro, compreender o entrelaçamento entre essa união, do atelierista com o professor pesquisador.

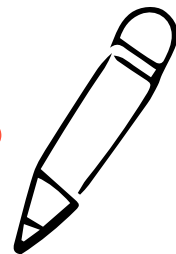
Assim, constrói-se o papel do atelierista e compreende-se que ele não desempenha um papel solitário na escola, mas um papel articulador. Ele traz para o cotidiano a relação entre as teorias pedagógicas e as artísticas.

Ele contribui para potencializar no espaço escolar a cultura dos meninos e das meninas. Mas de que forma?

- Criando estratégias da escuta dos pensamentos das crianças.
- Projetando com o professor pesquisador os contextos investigativos das pesquisas coletivas e individuais.
- Apoiando os processos documentativos de aprendizagem em colaboração com o professor pesquisador.
- Apoiando e elaborando a documentação pedagógica das pesquisas desenvolvidas no cotidiano da escola.
- Organizando matérias para os contextos investigativos.
- Trabalhando no e pelo ateliê da escola.
- Aprofundando os conceitos de arte na escola.
- Participando das formações e dos grupos de estudos na escola.
- Apoiando as oficinas na escola para os pais.
- Apoiando na mostra de final de ano nas escolas.



Carta aos professores pesquisadores e atelieristas



Queridos(as),

Defendam a criação de ateliês de artes nas escolas de infância, mas, para isso, compreendam bem a atuação do atelierista, em diálogo com o professor pesquisador.

Assim, vocês não deixarão que a arte na escola se resuma a conceitos empobrecidos e esvaziados, com o intuito de passar conceitos estereotipados aos meninos e às meninas!

A arte é muito mais do que isso:

É criação.

É a beleza dos processos de aprendizagem singular de meninos e meninas.

É expressão do pensamento.

É uma forma poética de tornar visível a cultura da infância, por meio de mostras e exposições.

É um motor regenerativo.

É uma pesquisa de si mesmo e do mundo que nos rodeia.

É um processo vital.

É a denúncia da não beleza do ser humano.

É uma linguagem universal que toca a todos.

Se vocês compreendem a profundidade do ensino da arte nas escolas, tenham a coragem de promover esse ensino de forma diferente, em que os meninos e as meninas compreendam a arte pelo caminho da pesquisa e da beleza, pois a estética pode ser aprendida desde a primeira infância, o convívio com o belo estimula nas crianças uma visão de mundo que não sucumbe ao caos, que sensibiliza e promove a autoestima, organiza espaços e relações.

Todos esses elementos contribuem para um desenvolvimento holístico e pleno, já que, ao construir obras, as crianças são protagonistas e exercitam a autonomia diante da capacidade de fazer escolhas e se responsabilizar por elas.

Toda obra revela o senso estético e comprometido do seu criador.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAGLIARI, P. et al. O papel do coordenador e do professor. In: As Cem linguagens das crianças. Editora Artmed, 2016.

BORGES, R.R. Novo Olhar para a Infância: O Projeto Educativo da Educação Infantil / Fundação FEAC / ARCOR, Universidade Estadual de Campinas, Núcleo de Estudos de Políticas Públicas. Programa de Estudos de Políticas Públicas para Educação Infantil. Campinas, SP: NEPP/FEAC/ARCOR, v1, 2021

BORGES, Roberta R. Curso de extensão universitária PROEPRE: contribuição para formação de professoras da creche. 2009. Tese - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <http://libdigi.unicamp.br/document/?code=000446117>. Acesso em: 13 ago. 2018.

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

DAHLBERG, G.; MOSS, P. and PENCE, A. Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Postmodern Perspectives. Routledge Falmer Taylor & Francis Group, London and New York, 2004.

DEWEY, J. Educação, ética e democracia. Edições ASA, Porto Portugal, 2004.

FILIPPINI, Tiziana. Sobre a natureza da organização (p.54-59). In: ZERO, Project. Tornando visível a aprendizagem: crianças que aprendem individualmente e em grupo. Reggio Children, – São Paulo: Phorte, 2014.

HOYUELOS, Alfredo. La ética en el pensamiento y obra de Lóris Malaguzzi. Barcelona: Ocataedro, 2004.

ILLY, F. La bellezza salverà il mondo? “ Si, se saremo noi a verlo”. Disponível em: <https://www.corriere.it/native-adv/illy-longform01-la-bellezza-salvera-il-mondo.shtml>, acesso em 22 Julho, 2022.

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

RINALDI, Carla. O currículo emergente e o contrutivismo social. In: 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.

RINALDI, Carla. O ambiente da infância. In CEPPI, G; ZINI, M. (org.). Crianças, espaços e relações. Como projetar ambientes para a educação infantil. Porto Alegre: Penso, 2013.

RINALDI, Carla. Diálogos com Reggio Emília: escutar, investigar e aprender. Paz e Terra, 2012.

REGGIO, Children. The Hundred Languages in Mnistories – Told by Teachers and Children from Reggio Emilia. Davis Publications, INC., USA, 2016.

REGGIO CHILDREN, Regimento das escola de Reggio Emilia, 2013.

VECCHI, V. Arte e criatividade em Reggio Emilia: Explorando o papel e a potencialidade do ateliê na educação da primeira infância. Editora Phorte, 2017.

ZERO, Project. Tornando visível a aprendizagem: crianças que aprendem individualmente e em grupo. Reggio Children, Tradução Thaís Helena Bonini – São Paulo: Phorte, 2014.

