

Roberta Rocha Borges
coordenadora

Ana Teresa G. A. M. Mariotti
Valéria C. B. Cantelli

Roberto Pereira
organizadores

DO PROJETAR
O CONTEXTO INVESTIGATIVO
AO MARAVILHAR-SE:
QUAIS CAMINHOS SEGUIR?

A BIA,
DURANTE A ATIVIDADE ESCOLAR,
RECOLHE ACEROLAS PARA
ALIMENTAR AS GALINHAS D'ANGOLA



Roberta Rocha Borges
coordenadora

Ana Teresa G. A. M. Mariotti
Valéria C. B. Cantelli
Roberto Pereira
organizadores

**DO PROJETAR
O CONTEXTO INVESTIGATIVO
AO MARAVILHAR-SE:
QUAIS CAMINHOS SEGUIR?**

148
EDUCAÇÃO

1ª edição
Campinas
2017



UNICAMP

Reitor

Marcelo Knobel

Coordenadora dos Centros e Núcleos – COCEN

Ana Carolina de Moura Delfim Maciel

Coordenador do Núcleo de Estudos de Políticas Públicas – NEPP

Carlos Raul Etulain

Coordenadora do Laboratório de Estudos e Pesquisa em Ensino
e Diferença – LEPED

Maria Teresa Eglér Mantoan

Coordenadora do Programa de Estudos de Política Pública para
a Educação Infantil – PEPPEI/ NEPP

Roberta Rocha Borges



"Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul.

Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando.

Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto fulgor, que o menino ficou mudo de beleza.

E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai:

- Me ajuda a olhar!."

Eduardo Galeano - O livro dos abraços

Distribuição gratuita.

A 148 EDUCAÇÃO se responsabiliza pelo produto no que concerne à sua edição – aí compreendidas a sua editoração, impressão e apresentação –, a fim de possibilitar ao leitor bem manuseá-lo e estudá-lo. A atualização da obra, os conceitos doutrinários, as concepções ideológicas e referências são de responsabilidade dos seus respectivos autores e coordenadores.

Esta é uma obra coletiva (art. 5º, VIII, h, Lei nº 9.610/98), e cabe aos seus organizadores a titularidade dos direitos patrimoniais sobre o conjunto da publicação (art. 17, § 2º, Lei nº 9.610/98).

Esta obra foi licenciada sob uma Licença Creative Commons Atribuição Não Comercial Sem Derivados 3.0 Não Adaptada*.

**Disponível em <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/br/>. Acesso em 17 jul. 2017.*

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Do projetar o contexto investigativo ao maravilhar-se: quais caminhos seguir? /
Ana Teresa G. A. M. Mariotti, Valéria C. B. Cantelli, Roberto Pereira, organização ;
Roberta Rocha Borges, coordenação. -- 1. ed. -- Campinas, SP : 148 Educação, 2017.

ISBN: 978-85-5570-008-8

1. Educação infantil 2. Pedagogia 3. Prática de ensino 4. Professores - Formação
I. Mariotti, Ana Teresa G. A. M. II. Cantelli, Valéria C. B. III. Pereira, Roberto. IV. Borges,
Roberta Rocha.

17-06884

CDD-370.71

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação infantil : Professores : Formação : Educação 370.71

Foto da Capa:	Daniel Barone
Editor:	Daniel Barone
Gestão Editorial:	Vanessa Lima
Preservação dos Direitos Autorais:	Kathia Rossi
Revisão:	Giulia Gambassi e Ana Paula Ferreira Bolis

148
EDUCAÇÃO

R. Latino Coelho, 117, Parque Taquaral
Campinas - SP, CEP 13087-010
www.148educacao.com.br

*Queridos Leitores, Colegas, Professoras e Professores,
Do projetar o contexto investigativo ao maravilhar-se: quais caminhos seguir?*

Esse é o tema escolhido para o VIII Fórum Internacional de Educação Infantil, para o VI Fórum de Educação Infantil como Política Pública e para dar título à publicação que vocês estão recebendo. Trata-se de uma temática que traz a pesquisa para o centro do debate, discutindo processos e percursos investigativos como caminhos para o conhecimento na escola.

Discutida ao logo de séculos, pelos diferentes campos das ciências, a pesquisa ganha um novo contorno na contemporaneidade, mostrando seu estudo ainda mais necessário para trazer novas luzes para a compreensão sobre o modo como o ser humano conhece, ajudando-nos a fazer a prática da investigação se enraizar no cotidiano educativo e descobrir quais maravilhas e ocasiões podem fazer surgir uma escola transformada.

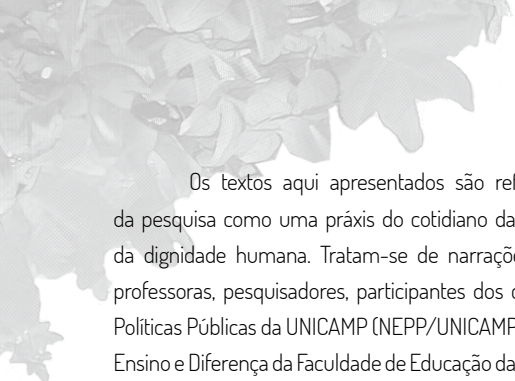
Ao situar a questão da pesquisa no âmbito da escola, nossa intenção é colocar a criança como o primeiro grande pesquisador, revelando que, desde muito cedo, ela vive em permanente estado de investigação. À semelhança de Arquimedes, ao encontrar-se com o novo, com o inédito, as crianças expressam, com a mesma intensidade do matemático, a "Eureka", a surpresa, com o maravilhar-se diante da complexidade do mundo, dos fenômenos e dos sistemas de convivência.

Não restam dúvidas de que as crianças são pesquisadoras natas. Elas olham o mundo e se interrogam sobre as coisas, vão em busca de respostas sobre diferentes questões da vida. Por isso, como professores e educadores, quando estamos organizando as propostas de trabalhos para as meninas e os meninos, temos de nos perguntar: será que estamos organizando, de fato, propostas de ação? Propostas investigativas? Estamos convidando as crianças a agir e conhecer? A maravilhar-se com o conhecimento? As crianças são autoras das investigações que realizam na escola? E nós, professores, participamos efetivamente desses processos com elas?

Ajudar as crianças, e a nós mesmos, a descobrirem o sentido do que fazem, do que encontram, do que vivem é, sem dúvida, o grande desafio de uma educação de qualidade. Portanto, nosso compromisso é assumir com as crianças uma atitude curiosa diante do processo de aprendizagem. Dialogar com elas, escutá-las, ver, observar, interpretar as ações, os pensamentos, as lógicas interrogativas que constroem no seu dia a dia. Aprender a arte de estar com elas e conhecer quais procedimentos escolhem para entender os acontecimentos do mundo.

Para além do discurso da qualidade, cada temática dessa publicação, de modo singular e reflexivo, pretende oferecer uma contribuição para a compreensão da ação investigativa na escola. Ajudando-nos a pensar a pesquisa como o entrelaçamento de muitos fios. Concebê-la como uma dinâmica pedagógica adequada ao contexto educativo pós-moderno, sustentada pela escuta, pela documentação e interpretação de uma relação recursiva das experiências vividas em comunidade; que vê a projeção como "uma estratégia de pensamento e de ação respeitosa e solidária com os processos de aprendizagem das crianças e dos adultos, que aceita a dúvida, a incerteza e o erro como recurso e é capaz de modificar-se de acordo com os contextos" (Regimento Reggio Emilia, 2013).

Nessa publicação, o tema da pesquisa ganha amplitude, abrindo um diálogo interdisciplinar entre a educação e outras áreas do conhecimento, com vistas a contribuir com as novas competências do professor em sua tarefa de projetar e construir bons contextos que apoiem a investigação das crianças e sustentem seu processo de conhecimento, convidando-as a maravilharem-se com suas próprias aprendizagens.



Os textos aqui apresentados são reflexões teórico-práticas sobre a importância do trabalho da pesquisa como uma práxis do cotidiano da escola, permeadas por valores da participação, da ética e da dignidade humana. Tratam-se de narrações de experiências vividas por educadores, professores e professoras, pesquisadores, participantes dos cursos de formação realizados pelo Núcleo de Estudos de Políticas Públicas da UNICAMP (NEPP/UNICAMP) em parceria com o Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença da Faculdade de Educação da UNICAMP (LEPED/FE), a Fundação Antonio Antonieta Cintra Gordinho (FAACG), a RedSolare Brasil e a Reggio Children, que estão inserindo em suas práticas educativas o processo da pesquisa participada entre adultos e crianças, permeada por muitas linguagens.

As contribuições generosas desses parceiros, que nos honraram com suas ideias, compartilharam suas práticas, nos emprestaram seus saberes, são um convite a juntos, em comunidade, pensarmos um projeto pedagógico mais conectado com os anseios das crianças, dos educadores e das famílias de hoje. Representam um pequeno grande passo em direção à construção de uma escola renovada, que vê no envolvimento de todos – crianças, professores e famílias – o seu significado educativo mais verdadeiro. Tal significado reside no diálogo, na reflexão compartilhada e na participação como valor, como orientam as educadoras Paola Cagliari e Cláudia Giudici (2014).

A cada um desses autores, parceiros e amigos que nos agradeceram com seus textos, nossos sinceros agradecimentos.

Nossa gratidão à Profa. Dra. Maria Teresa Eglér, coordenadora do LEPED/FE, que nos motiva a pensar a Educação de maneira inovadora. Ao Prof. Dr. Fábio Maia Bertato, diretor-associado do Centro de Lógica da UNICAMP, por nos apresentar a gênese da pesquisa de maneira original. À FAACG, grande parceira de trabalho, que nos revela, a cada dia, transformações educacionais importantes no cotidiano de suas escolas. À RedSolare Brasil, em especial às professoras Marília Dourado e Leticia Chaves, por terem vivido o curso de Aprofundamento Internacional de Educação Infantil com o NEPP/UNICAMP e FAACG. Aos alunos, parceiros dos cursos de Aprofundamento e de Extensão, por atenderem ao nosso convite para viver a aprendizagem em comunidade. À cada pedagoga, professora e atelierista da Reggio Emilia que, generosamente, dialogam conosco e nos inspiram nessa caminhada de transformar o cotidiano das escolas brasileiras. Às professoras Paola Cagliari, Paola Strozzi, Bárbara Quinti e Chiara Spaggiari que nos acompanharam nesta grande jornada do Curso Interacional de Aprofundamento em Educação Infantil, trazendo seus potentes conhecimentos. À Cláudia Giudici, que aceitou a proposta para a realização do curso de Aprofundamento Internacional de Educação Infantil RedSolare Brasil/NEPP/FAACG. À Profa. Dra. Carla Rinaldi, pessoa sensível que, com suas palavras, de forma profunda afeta a nossa alma. À Editora 148 Educação, Daniel Barone, Guilherme Nunes, Vanessa Lima e toda sua equipe, que estiveram conosco em cada etapa desse trabalho, contribuindo com suas ideias, experiências e pensamentos para tornar possível essa publicação. Ao grupo do NEPP/UNICAMP, em especial ao Coordenador Prof. Dr. Carlos Etulain, que nos apoia nas múltiplas ações do Grupo de Pesquisa da Educação. A todos, nosso muito obrigado.

Aos participantes dos fóruns, o nosso agradecimento e desejo de que a leitura desses textos inspire a paixão por uma nova visão de educação e dê a coragem para empreender as transformações humanas tão necessárias, em todas as sociedades.

Com Carinho,
Roberta, Ana Teresa, Valéria e Roberto.
Universidade Estadual de Campinas,
Inverno de 2017.

Prefácio

O Programa de Estudos em Políticas Públicas para a Educação Infantil (PEPPEI) foi criado em 2010, com participação do Núcleo de Políticas Públicas (NEPP) da Unicamp, dentro da frente de pesquisas voltadas para a educação infantil, tendo como objetivo analisar o cotidiano do ensino em sala de aula e encontrar nele um horizonte que possibilita a interação entre teoria e prática.

Integram o programa, além do NEPP, instituições parceiras locais, regionais e internacionais, todas preocupadas em discutir práticas pedagógicas inovadoras e criativas, pensadas a partir da ideia de que as crianças desenvolvem uma atitude curiosa diante do processo de aprendizagem, tal como acontece com a pesquisa nos mais diferentes níveis e áreas. Portanto, dialogar com as crianças, escutá-las, ver, observar e interpretar suas ações e pensamentos no universo da escola infantil são as ações que o PEPPEI considera como ponto de partida de sua estratégia de estudos e pesquisa.

Nessa perspectiva, é inevitável a pergunta do educador que, transformado em pesquisador permanente de suas ações, questiona os mecanismos em que se apresenta o mundo em cada fato descrito em sala de aula e as lógicas interrogativas que constroem sua ação pedagógica e investigativa no dia a dia. Essa interlocução tem contribuído para a melhoria do atendimento educacional oferecido às crianças e aos jovens e, ao mesmo tempo, tem oportunizado a divulgação de referências pedagógicas que possibilitam a inclusão de novos parâmetros para as políticas educacionais.

Desde 2010, o grupo tem organizado programas de formação continuada com educadores e gestores de educação básica, pesquisas com a perspectiva de inovar processos pedagógicos e de favorecer a cultura da infância e tem sido responsável por promover a discussão das ações na educação infantil em uma série de fóruns internacionais.

O trabalho que aqui se apresenta é resultado desse conjunto de experiências que se colocam à disposição de todos os interessados em conhecer e em se aprofundar em indagações sobre um assunto de tanta relevância para a constituição da nossa sociedade.

Carlos Raul Etulain

Coordenador do Núcleo de Estudos de Políticas Públicas – NEPP.

Campinas, agosto de 2017.

SUMÁRIO

- 11** PROGRAMA DE ESTUDOS EM POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL/ NEPP: NARRATIVA DE UM PERCURSO
PESQUISADORES NEPP
- 25** A PESQUISA COMO PRÁTICA EDUCATIVA: CONSTRUIR NOVOS MODOS DE ENSINAR NA ESCOLA
MARIA TERESA EGLÉR MANTOAN
- 33** DA GÊNESE DAS PERGUNTAS À OBTENÇÃO DE RESPOSTAS NO PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO INTELLECTUAL
FÁBIO MAIA BERTATO
- 49** REDSOLARE BRASIL E OS DIÁLOGOS COM REGGIO EMILIA: FORMAÇÃO DE COMUNIDADES EM APRENDIZAGEM: REFLEXÕES DE UM PERCURSO FORMATIVO
LETÍCIA CHAVES MONTEIRO E MARILIA RÉGIS DOURADO
- 61** DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA - OBSERVAÇÃO, REGISTRO, REFLEXÃO E TRANSFORMAÇÃO: POR UMA IDEIA DE BEBÊ E CRIANÇA POTENTE E PROTAGONISTA DE SUA APRENDIZAGEM
CAUE PASTRELLO CASAGRANDE
- 69** PESQUISA HEURÍSTICA E A PRÁTICA DA DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
KATHERINE STRAVOGIANNIS
- 77** A COMPLEXIDADE DA PESQUISA NA ESCOLA
CARLA FERREIRO DE SENA, ERIKA PATRÍCIA GAMA ARAÚJO, IVANA MARIA ANGELI AVANCI, KARLA RIGHETTO R. DE SOUZA, MARILIA RÉGIS DOURADO, NILZA DA ROSA BELLETTINI, PAULA CARDOSO FRANCO, RAFAELA ALINE DE FREITAS BLEY E VALÉRIA PRATES GOBATO

**87 APROFUNDAMENTO EM EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA
POSSIBILIDADE DE AVANÇAR NA REFLEXÃO E NA PRÁTICA
EDUCATIVA COM A PRIMEIRA INFÂNCIA**
ALBA PEIXOTO BEZERRA, ANA PAULA BATISTA PINA, KARIN ELIANA NICOLAU
DOS SANTOS LACERDA, JOCIANE APARECIDA MASSARO MOURANI
E TATIANA FONSECA ALKMIN BENZI

97 APRENDENDO A APRENDER COM AS ABELHAS
TALITA POLLI C. S. MARTINS
KÁTIA DOMI MORIYA

**107 EDUCAÇÃO INFANTIL:
ENTRE VIDA, PALAVRAS E AÇÕES. UMA ESCUTA GENUÍNA**
MARILDA DE FÁTIMA PEIXOTO BORGES RODRIGUES

**119 AUTOFORMAÇÃO A PARTIR DA DOCUMENTAÇÃO: UM RELATO
DE EXPERIÊNCIA DOCENTE COLETIVA**
GUILHERME ADAMI, APARECIDA DE FÁTIMA BOSCO BENEVENUTO, FERNANDA DODI,
ANA TERESA GAVIÃO A. M. MARIOTTI, LÍVIA NICOLUCCI, PATRÍCIA PRADO
E BRUNA SOARES

127 MINI-HISTÓRIAS
DIVERSOS AUTORES

153 CONTEXTOS INVESTIGATIVOS
MARIA TERESA EGLÉR MANTOAN, ROBERTA ROCHA BORGES,
ANA TERESA GAVIÃO A. M. MARIOTTI E VALÉRIA CANTELLI



CAPÍTULO 1

PROGRAMA DE ESTUDOS EM POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL/ NEPP: NARRATIVA DE UM PERCURSO PESQUISADORES NEPP

Profa. Dra. Roberta Rocha Borges
Doutora em Educação pela FE/UNICAMP.
Coordenadora do Programa de Estudos de Política
Pública para a Educação Infantil (PEPPEI/ NEPP).

**Profa. Dra. Ana Teresa Gavião Almeida
Marques Mariotti**
Doutora em Educação pela FE/USP. Diretora de
Formação da Fundação Antonio-Antonieta Cintra
Gordinho - FAACG e Pesquisadora do Programa de
Estudos em Educação Infantil do Núcleo de Estudos de
Políticas Públicas (NEPP/UNICAMP).

Profa. Dra. Valéria Cantelli
Doutora em Educação pela FE/UNICAMP.
Pesquisadora do Programa de Estudos em Educação
Infantil do Núcleo de Estudos de Políticas Públicas
(NEPP/UNICAMP).

Prof. Dr. Roberto Pereira
Doutor pelo Instituto de Computação da UNICAMP - IC
Pesquisador do Programa de Estudos em Educação
Infantil do Núcleo de Estudos de Políticas Públicas
(NEPP/UNICAMP).

I. Abrindo o nosso diálogo

1. O NEPP/UNICAMP: um espaço para pensar Políticas Públicas.

Qual é a relação entre universidade e sociedade civil, no que se refere à formulação de Políticas Públicas? Quais caminhos a universidade vem trilhando para apoiar a implementação de programas voltados à Educação Básica no Brasil?

Consciente do importante papel que a universidade desempenha na orientação de práticas democráticas e de participação cidadã, o Núcleo de Estudos de Políticas Públicas (NEPP), órgão vinculado a COCEN¹/UNICAMP, por mais de 30 anos, vem promovendo estudos interdisciplinares que visam avaliar a formulação e a implementação da ação pública no sentido do aprimoramento econômico e social do processo de desenvolvimento brasileiro.

O NEPP, pela abrangência de suas pesquisas, tem contribuído de forma ampla para a discussão de importantes temas contemporâneos, constituindo-se num centro de referência nacional e internacional.

Particularmente no que se refere à área da Educação, o Núcleo, por meio do Programa de Estudos em Políticas Públicas para a Educação Infantil (PEPPEI), tem voltado sua atenção à educação da primeira infância e juventude, realizando estudos, fóruns de discussão, pesquisas, publicações com o objetivo de fomentar o diálogo entre a academia e as autoridades, gestores públicos e educadores. Essa interlocução tem contribuído para a melhoria do atendimento educacional oferecido às crianças e aos jovens, ao mesmo tempo oportunizando a divulgação de referências pedagógicas que possibilitem a inclusão de novos parâmetros para as políticas educacionais.

2. O PEPPEI: desenhando caminhos para as micro e macropolíticas.

O Programa de Estudos em Políticas Públicas para Educação Infantil, como uma área de pesquisa do NEPP/UNICAMP, tem por objetivo desenhar caminhos que contribuam para a formulação de micro e macropolíticas educacionais, com foco em fóruns públicos situados na sociedade civil, a partir do contexto real da escola e da participação de toda a comunidade educativa.

Desde sua criação, em 2010, o PEPPEI vem investindo em novas frentes de estudo e pesquisa na área da primeira etapa da educação básica, estabelecendo parcerias com instituições

¹ Coordenadoria de Centros e Núcleos Interdisciplinares da UNICAMP.



do meio educacional governamental e não governamental, nacionais e internacionais, com vistas a contribuir para a consolidação de uma política nacional de educação.

Atuando com pesquisas voltadas a identificar desafios e potencialidades dos contextos educativos brasileiros e práticas de formação de educadores, apoiadas na pedagogia da escuta e nos princípios da participação, o Programa, pela sua dimensão social e política, faz uma opção por uma abordagem filosófica e metodológica pós-crítica.

O PEPPEI considera a educação um patrimônio público, um elemento importante na estrutura da sociedade, assumindo o desafio de contribuir para tornar a Educação Básica um projeto pedagógico compreensível e visível como está descrito na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996).

Entre suas principais ações geradoras de micro e macropolíticas estão:



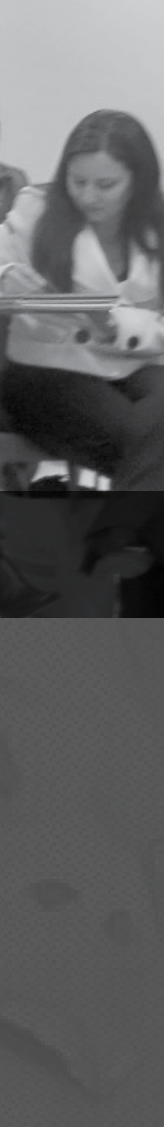
- a projeção de programas de formação continuada e permanente de professores e gestores dentro das múltiplas temáticas relacionadas à educação;
- a ampliação e a divulgação de práticas de educação por meio de seminários e grupos de discussão;
- a realização de cursos de formação desenhados e desenvolvidos com o objetivo de constituírem grupos de aprendizagem com foco na prática de pesquisa e documentação pedagógica na escola;
- realizar pesquisas que revelem os processos criativos e de pensamento da criança e do professor para auxiliar a organização de uma escola inovadora;
- dar visibilidade à cultura da infância por meio das práticas de documentação pedagógica, tornando pública uma imagem de criança sujeito de direitos e potencialidades;
- apoiar projetos que contribuam para a qualidade das relações estabelecidas no interior da escola, sustentados por princípios éticos e valores humanos.

II. Proposições que orientam as micro e macropolíticas para a Educação Básica

O que significa educar uma criança na sociedade contemporânea? Em que tipo de sociedade se deseja viver? Qual é a relação entre a educação e a contemporaneidade? Qual é a importância da educação básica hoje?

Essas são questões centrais que estão na pauta de discussão e trabalho do PEPPEI, dando escopo para a produção de ideias teórico-práticas que ajudem a sociedade a se posicionar de forma crítica sobre as ofertas educativas à criança e à juventude brasileira.

O PEPPEI discute e orienta a formulação de Políticas Públicas Educacionais a partir de valores éticos e de responsabilidade coletiva. Tais valores se expressam por meio das seguintes proposições:



Entender a infância e a escola como indispensáveis à estrutura da sociedade concebendo-as como um projeto coletivo.

Modificar as concepções de sociedade (leiam-se espaços, tempos e modos de se relacionar), de infâncias, de crianças, de professores, de gestores, de educação e reinventar a escola, dar potência, valor e arte às práticas.

Assumir a responsabilidade e a participação dos envolvidos: crianças, famílias, professores, gestores, governantes, rompendo paradigmas, escolhendo novos caminhos.

DESENVOLVER A ESCUTA RESPONSIVA NECESSÁRIA PARA ORGANIZAR AS VÁRIAS DIMENSÕES DA PEDAGOGIA – O ESPAÇO E O TEMPO; OS MATERIAIS; A ORGANIZAÇÃO DOS GRUPOS; AS INTERAÇÕES; AS OBSERVAÇÕES; O PLANEJAMENTO (PELO CURRÍCULO EMERGENTE); A DOCUMENTAÇÃO; A AVALIAÇÃO; E OS PROJETOS QUE CONCRETIZAM A CONSTRUÇÃO DAS APRENDIZAGENS.

MUDAR OS MODELOS – DA SOCIEDADE EXCLUSIVA – QUE NOMEIAM, CLASSIFICAM, CATEGORIZAM, NORMATIZAM – PARA UMA SOCIEDADE INCLUSIVA E ACESSÍVEL, ENTENDIDA NO SENTIDO AMPLO: QUE APRENDA A CONVIVER A PARTIR DAS DIFERENÇAS, DAS SUBJETIVIDADES E EM COLABORAÇÃO.

Apostar na formação em contexto (entendendo-se por “contexto”, o diálogo e a participação integrada da universidade com as escolas), no compromisso e no envolvimento dos setores da sociedade, para validar uma pedagogia da infância, postulada pelas práticas democráticas.

Acreditar em uma pedagogia da infância na qual todas as crianças sejam concebidas como cidadãos competentes, produtoras de cultura.

TORNAR A ESCOLA EM UM LUGAR DE POSSIBILIDADES ÉTICAS, ESTÉTICAS E POLÍTICAS, TORNANDO-A TAMBÉM UM ESPAÇO PARA A PESQUISA E PARA A CRIATIVIDADE; PARA A COEXISTÊNCIA E O PRAZER; A REFLEXÃO CRÍTICA E A EMANCIPAÇÃO, QUE SE TRADUZEM EM PRÁTICAS DEMOCRÁTICAS.

PENSAR E (RE)CRIAR A IDENTIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA, EM ESPECIAL A DA EDUCAÇÃO INFANTIL, NÃO APENAS COMO MUDANÇA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA E DE PRÉDIOS BEM ARQUITETADOS, MAS EM TERMOS SOCIAIS, CULTURAIS, ÉTICOS E POLÍTICOS.

III. Ações de formação e parcerias do PEPPEI

1. Grupo de Estudos em Educação Básica.

Frente aos seus compromissos, no ano de 2013 o PEPPEI constituiu um grupo de estudos, formado por pesquisadores envolvidos afetiva e intelectualmente na discussão de temáticas relacionadas ao cotidiano da escola, com o objetivo de aprofundar e refletir sobre as diferentes dimensões da atualidade educativa.

Desde a sua criação, o grupo vem realizando um importante percurso de investigação, com base na produção bibliográfica nacional e internacional de Educação Básica e na teoria do designer participativo.

Nos últimos anos, com a chegada de novos pesquisadores, o PEPPEI vem concentrando seus esforços na ampliação dos trabalhos de pesquisa e na organização de produção de ideias, materiais e publicações que sirvam de referências e apoio para a formulação de Políticas Públicas na etapa da Educação Básica. Particular ênfase tem sido dada na prática da pesquisa na escola, concebendo-a como um instrumento que constrói aprendizados, reformula saberes e fundamenta a qualidade profissional; e na (res)significação da documentação pedagógica, entendendo-a como um processo que torna visível a forma como educadores abordam o sentido e o significado da educação.

2010



Tema do I Fórum Internacional de Educação Infantil: A Formação Ética do professor.

Tema do I Fórum de Educação Infantil como Política Pública de Educação: Política Pública da Educação Infantil.

2011



Tema do II Fórum Internacional de Educação Infantil: Sustentar a práxis: a Educação Infantil como Obra de Arte.

2012



Tema do III Fórum Internacional de Educação Infantil: Gestão e liderança na Educação Infantil: Caminhos para a transformação.

2013



Tema do IV Fórum Internacional de Educação Infantil e II Fórum de Educação Infantil como Política Pública de Educação: 25 anos da promulgação da Constituição Federal: Quais os avanços das instituições de Educação Infantil no Brasil?

2. Fóruns: Internacional de Educação Infantil e de Educação Infantil como Política Pública de Educação.

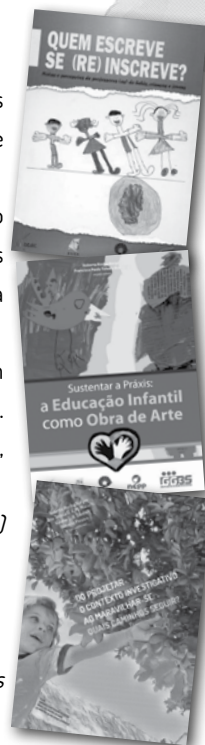
Os fóruns constituem espaços potentes para promover reflexões coletivas, compartilhar saberes e ampliar a discussão sobre os valores que orientam as políticas educacionais.

Iniciados em 2010, os fóruns vêm promovendo um debate profícuo com convidados da área da educação nacional e internacional sobre as múltiplas dimensões que compõem o contexto educacional com vistas a contribuir para a formulação de políticas públicas de qualidade.

Com uma história de sete anos, os fóruns constituem uma estratégia e um valor, marcando a importância da coletividade para a produção do conhecimento.

O resultado desses debates está documentado em quatro publicações, cujos títulos são:

- *Quem escreve se (re)inscreve? Notas e percepções de professoras(as) de bebês, crianças e jovens.*
- *Ética e Formação do Professor: desafios da Educação Infantil.*
- *Sustentar a Práxis: a Educação Infantil como obra de arte.*
- *Do projetar o contexto investigativo ao maravilhar-se: quais caminhos seguir?*



2014



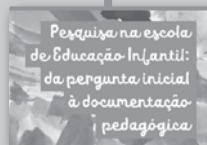
Tema do V Fórum Internacional de Educação Infantil e III Fórum de Educação Infantil como Política Pública de Educação: Escola de Educação Infantil: Patrimônio Público da Humanidade.

2015



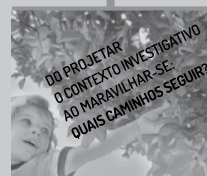
Tema do VI Fórum Internacional de Educação Infantil e IV Fórum de Educação Infantil como Política Pública de Educação: Escola de Educação Infantil, um espaço de pesquisa das teorias das crianças: Qual é a formação necessária para o professor? E para o coordenador?

2016



Tema do VII Fórum Internacional de Educação Infantil e V Fórum de Educação Infantil como Política Pública de Educação: Pesquisa na escola de Educação Infantil: Da pergunta inicial à documentação pedagógica.

2017



Tema do VIII Fórum Internacional de Educação Infantil e VI Fórum de Educação Infantil como Política Pública de Educação: Do projetar o contexto investigativo ao maravilhar-se: quais caminhos seguir?

3. Parceria PEPPEI/NEPP com a FAACG.



Um dos principais parceiros do NEPP/UNICAMP, presente em muitas das ações do PEPPEI e contribuindo de modo particular para o avanço dos trabalhos do grupo é a Fundação Antonio-Antonieta Cintra Gordinho (FAACG).

A FAACG é uma instituição do 3º setor, que atende crianças de zero a 17 anos, em seis unidades de ensino: creche, escola fundamental I e II, ensino médio e técnico, centro profissionalizante e oficinas culturais; situadas no município de Jundiá e região.

Uma das primeiras ações resultante da parceria PEPPEI/NEPP com a FAAC, no ano de 2013, foi a organização de um Grupo de Estudos com equipe gestora e técnica como modalidade de formação permanente. O grupo nasce como um contexto concreto de diálogo entre a universidade e a escola, envolvendo e mobilizando a equipe gestora e técnica a aprofundar, discutir e aprimorar a prática já realizada na creche e na pré-escola da FAACG.

A continuidade da parceria resultou no aprofundamento das reflexões sobre documentação pedagógica inspirada na Abordagem Educativa de Reggio Emilia e na discussão da construção de uma escola única de zero a 17 anos, tema esse que já vinha sendo pensado pela instituição e que, no grupo de estudos, ganha forma a partir das reflexões em colaboração com a equipe de pesquisadores do PEPPEI/NEPP.

Com vistas a tornar a creche e a escola de ensino Fundamental da FAACG um espaço de aprendizagem para outros profissionais da educação, pensando a escola como um laboratório, novos objetivos e expectativas são propostos, resultando na organização compartilhada, com o PEPPEI/NEPP, dos encontros de formação:

- I Encontro na Fazenda Ermida da FAACG, intitulado “Caminhos de experiências, Educação Infantil e Ensino Fundamental Reggio Emilia e Brasil... entre outras pontes” – agosto/2014.

- II Encontro na Fazenda Ermida da FAACG, intitulado “Documentação Pedagógica: como tornar visível a infância e o papel do educador” – agosto/2015.

- III Encontro Internacional de Educação da FAACG - “Currículo e Documentação Pedagógica – Um encontro para (re)pensar as experiências da escola” – agosto/2016.

- IV Encontro na Fazenda Ermida da FAACG, intitulado “Pesquisa na escola: o inédito, o olhar, a aprendizagem, a formação...” – agosto/2017.



4. Diálogo com Reggio Emilia: novos parceiros pedagógicos.

O contato mais sistemático com os princípios educativos de Reggio Emilia,² por meio das discussões realizadas no Grupo de Estudos, associado às participações nos encontros internacionais de formação realizados na Itália, vêm servindo de inspiração para os projetos de pesquisa e para as ações de formação realizadas pelo PEPPEI.

– A participação dos pesquisadores do PEPPEI como alunos no *“Curso Internacional de desenvolvimento profissional: o papel do Coordenador Pedagógico na educação para a primeira infância”* – promovido pela Reggio Children e RedSolare Argentina (Buenos Aires), no ano de 2014, assim como a organização conjunta do Curso Internacional de Coordenador Pedagógico (2015/2016), com módulos realizados nos três países, celebra a parceria PEPPEI/NEPP, RedSolare Argentina, Reggio Children e Fundação Antonio Antonietta Cintra Gordinho, além da internacionalização das discussões do Programa.

– Em 2016, a parceria PEPPEI/NEPP com a RedSolare Brasil, Fundação Antonio Antonietta Cintra Gordinho e Reggio Children – Reggio Emilia/Itália para realização de Curso Internacional de Aprofundamento em Educação Infantil, consolida os esforços de formação e diálogo, fortalecendo ainda mais a participação brasileira na rede internacional de defesa e promoção dos direitos e potenciais de todas as crianças.

Com uma configuração pensada conjuntamente pelas instituições parceiras – RedSolare Brasil, Fundação Antonio Antonietta Cintra Gordinho, Reggio Children, PEPPEI/NEPP–, o curso, composto por quatro módulos, com encontros presenciais, realizados no NEPP/UNICAMP (Campinas, Brasil) e no Centro Internacional Loris Malaguzzi e escolas da infância (Reggio Emilia, Itália) e módulos à distância, constitui uma oportunidade de aprofundamento às multirreferências teórico-práticas do Projeto Educativo do Município de Reggio Emilia (Itália).

O curso, organizado como uma grande comunidade em aprendizagem, um espaço de diálogo, interpretação e reflexão crítica sobre as práticas educativas voltadas para a primeira infância, reuniu educadores de instituições públicas e privadas, de diferentes estados brasileiros desejosos em aprofundar seus estudos e investigações sobre processos de aprendizagem.

Como forma de oportunizar a circularidade do pensamento projetual, o grupo foi convidado a projetar uma pesquisa na escola, com as crianças, e compartilhar o processo de investigação vivido pelas diferentes intuições durante o VIII Fórum Internacional de Educação Infantil e VI Fórum de Educação Infantil como Política Pública de Educação, NEPP/UNICAMP.

² Iniciados em 2004 e 2005 por ocasião dos estágios realizados em Reggio Emilia, Itália, como parte dos estudos de doutorado de Borges (2009) e Mariotti (2011).

5. Parceria PEPPEI/NEPP com o LEPPED/UNICAMP.



Por meio da parceria PEPPEI/NEPP com o LEPPED/UNICAMP, em 2014 ocorreu o primeiro Workshop de Educação Infantil, com objetivo de elaborar um documento com o propósito de refletir o projeto educacional das creches da Universidade de Campinas, construído a partir da escuta de uma comunidade, representada por adultos sensíveis às reais necessidades das crianças.

Esse projeto teve o apoio da Pró-reitoria de Pesquisa da UNICAMP, da COCEN e da FAACG, e resultou em um documento inovador no âmbito das Políticas Públicas em Educação, que vem servindo de inspiração para os municípios que buscam construir projetos e planos em educação de maneira participativa – ou seja, escutar e dialogar com a sociedade civil – que versa sobre práticas democráticas.

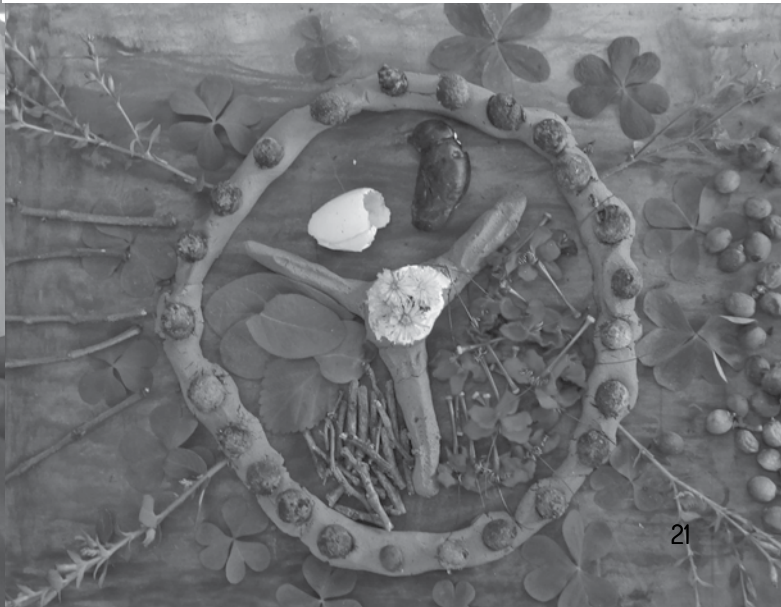
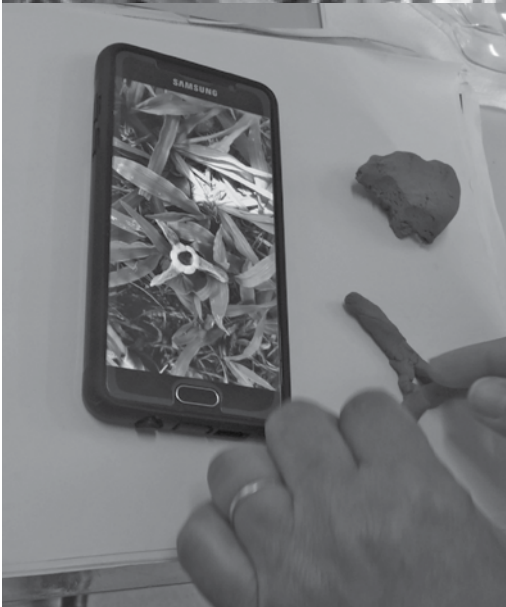
No primeiro semestre de 2016 é lançado o Curso de Extensão Universitária: *Pesquisa na escola: da pergunta inicial à documentação pedagógica*.

O curso constitui um espaço de encontro de educadores, aberto ao diálogo, à troca de experiências e ao exercício reflexivo. Uma oportunidade para viver a experiência da pesquisa, interagir com diferentes linguagens, ampliar as modalidades de documentação e experimentar uma aprendizagem construída na coletividade.

Como extensão universitária, o curso cumpre o papel ético-social de ser um polo de investigação cultural, científica e tecnológica e de prestação de serviço para a criação de micro e macropolíticas, contribuindo para a formação continuada e permanente de educadores de instituições públicas e privadas do município de Campinas e região.

Organizado e oferecido pelos professores das duas unidades – LEPED e NEPP –, o curso fundamenta-se numa concepção pós-moderna de educação, afirmando-se em ações pedagógicas investigativas, críticas, reflexivas, em que veem na pesquisa participada entre adultos e crianças um instrumento potente para renovar a educação.

Ao compartilhar referências, conhecimentos, experiências, ideias, pensamentos e



possibilidades, a formação, que está na sua segunda edição, almeja que os participantes possam desenhar e gerir projetos educativos e políticas públicas que promovam uma imagem de infância, de profissional, de escola, de aprendizagem e de família potente e ativa.

Para tornar visível a circularidade da pesquisa protagonizada pelos participantes do curso, foi criado o site **pesquisanaescola.esy.es**, como síntese documentativa dos percursos e processo de conhecimento realizados pelo grupo.

Vale destacar que o reoferecimento do curso atendeu a uma demanda dos alunos participantes da primeira turma, de dar continuidade aos seus processos de formação permanente, apoiando-os na construção de uma escola que oferece contextos de escuta, investigação e documentação.

A cada nova turma, ações de formação vêm sendo desenhadas e desenvolvidas com o objetivo de garantir a identidade dos grupos, manter ativa a aprendizagem em comunidade e ampliar a prática de pesquisa e documentação pedagógica na escola.

O Núcleo, junto ao LEPED e à Escola de Extensão/ UNICAMP, está finalizando uma publicação, documentando essa modalidade de formação que será lançada no fim do ano.

6. Apoio às instituições públicas e privadas.

Os pesquisadores do PEPPEI têm atuado em ações de formação e na modalidade de palestras e orientações aos educadores de escolas particulares e públicas dos municípios de Campinas, Ilhabela, Guarujá, Sumaré, Hortolândia e Americana.

7. Formação de educadores sociais.

Consciente de que o trabalho com crianças exige uma formação técnica e humana, o NEPP ampliou o seu campo e a sua atuação com a proposta de formação para educadores sociais que enxergasse a criança e sua cultura além do ambiente escolar. Dessa forma, surgiu o Programa de Estudos de Políticas Públicas para Cultura da Infância (PEPPCI), uma subárea do PEPPEI, o qual pretende valorizar a cultura da infância nos locais onde a criança está inserida e proporcionar visibilidade para a sociedade sobre a importância de projetar uma infância de qualidade para todas as crianças.

Em 2016, um primeiro curso – ministrado para as alunas da UNICAMP que participam de projetos educativos com crianças de alta vulnerabilidade social, moradoras da periferia de Campinas – foi realizado.

8. Projetos e pesquisas.

Visando ampliar os contextos de pesquisa já em andamento, o PEPPEI, por meio das ações de formação desenvolvidas na modalidade de Cursos de Extensão Universitária,³ vem realizando uma investigação com foco na formação dos educadores.

A pesquisa atende aos princípios de formação da contemporaneidade e tem por objetivo aprofundar o papel de pesquisador que tanto o professor quanto o aluno devem assumir, tornando visíveis os processos de aprendizagem resultantes dessa prática educativa.

Com o estudo investigativo, pretende-se constituir um observatório das práticas de educação básica que sirva de inspiração para a formulação de micro e macropolíticas educacionais.

Nesse projeto estão envolvidos educadores de instituições públicas e privadas de Campinas e região.

9. Publicações.

O grupo do PEPPEI/NEPP vem organizando diferentes modalidades de publicações: cadernos de discussão e prática pedagógica, relatórios de pesquisa, livros, em versão física e eletrônica.

³ Curso de Extensão Universitária: EDU 0168 - Pesquisa na escola: Da pergunta inicial à documentação pedagógica.

Essas publicações são frutos de um processo de escuta dos pensamentos e das práticas dos participantes dos grupos de formação, bem como do diálogo com ideias de autores que têm contribuído para um debate profícuo sobre diferentes temáticas educacionais; trazendo novas perspectivas, pontos de apoio, confrontos e problematizações.

• *A creche, como instituição dedicada à primeira infância e concebida a partir de fóruns públicos situados na sociedade civil.*

• *Educação Infantil: arte, cultura e sociedade.*

• *www.pesquisanaescola.esy.es*



IV. A síntese de um processo circular e contínuo

Ao fazer o exercício de síntese dos processos e/ou dos resultados dos trabalhos realizados pelo grupo do PEPPEI/NEPP, nosso pensamento é que a essência de um projeto educativo se revela a partir do olhar, do escutar, do dialogar e do refletir; atividade essencial nas ações do dia a dia.

Nosso sentimento é que, a cada ano, damos um passo, um passo rico e cheio de significação. Esse pensamento nos coloca em conexão com as ideias e palavras de Carla Rinaldi, de que é preciso estar sempre pronto para prestar contas a nós mesmos, às crianças, aos educadores, às famílias, à comunidade.

[...] E, de algum modo, é assim que olhamos para o processo como um resultado, como parte de algo que tem valor em si mesmo. Então, não estamos trabalhando apenas para uma meta final, cada momento tem de encontrar a própria significação... Todo momento é rico (RINALDI, 2012).

Reconhecendo a significação de cada movimento, construído a partir dos fóruns, *workshop*, grupos de estudos, cursos, encontros, seguimos convidando a sociedade civil para dialogar, pensar em conjunto e assumir as decisões, capazes de reconhecer a educação como um bem público, um espaço de participação de todos, um patrimônio da humanidade.

Organizados como comunidade em aprendizagem, esses potentes espaços de escuta e reflexão uniram escolas, seus professores, crianças e famílias convidando-os para participar da construção coletiva de uma escola para todos, fundamentada em princípios democráticos.

Os valores e movimentos de participação assumidos pelo Programa e expressos em ações de formação e pesquisa, abriram aos profissionais da educação a possibilidade de serem

investigadores da própria prática. Viver a pesquisa participada entre adultos e crianças, de acordo com uma concepção pós-moderna, entendendo-a como uma oportunidade de aprendizagem, um novo modo de fazer escola.

Nesse caminho, encontramos muitas pessoas que se identificaram com esse modo de pensar educação e, de forma corajosa, se dispuseram a empreender um movimento de renovação das práticas educativas locais e contribuir para uma transformação global. Parceiros generosos, que compartilharam suas ideias, experiências, pesquisas, contribuindo de forma ímpar com as ações do Núcleo para levar adiante sua Missão de formular micro e macropolíticas públicas para a Educação Básica.

Ver, nos contextos das escolas, a prática da pesquisa, vivida como um processo de escuta respeitosa aos pensamentos das crianças e dos adultos, nos traz a dimensão do valor do projeto educativo que estamos realizando. Nos faz acreditar que é possível pensar a escola como um lugar para todos; um lugar de pertencimento, de encontros e de aprendizagens sociais, culturais, éticas e políticas; um lugar para se relacionar, por meio da convivência harmônica, do diálogo, da escuta recíproca e da partilha dos bens culturais comuns, permeados de seus significados.

VIII. Referências bibliográficas

BORGES, R. R.; CANTELLI, V. B.; MARIOTT, A. T.; MANTOAN M. T. **Pesquisa na escola**. Disponível em: <www.pesquisanaescola.esy.es>. Acesso em: 30 jun. 2017.

BORGES, R. R. **Curso de extensão universitária PROEPRE**: contribuição para formação de professores da creche. 2009. Tese - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://libdigi.unicamp.br/document/?code=000446117>>. Acesso em: 20 jul 2013.

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

MARIOTTI, A. T. G. A. M. **A Construção da parceria família-creche**: expectativas, pensamentos e fazeres no cuidado e educação das crianças. Tese - USP, Faculdade de Educação, SP. 2011.

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

BRASIL, Ministério da Educação. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.

CAPÍTULO 2

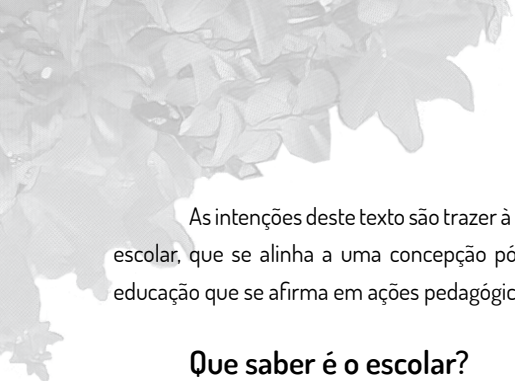
A PESQUISA COMO PRÁTICA EDUCATIVA: CONSTRUIR NOVOS MODOS DE ENSINAR NA ESCOLA

Maria Teresa Eglér Mantoan

Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP

Faculdade de Educação.

Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino
e Diferença – LEPED/UNICAMP.



As intenções deste texto são trazer à discussão uma proposta de construção do conhecimento escolar, que se alinha a uma concepção pós-crítica de currículo, e atender aos reclamos de uma educação que se afirma em ações pedagógicas investigativas e criativas, próprias dos nossos tempos.

Que saber é o escolar?

As escolas, em geral, têm sido um lugar isolado do mundo em que vivemos, distantes de novas formas de construir o conhecimento. Um local onde não se intui a necessidade de saber como se produz o saber, onde o conhecimento é transmitido, reproduzido, sistematizado, trazido de fora da escola, fragmentado em disciplinas e restrito a livros didáticos e apostilas.

O que, então, ensinar na escola? Essa é a pergunta que precisamos nos fazer toda vez que, como professores, estivermos diante de nossas turmas, de quaisquer níveis de ensino. Complementando a questão, surgem outras, com base no objetivo que visamos alcançar, tais como: ensinar para formar pessoas ou ensinar saberes prontos, imutáveis e definidos?

A necessidade de aproximar a escola de novas fontes de conhecimento requer desconstruir o que é próprio de uma Pedagogia que transmite uma visão de mundo fechada, generalizada, e ofertar impressões sobre as realidades sociais e a natureza, a partir de uma concepção universal, determinada por um saber maior. De fato, nossa escola provém de um projeto educativo monocultural, que reluta em aceitar as exigências da contemporaneidade, em que a produção e a organização do conhecimento incorporam os princípios e os critérios da Ciência Moderna.

Nosso ensino vem da palavra de outrem, mas o saber vai além do que se aprende de uma mera exposição, de uma explanação do professor.

Transmitir o que sabemos não é uma simples questão de comunicação. Não constitui uma narrativa objetiva, neutra, capaz de, racionalmente, dar conta de nossa percepção de mundo, de instituir o pensamento. A palavra coisifica a realidade, expressa o significado e define o conceito. Este, por sua vez, chega preso às palavras utilizadas para defini-lo, expressando significados.

Resta, então, saber se o que aprendemos por transmissão traz a realidade como ela é. Ou se aprendemos apenas uma manifestação aparente e reduzida dela.

Aprender implica lidar com problemas práticos, especulativos, com questões relevantes para o aprendiz. Trata-se de como ele reage quando se sente provocado, mobilizado para ir além do que já conhece, de como ele faz para penetrar em novos sentidos, reconhecê-los, refazê-los, ampliá-los.

De certo, o aprendiz é aquele que lida com os problemas práticos ou especulativos, quando se sente afetado (no sentido de situações que nos provocam, desequilibram), atravessado, provocado por questões que lhe são significativas. Entendido como uma potência que se atualiza constantemente, o aluno aprende, quando, à mercê de desafios/conflitos/perturbações, se mobiliza a responder, ou seja, quando arregimenta os seus saberes anteriores, podendo modificá-los e ampliá-los, conforme suas condições e suas possibilidades. O conhecer exige inteligência (no sentido de capacidade de resolver problemas) e todos a temos, em níveis diferentes, conforme os conteúdos envolvidos no problema e o que desejamos saber.

Ensinar a conhecer

O mote da escola que queremos e podemos construir para o nosso tempo tem a ver com o que entendemos por ensinar a conhecer.

Esse propósito vai além, mas começa com a pergunta: como ensinar as formas que o homem possui para conhecer? Como ensinar o aluno a ser um descobridor, um criador, que vai em busca de um entendimento próprio do mundo? Um ser envolvido com perguntas, cujas respostas, embora o satisfaçam em um dado momento, permitem que se abram novas, numa trajetória sem limites?

O ensinar a conhecer é um outro ensinar, muito diferente daquele que acontece na relação do professor com o aluno, mediado por um conhecimento que corresponde ao referendado por um currículo prescritivo, por conteúdos programáticos estritos, próprios do que foi definido para um nível/ano escolar. Implica algo vivo, algo que se multiplica, se diferencia na concepção de cada um.

Por mais bem planejada que seja uma aula, se condicionada ao que os compêndios ditam, restringe o ensinar, que passa a ser um ensinar a repetir, a reproduzir modelos, cópias do que foi ensinado.

Ensinar implica um professor que, como o aluno, sente-se afetado pelo que ensina, que atua sem hierarquia de inteligências, ou melhor, que não se considera como alguém que sabe mais, sempre. Ele considera o saber de quem ele ensina, reconhece que ensinar acontece em um encontro essencial, que reúne duas pessoas interessadas uma na outra e no conhecimento que, naquele momento, permeia essa relação. Ensinar com paixão ao propiciar um acervo de conhecimentos ao aluno, mas de forma livre, autêntica, sem previsões de quando e como o aluno vai aprender. Ensinar sem previsões, sem controle e mensuração faz do ensinar a conhecer uma outra experiência, que queremos introduzir na escola, reconstruindo o que é próprio do saber que nela acontece com prevalência.

Deleuze (2010) admitiu que dava aulas com paixão e que ensinar implicava muita preparação para haver inspiração, a fim de que suas aulas fossem como um ensaio, não como a redução de uma programação/planejamento formal, estático, sem vida.

A pesquisa como modo de ensinar a conhecer na escola

A pesquisa é uma ação natural do humano. A criança pesquisa, pergunta e vai ao encontro do que quer saber. Naturalmente se envolve com a complexidade do mundo que a cerca e quer entender por que as coisas acontecem de um certo modo, ou de outro. Qualquer que seja a pesquisa – acidental, informal ou acadêmica –, ela sempre é válida, quando a busca da resposta é autêntica e criativa. Produzir conhecimento, explorar o mundo das coisas, das pessoas, dos animais, das plantas, dos corpos celestes, da tecnologia, das ciências, das artes, das manifestações constitui um mote do humano que se perpetua, avança nos tempos, devem sem cessar, estendendo-se, aprofundando-se. A pesquisa sobrevive a tudo o que se aprende na escola, quando ela não tem como fim a palavra final,

a reprodução, a verdade absoluta, generalizante, sistemática.

Pesquisar, no sentido que aqui estamos trazendo, significa ensinar a conhecer pelo tatear, pelo experimentar, pela criação de relações entre os fatos observados e os métodos para se deparar com soluções desejadas, fatos novos e encobertos pelas narrativas, por conhecimentos consagrados. Nessa perspectiva, trata-se de revelar ao aprendiz a capacidade de encontrar e defender um saber, sentir-se um inventor, um descobridor de respostas para o seu problema. Tal revelação empodera quem investiga, porque o investigador percebe que consegue ultrapassar o que já é conhecido – ir além do que a palavra de outrem traz para o entendimento de uma situação que lhe intriga. Ao mesmo tempo, o pesquisar nos faz humildes, pois quanto mais pesquisamos menos sabemos.

Por outro lado, a pesquisa propicia o diálogo entre as disciplinas curriculares e entre as áreas do conhecimento, sendo uma forma de aprender que promove a autonomia intelectual e a cooperação entre os pesquisadores, quando seus caminhos se cruzam.

Obstáculos à prática da pesquisa nas escolas

O lugar do saber na escola é o ocupado pelo professor, fato que propicia a passividade do aluno diante do conhecimento. Esse, por sua vez, por não ser produzido na escola, mas importado e centralizado nos livros e em autores desconhecidos do aprendiz, é difundido por práticas de ensino e, finalmente, avaliado pelo professor. As práticas usuais de ensino se destinam à reprodução do conhecimento, à cópia de modelos de entendimento cada vez mais próximos de uma verdade convencional e presente nos currículos escolares.

A propósito dessas práticas, Jacques Rancière (2002) nos apresenta a um educador, Joseph Jacotot, que viveu no século XIX e que, infelizmente, é pouco conhecido. Em uma revelação surpreendente, especialmente para nós, professores, o autor afirma que “não há ignorante que não saiba uma infinidade de coisas, e é sobre esse saber, sobre essa capacidade em ato, que todo ensino deve se fundar”.

Rancière se pauta em Jacotot, quando nos alerta que o ensinar pode conduzir a duas consequências opostas: embrutecer ou emancipar o aprendiz.

O embrutecer confirma a incapacidade; e o emancipar, a capacidade de aprender o que nos é desconhecido. Trata-se, aqui, de uma questão mais filosófica do que de métodos de ensino, a saber: não há hierarquia entre inteligências. O embrutecimento acontece quando desconsideramos no aprendiz a potencialidade, a capacidade de pensar, de ir ao encontro do que deseja saber. A prática do embrutecimento está presente no decorar, na resposta que é cópia do livro, do que o professor ensina como certo e incontestável. O embrutecimento do aluno é consequência de práticas de ensino e de avaliação, que não abrem brechas para que o saber do aluno seja parte do que a escola reconhece como conhecimento. No mesmo livro, Rancière refuta o “mito pedagógico”, que se baseia na hierarquia de inteligências, referida anteriormente, e que justifica o papel de explicador vivido pelo professor. Conforme esse mito, o aprendiz fica submetido ao professor, cuja inteligência é sempre superior.

Nesse processo de submissão à explicação do professor, a inteligência do aluno vai se embrutecendo e se retrai.

Na contramão do embrutecimento intelectual, e contradizendo esse processo, a emancipação das inteligências se explica pela condição subjetiva de todos nós de aprendermos sem a necessidade da subordinação à explicação de um professor. Não negamos com isso a capacidade ou o valor do professor. Estamos afirmando a inexistência da hierarquia das inteligências, que legitima uma superioridade da inteligência do professor sobre a inteligência do aluno, e a explicação, como via única e verdadeira do entendimento.

No processo de ensinar a conhecer, o aluno é tido como alguém capaz de aprender a seu tempo e modo peculiares. Esse modo de ensinar é fundamental no entendimento de uma escola onde todos podem aprender a partir de suas capacidades, de suas próprias perguntas e descobertas, sem exclusões, comparações e hierarquização de níveis de conhecimento.

Nessa concepção, que tem a pesquisa como uma prática de produção de conhecimento escolar, a avaliação não confere o nível de reprodução do conhecimento, não é controle. Como avaliar a mobilização do aluno na busca do conhecimento? A avaliação recai, então, sobre o sentido da criação do conhecimento pesquisado e encontrado nas buscas e nas interpretações feitas pelo aluno.

Há, pois, uma diferença entre esse sentido da avaliação daquele vigente nas escolas, em que se nega a qualidade, o valor, a intensidade do que é aprendido pela quantidade de acertos diante de um conteúdo transmitido, reduzindo-se o processo de aprendizagem a uma mera repetição.

Ainda cabe lembrar entre os obstáculos para ensinar a conhecer na escola, a desconsideração do envolvimento do aluno nas aulas. Aprender tem a ver com o reconhecimento da relevância do conhecimento para o aprendiz. A força motriz da aprendizagem está fincada nessa clareza de significado.

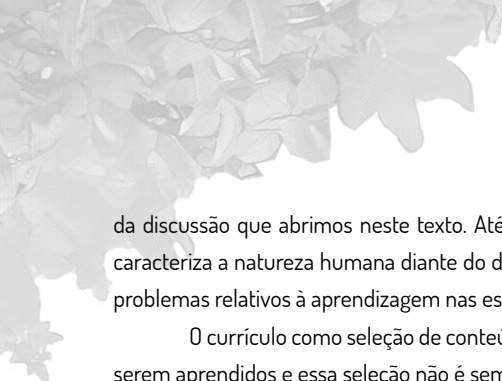
A escola tem desconhecido sistematicamente o fato de que não há mediação possível no aprendizado de alguém que não está envolvido no que procura. O tempo e o modo de aprender são subjetivos, autorregulados por uma inteligência que opera sobre problemas. A busca por uma resposta não é conduzida por outrem, uma vez que a motivação é intrínseca ao aprendiz. Nada, pois, está previsto nos caminhos do aluno pesquisador e, muito menos, tem sentido encaminhá-lo para que chegue a um resultado que confere com o esperado, com o definido como correto.

O aluno se modifica do ponto de vista intelectual e emocional ao encontrar, mesmo que provisoriamente, o que procura como resposta. Nada se perde nesse processo quando a busca é autêntica e não se destina a satisfazer o esperado por outrem.

Legitimar a escola de nível básico, como lugar de iniciação do aluno como pesquisador, demanda ultrapassar os obstáculos já citados.

Mas o currículo ainda conta muito nesta discussão.

“O que ensinar?” constitui, a princípio, uma pergunta que as teorias do currículo tentam responder (SILVA, 1999). Segundo esse autor, toda e qualquer teoria que venha ser o pano de fundo do currículo tem essa questão central a ser respondida. Assim, *o que ensinar* é um outro ponto



da discussão que abrimos neste texto. Até então, dedicamos-nos aqui, ao modo de ensinar, o que caracteriza a natureza humana diante do desconhecido; modos de ensinar versus as exigências e os problemas relativos à aprendizagem nas escolas.

O currículo como seleção de conteúdos por um grupo de notáveis define os conhecimentos a serem aprendidos e essa seleção não é sem compromisso, pois embute como resultado da aquisição desse pacote o interesse de formar um modelo de cidadão, ou melhor, o que se pretende que o aluno se torne: uma cópia do pretendido. Quem é o aluno ideal para esse ou para aquele modelo instituído?

A educação brasileira ainda carrega a identidade como base filosófica (MARINHO, 2014) e, nesse sentido, o currículo é um meio de formatar os alunos para os fins reprodutores da nossa sociedade.

Não há razões outras que possam nos fazer acreditar, como professores conscientes que somos, que a escola seja o lugar onde modelos de cidadãos se configuram. Fazer parte de um projeto nacional de formação de modelos educacionais que interessam ao Estado é incompatível com nossa função essencial de ensinar. Precisamos, cada vez mais, ser críticos a respeito de como estamos formando nossos alunos. Nossas práticas estão envolvidas diretamente nos propósitos nacionais de educação e eles convergem para um currículo que estipula um tipo de conhecimento para cada cidadão que lhes interessa, literalmente, conformar. Alertados dessa situação, passemos adiante para melhor nos situarmos em relação à questão curricular, incluindo agora o *para que* e o *porquê* ensinar e suas correlações com o ensinar a conhecer, defendido neste texto.

O currículo tradicionalmente concebido tem como certo *o que* ensinar e se concentra nas melhores formas de se organizarem os conteúdos das áreas curriculares para o aluno melhor aprendê-los: sequência, graduação de dificuldades, tempo e etapas de aprendizagem de um dado conhecimento... Essa organização, contudo, não se encaixa na maneira natural de aprender, que não é linear, prevista. De fato, não se sabe quando e como aprendemos um dado conteúdo, a não ser que o decoremos e sejamos treinados para atender a essa intenção modeladora do conhecimento escolar.

Os autores tradicionais, como refere Silva (1999), aceitam *o que* ensinar como dado e representativo do saber dominante e o desenvolvem do ponto de vista técnico – práticas de ensino que garantem a reprodução desses saberes ditos indispensáveis para a formação de um sujeito conformado aos modelos que a sociedade preconiza. Os autores pós-críticos e críticos, segundo o mesmo autor, enfatizam o poder subjacente à seleção dos conhecimentos curriculares. Elas introduzem as perguntas: por que um dado conhecimento é o escolhido e não outro? Por que uma dada identidade para o aprendiz e não uma outra? O que está por detrás dessas escolhas?

Para identificarmos o que está subjacente aos currículos posicionados com críticos, é fundamental o entendimento de que a ideologia, as relações de produção, a conscientização e a resistência fazem parte dessa concepção e é em função desses e de outros conceitos afins, que os currículos se organizam e condicionam uma educação nessa perspectiva.

Os currículos, numa perspectiva pós-crítica, têm em suas bases conceituais a diferença, a significação, o saber como poder e organizam/preconizam uma ação pedagógica firmada sobre esses e outros conceitos afins, como o multiculturalismo, a cultura.

O ensinar a conhecer, como prática de ensino, não nega essas posições, mas tem uma concepção de formação que se desprende de uma organização curricular preposta e que concebe *o que* aprender como uma escolha, uma descoberta e uma criação do aluno, a partir de conteúdos que lhe sejam próximos cultural e socialmente, de modo que possam se alargar para outros territórios de saber pela força que provém da prática de uma educação que não tem por detrás qualquer modelo pré-concebido e escamoteado pelos interesses de grupos, sejam eles de identidade nacional ou local, circunstancial.

O ensinar a conhecer é uma prática que liberta tanto o aluno quanto o professor de qualquer subserviência a um modelo de cidadão precisamente conformado e que considera o direito à diferença de todos os alunos e das escolas de aprender e de ensinar, segundo o que os definem e caracterizam. O currículo passa a ser, então, um conjunto de conhecimentos que se destina a alimentar o sentido do ato de conhecer, marcado pela emancipação intelectual de alunos e professores, os quais se envolvem em um projeto educativo naturalmente colaborativo e cooperativo em que todos aprendem e ensinam. Sem hierarquia de inteligências, sem modelos e cópias, sem identidades fixadas, mas onde o poder de conhecer é resultado do empenho do aprendiz, que, mesmo provisoriamente, investiga o conhecimento que lhe interessa, a resposta que estende e intensifica um saber possível e sempre atual.

A posição aqui defendida tem sua inspiração em um autor que nos ensina a filosofar, como atividade de criação de conceitos. Seguimos seu entendimento sobre o que é filosofia para pensar nos problemas educacionais e criamos o ensinar a conhecer para enfrentar problemas no campo educacional/escolar.

Deleuze (2009, p. 237) nos desafia a criar novas maneiras de protagonizarmos nosso papel de professor, quando se manifesta sobre o aprender:

Nunca se sabe de antemão como alguém vai aprender – que amores tornam alguém bom em latim, por meio de que encontros se é filósofo, em que dicionários se aprende a pensar. Os limites das faculdades se encaixam uns nos outros sob a forma partida daquilo que traz e transmite a diferença. Não há método para encontrar tesouros nem para aprender.

Nesse sentido, o reconhecimento da importância e da dignidade de aprender, segundo esse mesmo autor,

[...] é como uma homenagem às condições empíricas do saber: vê-se nobreza neste movimento preparatório, que, todavia, deve desaparecer no resultado. E mesmo se insistimos na especificidade de aprender e no tempo implicado na aprendizagem, é para apaziguar os escrúpulos de uma consciência psicológica que, certamente, não se permite disputar com o saber o direito inato de representar todo o transcendental. Aprender é tão-somente o intermediário entre não-saber e saber, a passagem viva de um ao outro (DELEUZE, 2009, p. 238).

Só nos resta saber, investigando essas insinuantes considerações, que professores somos nós, onde queremos chegar com nossas práticas...

Ficamos por aqui.

Referências bibliográficas

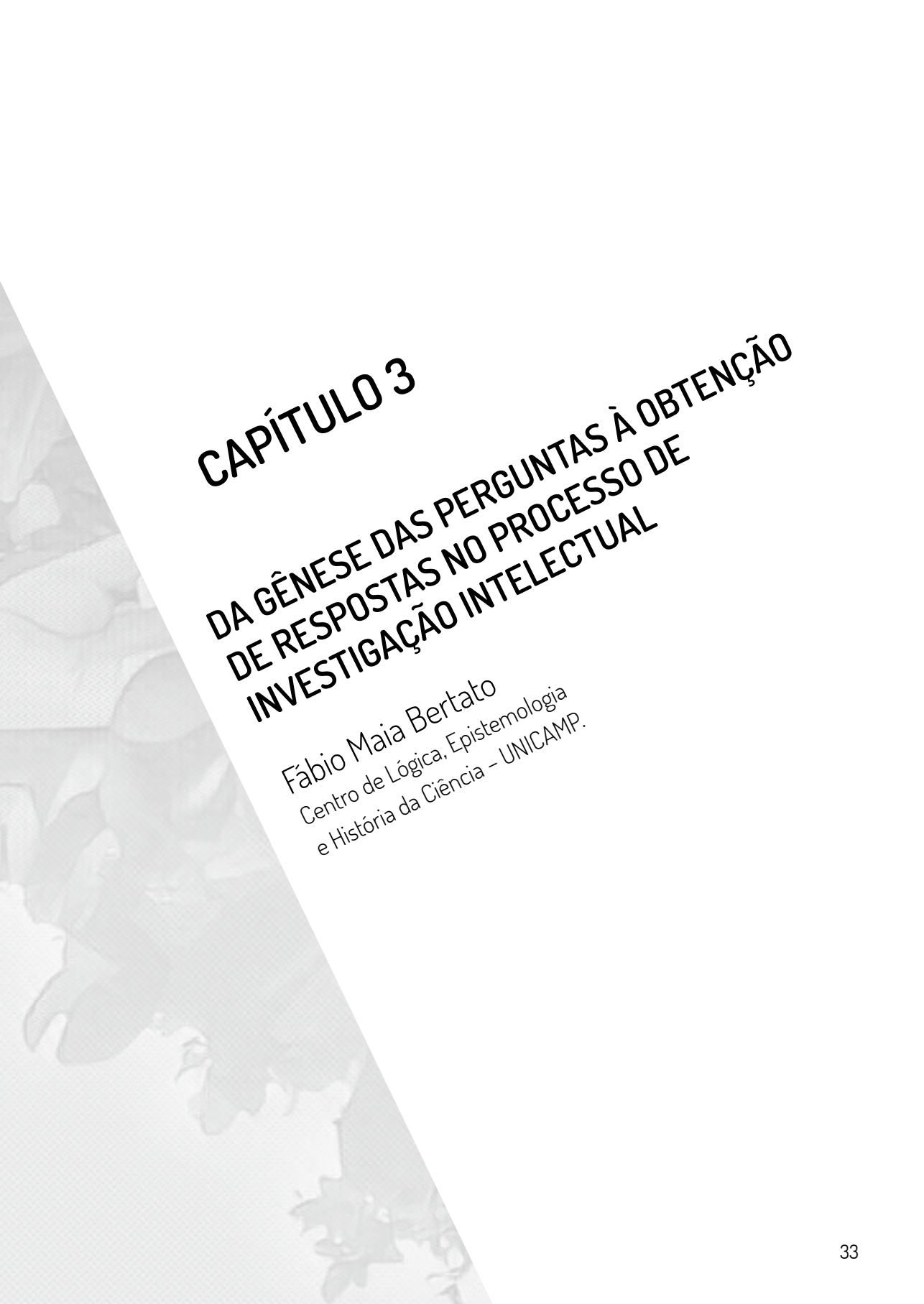
DELEUZE, G. **Diferença e repetição**. 2. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Graal, 2009.

DELEUZE, G. **Conversações**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

MARINHO, C. M. **Filosofia e educação no Brasil: da identidade à diferença**. São Paulo: Loyola, 2014.

RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante – cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Trad. Lilian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.



CAPÍTULO 3

DA GÊNESE DAS PERGUNTAS À OBTENÇÃO DE RESPOSTAS NO PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO INTELLECTUAL

Fábio Maia Bertato
Centro de Lógica, Epistemologia
e História da Ciência – UNICAMP.

1. O desejo natural pelo conhecimento

Há em todos nós algo que nos impulsiona a compreender e conhecer as coisas. Esse “algo” recebe diversos nomes: força, desejo, impulso, ímpeto ou tendência. Diante de um estímulo, sofremos ou podemos sofrer uma incitação que tende a nos levar da ignorância (não conhecimento) ao entendimento e, na melhor das hipóteses, ao conhecimento.

Segundo Aristóteles, “todos os homens desejam por natureza saber” (Metaphysica I, 980a, p. 21). Sinal disso é o amor dos homens pelas sensações, que são amadas por si mesmas e não apenas por sua utilidade. Dentre os sentidos, destaca-se a visão, por permitir maior conhecimento. Tomás de Aquino, em seu Comentário à Metafísica, afirma que podem ser três as razões desse desejo natural de conhecer: (i) devido ao fato de que toda coisa deseja naturalmente a sua perfeição. O intelecto humano só é conduzido da potência ao ato e à perfeição pelo conhecimento; (ii) porque qualquer coisa tem uma inclinação natural para sua operação própria. A operação própria do homem, enquanto homem, é o conhecer; (iii) porque cada coisa é desejável para que se una ao seu próprio princípio. O princípio do intelecto humano é o conhecimento, assim como a cor é o princípio da visão, e por ela é desejada (Sententia Metaphysicae, I, l.1, 2-4).

O Estagirita afirma que “pela admiração os homens, agora e antes, começaram a filosofar” (Metaphysica I, 982b, 12). O termo grego traduzido por “admiração” é *thaumázein* (*qaumavzein*), que foi traduzido pelos latinos como “*admirari*” (admirar). *Thaumázein* pode ser ainda traduzido por “maravilhar-se”, “maravilhamento”, “honra”, “admiração”, “culto” ou “adoração”. Tal “maravilhar-se” pode ser considerado um ímpeto que nos leva a conhecer. Poderia ser definido como o conjugado positivo de “desequilíbrio cognitivo”, posto que este último tem sido usualmente descrito como “incômodo”, “insatisfação” ou “frustração” e o próprio termo “desequilíbrio” tem uma carga semântica que pode ser considerada negativa. Podemos dizer que o desequilíbrio cognitivo evidencia a falta do conhecimento e o “maravilhamento” evidencia a oportunidade de se ampliá-lo. Tendo, aparentemente, os mesmos efeitos, o conceito *thaumázein* evidencia mais fortemente aquele anseio pelo saber, o desejo de compreender inato nos seres humanos, algo decorrente de sua racionalidade, como bem sintetizado pelo filósofo canadense Bernard Lonergan:

Dentro de todos nós, emergente quando o ruído dos outros apetites está silenciado, há um desejo de conhecer, de entender, de ver o porquê, de descobrir a razão, de encontrar a causa, de explicar. O que é desejado tem muitos nomes. No que consiste precisamente é matéria de disputa. Mas o fato do inquirir está além de toda dúvida (LONERGAN, 2005, p. 28).

De onde aquele ‘Por quê?’ vem? O que ele revela ou representa? [...] Nomeie-o como queira – vigilância da mente, curiosidade intelectual, espírito de inquirir, inteligência ativa, desejo de conhecer. Sob qualquer nome, ele é o mesmo e é, acredito, muito

familiar a você (LONERGAN, 2005, p. 34).

Tal "maravilhamento" ou "questão pura", como é chamado por Lonergran, pode ser evidenciado no breve relato, de todo verossímil, acerca de um garoto que vê pela primeira vez o mar:

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza.

E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: - Me ajuda a olhar! (GALEANO, 1991/2002, p. 12).

Parece essa uma situação que exprime simbólica e sinteticamente a relação entre educando e educador. O último tem de ajudar o primeiro a chegar além das "dunas altas", a "olhar" o desconhecido e a se "maravilhar" com o "mar do conhecimento", que está diante dos "olhos" de sua mente. Mesmo que o educador já tenha vislumbrado e contemplado tal "mar", certamente descobrirá coisas novas, aprofundando a sua intimidade com os seus diversos pormenores, com as suas maravilhas.

Para tratar da gênese das perguntas à obtenção de respostas no processo de investigação intelectual, tanto do educador quanto do educando, apresentaremos, a seguir, algumas considerações sobre o processo cognitivo e alguns elementos de epistemologia e filosofia da educação.

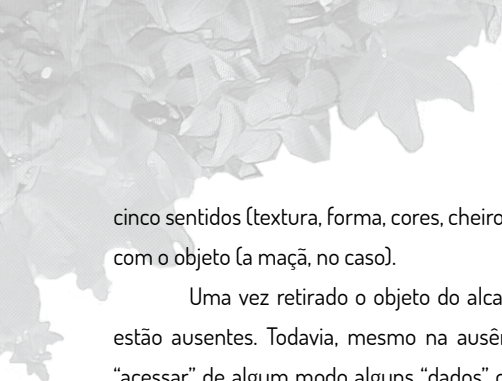
2. As três operações cognitivas e argumentação no processo cognitivo

Tomando como referência as três operações cognitivas (denominadas operações do espírito pelos escolásticos), a saber, apreensão simples, juízo e raciocínio, particularmente utilizadas no estudo da lógica tradicional, acrescida da argumentação, própria da retórica, apresentaremos sucintamente, a seguir, o desenvolvimento dos processos cognitivos do ser humano.

O sujeito cognoscente (a pessoa que pode conhecer) está imersa em um ambiente, ou melhor, faz parte de um ambiente composto por diversos elementos individuais (coisas, animais, pessoas, etc.).

A primeira operação cognitiva é a simples apreensão ou percepção da realidade. Tal operação permite a formação de conceitos, o que é próprio do pensamento racional.

Na experiência sensorial, dada pela relação com tais elementos, vários processos causais são iniciados, resultando em diversos estados no sujeito. Tais processos geram nos órgãos dos sentidos diversas impressões sensíveis. Inicia-se, desse modo, a percepção e a cognição intelectual. Por exemplo, quando uma pessoa olha para uma maçã, toma-a em suas mãos, cheira-a e a morde a fim de degustá-la, estão presentes nessas simples operações várias impressões sensíveis resultantes nos



cinco sentidos (textura, forma, cores, cheiro, sabor e sons), que só estão presentes na interação direta com o objeto (a maçã, no caso).

Uma vez retirado o objeto do alcance dos sentidos, as impressões sensíveis desaparecem, estão ausentes. Todavia, mesmo na ausência do objeto já experienciado, é possível “invocar” ou “acessar” de algum modo alguns “dados” oriundos da interação/percepção prévia. Tais “dados” não são “dados imediatamente sensíveis”, posto que o objeto está ausente e, conseqüentemente, também estão ausentes as correspondentes impressões sensíveis. Os “dados” em questão são imagens geradas na imaginação e registrados na memória. Imagens que, além de visuais, podem ser táteis, auditivas, gustativas e olfativas. A imaginação é o reino das possibilidades, na qual se cria imagens correspondentes às impressões sensíveis de objetos e dos próprios objetos. Além disso, a imaginação é capaz de criar objetos nunca antes experienciados, combinando imagens de mesmo tipo e de tipos diferentes. Por exemplo, imagine o leitor uma montanha dourada ou um elefante roxo (combinações de imagens visuais), e ainda, uma pizza com aroma de baunilha (combinação de imagem visual e de imagem olfativa), objetos provavelmente nunca antes experienciados.

Por um processo de abstração (para nossos propósitos, basta considerá-lo como um ponto de vista particular, que seleciona alguns tipos de dados e ignora a outros), a concepção (a inteligência que concebe) cria objetos que não podem ser imaginados: ideias ou conceitos. Por exemplo, por meio de diversas impressões sensíveis de cachorros particulares, podem-se imaginar cachorros particulares diversos, experienciados anteriormente ou não, todavia, a ideia ou o conceito de “cachorro” não pode ser imaginado, não se pode abstrair de todas as instâncias sensíveis e imagens de cachorros particulares todas as características comuns a eles e imaginar algo como a “cachorridade”. Só podemos conceber tal objeto abstrato, ainda que para invocar tal ideia ou conceito, devamos recorrer a imagens (por exemplo, pela imagem de algum cachorro particular ou por meio de algum termo como “cachorro” ou “dog”, que se associe ao conceito, quando o consideramos).

Alguns contrastes: a imagem é o conteúdo de um ato da imaginação, que está sob controle da inteligência. A ideia é o conteúdo de um ato da inteligência. A imagem é concreta e particular. A ideia é abstrata e universal.

Um conceito pode ser entendido como uma ideia explicitamente formulada pela consciência, usualmente expressa em palavras, símbolos ou definições. O conceito é uma criação da inteligência humana no propósito de encontrar entendimento ou conhecimento. Não é um fim em si mesmo e, sim, um meio, pelo qual podemos entender corretamente o funcionamento do mundo material.

A simples apreensão é, portanto, o processo de entendimento ou abstração da essência ou natureza de uma coisa, apreensão do que a coisa é, sem afirmar ou negar nada sobre ela. Apreender significa assimilar mentalmente, compreender, captar, e é a apreensão simples que permite a percepção de noções simples, que servirão para a consideração das mais complexas, por meio de sua combinação, em juízos ou raciocínios. Como os resultados de tal ato cognitivo são conceitos, segue-se que esses funcionarão como unidades básicas de pensamento. Note-se que apesar de se considerar

na lógica tradicional que os conceitos que provêm da apreensão simples sejam perfeitamente determinados, não é esse o caso na realidade do processo cognitivo, pois as primeiras noções consideradas nesse processo são gerais e muito confusas. Daí a importância de uma correta análise de conceitos em todos os domínios do pensamento rigoroso, em particular na educação.

Os conceitos podem ser expressos externamente à mente do sujeito, podendo ser comunicados a outros sujeitos. Usualmente, isso se dá mediante uma expressão oral ou escrita, denominada termo. O termo é a contrapartida linguística do conceito. O conceito também pode ser denominado termo mental.

A partição de um termo ou conceito se dá em sua extensão e em sua compreensão (ou intensão). A extensão é o conjunto dos elementos aos quais o termo ou conceito convém. A compreensão, por sua vez, é o conjunto de notas ou atributos que constituem o significado do termo ou conceito. Por exemplo, considere-se o conceito “homem” (= “ser humano”). A extensão de tal conceito contém todos os indivíduos aos quais convém o conceito. Aristóteles, Sherlock Holmes e a Princesa Isabel estão em sua extensão, o gato Félix, a Esfinge, a Lua, não. Na compreensão do conceito “homem” devem estar todas as características comuns a todos os seres humanos, por exemplo, os atributos “ser”, “viventente”, “racional”, “animal”, etc.

A segunda operação cognitiva é o juízo. O juízo é o ato da inteligência que une ou divide os conceitos, mediante afirmação ou negação, no confronto com a realidade das coisas. Pelo juízo, o sujeito cognoscente afirma ou nega alguma coisa de outra coisa, isto é, liga ou separa duas noções. Por exemplo, mediante um juízo, estabelece-se a união (afirma-se) ou a divisão (nega-se) dos conceitos “homem” e “animal” (“Todo homem é animal”; “nem todo animal é homem”). O juízo é, pois, a percepção e a afirmação da relação entre duas ideias. Um juízo é expresso por uma proposição, que pode ser verdadeira, se corresponder com a realidade, ou falsa, caso contrário.

Pela simples apreensão, a inteligência tenta capturar a essência ou natureza das coisas, o que a coisa é. O juízo, por sua vez, afirma o ser concreto, a relação entre as coisas, se tal coisa é ou não é uma outra coisa, isto é, se tal noção se pode ou não afirmar de uma outra.

A terceira operação cognitiva é a operação própria da razão, isto é, o raciocínio, que permite chegar ao conhecimento das coisas desconhecidas a partir das conhecidas. Na lógica tradicional, os tipos de raciocínio são o indutivo e o dedutivo. No raciocínio indutivo, parte-se de dados particulares (experiências, fatos, enunciados empíricos), obtendo-se leis ou conceitos mais gerais. Na dedução, parte-se de premissas aceitas como verdadeiras pelo juízo, obtendo-se uma conclusão necessariamente verdadeira. O exemplo mais conhecido de raciocínio dedutivo é o silogismo. Por exemplo,

Todo ser racional é livre.

Ora, o ser humano é racional.

Portanto, o ser humano é livre.

O raciocínio pode ser considerado como um tipo de argumentação interna ao sujeito, quando tal processo objetiva a aquisição de novos conhecimentos (considerados como entendimentos verdadeiros, isto é, que correspondem aos fatos). Tais raciocínios e outros tantos tipos de recursos podem ser utilizados como argumentos propriamente ditos, isto é, visando o convencimento de outros sujeitos acerca da veracidade de uma tese ou conclusão. Tais artifícios são objetos de estudo da retórica e são empregados, ao menos intuitivamente, pelos sujeitos nos contextos sociais mais variados.

O considerado acima, a respeito das três operações cognitivas, pode ser sumarizado no quadro abaixo, considerando como estágio “zero” a sensibilidade, que captura as impressões sensíveis, produzindo imagens que servirão de matéria-prima para a construção de conceitos pela apreensão simples:

Operação cognitiva	Produto da operação	Expressão (oral ou escrita)
1. Apreensão simples	Conceito	Termo, palavra, nome
2. Juízo	Juízo	Proposição, sentença
3. Raciocínio/argumentação	Raciocínio	Raciocínio, argumentação

Além de concordar com algumas conclusões de recentes pesquisas das mais diversas áreas da filosofia e da educação, o esboço apresentado acima corresponde, em linhas gerais, a uma interpretação de teorias desenvolvidas na tradição aristotélico-tomista, na qual se emprega uma terminologia aparentemente mais hermética e é distinta em outros pormenores. Parece, portanto, adequada uma breve consideração acerca de algumas assunções da que poderíamos denominar filosofia da educação nessa tradição, apresentando alguns de seus resultados e conseqüências, bem como outros desdobramentos dentro da mesma linha filosófica.

3. Duas formas de aprendizagem e as ferramentas do *Trivium*

Tomás de Aquino definiu a Educação (*educatio*) como “o progresso da criança à condição de excelência propriamente humana, ou seja, ao estado de virtude” (*Scriptum Super Sententiis*, IV). Para o Aquinate, tal processo se realiza mediante duas formas distintas de aprendizagem, a saber, *disciplina* e *inventio*. A primeira forma, a *disciplina*, consiste na ideia de aprendizagem pela instrução. A segunda, a *inventio*, corresponde à descoberta ou aprendizagem por si mesmo. Para Tomás, a *inventio* é a mais importante, posto que constitui a essência de todo aprendizado. Segundo o filósofo, “não se diz que o professor transfere conhecimento ao aluno, como se o conhecimento que está no professor fosse numericamente o mesmo que surge no aluno” (*De Veritate*, XI, ad 6). Em outras palavras, não há transmissão de conhecimento do professor para o aluno. O conhecimento que surge no aluno pelo ensino é similar ao que há no professor, que deve chamar a atenção de seus estudantes para um centro de interesse, do qual ele mesmo tenha conceitos bem estabelecidos e que lhes sejam acessíveis cognitivamente. Tal conhecimento (*scientia*) é conduzido (*educta*) da potência ao ato. Desse

modo, o professor não é propriamente o agente da aprendizagem e, sim, uma causa instrumental. No que compete ao educador, o sucesso desse processo reside na ordem pela qual sua *disciplina* (instrução) conduz o educando na sequência natural da *inventio* (descoberta).

Por uma tradição que remonta aos pitagóricos, a educação clássica de gregos, romanos e europeus, do Medievo até o Século XIX, baseava-se essencialmente no ensino das artes liberais. Esse sistema de ensino pretendia desenvolver o homem de pensamento livre, capaz de tirar suas conclusões por conta própria. Tais artes dividiam-se em *Trivium* e *Quadrivium*. Podemos dizer que, nesse tipo de educação, o *Trivium* corresponde às humanidades e consiste no ensino de gramática, lógica e retórica, artes da linguagem. O *Quadrivium* era constituído da aritmética, geometria, música e astronomia. Era a parte matemática e científica da educação clássica. Tais artes serviam como introdução para os indivíduos que continuariam os estudos em medicina, filosofia, direito e teologia. Os temas apresentados na seção anterior correspondem a uma pequena porção dos conteúdos tratados no *Trivium*, especialmente na disciplina de lógica.

Em seu famoso ensaio “As Ferramentas Perdidas da Aprendizagem” (*The Lost Tools of Learning*, apresentado pela primeira vez em Oxford, em 1947), a escritora Dorothy Sayers sugere que o estado da educação contemporânea consiste em ensinar tudo às crianças, exceto como aprender. Sayers propõe um ensino focado numa estrutura metodológica que possibilite aos educandos o domínio de métodos de aprendizagem (o conteúdo em si seria de importância secundária), de acordo com estágios de desenvolvimento intelectual, uma espécie de *Trivium* para o século XX. Primeiramente, em sua perspectiva, os alunos devem empreender o estudo de uma língua (além da sua materna), a fim de que possam conhecê-la e compreender a sua estrutura. Após tal estágio, os alunos devem aprender como usar a língua, como definir seus termos e efetuar proposições acuradas, como construir argumentos e como detectar falácias nos discursos. No terceiro estágio, os educandos devem aprender como se expressar na língua, como se comunicar de forma elegante e convincente. Sayers considera tal programa um *Trivium* moderno “com modificações”, como uma preparação para a aprendizagem. Os estágios considerados recebem os mesmos nomes das artes do *Trivium* e coincidem com certas idades ou fases dos educandos, isto é, cada estágio instrucional do *Trivium* deve coincidir com o correspondente estágio do desenvolvimento cognitivo do indivíduo: o estágio gramático ao pensamento concreto, o estágio lógico ou dialético ao pensamento analítico e o estágio retórico ao pensamento abstrato.

Tal abordagem tem sido efetuada por aqueles que desejam oferecer uma educação clássica. Nessa esteira, considera-se que do mesmo modo que as coordenações motoras da criança se desenvolvem em função do tempo, de acordo com fases, também as habilidades cognitivas se desenvolvem no tempo, de acordo com estágios. Como um processo natural, admite-se que todo sujeito, seja criança ou adulto, ao aprender algo novo, percorre os mesmos estágios. No estágio gramático, é dada a ênfase na memorização de nomes, de coisas, de fatos concretos, etc. No estágio dialético, a ênfase está no entendimento e pensamento analítico. No estágio retórico, dá-se ênfase na livre expressão e no pensamento mais abstrato e sintético.

O quadro a seguir sumariza algumas das principais características de cada estágio de

desenvolvimento cognitivo das crianças (ou quais características devem ser consideradas em cada estágio instrucional), incluindo o estágio pré-gramático:

Estágio instrucional	Principais características	Descrição geral
<p>Pré-gramático (c. 4 a 7 anos)</p>	<p>Grande interesse em aprender; gosta de canções, histórias, jogos e projetos; intervalo de atenção curto; gosta de repetição; quer tocar, saborear, cheirar, ver e ouvir; imaginativo e criativo. Perguntas: qual é o gosto disso? Qual é a textura disso? Etc.</p>	<p>Sensação</p>
<p>Gramático (c. 8 a 12 anos)</p>	<p>Grande interesse em fatos novos; gosta de entender, explicar e conversar; gosta de colecionar e organizar; gosta de canções e rimas; aprende idiomas facilmente; absorve fatos básicos e fundamentais facilmente; memoriza informações facilmente; coleta dados de uma grande variedade de domínios; não tem preconceitos (não pré-julga); desenvolve clareza, descrição e narrativa. Perguntas: o que? Quem? Quando? Onde?</p>	<p>Observação – concepção</p>
<p>Lógico (c. 12 a 15 anos)</p>	<p>Grande interesse em aprender, se desafiado; gosta de discussão e debates; gosta de conhecer fatos de bastidores; interesse no porquê das coisas; entende causa e efeito; percebe princípios e relações; capacidade de análise; desenvolve comparação e contraste, criticidade e argumentação. Perguntas: por quê? Para que? É verdade?</p>	<p>Raciocínio</p>
<p>Retórico (c. 15 a 17 anos)</p>	<p>Comunicação expressiva; interesse na aplicação dos conhecimentos; idealista, interesse em justiça; grande interesse em áreas ou tópicos especiais; capacidade de síntese; desejo de expressar sentimentos e ideias; preocupação com a opinião alheia (especialmente a impressão que causa nos outros e no grupo); persuasivo, polêmico, poético, criativo, independente; discurso e ação baseado no conhecimento adquirido. Perguntas: como? O que fazer?</p>	<p>Comunicação</p>

É importante ressaltar que, nesse contexto, o *Trivium* pode ser considerado como (i) um conjunto de disciplinas; (ii) o processo natural de aprendizagem de algo novo por todo sujeito, seja criança ou adulto e (iii) uma sequência de estágios instrucionais, que correspondem às fases

do desenvolvimento cognitivo dos educandos. O quadro acima contempla essa última perspectiva, destacando o que é próprio de cada estágio. Todavia, deve-se ter em mente que em todos os estágios instrucionais, o indivíduo exerce operações que correspondem a todos os estágios da aprendizagem, de acordo com capacidades e restrições próprias de sua maturidade. Por exemplo, uma criança que esteja no estágio instrucional lógico, ao adquirir conhecimentos novos, opera em todos os estágios de aprendizagem, a saber, estágios gramático, lógico e retórico. Na situação ideal, tal criança deve ter recebido uma quantidade satisfatória de estímulos no estágio instrucional anterior (estágio instrucional gramático), a ponto de já possuir um rico repertório de conceitos e fatos, bem como um aguçado domínio das operações do estágio gramático de aprendizagem. O mesmo deve se dar em seu estágio instrucional atual (estágio instrucional lógico), mediante uma sequência adequada de estímulos adequados que desenvolva as operações lógicas (do estágio lógico de aprendizagem), sendo dada uma natural ênfase à disciplina correspondente (disciplina lógica).

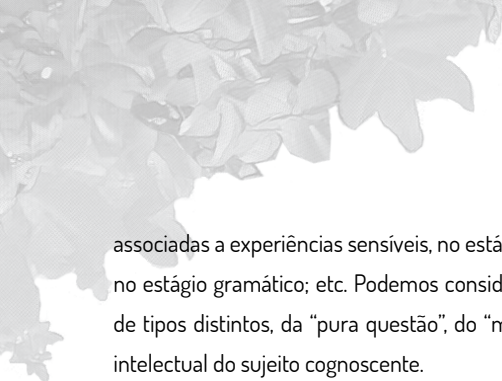
Na coluna “Descrição Geral” do quadro acima, procurou-se apresentar a habilidade que corresponde mais propriamente a cada estágio instrucional ou, o que é o mesmo, a ênfase que é devida ao estágio do desenvolvimento cognitivo da criança ou adolescente, no qual se encontra. Desse modo, atribuiu-se ao estágio pré-gramático a sensação, ao gramático a observação/concepção, ao lógico o raciocínio e ao retórico a comunicação. Pode-se notar que tais habilidades próprias se assemelham à sensibilidade e às três operações cognitivas, a saber, apreensão simples, juízo e raciocínio/argumentação.

O quadro abaixo evidencia a correspondência entre sensibilidade-operações cognitivas, estágios instrucionais do *Trivium* e suas habilidades próprias:

Faculdade ou operação cognitiva	Estágio instrucional	Habilidade própria do estágio
Sensibilidade	Pré-gramático	Sensação
Apreensão simples	Gramático	Observação – concepção
Juízo	Lógico	Raciocínio
Raciocínio/argumentação	Retórico	Comunicação

É possível perceber que a correspondência não é estritamente precisa, a não ser que se considere a terceira operação cognitiva mais no seu caráter argumentativo e a segunda operação contemple um caráter raciocinador, o que é plausível, tendo em conta que a conclusão (o conhecimento novo adquirido a partir de outros conhecimentos prévios) pode ser considerada um juízo. Para não se corromper a precisão das operações, também é possível considerar que ao estágio lógico, corresponde à segunda operação e parte da terceira.

Nas principais características foram incluídas perguntas usuais consideradas por sujeitos em cada estágio instrucional: “qual é o gosto disso?”, “qual é a textura disso?” e outras perguntas



associadas a experiências sensíveis, no estágio pré-gramático; “o quê?”, “quem?”, “quando?” e “onde?” no estágio gramático; etc. Podemos considerar que cada uma dessas perguntas são manifestações, de tipos distintos, da “pura questão”, do “maravilhamento”, que impulsiona e norteia a investigação intelectual do sujeito cognoscente.

Do considerado acima, além de uma direta reflexão sobre as fases do desenvolvimento cognitivo de crianças e adolescentes, bem como de suas particularidades, surgem duas novas sugestões: (i) o nosso entendimento sobre as próprias operações cognitivas pode ser ampliado e (ii) pode-se efetuar a abordagem sobre a investigação intelectual mediante o estudo do processo de obtenção de respostas a perguntas de distintos tipos. Podemos dizer que as duas sugestões são contempladas e desenvolvidas por Lonergan, como se pode verificar na seção a seguir.

4. Das perguntas às respostas

Em sua principal obra “Insight: Um Estudo do Entendimento Humano” (1957), Lonergan procede a fim de entender “o que é entender”. Para tanto, procura responder às questões conexas fundamentais: “O que acontece quando conhecemos?”, “Por que essa atividade é conhecimento?” e “O que se conhece quando tal acontece?”. Desse modo, desenvolve uma teoria cognitiva, uma epistemologia e uma metafísica, respectivamente.

Em sua teoria cognitiva, considera três passos: experiência, entendimento e juízo. Acrescentando-se a decisão para agir, tais passos formam os níveis de autotranscendência do sujeito. Tais níveis podem ser compreendidos como o conjunto de operações pelas quais uma pessoa transcende a si mesmo e lida com o mundo externo.

Segundo a sua abordagem, os objetos da experiência são dados. Dados não são apenas os objetos acessíveis aos sentidos, e sim todos os objetos que são imediatamente acessíveis à consciência. Os dados dão origem a questões e questões dão origem a *insights* sobre os dados. Segundo Lonergan, um *insight* é simplesmente um ato do entendimento e sobre tal noção edifica seu sistema. Os matemáticos buscam *insights* sobre conjuntos de elementos, os cientistas nos domínios dos fenômenos e os homens do senso comum nas situações concretas e nos afazeres práticos. De acordo com o filósofo, todos os atos de entendimento têm certa semelhança e todas as pessoas têm *insights*. Por meio de *insights* do senso comum, um sujeito entende as coisas em sua relação consigo mesmo. Através de *insights* teóricos, pode-se entender as coisas em suas relações recíprocas, como as coisas se relacionam entre si. Esse último tipo de *insight* é o procurado pelos cientistas, que devem seguir certa metodologia a fim de se obter o conhecimento desejado. Como mencionado acima, tal desejo de conhecer é chamado por Lonergan a “questão pura” e sobre essa questão primordial ele constrói sua filosofia.

Baseado na famosa história de Arquimedes saindo dos banhos de Siracusa, correndo nu a

guitar “Eureka!”, após solucionar um problema, Lonergan identifica cinco características do *insight*:

1. O *insight* surge como uma libertação da tensão da pesquisa;
2. O *insight* surge repentina e inesperadamente;
3. Os *insights* dependem de condições internas ao invés de circunstâncias externas;
4. Um *insight* oscila entre o abstrato e o concreto;
5. Um *insight* passa a fazer parte da textura habitual da mente individual.

No anseio de conhecer, uma pessoa pode dedicar muito esforço na busca de soluções para determinados problemas, deixando outros afazeres de lado. Quando ocorre o *insight* correspondente, o sujeito se livra da tensão da pesquisa e sente deleite e satisfação no sucesso. Apesar de desejado, o *insight* ocorre repentinamente; ocorre quando ocorre. Não é possível forçá-lo, ainda que se possa criar situações propícias para seu surgimento, que depende das condições internas, diante de uma pergunta concreta e precisa. É, portanto, bem distinto da experiência sensitiva, que depende das circunstâncias externas. Uma vez encontrada a solução para o problema concreto e bem delineado, tal solução pode ser aplicada a diversos outros problemas particulares, sendo, portanto, uma solução abstrata. Desse modo, o *insight* liga o concreto e o abstrato. Uma vez adquirido, tal *insight* passa a fazer parte do rol de conhecimentos habituais de uma pessoa. O que era difícil passa a ser simples e óbvio. É como andar de bicicleta: uma vez aprendido, por mais que se tenha dificuldades iniciais em se retomar o hábito, a habilidade é própria de quem a adquiriu.

Os *insights* ocorrem em um indivíduo a todo instante de sua consciência. Ao ouvir ou ler e entender o que se deseja comunicar, ao entender algo errado, em todas as antecipações de fatos, na expectativa de ouvir o som do trovão, ao perceber-se o clarão de um relâmpago, ao se resolver um problema de matemática, etc.

No estágio da experiência, os *insights* provêm entendimento provisório. No estágio do entendimento, o sujeito lida com a acumulação, integração e a sistematização de *insights*. Percebe assim relações e conexões entre os conteúdos dos *insights* prévios. Todavia, o inquirir oriundo da questão primordial não fica satisfeito com entendimento plausível. É necessário verificar se o entendimento é correto ou não, se há razão para afirmá-lo ou negá-lo. Esse é o estágio do juízo.

Fica delineado, desse modo, um roteiro para uma metodologia de pesquisa, ou um método de aprendizagem. Um método que segue os passos naturais do processo cognitivo. Segundo Lonergan, “um método é um esquema normativo de operações recorrentes e relacionadas entre si, que produzem resultados cumulativos e progressivos”. Os resultados são progressivos mediante uma sequência contínua de descobrimentos. Os resultados são cumulativos quando se efetua uma síntese de cada *insight* com os *insights* válidos prévios. Seguindo o exemplo da ciência moderna, as operações consideradas podem ser lógicas ou não lógicas. Estão incluídas as operações lógicas, já que

se objetiva a descrição, a formulação de problemas e hipóteses, deduzindo implicações, referindo-se a proposições, termos e relações. Essas servem para consolidar os resultados obtidos. As operações não lógicas são consideradas visando-se o tratamento de investigação, observação, descobrimento, experimento, síntese e verificação. Essas servem para que os resultados obtidos se mantenham abertos para progressos posteriores. Para Lonergan, a conjunção de ambos os tipos de operações conduz a um processo "aberto, dinâmico, progressivo e cumulativo".

A lista de operações que compõe esse esquema fundamental é a seguinte: ver, ouvir, tocar, cheirar, saborear, inquirir, imaginar, entender, conceber, formular, refletir, ordenar e ponderar a evidência, julgar, deliberar, avaliar, decidir, falar, escrever. Tais operações são transitivas no sentido psicológico, posto que fazem o operador consciente do objeto. Ninguém pode *ver* sem ver *algo*, ou pode *ouvir* sem ouvir *algo*, etc. Tal operador, ao qual pertencem as ditas operações, é um sujeito no sentido psicológico, isto é, ele opera conscientemente. Pela intencionalidade (*tender-a*), as operações em questão fazem presentes os objetos ao sujeito. Pela consciência, as operações fazem presentes o sujeito a si mesmo. Despertas, a consciência e a intencionalidade expandem-se em quatro níveis qualitativamente diferentes, mencionados acima como níveis de autotranscendência:

1. Nível empírico (nível da experiência), no qual o sujeito tem sensação, percepção, imaginação, sente, fala e se move.
2. Nível intelectual (nível do entendimento), no qual o sujeito inquire, entende, expressa o que entendeu, elabora pressupostos e implicações de sua expressão.
3. Nível racional (nível do juízo), no qual o sujeito reflete, ordena as evidências, faz juízos, seja sobre verdade ou falsidade, seja sobre certeza ou probabilidade.
4. Nível responsável (nível da decisão para agir), no qual o sujeito se interessa por si mesmo, por suas operações, suas metas, etc. e delibera sobre suas possíveis vias de ação, as avalia, decide e toma suas decisões.

Como seres empiricamente conscientes, os seres humanos não se distinguem muito dos outros animais mais desenvolvidos. Todavia, a consciência e a intencionalidade empírica são apenas parte de atividades de ordem superior. Os dados empíricos provocam o inquirir. O inquirir, por sua vez, conduz o sujeito ao entendimento, que é expresso mediante a linguagem. Surge a ocasião de julgar. O sujeito inteligente busca *insights* que, acumulados, são revelados em seu discurso, conduta e habilidades. O sujeito reflexivo e crítico se entrega aos critérios da verdade e da certeza, abandona-se a si mesmo. Na ação, emerge como pessoa, encontra os demais no interesse comum pelos valores, desejando uma organização baseada na perceptividade, inteligência, razoabilidade e no exercício responsável de sua liberdade.

Em cada nível, há questões que são manifestações da "questão pura". Essas, dirigem as operações correspondentes no afã de se obter respostas adequadas a cada nível. A esse respeito, Lonergan afirma que a questão pura, é anterior a todo *insight*, conceito ou palavra, posto que esses têm a ver com respostas e, antes de um sujeito procurar respostas, ele as deseja.

No nível intelectual, opera-se o inquirir, o entender e a formulação. As questões norteadoras

são: “O que é isso?”, “Por quê?” e “Quão frequentemente?”. A primeira pergunta leva a uma compreensão e formulação de um todo-identidade-unidade inteligível nos dados como indivíduo. A segunda resulta numa compreensão e formulação de uma lei, uma correlação, um sistema. A terceira corresponde a uma compreensão e formulação de um ideal de frequência.

No nível reflexivo, pode-se considerar a relação entre juízos e proposições. Há duas atitudes mentais com relação às proposições: (i) apenas considerá-las e (ii) concordar ou discordar delas. No primeiro caso, uma proposição pode ser considerada como um objeto do pensamento, como o conteúdo de um ato de conceber, definir, pensar, supor ou considerar. No segundo, uma proposição é um ato de julgar, portanto, é o conteúdo de uma afirmação ou de uma negação, de um assentimento ou de uma discordância. Podemos perceber que, assim considerada, uma proposição pode significar um juízo, como o produto da segunda operação cognitiva.

Lonergan chama a atenção de que um juízo pode ainda ser compreendido em sua relação com questões. As questões podem ser de dois tipos: questões para inteligência e questões para reflexão. Diferentemente das questões para inteligência, já consideradas no nível intelectual, as questões para reflexão podem ser respondidas simplesmente com “sim” ou “não”. À pergunta “Existe a raiz quadrada de quatro?”, responde-se, corretamente, com um “sim” ou, erroneamente, com um “não”. Tal questão é um exemplo de questão para reflexão. Agora, à pergunta “Qual é a raiz quadrada de quatro?”, não se pode responder com “sim” ou “não”. A única resposta correta é “dois”. Esse é um exemplo de questão para inteligência. As questões para entendimento podem ser associadas à primeira operação cognitiva. As questões para reflexão, por sua vez, à segunda operação cognitiva. Cada questão para inteligência (que resultam em conceitos, definições, objetos de pensamento, suposições e considerações) leva a uma posterior questão para reflexão: “É assim mesmo?”. Emergem assim as noções de verdade, falsidade e probabilidade. Nesse nível, surge também a realidade de que cada sujeito é responsável por seus próprios julgamentos, o que aponta para o nível seguinte, que não é propriamente cognitivo (“Como agir?”).

No quadro abaixo, apresentamos sinteticamente os três níveis do processo cognitivo, acrescentando-se o nível da decisão para agir, considerados por Lonergan:

Níveis	Apresentações ou questões	Atos	Produtos
I. Nível empírico	Dados. Imagens perceptuais	Imagens livres	Expressões
II. Nível intelectual	Questões para inteligência	Insights (intelecções)	Formulações
III. Nível racional	Questões para reflexão	Reflexão	Juízo
IV. Nível responsável	Questões para deliberação	Decisão	Ação

Após essa breve apresentação, fica patente a correspondência entre os níveis de autotranscendência de Lonergan, com os estágios instrucionais do ensino baseado no *Trivium* e com as faculdades sensitivas e operações cognitivas consideradas no início dessa investigação. Nota-se também que, na abordagem lonergiana, há uma abundância de operações bem específicas em

cada nível, que amplia o nosso entendimento sobre as próprias operações cognitivas ou o próprio rol delas. Ademais, possibilita que se possa entender o processo cognitivo do sujeito cognoscente como um processo de obtenção de respostas, mediado por tais operações e *insights*, a perguntas bem particulares, em cada um desses níveis. Tais correspondências são indicadas no quadro a seguir:

Faculdade ou operação cognitiva	Estágio instrucional (<i>Trivium</i>)	Níveis de autotranscendência e suas principais operações, segundo Lonergan
Sensibilidade	Pré-gramático	Nível empírico (experimental)
Apreensão simples	Gramático	Nível intelectual (entender)
Juízo	Lógico	Nível racional (afirmar)
Raciocínio/argumentação	Retórico	Nível responsável (decidir para agir)

Cabe observar que no nível responsável, mais do que o raciocínio, o ato próprio é a tomada de decisão para agir, o que contempla possivelmente uma “argumentação” interna durante a deliberação e, manifesta-se exteriormente, na ação, que serve de “argumentação” externa, expressão do sujeito.

5. Considerações finais

Nossa reflexão acerca das operações cognitivas pressupôs a realidade externa, a existência de um sujeito cognoscente e a acessibilidade dos dados da realidade por esse sujeito. Desse modo, considerou-se que as apresentações sensíveis, provocam produções internas ao indivíduo, que num processo de abstração, captura a essência das coisas, gerando conceitos, que podem ser relacionados mediante juízos. Se tais juízos correspondem aos fatos, diz-se que são verdadeiros, são conhecimentos. Os juízos, por sua vez, podem ser assumidos a fim de se obter novos conhecimentos. Ademais dos raciocínios, outros recursos podem ser utilizados para a comunicação de conhecimentos.

Lonergan assume que há uma tendência natural do ser humano em direção ao conhecimento. Refletindo sobre o modo habitual de entendimento nas diversas áreas do fazer humano, destaca o conceito de *insight* como um ato do entendimento que liga questões a suas respostas. No primeiro nível, o intelectual, um *insight* a uma pergunta para inteligência pode ser formulado. No nível seguinte, o racional, tal formulação é julgada por um *insight* reflexivo, afirmando ou negando a formulação do nível anterior. Apresenta um conjunto de operações que expandem as três operações cognitivas de nossa reflexão inicial. Ainda assim, há uma correspondência entres tais operações cognitivas e as principais de cada nível de autotranscendência. A partir do conjunto expandido de operações, que contém as operações dos sentidos externos, Lonergan conclui a intencionalidade e a consciência do sujeito, que acabam por afirmar a realidade externa, a existência de um sujeito cognoscente e a acessibilidade dos dados da realidade por esse sujeito, numa ordem inversa à inicial. Em outras palavras, seguindo ordens distintas, com pressupostos diferentes, é possível chegar a resultados bastante semelhantes, corroborando com as suas conclusões.

Os estágios do *Trivium* parecem contemplar esse esquema cognitivo, mediante uma instrução orientada pela ênfase, a fim de se aprimorar subconjuntos de operações de cada nível de desenvolvimento cognitivo e/ou de autotranscendência.

Tal breve estudo pretende contribuir para auxiliar o educador na reflexão sobre os processos cognitivos e epistêmicos de um sujeito cognoscente. Tal sujeito pode ser o próprio educador ou educando. Segundo o exposto acima, cada um deles, com suas particularidades, passa pelos três estágios de aprendizagem do *Trivium* quando busca adquirir novos conhecimentos. Para que cada um desses estágios de aprendizagem esteja aprimorado, a proposta de estágios instrucionais do *Trivium* parece bastante razoável, especialmente à luz da reflexão acerca das operações cognitivas e dos níveis de autotranscendência, com suas considerações sobre os *insights*, obtidas a partir de questões concretas e bem delimitadas.

Referências bibliográficas

ARISTÓTELES; Yebra, Valentín García (ed.). **Metafísica**. Madrid: Editorial Gredos, 1970. v.1. Edição Trilingüe: grego, latim, espanhol.

ARISTÓTELES; BARNES; Jonathan (ed.). **The Complete works of Aristotle**: The revised Oxford translation. New Jersey: Princeton University Press, 1995, v. 2

BAUER, Susan Wise; WISE, Jessie. **The Well-Trained Mind**: A Guide to Classical Education at Home. New York: W. W. Norton & Company, 2009.

BERTATO, Fábio Maia. On Lonergan's Philosophy of Knowing and Historical Insights. In: D'OTTAVIANO, Itala M. L. **Crossing Oceans**. Campinas: Coleção CLE, 2015, Vol. 75, pp. 105-115.

BERQUIST, Laura. **Designing Your Own Classical Curriculum**. San Francisco: Ignatius Press, 1998.

CHÉNIQUE, François. **Eléments de Logique Classique**. Paris: L'Harmattan, 2006.

FERREIRA, Pedro M. Guimarães. Inteligibilidade das Ciências e do Senso Comum. O "Insight" do Pe. Lonergan. In: **Revista Verbum**. Tomo XXI, fasc. 3. Rio de Janeiro: Universidade Católica, setembro de 1964, pp. 189-234.

GALEANO, Eduardo. **O Livro dos Abraços**. Trad. Eric Nepomuceno. São Paulo: LP&M, 1991/2002.

GAUVAIN, Mary. **The Social Context of Cognitive Development**. New York: Guilford Press, 2001.

KREZMANN, Norman. Philosophy of Mind. In: KREZMANN, Norman; STUMP, Eleonore. **The Cambridge Companion to Aquinas**. New York: Cambridge University Press, 2005, pp. 128-159.

LONERGAN, Bernard. **Insight: A Study of Human Understanding**. London: Drodlet, 1957.

LONERGAN, Bernard. **Insight: A Study of Human Understanding**. Collected Works of Bernard Lonergan, Vol. 3. Toronto: University of Toronto Press, 1992.

LONERGAN, Bernard. **Método en Teología**. Trad. Gerardo Temolina. Salamanca: Ediciones Sígueme, 2006.

MACDONALD, Scott. Theory of Knowledge. In: KREZMANN, Norman; STUMP, Eleonore. **The Cambridge Companion to Aquinas**. New York: Cambridge University Press, 2005, pp. 160-195.

PICKAVÉ, Martin. Human Knowledge. In: DAVIES, Brian; STUMP, Eleonore. **The Oxford Handbook of Aquinas**. New York: Oxford University Press, 2012, pp. 311-326.

SAYERS, Dorothy. **The Lost Tools of Learning**. London: Methuen, 1948.

TOMÁS DE AQUINO. Scriptum Super Sententiis. Liber IV distinctio XXVI. In: **Corpus Thomisticum. Textum Parmae**, 1858. Disponível em: <<http://www.corpusthomisticum.org/snp4026.html>>. Acesso em: 16 jul. 2017.

TOMÁS DE AQUINO. Sententia Libri Metaphysicae. Liber I a lectione I ad lectione III. In: **Corpus Thomisticum. Textum Taurini**, 1950. Disponível em: <<http://www.corpusthomisticum.org/cmp0101.html>>. Acesso em: 16 jul. 2017.

TOMÁS DE AQUINO. Quaestiones Disputatae De Veritate. Quaestio XI. In: **Corpus Thomisticum. Textum Adaequatum Leonino**, 1972. Disponível em: <<http://www.corpusthomisticum.org/qdv11.html>>. Acesso em: 16 jul. 2017.

TOMÁS DE AQUINO. **Comentário à Metafísica de Aristóteles I-IV**. Vol. 1. Trad. Paulo Faitanin e Bernardo Veiga. Campinas: Vide Editorial, 2016.

CAPÍTULO 4

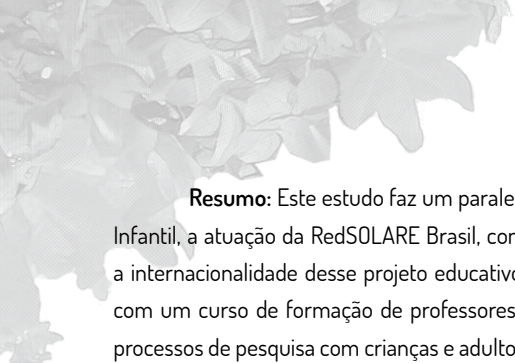
REDSOLARE BRASIL E OS DIÁLOGOS COM REGGIO EMILIA FORMAÇÃO DE COMUNIDADES EM APRENDIZAGEM: REFLEXÕES DE UM PERCURSO FORMATIVO

Leticia Chaves Monteiro

Doutoranda e Mestra em Ciências Sociais pela UFBA,
Psicóloga e graduanda em Pedagogia.

Marilia Régis Dourado

Especialista em *Mejoramiento de la calidad en la educación básica* pela Organização dos Estados Americanos, Estados Unidos (2004), Pedagoga.



Resumo: Este estudo faz um paralelo entre a Abordagem da Reggio Emilia para a Educação Infantil, a atuação da RedSOLARE Brasil, como parte do *network* de Reggio Children, o que garante a internacionalidade desse projeto educativo e os diálogos com os diferentes contextos do mundo, com um curso de formação de professores que tem como foco o exercício de implementação de processos de pesquisa com crianças e adultos na escola. Assumindo uma perspectiva de participação e a escola e a cidade como Comunidades em Aprendizagem, a prática educativa constitui-se em uma referência pedagógica didática para implementação de processos de vida, na escola. A utilização de uma referência de pesquisa teórico-prática reflexiva, em contraposição às práticas de pedagogia de projetos, tão comum nas escolas brasileiras, possibilita instaurar um espaço analítico - no qual a perspectiva da ética e da política se cruzam permanentemente - para diferenciar como operam as práticas de escuta e relacional, nessas experiências educativas destinadas a crianças pequenas e seus professores.

Palavras-chave: Comunidade em Aprendizagem; Transformação Social; Infância; Pesquisa; Formação de Professores.

O reconhecimento da cidade de Reggio Emilia, na Itália, como uma referência mundial de cidade educadora está alicerçado nas ideias de coerência, movimento e permanente construção, assim como no aprofundamento de uma comunidade viva, dinâmica, inclusiva e solidária, que considera a tradição e a inovação como processos complementares, reconhece e valoriza a crise como oportunidade, os pensamentos divergentes como riqueza e, busca consolidar e disseminar uma Abordagem Educativa integral e integrada como Comunidade em Aprendizagem que gera bem-estar e vida de qualidade baseada no conceito de responsabilidade e de compromisso por parte de todos e para todos. Essa é a realidade que se vive cotidianamente na cidade e nas escolas de Reggio Emilia, em especial na prática educativa para primeira infância, gerando uma mobilização de instituições e pessoas ao redor do mundo que recorrem e dialogam com essa referência.

A abordagem educativa Reggio Emilia defende a ideia das crianças e dos adultos como produtores de novos conhecimentos e cultura, tendo como marca do seu projeto educativo vivo, a participação como um processo necessário para construir conhecimento e novas possibilidades.

A participação é o valor e a estratégia que qualifica a maneira das crianças, dos educadores e dos pais de fazerem parte do processo educativo; é a estratégia educativa construída e vivida no encontro e na relação dia após dia. A participação valoriza e se vale das cem linguagens das crianças e dos seres humanos, entendidas como pluralidades de pontos de vista e das culturas, exige e favorece formas de mediação cultural e se articula em uma multiplicidade de ocasiões e iniciativas para construir o diálogo e o senso de pertencimento a uma comunidade. A participação gera e alimenta sentimentos e cultura de solidariedade, responsabilidade e inclusão, produz mudança e novas culturas que se medem com a dimensão da contemporaneidade e da intencionalidade. (REGGIO CHILDREN, 2012, p. 10 e 11).

Com essa ideia de participação e de sociedade como Comunidades em Aprendizagem,

defende-se pensar a educação, em especial a educação para a infância, o que pressupõe, pois, pensar a sociedade que se tem e a que se deseja construir e viver. Revela, assim, uma cultura da cidade que encoraja os cidadãos a participarem em processos que visam tornar o ambiente físico e social mais sustentável e equitativo, com uma visão que realça o direito à cidadania das crianças, sua voz, sentimentos, pensamentos e ações originais e a necessidade de seu envolvimento e do reconhecimento delas como prioridade.

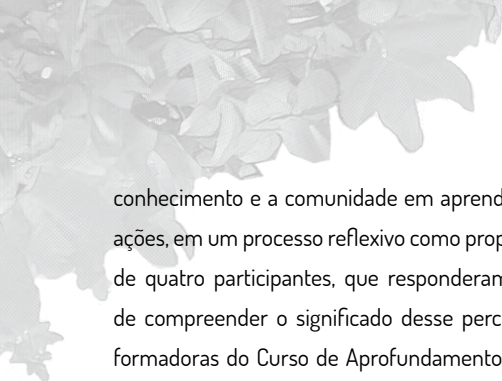
Com essa perspectiva e com o propósito de garantir diálogos próximos e permanentes com outros contextos internacionais, a cidade de Reggio Emilia implanta, em 2007, o *Network International Reggio Children*:

Reggio Children's International Network é uma rede formal construída em conjunto com contatos de referência nos países com os quais a Reggio Children tem relações contínuas há vários anos. Representa os vários pontos de referência da Reggio Children em muitos países do mundo. [...] A Rede é uma espécie de projeto transnacional da comunidade educativa de Reggio Emilia que mantém o diálogo internacional e a responsabilidade compartilhada, com o objetivo de apoiar a identidade e o trabalho de Reggio Children e do Centro Internacional Loris Malaguzzi. [...] Cada país tem sua própria identidade única e, por sua vez, representa diferentes realidades, dentro das quais a Rede Internacional se compromete a manter a centralidade da Abordagem de Reggio Emilia (REGGIO CHILDREN, 2016¹).

Em 2006, é fundada a RedSOLARE Brasil – associação de instituições e pessoas, sem fins lucrativos, para articulação e difusão das ideias da prática educativa de Reggio Emilia, em defesa de uma cultura mundial da infância. Trata-se de uma associação que reconhece a responsabilidade social como um dever de todos e que participa desde 2007 desse Network construindo conexões e interconexões com contextos diversos de mais de 35 países que fazem parte desta iniciativa de Reggio Children. No contexto brasileiro, propõe iniciativas de ação e formação voltadas especialmente à infância, à educação e às relações humanas e sociais. Dentre essas, existem ações formativas denominadas Grupos de Investigação em Cooperação, propostas desde 2008, que se constituem como uma formação em ação de instituições educativas com características distintas, de diferentes partes do Brasil, a partir de um foco comum de investigação.

A construção deste artigo objetiva, pois, realizar um estudo de caso que problematiza a formação de educadores investigativos e reflexivos, a partir do paradigma de infância, aprendizagem e educação proposto por Reggio Emilia, vivenciado enquanto ação formativa com o Grupo de Aprofundamento em 2016/2017, a primeira experiência de Grupo de Investigação em Cooperação, realizada com uma Universidade, em uma parceria entre a RedSOLARE Brasil, o NEPP/UNICAMP e a Fundação Antônio-Antonieta Cintra Gordinho (FAACG). Para tanto, serão analisadas dimensões cultivadas na Abordagem Reggio Emilia que embasam os Grupos de Investigação em Cooperação, quais sejam: a aprendizagem como um valor, a pesquisa como um processo de construção de

¹ Descrição do Network presente no site institucional de Reggio Children, tradução das autoras. Acesso em 20 de junho de 2017. Disponível em: <http://www.reggiochildren.it/network/?lang=en>



conhecimento e a comunidade em aprendizagem como uma atitude ética e política que possibilita ações, em um processo reflexivo como propõe também Schön (2000). Foram coletados depoimentos de quatro participantes, que responderam de forma aleatória a uma solicitação de relato, a fim de compreender o significado desse percurso formativo para cada um. As autoras do artigo são formadoras do Curso de Aprofundamento ligadas à RedSOLARE Brasil, que tem ainda formadoras das instituições parceiras e de Reggio Emilia.

Os Grupos de Investigação em Cooperação

Esses grupos têm nas investigações o ponto de partida para construção do processo de formação de crianças e adultos, tendo como estratégia a pesquisa - ação - reflexão em circularidade, entre pensamentos de adultos e crianças, ao entender a necessidade de que os envolvidos sejam confrontados com investigações originais e inéditas, intercâmbio de experiências, bem como com o desenvolvimento de aprendizagens coletivas para a construção de uma formação com sentido e significado para todos: uma comunidade em permanente aprendizagem.

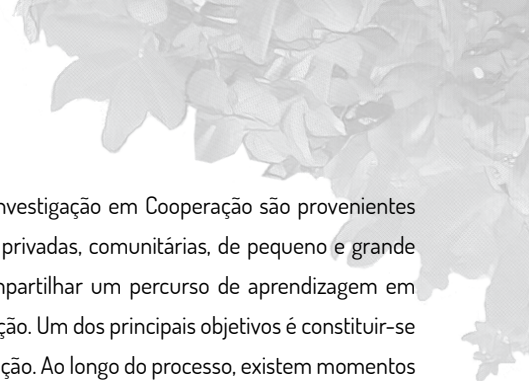
A construção da identidade é processual e temporal. Assim, o que se objetiva em uma pesquisa-ação é que os participantes negociem significados e atinjam clareza do que valorizam como importante ou não para determinado tema e determinada prática, o que contribui para a identidade dessa comunidade e o que pode ser deixado na marginalidade. (MARCOLINO; REALI, 2016, p.71).

a) A aprendizagem e a busca pela construção de uma Comunidade em Aprendizagem

Inspirados nos processos de pesquisa e investigação que caracterizam a prática educativa de Reggio Emilia, esses grupos buscam oportunizar aos educadores a construção de uma atuação pautada nos princípios dessa Abordagem, com uma reflexão sobre o lugar e atuação dos professores, das relações na escola e na cidade, dos ambientes e processos de aprendizagem.

A comunicação é fator de vida, de mais vida. Continuamente estamos em diálogo com o mundo, com os outros, e nesse processo, nos criamos e recriamos. Dessa forma, a dialogicidade não pode ser reduzida a um simples método ou estratégia educativa, já que é uma exigência da natureza humana (FREIRE, 1979, p. 124).

Os Grupos de Investigação em Cooperação constituem uma ação formativa democrática a partir do encontro e diálogo entre diversidades. Envolve uma Tecnologia Pedagógica transformadora que mobiliza escolas com realidades diferentes na construção de uma rede de relações, parceria, aprendizagens e equidade, vivendo uma investigação que busca produzir conhecimento, compartilhar com respeito, colaborar com outras realidades e, a partir desse processo, transformar suas práticas pela cooperação, pelo exercício de um olhar relativo e pelo convívio com diferentes práticas educativas.



Os educadores participantes dos Grupos de Investigação em Cooperação são provenientes de escolas de diferentes tamanhos e perfis: públicas, privadas, comunitárias, de pequeno e grande porte, de diferentes regiões do país, e passam a compartilhar um percurso de aprendizagem em ação/reflexão a partir de um foco comum de investigação. Um dos principais objetivos é constituir-se como uma rede, uma comunidade que aprende na relação. Ao longo do processo, existem momentos de aproximação prática e dialogada com os conceitos que sustentam a Abordagem Reggio Emilia, que são conceitos não apenas abstratos, mas, sobretudo, que são compreendidos e concretizados a partir da ação dos educadores e da reflexão sobre a ação.

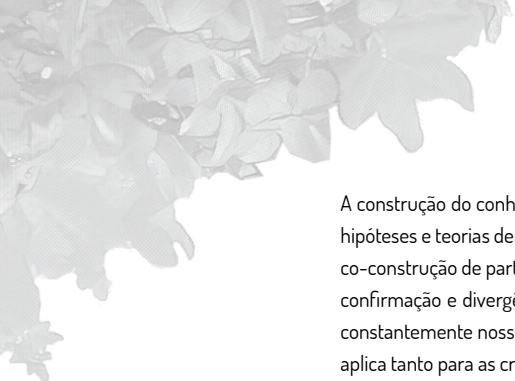
Nesse sentido, a partir do tema proposto, são vividos de forma coletiva e também em cada realidade, alguns processos pedagógico-didáticos inspirados na prática educativa de Reggio Emilia: prefiguração, projeção e documentação. Cada experiência vivenciada é partilhada através de diferentes ferramentas, em especial através de recursos virtuais, com os demais educadores participantes que, dessa forma, podem ter acesso aos diferentes contextos sociais, educacionais, políticos e, a partir disso, é possível contribuir com um olhar diferenciado à experiência e aguçar seu olhar sobre a própria prática.

A pesquisa-ação demanda um processo de transformação de atores em autores. Em uma perspectiva do profissional reflexivo, trata-se de transformar profissionais em investigadores da própria prática, no contexto no qual ela ocorre. Para a efetivação de mudanças nas práticas de cuidado, o processo de reflexão – considerado um pensamento atrelado à ação e que demanda uma ação diferente da rotineira – amplia a compreensão das relações com outras experiências e ideias, criando condições para a continuidade da aprendizagem (MARCOLINO; REALI, 2016, p.71).

É a ideia de uma aprendizagem alicerçada e fundamentada na prática social que tem sua base e princípios na abordagem histórico-cultural de Vygotsky (2000). E esta proposição formativa dialógica parte da compreensão da comunicação como um princípio de vida e relação humana, como salienta Freire:

O diálogo é o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo. Se ao dizer suas palavras, ao chamar ao mundo, os homens o transformam, o diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens; o diálogo é, pois, uma necessidade existencial (FREIRE, 1980, p. 42)

A busca pela construção de um processo que seja verdadeiramente significativo (ROGERS, 1973), produtor de sentidos e significados não apenas individuais e unilaterais, mas entre os participantes, é um dos pontos-chave das relações tecidas nos Grupos de Cooperação, e que tem forte inspiração e diálogo com os valores da prática educativa nas creches e escolas da infância em Reggio Emilia e de como se compreende os processos de aprendizagem: não como uma conquista individual, mas como um processo em que todos aprendem e todos ensinam e, assim, são capazes de transformar o contexto.



A construção do conhecimento é um processo de grupo. O indivíduo se alimenta das hipóteses e teorias de outros indivíduos e dos conflitos com os outros, e avança com a co-construção de partes do conhecimento com os outros, através de um processo de confirmação e divergência. Acima de tudo, conflitos e distúrbios nos forcem a rever constantemente nossos modelos interpretativos e teorias sobre a realidade, e isso se aplica tanto para as crianças quanto para os adultos (RINALDI, 2012, p. 237).

Essa perspectiva também encontra sintonia com o pensamento de Freire: “Não há também diálogo, se não há uma intensa fé nos homens. Fé no seu poder de fazer e de refazer. De criar e recriar. Fé na vocação de ser mais, que não é privilégio de alguns eleitos, mas direito dos homens” (FREIRE, 2005, p. 93). Este é um dos elementos que se constituem como como alicerce para a Abordagem Reggio Emilia:

[...] O relacionamento é a dimensão fundamental de conexão do nosso sistema. Entretanto, não é compreendido meramente como um envoltório quente e protetor, mas como uma conjunção dinâmica de forças, elementos interagindo para uma finalidade comum. A força de nosso sistema está nos modos como tornamos explícitas as condições necessárias para as relações e à interação, intensificando-as. Buscamos apoiar os intercâmbios sociais que melhor assegurem o fluxo de expectativas, conflitos, cooperação, escolhas, bem como o desdobramento explícito de problemas vinculados aos campos cognitivo, afetivo e expressivo (MALAGUZZI, 1999, p. 78-79).

É essa compreensão das relações que reconfigura o espaço escolar, o cotidiano e a relação com a aprendizagem. Estabelecendo um paralelo entre as relações entre professor-aluno, Katz (1999) identifica em Reggio uma diferença fundamental em relação às experiências educativas nos Estados Unidos:

A mente dos adultos e das crianças está direcionada a questões de interesse de ambos. Tanto as crianças quanto os professores parecem estar igualmente envolvidos com o progresso do trabalho, com as ideias a serem exploradas, com as técnicas e materiais a serem usados e com o progresso dos próprios projetos. O papel das crianças no relacionamento era mais o de aprendiz do que o de alvo da instrução ou o de objeto de elogios (KATZ, 1999, p. 47).

b) Projeto, pesquisa e investigação

Uma das características transformadas a partir da aprendizagem como valor, é a consideração da construção do conhecimento como um processo inter-relacional e vivo, que não tem tempo ou percurso limitados:

A palavra “projeto” evoca a ideia de processo dinâmico, de itinerário. Ela é sensível aos ritmos da comunicação e incorpora a significância e o timing da pesquisa e da investigação das crianças. A duração de um projeto, assim, pode ser curta, média ou longa, contínua ou descontínua, com pausas, suspensões e recomeços (RINALDI, 2012, p. 239).

Além disso, as hipóteses ou as perguntas que norteiam as investigações, os projetos, não são estagnadas e com um percurso de saberes a serem aprendidos já conhecidos e definidos pelos educadores:

A enunciação de uma hipótese sobre como o projeto deve acontecer só é válida à medida que for vista exatamente como uma hipótese, e não como um “devir”, como uma das milhares de hipóteses sobre a direção que se pode tomar. Acima de tudo, a elaboração de hipóteses é uma forma de aumentar as expectativas, a empolgação e as possibilidades de ser e de interagir, e de acolher o inesperado como um recurso fundamental (RINALDI, 2012, p. 239).

Ao contrário, é necessário estar aberto às incertezas e acreditar que o percurso é verdadeiramente um processo de descobertas para ambos, educadores e crianças. Isso é possível a partir do reconhecimento da aprendizagem enquanto um valor, e da subjetividade do processo de aprender em tempos e modos próprios,

[...] que não se pode programar – é um lugar “relacional” [...]. Isso significa estar aberto à natureza complexa, conflituosa e imprevisível do aprendizado humano, onde quer que ele aconteça, tanto dentro quanto fora dos contextos institucionais diretamente envolvidos na educação (RINALDI, 2012, p. 254).

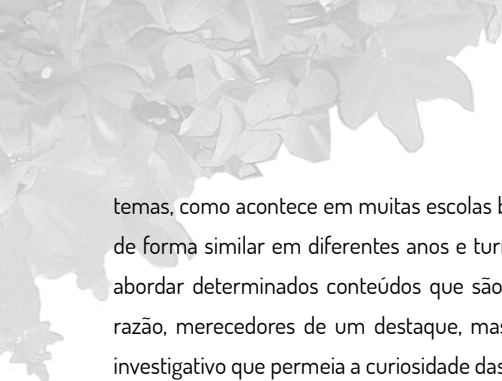
A crença no valor do processo, do percurso, e não apenas do produto resultante de um projeto, leva inclusive a que

[...] ocasionalmente, os professores em Reggio Emilia assumem um projeto sobre um tópico de valor imprevisível ou incerto. A disposição para explorar um tópico que pode não funcionar muito bem ‘parte de seu compromisso de experimentar e de explorar junto com as crianças que tipos de vivências e ideias podem emergir de uma situação (KATZ, 1999, p. 41).

Um outro aspecto importante provém da busca por investigações de temas reais aos contextos de vida das crianças, e não de temas desconhecidos sobre os quais elas tenham que desenvolver um conhecimento específico. Valéria Gobato, uma das participantes do curso, revela a sua interpretação destes aspectos:

A pesquisa, a escuta e a análise de processos que acontecem em diversas instâncias foram pontos muito marcantes desta experiência. Nesta escola viva, produtora de saberes e de cultura todos são autores. Não há criança pesquisadora se não houver um adulto pesquisador, ou uma escola que pesquisa. Não há escuta se não houver respeito, espaço, acolhimento, confiança e tempo. Não existe escuta se não escutamos *(Depoimento escrito de Valéria Gabato, participante do Curso de Aprofundamento em Educação infantil, obtido de forma aleatória após uma solicitação de relato em junho de 2017).*

Essa é uma diferença fundamental da lógica em que os projetos são definidos para tratar de



temas, como acontece em muitas escolas brasileiras, com um percurso já planejado e que se repete de forma similar em diferentes anos e turmas. Os projetos passam a ser mais uma estratégia para abordar determinados conteúdos que são compreendidos como interdisciplinares ou, por alguma razão, merecedores de um destaque, mas não necessariamente se constituem como um sujeito investigativo que permeia a curiosidade das crianças.

[...] apesar de a pesquisa ser elemento estimulador do aprendizado no ambiente educacional, ela geralmente é usada como um ato reprodutivo executado pelo aluno, que se apropria de conteúdos de terceiros sem qualquer referência aos mesmos e com a “devida co-aprovação” do professor (CARVALHO, 2003), ocorrendo então a “pseudo-pesquisa” e a “pseudo-aprendizagem” (CASTRO; SOUSA, 2008, p.135).

Ou seja, é preciso considerar e viver um processo investigativo real, uma reflexão em ação que considere o processo e da autonomia na construção do conhecimento, que inicia desde a escolha do tópico a ser pesquisado:

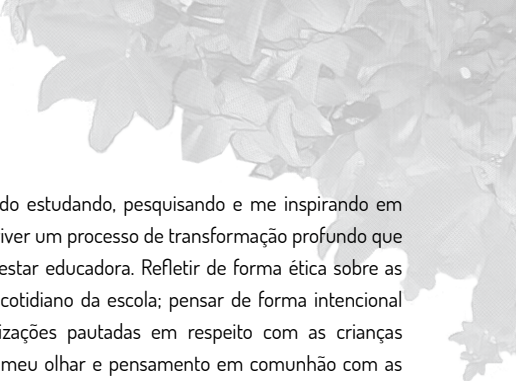
[...] quando o tópico de um projeto é muito familiar às crianças, elas podem contribuir para o projeto com seus próprios conhecimentos e sugerir questões a ser indagadas e linhas de investigações a seguir; as próprias crianças podem assumir a liderança no planejamento, assumir responsabilidades por observações específicas e por informações e pelos artefatos coletados. Projetos que investigam fenômenos reais oferecem às crianças a oportunidade de serem “antropólogos naturais”, que parecem ter nascido para ser! Por outro lado, se o tópico de um projeto é exótico e está fora de sua experiência direta, elas acabam por depender do professor para a maioria das questões, ideias, informações, reflexões e planejamentos (KATZ, 1999.p. 41).

É importante destacar que o principal diferencial das investigações na Abordagem Reggio Emilia se dá pelo investimento nas condições relacionais, destacadas no tópico anterior, que buscam garantir que seus princípios aconteçam na prática: estar aberto à transformação e à percepção das subjetividades, confiança nas pessoas e nos processos de aprendizagem, que se concretizam a partir de atitudes diante do outro e do sujeito do conhecimento, e não a partir de etapas a serem cumpridas.

O Curso de Aprofundamento

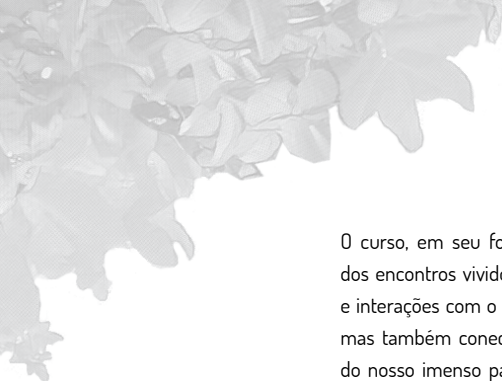
O Curso de Aprofundamento se configura a partir da concepção dos Grupos de Investigação em Cooperação, constituindo-se como uma formação continuada com carga horária de 240 horas, realizada no período de outubro de 2016 a agosto de 2017. Composta por 34 educadores provenientes de 27 instituições, vindos de 24 cidades de 10 Estados brasileiros, o curso tem 120 horas presenciais no Brasil, 40h em Reggio Emilia (Itália) e 80 horas à distância.

A importância das relações e da atitude de abertura é identificada por uma das participantes como uma das principais inspirações provocadas por Reggio:



O que mais aprendo e compreendo estudando, pesquisando e me inspirando em Reggio Emilia? Aceitar, permitir e viver um processo de transformação profundo que me move a ser educadora e não estar educadora. Refletir de forma ética sobre as sutilezas das relações de vida no cotidiano da escola; pensar de forma intencional nossas falas, ações e problematizações pautadas em respeito com as crianças – ser humano; alargar e deslocar meu olhar e pensamento em comunhão com as crianças e com outras educadoras faz parte desse processo contínuo de formação. A oportunidade de compartilhar saberes com o grupo de estudo de aprofundamento sustentou o desejo e deu força para conectar a teoria com a prática, numa busca incansável pela compreensão. Aprofundando nossas reflexões sobre os processos de aprendizagem das crianças e como torná-los visíveis, repensamos a escola colocando ênfase nos percursos, caminhos, direções e interpretações das crianças e dos educadores. Assim, num cotidiano de intenções, vivemos TRILHARES que dizem respeito aos caminhos que as crianças percorrem para adquirirem compreensão de diversos conceitos. Caminhos estes que não estão prontos, não são predeterminados como estradas, e sim trilhas, muitas vezes nunca desbravadas, repletas de inventividade, afinal, sabemos que existem milhares de maneiras de aprender – cada criança acessa os diferentes conhecimentos de formas singulares. Ao trilharem rumo à aprendizagem, as crianças buscam caminhos próprios para ampliarem seus repertórios, seus saberes. Junto desses percursos, estão as professoras que, a partir de muitos indícios verbais, gráficos e artísticos, em conexão com as múltiplas linguagens das crianças, buscam fazer interpretações de como elas aprendem, de que forma pensam sobre o mundo, quais interrogações perseguem e nos narram a partir dos OLHA RES de toda uma equipe pedagógica. Processo esse, que de forma ética e verdadeira, considera a aprendizagem assumindo o não saber como uma dimensão da construção do saber, e que compreendemos como necessário, pois é a partir do que conhecemos sobre as crianças que poderemos relançar e trilhar nossos contextos investigativos, acreditando sempre que todo conhecimento é provisório, inacabado e que, por meio de nossos olhares, pode vir a desenvolver-se, aprofundar-se e ampliar-se *(Depoimento escrito de Paula Franco – participante do Curso de Aprofundamento em Educação infantil, obtido de forma aleatória após uma solicitação de relato em junho de 2017. Grifos da depoente).*

Os percursos trilhados através da Abordagem Reggio Emilia e de investigações, constrói um trajeto singular entre os sujeitos aprendentes. O ponto de partida é o desafio de compreender o que as crianças e os adultos pensam, sentem, fazem e dizem a partir das diferentes linguagens, frente a um tema e diferentes sujeitos de pesquisa, com uma convocação de todos os envolvidos para uma ampliação da escuta, e assim compreender e perceber, o singular e o plural de cada criança, de cada escola, de cada educador e do grupo como um todo. A ideia de pensar e viver a educação sob a ótica de novos paradigmas nas escolas entendendo que as crianças e os educadores são autores dos seus processos de aprendizagem. Que as crianças e os educadores são protagonistas. Que as crianças e os educadores sempre têm muito a dizer, pois o tempo inteiro estão pensando, descobrindo, criando, sentindo, refletindo e revelando.



O curso, em seu formato, inova. Tanto em relação à construção e planejamento dos encontros vivos, quanto em relação às diversas formas de provocar relações e interações com o outro. Cursar algo que se propõe a não só atravessar o oceano, mas também conectar diferentes sujeitos, nos mais variados contextos e estados do nosso imenso país, é inusitado. Para além dos nossos encontros presenciais, o uso de ambientes virtuais, possibilitou um diálogo constante com uma comunidade pensante e sedenta por provocações e estudo. Na constituição de um grupo, em que as relações foram construídas em sua horizontalidade, várias leituras e interpretações foram possíveis – e desejáveis, nas discussões provocadas pelas organizadoras do curso. Com uma metodologia participativa e compartilhada, o curso estimula o diálogo – constante, e o conflito– de debates, ideias, teorias e práticas. Diferente de cursos formatados e pré-definidos, éramos convocadas em todo o encontro a pensar coletivamente sobre os temas e conceitos, a escrever mapas e palavras-chaves, a reorganizar nossos pensamentos e certezas sobre propostas e práticas de pesquisa e educação (*Depoimento escrito de Karla Righetto – participante do Curso de Aprofundamento em Educação infantil, obtido de forma aleatória após uma solicitação de relato em junho de 2017*).

Sobre o reconhecimento da importância das relações estabelecidas, para a construção do conhecimento, salienta uma outra educadora:

Participar de uma formação que tem como fio condutor a pesquisa-ação para a construção de significados do objeto de conhecimento na práxis educativa, faz toda a diferença na autorregulação e, conseqüentemente, na compreensão do que faz e como se faz pesquisa na escola e na vida, colocando em relação outros interlocutores (adultos e crianças), confrontando a multiplicidade de olhares, gerando inteligência coletiva e aprofundando o objeto de estudo.

A possibilidade de compartilhar uma pesquisa em curso e receber retroalimentação de todos (colegas, coordenadores e professores) no processo agrega valor à produção de conhecimento coletiva porque todos refletem e aprendem juntos, podendo sofisticar a investigação. Desta maneira, eleva a qualidade da formação e romper o paradigma da vaidade acadêmica, colocando o saber a disposição e em prol de todos (*Depoimento escrito de Alba Bezerra – participante do Curso de Aprofundamento em Educação infantil, obtido de forma aleatória após uma solicitação de relato em junho de 2017*).

A participação nesse curso é percebida, pois, como um ponto de partida que impulsiona a idealizadores, professores participantes e escolas envolvidas a desenvolver uma identidade intercultural, complexa e intersubjetiva, uma das marcas e também exigências do mundo atual, já que o contexto atual está cada vez mais globalizados. Com esse cenário é preciso pensar global e agir no local.

Isso desafia as definições tradicionais de pertencimento e categorias estabelecidas sobre o que é privado e público, ética, política e estética, tempo e espaço. Cada vez mais, o conceito das

cem linguagens e a Abordagem Pedagógica Reggio Emilia, como forma de organização de projetos educativos, convoca para que todos conectem-se com a cidade de Reggio Emilia, dialoguem, cultivem a reciprocidade, aprendam com a sua forma democrática e humilde de escutar e aprender.

Considerações finais

O Grupo de investigação nasceu com o desafio de ser um espaço de mobilização, articulação e reflexão, para aprofundar a prática educativa para a infância no Brasil, tendo como referência a prática educativa de Reggio Emilia - Itália. É um movimento em diálogo permanente com perguntas e confronto, com a realidade e com o outro, a partir do que existe. A cada edição, ampliam-se as possibilidades e as estratégias de aproximação entre a realidade brasileira e a abordagem Reggio Emilia e, sobretudo, estreita-se a compreensão de que cada escolha pedagógica é proveniente de valores e escolhas política de transformação social, não de uma educação que visa o sucesso individual. Como pontua Rinaldi:

Eis então a razão para muitas de nossas escolhas metodológicas, tais como observação e documentação, trabalho em pequenos grupos, organização do espaço, uso de ateliês e assim por diante. Com tudo isso, tentamos contribuir para que a subjetividade de cada criança e de cada educador se mostre vinculada aos seus relacionamentos com os outros. [...] a relação entre subjetividade e intersubjetividade é fundamental não apenas no nível cognitivo (e psicopedagógico), mas também no plano político-cultural. Creio que essa questão é de importância vital para o futuro da própria humanidade: o relacionamento do indivíduo com outras pessoas, entre o Eu e o Outro, é um problema crucial para o nosso futuro (RINALDI, 2012, p. 250).

Ela reflete, sobretudo, sobre o valor da diferença, considerando que

[...]o maior dano que a escola pode causar se dá ao não tentar romper com esses esquemas de normatização, incentivando, em vez disso, uma “cultura da normalidade”, nutrindo a necessidade de “normalidade” – ou seja, de normas ou padrões – que vemos com tanta frequência hoje em dia. Precisamos das nossas diferenças. (RINALDI, 2012, p. 251).

Para que haja esse rompimento, é necessário que também os educadores vivenciem em seus processos formativos e cotidianos essa experiência de abertura, confiança e do exercício da democracia: no pensamento, na aprendizagem, na ação, nas relações. Que os espaços de formação e espaços escolares sejam, como em Reggio, não só espaços de transmissão de cultura, mas “um lugar onde a cultura é construída e a democracia é vivenciada” (RINALDI, 2012 p. 253).

Referências bibliográficas

CASTRO, C.A.; SOUSA, M^a C. P. P. Pedagogia de projetos na biblioteca escolar: proposta de um modelo para o processo da pesquisa escolar. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v. 13, n. 1, p. 132-152, jan./abr. 2008. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/pci/v13n1/v13n1a09.pdf>>. Acesso em 20/06/2017.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3. ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979. 1980.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

KATZ, L. O que podemos aprender com Reggio Emilia? In: EDWARDS, C; GANDINI, L. . p.37-55.

MALAGUZZI, L. Histórias, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, C; GANDINI, L; FORMAN, G. p 59-104 **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Tradução Dayse Batista. Porto Alegre, Artmed, 1999.

MARCOLINO, T. Q.; REALI, A. M. de M. R. Crônicas do grupo: ferramenta para análise colaborativa e melhoria da reflexão na pesquisa-ação. **Interface**, v. 20, n. 56, p. 65-76, mar/2016. Disponível em: <http://www.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S14143283201600010006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 20/06/2017.

REGGIO CHILDREN. Regimento escolas e creches para a infância da Comuna de Reggio Emilia. 2012.

REGGIO CHILDREN. Reggio Children Network.2016. Disponível em: <http://www.reggiochildren.it/network/?lang=en>. Acesso em 20/06/2017.

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

ROGERS, C. R. **Liberdade para Aprender**. 2. ed. Belo Horizonte: Interlivros, 1973.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

VYGOSTKY, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

CAPÍTULO 5

DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA - OBSERVAÇÃO, REGISTRO, REFLEXÃO E TRANSFORMAÇÃO: POR UMA IDEIA DE BEBÊ E CRIANÇA POTENTE E PROTAGONISTA DE SUA APRENDIZAGEM

Cauê Pastrello Casagrande

Agente de Educação Infantil -
Prefeitura Municipal de Campinas.

Participou, em 2016, do curso *Pesquisa na escola: da
pergunta inicial à documentação pedagógica* pela
UNICAMP/EXTECAMP (FE/NEPP).

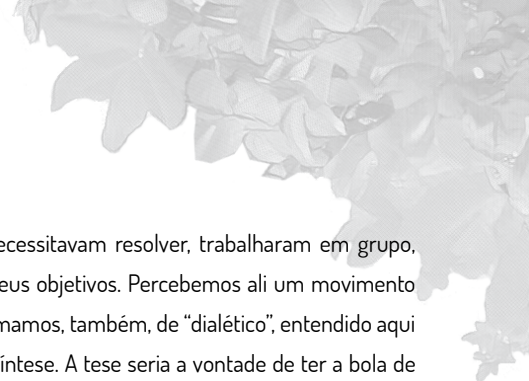
“É preciso seguir as crianças, não os planos!”, essa frase de Loris Malaguzzi descreve bem o início do processo de discussão, formação, reflexão e transformação que a Documentação Pedagógica suscitou em uma equipe de educadores de duas salas de berçário (bebês e crianças de 4 meses a 1 ano e 6 meses) de uma creche pública em Campinas - SP. Certo dia na creche, um grupo de crianças brincava com uma bola no solário da sala. Eis que, jogando a bola uns aos outros, ela cai do outro lado de um muro que divide esse solário com o de outra sala. As crianças viam a bola do outro lado através de um portão, mais ou menos da altura delas, que conecta os dois espaços. As crianças começaram a olhar entre si, como que se perguntando o que fariam, e voltaram também seu olhar para mim, o educador que as observava atentamente.

Nesse momento pensei nas contribuições de Emmy Pikler e me mantive perto delas, “dando presença”, ou seja, me mantendo no campo de visão delas e não resolvendo ou sugerindo como resolvessem seu problema, pois elas que teriam de resolvê-lo, como protagonistas que são de seu processo de aprendizagem. Passando certo tempo, começaram as tentativas individuais, mas acompanhadas atentamente pelo olhar das outras crianças que observavam as tentativas dos colegas. A primeira delas foi trazer a bola para encostar-se ao portão e tentar puxar, com força, ela por entre as grades. Não conseguiram! Nesse momento, aprenderam, mesmo ainda sem nomear - como qualquer pesquisador adulto que tem contato com um fenômeno novo -, o princípio da impenetrabilidade, consagrado na famosa frase: dois corpos não podem ocupar o mesmo lugar no espaço ao mesmo tempo.

Percebendo, após várias crianças tentarem o movimento, que a hipótese testada de forçar a bola pela grade não surtia efeito, uma criança teve a ideia de pressionar mais levemente a bola e ir apoiando e rolando ela junto às grades do portão. Deu certo! Mas não em definitivo. Isso porque quando chegava perto do topo do portão, a bola caía novamente. Mais uma vez testaram uma nova hipótese que não deu conta totalmente do problema. Na terceira tentativa, porém, já com toda a memorização das outras duas, passaram as duas mãos, uma em cada vão, e foram guiando a bola para o alto até jogar de volta para eles. Dessa vez deu certo e em definitivo! Elas ficaram muito felizes e, o que antes era um problema, se tornou a diversão de jogar a bola e pegar novamente, um de cada vez.



Presenciando, observando, fotografando e registrando aquele momento, percebi o quão especial era e relatei às demais educadoras que trabalhavam comigo. Percebemos diversos momentos e aprendizados que as crianças tiveram ali, naquele curto, mas intenso, espaço de tempo.



As crianças se depararam com um problema que necessitavam resolver, trabalharam em grupo, testaram hipóteses, definiram ações e conseguiram seus objetivos. Percebemos ali um movimento com um caráter eminentemente de pesquisa que chamamos, também, de “dialético”, entendido aqui de maneira simples como a relação tese - antítese - síntese. A tese seria a vontade de ter a bola de volta para brincar, a antítese nega essa vontade através da existência da barreira física do portão e a síntese traz o “algo novo” que resolve o problema deles, que é a capacidade de recuperar a bola, mas não sem antes desenvolver um método para isso. Voltando a frase que deu início a essa narrativa do nosso processo e “seguindo as crianças” percebemos uma riqueza de possibilidades que dia a dia aparece para nós, mas nem sempre sabemos como ouvir, enxergar, registrar, refletir, aproveitar, aprofundar e desenvolver o seu potencial máximo. Começava ali um longo e profundo processo de reflexão e transformação em busca de um olhar e uma escuta atenta e sensível às crianças.

Após esse episódio com as crianças, a equipe começou a refletir, em um primeiro momento, sobre os registros que produzíamos diariamente e nas concepções de criança que eles traziam consigo. Como ocorre em muitas creches, existia em nossa turma um caderno de registros utilizado como forma de comunicação entre os períodos, uma vez que os educadores trabalham meio período, existindo, ainda, a equipe da manhã e da tarde. Desse modo, nesse caderno, relatávamos tudo que havia ocorrido no dia, tanto no que se refere às crianças e às atividades do dia, quanto à alimentação, à higiene, às intercorrências e até aos recados entre os educadores. O episódio ocorrido com as crianças e relatado acima foi registrado à época, por mim, também nesse caderno. Refletindo então sobre isso, começamos uma experiência de separar os tipos de registro, para que pudéssemos ter um espaço para anotar episódios como esses, ações das crianças, ideias de atividades e tudo o mais que não tivesse o caráter organizativo e que nos proporcionasse refletir e pensar sobre o nosso trabalho e relação com as crianças. Mantivemos, ainda, o caderno de registro para essa comunicação entre os períodos e decidimos fazer relatos como o citado acima em registros separados e específicos. Nesse primeiro momento, já pudemos perceber uma mudança significativa, nossos olhos e ouvidos estavam muito mais abertos à escuta das crianças, pois estávamos ansiosos por vivenciar momentos especiais e poder registrar o que decidimos por chamar de “mini-histórias” (ALTIMIR apud FOCHI, 2015). Tomamos esse conceito e começamos a criar mininarrativas, tal qual o episódio da bola que chamei de “Eu quero a bola”, em que tentávamos registrar e refletir sobre processos e episódios vivenciados pelas crianças, desde atividades por nós planejadas, até momentos inusitados, onde eles nos levavam para onde queriam (seguir as crianças...).

Eis que um dia eles resolvem explorar “A Floresta do lado de lá do portão...” e mais uma mini-história surge, e com ela beleza e reflexão. Nesse dia me chamou atenção o fato de que as crianças ficavam sempre encostadas no portão de saída do nosso solário. Elas se revezavam naquele espaço, paradas e olhando para fora. Segui, então, até lá para ver o que elas viviam contemplando. Quando cheguei até o portão, do meu ponto de vista, nada havia de diferente, pois há anos passo por ali

todos os dias e isso se tornou algo comum. Surgiu em mim, então, uma importante reflexão que me remeteu às contribuições do campo da geografia da infância e diz respeito à “escala das crianças” que tive contato em um vídeo de um projeto coordenado pelo professor Jader Janer (2015) que de forma sintética seria o modo como as crianças enxergam o mundo e se relacionam com ele do ponto de vista espacial, inclusive no que se refere à altura deles. Foi então que eu me abaixei e olhei novamente para a mesma direção. Quando fiz esse exercício, minha perspectiva mudou totalmente, os arbustos ficaram mais altos, os espaços entre as folhagens mais misteriosos, e tudo aquilo se tornou muito interessante e curioso. A minha ação foi imediata, abrir o portão, deixá-los explorar e fotografar e registrar, através de uma mini-história essa vivência. Entre as várias descobertas que aquele momento proporcionou, uma me chamou atenção em particular. As crianças chegaram a um determinado local do espaço em que só tinham como seguir em frente através de uma íngreme passagem entre um muro e o tronco de uma enorme árvore. Parou ali um grupo de crianças e começaram a se entreolhar, pareciam se questionar: como sair daqui? Nesse momento, uma delas começou a chorar bastante, e como estava apenas eu e mais uma educadora as acompanhando, passei a criança por aquele caminho. Imediatamente as crianças me olharam e pareciam me dizer: então esta é a saída? E se aventurando ali começaram a tentar sair e voltar para o solário. Para uma criança que está ali, descobrindo um novo espaço, seu corpo e suas possibilidades, esse é um gigantesco aprendizado.



L'Ecuyer (2016) diz que as crianças possuem um motor interno que as leva a novas descobertas, que é a curiosidade. Refletindo sobre isso, decidimos organizar para as crianças uma proposta que propiciasse muitas descobertas e o exercício pleno de sua curiosidade, pois existia na equipe uma disposição de escuta às crianças, que não exclui a possibilidade de prepararmos, enquanto educadores, o que o professor Jorge Larossa, em uma palestra que assisti, chamou de relações interessantes. Organizamos, então, nossa “Roda das Temperaturas”, que eram três baldes em um gira-gira com água morna, fria e quente.



Ao sair da sala e se deparar, no solário, com algo novo, o motor, como disse L'Ecuyer (2016), parece ter ligado. Imediatamente, as crianças seguem em direção aos baldes e vão explorar, pesquisar, conhecer e interagir com o contexto que preparamos. O modo de explorar é conhecido de todos nós: mão na massa! Começam então a mexer nos baldes, revezando em círculo e experienciando cada sensação do contato com a

água. Essas sensações vêm acompanhadas de reações que, observando e registrando o processo, pareciam se repetir. Nesse momento, junto com as crianças e demais educadores, construímos uma hipótese, a chamamos não de científica, mas de poética, como é próprio da infância. Já que a temperatura é, do ponto de vista da física, o grau médio de agitação das moléculas, e quanto mais alta maior é a agitação e distância das moléculas, e quanto mais baixa ficam menos agitadas e mais próximas, percebemos que entre as crianças ocorria algo parecido. Quando estavam em contato com a água bem fria, se encolhiam e silenciavam, e quando em contato com a água mais quente, se agitavam e gritavam.



Todo o percurso narrado até aqui, vivido pelos educadores e as crianças dessas duas turmas de berçário, atravessaram diversas formações de equipes e continua até hoje. Desde as crianças nos terem mostrado os caminhos a seguir na mini-história “eu quero a bola”, se passaram três anos, com seis turmas de crianças diferentes e alguns educadores também. No que se refere à formação dos educadores, muito foi ampliado do nosso olhar e reflexão com o curso “Pesquisa na Escola: da pergunta inicial à Documentação Pedagógica” que eu fiz e pude compartilhar com a equipe no dia a dia na escola. Entre as diversas possibilidades de diálogos, estudos, trocas de experiência e vivências práticas de pesquisa, tivemos contato, durante o curso, com a amplitude que o termo “Documentação Pedagógica” carrega em si. No início do nosso processo na escola, lá em 2015, entendíamos a documentação como os registros produzidos individualmente a fim de comunicar o que foi ali vivido. Após o curso percebemos que é muito mais que isso, a documentação é todo o processo de pesquisa, reflexão, debate, descoberta e que se converte em uma postura pedagógica e todo um modo de se organizar a prática educativa. Ela se apresenta, ao mesmo tempo, como um conteúdo e um processo (LINO, 2007). Esse registro, ou essa comunicação é apenas parte do processo, que começa e termina com uma profunda relação entre educador e criança na pesquisa e construção do conhecimento.

Atualmente, estou em na turma de berçário das crianças menores e o trabalho conjunto com a outra turma de berçário permanece. Estamos em pleno processo de colocar em prática um percurso investigativo, junto aos bebês, tal qual tive contato no curso que, de forma resumida, pode ser representada como um processo de caráter cíclico, polidirecional e constante, que contenha: escolha do tema - campo previsional - aprofundamento teórico - contexto das primeiras explorações - vivência da experiência - análise do percurso - conteúdo de aprofundamento - relançamento - vivência da experiência - análise do percurso. Escolhemos como tema de investigação a natureza

e fizemos um levantamento do que, naquele tema, poderíamos investigar com os bebês, que seria nosso campo previsual. Em uma reunião de equipe levantamos algumas possibilidades: peso, textura, aromas, pedras, madeira, folhas, sabores, terra, temperatura, flores, água, tamanho e cores.

Preparamos para os bebês o contexto das primeiras explorações. É importante salientar aqui que nos organizamos sempre, nas pesquisas, com pequenos grupos de bebês, para poderem pesquisar com mais liberdade e podermos registrar seus percursos.

Levamos os bebês para o contexto das primeiras explorações e os deixamos livres para explorar o ambiente.



A turma é composta por 22 bebês, que revezaram em grupos de cinco com diferentes educadores. Com as fotos e registros em mãos os educadores analisaram todo o material, refletiram, debateram e decidiram como aprofundamento três elementos da natureza que mais aguçaram a curiosidade dos bebês e que serão por nós investigados a fundo: pedra, água e terra. É interessante chamar atenção à presença da água nesse aprofundamento. A ideia original do contexto de primeiras explorações não continha água, no dia da exploração, porém, havia chovido, e quando levamos os bebês para o local, um deles se interessou muito pela água e incentivou os que estavam com ele a explorá-la também. Escutando os bebês, esse elemento entrou em nosso aprofundamento. Atualmente, estamos preparando o modo como aprofundaremos a pesquisa e faremos o relançamento.



Refletindo sobre todo o percurso relatado acima, como um processo que nos acompanhou e acompanha até hoje, percebo emergir uma faceta da documentação pedagógica que merece um destaque pelo seu potencial transformador. Essa faceta está relacionada à “imagem de criança”, entendida aqui como a concepção de criança que está presente no pensamento dos educadores e que reflete em sua prática com essas crianças. Quando nos dispomos a assumir a postura pedagógica da documentação e pesquisar e registrar os percursos com as crianças, essa imagem emerge, entre outras coisas, no modo como organizamos as atividades, nos relacionamos com as crianças e registramos. Porém, como todo esse processo é perpassado por recorrentes reflexões,

não só emerge essa imagem, como a todo tempo a confrontamos, possibilitando sua transformação e, conseqüentemente, uma mudança no modo como nos relacionamos com as crianças e nossas práticas pedagógicas. Conversando com as educadoras, comparando os registros e refletindo sobre o percurso vivido até aqui, arrisco dizer que a documentação pedagógica transforma a imagem de bebê, criança e educação de quem está imerso nesse processo e disposto a refletir sobre suas práticas e concepções. Partimos então, parafraseando um poema de Fortunati (2009), de uma ideia de um bebê ou criança como ser incompleto, frágil e dependente, para um sujeito ativo, potente, competente, protagonista de seus processos de pesquisa e aprendizagem, artesão de sua experiência próximo e com o adulto, que nunca deixa de ser curioso e de estar aberto ao espanto e a maravilha de ter um mundo todo para explorar e descobrir.

Referências bibliográficas

JANER, Jader. **A Escala das Crianças**. AGRUPEJI, 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yE6eDKT8Bqk>. Acesso em: 27/06/2017.

FOCHI, Paulo. **Afinal, o que os bebês fazem no berçário?**: comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês em um contexto de vida coletiva. Porto Alegre: Penso, 2015.

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

L'ECUYER, Catherine. **Educar na curiosidade**: como educar num mundo frenético e hiperexigente? São Paulo: Edições Fons Sapientiae, 2016.

LINO, Dalila. O modelo pedagógico de Reggio Emilia. In: **Modelos Curriculares para a Educação da Infância**. Porto: Porto Editora, 2007.

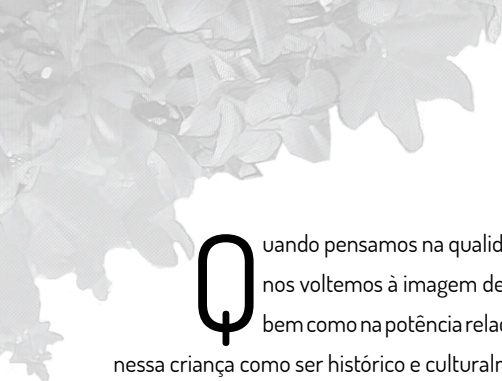


CAPÍTULO 6

PESQUISA HEURÍSTICA E A PRÁTICA DA DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Katherine Stravogiannis

Coordenadora pedagógica institucional no Colégio Porto Seguro, formadora, licenciada em Letras alemão e português pela USP, pedagoga e psicopedagoga pela CEUCLAR, especialista em Educação Infantil pela FACEI, em relações interpessoais e autonomia moral na escola pela UNIFRAN, em curso formativo em Neuropsicopedagogia e mestranda em Ciências da Educação pela UNIGRENDAL. Participou, em 2016, do curso *Pesquisa na escola: da pergunta inicial à documentação pedagógica* pela UNICAMP/EXTECAMP (FE/NEPP).



Quando pensamos na qualidade do trabalho na Educação Infantil, torna-se valioso que nos voltemos à imagem de criança que temos mental e conceitualmente formulada, bem como na potência relacional de podermos estar em contato com ela. Se pensamos nessa criança como ser histórico e culturalmente criador, capaz, questionador, crítico, formulador das mais ricas teorias, passamos a interrogar a própria infância e a forma tendenciosa e desconectada que socialmente, muitas vezes, a enxergamos, tornando a natureza de seu conhecimento estéril, não integrado, fazendo escolhas descontextualizadas à consonância de suas necessidades indagadoras inerentes à sua existência.

E, tomando a escola como referência, quando pensamos em antecipar todos os acontecimentos, os colocamos num campo de previsibilidade, impedindo que as elaborações infantis subvertam a ordem racional e invadam o campo simbólico da qualificação do pensamento criativo que coloca a própria mente em articulação e relação direta com a significância do conhecimento. Nesse sentido, o pensamento projetual surge como uma forma de observação, documentação e interpretação dos percursos heurísticos vividos.

O jogo heurístico configura-se como uma abordagem, não prescrição (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006, p. 149), que liberta a criatividade das crianças num contexto de escuta subjetivo e reinvenção da mobilidade funcional do corpo como princípios indissociáveis. Palavra de origem grega, remete-nos ao descobrimento ou compreensão da função de algo, levando-nos, portanto, à pesquisa espontânea do filósofo grego Arquimedes de Siracusa (287-212a.c.) que ecoou entusiasticamente “eureka!” (encontrei, descobri) ao responder acidentalmente ao desafio da forma de medição do volume de um corpo físico. E, esse mesmo entusiasmo, essa mesma descoberta evidencia-se nos processos cognitivos de pesquisa na escola da infância, que encontram bons contextos interrogativos em seus encontros empáticos com a natureza.

Nesse sentido, podemos recorrer ao valor da natureza, da pesquisa heurística e seus desdobramentos, que evoca texturas, tipologias de materialidade imprevisíveis e multissensorialidade para além do industrializados, conecta ideias criativas, convoca à investigação e rompe estereótipos que sugestionam a exploração livre.

Torna-se, então, latente que pensemos no papel docente na promoção da oportunidade investigativa heurística e natural, como forma de garantir o movimento de pesquisa na escola, bem como tempos para a reflexão, análise da práxis educativa, confrontando com a equipe multidisciplinar, de forma a garantir três vertentes dialógicas indissociáveis: a observação das crianças e atuação nos contextos educativos previamente organizados; os registros dos conhecimentos construídos e das hipóteses levantadas e as interpretações observáveis vinculadas ao relançamento das questões conflituosas.

Para Rinaldi (2014, p. 80), a elaboração da documentação configura-se como grande relevância reevocativa, reflexiva, constituindo itinerário e percurso pedagógico de pleno significado

para os sujeitos processualmente envolvidos.

Isto é, para além dos acervos burocráticos ou de uma reunião de portfólios, a documentação pedagógica configura-se como uma atitude de aprendizagem contínua e mútua que registra o que as crianças estão dizendo, fazendo e produzindo e como o pedagogo se relaciona com elas e com seu trabalho, revelando-se como uma oportunidade de se rever sob outra ótica e de analisar tanto a prática educativa quanto o desenvolvimento das crianças em perspectiva analítica e metacognitiva.

Quando documentamos, somos coconstrutores das vidas das crianças e incorporamos nossos pensamentos implícitos do que consideramos serem ações valiosas em uma prática pedagógica (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 192).

Por meio da documentação, o educador dialoga com seus pares de atuação e faz uma narrativa da criança registrando suas palavras, gestos, teorias, hipóteses, pensamentos. Por vezes (RINALDI, 2014), as narrações e “releituras” são visuais, outras, gráficas, pictóricas, sonoras. O educador analisa o material que coletou durante o dia à luz da teoria e registra as passagens, as construções, as evocações, as vozes das crianças. E a escola passa a ter vida, a anunciar o aprendizado percorrido, em seu movimento heurístico pleno.

Se pensarmos nos menores, em seus dois primeiros anos de vida, que fatalmente são reduzidos pela sociedade à obtenção de cuidados físicos e emocionais, muitas vezes desconhece-se o valor da capacidade das crianças de estarem em empatia, de espelhar-se nos amigos e adultos, de criar contextos não lineares de pesquisa, sendo a escola, portanto, um local de investigação, de muitas escutas, ainda que nem todas sejam audíveis via oralidade. E, então, deixamos de nos interrogar sobre os estupores da infância, sobre os olhares sublimes, suspensos na temporalidade e evocações sincréticas fabulosas que os pequenos fazem, subvertendo a ordem adultocêntrica. Há uma necessidade de atenção à educação centrada na figura do professor, que tanto pode implicar em proteção excessiva, que rouba tempos da infância plena e de escuta empática, quanto na ideia de que a brincadeira demanda necessariamente planejamento e propósito claramente definidos.

Tomemos, ao contrário, o exemplo simples de uma turma em seus primeiros anos de vida que se fez escuta e visibilidade, provocada pelo contexto educativo da desconstrução durante o jogo heurístico, fruto de percepções e registros recorrentes da equipe docente sobre as teorias expressas no ato recorrente de derrubar blocos e desfazer construções. Nesse momento, a observação, reunião de hipóteses; o registro das zonas de aproximação ao sujeito de pesquisa, no caso os blocos, o relançamento e a síntese da atuação são etapas visíveis e consolidadas pelo instrumento da escrita ao longo do itinerário processual vivido pela turma que em seu espaço de referência, mostrava nas sessões os seus desejos curiosos.

Para as educadoras envolvidas, notou-se durante o jogo heurístico, que os pequenos são atraídos pela desconstrução, que evoca a investigação espontânea natural da essência da matéria, na sua origem. Trata-se de uma contraposição de perspectivas, uma busca por desvendar a teoria oculta na matéria a ser desvendada, quando o campo previsual observado convidou as educadoras

a investigarem ainda mais este contexto e pré-figurar oportunidades de exploração aprofundada.

Então, dotadas de instrumentos documentativos, cria-se um espaço educativo, com a premissa de que o ambiente ético-estético e sua intencionalidade nunca são neutras. Pelo contrário, o espaço físico se converte em ambiente relacional, potente em convites ao conflito cognitivo construtivo. Esse ambiente deve, preferencialmente, refletir um contexto híbrido, de multiplicidade vivencial, que expande a ideia do inusitado como referência de reflexão, assumindo a capacidade de comunicação e visibilidade da intenção projetual.



Contextos de intenção pré-figurada derivados de jogos heurísticos prévios
Fotos: Katherine Stravogiannis e Amanda Reggio B. e Souza

A instrumentação do educador, o estabelecimento da pré-figuração, pensando no que pode acontecer, construindo o campo para novas elaborações, permite-lhe a clareza conceitual de realizar e interpretar as documentações.

E permitir que as crianças desbravem, subvertam, questionem, atuem, nos traz interrogações preciosas

para relançar contextos e provocações, já que projetar quer dizer escolher. Ouvir as crianças é uma escolha interconectada, significa estar e buscar o equilíbrio numa experiência estética e afetiva.



Crianças são provocadas a explorar a desconstrução ativa
Fotos: Katherine Stravogiannis e Amanda Reggio B. e Souza

Partir do pressuposto de que as crianças podem elaborar mapas mentais para arquitetar suas brincadeiras e descobertas, modifica o modo como projetamos um contexto e o valor dado para aquilo que dali emerge.

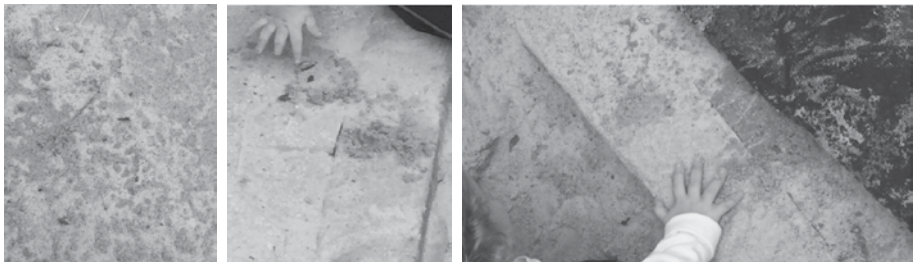
Nesse caso sequencialmente fotografado, desconstruir é o prazer da ação que resulta em perceber-se como agente da natureza complexa, como sujeito que convoca um fenômeno imediato gerado por sua força motriz.

Percebe a educadora, analisando sua documentação processual:

Dos desejos de sentir a matéria, de aprofundar-se e deixar emaranhar-se a terra por entre os dedos. Dos desejos da desconstrução para o descortinamento das possibilidades. Dos desejos de rompimento para a aquisição de profundidade diante da curiosidade. Dos desejos de ver por dentro - lá dentro -, escapar da superficialidade dos olhos. Dos desejos de intimidade com a matéria, do interior das substâncias, das fantasias arqueológicas do brincar (Amanda Reggio Bittencourt, março de 2017)

Muitas vezes, deixamos de enfatizar a relação entre ensino e aprendizagem que não pertence somente às crianças, ou aos professores, já que ambos estão em entrelaçamento contínuos. Nesse mesmo contexto, a pesquisa secundária e imprevisível evidenciava-se por C., uma criança de 1 ano e 9 meses na ocasião que interrompeu suas explorações e desconstruções e deixou-se levar pela curiosidade que acompanhava acirradamente uma formiga, em meio às desconstruções. Seu espanto, estupor, evidenciou-se pelo olhar atento que elaborava hipóteses sobre seu destino, buscava explicações aceitáveis para seu percurso, atreladas à interrogação de seu contexto afetivo.

Essa criança que fazia sua investigação, perseguia ternamente a formiga e questionava-se, ignorando os ruídos à sua volta: “Cadê a casa dela? Desmontou? Onde está a mamãe? Ela está trabalhando?”, até, ao perde-la de vista, concluir: “Foi pra casinha, com a mamãe. Tchau!” e voltou às suas desconstruções ativas, que buscavam ir além dos contornos físicos vislumbrados, mas descarregar uma energia cinética no toque que aos poucos era agradável. Para C., esse contexto criou conexões dinâmicas e sensíveis que mobilizaram seu corpo, seu olhar poético, sua escuta à natureza viva, conferindo escuta sublime àquilo que outrora era óbvio demais para ser percebido pelo adulto.



C. volta-se à descoberta da formiga enquanto elabora hipóteses
Fotos: Katherine Stravogiannis

E, então, percebendo o desejo além da desconstrução, mas de interação sinestésica e observação dos movimentos, as educadoras aquecem sua prática indagadora para recriar contextos significativos, tanto de encontro com a natureza e seus habitantes no pomar, seguidos intuitivamente, quanto com a necessidade de experimentar e fazer das mãos instrumentos de interligação cognitiva. Percebem, então, contextos de aprofundamento, relançando a busca pelos seres habitáveis da escola, mas reúnem anteriormente também outras oportunidades de exploração da matéria tátil, que merece

ser aprofundada, evocando relançamentos oportunos à necessidade que observaram do sentir, interagir, fragmentar e esmiuçar a materialidade física reversível, inicialmente íntegra e intocada, a ponto de invadir a extensão infinita do corpo e suas linguagens sinestésicas. A poética do olhar de uns, que contemplavam a transformação, fundia-se com a de outros que buscavam a ligação tátil.



Contexto de relançamento da exploração de matéria desconstruída, outrora íntegra
Fotos: Amanda Reggio B. e Souza

E documentam todo o processo, analisando os percursos e caminhos a seguir, de acordo com a natureza questionadora de crianças verbais e não verbais, que desejam interrogar a cotidianidade.

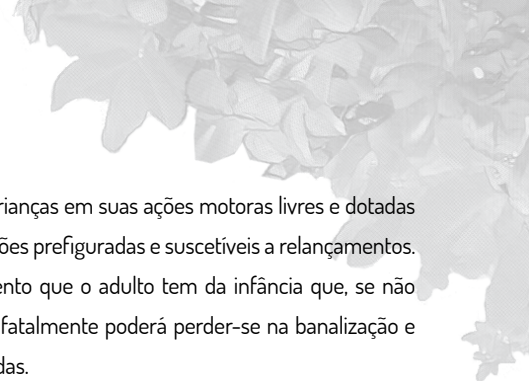
A fantasia, a sensorialidade, o desconhecido, o pensamento e a emoção se conjugam e derivam na própria transformação de perspectivas. Todos formam o sustento vital que estruturam o processo de aprendizagem.

A vida nos presenteia com muito mais do que cinco sentidos. Quando os pequenos podem tocar, sentir, fruir, desenvolvem seu pensamento abstrato e criativo e a descoberta heurística de pôe à prova. Podem testar, confrontar, experimentar, conhecer suas sensações e limitações. Por meio dos sentidos, as emoções afloram. A cognição não é, definitivamente, ativada somente pela motricidade fina. Contudo, em que momento as crianças poderão acessar materialidades em que suas funções originais são modificadas, que os desestabilizam cognitivamente? E a natureza real, desafiadora e prática, com suas nuances, texturas e sensações próprias?

A materialidade do brincar nos confere vias oportunas que rumam à substancialidade da imaginação, capazes de alcançar os sentidos da criança, estabelecendo rico vínculo entre a criança e a própria natureza, que é celebrado com capacidades plásticas vinculadas à transformação e regeneração.

Para Rinaldi (2014), cada criança é portadora de sensibilidade ecológica, isso ocorrendo desde que é muito pequena. Quando se aceita seu papel social e cultural, assume-se, família, escola e sociedade, um imediato coprotagonismo, e múltiplos recursos afetivos, intelectuais, sensoriais são ativados, todos se fazem perguntas, porque estão em relação com o mundo. Interrogamos a educação atual e a infância porque precisamos defendê-la, conectá-la, ouvi-la na reformulação do currículo da infância.

Acreditamos na criança e em suas cem linguagens malaguzzianas que não separam as dimensões da experiência. Se deixarmos as crianças procurarem suas respostas, investigando, elas compartilham hipóteses, teorias, uma influencia a outra e se formam novas ideias de aprendizagem integrada. Daí a ideia de alternância entre pequeno e grande grupo, revendo-se e revivendo a experiência,



com tempos concedidos às pausas, observando-se as crianças em suas ações motoras livres e dotadas de intencionalidade, que nos conferem novas interrogações prefiguradas e suscetíveis a relançamentos. Boas perguntas dependem da cultura e do conhecimento que o adulto tem da infância que, se não conhecer a matéria investigada, o sujeito cognoscente, fatalmente poderá perder-se na banalização e superficialidade das perguntas diretas e não amplificadas.

Afinal, nós aprendemos na relação com o mundo exterior, num processo verdadeiramente interativo, culminando na construção de mapas e significados que nos permitem explicar a realidade. A aprendizagem não é um processo individual, mas comunicativo e solidário, pois compartilha-se cultura, por meio do qual se inventa, descobre, confronta, está sempre com conjunto.

A curiosidade em muito fomentou o desenvolvimento da humanidade ao permitir que o ser humano explorasse o entorno, fizesse perguntas e resolvesse desafios, tendo suma importância para a significância cognitiva.

O papel docente na promoção de oportunidade investigativa relaciona-se diretamente à documentação, que é um ato de legitimação das linguagens, pois torna visível a aprendizagem de uma comunidade, registrada por meio de uma série de recursos, tanto nos encontros de longa como de curta duração, aqui exemplificado.

A documentação seria, para Rinaldi (2014) democrática, já que garante escutar e ser escutado, ouvir e ser ouvido, ver e ser visto. Não sob uma visão limitada, pré-definida, mas muito mais sensível e abrangente. Grupos, por exemplo, podem ser observados de um ponto de vista externo enquanto estão aprendendo durante e após o processo documentado.

Em suma, as experiências da infância definem muito de como a criança se apresentará ao mundo. Crianças, em espaços potenciais de aprendizagem, constroem mais do que paisagens estéticas, sonoras e dimensionais, constroem relações afetivas, constroem significado, ampliam conexões, intensificam capacidades de abstrair, refinam vocabulário audível ou não.

Ao longo das nossas experiências educativas com os pequeninos, aprendemos o quanto precisamos refletir sobre as formas de estarmos juntos, contribuindo para o fluxo de experiências e conexões das crianças, garantindo nossa presença efetiva e afetiva. Precisamos interrogar e criar contextos que favoreçam os tempos pessoais e subjetivos, permitindo as investigações envolvendo a cognição unida ao amor, trocas e acomodações. Isto é, criar contextos que possibilitassem a existência de um meio solicitador, criando tensões cognitivas fortalecedoras, em que cada materialidade represente um desafio e uma intensidade.

Preparar cada componente estético significa olhar em suas múltiplas dimensões, significa doar-se pelo outro, pois envolve o descentrar-se ao planejar espaços investigativos e, portanto, educativos. Significa nos conectar à proposta de que todos os ambientes são educativos, que o espaço é um terceiro educador (Malaguzzi), e todos os significados precisam ser escutados com todos os sentidos. Precisamos estar de coração aberto para ser e estar num espaço que é habitado por percursos de autoria, que é nosso porque é coletivo, onde descobrimos vidas bem vividas e grita-se “Eureka!” diariamente.

Referências bibliográficas

BORGES, Roberta R.; CANTELLI, Valéria B.; MARIOTT, Ana Teresa; MANTOAN Maria Teresa. **Pesquisa na escola**. Disponível em: <www.pesquisanaescola.esy.es>. Acesso em 30 de junho de 2017.

DAHLBERG, G., MOSS, P., PENCE, A. **Qualidade na Educação da Primeira Infância**: perspectivas pós-modernas. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2003.

GOLDSCHMIED, E.; JACKSON, S. O brincar heurístico com objetos. In: **Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

RINALDI, Carla. Documentação e avaliação: qual a relação?. In: **Tornando visível a aprendizagem: crianças que aprendem individualmente e em grupo**. Col. Reggio Children/ Project Zero. Phorte Editora: São Paulo, 2014.

RINALDI, Documentação e investigação (1999): **Diálogos Com Reggio Emilia**: Escutar, Investigar e Aprender (Cap. 9). São Paulo: Paz e Terra, 2014.

STRAVOGIANNIS, Katherine. **Pedagogia e infância**. Site educacional de autoria própria (www.pedagogiaein infancia.com.br) consulta em: junho, 2017.

CAPÍTULO 7

A COMPLEXIDADE DA PESQUISA NA ESCOLA

Carla Ferreiro de Sena
Professora da Escola Casa da Infância.

Erika Patrícia Gama Araújo
Graduada em Pedagogia pela Fundação Jaime de Altavila CESMAC (2000) e especializada em Formação de Professores de Educação Infantil pela Fundação Universidade Estadual de Alagoas - FUNESA (2004). Contadora de História e Técnica Formadora da Coordenação Geral de Ed. Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Maceió - Semed.

Ivana Maria Angeli Avanci
Coordenadora do Colégio Inovati.

Karla Righetto R. de Souza
Doutora em Educação. Professora CAP-UFRJ.

Marilia Régis Dourado

Especialista em "Mejoramiento de la calidad en la educación básica" pela Organização dos Estados Americanos. Representante nacional da RedSOLARE Brasil, membro do Network da Reggio Children - Itália. Diretora executiva da ESSE Consultoria.

Nilza da Rosa Bellettini

Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Santa Catarina/UEDESC. Pós-graduada em Educação Infantil e Séries Iniciais pelo Instituto Catarinense de Pós-Graduação/ICPG. Supervisora de Educação Infantil do SESI Escola de Criciúma/SC.

Paula Cardoso Franco

Formada em Pedagogia pela UNICAMP e Especializada em Formação de Professores pela Escola da Vila. Diretora Pedagógica na escola Themaeducando.

Rafaela Aline de Freitas Bley

Formada em Pedagogia pela UNICAMP e cursando Especialização em Sociologia da Infância pela UFSCar. Professora na escola Themaeducando.

Valéria Prates Gobato

Educadora e Produtora Cultural. Mestre em Artes pela London Metropolitan University e MBA em Bens Culturais pela FGV. Fundadora e pesquisadora da Agência de Viagens Espaciais (AVE), que se dedica às relações entre infância, arte e literatura. Diretora de projetos da Quadrado Projetos Culturais.

Resumo: Este artigo pretende partilhar um processo de formação de professores brasileiros, de diferentes contextos e regiões do país, em um espaço de aprofundamento às multirreferências teórico-práticas do Projeto Educativo do Município de Reggio Emilia (Itália). O texto apresenta reflexões coletivas sobre o fazer pesquisa na escola, destacando a importância da coletividade para a produção do conhecimento e a documentação como estratégia fundamental para tornar visível os processos de investigação das crianças e dos educadores. O percurso reflexivo centrou em processos de aprendizagem democráticos na Educação Infantil a fim de identificar desafios e potencialidades da Abordagem Reggio Emilia no contexto brasileiro.

Palavras-chave: Comunidade em aprendizagem; Infância; Pesquisa; Formação de Professores; Educação Infantil; Abordagem Reggio Emilia.

“Pesquisa como um termo capaz de descrever a tensão cognitiva que ocorre sempre que realiza processos autênticos de conhecimento. Pesquisa por descrever o percurso individual e comum em direção ao novo universo de possibilidades... em uma tentativa de definir o esforço vital que pode reunir crianças e adultos dentro e fora da escola.”

Carla Rinaldi

O que caracteriza uma pesquisa na escola? Como nasce uma pesquisa? Carla Rinaldi, pedagoga histórica da cidade de Reggio Emilia (Itália) e atual presidente da Fundação Reggio Children, convida a pensar a pesquisa como encontro – encontro de gerações e de ideias, como forma de produções de outras possibilidades. Um pequeno grupo, parte de um grande grupo, de participantes do “Curso Internacional de Aprofundamento em Educação Infantil – O trabalho cotidiano das creches e pré-escolas”, pretende, por meio desse texto, compartilhar reflexões coletivas, dos diferentes integrantes do grupo, sobre o fazer pesquisa na escola com as crianças.

Enquanto comunidade em aprendizagem, esse grupo parte do princípio da escola como lugar de vida e de produção e acesso de conhecimento e cultura. Lugar de construção de valores e saberes que elabora cultura individual e coletiva, influencia o contexto social, político e de valores e é influenciado por ele. O grupo coloca-se a pensar em como é possível tornar visível os processos de aprendizagem das crianças e dos adultos. As pesquisas são coletivas e individuais e partem do pressuposto de que as crianças têm muito a comunicar e a revelar e se torna, a cada dia, fundamental escutá-las, olhá-las e levá-las à sério. A referência às vozes infantis entende-se como descreve Bakhtin (1997) – o verbal e o não verbal – o dito, o presumido, os gestos e acentos apreciativos, os contextos enunciativos, os lugares sociais dos interlocutores. Aos educadores cabe, portanto, pesquisas de aprofundamento de temas, da didática como ciência, das crianças como sujeitos capazes e em desenvolvimento e de conteúdos específicos (por exemplo, natureza, cidade, comunicação etc.), bem como investigações sobre como potencializar processos de pesquisa protagonizadas por crianças.

O que a criança pesquisa e o que o educador pesquisa são processos diferentes e complementares, apesar de aprenderem na relação um com o outro, pode-se dizer que seus objetos

de pesquisa são distintos. Entretanto, como tudo acontece em relação, pode-se também dizer que em alguns momentos os sujeitos de pesquisas podem se entrelaçar, se encontrar, se estranhar, dialogar e aprofundar em cooperação, indo juntos, mais além.

O curso e a constituição de uma comunidade em aprendizagem

Conscientes que educação vive de diálogos, esse grupo de dez educadores de contextos diferentes e distantes escolhe investir em interlocuções e confrontos com a ideia de que são geradores de processos de pesquisa e de aprendizagens. Ao reunir diferentes educadores, de diversos lugares do país, com formações e experiências distintas, foi-se a todo momento construindo uma linha de pensamento e produção de conhecimento complexa e desigual. Cada sujeito do grupo fala com uma posição e a diversidade de experiências e questionamentos enriquecem os debates e atividades. As experiências compartilhadas, as perguntas formuladas, os deslocamentos permanentemente provocados nos múltiplos encontros, as discussões nem sempre consensuais mostram que o conhecimento individual é construído no coletivo, sendo este talvez o maior desejo do grupo, a construção de inteligência coletiva no contexto da formação de professores brasileiros. Segundo Lévy (2003, p. 28), a inteligência coletiva é: “[...] uma inteligência distribuída por toda parte, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que resulta em uma mobilização efetiva das competências”.

O curso foi estruturado de forma a gerar processos de pesquisa na escola e oferecer contribuições relevantes de diferentes educadores e pesquisadores das Ciências Humanas para a educação na primeira infância. Organizado em quatro módulos, com encontros presenciais, na Unicamp (Campinas) e no Centro Internacional Loris Malaguzzi (Reggio Emilia, Itália) e com encontros à distância, para aprofundar e garantir trocas sobre os processos de investigação e estudo. Nas palavras de Paola Cagliari e Chiara Spaggiari, educadoras italianas corresponsáveis pelo curso, “a aprendizagem é construída através de hipóteses, tentativas e perguntas”. Quantas vezes os adultos se permitem se envolver em formações que tem como princípio a pesquisa e as boas perguntas?

Durante esse percurso, essa comunidade em aprendizagem teve a feliz oportunidade de compartilhar seus desejos, expectativas, angústias e alegrias da pesquisa. Cada conversa e cada módulo trazia à tona novas inquietações:

Do que é feito o silêncio? Como interpretá-lo?

Como não “desensinar” a aprender?

Do que é feita uma investigação?

Qual é o tempo da pesquisa?

Onde está a beleza na escola? E a fantasia?

Como promover a autonomia?

O que é participação? E controle?

Quando retomar? O fim é o começo?

Onde está a surpresa?

E o estupor da criança?

Como o adulto sustenta uma investigação?

As perguntas são infinitas. Todas elas podem ser pontos de partida para uma intensa investigação sobre processos de aprendizagem em uma grande comunidade em aprendizagem. A escolha de um sujeito de pesquisa é algo relativamente complexo, já que parte de uma ideia de escuta, sentido, interesse e potência investigativa de todos os envolvidos.

A Natureza como sujeito

Com a intenção dos participantes do curso tornarem-se pesquisadores dos processos e das relações vividos por e com crianças, a proposta foi aprofundar investigações relacionadas à Natureza, sabendo que ela está intimamente ligada aos sentidos da vida e proporciona um vasto campo de conhecimentos: se a criança busca construir os primeiros significados da vida e do mundo, explorar e compreender as relações ao seu redor, a natureza representa, concreta, imaginária e poeticamente, qualidades de origem e transformação, criação e morte.

A natureza acolhe profundamente o desejo intrínseco do ser humano de desvendar mistérios e, por meio dessas inclinações investigativas, o coloca em comunhão não apenas com a vida, mas com todos os outros seres e, a partir dessa aproximação, convida para lidar com as incertezas. É, assim, tema de relevância social, lugar de contemplação às diferenças, de conexão e criação não apenas de individualidades como de responsabilidades. Por ser algo que fascina e incentiva investigações e perguntas, instiga o desejo infantil de pesquisar e descobrir o mundo a sua volta.

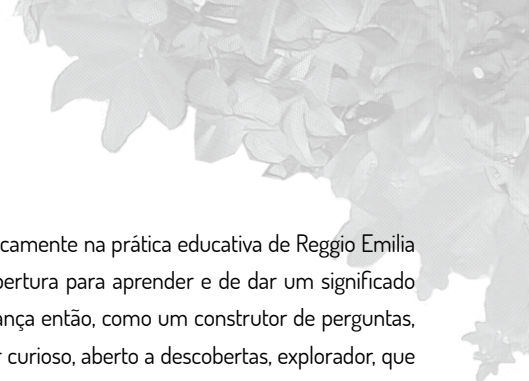
Somos parte da natureza, somos fruto de autopoiese, isto é, de um fenômeno de auto-organização da matéria que dá origem a todos os seres vivos. (MATURANA; VARELA, 2002). Portanto, as crianças são, ao mesmo tempo, seres da natureza e seres de cultura. Seres que investigam e que partem das experiências vividas para construção de conceitos e conhecimentos sobre a vida.

As crianças e a complexidade de seu processo de pesquisa

Que imagem de criança é uma referência para as pesquisas nesta abordagem?



Figura 1 – A ideia de imagem de criança defendida na cidade de Reggio Emilia colocando em relação características integrais do ser humano.



A imagem de criança (Figura 1) revelada historicamente na prática educativa de Reggio Emilia está alicerçada na sua potência de disponibilidade e abertura para aprender e de dar um significado à vida, às coisas, aos outros e a si, com os outros. A criança então, como um construtor de perguntas, de significados, de teorias. A criança é, portanto, um ser curioso, aberto a descobertas, explorador, que investiga, pesquisa, elabora hipóteses, experimenta, se apropria, atribui novos significados e novos jeitos de fazer e usar matérias, materiais e objetos, está aberto a várias interpretações, está presente e participa por inteiro das situações propostas, experimentando-as com todo seu corpo.

No exercício de pensar em contextos significativos, dentro da escola, parte-se da criança. Num movimento de constante reflexão, o grupo coloca ênfase em pensar sobre como as crianças aprendem, não apenas em o que ou como se ensina. Afinal, num mundo em constante movimento, produção de conhecimento e verdades provisórias, sabe-se que não se pode ensinar tudo às crianças, então escolhe-se dedicar a não “desensiná-las” a aprender. O conhecimento das crianças é feito de suas identidades, da maneira singular como olham para o mundo. Os conhecimentos contam uma história, uma história única, que quando compartilhada evoca emoções e memórias. Narrar as descobertas das crianças, de forma singular, entrevê sentido às aprendizagens para a vida.

Movidas pelo desejo da investigação, cada pesquisa traz, como ponto de partida, a natureza e a infância, projetadas nos indícios de interesses das crianças – o estupor. Em como as crianças pensam, interrogam, interpretam a realidade e as próprias relações com elas e com os adultos. Portanto, sair do lugar de quem pensa que sabe o que as crianças são e o que devem ser, para o lugar da surpresa, da escuta, do novo. Esse é um deslocamento visível nesse grupo que se constitui como uma comunidade em aprendizagem.

Estudar o outro requer uma dimensão alteritária: o pesquisador, ao participar do momento observado, constitui-se parte dele, mas ao mesmo tempo mantém uma posição exterior, exotópica, que lhe possibilita o encontro com o outro. Quando olha para si, dois diferentes mundos se refletem na pupila dos seus olhos. Bakhtin (2010) afirma que o sujeito que contempla também é contemplado. Aquele olho que vê também é visto. Mesmo que o sujeito não tenha a consciência de que ao ver outro, se afeta, se marca e se constitui. Mesmo que o ele não entenda o acabamento que carrega ao enquadrar o outro em um lugar, seja fixo ou em movimento. Para esse autor, a alteridade marca os seres humanos, porque o outro é imprescindível para a constituição do eu. Pensar a criança como esse outro, faz-se repensar, permanentemente, a posição de pesquisador e o lugar dos adultos perante as crianças. Faz exercitar e possibilitar tornar visível a aprendizagem das crianças.

Natureza e criança: um encontro entre esses dois sujeitos

Quando Larrosa traz o conceito de infância atrelado ao de acontecimento, percebem-se pontos em comum entre esses dois sujeitos, Natureza e Infância, que pareciam distantes. O autor define a infância enquanto acontecimento, apresentando a seguinte imagem: “interrupção, novidade, catástrofe, surpresa, começo, nascimento, milagre, revolução, criação, liberdade” (LARROSA, 2001, p. 282). A Infância, tal qual a Natureza, é feita, portanto, de elementos que desafiam o pensamento humano.

Do que a Infância e a Natureza são feitas?

Descontinuidade - Sequência

Imprevisibilidade - Obviedade

Transformação - Constância

Impermanência - Continuidade

Versatilidade - Estabilidade

Risco - Controle

Mistério - Visível

Onírico - Real

Resistência - Flexibilidade

Dessa forma, o encontro desses dois sujeitos é fundamental. Pois é nessa conversa que um se descobre a partir do outro, um momento de se encontrar, de se apropriar, de se revelar em meio aos desafios e de se duvidar, de se questionar sobre do que somos feitos, de estabelecer vínculos.

Mas o que é Natureza para as crianças?

“É um pouco da base do mundo” (Isabela, oito anos).

“Não vive sem a gente” (Ana Cecília, cinco anos).

“É vida, porque faz a gente viver” (Marcelo, quatro anos).

“É o mundo feito por ela mesma” (Alice, nove anos).

“Ninguém sabe quem criou a natureza” (Lucas, seis anos).

“A natureza está no nosso coração, porque a gente já é natureza” (Chloé, cinco anos).

(Trechos de um registro sobre Natureza e Infância realizado por Paula Cardoso Franco e Rafaela Aline de Freitas Bley).

E para os adultos, o que é a Natureza? E para além: o que é Natureza para esses adultos dessa comunidade em aprendizagem, formado por pessoas de todas as regiões do Brasil? Em uma das imersões do grupo, em uma visita à Fazenda Ermida (Jundiaí), os participantes foram expostos a duas situações: a primeira é um convite a uma exploração livre do espaço e de um encontro com o sujeito Natureza. A segunda, de entrar em um contexto de investigação criado pela coordenação com materiais inteligentes diversos, selecionados para que fosse feita uma exploração do espaço da fazenda utilizando esses materiais. Essas duas vivências resultaram num momento de reflexão de todo o grupo e, como parte dessa experiência, foi elaborado um mapa conceitual, a fim de revelar conceitos que apareceram em grande parte dos relatos individuais, e por consequência expandir o conceito de Natureza (Figura 2), muito atrelado em primeira instância aos sujeitos verdes.



Figura 2 - Mapa conceitual elaborado por todos os integrantes do Curso de Aprofundamento em Educação Infantil, durante visita à fazenda Ermida (Jundiá)

A partir dessa tempestade de ideias, cada grupo selecionou um dos conceitos listados para elaborar um novo mapa conceitual, que serviria como um ponto de partida para suas pesquisas na escola. Nosso pequeno grupo selecionou a princípio, Comunicação, porém outras três palavras apareceram ao longo de nossa discussão: Relação, Ciclo e Memória (Figura 3).



Figura 3 - Mapa conceitual elaborado pelo grupo durante o Curso Internacional de Aprofundamento em Educação Infantil.

As ideias começam a ser materializadas e, com isso, a expectativa de cada participante em dar forma as possibilidades de pesquisa na escola em que atua, a partir de um campo previewal que considera contextos, processos e relações, que são capazes de suscitar hipóteses, interrogações e desejo de experimentar. Nas palavras de Loris Malaguzzi (ZERO, 2014, p. 77) “as ideias voam, desviam-se, amontoam-se, levantam-se, desfazem-se lentamente ou vão embora. Até que uma delas pega decisivamente o sobrevento, voa muito alto e conquista, vitoriosa, todo o discurso das crianças”.

Valorizar a criatividade significa ativar nos contextos muitas possíveis diferenças e colocá-las constantemente em diálogo entre elas, em um entrelaçamento animado da procura de soluções cognitivas e habitado pela imaginação e fantasia. A identificação de contextos sensíveis para as crianças, juntamente com a intrigante possibilidade de explorações das formas dadas aos contextos, pelos colegas, gera possibilidades, riquezas e assim, novas aprendizagens.

E como colocar estes sujeitos, Criança e Natureza, em relação?

Como iniciar um relacionamento? São muitos os caminhos e Andrea Branzi (2013, p. 129) descreve bem este momento inicial de uma relação/revolução: “As revoluções mais bem sucedidas geralmente são aquelas que começam exatamente pelo pequeno, pelo diário, pelo indispensável”. É preciso, portanto, mapear quais elementos da natureza fazem parte do nosso contexto, do espaço que habitamos? Quais são as possibilidades de ampliar esta oferta? O que é Natureza? Como nos comunicamos com ela? Talvez, a chuva, o vento, o céu, a água, o ar, nossos alimentos podem, sim, ser pontos de partida palpáveis nesse contexto concreto, ou então, a oferta de materiais naturais também pode iniciar um relacionamento, dadas suas características. Gandhi Piorski (2016) retrata muito bem o momento em que a criança se vê diante de uma matéria advinda da natureza que o desafia:

A matéria dura marcará o corpo também pelo limite, pela impossibilidade, pela força incisiva da natureza. Surgem os valores de respeito diante do impávido, do imensurável forte. O limite dado é valorado como respeito ao mundo e às próprias forças. Os testes do brincar material transformam marcas corpóreas de impacto e temor em gestos de autocontrole. Trabalham como tónus, governam os descontroles da vontade. Pode-se ver, aqui, o despontar dos sentimentos mais nobres de reverência. Os primeiros sentidos de humildade.

É importante que a criança participe também de todo esse processo de coleta de ideias para que a pesquisa tenha sentido para todos.

Quando esse grupo de educadores voltou para suas respectivas escolas, iniciou-se, então o processo de pesquisa coletivo, juntamente com as crianças, a fim de mapear suas impressões, relações e afetos. O seguinte registro é um trecho de uma conversa com as crianças nesse momento inicial da pesquisa:

“A primeira vez que as crianças tiveram um contato mais direto com a cigarra ela causou estranhamento:

- Que bicho é esse? (Alice, dois anos)

- Ele morde? (Maria Cândida, dois anos)

- Que barulho estranho! (Joaquim, dois anos).

- Parece uma mosca gigante! (Davi, dois anos)”

(Trechos de um registro sobre Natureza e Infância realizado por Carla Ferreira de Sena)

Para além de considerar as falas “bonitinhas” e “engraçadas”, no processo de discussão e compartilhamento dos entendimentos das crianças em torno do tema Natureza, fomos entendendo a riqueza das hipóteses infantis e de como esses saberes são provocadores de investigações. Por meio de um **pensamento metafórico**, as crianças captam as essências e os conceitos das coisas, vivenciam um processo intenso de investigação, numa busca constante por compreender o mundo. Aproximar do pensamento infantil, é pensar numa educação transformadora que busca significado e sentido para a vida.

Enquanto as crianças fazem muitas perguntas investigativas, o adulto, no entanto, desaprendeu a perguntar, e acaba por reproduzir informações, ao invés de investigar. Quando Saramago (1982, p. 329)

diz “Todo mundo está dando respostas. Difícil mesmo é o tempo das perguntas”, consegue descrever muito bem esse cenário. É preciso disponibilidade, tempo e escuta para que as boas perguntas apareçam. E de uma boa pergunta pode nascer uma grande pesquisa. Uma escola de concreto, sem sujeitos verdes por perto, se lançou a um contexto de investigação tendo como sujeito a Comunicação, entre nós seres da Natureza, bem como entre nós e nosso meio. Durante uma conversa com as crianças a resposta de Matheus (cinco anos) deu início a esse percurso:

Profa. “Para onde vão as palavras?”

Matheus (cinco anos): “As palavras vão para o céu!”

(Trecho de registro de conversa sobre Comunicação e Natureza, pesquisa: As palavras vão para o céu, de Valéria Prates Gobato).

Iniciou-se assim um processo de imersão no qual foram criados contextos de investigação e colaboração a fim de estimular a troca e a comunicação entre todos. E aí temos um grande desafio: compreender a documentação pedagógica como um processo circular. Para os contextos é preciso selecionar materiais inteligentes e organizá-los a fim de construir um espaço relacional, como um ateliê, que proporcione aprofundamentos e novas relações com o sujeito da pesquisa. É preciso também estar atento a forma e ao conteúdo da documentação desse processo, já que para esta abordagem a forma é o próprio conteúdo. As imagens abaixo (Figura 4, 5 e 6) ilustram um processo de produção de uma mini-história, parte de uma documentação pedagógica. Para esta comunicação, as conversas com os pares foram fundamentais para que chegasse a uma solução gráfica e também de conteúdo que seja generosa com outros interlocutores, partilhando um processo que faça sentido para todos os leitores.



Figura 4



Figura 5



Figura 6

De que forma podemos registrar os encontros? O que pode ser mais ilustrativo? Registros fotográficos, gráficos, em áudio, vídeos, enfim, são muitas as possibilidades. As boas perguntas também fazem parte desse processo: o que desejamos narrar com esta documentação? Por exemplo: as fotos narram? O quê? Os textos estão conectados com as fotos, de que maneira? Poderiam ser colocadas em outra ordem? Encontrar o foco, a identidade, não é muito simples, por isso é importante partilhar essa construção com a comunidade em aprendizagem. É um processo dialógico, de tentativas e ajustes permanentes para todos.

Nesse sentido, a documentação pedagógica torna visível as aprendizagens das crianças e dos adultos e as linguagens que emergem das suas relações com o mundo são um potente instrumento de metacognição para ressignificarem as compreensões.

Considerações finais

“A reforma de pensamento conduz para uma reforma de vida.”

(MORIN, 2015, p. 136)

Num momento histórico de incertezas, é preciso aprender como viver junto e a aprender com o outro as diversas formas de conhecer. Ao valorizar a escuta, a comunidade em aprendizagem e a subjetividade de todos, a Abordagem de Reggio Emilia desafia a posicionar-se: que escolas queremos ser dentro de um contexto social, político e cultural em nosso país tão desigual?

Deve-se sim, cada vez mais, ser fazedores de perguntas e não de respostas, refletir sobre os desafios e as potências desta abordagem no contexto da Educação Infantil brasileira e projetar pesquisas e ações democráticas na escola, tendo como protagonista as crianças que vivem e atuam nesse espaço.

Referências bibliográficas

BRANZI, Andrea. Educação e espaço relacional. In: CEPPI, Giulio; ZINI, Michele (orgs.). **REGGIO Children; Crianças, espaços, relações: como projetar ambientes para a educação infantil**. 1 ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

LARROSA, Jorge. Dar a palavra: notas para uma dialógica da transmissão. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. **Habitantes de babel: políticas e poéticas da diferença**. Tradução de Semíramis Gorini da Veiga. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 281-295.

LARROSA, Jorge. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

LÉVY, P. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **A árvore do conhecimento**. Campinas: Editorial Psy II, 2002.

MORIN, Edgar. **Ensinar a viver**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2015.

PIORSKI, Gandhi. **Brinquedos do chão**. São Paulo: Peirópolis, 2016.

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

SARAMAGO, José. **Memorial do Convento**. 5. ed. Lisboa: Caminho, 1982. p. 329.

ZERO, Project; CHILDREN, Reggio. **Tornando visível a aprendizagem: crianças que aprendem individualmente e em grupo**. Reggio Children; tradução Thaís Helena Bonini. 1. ed. São Paulo: Phorte, 2014.

CAPÍTULO 8

APROFUNDAMENTO EM EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA POSSIBILIDADE DE AVANÇAR NA REFLEXÃO E NA PRÁTICA EDUCATIVA COM A PRIMEIRA INFÂNCIA

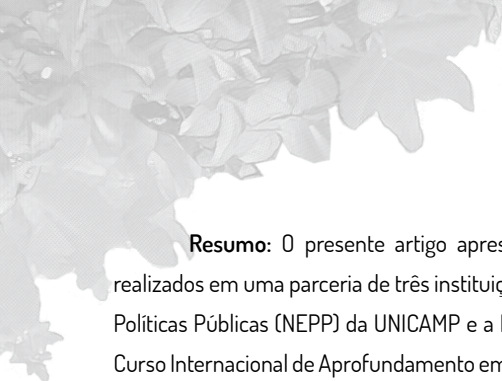
Alba Peixoto Bezerra
Pedagoga pela Faculdade de Educação da Bahia (FEBA), membro fundadora da RedSOLARE Brasil, consultora em Projetos Nacionais e Internacionais em Educação (Moçambique, Panamá, Peru e Colômbia). Coordenadora administrativa e professora responsável pela implantação do Ensino Fundamental da Casa da Infância, Salvador-BA.

Ana Paula Batista Pina
Graduada em Administração pela Universidade Paulista (2010) e em Pedagogia pela Universidade de Brasília (2016). É membro do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa sobre a Infância (GPI). Atua como Diretora Pedagógica no programa infanto-juvenil da Associação de Funcionários da Universidade de Brasília. Leciona como professora titular em turma de Educação Infantil no Colégio Marista João Paulo II - DF. Gestora voluntária do Instituto Socioeducacional Vidas - Planaltina-DF.

Karin Eliana Nicolau dos Santos Lacerda
Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCPR na linha de pesquisa História e Políticas da Educação. Coordenadora do segmento da Educação Infantil da Rede Marista de Colégios.

Jociane Aparecida Massaro Mourani
Pedagoga pela Universidade Metropolitana de Santos. Magistério com especialidade em Educação Infantil. Há 12 anos trabalha na gestão de creches. Desde 2015 participa de estudos sobre a abordagem de Reggio Emilia.

Tatiana Fonseca Alkmin Benzi
Formada em psicologia pela Universidade de Braz Cubas, pós-graduada pela Universidade do Paraná - MBA em Educação. Atua como Coordenadora Pedagógica pela escola Moppe no interior de São Paulo desde 2012.



Resumo: O presente artigo apresenta-se como o resultado de pesquisa e dos estudos realizados em uma parceria de três instituições: Associação RedSolare Brasil, o Núcleo de Estudos de Políticas Públicas (NEPP) da UNICAMP e a Fundação Antonio Antonieta Cintra Gordinho (FAACG), no Curso Internacional de Aprofundamento em Educação Infantil: o trabalho cotidiano das creches e Pré-Escolas. O curso teve como objetivo constituir-se um espaço de aprendizagem, diálogo, interpretação e reflexão crítica sobre as práticas educativas voltadas para a primeira infância na Educação Infantil no Brasil, a partir da abordagem educativa de Reggio Emilia (Itália) que inspira ações socioeducativas em todo mundo. O curso teve como participantes 34 educandos oriundos de universidades, escolas particulares e públicas em cargos de docência e gestão escolar e foi dividido em quatro módulos, três realizados dentro da UNICAMP em Campinas-SP e um módulo vivido na Itália, sendo uma iniciativa que buscou incentivar a atitude investigativa dos participantes e contemplou atividades individuais e em grupo no qual foi possível a partilha de convergência e divergência de ideias, de conhecimentos, de pensamentos, posicionamentos, leituras de mundo e experiências vividas nos diversos contextos de atuação. Nesta trajetória, o fio condutor da pesquisa-ação foi a infância e a natureza, motivando a criação de contextos potentes, instigantes e criativos para a investigação com as crianças. Paralelamente, e em pequenos grupos compostos por cerca de oito participantes, uma pesquisa complementar transcorreu com o propósito de responder a seguinte problematização: como os organismos se relacionam? Neste trabalho, as participantes desenvolveram junto às suas realidades, uma pesquisa-ação, por meio de da abordagem qualitativa. A síntese do processo de produção de conhecimento coletivo e os resultados que este artigo traz foram nutridos pelas reflexões realizadas junto ao pequeno grupo de pesquisa que, durante os momentos em grande grupo, presencialmente e virtualmente, procurou dialogar sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas nas realidades em que as participantes atuam. A Pedagogia da Escuta foi a estratégia utilizada para encontrar as pistas sobre as pesquisas que as crianças e os adultos faziam em cada contexto. A investigação possibilitou que o grupo refletisse acerca das relações entre crianças e adultos de forma horizontal, negociada, crítica e transformadora, numa perspectiva complexa de compreensão do mundo a partir das teorias genuínas da infância.

Palavras-chave: Percurso Investigativo, Pesquisa-ação, Reggio Emilia, Pedagogia da Escuta, Perspectiva Complexa.

Introdução

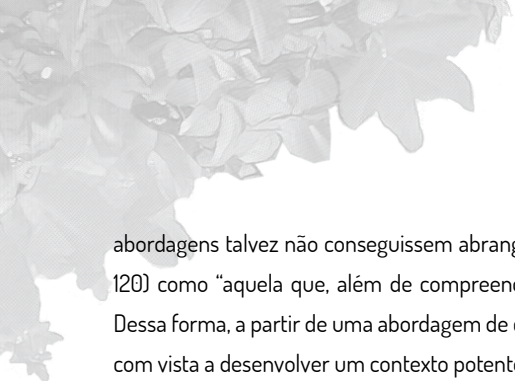
O presente estudo apresenta-se como o resultado de pesquisa e dos estudos realizados em uma parceria de três instituições: Associação RedSolare Brasil, o Núcleo de Políticas Públicas (NEPP) da UNICAMP e a Fundação Antonio-Antonieta Cintra Gordinho (FAACG), resultando no Curso Internacional de Aprofundamento em Educação Infantil: o trabalho cotidiano das creches e Pré-Escolas que teve como objetivo de constituir-se um espaço de aprendizagem, diálogo, interpretação e reflexão crítica sobre as práticas educativas voltadas para a primeira infância na Educação Infantil no Brasil, tendo como referência e inspiração a abordagem educativa de Reggio Emilia, cidade no norte da Itália, conhecida como uma cidade educativa e educadora no reconhecimento e valorização da infância. As escolas de Reggio surgem após a Segunda Guerra Mundial em que famílias, em meio aos escombros, sonharam e buscaram efetivar uma educação de qualidade para seus filhos, materializando as ações educativas com a coparticipação das famílias e todos os cidadãos reggianos. Segundo Malaguzzi (1963, *apud* CAGLIARI et al., 2016, p. 81, tradução nossa):

[...] se quisermos que a ação educativa seja efetiva e genuína hoje, e é isso que o Estado e as famílias querem, devemos restaurar bases bastante diferentes, laços e relações bastante diferentes, que podem ser inferiores da consciência moderna e do que temos discutido aqui.

Loris Malaguzzi, educador italiano (1920-1994), entendia que a escola é parte da cidade e a cidade é parte da escola, portanto, essa interface precisava colocar em interlocução o projeto educativo com a comunidade. Nesse sentido, educação é feita por escolhas pautadas em ideologia e política que reverberam na visão de homem e de sociedade e a construção de uma nova cultura do pensamento perpassa pela ação, pela coerência entre discurso e prática. Assim, Loris Malaguzzi (1920-1994) envolve-se com o movimento de mães e pais que decidem construir por meio da educação - um sistema de relações ligado ao bem-estar que busca entender de forma respeitosa como as crianças pensam - uma realidade e um futuro melhor para as crianças da comunidade e essa experiência ganha visibilidade no mundo no início dos anos 90 a partir de uma pesquisa feita pela revista *Newsweek*.

1. Metodologia

A presente pesquisa teve como participantes oito educadoras que trabalharam com abordagem qualitativa do tipo pesquisa-ação. Quanto à abordagem qualitativa, Flick (2009, p. 20) a define como sendo uma abordagem de "particular relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas de vida" e que dessa forma consegue tratar de situações novas que outras



abordagens talvez não conseguissem abranger. A pesquisa-ação é defendida por Severino (2007, p. 120) como “aquela que, além de compreender, visa intervir na situação, com vistas a modifica-la”. Dessa forma, a partir de uma abordagem de caráter qualitativa é possível realizar uma pesquisa-ação com vista a desenvolver um contexto potente de investigação e escuta sensível junto às crianças.

Nesse sentido, junto às oito participantes desse grupo, foram realizados encontros presenciais teóricos, produções individuais e em grupo elaborando sínteses a partir de leituras realizadas e das discussões acontecidas nos encontros do grande grupo e no pequeno grupo. O percurso investigativo vivido, bem como as reflexões trazidas pelas integrantes do grupo possibilitaram com que as educadoras envolvidas no Curso Internacional de Aprofundamento em Educação Infantil refletissem sobre suas práticas e pensassem a respeito dos contextos oferecidos para que as crianças com quem atuam, pudessem construir entendimentos sobre o mundo de forma criativa e investigativa por meio da Pedagogia da Escuta expressa através das múltiplas linguagens. Tal estratégia possibilitou ao grupo que colocasse em prática a pesquisa-ação em seus ambientes educativos de modo a compreender a relação dos sujeitos envolvidos com/na natureza, a fim de buscar compreender a pergunta orientadora “Como os organismos se relacionam?”, a partir do olhar das crianças dos contextos em questão. Para isso, entendemos que a busca pela compreensão de um saber, conforme Rinaldi (2016, p. 123) “representa ser capaz de desenvolver uma “teoria” interpretativa, uma narração que dê sentido a eventos e objetos do mundo”. Para isso, estruturamos tais compreensões expressas pelos sujeitos em nossas pesquisa-ação em documentações pedagógicas¹ de todos esses processos vivenciados durante as pesquisa-ação desenvolvidas pelas integrantes do grupo em seus espaços. Quanto ao processo de documentação pedagógica, Rinaldi (2016, p. 121) afirma que a documentação é “parte integrante dos procedimentos que almejamos para fomentar o aprendizado e modificar o relacionamento entre o ensino e aprendizagem”. E é com essa percepção que buscamos promover espaços propícios de construção coletiva de conhecimento, de modo a construirmos inteligência coletiva em comunidades em aprendizagem.

2. A natureza de uma pesquisa-ação em relação com a natureza em nós: a construção da inteligência coletiva em comunidade em aprendizagem

O nascimento de uma pesquisa parte da inquietude, do olhar curioso, da escuta atenta, da busca de compreensão do pesquisador pelo sujeito da pesquisa, considerando seus estados subjetivos expressos por meio de sentimentos, pensamentos, ideias, atitudes, comportamentos observados e registrados para dar visibilidade ao modelo de mente humana e à complexidade do pensamento no ato de conhecer e se relacionar. Essa é a natureza da pesquisa qualitativa que investimos no Curso

¹ Estratégia do Princípio da Estética utilizado pela abordagem educativa de Reggio Emilia para dar visibilidade à imagem de criança competente e criativa.

Internacional de Aprofundamento em Educação Infantil.

O filósofo alemão Dilthey (*apud* Hofstätter, 1957, p. 315) diz que “ao explicarmos a natureza de uma pesquisa, compreendemos a vida mental”, expressos por processos de pensamentos que consideram a realidade como construção e atribuição social de significados, com ênfase no caráter processual e na reflexão, por meio de significados subjetivos. Em consonância com esse pensamento, a comunicação de uma pesquisa através de documentação pedagógica é sempre uma possível interpretação subjetiva e atemporal da realidade.

Ao documentar a natureza do processo investigativo, evidenciando a competência, o pensamento original e criativo da criança, os educadores parceiros e em interlocução, junto com as crianças, fazem-se perguntas ao mesmo tempo que buscam e provocam com outras perguntas inteligentes relançando contextos a partir das pistas e indícios deixados pelas próprias crianças, na tentativa de compreender o significado genuíno da investigação diante do sujeito/objeto da pesquisa.

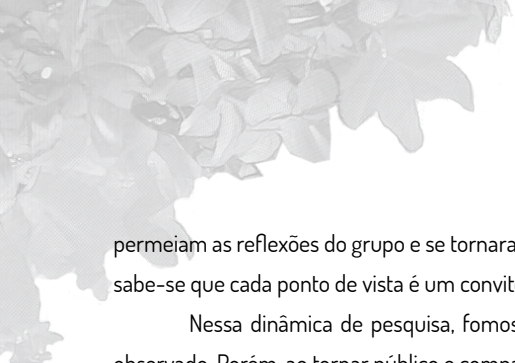
Nesse sentido, a pesquisa é compreendida como um processo subjetivo de construção, que nasce do estupor², do maravilhar-se diante da vida, provocados por contextos potentes que instigam a curiosidade e despertam o desejo da investigação, que se conecta com a natureza humana e se coloca em relação com as partes para se presenciar o todo e o todo em conexão com as partes, colocando em diálogo o “nós”, o coletivo, sujeitos interessados numa investigação.

No transcorrer de uma pesquisa, muitos “nós” se atam e desatam numa cadeia de tensões cognitivas e emotivas que se entrelaçam numa rede de significados construídos nas narrativas do cotidiano, colocando em ação a observação, as possíveis interpretações do significado do vivido, o imaginário e o desejo de trilhar mapas de percurso genuínos da criança na tentativa de compreender as infâncias. Assim, educadores e crianças fazem pesquisa e aprendem que, como disse Chiara Spaggiari ao citar Paola Strozzi no Módulo I, do Curso Internacional de Aprofundamento em Educação Infantil: “dentro de cada parte, ainda que menor, sempre está representado o todo”.

Dessa forma, cada uma de nós, autoras deste artigo, somos parte de um todo nesse curso na busca de desatar os “nós” e aprofundar a compreensão acerca de como as linguagens da natureza se manifestam e são reveladas na infância, tendo como pergunta orientadora de nossas investigações entendermos junto com as crianças “Como os organismos se relacionam?”.

Em nossos contextos de trabalho fomos atrás das pistas e dos caminhos que eram possíveis de perseguir nas investigações, por meio de uma escuta atenta e sensível, interpretada por “nós” – a Comunidade em Aprendizagem. Com isso, fortalecemos o aprendizado de pensar em rede, em processo, em circularidade, numa perspectiva de um pensamento ecológico, sistêmico, produzindo conhecimento contextual em pesquisas contemporâneas, por meio do exercício de relativização, do cultivo da incerteza, do valor do diálogo e do confronto. Dessa forma, produz-se a inteligência coletiva a partir dos empréstimos de saberes, reconhecendo a polifonia das vozes e dos pensamentos que

² Expressão utilizada na abordagem educativa de Reggio Emilia para revelar o encantamento das crianças e adultos diante do inusitado.



permeiam as reflexões do grupo e se tornaram um construto em permanente desconstrução porque sabe-se que cada ponto de vista é um convite ao confrontar com a práxis.

Nessa dinâmica de pesquisa, fomos nos encantando com as particularidades de um todo observado. Porém, ao tornar público e compartilhado os processos, muitos “nós” pairaram em nossas reflexões: como nasce uma pesquisa? Como o educador faz pesquisa em relação com as crianças? O que e como documentar para aprofundar a pesquisa? O que é central para a aprendizagem das crianças? O que elas nos dizem para além de uma escuta audível e com a expressão de suas múltiplas linguagens? Como apoiá-las na progressão de suas aprendizagens para gerar maior aprofundamento da compreensão? Que conceitos e/ou saberes estão em jogo? Qual é o ponto de equilíbrio e conexão entre o conceitual e o simbólico na e em relação com a natureza?

São muitos os “nós” que estão no emaranhado de nossas reflexões e para identificar as micro dentro das macroperguntas. Como fios que se entrelaçam nos relançamentos de nossas prefigurações, o exercício de reconhecimento do vivido é uma estratégia potente para irmos desenhando a trilha do percurso do nosso mapa de ideias e conceitos em cada trajetória de pesquisa. Nesse rico processo de aprendizagens e descobertas, de um pensamento criativo e complexo, que colocam em relação à natureza dos pesquisadores, da pesquisa e dos sujeitos pesquisados, ampliando a consciência de como o significado do sentido se conecta com o vivido e impacta com a natureza em “nós” numa rede complexa e sistêmica na compreensão da vida em relação.

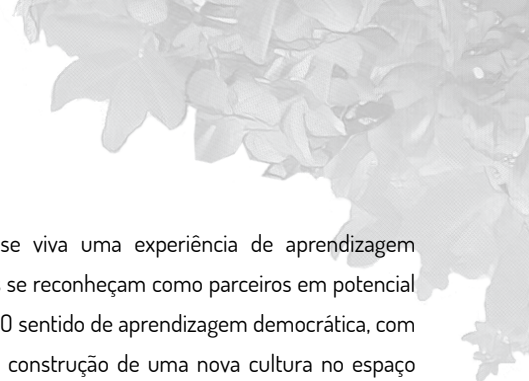
3. Comunidade em aprendizagem

Nesse sentido, em diálogo com a abordagem educativa de Reggio Emilia, aprendemos o valor da participação efetiva, da partilha, do acolhimento, da corresponsabilidade na ação educativa. Aprendemos que a participação e o senso bem-estar da comunidade é um valor inegociável. Cagliari e Giudici (2014, p. 139) relatam que:

[...] a participação se fundamentam na ideia de que a realidade não é objetiva, que a cultura é um produto social em contínua evolução, que cada sujeito é portador de um saber parcial e que, para se construir um projeto educativo, são importantes e relevantes os pontos de vista de todos, em diálogo dentro de uma moldura de valores compartilhados.

A comunidade é percebida de forma sistêmica e as relações que nela são estabelecidas reverberam mutuamente em todos os envolvidos. Há um sentido de fazer “com unidade”, de bem comum e as escolhas, posicionamentos, experiências compartilhadas, reflexões, tomada de decisões afetam a todos em pensamento em rede, possibilitando uma transformação.

Impactados pela essência do valor da participação efetiva na experiência educativa de Reggio, o nosso grupo destaca como força o significado de uma Comunidade em Aprendizagem no desenho didático deste Curso Internacional de Aprofundamento em Educação Infantil. Essa tecnologia



pedagógica socioeducativa e política permite que se viva uma experiência de aprendizagem colaborativa na qual todos contribuem para que todos se reconheçam como parceiros em potencial e corresponsável na produção de inteligência coletiva. O sentido de aprendizagem democrática, com relações horizontais, dá o tom de uma nova lógica e construção de uma nova cultura no espaço acadêmico, muitas vezes marcados pelas relações de poder pelo saber.

Ter acesso a todos os materiais utilizados como referência no curso e todas as produções, nos quais todos podem e devem se sentir encorajados a oferecer contribuições através de *feedbacks* como uma atitude de respeito e acolhimento a toda a diversidade que compõe o grupo, é uma atitude generosa, comprometida e política, na qual todos escutam e aprendem com todos. Cada “voz”, processo construtivo dos envolvidos que reverbera no nosso coletivo, traz um eco, um saber que deve ser levado em consideração, pois revela onde o sujeito pesquisador está e contribuir para o seu crescimento deve ser um compromisso de todos. Esse é o senso de relação empática e cuidadosa que traz a possibilidade de transformação e o sentido de se ter conhecimento. Nesse movimento, todos aprendem e todos ensinam de forma constante e cíclica.

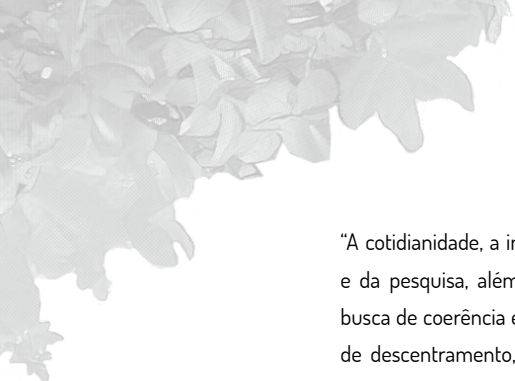
Colocar em ação essa estratégia não é simples, pois exige estar comprometido com o seu processo de construção e o do outro e isso é uma quebra de paradigmas.

Pensar em espiral, trabalhar juntos, fazer com o outro e oferecer empréstimos de saberes tem um valor imensurável para que o aprendizado de crianças e adultos, especialmente no crescimento intelectual porque todos se sentem engajados.

A experiência vivida em Reggio Emilia: transformações no percurso formativo

Estar imerso uma semana na cidade e nas escolas de Reggio Emilia colocando-se disponível para aprender, escutar-se, desconstruir e construir, é uma rica possibilidade de investimento pessoal para crescer com o outro. Viver uma utopia realizável é uma experiência indescritível mesmo estando no lugar de observador, interlocutor da práxis desta comunidade. Alguns relatos dos participantes dessa experiência nos provoca a pensar como cada um, cada uma a viveu de forma singular:

“Reggio nos convoca a quebrar paradigmas sobre a forma de ensinar e aprender. Neste [sic] percurso formativo aprendi que é necessário respeitar a procura de significados das crianças, suas escolhas, ouvir o que elas dizem, as relações que estabelecem entre si, com os adultos e com os espaços criados. Ou seja, a primeira mudança envolve refletir sobre as práticas educativas e o modo como essas práticas dialogam com a criança e a infância” (Jociane Aparecida Massaro Mourani).



“A cotidianidade, a inteireza das/nas relações, o respeito ao tempo da infância e da pesquisa, além de revisitar o princípio da homologia dos processos na busca de coerência entre o que se diz e o que se faz, é um convite ao exercício de descentramento, à reflexão, as incertezas, ao diálogo, ao acolhimento do pensamento divergente, a escuta para além do aparente” (Alba Bezerra).

“A experiência vivida em Reggio nos mostrou que é possível existir uma cidade cidadã, em que tudo é pensado por todos. Um lugar em que criança é sujeito e que adulto também o é. Todos pensam na coletividade, e respeitam as individualidades. Um lugar de respeito que nos mostrou que a diversidade faz bem para a alma e que a diferença fortalece-nos como pessoas. Foram dias de sensações, inquietações, aprendizagens e acima de tudo, transformações” (Ana Paula Batista Pina).

“Em Reggio, descobri o real valor da “experiência, da vivência, da verdade...A imersão que lá realizei, me toca de maneira especial pelas relações que lá são vividas... E toda essa relação precisa de tempo [...] É um processo mais focado na experiência do que [sic] no cumprimento de tabelas” (Karin Eliana Nicolau dos Santos Lacerda).

“A maior contribuição dessa experiência é pensar no SIMPLES PROFUNDO. Nossa vida contemporânea nos acelera a todo momento e Reggio nos traz a reflexão do TEMPO, do MENOS ser MAIS. Tempo para as crianças experimentarem, viverem e reviverem experiências, tempo para os adultos refletirem sobre essas experiências, interpretarem os pensamentos das crianças, construir teorias na coletividade e relançarem contextos significativos de aprendizagem. Essa experiência me fez acreditar no caminho para a educação transformadora em que todos fazem parte” (Tatiana Fonseca Alkmin Benzi).

“A experiência vivida em Reggio nos mostrou que é possível existir uma cidade cidadã, em que tudo é pensado por todos. Um lugar em que criança é sujeito e que adulto também o é. Todos pensam na coletividade, e respeitam as individualidades. Um lugar de respeito que nos mostrou que a diversidade faz bem para a alma, e que a diferença fortalece-nos como pessoas. Foram dias de sensações, inquietações, aprendizagens e acima de tudo, transformações” (Ana Paula Batista Pina).

Considerações finais

O Curso Internacional de Aprofundamento em Educação Infantil: o trabalho cotidiano das creches e Pré-Escolas constitui-se para nós, espaço de aprendizagem, de diálogo e especialmente de interpretação e reflexão crítica sobre nossas práticas educativas na Educação Infantil das realidades em que atuamos. A imersão que realizamos sobre a abordagem educativa de Reggio Emilia, esteve absolutamente ligada à pergunta investigativa que buscamos investigar com as crianças de nossas realidades educativas: como os organismos se relacionam? Ou poderíamos perguntar: quando há relação? O mergulho na abordagem reggiana, mostra-nos algumas respostas. Reggio é conhecida como uma cidade educadora que se baseia na pedagogia da escuta, da participação e da relação em que a criança é o centro de todo o processo educativo, mas que conta com o engajamento e envolvimento de toda a comunidade educativa, ou seja, além das crianças, conta com os professores e as famílias. Através desta experiência inspiradora, refletimos sobre nossas práticas não com o objetivo de reproduzir, mas buscar transformar modelos tradicionais que não permitem que a educação com a primeira infância avance para uma perspectiva mais sistêmica, de relações mais horizontais e com mais sentido tanto para as crianças, quanto para pais e professores.

Referências bibliográficas

ALARCÃO, Isabel. **Escola Reflexiva e Nova Racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BEHRENS. **O Paradigma Emergente e a Prática Pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 1999.

BEHRENS. **Paradigma da Complexidade: Metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólios**. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

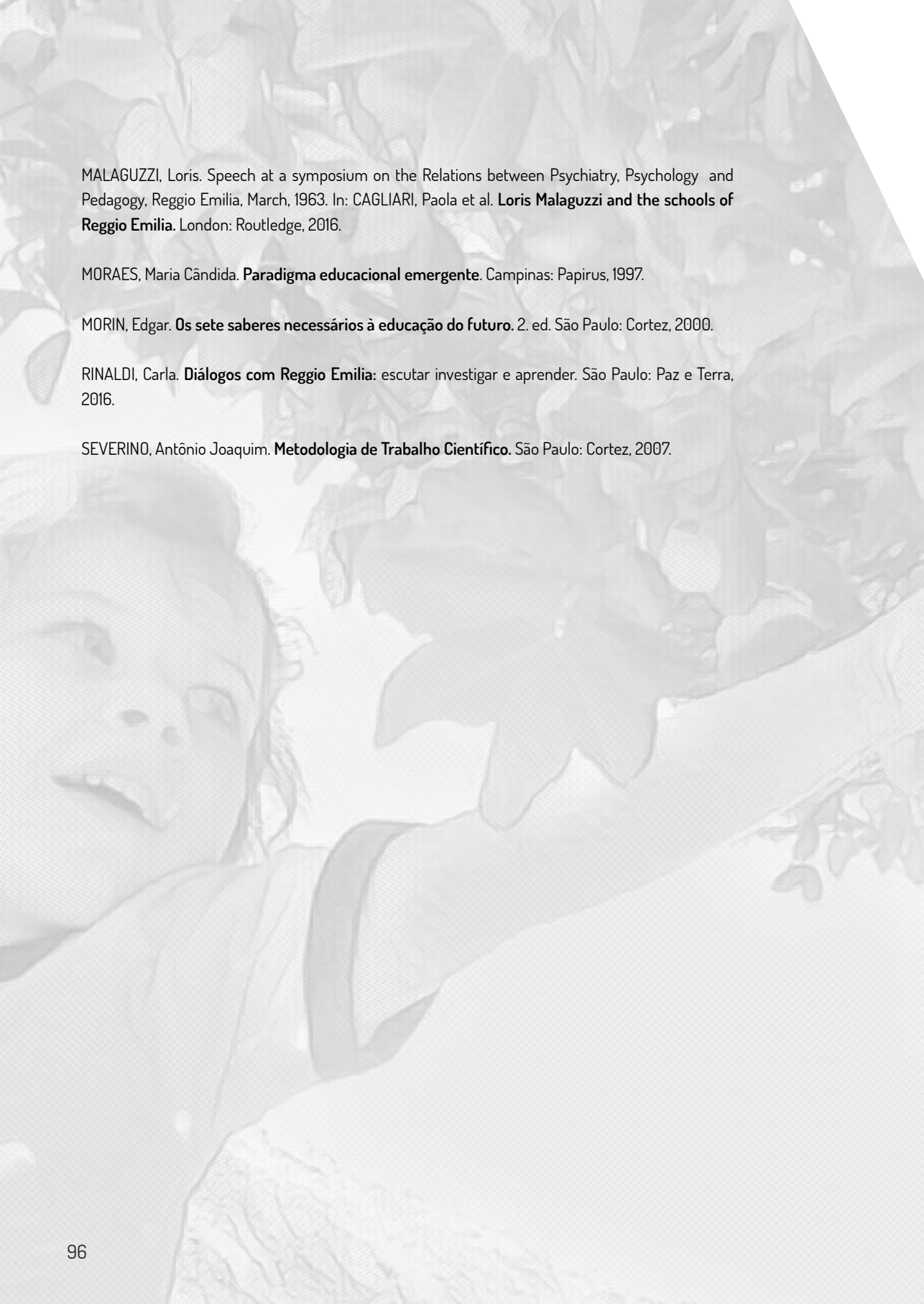
CAGLIARI, Paola; GIUDICI, Claudia. A escola como lugar de aprendizagem de grupo para os pais. In: In: Zero Project. **Tornando visível a aprendizagem: crianças que aprendem individualmente e em grupo**. Reggio Children. São Paulo: Phorte, 2014.

FLICK, UWE. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

HUBER, Andreas. Die Angst des Wissenschaftlers vor der Ästhetik.

Zu Jo Reichertz: Zur Gültigkeit von Qualitativer Sozialforschung. Disponível em: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/961/2099>. Acesso em: 02 jul. 2017.



MALAGUZZI, Loris. Speech at a symposium on the Relations between Psychiatry, Psychology and Pedagogy, Reggio Emilia, March, 1963. In: CAGLIARI, Paola et al. **Loris Malaguzzi and the schools of Reggio Emilia**. London: Routledge, 2016.

MORAES, Maria Cândida. **Paradigma educacional emergente**. Campinas: Papyrus, 1997.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar investigar e aprender**. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia de Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

CAPÍTULO 9

APRENDENDO A APRENDER COM AS ABELHAS

Talita Polli C. S. Martins

Mestre em Saúde e Desenvolvimento, pela UFMS. Escola
Bilingue Harmonia - Campo Grande, MS.

Katia Domi Moriya

Especialista em Psicopedagogia, pela UNASSELVI. Escola
Bilingue Harmonia - Campo Grande, MS.

Resumo: Este artigo descreve o percurso investigativo da equipe pedagógica e de um grupo de crianças de 4 anos de idade que, juntas, estudam a natureza na Escola Bilingue Harmonia, uma escola particular, no município de Campo Grande – MS. O trabalho tem como objetivos: estudar as relações estabelecidas entre a criança e a natureza nos dias atuais e detalhar as prefigurações dos professores, da Coordenação e da Direção Pedagógica, baseadas nas coletas de indícios vindas dos alunos, no tema, no sujeito de pesquisa e nos conceitos a serem estudados.

Introdução

No livro *A última criança na natureza*, o autor Richard Louv (2016), logo no primeiro capítulo, discorre sobre as múltiplas experiências que a natureza traz às crianças: “Diferentemente da televisão, o contato com ela não rouba tempo, mas o amplia”. São vários os benefícios dessa relação, pois quando estão em contato com a natureza e seus elementos, as crianças se sensibilizam, exploram os sentidos, a criatividade, se reinventam, encontram a liberdade, a fantasia e a simplicidade.

Para as crianças, a natureza se mostra de diversas maneiras: nos pássaros que voam, nos animais que moram na fazenda, nos peixes do aquário, na plantinha que nasce entre os pisos quebrados, no cachorro ou no gato de estimação. Seja qual for a referência, ela sempre está ligada à vida, às cores, às vivências, às experiências e às sensações.

Essa relação abre caminhos para o imaginar que dá mais vida para os elementos que já são vivos. O fogo cria imagens e narrativas calóricas, quentes e agitadas. A água faz vicejar uma corporeidade fluida, saudosa e cheia de sentimentos. Com o ar é possível sentir a leveza dos voos e penas. A terra nos permite viajar nas coisas enraizadas no mundo. Assim, as crianças assumem, na sua gestualidade, no som de suas vozes, no pensar e no inventar, os jogos simbólicos e as metáforas da infância (PIORSKI, 2016). Se bem observarmos essa interação, é possível detectar várias linguagens do brincar e do descobrir.

Ao encontrar o desconhecido, as crianças constroem suas próprias teorias para explicar o que está acontecendo. Essas são baseadas em experiências atuais e em seus conhecimentos prévios. Na medida em que vão tendo novas vivências e, também, por meio das discussões e comparações com os outros, surgem novas teorias implícitas. Todos esses processos possibilitam aprendizagem, que está muito além do ensinar ou do simplesmente dizer, pois as crianças aprendem o tempo todo.

Nessa perspectiva, a ideia de estudarmos um determinado assunto, para que esse seja investigado com profundidade, sobre o qual valha a pena aprender, é denominada de projeto. Nesse tipo de abordagem, a investigação é, em geral, realizada por um pequeno grupo de crianças de uma sala de aula, às vezes pela turma inteira, tendo como principal característica que ela esteja deliberadamente centrada em pensar soluções para as questões levantadas pelo grupo de crianças, pelo professor e pela equipe pedagógica (HELM; BENEKE, 2005).

Os projetos no currículo infantil são considerados um tipo de experiência de aprendizagem interessante às crianças, pois nada melhor do que aprender por meio das experiências, vivências e trocas. Esse tipo de abordagem provoca possibilidades amplas de encaminhamento e de resolução, envolvendo uma vasta gama de variáveis, de percursos imprevisíveis, imaginativos, criativos, ativos

e inteligentes, acompanhados de muita flexibilidade de organização. Além de possibilitar momentos de autonomia e de dependência do grupo, propicia momentos de cooperação sob uma autoridade mais experiente e, também, de liberdade; momentos de individualidade e de sociabilidade (BARBOSA; HORN, 2005).

No livro *As cem linguagens da criança* (2016), volume 1, a autora do capítulo 2 descreve que o trabalho com projetos objetiva ajudar as crianças pequenas a extrair um sentido mais profundo e complexo de eventos e fenômenos de seu próprio ambiente e de experiências que mereçam sua atenção. Além disso, incentiva os pequenos a tomarem decisões e fazerem suas próprias escolhas em cooperação com os colegas, ampliando a confiança das crianças em seus próprios poderes intelectuais.

Com isso, o presente artigo visou o detalhamento do percurso investigativo de educadores e crianças que estudam a natureza por intermédio de um estudo sobre as abelhas.

Justificativa

O tema natureza foi escolhido para pesquisa, pois oferece inúmeras possibilidades de fontes e recursos de investigação dentro da nossa realidade. Sabemos que, na atualidade, uma grande parcela da população vive emparedada, sem contato com o ar livre. Isso leva as crianças a terem pouco conhecimento acerca dos objetos e elementos naturais.

Nessa perspectiva, nosso objetivo foi oferecer um ambiente e contextos em que a criança pudesse observar, interagir e estabelecer relações empáticas com a natureza e, por meio dessas, aprender. Também, desenvolver habilidades autônomas para criar suas próprias teorias com um olhar questionador.

Esse estudo trabalhou de maneira interdisciplinar as diferentes linguagens e suas representações, oportunizando momentos, sensações e descobertas únicas na infância.

Desenvolvimento

No segundo semestre de 2016, após muitas reuniões pedagógicas entre professoras, coordenação e direção pedagógica¹ da educação infantil da escola Harmonia, decidimos que trabalharíamos com o tema natureza nas séries de dois, três, quatro e cinco anos no ano letivo de 2017. Sendo que, nas séries de dois anos, o objetivo principal seria a exploração da natureza. Nas demais, de três, quatro e cinco anos, teríamos natureza como tema de um projeto, mas cada sala teria a oportunidade de escolher o sujeito de pesquisa. Dessa forma, tivemos vários encontros pedagógicos na intenção de prefigurarmos o início do projeto de pesquisa em cada sala.

Começamos o ano letivo em fevereiro e, após o período de adaptação, demos início ao projeto em cada sala. Tínhamos como linha de investigação as relações estabelecidas entre a criança e a natureza. Dessa forma, traçamos a primeira prefiguração na observação dos espaços, elementos e seres da natureza presentes na escola, visando um encontro entre as crianças e a natureza, e a relação que elas evidenciam no ambiente escolar.

² A coordenação e a direção da escola realizaram um Curso de Aprofundamento sobre a Abordagem de Reggio Emilia, organizado pelo NEPP/ UNICAMP-FAACG-RedSolare Brasil e-Reggio Children, no qual a "natureza" foi um tema de pesquisa proposto aos alunos.

Nesse primeiro contexto, fizemos uma roda de conversa com o grupo todo de cada sala para a coleta de indícios acerca do tema. Como registro de percurso, a professora utilizou anotações dos comentários, hipóteses e fotos. Fizemos as seguintes perguntas: *O que é natureza para vocês?* e *Onde encontramos natureza na escola?*



Sala de crianças de 4 anos

Gabriela: "Todos os animais, terra, água e folhas".

Arthur C.: "Há peixes, lagos e todos os animais".

Nátali: "Água, insetos, árvores e muitos frutos".

Valentina: "Abelhas, mel e outro bichinhos".

Após o comentário da Valentina sobre as abelhas, os alunos demonstraram grande curiosidade e levantaram algumas hipóteses:

Gabriela: "Eu vi várias abelhas na minha casa, com muito néctar para fazer mel para as pessoas".

Rafael: "Eu não sei como elas vão parar na minha casa. Será que elas gostam da minha comida?".

Betina: "As abelhas vivem em colmeias".

Antônio: "Ela pica, fui picado uma vez, e depois ela foi na casa do Rafael e picou ele, era a mesma abelha!".

Na semana seguinte, com a ideia de provocar nas crianças uma observação da natureza próxima, dividimos os alunos em pequenos grupos (4 a 5 crianças) para observarem os elementos naturais presentes na escola.



Gabriela: "Tem uma abelha morta no chão".



Arthur N.: "Também tem uma acerola".



Nesse momento, percebemos o quanto essa sala estava ligada às abelhas, pois, além de comentarem sobre elas em nossa roda de conversa, as crianças saíram à procura delas pela escola.

Alguns dias depois, a família de um aluno da turma trouxe, em um vidro, abelhas que estavam em sua casa. O grupo investigou, observou e levantou hipóteses sobre elas durante vários dias.



As crianças demonstraram cuidado e respeito com esse animal e chegaram à conclusão de que deveriam soltar as abelhas, pois elas precisam viver livres em colmeias.

A equipe pedagógica, professoras, coordenação e direção se reuniram novamente, a fim de analisar e interpretar o que a turma havia vivido até o momento. Foi então que, juntas, decidimos que essa turma teria como sujeito de pesquisa as **abelhas**. Para projetarmos nosso foco de pesquisa, montamos um mapa de palavras baseado nas falas, nas teorias e nas vivências das crianças.



Quadro nosso

Após muitas conversas, discussões e interpretações, fizemos uma nova prefiguração, na tentativa de organizarmos nossas ideias e pensamentos. Então, definimos:

Tema do projeto: **Natureza**

Sujeito do projeto: **Abelhas**

Focos de investigação - conceitos: **relação, ciclo e sistema.**

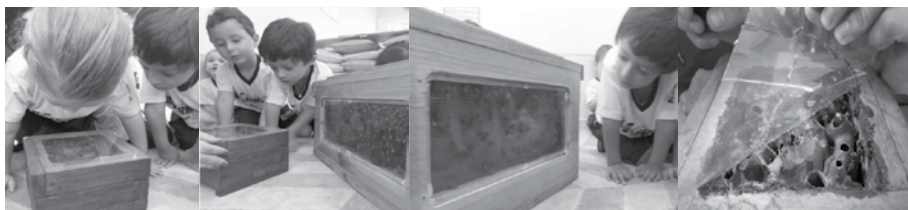
- Subconceitos de relação: inspiração, representação, causa e efeito.

- Subconceitos de ciclo: desenvolvimento e evolução.

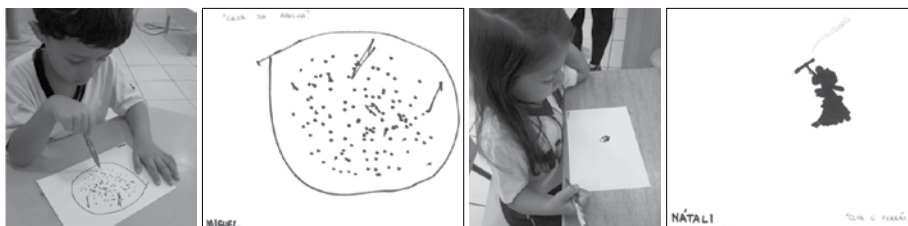
- Subconceitos de sistema: organização e ecossistema.

Aprendizagens implícitas e explícitas: leitura, escrita, oralidade, matemática, conhecimentos biológicos, conhecimentos sociais, autonomia e procedimentos de pesquisa.

Para dar continuidade ao estudo investigativo, baseado no interesse do grupo, montamos um novo contexto. Convidamos um apicultor, que trouxe três espécies de abelhas em suas respectivas colmeias. As crianças apenas observaram e investigaram livremente.



Na semana seguinte, as educadoras conversaram com o grupo, resgataram a experiência vivida na semana anterior e pediram às crianças que fizessem um registro com papel branco e caneta preta sobre a observação das abelhas e colmeias. Em seguida, os alunos socializaram suas produções gráficas, fazendo leituras de suas produções e das dos colegas.



Durante os encontros entre coordenação, direção e professoras, a fim de estruturarmos a nova prefiguração sobre o tema, as educadoras relataram suas observações. Elas perceberam, durante as conversas com as crianças, que, mesmo após a observação das abelhas e colmeias, alguns alunos ainda tinham uma imagem estereotipada da abelha-rainha, como: "A rainha usa uma coroa", "A rainha é a mais bela", enquanto outros mostravam grande interesse pelas características reais das abelhas. Dessa forma, pensamos em trazer um instrumento de pesquisa, o iPad, para que o grupo continuasse a investigação sobre as características e os tipos de abelhas.



O objetivo foi permitir que as crianças observassem com olhar mais apurado as características reais das abelhas. Para isso, selecionamos imagens da internet que mostravam diferentes espécies: mirim, jataí e europa.

Após muitas conversas entre educadoras, montamos o próximo contexto. Pensamos que seria importante montar com o grupo um mapa do percurso que havia sido desenvolvido até o momento, com o objetivo de reviver, relembrar e ressignificar as experiências vividas. Também pensamos que, por meio dele, poderíamos tornar visível a trajetória de pesquisa para os alunos.



Tivemos um novo encontro pedagógico, para analisarmos o que já havíamos desenvolvido com as crianças. Desse modo, conseguimos interpretar, analisar e refletir sobre o foco de interesse das crianças e o nosso foco de interesse enquanto educadoras. Percebemos o quanto as crianças estavam com suas ideias ligadas ao sistema de organização das colmeias, às características físicas das abelhas, ao voo e à picada. Dessa forma, pensamos em trabalhar por mais algum tempo nesses assuntos. Assim, organizamos o próximo contexto. Nele, queríamos que as crianças pudessem viver outra linguagem, a corporal, visando o movimento e as experiências com o corpo. Para tanto, pensamos em levá-las para a sala de luz e sombra, em grupos de cinco alunos, e projetarmos, na parede, vídeos de abelhas voando, de modo a mostrar as características físicas do inseto. A ideia era que eles explorassem as imagens, por meio da observação e dos próprios corpos.



Durante a observação e a exploração das imagens, ouvimos:

Artur da Mata: "Nossa! Elas são grandes na parede".

Natália: "Elas pegam o mel da flor".

Natali: "E colocam o mel na colmeia".

Antonio: "O mel é para os filhotinhos".

Rafaela: "As bees são lindas".

Fernanda: "Elas são levinhas, por isso conseguem voar".

Ana Laura: "Elas moram na flor".

Gabriela: "Não! A casa delas é a colmeia".

Interpretamos o vivido com a ideia de montarmos o próximo relançamento do tema. As educadoras relataram suas observações e perceberam que deveriam fazer um bilhete, coletivamente, envolvendo as famílias no projeto e pedindo que enviassem materiais para o desenvolvimento de novas pesquisas.

CAMPO GRANDE, 05/05/2017.

PALAVRAS DO GRUPO – PROFESSORA ESCRIBA:

PARA MINHA FAMÍLIA:

O K4 C PRECISA DE MATERIAIS PARA ESTUDAR AS ABELHAS. **CASO TENHAM, ENVIEM LIVROS, REVISTAS, TEXTOS INFORMATIVOS, IMAGENS, JORNAIS E ENCICLOPÉDIAS.**

AS ABELHAS QUE VAMOS ESTUDAR SÃO: MIRIM, EUROPA E JATAÍ.

ENVIAR A PARTIR DO DIA 08/05, SEGUNDA-FEIRA. O MATERIAL SERÁ DEVOLVIDO AO FINAL DO PROJETO.

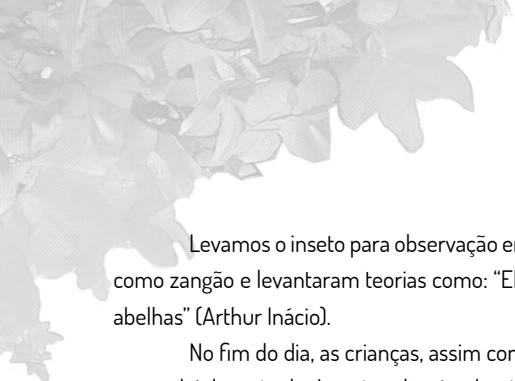
UM BEIJO E UM ABRAÇO DAS ABELHAS DO K4C.

Assim, os alunos passaram a trazer materiais. Manusearam-nos e fizeram novas investigações. Selecionaram os mais interessantes e aprofundaram suas pesquisas neles. Percebemos que muitas hipóteses e dúvidas do grupo foram esclarecidas à medida que estudavam e manipulavam as informações trazidas de casa.



Na mesma semana, no momento do recreio, uma auxiliar da escola achou um zangão e trouxe para a observação da turma do K4 C. Os alunos ficaram encantados em poder observá-lo de perto e nós, educadoras, ficamos muito felizes ao ver o envolvimento de outras profissionais da escola no projeto.





Levamos o inseto para observação em roda. Nesse momento, muitos alunos o reconheceram como zangão e levantaram teorias como: “Ele é o marido da rainha” (Gabriela) e “Ele é maior que as abelhas” (Arthur Inácio).

No fim do dia, as crianças, assim como fizeram com as abelhas no início do projeto, pediram para soltá-lo, pois ele deveria voltar à colmeia.

Resultado e discussão

O presente estudo ainda está em andamento na escola. Por ser diferente do que fazíamos antes, esse projeto de pesquisa trouxe grandes desafios para todos os envolvidos. Em nosso modelo antigo de projetos, começávamos o ano letivo com o tema, o sujeito de pesquisa e todas as etapas prontas. Também definíamos a data de início e fim. Com isso, executávamos as etapas e, por fim, apresentávamos o produto final. Pesquisávamos e ouvíamos as crianças, mas sempre direcionávamos os caminhos a serem percorridos.

Nessa nova perspectiva de pesquisa, abrimos mão das etapas prontas e viajamos no mundo da escuta, da observação e da interpretação. A cada coleta de indícios e vivência, novos esforços interpretativos eram resgatados por toda a equipe pedagógica.

Loris Malaguzzi, em uma entrevista publicada no livro “As cem linguagens da criança” (2016), volume dois, reforça que o trabalho com projetos expressa a visão filosófica das escolas de Reggio Emilia, pois se baseia nas capacidades e nos recursos vindos das crianças para pesquisar.

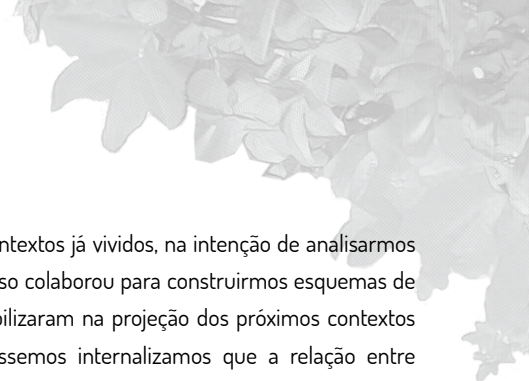
Um dos nossos maiores desafios estava ligado à grande necessidade que nossas educadoras sentiam de direcionar o projeto, resistindo em considerar os interesses do grupo. Percebemos que dar voz às crianças e entender o que elas querem dizer estava muito além de anotar suas falas e trazê-las para os planejamentos. Entendemos que, mesmo após anotar, fotografar e gravar, precisávamos exercitar a interpretação de todos esses materiais.

Depois de muito diálogo e muitas reflexões, percebemos que as professoras passaram a compreender que, quando as crianças falam ou levantam hipóteses, elas explicitam suas teorias implícitas e, à medida que exploram e observam, aprendem e reformulam muitas delas.

Lella Gandini (2016), em uma conversa com Malaguzzi, descreve a importância de coletar memórias, pensamentos e desejos das crianças, pois, por meio desses, os adultos conseguem fazer previsões e hipóteses sobre o que pode acontecer a seguir. Ao longo de um projeto, os professores devem intervir o mínimo possível. Eles devem estabelecer situações e fazer escolhas que facilitem o trabalho das crianças. Os educadores precisam revisitar continuamente o que tem acontecido, discutir as descobertas entre si e usar o que aprenderam para decidir como e quando entrar em ação.

Carla Rinaldi (2012) diz que, se acreditamos que as crianças têm teorias, interpretações e questões próprias, e que são coprotagonistas dos processos de construção do conhecimento, devemos ter como prática educativa o escutar. Escutar significa estar aberto aos outros e ao que eles têm a dizer, ouvindo as cem linguagens com todos os nossos sentidos.

Durantes nossos encontros pedagógicos, momentos esses em que reuníamos professores,



coordenação e direção, refletíamos muito sobre os contextos já vividos, na intenção de analisarmos e interpretarmos o que os alunos nos traziam. Tudo isso colaborou para construirmos esquemas de expectativa conscientes, que nos orientaram e sensibilizaram na projeção dos próximos contextos e relançamentos. Foram meses para que conseguíssemos internalizarmos que a relação entre professores e alunos deveria ser circular.

Lilian Katz (2016), no livro “As cem linguagens da criança”, ressalta a importância do relacionamento entre professor e aluno, dizendo que os indivíduos não podem apenas se relacionar uns com os outros, eles precisam se relacionar uns com os outros acerca de algo. Dessa forma, os relacionamentos precisam conter interesses ou envolvimento mútuos, que provoquem a interação entre os adultos e as crianças.

Assim, em todo o nosso percurso investigativo, procuramos relacionar os indícios vindos das crianças com os conceitos, projeções e relançamentos desenvolvidos por nós, adultos.

Conversamos muito sobre documentar. Documentar o que vivíamos nos momentos em que vivíamos, e não mais ao final do projeto, pois entendemos que, por meio da escuta, dos registros, das fotografias e dos vídeos, conseguiríamos tornar visível o processo de aprendizagem dos alunos.

Entendemos a documentação como um instrumento para conhecer melhor as crianças. Uma janela que torna visíveis os processos, um espaço que comunica os colegas de trabalho, pais e comunidade. Entendemos que cada ação da criança é conhecimento, daí a importância de documentar a ação.

Compreendemos que a maneira como cada criança interage com o mundo e se apropria dele é particular. Cada indivíduo tem formas diferentes de aprender. Por isso, o conhecimento é um processo que não deve ser padronizado – os percursos nunca são os mesmos (CAGLIARI; CASTAGNETTI; GIUDICI; RINALDI; VECCHI; MOSS, 2016).

Ao documentar, possibilitamos a projeção do itinerário didático e do percurso de aprendizagem. Assim, todos os envolvidos podem lembrar, reexaminar, analisar e reconstruir (ZERO, 2014).

Exercitamos e evoluímos muito em nossa sensibilidade, pois percebemos o quanto aprendemos e podemos aprender com as crianças. Com o passar de alguns meses, aumentamos a nossa capacidade de antecipar percursos de investigação pelos quais as crianças poderiam passar.

Entendemos que um dos pontos mais importantes da filosofia de Reggio Emilia é a imagem de criança que, desde o nascimento, sente-se parte do mundo, e está determinada a experienciá-lo; que desenvolve um sistema de habilidades complexo, aprende estratégias e maneiras de organizar suas relações. E, com isso, é capaz de criar mapas pessoais, para a sua própria orientação social, cognitiva, afetiva e simbólica (CEPPI; ZINI, 2013).

São muitos os desafios que encontraremos nessa nova caminhada investigativa. Reggio Emilia não nos dá respostas, Reggio Emilia nos encanta, nos abre para perguntas e incertezas. Agora, a única certeza que temos é de que este é o caminho que queremos seguir em nossa escola.

Referências bibliográficas

BARBOSA, M.C.S.; HORN, M. G. S. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Editora ARTMED, 2005.

CAGLIARI, P. et al; **Loris Malaguzzi and the Schools of Reggio Emilia – A selection of his writings and speeches, 1945 -1993**. London: Editora ROUTLEDGE, 2016.

CEPPI, G.; ZINI, M. **Crianças, espaços, relações – como projetar ambientes para a educação infantil**. Porto Alegre: Editora Penso, 2013. 160 p.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**. Volume 1. Porto Alegre: Editora Penso, 2016.

HELM, J.H.; BENEKE, S. **O poder dos projetos – novas estratégias e soluções para a educação infantil**. Porto Alegre: Editora ARTMED, 2005.

LOUV, R. **A última criança na natureza**. São Paulo: Editora Aquariana, 2016.

PIORSKI, G. **Brinquedos do chão – A Natureza, o imaginário e o brincar**. São Paulo: Editora Peirópolis, 2016.

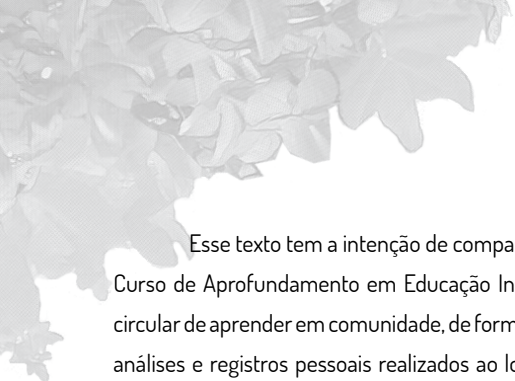
RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia – Escutar, investigar e aprender**. São Paulo: Editora Paz & Terra, 2012.

ZERO, P. **Tornando visível a aprendizagem – crianças que aprendem individualmente e em grupo**. São Paulo: Editora Phorte, 2014.

CAPÍTULO 10

EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE VIDA, PALAVRAS E AÇÕES, UMA ESCUTA GENUÍNA

Marilda de Fátima Peixoto Borges Rodrigues
Coordenadora Pedagógica da Educação Infantil
Colégio Nacional – Unidade Chácaras Ibiporã – Uberlândia/MG.



Esse texto tem a intenção de compartilhar o percurso de estudo, escuta e reflexão vividos no Curso de Aprofundamento em Educação Infantil!. As ideias apresentadas refletem um movimento circular de aprender em comunidade, de forma colaborativa e generosa. É o resultado de pensamentos, análises e registros pessoais realizados ao longo dos módulos do curso, num exercício de pesquisa sobre o caráter interdisciplinar do universo infantil, de (res)significação da prática no cotidiano escolar e de ampliação de sentidos e de conceitos que sustentam a Abordagem Educativa de Reggio Emilia.²

A pesquisa na escola

As crianças conhecem o mundo por meio dos sentidos, experimentam, sentem-se uma parte dele desde o nascimento. São sujeitos curiosos, repletos do desejo de viver, que revelam uma grande capacidade de se comunicar desde o início da vida. Quando nascemos, somos imaturos e a aprendizagem se constrói em relação com o mundo. No encontro com o mundo, surgem novas sinapses e o cérebro dobra o seu peso nos primeiros anos de vida.

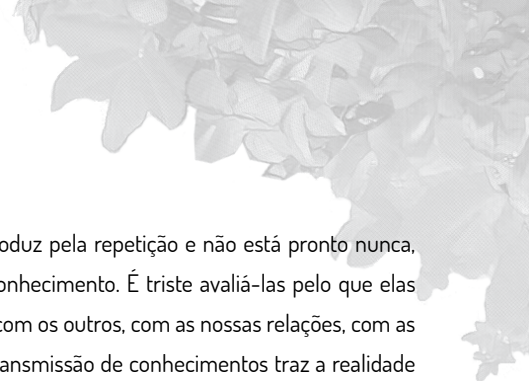
Sendo assim, elas são pesquisadoras e buscam significados e se esforçam para compreender o mundo, a vida. Conseguem enxergar o invisível aos olhos. Temos muito a aprender, sobre e com as crianças, nessa nova perspectiva de investigação, de pesquisa inserida na Pedagogia da Escuta. Primeiramente, faz-se necessária a reflexão sobre a imagem que temos da criança e da escola, como espaço que acolhe, afeta e estimula, que deve ser um lugar que oferece possibilidades de elas serem elas mesmas, em sua originalidade e inteireza. Garantindo, dessa forma, o direito a uma infância de qualidade. O reconhecimento da criança como pessoa, sujeito de sua aprendizagem, participe, que produz conhecimento e cultura, implica a construção de posturas pautadas no respeito a suas falas e ações.

A pesquisa faz parte de todo o processo, está em nossa vida. Por isso, é inserida na escola como um novo modo de *ensinar*, como uma prática educativa. Boas perguntas traçam caminhos, possibilidades, oportunidades. A escola não pode ser considerada lugar isolado da realidade, onde não se produz saber, onde não se intui a necessidade de saber como se produz conhecimentos. Ela é lugar de encontros, reencontros e conexões, interações e muitos diálogos em comunidade.

Será que realmente sabemos o que significa pesquisa? Damos às crianças o direito de decidir o que querem fazer, pesquisar? Refletimos sobre o quê, para quê, para quem e como documentar?

¹ Curso de Aprofundamento em Educação Infantil oferecido pela RedSOLARE Brasil, pelo Núcleo de Estudos de Políticas Públicas (NEPP) da UNICAMP, pela Fundação Antonio Antonieta Cintra Gordinho (FAACG) e pela Reggio Children, Itália, realizado em Campinas, entre os anos de 2016 e 2017.

² Abordagem Educativa reconhecida internacionalmente, iniciada a mais de 50 anos, na cidade italiana de Reggio Emilia, Itália, principal representante da Pedagogia da Escuta.



É importante salientar que o saber não se produz pela repetição e não está pronto nunca, é contínuo. Muitas vezes, desviamos as crianças do conhecimento. É triste avaliá-las pelo que elas sabem. Ninguém sabe... Vamos sabendo, aprendendo com os outros, com as nossas relações, com as experiências. Resta saber se o que aprendemos por transmissão de conhecimentos traz a realidade como ela é. Ninguém sabe mais. O professor pode aprender muito com as crianças. Ele não pode se considerar o detentor dos saberes.

Ensinar a conhecer deveria ser o mote da escola, nos alerta a Profa. Maria Teresa Eglér³, em um dos encontros. Ensinar a conhecer não é ensinar o outro. Conhecer é algo imprevisível e individual, como ato normal e não conduzido de fora. Um convite para a pesquisa, para o maravilhar-se. E como fazer diferente? Como pensar o ensinar a conhecer?

Uma grande possibilidade é manter e exercitar a escuta genuína e a partir da ação da criança, de sua fala, buscar caminhos para ela conhecer, descobrir, aprender. Não conseguimos ensinar a pensar, apenas damos condições para que o pensamento dela se desenvolva. Pensar é um ato extremamente complexo.

Ensinar a conhecer libera a criança em direção à pesquisa, a elaborar suas próprias teorias, levantar hipóteses, constata-las ou refutá-las. E qual é o lugar do professor? Literalmente, não é alguém que ensina. Ele deve ter em mente a disponibilização com uma intenção, a escuta atenta e a importância de oferecer contextos investigativos.

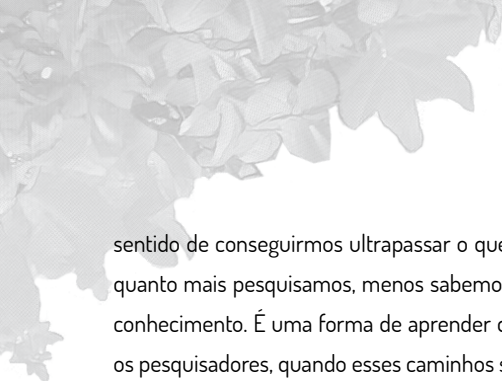
Outro fator essencial é a necessidade de manutenção de tempos e espaços diversificados que possibilitem múltiplas experiências de aprendizagem, incluindo a diversidade das linguagens humanas e a centralidade das interações (criança-criança, criança-adulto, criança-materiais/objetos/espacos), num ambiente de aprendizagem rico de possibilidades investigativas.

Como ensinar a conhecer?

Conhecer implica afetividade, no sentido de viver situações que nos afetam. Como consequência virão a curiosidade, as dúvidas, as questões, os problemas, o interesse pelo novo e a necessidade de saber para se sentir seguro. Também implica inteligência, no sentido de capacidade de resolver problemas. Todos a temos, em níveis diferentes, mas ela só age quando provocada.

Os ambientes motivam a todos de maneira diferentes, cada um é um. Por isso, o processo é mais importante que o resultado. Nesse sentido, temos a pesquisa como modo de ensinar a conhecer na escola. A criança pesquisa, busca respostas, vai ao encontro do que quer saber, encontra caminhos. A pesquisa implica observar, tatear, experimentar, criar relações entre os fatos observados e métodos para encontrar soluções. Fatos novos e encobertos podem ser percebidos por meio das narrativas, das ações das crianças, consagrando os conhecimentos. A pesquisa empodera quem investiga, no

³ Professora Dra. da Faculdade de Educação/UNICAMP, coordenadora do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença (LEPED)



sentido de conseguirmos ultrapassar o que já é conhecido, ir além. Também nos faz humildes, pois quanto mais pesquisamos, menos sabemos. Ela propicia o diálogo entre as disciplinas e as áreas de conhecimento. É uma forma de aprender que promove autonomia intelectual e a cooperação entre os pesquisadores, quando esses caminhos se cruzam.

Pesquisas são situações inusitadas e cada criança pensa de um jeito. Em relação à pesquisa na escola, tem pouca coisa sendo pensada para o nosso tempo, hoje. Entretanto, a Educação é viva, extremamente mutante.

Há perguntas das crianças que precisam ser compreendidas. Do mesmo modo, o professor tem perguntas que se conectam com as perguntas das crianças. Como construir com as crianças um espaço de escuta genuína? Que concepção de criança e infância temos? Que concepção de autonomia temos? Que oportunidades temos oferecido às crianças?

Aprender é a contrapartida do ensinar. Há diferentes formas de projetar e de documentar. O pensamento projetual é um caminho. A partir de uma escolha, tomando emprestado o que as crianças falam ou fazem, podem ser montados mapas, num pensamento sistêmico e orgânico. Assim, a prefiguração declara uma intencionalidade. Sempre vale lembrar que a criança tem um pensamento transdisciplinar. O planejamento deve ser pensado a partir das investigações das crianças, os instrumentos e os materiais oportunizarão possibilidades para que elas ampliem suas pesquisas e aprendam. A curiosidade se transforma em sentimentos, que por sua vez, se transformam em narrativas, documentações.

Documentação pedagógica como instrumento de pesquisa e projeção

A escola é um lugar de pesquisa. A aprendizagem acontece não pelo fato de ensinar, mas através de experimentações e descobertas. Cada ação é conhecimento e cada conhecimento é ação. Cada ato de conhecimento nos traz o mundo. O conhecimento está dentro de nosso ser, não está apenas no cérebro, está no corpo, em todas as dimensões.

Documentação para conhecer, entender, refletir sobre as crianças e junto a elas. É um recurso de uma abordagem educativa em que o adulto se coloca em diálogo com os sujeitos em aprendizagem. Pode ser vista como janela para entender os processos de conhecimentos e não apenas como um instrumento de comunicação. As narrativas são extremamente importantes para entender como as crianças pensam. Documentar é a possibilidade de tornar visíveis os processos de elaboração da pesquisa.

Há diferentes formas de registrar as práticas e as documentações que vêm sendo construídas no cotidiano do trabalho pedagógico da Educação Infantil. Há uma relação entre documentação pedagógica e a construção de uma pedagogia para a infância no contexto escolar. Ao narrar as

vivências e os processos de aprendizagem da criança, o professor reafirma a sua identidade e, ao mesmo tempo, assume o papel de coautor da história do sujeito, em uma experiência compartilhada.

Cada criança é um ser único, um sujeito que se constrói na interação, no diálogo com outros sujeitos, com os ambientes, os espaços, os materiais.

No diálogo com Paola Cagliari e Chiara Spaggiari,⁴ o reconhecimento da documentação pedagógica como instrumento potente para tornar visível os processos de aprendizagem das crianças, a busca pelo sentido das coisas e as formas de construir o conhecimento. Modo de conectar teoria e prática, no trabalho do dia a dia, no qual se prioriza o real, a experiência, a descoberta genuína.

Cada indivíduo é diferente e a diferença é um recurso, é uma riqueza dentro de um grupo de aprendizagem. Assim, existem diferentes formas de aprender e cada criança aprende de um jeito. O conhecimento não é padronizado, há percursos diferentes. Nós que estamos com as crianças, estamos também num processo de aprendizagem. Por isso, se não documentar, muitas coisas se perdem.

O professor tenta espiar para manter ativa a circularidade, para isso temos a documentação, a projeção, que são oportunidades para as crianças avançarem nos processos de aprendizagem. Não existe projeção sem documentação. Há grande influência dos registros documentados nas escolhas dos contextos investigativos e de aprendizagem. Esses contextos pensados, criteriosamente, nascem de uma escuta sensível e envolvem um profundo esforço projetual. Os contextos são inteligências distribuídas.

Pensada como uma dimensão ética, é na documentação que reconhecemos as diferenças das crianças; são os documentos que nos ajudam a tornar visíveis os acontecimentos. Dessa forma, a documentação acolhe as aprendizagens. É potente no sentido de manter a circularidade da teoria com a prática.

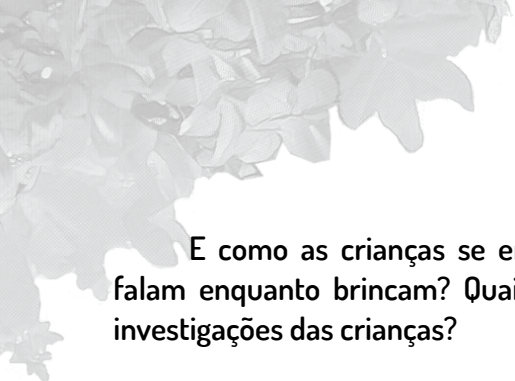
As documentações como materiais de trabalho dos professores ativam pensamentos, podem ser utilizadas para tematizações de práticas, oferecem possibilidade de recortes e de escolhas a fim de que sejam criadas novas experiências para as crianças aprofundarem suas pesquisas.

As ideias podem ser “vencedoras” ou não. É preciso relançar outros pensamentos. Sempre é preciso pensar como ir além, mais uma das lições compartilhadas pelas educadoras italianas.

A ação do adulto deve sempre estar conectada com a da criança. É isso que nos faz pensar, refletir, discutir. Assim, as documentações devem ativar reflexões, fazer avançar. É pensamento que evolui e faz continuar. Ao analisar uma foto, por exemplo, que perguntas fazemos? O que chamou atenção das crianças? Qual é a relação das crianças com os sujeitos?

É preciso interpretar, tentar compreender o que está por trás das ações de uma criança ou de um grupo. Pensar em relançamentos... Os relançamentos são importantes para as crianças e professores continuarem suas pesquisas. Projetar situações de aprofundamento, novas oportunidades investigativas. Projetar quer dizer escolher. As crianças têm direito a escolha, mas o professor também as têm.

⁴ Pedagoga Paola Cagliari – Diretora do Nidi e Scuole dell’Infanzia di Reggio Emilia e Presidente da Reggio Children – Reggio Emilia/Itália e Professora Chiara Spaggiari – Reggio Emilia – Itália, professoras do Curso Internacional de Aprofundamento em Educação Infantil – RedSolare Brasil, NEPP, FAACG e Reggio Children.



E como as crianças se encontram com os sujeitos? O que elas falam enquanto brincam? Quais materiais podem ser utilizados para investigações das crianças?

O caminho é entender como as crianças pensam, o que nos falam com suas ações. Podemos ser contagiados com os diferentes significados que elas trazem. Crianças e educadores são pesquisadores. Crianças emprestam ideias para outras crianças e para os adultos.

Como encontrar as crianças num pensamento metafórico? Como interpretar as ações e narrativas criadas no jogo simbólico?

Muitas vezes, a questão do desenvolvimento é tratada de uma forma escolarizada. É necessário propor contextos por trás das iniciativas das crianças. Sabemos muito pouco sobre as crianças, é preciso entender a lógica de suas ações, relações.

Como organizamos os contextos? Quais são nossos objetivos? Como o ambiente é preparado? Que narrativas poderão surgir?

É preciso valorizar a criança na sua inteireza. Precisamos entender a cultura da infância, quais são os obstáculos que nós temos para viver com a criança a maravilha do conhecimento.

Projeções não são técnicas, são convites a um encontro. Oportunidade para olhar as crianças, escutá-las. Descobrir, que na realidade, elas não são expoentes de um nível cognitivo, pertencem a níveis diferentes. É necessário perceber a beleza do jogo, variação–permanência. Esse movimento revela percursos e processos, por isso o desenvolvimento infantil é o ponto de partida e não ponto de chegada.

As crianças precisam viver as transformações. E elas são capazes de nos surpreender, pois brincam e têm muitas hipóteses. É necessário entender como deslocam o pensamento, como conectam algo conhecido com algo desconhecido.

As dimensões e/ou competências transversais – entenda-se selecionar, refletir, comparar, classificar, ordenar – precisam de tempo e devem ser tratadas como construção, legitimadas pelas crianças.

Ao analisar uma documentação, é preciso ler as entrelinhas, entender como ativar as mentes, pensar quais são os objetivos e ir além do visível. Nada é acabado, tudo é interpretável. Mas, é necessário fazer uma seleção, tentar avançar e refletir juntos.

Portanto, o objetivo, em algumas situações, é procurar na capacidade das crianças, em atribuir significados, o aspecto metafórico; ver com olhos diferentes o que nos circunda.

O que acrescentar nos conceitos sobre documentação? O que documentar? Por que documentar?

Fica claro que documentação não é resultado, é um processo investigativo do professor, é muito mais do que comunicar. É escuta sensível, possibilidade de aprender a aprender. É uma investigação do pensamento, um meio de metacognição do professor. Podemos dizer ainda que é uma recriação contínua, não um produto, mas sim, um percurso de um olhar sustentado pela imagem de uma criança potente, ativa, criativa. Além disso, são documentos que dialogam com a investigação, com a pesquisa para retroalimentar o processo de conhecimento das crianças. É formativa, atemporal e global.

Tendo como foco tornar visíveis as aprendizagens das crianças e as escolhas dos adultos, o que poderá acontecer sem a documentação? O que muda? Sem a documentação talvez nada aconteça. Documentações são materiais do trabalho pedagógico. Então, tudo que faz refletir, podemos chamar de documentação. Existem várias formas documentativas para reflexão e para compartilhar com as famílias. Podem ser em slides, vídeos, fotos, desenhos, todos desenvolvem possibilidade de conhecimento.

Documentar, projetar, viver o cotidiano com as crianças. Como nós, as crianças aprendem com erros e acertos, pelas suas inúmeras tentativas. Muitas vezes não entendemos a zona proximal da criança, é preciso viver, sentir, confiar... As crianças precisam de tempo para se relacionar com os espaços, com os outros, com os materiais. Quando é o adulto que resolve tudo, não são estimuladas. É preciso encontrar maneiras diferentes de trabalhar juntos: professores, auxiliares, especialistas, coordenadores, pessoal de apoio, famílias, crianças.

De fato, a documentação é um instrumento de análise, que possibilita relançamentos e a percepção de sutilezas. É ela que ativa questionamentos e torna possível encontrar perguntas geradoras de novas pesquisas.

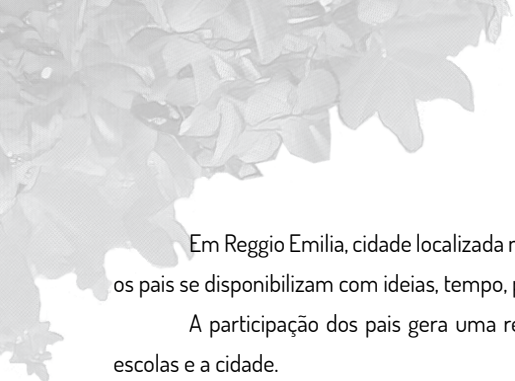
Documentamos para conhecermos as crianças, conhecermos a nós mesmos e conhecermos os contextos. A documentação é um caminho em busca da verdade, da verdade do ser humano, da verdade que é essência do ser humano: a VIDA!

Documentação nunca é algo construído ao fim de um projeto, mas durante o percurso. Sobretudo porque ela pode se tornar a segunda pele das paredes da escola.

A participação e a dimensão da investigação: por que a participação? Como envolver os pais?

A participação é um modo de estar na escola. Pode-se notá-la em várias dimensões: das crianças, dos professores, dos colaboradores da escola, das famílias, da cidade.

As famílias podem apoiar os professores nos seus processos de pesquisa e assim ampliar as oportunidades de aprendizagem. Além disso, esse fazer junto desperta um sentimento de pertença, pois se tornam participantes e colaborativos nos processos vividos pela criança na escola.



Em Reggio Emilia, cidade localizada no norte da Itália, uma referência na Pedagogia da Escuta, os pais se disponibilizam com ideias, tempo, para apoiar o cotidiano das escolas.

A participação dos pais gera uma relação de confiança e são uma ponte entre as creches, escolas e a cidade.

Com base nos pensamentos sobre pesquisa, documentações, projeções, podemos ver as creches e escolas como verdadeiras universidades. São verdadeiros lugares de investigação, pesquisa participada. Logo, a participação é vista como método de responsabilidade de escolha. É diferente se a participação deriva do “fazer parte” e de ver reconhecida como direito e isso muda a atividade política e educativa. Participar para fazer comunidade. Viver desde cedo esse exercício é uma forma de devolver às crianças o sentido de comunidade.

Portanto, a qualidade da participação depende das informações, dos instrumentos, das relações. Se quisermos ativá-la, é importante tornar acessível o conhecimento. Tornar a escola um lugar que ensaje construir cultura. Portanto, é preciso dar oportunidade às crianças e aos pais de construírem uma cultura da infância.

A cada início de ano letivo, um novo grupo de crianças, um novo grupo de pais... É preciso construir um pacto, escutar os pais, acolhê-los. Nessa experiência, eles vivem as mudanças.

O que os pais querem saber? O que esperam de nós? Oportunidade de escutar, respeitar e envolver-se. Precisamos democratizar relações, escutar as inquietudes. Escutar e construir, reconstruir o sentimento de pertença. Ter sempre a dimensão do indivíduo e a dimensão do grupo, isso é um valor! A participação é um valor!

Dessa forma, ao ver a participação como qualidade da relação dentro da escola, convidar os pais para serem “pais” de um grupo de crianças, não apenas o de uma só, evoluindo de uma dimensão individual para a social.

É preciso oferecer aos pais uma ideia de uma infância competente, mostrar que as crianças são capazes de fazer coisas difíceis. Assim, eles participam com inteireza, dão oportunidade de oferecer possibilidades cada vez mais interessantes. Portanto, graças aos diálogos, encontros, formam um grupo e são motivados a participar.

Quais são os elementos mais importantes que conectam a escola e a participação?

A valorização das pessoas, o diálogo, os encontros que tornem visíveis as investigações e pesquisas das crianças, os preceitos, os pensamentos entrelaçados, a intencionalidade, a ideia de coletividade, a escuta atenta, entender a participação vivida num sentido mais amplo, como expressão de circularidade e conexão entre a escola e a vida em coletividade.

Logo, pensar a participação como comunidade, como compartilhamento de legados! Pessoas

melhores, com sensações de pertencimento, reconhecimento de potencialidades. As pessoas não são sozinhas, precisamos uns dos outros.

É preciso superar o medo do encontro e transformá-lo em possibilidade. Acreditar que é possível. Mudar o olhar, encontrar outra perspectiva. Ter um olhar otimista em relação às crianças, às situações, aos pais. Só assim conseguiremos que as crianças sejam representadas nos debates políticos.

Como fazemos pesquisa dentro de escola? Que trabalho tem sido realizado na escola?

O caminho é a participação. Juntos podemos transformar. Ao dialogar processos, construímos relações, iniciativas e valorizamos os pensamentos divergentes. Ao pararmos para refletir, perceberemos que há muitas crianças com os direitos roubados, sendo treinadas, impedidas de assumir o protagonismo da própria aprendizagem, de ser sujeito da própria história.

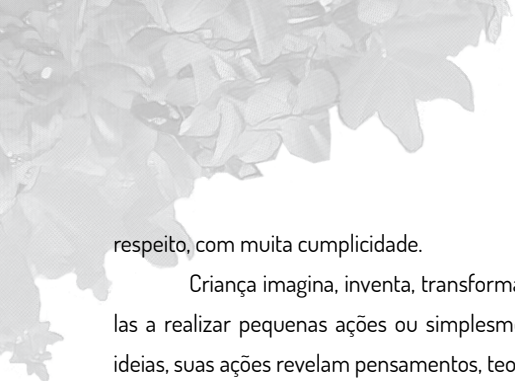
A dinâmica de trabalho de grupo é uma força para apoiar a ação da criança. Ao se relacionarem, as crianças trocam experiências, compartilham saberes e aprendem. Muitas vezes o adulto não percebe a importância do vínculo para a aprendizagem. Momentos de trocas espontâneas, situações corriqueiras, às vezes não são valorizados. É preciso ter claro o valor do trabalho de grupo. Ter professores observadores, sensíveis, que valorizem os pequenos gestos, que se coloquem como parte do grupo e que encontrem novos significados para os movimentos vividos no e com o grupo.

A atribuição de significados exige professores atentos, que utilizem a propensão das crianças para explorar, para construir relações, estabelecer parcerias.

Como valorizar as investigações que nascem das crianças?

Não basta às crianças estarem juntas. É preciso perguntar: como se relacionam? Qual é o papel do adulto? Não existem respostas prontas. Podemos valorizar a aprendizagem do grupo, em ambientes onde as crianças sintam-se curiosas e seguras. Dar vida às experiências que partem dos encontros; dar voz às curiosidades das crianças, escutar as sensibilidades. O adulto pensa na construção do grupo e, assim, coloca em evidência várias competências. A aprendizagem é ativada pela pesquisa, pela emoção, pela sintonia. Quando as crianças escolhem os parceiros, elas buscam afinidades, juntas encontram estratégias para resolver situações, sendo que isso é positivo também.

Mas qual é o papel do adulto no trabalho de grupo? Observar, relançar, entrar na circularidade, sem instruir, dirigir. É necessário legitimar as brincadeiras das crianças e fazer avançar as experiências. Olhar para as questões simples, o valor das relações. Entrar em sintonia com as crianças, compreender como os objetos vão se tornando sujeitos. Integrar cuidado e aprendizagem. Tudo feito com muito



respeito, com muita cumplicidade.

Criança imagina, inventa, transforma. Elas amam escutar os adultos contar histórias, ajudá-las a realizar pequenas ações ou simplesmente observá-las, estar com elas. Crianças têm muitas ideias, suas ações revelam pensamentos, teorias.

Dessa forma, o professor precisa entender a preciosidade dos gestos de uma criança ou de um grupo delas. Ajudá-las a construir juntos, refletir sobre as ações e sentirem-se corresponsáveis pelos projetos de trabalho. Além disso, o professor pode dar voz à aprendizagem da criança, perceber as ideias coletivas e tornar isso um saber, um patrimônio.

O que é um professor competente? O que é um processo mais colaborativo?

O professor competente é aquele que, sensível às diferentes linguagens, busca se aprofundar nos temas de estudos, não se prende às situações de treinamento, baseadas em atividades segmentadas, estereotipadas, pois acredita que o trabalho se faz na troca com o outro, no diálogo com as diferentes pessoas, na circularidade do trabalho de um grupo em aprendizagem.

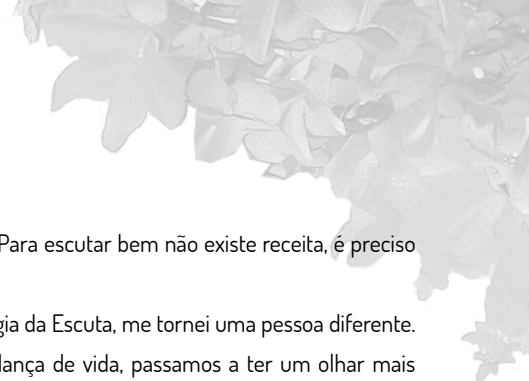
A competência se faz ao viver processos mais colaborativos. Quando toda a equipe pedagógica, professores, especialistas, educadores de apoio, se juntam para pensar espaços, oportunizar materiais, avaliar dinâmicas de relações que sustentem uma visão mais orgânica de investigação.

Os desejos das crianças também são nossos. A criança espera encontrar um adulto que dê significado ao que escuta, observa, que tenha claro o que quer alcançar, que tenha em mente qual é a cultura do grupo e que garanta a cada uma um sentimento de pertencimento.

Qual é a nossa capacidade de escuta hoje?

Num exercício de síntese dos princípios que fundamentam a Abordagem Educativa de Reggio Emilia e sua Pedagogia da Escuta, revisitei o vivido, recuperei o que vi, escutei, senti. As crianças não são *cidadãs* do futuro, são *cidadãs* de hoje! Têm direitos! É essencial redescobrir a cada dia, num novo encontro, o ser humano na sua inteireza! Os professores devem ser profissionais das “maravilhas”. É preciso ver, escutar... O que ver? Como escutar? A escola é espaço de vida, espaço de relações. As vivências empoderam crianças, professores e famílias a viverem a maravilha do conhecimento.

Essas palavras, ao entrarem em conexão com os meus pensamentos, concepções, práticas, ganharam um novo sentido. Reverberaram no meu dia a dia, nas ações de formação que realizo junto com meu grupo de educadores, no diálogo com as crianças, famílias. Deu sentido à ideia de que a escuta genuína é sensível, reflexiva, relacional, criativa. A beleza da escuta é diferente para cada um de nós. Por isso, precisamos desenvolver a capacidade de escutar, de olhar, de documentar. Como se



aprende a escutar? Aprende-se a escutar, escutando. Para escutar bem não existe receita, é preciso tempo, compromisso, exercício.

Nesse movimento de encontro com a Pedagogia da Escuta, me tornei uma pessoa diferente. Essa é uma abordagem educativa que promove mudança de vida, passamos a ter um olhar mais atento, curioso, investigativo, que nos faz enxergar possibilidades também nas singelezas.

Ao recuperar minhas anotações para produzir esse registro, fui encaixando ideias, refazendo percursos, lembrando imagens, sentimentos, experiências vividas junto a um grupo potente que nos convidou a compartilhar diálogos, sonhos, reflexões, aprender em comunidade e, cada um em seu tempo, construir uma circularidade de conceitos que dão fundamentos a uma prática educativa mais humana.

Tocamos e fomos tocados sensivelmente. Crescemos na troca com o grupo, avançamos na compreensão dos processos de projeção, escuta, documentação, pesquisa. Percebemos a potência do não saber e o que a busca por novos sentidos oferece para nosso crescimento pessoal, profissional.

Percorremos todo esse processo de transformação, com um objetivo comum: a defesa do direito à infância. Pela possibilidade de vivermos um tempo que oportunize descobertas, realizações, aprendizagens construídas em colaboração das crianças, professores, equipe de apoio à ação educativa e famílias. Um tempo *sensível* para desenvolvermos a capacidade de escutar, olhar, estarmos juntos num espaço de inteireza e diálogo.



CAPÍTULO 11

AUTOFORMAÇÃO A PARTIR DA DOCUMENTAÇÃO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DOCENTE COLETIVA

Guilherme Adami
Mestre em Letras pela USP. Professor de Linguagens na FAACG.

Aparecida de Fátima Bosco Benevenuto
Mestre em Literatura pela USP. Diretora da Escola da FAACG.

Fernanda Dodi
Especialista em Linguagens da Arte pela USP
Professora de Artes Plásticas na FAACG.

Ana Teresa Gavião de Almeida Marques Mariotti
Doutora em Psicologia e Educação pela USP. Diretora de Formação da
Escola da FAACG e Pesquisadora do Programa de Estudos em Educação
Infantil do Núcleo de Estudos de Políticas Públicas - NEPP/UNICAMP.

Livia Nicolucci
Mestre em Música pela UNICAMP
Professora de Música e Artes Cênicas na FAACG.

Patrícia Prado
Pedagoga. Especialista em Educação Especial. Professora
da Creche-Escola de Educação Infantil da FAACG.

Bruna Soares
Pedagoga. Coordenadora da Creche-Escola de
Educação Infantil da FAACG.

“A pedagogia é movimento constante. Não acho que a pedagogia vai onde pode ir. É uma estrada que se descobre enquanto se viaja”

Loris Malaguzzi

Essa frase aparentemente simples de Loris Malaguzzi nos contempla em níveis tão aprofundados no nosso exercício diário de pensar e repensar nossos papéis como professores e gestores em exercício e em formação. É arrebatadora por si só quando define que a pedagogia é movimento, e esse movimento deve vir da figura do Educador, para encontrar com o movimento da diversidade dos alunos. É movimento constante quando trata a delicada instabilidade trazida pelo não saber, pelo reconhecimento das fronteiras de seu conhecimento, pela incerteza, com a mesma alegria que trata o encontro com a consolidação de um saber, com a certeza. A ideia da não certeza também aparece quando Malaguzzi fala que a pedagogia “é uma estrada que se descobre enquanto se viaja”. Se estamos em constante movimento, estamos também banhados por novas paisagens e diversos pontos de vista a todo momento.

Pensando nesse movimento, nosso trabalho se focará em questões relativas ao processo de aprendizagem pela documentação pedagógica, para (auto)formação do professor.

Este trabalho se deu na escola formal da Fundação Antonio-Antonieta Cintra Gordinho, no município de Jundiá, que atende crianças de quatro meses a 17 anos. Essa instituição teve seu começo em 1957, quando um casal concretizou um projeto longamente amadurecido. Ambos provinham de famílias abastadas e tradicionais de São Paulo. Estavam casados desde 1922. A memória familiar registrou que a empreitada teve sua inspiração no filme *Boys Town*, de 1938, que conta a história verídica do padre Edward Flanagan, fundador de uma comunidade, nos Estados Unidos, destinada a crianças abandonadas, batizada Cidade dos Meninos. A entidade filantrópica que então se criou – esse era o projeto do casal – tomou de empréstimo nome de seus fundadores.

Hoje, os professores que trabalham na escola formal têm uma formação semanal de duas horas,¹ cujo objetivo é um estudo que possibilite a consolidação de uma escola-laboratório, na qual tanto professores como alunos tenham uma postura investigadora, curiosa, autônoma, autorreguladora. Para tanto, nos inspiramos na abordagem de Reggio Emilia, aprofundando-nos em alguns de seus princípios que consideramos potentes em nosso contexto educacional e cultural e coerentes com nossa ideia de escola.

Nessa perspectiva, como um dos desdobramentos mais recentes desse projeto educativo, alguns professores, com suas indagações pessoais, optaram por se dedicar a uma formação adicional para complementar seus estudos: o Curso de Aprofundamento em Educação Infantil (2016-2017), promovido pela RedSOLARE Brasil, NEPP/UNICAMP e FAACG. Aproveitando as experiências vividas no processo de formação docente da escola formal, juntamente com uma demanda do Curso de Aprofundamento, iniciou-se o desenvolvimento de um processo de pesquisa com crianças sobre a

¹ O Projeto Educativo da Escola Formal da FAACG tem como princípios: formação-documentação-avaliação; parceria com as famílias e comunidade; escola ateliê-linguagens; pesquisa-aprendizagem integral.

relação natureza/infância. Estiveram envolvidos nesse trabalho cinco professores (duas pedagogas atuantes na Educação Infantil, duas professoras de Linguagens Artísticas atuantes no Ensino Fundamental I e II e um professor de Inglês e Português atuante no Ensino Fundamental II) e as crianças do Grupo 4.

Deparamo-nos com uma pesquisa previamente realizada na escola de Educação Infantil sobre a raiz. Essa pesquisa ocorreu no final de 2016 e teve uma abordagem desenvolvida pela professora e seus alunos do então Grupo 3² no que concerne, num primeiro momento, aos aspectos funcionais de uma raiz. Seus registros nos fizeram concluir que os alunos estavam muito bem apropriados desse aspecto:

Com suas teorias, foram capazes de explicar como ocorre de fato a absorção e a condução da água. Para nós, o estupor desta investigação foi descobrir que as teorias delas, estão de acordo com as científicas, ou seja, a ciência nos explica que a seiva bruta (água e sais minerais) é conduzida por vasos condutores (túneis) que estão presentes dentro dos vegetais, bem como as raízes, que são responsáveis por absorver água e os nutrientes do solo, como também bombeá-la para os vasos condutores. Mediante a isso, nosso papel foi investigar e aprofundar tais conhecimentos para entender e compreender melhor o pensamento do grupo.³

Quando começamos a nos organizar para o trabalho, nos questionamos por que não continuarmos com o tema “raiz” – ainda bastante presente entre as crianças mesmo em 2017. Pensando nisso, indagamos: para onde ampliar? Como criar um novo movimento a partir desse tema? Que estrada poderíamos descobrir juntos?

O ponto de partida foi um estudo prévio do grupo envolvido em aprofundar as questões relacionadas a raízes, resvalando o tema em outras linguagens. Por isso, foi proposta a construção de um mapa enquanto instrumento de trabalho para que todos pudessem provisionar pensamentos, conhecimentos, teorias sobre o assunto, a fim de ampliar a visão dos envolvidos com relação ao que será investigado.

Assim, o mapa – enquanto forma que problematiza publicamente, coletivamente, a expressão de ideias individuais – se dá como um espaço cujo propósito é debater solidariamente uma visão de futuro, isto é, discutir quais caminhos se tem para a construção de uma gestão de pesquisa na qual todos fossem imbuídos de um sentimento de pertença (ou corresponsabilidade), algo que remonta à instituição do sistema municipal de escolas em Reggio Emilia no pós-guerra.⁴

O mapa serve ao propósito de iniciar o processo de documentação do trabalho. Ao falarmos aqui em documentação, entendemos que ela se trata tanto de uma prática processual quanto de um produto editorial em que se evidenciam embates de atos de significação entre sujeitos que dividem entre si a experiência de um fazer investigativo. Entende-se, com isso, que existe na documentação um potencial para a democracia, a partir do fato de que a reflexão que dela advém favorece uma crítica rigorosa das posturas metodológicas dos adultos em relação ao pensamento das crianças, algo que

² O Grupo 3 refere-se à sala de crianças com 3 anos.

³ Reflexão da professora do Grupo 3 ao término do ano de 2016.

⁴ Cf. SILVA, 2011, p. 96-7.

o paradigma historicamente consagrado de “observação” não abrange.⁵ Em suma, a documentação permite ao adulto avaliar seu próprio processo de aprendizagem e, portanto, colocar-se em foco, isto é, aumenta a própria consciência sobre suas aquisições, ao mesmo tempo que ganha dimensão daquilo que pode ainda vir a saber e ser – o que só é verdadeiramente possível se feito de forma colegiada.⁶

A partir da elaboração do mapa, vislumbrou-se uma ampliação do entendimento sobre a raiz contemplando uma linguagem metafórica, já que, para nós, a metáfora “ajuda-nos a nos libertarmos das gaiolas da repetição e a descobriremos mais facilmente que podemos encontrar sempre novos pontos de exploração e de partida”?

Dado esse nosso entendimento, indagamos: que tipos de metáforas se estruturam a partir da ideia da raiz, colocando em relação a maneira de experienciar e conhecer tal tema? Como olhar para a raiz como sujeito de pesquisa, a fim de dar voz para as novas relações e visões de mundo que são acessíveis através dela?

Essa última preocupação se deve ao fato de entendermos que fazer uma investigação olhando-se para um “sujeito” em vez de um “objeto” demarca a intenção de se permitir entre as crianças e a raiz um encontro que

“[...] não se limita aos elementos imediatamente perceptíveis, mas, também, às elaborações culturais que são produzidas e, sobretudo, que poderão ser produzidas, nessa nova relação de conhecimento. Esse re-conhecimento do objeto não é só ‘histórico’, isto é, réplica daquilo que já se conhece culturalmente do objeto (por exemplo, o que sabemos de uma árvore nas suas interpretações disciplinares: biológica, arquitetônica, poética etc.), mas, como ser vivo, porque vive na vitalidade, na frescura, na imprevisibilidade desse encontro, em que as crianças podem dar, novamente, identidade vital ao objeto, fazendo-o e fazendo-se viver em uma relação que é também metafórica e poética”⁸

Isso foi importante, pois, ao retermos os registros de pesquisa feitos em 2016, alguns indícios saltaram aos olhos:

“A raiz desce e ela anda por baixo da terra”. (Carlos, 4 anos)

“Ela mora embaixo da terra, porque não gosta que a gente a veja andando”. (Evillyn, 4 anos)

Foi assim que, em um feliz encontro com os pensamentos das crianças, reconheceu-se uma consonância com aquilo que se estava por lhes propor: elas identificavam a raiz como elemento vivo na natureza, mas também lhe atribuíam ações e desejos, demonstrando indícios de um pensamento metafórico.

Consideramos a metáfora não como instrumento retórico ou estilístico, mas como

⁵ Cf. DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2013.

⁶ Cf. ZERO, 2014, p. 58.

⁷ ZERO, 2014, p. 58.

⁸ RINALDI, 2014, p. 87 in ZERO, 2014.

verdadeiro instrumento cognitivo. Como também confirmam muitos estudos e pesquisas, notamos que as metáforas são especialmente úteis no momento em que, dentro de grupos de pessoa (e, portanto, também de grupos de crianças) surgem novas ideias e se evita o uso de conceitos e expressões anteriores, porque poderiam se revelar enganadores.

Neste caso, a linguagem metafórica, justamente porque é indefinida, alusiva e, às vezes, ambígua, ainda que aberta a novos conceitos, torna-se o único instrumento disponível para o novo conceito que procura vir à tona e encontrar-se escuta.⁹

A realização desse trabalho só foi possível devido ao encontro das vozes de todos os envolvidos no processo da composição de um coletivo, com ideias sendo confrontadas e, de tal modo, gerando uma produção através de conflitos cognitivos, já que a diversidade de olhares e escutas na documentação é imprescindível. Este olhar chamamos de “estrábico”. Segundo Santos (2009), esse olhar tem a capacidade de projetar o sujeito epistêmico

[...] numa situação que Homi Bhabha chamará de entre-lugar: nem aqui nem lá. Esse lugar, de certa forma, é privilegiado porque possibilitará uma visão mais ampla, um deslocamento constante que evita a rigidez do só aqui ou do só lá

Bruner (2002) nos ajuda a entender que esse entre-lugar tem o “potencial de ‘subjuntivar’ as declarativas auto-evidentes do cotidiano”, noção que abriga o caráter político da documentação pedagógica: pela flexibilização das formas interpretativas, aborda-se uma vez mais o cotidiano, no qual prevalecem declarativas (isto é, afirmações) inquestionadas, buscando-se perceber novos elementos que haviam ficado desconsiderados, possibilitando que a realidade seja subjuntivada (de acordo com o modo subjuntivo dos verbos das línguas latinas), imaginando, projetando e relançando novas possibilidades de estrutura de pensamento e, portanto, novas relações intersubjetivas.

Assim, no processo de documentação, percebemos que a voz do grupo não elimina as vozes individuais, mas as põe em relação de mutualidade, de interdependência, uma vez que a relação se estabelece como uma “identidade que comporta uma abertura ao outro, sem perigo de diluição, [...] [pois] o ser não é um absoluto, o ser é relação com o outro, relação com o mundo, relação com o cosmos”.¹⁰

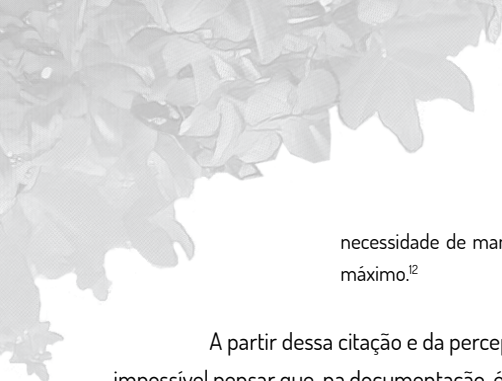
Isso quer dizer que, ao se encontrar uma voz grupal, inicialmente cada indivíduo adulto se percebe em relação à alteridade (isto é, os demais integrantes do grupo) e, posteriormente, quando em contato com as crianças, tende a percebê-las como pares, pois essas também hão de compor a reflexão que a investigação propõe. Essa é uma noção que garante manter a separação eu/outro, adulto/criança, reconstruindo tais relações com base em princípios como a escuta, entendida como uma configuração em que os indivíduos veem seu entorno e são vistos por ele, tendo a capacidade de captar dele ideias e também as propor.¹¹

Desejávamos reconhecer o direito de cada criança de ser um protagonista e a

⁹ ZERO, 2014, p. 354-355.

¹⁰ GLISSANT, 2005, pp. 28-37.

¹¹ Cf. ADAMI, 2017, p. 69.



necessidade de manter a curiosidade espontânea de cada uma delas em um nível máximo.¹²

A partir dessa citação e da percepção sobre a construção da voz do grupo, talvez não fosse impossível pensar que, na documentação, é preciso, de fato, reconhecer o direito de cada *participante* ser coautor da ação, sejam eles crianças ou adultos. Assim, surge o seguinte ponto de reflexão: como fomentar dentro da escola e em nós, educadores, uma outra forma mais generosa de se relacionar com as formas individuais de expressão, para que se construa um colegiado mais coeso?

O percurso realizado pelo grupo denota o real valor da documentação pedagógica como ferramenta de autoformação, na medida em que permite olhar para a própria prática e coloca em relação um professor com outro professor, o professor com o aluno, e o aluno com o outro aluno, garantindo e esclarecendo o espaço de atuação de todas as pessoas envolvidas na pesquisa.

É inevitável, portanto, que haja acertos e erros, tendo ambos a mesma importância para o processo de reflexão. No caso descrito neste artigo, houve momentos de maior lucidez e inovação metodológica quando, por exemplo, se acreditou na potencialidade das crianças, mostrando-se a elas os materiais de estudo dos adultos (isto é, o mapa) e lhes pedindo que enunciassem as ideias que lhes ocorriam ao se confrontarem com a folha de papel diante de seus olhos. Ao mesmo tempo, observou-se também uma atitude de cobrar dos alunos de maneira imediata respostas em relação ao sujeito de pesquisa, o que muitas vezes levou a “atropelos” na construção de um pensamento identitário das crianças.

Em Reggio Emilia, a educação é vista como uma atividade comunitária e uma participação na cultura através da exploração conjunta entre crianças e adultos que, juntos, abrem tópicos à especulação à discussão.¹³

Para a equipe que se debruçou sobre as raízes em 2017, foi possível perceber que os conflitos de ideias dos adultos envolvidos na pesquisa são tão ou mais importantes que os pontos de acordo. Para isso, é necessário que os adultos se esforcem para uma comunicação clara e por posicionamentos que garantam uma apropriação por parte de todos sobre os princípios que legitimam as propostas de ações.

Se o professor não tem uma percepção consciente dos recursos que ele tenta acessar nos alunos e nele mesmo, fica inviável dar suporte à pesquisa, já que não estará apto à preparação de contextos favoráveis, à promoção do diálogo entre os alunos, a saber o que registrar e a perceber os indícios que se aproximam do foco proposto.

É interessante como o processo de documentação – ao mesmo tempo em que nos coloca em xeque ao expor pontos frágeis do nosso agir e pensar enquanto educadores – nos compensa, retirando-nos de um ostracismo solitário que impede que ampliemos nossas possibilidades de percurso e cria bloqueios para que atinjamos com verdade e ética nossos próprios objetivos e os

¹² Idem, p. 60.


¹³ EDWARDS; GANDINI; FOREMAN, 2016, p. 23.

pontos de chegada desejados para e pelos nossos alunos. Além disso, o fato de expor o pensamento para terceiros já nos coloca em uma atitude de revisão constante consigo mesmo e em um estado de tensão muito produtivo enquanto educadores em ação e formação.

Como já sugerido anteriormente, pesquisar deve ser um ato cotidiano, presente em uma rotina em cujo cerne devem estar contemplados os interesses do saber que vêm da curiosidade. Construir uma escola nesse formato é, pois, a empreitada que pareceu se colocar aos cinco professores e à sua instituição, após a pesquisa de 2017.

Anexo

Tesouros subterrâneos



A RAZ COMO TESOURO
O que ela proporciona para o mundo?
Se a raiz é um tesouro,
QUAIS SÃO SUAS RIQUEZAS?

INDÍCIOS
Observar relação entre teoria e prática
Como a tese inicial se conecta com a pesquisa que está em andamento?
Como podemos ajudar as crianças a descobrir o sentido do que fazem, do que encontram, do que vivem? E como nós mesmos podemos fazer isso?
RINALDI, 2014, P.80

CONEXÃO
Henrique Oliveira, *Transarquitetônica*
Existem um só comum a todas as raízes que passa por várias cidades, estados e países
PARADOXO
Apesar de finas e distantes estão conectadas
Ou são elas próprias as conexões?
As raízes conhecem fronteiras?
O que é? Quais são as fronteiras para a raiz?

A RAZ COMO IDENTIDADE
"O adjetivo radicante qualifica o sujeito contemporâneo dividido entre a necessidade de um vínculo com seu ambiente e as forças do desenraizamento, entre a globalização e a singularidade, entre a identidade e o aprendizado do Outro. Ele define o sujeito como objeto de negociações".
Bourriaud, 2011, p.5

TUNES
"Vamos tirar" - Evilyn, 4 anos
A brincadeira foi ganhando uma proporção maior e as crianças envolvidas iriam iniciar uma busca pelo porque a fim de encontrarem outras raízes.
Profª Juliana


COMUNICAÇÃO
A raiz que se aprufunda, que fixa, que prende e aquela que se dispõe ao transitório
A raiz que fixa em um lugar, mas também vai buscar (Expressão: CRIAR RAIZ)

MISTÉRIO
Que alcança substratos profundos
...e conduz a um lugar misterioso onde nem a luz chega

PROPOR/ EXPLORAR/ NÍVEIS DE PERCEÇÃO EXTRAPAR
Michael McGillis

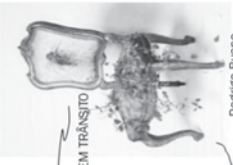
CONEXÃO
Henrique Oliveira, *Transarquitetônica*
Existem um só comum a todas as raízes que passa por várias cidades, estados e países
PARADOXO
Apesar de finas e distantes estão conectadas
Ou são elas próprias as conexões?
As raízes conhecem fronteiras?
O que é? Quais são as fronteiras para a raiz?

ESTÁVEL



Marienne Macgeath

EM TRÂNSITO



Rodrigo Bueno

O que as raízes obtêm?
O que elas gostariam de nos dizer?
O que elas conversam?
Qual a língua delas?
O que elas podem ver?
O que gostaríamos de perguntar a elas?
Têm consciência de que existe um mundo aqui em cima?
Sonham em ser uma grande árvore e ligar a terra ao céu?

O SOM ACUSMÁTICO (O som acusmático atrai nossa atenção para características sonoras que são escondidas pela visão simultânea das causas - escondidas porque a visão reforça a percepção de certos elementos do som e obscurece outros. A acusmática permite realmente ao som revelar-se em todas as suas dimensões) - pois a situação acusmática intensifica a audição causal com a privação do auxílio da visão. Conceito desenvolvido por Pierre Schaeffer.

* mapa reduzido para fins de publicação

Referências bibliográficas

ADAMI, G. **O drama do ensino**: a atuação do sujeito da crítica sujeito à crítica. Dissertação de mestrado. USP, 2017.

BENEVENUTO, Aparecida de Fátima Bosco. **Nações em trânsito em A Árvore das palavras e A Candidata: Moçambique – Cabo Verde**. Dissertação de Mestrado. USP, 2010.

BRUNER, J. S. **Making stories**: law, literature, life. Cambridge: Harvard University Press, 2002.

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. **Beyond quality in early childhood education and care**: languages of evaluation. Abingdon/Nova Iorque: Routledge, 2013.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FOREMAN, G. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância. Porto Alegre: Penso, 2016.

GLISSANT, Édouard. **Introdução a uma poética da diversidade**. Trad. Eunice Rocha, Juiz de Fora: Editora UFJF, 2005 (Coleção Cultura, v.I).

NICOLUCCI, Livia. **A utilização e apropriação da música no contexto escolar**. Dissertação de Mestrado. UNICAMP, 2015.

SANTOS, J. F. dos. Aqui e lá: identidades em questão. Rev. **O eixo e a roda**: v. 18, n. 2, 2009.

SILVA, A. T. G. M. da. **A construção da parceria família-creche**: expectativas, pensamentos e fazeres no cuidado e educação das crianças. Tese de doutorado. USP, 2011.

ZERO, P. **Tornando visível a aprendizagem**: crianças que aprendem individualmente e em grupo. São Paulo: Phorte, 2014.

CAPÍTULO 12

MINI-HISTÓRIAS

“Natureza é uma força que inunda como os desertos” – Manuel de Barros.

As mini-histórias, contidas neste livro, nascem de um convite sensível e comprometido do Curso Internacional de Educação Infantil RedSOLARE Brasil, NEPP/UNICAMP, FAACG e Reggio Children a professores e gestores de diferentes escolas dos Estados do Brasil para criar a cultura da pesquisa na escola.

A potência do tema Natureza escolhido por essa comunidade em aprendizagem, inunda o cotidiano das escolas, mobilizando todo o grupo a refletir, a discutir e a transformar suas práticas pedagógicas e compreender cada vez mais os processos de aprendizagem dos seres humanos.

Essas narrativas são um presente que os autores nos oferecem, nos inspirando a novos encontros com a infância e com a natureza.

AS PALAVRAS VÃO PARA O CÉU



Giovana agora quer saber como seria se sua palavra fosse azul. E assim sai pela sala à procura de alguém para trocar de cor e encontra Giovanni.



Giovana e Giovanni decidem então partilhar esta experiência. Numa conversa de palavras e bolhas testam teorias sobre limites e jeitos de se fazer. Giovana mostra suas habilidades, como controla as palavras e as bolhas.



Giovani assopra de leve, depois com força. Aos poucos vai tecendo uma conversa de palavras grandes e miúdas.



Giovani para por um momento para contemplar a conversa. Olha para Giovana e mostra algumas das marcas no papel. Compara a tinta que escorre com as pequeninas bolhas que se formaram no papel.



Os dois sorriem e trocam de cor mais uma vez. Começam então uma nova conversa.

As palavras vão para o céu [comunicação] palavras]

Do que é feita uma conversa? Para onde vão as palavras? Quando Matheus, 5 anos, responde que *as palavras vão para o céu*, nos lançamos a um contexto de investigação tendo como sujeito a *Comunicação*. COMUNICAÇÃO entre nós, seres da NATUREZA, bem como entre nós e nosso meio. Nesta imersão foram criados contextos de investigação e colaboração que estimulam a troca e a comunicação.

A bolha de sabão como metáfora da palavra falada.

A bolha que, como a palavra, vai para o céu, mas também estoura sem avisar, é frágil, é leve, é falha, devaneia. É feita de suspiro, de alegria, de tentativa, de silêncio, de partilha. Às vezes escapa, outras é controlada.



Registro gráfico da "conversa" entre Giovana e Giovanni

Protagonistas:
Giovana (5 anos) e
Giovani (5 anos)

Prof^a Valeria Gobato

*Projeto Bebeoteca/
AVE (Agência de
Viagens Espaciais)*,
no Colégio Liceu
Santa Cruz.
Fotografia e Texto:
Valéria Gobato
Materiais: bolha de
sabão, anilina
comestível, cartolina.

Vozes entrelaçadas

As árvores se comunicam conosco? O que elas nos dizem?

Com estas provocações crianças e adultos vão investigar juntos. Silêncio, escuta, concentração, relação, empatia, foram importantes estratégias que as crianças utilizaram para aguçar os sentidos e escutar as histórias que a natureza nos conta!

"As árvores falam com a gente quando regamos elas.

Ela me disse que podemos escalar, fazer tudo o que a gente quiser, menos cortar ela.

As árvores falaram que as raízes se unem a outras.

Ela chora pelas folhas". (Miguel - 5 anos)



A árvore cantou uma música". (Maria Eduarda - 5 anos)

"Que música você ouviu?" (Nina)

"Tambores tocando!" (Maria Eduarda - 5 anos)

As crianças seguem construindo suas hipóteses sobre as vozes da natureza. Seus sentidos são portadores de uma sabedoria que ajuda a estruturar sua relação com o mundo. Ao brincar as crianças vão da terra ao céu em poucos minutos, conversam com seres imaginários, inventam personagens, projetam mundos, inauguram novos espaços através de sua capacidade de imaginação.



"A árvore quer sair para brincar mas ela está enterrada!"

(Rafaeli - 5 anos)



"Desenhei um escorregador, para que a árvore possa brincar comigo!" (Luiza / 5 anos)

As crianças parecem dialogar com recentes pesquisas sobre a **COMUNICAÇÃO** entre as árvores que revelam que elas possuem uma linguagem, sentem dor, emoções.

As crianças sabem o valor das **RELAÇÕES**. Elas têm amigos, gostam de se aconchegar, amam companhia e de levar as coisas devagar... Elas cuidam umas das outras, se ajudam, conversam.

Assim como as crianças que buscam relacionar os contextos com suas experiências, sua própria história, seus medos.

Temos muito a aprender com as árvores e com as crianças...

Apoiar os mais fracos, cuidar uns dos outros, sermos empáticos, diminuir o ritmo, relaxar e se concentrar naquilo que nos move enquanto seres humanos.

"Nestes tempos de céus cinzas e chumbos, precisamos de árvores desesperadamente verdes"! (Mário Quintana)



A VIDA SECRETA DOS FUNGOS ...

"Quando as frutas estão estragadas e com cheiro mal, os fungos eles conseguem sentir de longe e vão logo para casa de alguém e fica deitadinho tomando folga lá na fruta", Luísa 5 anos

Antonio: Ei, não é para desenhar uma pessoa!
Toco: É o papai fungo ...
Antonio: E esse meu é o tio fungo!
Uma verdadeira família de fungos!



O CONCEITO DE RELAÇÃO ENTRE A VIDA VIVIDA E A VIDA FAMILIAR DOS FUNGOS



RECONHECER, ESCUTAR E DAR VISIBILIDADE ÀS INVESTIGAÇÕES DA CRIANÇA

Luísa: Quando o fungo é bebê nasce igual piolho Ele vai rodando e nasce! É da minha imaginação ...

Ivana: Como é a sua imaginação?

Giovana: Eles nascem nas árvores porque árvores tem bactérias!

Luísa: Nascem um bolinha e nascem da terra, vão rodando, rodando e vão ficando mais fortes.

Antonio: Nascem fracos e transparentes.

Giovana: Como bebês ...

Antonio Quando crescem viram fortes ...



"Que esquisito! Esse fungo é preto e parece um sapo ... Um sapo na árvore!", Luiz

MATERIALIZANDO OS FUNGOS: "Tem fungos com pêlos, tem fungos brancos, tem fungos pretos e estranhos! Fungos com casquinhas, tipo uma 'colômbia' de fungos, tem fungos com ondas, fungos moles e que adoram coisas podres!"



A pesquisa nasceu com a inquietação de uma criança de 5 anos em meio à natureza do nosso colégio cercado por muitas árvores frutíferas.

As perguntas, as afirmações e os estudos em pequenos grupos levaram as crianças a fazerem algumas afirmações, muitas vezes, com estereótipos e pensamentos enciclopédicos.

"O fungo é um micróbico e pode transferir doenças pra gente" (fala que surgiu ao observar uma fruta em decomposição).

Mas, o que são fungos? Como vivem? Quais formatos têm? O que as crianças compreendem, de fato, sobre o que são fungos?

As investigações partiram deste lugar – da relação, da combinação e dos conceitos presentes acerca dos fungos e o que as crianças pensavam sobre estes sujeitos.

Ivana Angeli, Telma Benepalicio, Giovana

Roldão e crianças do Grupo 4/5



COLÉGIO
Inovati

A ESCOLA, O SUSTO E O PENSAMENTO CRIATIVO E COMPLEXO



Uma nova escola, um novo entorno, surpresas e curiosidade: de onde vem as folhas que ambientam a escola? Que árvores são essas? As crianças observam suas diferenças e particularidades e atribuem características humanas: “uma árvore com olhos grandes, se esconde! É uma árvore pessoa!”(...)

RE
LA
C
A
O



O QUE LHES ASSUSTA?

“Eu tenho medo de escuro demais, tenho muito medo dentro de mim e não dá para sair.”

Marina, 6 anos

“Meu pai se esconde e depois dá susto.”

Júlia, 6 anos

M
I
S
T
É
R
I
O



Do jogo de esconder-se da árvore, nasce o desejo de fazer uma grande árvore assustadora para colocar na frente da escola.

O assombro e o assustador diante da convocação para esconderem-se é interpretado como uma relação simbólica do enfrentamento do novo: Como esta reação se conecta com a ideia de fazer uma árvore assustadora para colocar na frente da Escola? O que assusta? Por que assusta? Por que a metáfora da árvore assustadora exerce fascínio nas crianças pelo inesperado?

Muitas crianças estão chegando na Escola Casa da Infância, a partir da abertura do Ensino Fundamental e, diante dessa investigação, refletem sobre novas possibilidades educativas.

COMUNICAÇÃO

“A gente trabalha em equipe e consegue fazer coisas que a gente ainda não fez.” Marina, 6 anos

“Tem que ter ajuda que fica mais fácil!” Maria, 6 anos

“Fica com mais detalhes.” Gael, 6 anos



“Meu irmão sempre se esconde e me dá susto, meu coração bate tanto que eu nem consigo mais brincar.”

Maria Antônia, 6 anos



A partir das ideias sobre elementos que remetem ao susto, as crianças fazem representações assustadoras:



“Tem que fazer muitos olhos grandes e diferentes e muitos braços para ficar assustador.” Gabriela, 6 anos

“Vou fazer mais uma minhoca” Lucas, 6 anos

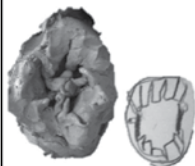
“Na árvore aqui não fica nada desse lado, pois é um ponto fraco, é um lugar que se alguém bater muito forte dói muito” Gael, 6 anos



“Fiz zumbis!” Gabriela, 6 anos



ÁRVORE ASSUSTADORA
GRUPO RAFAEL, 2017



Boca Assustadora.
Lucas, 6 anos

As crianças dão sinais de que começam a reconhecer que o susto faz parte do percurso da VIDA, o que faz a diferença é a forma de enfrentá-lo ou conviver com ele.

ALBA BEZERRA
ESCOLA CASA DA INFÂNCIA, SALVADOR-BA

Abrigadouro de bichos

Monica Segura e Bruna Stoco

Jardim Botânico de Americana, um lugar singular para protagonizar encontros inusitados e surpreendentes com a **NATUREZA.**

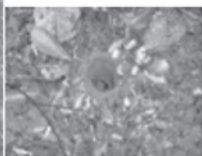


Escondido no meio das folhas, **UM BURACO.**

O encontro intriga as crianças...

É de **coruja** ou de **cobra**? Raul, 5 anos

A curiosidade de Raul contagia o grupo



Em um movimento de escuta, diálogo, empréstimos de saberes, a pesquisa se faz presente.



perguntas são compartilhadas

teorias elaboradas

Vê, é igual! É de cobra com certeza. Raul. 5 anos



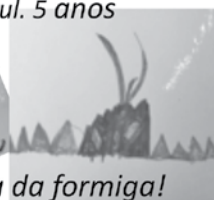
Um buraco na árvore! Tem um bicho morando aí! Gabriel, 5 anos



Um buraco de formiga. Sofia, 5 anos



Buraco estranho!
De que bicho será? Zocca, 5 anos



É a casa da formiga!
Izabela, 5 anos

Os bichos precisam de um lugar seguro para morar.
Raul, 5 anos



No estranhamento dos encontros, na brincadeira do cotidiano os pensamentos das crianças vão se fazendo presentes... revelando sensibilidade, intimidade, conhecimento e uma infinita capacidade de se conectar com os sujeitos da

NATUREZA.

Fiz um abrigadouro para a formiga.
Sofia, 5 anos



Vamos fazer uma placa para todo mundo saber que aqui mora uma família de formigas Rafael, 5 anos.



O VENTO

Tatiana Fonseca Alkmin Benzi
Coordenadora Pedagógica
Escola Moppe
São José dos Campos-SP

PARTICIPANTES: A coordenadora, a professora e o grupo de crianças de 3 anos.

O início...

Numa manhã de fevereiro, o ar começa a se movimentar...
“É o vento!” Eduardo deita na grama do parque e observa um pedacinho do galho da árvore. Ao seu redor, as crianças brincam.

Quando a professora se aproxima, ele diz: “- *Olha Lu, as folhas estão balançando!*”

- *É verdade Edu!* – responde ela. - *Por que elas balançam assim?*- Continuam a conversa. Outras crianças se aproximam e participam da conversa levantando várias hipóteses.



Após essa escuta, entendemos que o **vento** poderia ser um sujeito de investigação de interesse das crianças. Passamos então a refletir em diferentes contextos para dar **continuidade** a essa investigação.

No início, pensamos em contextos que as crianças percebessem a presença do vento, o que não ocorreu. Revendo os registros, compartilhando com os outros educadores, entendemos que o interesse das crianças estava relacionado com as **folhas** que se mexiam e não com o vento propriamente dito.

Encontrando
caminhos

Com ajuda da equipe do grupo de aprofundamento, levantamos algumas perguntas e criamos contextos que as crianças pudessem investigar sobre a relação do vento com as folhas e com as árvores.

Novas Perguntas

Por que o vento para?

Por que/quando o vento é rápido ou é devagar?

O que acontece quando o vento é rápido e quando é devagar?

Como barrar o vento? Por onde o vento não passa?

Novas hipóteses e teorias

É o vento que balança a árvore! **Artur**

O vento apagou a vela do Artur! **Eduardo**

As árvores mexem e o catavento gira! **Sofia**

Foi o vento que derrubou a folha!

O envolvimento das crianças por essa investigação nos trouxe a certeza da escuta atenta potencializando o pensamento intelectual delas. O saber compartilhado entre os educadores também foram indispensáveis para dar visibilidade ao processo de investigação.



São árvores muito grandes!
Elas são bem retinhas!
É assim que ficam as árvores!

Noah 3 anos

A natureza é o lugar essencial da infância para que as crianças se relacionem com o mundo natural e se desenvolvam plenamente.

A exploração - Um bosque, localizado ao lado da nossa escola, um lugar onde a natureza se comunica e promove encontros, questionamentos, sensações, descobertas.

É muito grandona!
Joaquim 3 anos



Olha o tamanho desta árvore!
Mateus 3 anos

É uma floresta aqui?
Leandro 3 anos



Encontros Crianças e Árvores

As singularidades e o extraordinário

Entre tantas árvores gigantes, troncos de várias espessuras e texturas, entrelaçamentos de ideias.

Retirada do galho...

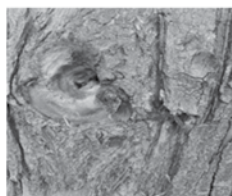
Olha esse pau, ele tá preso.
Vamos cortar ele?

Leandro 3 anos

Ele tá duro.
Luísa 3 anos

Será que colou com cola quente?

Maria Luísa 3 anos



O que tem dentro do buracozinho?

Maria Luísa 3 anos

Está se mexendo...

André 3 anos

Ele tá chorando!

Luísa 3 anos



Bosque, lugar de vida.
Crianças e árvores comunicam emoções.

CURSO INTERNACIONAL
DE APROFUNDAMENTO
EM EDUCAÇÃO

INFANTIL

O TRABALHO COTIDIANO DAS CRIÇAS E PRÉ-BECAS

Ivo Leis Ribeiro
Marilda de Fátima P. B. de Rodrigues
Natália Calixto Dias Barra
Crianças 3 anos
Colégio Nacional - Unidade Ibiaporã - Uberlândia - MG

NACIONAL
Educação para sempre

GRAVETERIA

"Da graveteria!
Vem das árvores para
graveteria!" Gabriel

"O que é uma graveteria
Gabriel?" Helena

"Ué, um lugar que tem
muitos gravetos, de todos
os tipos." Gabriel

"Tem graveto mole e duro."

João Guilherme

"É um tesouro!" Diego

"Olha esse, um filhotinho." Thiago

"Esses são troncos de árvores." Laura

"É um graveto bem grande,
não veio dessa árvore." Gabriel

"As formigas moram dentro." Ian

"Eles vêm de todas
as árvores, porque
eles caem." Thiago

"De todas elas, até
as que têm lá fora
sabia?" Gabriel



"Esse mede o tamanho do
filhote do cachorro, sabia? Olha
quanto mede!" Thiago

"Esse mede 8 km." Mateus

"Esse que tá em pé mede tudo
isso. Sessenta mil!" João Victor

"O vento derrota o galho, aí ele cai." Ian

"O vento assopra para derrubar." Helena

"Quando o vento passa no galho ele cai." Thiago

"Tem vento dentro do graveto que faz ele cair." Theo

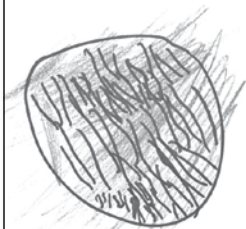
"O inverno é frio e sopra as folhas para outro lugar." Helena



Theo

"Eles ficam fracos e velhos, aí eles caem e eu pego e faço uma espada bem forte!" Tiago

João Guilherme



Gabriel



Thiago



João Victor



Rafaela Aline de Freitas Bley

No encontro com os gravetos, as crianças trilham suas investigações e criam hipóteses metafóricas relacionando diversos conceitos a partir de suas experiências. Transformam galhos fracos em tesouros fortes. Assim, dão sentido ao que aprendem num desejo de conhecer e significar o mundo.

ESPELHOS NA NATUREZA

O encanto de se ver em cada ser

Disponibilizar a escuta à relação das crianças com a natureza, permite a conexão com a natureza que existe dentro de nós, a natureza que somos, que fazemos parte. Tem sido um aprendizado sobretudo para os educadores, da importância de respeitar cada ser, cada matéria, cada indivíduo que colabora com o equilíbrio do mundo que, além de uma oportunidade pessoal de conexão com o mundo natural, se coloca como uma oportunidade de estabelecer sentido para as crianças diante dos desafios planetários de preservação.

Temos vivido um processo de diálogos profundos e intensos com muitos insetos, seres que exercem um papel fundamental no equilíbrio do ecossistema, mas, que muitas vezes, despertam medo, nojo, desprezo nos seres humanos. Esses diálogos, através do universo infantil, têm permitido despertar um novo olhar para esses seres tão fantásticos e **desmistificar crenças**, nos posicionar como as crianças, como potentes pesquisadores, curioso, criativo, capaz de **se colocar no lugar do outro**, algo que parece ser intrínseco na infância.

-A cigarra pode ficar aqui no nosso grupo com a gente. Vou dar comida pra ela.



Liz, 3 anos

ACOLHIMENTO

-Ela parece que está patinando!

Joaquim, 3 anos



-Vou colocar ela pra voar!

Victor Bocca, 2 anos

-Olha a asa dela!
Victor Bocca, 2 anos



-Parece de fada, é uma cigarra-fada!

Joaquim, 3 anos



-Vou colocar a coberta.
Maria, 3 anos

Carla Ferreiro de Sena
Escola Casa da Infância
Salvador-BA



-Olha, é a cigarra!

Noah, 3 anos

-Cadê o papai e a mamãe dela?

Gabriel, 3 anos

-Foram trabalhar.

Victor Gabriel, 2 anos

-Vou fazer carinho nela.

Gabriel, 3 anos

-E agora ela vai dormir.

Noah, 3 anos



Nesse jogo anímico repleto de simbologia, as crianças revelam que se colocam no lugar da cigarra para buscar compreender os seus próprios sentimentos, a sua própria vida. Mas, para além disso, enquanto adultos, essa experiência é uma possibilidade de aprender com as crianças a ver o outro nas suas diferenças ao mesmo tempo em que revelamos similaridades. Essa sensibilidade de pensar nos demais animais como seres pertencentes a uma família, dar a eles emoções, necessidade de carinho, de ter sentimentos, esse olhar revelado pela infância de humanização dos demais animais pode ser um belo caminho a ser percorrido pela humanidade, construindo assim um **sentimento de pertencimento** à natureza e que nos apoia a compreendermos a nós mesmos e ao mundo como um grande ecossistema do qual fazemos parte.

R
E
C
O
N
H
E
C
I
M
E
N
T
O

“O mundo exterior reflete o universo interior”
Mahatma Gandhi

INVESTIGANDO A NATUREZA HUMANA

A diversidade perante a natureza humana instigou as crianças durante as investigações sobre cultura, sociedade e natureza, através da pergunta norteadora do projeto de pesquisa: **“No caminho que eu fiz, onde está minha raiz?”**. Inspirados na *Angélica Dass*, artista brasileira que cria *Humanæ*, o pantone humano, projeto que cataloga os possíveis tons de pele e nos faz refletir quanto à infinita diversidade existente em nossa sociedade. Provocamos as crianças quanto esse assunto, a partir de um contexto de aprendizagem, pensado e organizado pela professora, com boas perguntas, instrumentos de registros e materiais para exploração. Assim, perante os amigos puderam se observar, observar o outro, se comparar, se admirar e, posteriormente, reproduzir seus próprios tons de pele e criar outros tons.



“Todos nós temos o mesmo tom de pele? Porque somos assim?” (Juliana)

“Somos assim porque nossa mãe inventou nossa cor de pele!” (Julia)

“Eu sou cor de café como o Saci!” (Manuela)

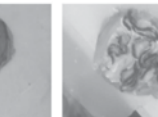


COM TANTOS TONS DE PELE, EXISTE UM MAIS BONITO?

“Todas são bonitas, porque se você disser que são feias, elas vão ficar tristes” (Julia)

“É importante ter todas as cores para poder pesquisar” (Felipe)

“Se tivesse só uma ficaria chato!” (Gabriel)



Assim seguimos com nossa missão de trabalhar por projetos de pesquisa, acreditando na potência da criança para a construção de uma sociedade mais amorosa e respeitosa.



“A Arte, o Autoconhecimento e a Democracia”

Protagonistas: Amanda, Antonia, Felipe, Julia, Mateus, Pedro e Sasha (5 anos) Benicio, Erico, Gabriel, Manuela (4 anos).

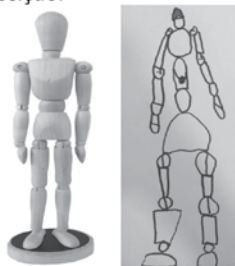
Tutora: Susy Vieira

Assistente: Juliana Rossim

Coordenação e direção: Rosa Bertholini

MEUS, SEUS, DELE... NOSSOS MOVIMENTOS

Carlos Emanuel: "O George está parecendo um soldado nessa posição."



1ª semana

Provocamos o grupo colocando o boneco articulado na mesa gráfica, para que observassem as posições. Trocamos sua posição intencionalmente uma vez por semana.

As crianças fizeram seus registros.



Stella: "Ele está parecendo um macaco."

2ª semana



Stella



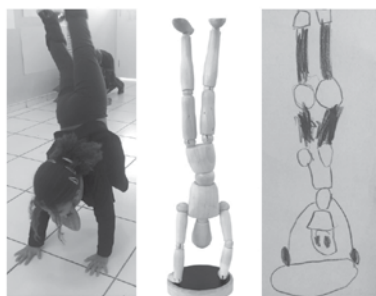
Gabriela: "Ele tá se alongando."

3ª semana

Manipularam...

Criaram...

Testaram...



Mariana: "Eu consigo fazer igual ele."

4ª semana

Exercitaram a observação dos detalhes, acompanharam a evolução dos próprios registros, compartilharam pensamentos sobre diferentes possibilidades do corpo.

Protagonistas: Carlos Emanuel Arteman, Gabriela Charro, Letícia Rosa, Thierry Gonçalves, Mariana Braga, Milena Coelho e Stella Brandini.

Professora: Tatiane.

Coordenação e Direção: Kátia e Talita.

Campo Grande-MS
2017

Olhos que se abrem

A curiosidade contagia e provoca a olhar os pequenos detalhes.

Curiosas pareciam descobrir mini mundos escondidos em cada canto. Seus olhos se abrem e diante deles surgiram: cogumelos, raízes, árvores, sementes e formigas.

Criança e natureza parecem que estão num movimento de estranhamento e ao mesmo tempo de encantamento, o que convoca para construção de relações.

Testemunhar estes encontros convoca a deslocar o olhar para interpretar as diferentes vozes, os silêncios e o estupor das descobertas!



ABERTURA

Maria 4 anos, percorre o tronco da árvore com suas mãos. Parecia tentar decifrar seus códigos e texturas.

CONEXÃO



As crianças buscam em seu repertório elementos para comunicar suas teorias. O mundo real e o mundo imaginário se conectam e dão formas aos seus pensamentos.

Achel um cogumelo! Ele é venenoso, se tocar vamos morrer! Isabelly 4 anos

E não, os Smurfs moram numa casa de cogumelo e não morreram! Ruth 4 anos



REFLEXÃO

Nessa interlocução, por vezes as crianças foram instigadas através de perguntas provocadoras.

Em um desses diálogos, um novo questionamento:

As árvores comem?

AS crianças se olham e parecem achar essa pergunta um despropósito, mas ao mesmo tempo ficam mobilizadas em tentar entender a questão apresentada.

- *Mas árvore não tem boca!* Raquel 4 anos

Ideias revelam pensamentos e relações com a vida de todos os dias

- *A raiz trabalha, trabalha e quando é a noite que fica cansada se enrola igual a um caracol e dorme.* Maria 4 anos

RELAÇÃO

As crianças ensinam a pensar em relação...

Ninguém nasce educador ou é marcado para ser educador, a gente se forma como educador permanente na ação prática e na reflexão sobre a prática.

Paulo Freire

Entrelaçam ideias e fortalecem a possibilidade de criação de uma comunidade em aprendizagem.

Em meio à colheita de sementes as crianças tentam elaborar possíveis teorias sobre elas.

- *Se plantar a semente ela morre!* Raquel 4 anos.

Automaticamente outro ponto de vista reorganiza o pensamento

- *Não se molhar com água ela vive e demora cinco vezes para nascer!* Ruth 4 anos

O confronto é também um convite

- *Cinco vezes não, cinco dias!* Raquel 4 anos

TRANSFORMAÇÃO



Erika Patrícia Gama Araújo – Técnica Formadora Coordenação Geral de Educação Infantil

Misteriosa arquitetura das teias de aranha

Paula Cardoso Franco

“As formigas viraram teia de aranha **fantasma!**” Alice

“Ela só aparece quando o sol chega nela.
Ela é muito **brilhante** quando o sol chega.
Balança a cabeça assim que você vê, oh!”

Beatriz

“Eu não to conseguindo **ver** a teia.”
Clhoe

“Ah, agora eu to vendo. Quando o **vento**
bate nela, eu consigo ver!” Isadora

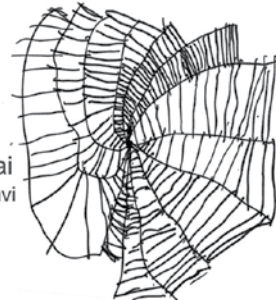
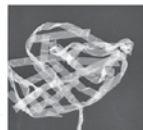
“Ela é **prata!** Prata com cinza.” Letícia

“É porque quando o sol não bate nela a gente não consegue ver
e quando o **sol** bate nela a gente consegue.” Clhoe

‘Teias fantasmas’ podem não serem vistas o tempo todo: a **transparência** das teias salta aos olhos. Curiosas com essa descoberta, as crianças (4 anos) elaboram metáforas e aprofundam a observação sutil da constituição da “teia” que, segundo Davi, “é **grudosa**, mas de dentro não é. Por isso que a aranha não se gruda. A parte de ‘drento’ não gruda ela. O inseto também é grudoso, a aranha não é”.



Atentas às formas e utilizando diferentes suportes e materiais, relacionando o corpo e o movimento, as crianças representam graficamente a arquitetura das teias e o engenhoso trabalho da aranha:

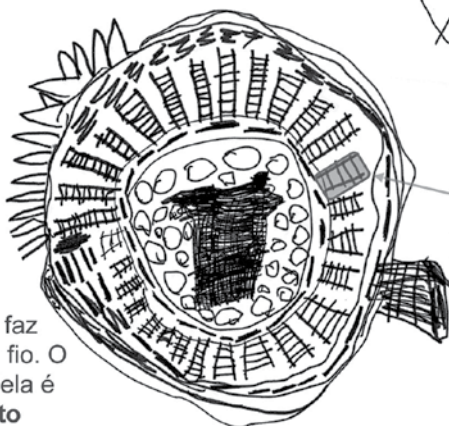


“A aranha tem um buraco na barriga que sai o **fio** que chama ‘presta’ para fazer sua teia.” Davi

“Tem uma teia **redonda** com uma **linha reta**” Alice



“Ela faz com fio. O fio dela é **muito grande** pra fazer a teia.”
Isadora



“Eu acho que precisa de uma **escada** pra aranha conseguir fazer a teia lá em cima. Eu acho que eu não consigo ir lá no alto.” Letícia

Num suporte em branco, pontos e linhas são dimensionados um a um se transformando em teias singulares no mesmo laboroso processo vivido pelas aranhas.

CAMINHOS QUE LEVAM À JANELA NOVA



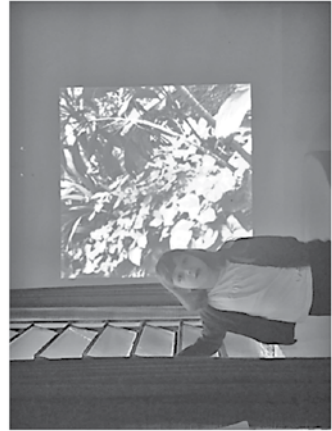
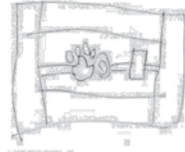
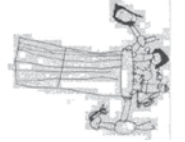
As crianças vêm investigando que caminhos fazem os insetos para entrarem em sua sala. Já conhecem os caminhos percorridos no quintal da escola, ora na terra, na grama, ou entre pedras e galhos. Buscam nesses trajetos os rastros deixados pelos insetos até o cantinho da natureza que montaram em sua sala.



Mas por que os insetos não podem vir da natureza que está ao lado da sala?

A linguagem digital é proposta num contexto de aprofundamento estético, que possibilita a transição de fronteiras (*desconfinamento*) que transcende e desvela a natureza real que está atrás da janela. Gabriela, com olhar surpresa, percebe na janela digital a janela real.

Logo se aproxima Sofia buscando solução para entrada das borboletas e insetos pelos espaços que se apresentam entre as aberturas dos vidros da janela. Outras crianças se aproximam curiosas e discutem suas teorias sobre as imagens projetadas, o jardim e a janela.



Gabriela logo sugere que a janela seja retirada para que possam ver a natureza que está atrás dela. Juntos projetam uma “Nova Janela” (assim chamaram), com vidros transparentes, maçaneta, e uma escada para que possam visitar o jardim de onde acreditam que vem os insetos para a sala e percorrer os “caminhos da natureza.”

COMO OS ORGANISMOS SE RELACIONAM?

PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO VIVIDO NO COLÉGIO MARISTA SANTA MARIA CURITIBA – PR

PARTICIPANTES:

COORDENAÇÃO DA REDE DE COLÉGIOS DO GRUPO MARISTA: KARIN LACERDA

COORDENAÇÃO EDUCAÇÃO INFANTIL E 1º ANO EF DO COLÉGIO: ANA PAULA DETZEL

PROFESSORA REGENTE: DAVIANE PEREZ NASCIMENTO

PROFESSOR AUXILIAR: ALISON DIAS

PROFESSORES ESPECIALISTAS: JANAINA MIRA BRAZ –ARTE VISUAL; MARIANA INDÍGENA DO BRASIL – MÚSICA; SUELLEN

SENNÁ – EDUCAÇÃO FÍSICA; FABIANA DE SOUZA MARQUES – LÍNGUA INGLESA

CRIANÇAS DO 1º ANO F – TURMA FLORES

A investigação começou no bosque do colégio em busca de insetos que as crianças queriam estudar. No percurso, as crianças encontraram um tronco com alguns fungos que aparentemente estavam contribuindo para o processo de apodrecimento daquele pedaço de árvore. As crianças buscaram então, lupas para analisar o que acontecia ali e depois de observar atentamente, voltaram para a sala e discutiram em assembleia sobre suas descobertas e começaram a levantar hipóteses sobre aqueles seres.



“Eles que comem as árvores.” **Elis**

“Eles dão doenças para as pessoas.”
Maria

“Eles são vivos e devem ter sangue.”
Eduardo

“Tem uma parte viva e uma morta.”
Felipe G.

Felipe, ficou muito curioso e perguntou: o que aconteceu com aquele tronco?



Passamos a elencar o que queriam saber, curiosidades das mais amplas as mais específicas, e verteram mais indagações, constituindo uma rede de disparadores investigativos:

O que é um fungo?

Por que a natureza tem muitas árvores?

Será que os fungos são venenosos?

Quem quebrou o tronco?

O tronco é venenoso?

O fungo é venenoso?

Os fungos são vivos?

Como eles (fungos) se formam?

Como os fungos se reproduzem?

Como o tronco caiu?

O verde é fungo ou flores?

O que é aquela grama no tronco?

O que é o verde no tronco?

O que os fungos são? Eles são bichinhos da natureza ou eles são de outro lugar?

Os bichinhos das árvores são venenosos?

Por que os cogumelos soltam venenos?

Por que os fungos comem as árvores?

O verde é musgo?

Tem animais que moram no tronco?

Inspirados por essas perguntas e hipóteses, passamos a viver inúmeras experiências com as crianças com a participação de professores especialistas e também de famílias. A investigação segue aprofundando e o envolvimento das crianças demonstrou que ainda serão feitas muitas descobertas!

A dinâmica das folhas

Acompanhando as crianças em um processo de imersão em um contexto natural, que relações estabelecem? Haveria encantamentos?

Jociene Aparecida Massaro Mourani
Diretora - Associação de Proteção à Infância São José
Orlândia-SP

Participantes: Diretora, Coordenadora, Psicóloga, Assistente Social, Professores, Crianças de 3 a 5 anos

Admiraram...



Quanta folha!

Kalleby, 3 anos

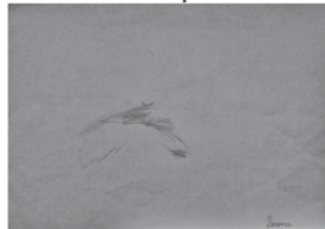
Questionaram..



Por que a folha caiu da árvore?

Kalleby, 3 anos

Construíram hipóteses...



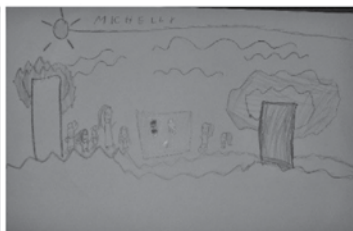
O vento faz igual ao lobo, sopra bem forte!

Lorena 3 anos

Registraram o pensamento...



O vento derrubou!
Miguel, 5 anos



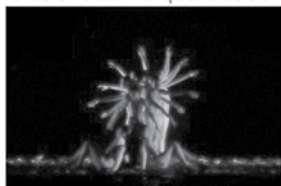
Foi um ventinho!
Michele, 5 anos



Foi um vento muito forte!
João Victor, 5 anos

As crianças relacionavam a quantidade de folhas espalhadas pelo chão com a velocidade do vento? Eles entendiam que as folhas secas caíam das árvores?

Diante de tais dúvidas, propusemos um olhar para o movimento que a folha faz ao se desprender da árvore através da apresentação de uma dança contemporânea.



Coreografia
"Folhas Secas"
Grupo Galpão da Dança

Como fazer as folhas dançarem?



Precisa ventar para dançar.
Ícaro, 5 anos



Precisa assoprar...
Miguel, 5 anos



Foi o dia mais feliz da minha vida!
Miguel, 5 anos

E as folhas dançaram... E as crianças se encantaram!

Diariamente as crianças vão aos parques do Colégio. A natureza, de forma geral, é um grande cenário para as brincadeiras e descobertas do dia a dia.

Numa das tardes, um grupo de crianças ficou muito interessado por uma árvore que estava cobrindo um dos brinquedos e acabara de ser podada.



Com a saída de alguns galhos, as crianças podiam visualizar o que antes não conseguiam...



Flores nos galhos e no chão.
Frutos de cores e tamanhos diferentes.

CLQ
COLÉGIO

A partir daquele dia, o momento do parque passou a ter aquela árvore como o foco das brincadeiras e perguntas das crianças. Em grupos, passavam um tempo conversando sobre a nova descoberta. Trocaram informações e fizeram muitas perguntas pelos dias que seguiram. O que eles mais queriam saber:

Que árvore era aquela?



CONVERSANDO SOBRE A ÁRVORE

Professora: "Notei durante esses dias que vocês estavam observando uma das árvores do parque. O que vocês viram?"

M.: "Aquela árvore estava cobrindo o brinquedo, mas o Gui cortou os galhos. Aí nós vimos que tem um montão de frutos lá."

L. B.: "E flores também."

L. D.: "Eu acho que a fruta que vimos outro dia é cacau".

L. P.: "Eu também acho que é cacau." Professora: "Por que vocês acham que é cacau?"

D.: "Eu acho que é porque eu vi no show da Luna e era igual"

F.: "A fruta cacau faz o chocolate, mas não sei muito bem se essa é a fruta do cacau"

D.: "É melhor a gente partir a fruta no meio para ver se tem semente. Eu vi na televisão que o cacau tem o mesmo formato desta. Então, é cacau né?"

: "Eu queria pegar a fruta colocar na panela e levar no fogo para ver se vira chocolate quente."

M. F.: "Eu acho que temos que observar essa árvore e depois pesquisar."



O GRUPO OBSERVA A ÁRVORE

Professora: O que vocês veem nessa árvore? G.: "Essa árvore tem bolinhas."

L. L.: "Essas bolinhas viram a fruta."

L. P.: É, primeiro é a bolinha, depois a flor, e depois fica verde."

M.: "Ah, depois fica laranja e depois marrom."

Professora: O que vocês acham da fruta ter ficado marrom?

M.: Porque está apodrecendo. Professora: Mas o que é apodrecer?

Y.: "É ficar velha."

P.: "Fica podre e não dá mais para comer." Luiza: "Fica ruim"

F.: "Eu observei que caíram muitas flores da árvore, porque o vento veio muito forte e derrubou elas"



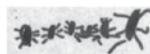
OBSERVANDO DE PERTO AS FLORES E OS FRUTOS.

Depois de um período de observação, pesquisa e registro, o grupo chegou a conclusão de que realmente era um cacauieiro. O foco das perguntas passou a ser sobre as flores e os frutos que passaram a ser levados para a sala e observados mais de perto. Os frutos foram selecionados pela cor e pelo tamanho e as flores foram coletadas apenas as que estavam no chão.

Protagonistas: crianças de 5 anos



A natureza fala?



A natureza se comunica conosco? De que maneira? Existe algum tipo de comunicação, algum tipo de linguagem, que nós usamos para entender a natureza? Como ela nos fala? Provocadas por estas questões, as crianças investigam, com os adultos, como fala a natureza.

“Eu consigo escutar a natureza! Eu sei quando ela fala pra eu tomar cuidado porque está muito frio e tem que botar meia e quando ela diz que está calor e pode ir pra praia!” Milena, 5 anos.

“Quando a gente vai sair de casa e vê o céu cheio de nuvens cinzas, a gente não pode usar shortinho e blusinha... A gente tem que usar casaco e guarda-chuva porque vai chover!” Giovanna, 5 anos

“É porque nesse dia a natureza está carregando muita água pra molhar as plantas.” Heitor, 5 anos

A conversa em pequenos grupos trouxe o tempo meteorológico – frio, quente, chuva, sol – como uma das formas da natureza se comunicar conosco.

TEMPO – NATUREZA – EXPERIÊNCIA

Mas, somente assim a natureza fala? Provocados por uma observação no pátio da escola, as crianças ampliam suas hipóteses.

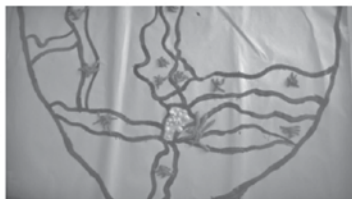


Mamãe vaca (Bernado, 5 anos)



Formigas na árvore (Maria Fernanda, 5 anos)

“As formigas conversam para combinar aonde elas vão pegar comida”. (Maria Fernanda, 5 anos)



Materializando o Formigueiro (crianças do Grupo 3)

“O formigueiro pode ser muito grande. Elas gostam de ter formigueiro embaixo da terra. Os túneis ficam escuros e elas andam por eles *sem ninguém se atropelar. Elas fazem tudo direito pra um caminho não tapar o outro.*” (Bernardo, 5 anos)

“ A vaca se comunica com o bezerrinho. Todas as mães precisam se comunicar com os filhos para poder cuidar deles.” Bernardo, 5 anos.

Percebendo as crianças curiosas pelas formigas do pátio, a professora pesquisadora no intuito de provocar as crianças sobre como a natureza se comunica, prepara um contexto investigativo sobre a “comunicação entre as formigas”. A pergunta se amplia: como se comunicam as formigas?

A partir das relações que as crianças estabelecem sobre comunicação, formigas e formigueiro a professora pesquisadora as instiga a registrar graficamente com papel, canetinhas e argilas, os túneis em que as formigas se falam. A natureza fala? De muitas formas e jeitos... E com isso pensar e vivenciar a natureza como um contexto potente de pesquisa e sensibilização para questões da VIDA. Viver a natureza, estar imerso nela e sentir a experiência acontecer são momentos que despertam a delicadeza e a sensibilidade, transformam a conexão entre natureza e ser humano, tornando-nos seres mais humanos proporcionando uma relação mais harmoniosa.

Dra. Karla Righetto Ramirez de Souza
Aurea Mendes
Crianças do Grupo 3 da escola Infanzia, Niterói

O ESCORREGADOR DE PEDRAS

Carolina Abe e Carolina Rie – 5 anos



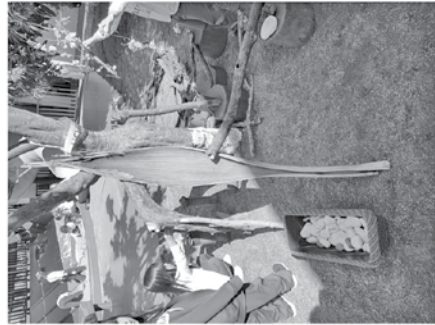
1. Durante uma brincadeira no parque da Escola, Carolina Abe e Carolina Rie encontraram uma folha bem grande e decidiram montar um escorregador.



2.



3. Mas, ao colocar a folha apoiada na árvore perceberam que a folha sempre virava para baixo, então resolveram colocar alguns galhos e pedras para sustentar a folha virada para cima.



4.



5. Quando Carolina Rie estava prendendo as folhas com os elementos escolhidos, uma pedra desceu pela folha, consolidando assim a ideia de fazer um escorregador. Animada com o acontecimento, ela chamou sua companheira de construção e contou a novidade.



6. Juntas, escolheram o nome da construção "Escorregador de Pedras", e para finalizar escreveram o nome em uma placa e penduraram junto ao escorregador, deixando algumas pedras ao lado para que outras crianças conseguissem brincar também.



7. É significativo notar que quando as crianças se relacionam com a diversidade de materiais que a natureza oferece, elas vivem experiências, criam, transformam e constroem brincadeiras que somente a convivência com a natureza pode proporcionar.

ESCOLA
VILLARE





Um pé de quê?



Maria Fernanda (3 a.) teve um grande problema em uma das suas brincadeiras construídas num ambiente natural.

No contato das suas mãos com a terra molhada exclamava:

"Hoje nós somos plantadores...!"

Plantadores de animais...

Plantadores de gravetos...

Plantadores de sementes e cascas...

Plantadores de imaginação...



Maria Fernanda ficou muito tempo brincando consigo mesma e com a terra. Seu envolvimento era tanto que as crianças ao seu redor foram se aproximando para experimentar as mesmas sensações que ela.

A relação de afetividade desenvolvida com a sua amiga Valentina, com quem constrói grande parte de suas vivências, constituiu-se num elemento bastante importante na sua relação com a terra molhada.

"- Será que vai nascer um pé de Valentina?"

– dizia Maria Fernanda enquanto explorava.

Ora cavava com as mãos, ora com instrumentos... Buscava pelo espaço pequenos gravetos caídos no chão das árvores



Maria Fernanda conversava consigo mesma e com os elementos que foram escolhidos por ela.

"- Vou colocar você aqui!"

"- Vai nascer, vai nascer..."

"- Agora um pouquinho de água"

Buscou pela água, que era um dos elementos disponíveis para a exploração, e continuou a brincar.

"- Será que vai nascer um pé de Valentina?"

Apertava a terra molhada, finalizando seu processo, ainda com a questão...

"- Será que vai nascer um pé de Valentina?"



O encontro de Maria Fernanda com a terra revela o quanto a criança é capaz de enxergar possibilidades de relação na natureza ao seu redor. A curiosidade presente na infância se materializa em ações.

Crianças e natureza se conectam de maneira simples e, ao mesmo tempo, profundas. Como se sempre existisse uma conexão e intimidade entre elas... Os percursos, as descobertas, as experiências consigo mesma são tão intensas que marcas são deixadas para o resto da vida... É aí que se descobre que o quintal que se brincou quando criança era maior do que todo o mundo existente ao redor.

O olhar, a investigação e a pesquisa se tornam possíveis e bastante potentes quando se olha para as inúmeras relações que podem surgir do encontro da criança com a natureza.



Gabriela Plens



SER HUMANO

FORMAÇÃO · PESQUISA · DOCUMENTAÇÃO

AS MÚLTIPLAS EXPLORAÇÕES DOS ELEMENTOS DA NATUREZA

Nossa pesquisa sobre a natureza iniciou com quatro diferentes premissas:

1. Proporcionar encontros com a natureza real, viva e em movimento
2. Ir em busca de histórias inéditas sobre a natureza no cotidiano das crianças e dos adultos (famílias e educadores).
3. As múltiplas utilizações dos elementos da natureza no contexto escolar.
4. As múltiplas linguagens que sustentam o interesse da criança pela natureza e que dão continuidade às nossas investigações.

Definimos o brincar livre na natureza como o foco principal e a partir disso observamos os diferentes contextos que as crianças se relacionam com a natureza na escola CEPA Bom Samaritano. Importante destacar que ao observar a rotina das crianças na escola, identificamos contextos potentes para dar sequência a nossa pesquisa sobre a natureza.

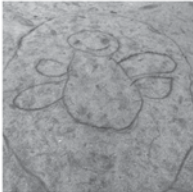


A partir dessas explorações livres na natureza descobrimos o potencial de um graveto que através das mãos das crianças se transformam em um material gráfico. Nesses três contextos as crianças tinham a liberdade de escolha e um espaço potente que elas tinham a liberdade de desenharem na areia. Importante destacar que o pátio dessa escola é um ambiente com bastante natureza onde essas crianças acharam um graveto, foram até o local com areia e escolheram se relacionar com esses dois elementos da natureza por meio da representação gráfica. O fato dessas crianças terem no pátio o livre acesso ao gravetos e areia permitiu que elas pudessem se movimentar e escolherem o que vão fazer naquele momento e espaço, sem qualquer interferência do adulto.

Ao observar e registrar a rotina da CEPA Bom Samaritano percebemos que as crianças possuem o hábito de desenvolverem diferentes representações gráficas na areia. Ao levar as crianças em pequenos grupos para o pátio percebemos um grande interesse dessa turma pela exploração gráfica na areia. Como ilustram as três imagens podemos afirmar que as crianças desenvolvem desenhos de cidades, pessoas, animais e objetos. No momento da produção individual da Iasmim [foto 1] tivemos um situação interessante em que algumas crianças acabaram invadindo o espaço e a produção dela. Mas por termos um espaço amplo com areia a professora orientou aquelas crianças para se reorganizarem e iniciarem outra produção ao lado. Naquele momento eles decidiram criarem estradas para eles andarem de carro.



Nessa segunda imagem presenciámos as crianças em pequenos grupos desenhando uma representação humana: a sua professora. Interessante destacar que nem todas as crianças estavam satisfeitas com aquela representação gráfica da professora Tiane. Ao dialogar sobre aquele desenho uma das crianças afirmou que o cabelo da professora não era assim e que teria que ser feito diferente para ficar parecida com ela. Nesse momento descobrimos que essas crianças conseguem naturalmente desenvolver representações gráficas coletivas no chão do nosso pátio. Destaco que as crianças dessa turma desenvolvem tanto desenhos coletivos quanto sozinhas. Interessante destacar que ao observar a construção de desenhos coletivos na areia percebemos que as crianças com naturalidade dialogam e acabam chegando a um consenso do que eles querem desenhando naquele momento.



Na terceira imagem presenciámos o desenho de uma borboleta gigante no chão do pátio que foi criada pelo Caio. Destaco que ao finalizar esse desenho ele fala: - *Profe faz uma cópia para os amigos pintarem*. A partir da análise dessas três pesquisas desenvolvidas na escola podemos afirmar que as composições realizadas no pátio permitem que essas crianças tenham a liberdade de expressar aquilo que eles estavam sentindo e pensando naquele momento através da combinação de um graveto e areia naquele ambiente da natureza. Sem precisar pedir um papel e caneta as crianças desenvolvem raciocínio e constroem conhecimentos através da relação com a natureza e seus elementos.



Para valorizar a exploração de desenhar na areia no pátio lançamos as perguntas: Como podemos levar esses desenhos incríveis para a sala de aula? Como poderíamos colorir esses desenhos?

Imprimimos a foto do desenho na areia de Iasmim e perguntamos para ela: Quem são essas pessoas representadas nesses desenhos? Que histórias esses desenhos contam? Interessante destacar o relato detalhado que Iasmim realiza sobre o processo de construção daquele desenho na areia:

Iasmim afirmou:

- *Eu tava desenhando no chão, é um desenhos de carro e também a cidade dos trens e das vacas.*

- *A cidade das vacas, aqui ô.*

(*nesse momento Iasmim aponta para a professora mostrando na foto onde estavam as vacas, a professora impressionada com as respostas pergunta e aqui o que têm*)

- *Aqui é os trens, e aqui tava quebrado, mas tava quebrado, é o o o trem.*

- *Ele tava lá dentro, mas depois quebrou tudo.*

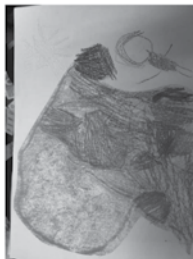
- *Mas tem outros trens aqui ô, outros e outros.*

- *Tem preto, azul, amarelo e verde olha aqui.*

- *Aqui eu tava desenhando um arco-íris*

- *Essa é a terra dos animais.*

(*No final do áudio Iasmim explica em detalhes que naquela terra dos animais havia um animal de quatro patas, que parecia um pônei, porém ele tinha dois chifres na cabeça e ela não sabia o nome*)



Por meio dessa fotografia impressa desafiamos duas crianças dessa turma a representarem graficamente o desenho na areia feito pela Iasmim. Os registros ao lado realizados pela professora Tiane, ilustram o resultado deste desafio, comprovando que é possível colorir os desenhos produzidos na areia pelas crianças. Interessante destacar que as crianças utilizaram diferentes cores de lápis de cor para preencher as formas geométricas da cidade de Iasmim. Em ambos os desenhos as crianças buscaram desenhar o contexto todo da fotografia, que nesse caso era a Iasmim desenhando na areia a sua cidade.

Nesse primeiro desenho destacamos alguns detalhes interessantes como o laço de fita vermelha no cabelo da Iasmim que está localizada na figura humana representada em amarelo. Ao colorir o seu desenho essa criança fez uso de dois diferentes tons de verde e usou repetidamente as cores rosa e azul para preencher seu desenho feito de lápis.

No segundo desenho destaco a presença do sol que só podemos identificar pelas sombras presentes na fotografia impressa. A relação interessante que essa criança fez entre o sol e a sombra demonstra o seu conhecimento profundo sobre a natureza e alguns fenômenos físicos e climáticos que ocorrem na parte externa da nossa escola. Nesse desenho podemos identificar o céu da cidade da Iasmim e também a presença de cores marrom e preta.



SER HUMANO

FORMAÇÃO · PESQUISA · DOCUMENTAÇÃO

ENCONTROS POÉTICOS COM OS ELEMENTOS DA NATUREZA

Ao longo de nossa pesquisa nas escolas Gente Miúda, CEPA Bom Samaritano e Escola São Judas Tadeu definimos os aprofundamentos de nossa pesquisa sobre a natureza:

- Teorias sobre a natureza
- Desenhos e construções
- As relações com as árvores
- A criação de histórias
- Pesquisa e coleta de elementos da natureza

Em nossa pesquisa definimos a interação livre na natureza como foco principal e a partir disso observamos em cada escola momentos que as crianças se relacionam com a natureza. Em sequência enfatizamos três explorações em que as crianças criam vínculos afetivos com a natureza por meio da coleta de elementos da natureza presente em cada escola.

Na escola GENTE MIÚDA registramos um momento emocionante em que Beatriz em seu período de adaptação demonstra seu desejo de levar um pedacinho de nossa escola para sua casa. Observamos que todos os dias, no final do turno, Beatriz lá com seu pai até o vaso de planta que havia na porta da escola e ela pegava uma pedrinha daquele vaso. Esse pai dava liberdade para Beatriz ir até o vaso e pegar a pedrinha para levar para sua casa, mas havia uma combinação que no dia seguinte ela precisava devolver aquela pedra para o mesmo local. E assim ocorria, todos os dias ao chegar na escola, Beatriz devolvia a pedra que havia levado no dia anterior. Esse processo durou meses, pois para essa criança era muito importante aquela ação de levar um pedacinho de sua escola para casa. A escola respeitou esse rito de afeto que essa criança e sua família construíram com esse elemento da natureza. Um momento único e significativo como esse comprova que uma pedra nas mãos de uma criança pode se transformar em qualquer coisa. Beatriz encontrou por meio de uma pedrinha a segurança e tranquilidade que ela precisava para se adaptar ao ambiente escolar. Para nós essa ação com a pedrinha tem diversos significados e por isso enfatizamos que o momento em que uma criança coleta um elemento da natureza é único e pode representar muito além da construção de conhecimentos sobre a natureza.



Na escola SÃO JUDAS TADEU, em uma exploração livre no pátio presenciávamos uma composição interessante com diferentes elementos da natureza. Nesse contexto as crianças combinaram terra, folhas e flores criando a casa da borboleta. Essa composição se destaca pela harmonia estética, tanto das cores quanto dos formatos daqueles elementos da natureza. Além disso essas crianças utilizaram a textura do chão do nosso pátio como plano de fundo dessa obra dando ainda mais sofisticação para essa composição. Interessante destacar que ao longo dessa construção, esse pequeno grupo selecionou diferentes tipos de folhas. Elas descobriram que cada um daqueles elementos é único, possui uma cor, textura, formato e tamanho. Ao se proporem a construir aquela casa da borboleta com elementos da natureza, as crianças tiveram que pensar em quais elementos da natureza seriam adequados naquele contexto, para aquela construção. Nomeados os cuidadores da natureza, as crianças da São Judas Tadeu amam coletar flores, folhas, galhos, frutos e sementes em nosso pátio. Os elementos da natureza que temos nessa escola provocam as crianças a construir uma diversidade de aprendizados. Como ilustra a foto ao lado as crianças investigam esses elementos através de lupas e realizam perguntas potentes sobre esses elementos. Nesse momento as crianças estão vivendo uma verdadeira pesquisa sobre a natureza em que elas transitam sobre a grama entre árvores na busca por algum elemento que chama sua atenção.



Em nossa pesquisa sobre a natureza nos deparamos com um momento único em que Diego descobre a existência de partículas mágicas no ar. Essa descoberta foi realizada no ginásio da CEPA Bom Samaritano, em um dia ensolarado de inverno. Interessante destacar que após essa descoberta Diego inicia o desafio de coletar aquelas partículas mágicas. Nesse momento ele envolve seus colegas nessa investigação para descobrir o que precisamos para conseguir capturar essas partículas mágicas que desaparecem no ar. Em sua busca implacável para capturar essas partículas mágicas Diego realizou diversas tentativas, até que ele afirmou que conseguiu capturar com sua mão aquela partícula mágica.

Em nossa pesquisa sobre a natureza buscamos documentar momentos sensíveis como esses em que as crianças criam autonomia para desenvolverem suas investigações na natureza. Na relação com a natureza as crianças aprendem a respeitar e admirar a natureza criando histórias inéditas nessas escolas.

AUTORA DO PROJETO: Patrícia Smith
COLABORADORES: Shirley Rodrigues, Taís Helena Pinheiro Soldatelli, Jessica Ribeiro, Tiane Sastre Oliveira e Arlete Rodrigues.
PROTAGONISTAS Beatriz (2 anos); Iasmim, Caio, Diego (5 anos).



A natureza dota a criança de uma capacidade investigativa incrível. Por meio dos seus movimentos, interações, sentidos as crianças exploram o seu entorno e interrogam-se sobre as coisas.

CRIANÇAS E NATUREZA: PEDRAS NO CAMINHO...



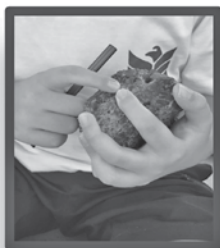
Durante o percurso de estudo os alunos do terceiro ano do Fundamental I, foram surpreendidos com um presente inesperado. Receberam uma coleção de pedras da **amiga** Maria (8 anos). O presente chamou a atenção de um grupo, iniciando um diálogo sobre as pedras.

*Como ocorre o encontro com o imprevisto?
De onde vêm as pedras?
Que tipos de pedras encontrarão pelo caminho?*
**DESCOBERTAS,
SENSAÇÕES...**

Suporte para o registro do vivido e para novas perguntas.

O corpo e o objeto: relações de empatia construídas durante o processo investigativo.

*É uma pedra vulcânica! Gabriel, 8 anos
Vulcânica? O que é isso? Clara, 8 anos
Vulcânica de vulcão! Gabriel, 8 anos
Tem vulcão no Brasil? Clara, 8 anos*



TEM CHEIRO DE PEDRA NO AR

*Tem cheiro de que? Silvio-8 anos
De meteorito! Maria-8 anos
Como você sabe? Clara- 8 anos
Encontrei uma no caminho de casa!
Maria-8anos*



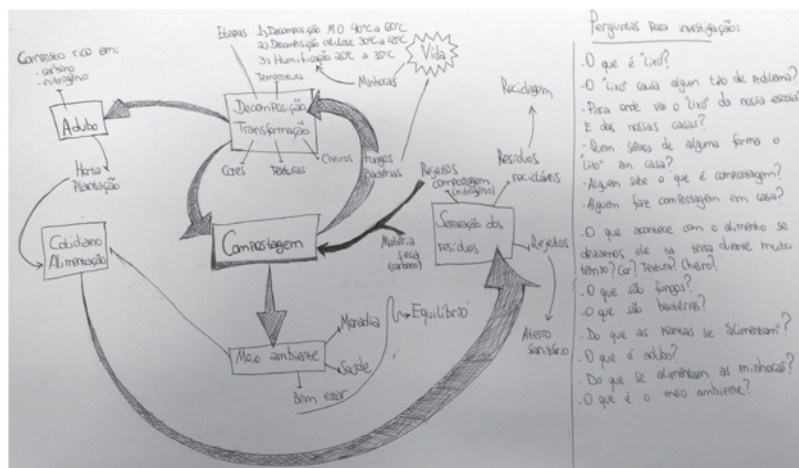
*Este é um vulcão, foi daqui que saiu esta pedra!
Gabriel-8 anos
Veja! Ele cospe as pedras junto com o fogo! Silvio-8 anos.*

Eis Que surge uma nova questão:

NO BRASIL EXISTE VULCÃO? CLARA

ANGÉLICA ALVES DE OLIVEIRA

- Diversidade - Compostagem como experiência e reflexão



Um caminho...

Separação dos resíduos da escola entre recicláveis, orgânicos e rejeitos, a utilização dos resíduos orgânicos para produção de adubo através da compostagem: fio condutor para grandes reflexões e transformações, da objetividade à subjetividade com múltiplas possibilidades de caminhos a serem seguidos.



Contexto investigativo

Em um primeiro momento foi montada uma pré-figuração, como forma de apresentar o projeto de compostagem através de um contexto que nos permita colher indícios e alimentar o mapa conceitual.

- "Tem bicho!" Luiza 3 anos
- "É porque está mofando!" Valentim 3 anos
- "Podemos colocar as mexericas com embalagens?" Antonio 3 anos
- "Não podemos porque senão estraga." Joaquim 3 anos



- "Essa bolinha é pra enterrar." Joaquim 3 anos
- "É o que acontece quando enterra?" Ivo
- "Explode." Joaquim 3 anos

Interações e conexões

As crianças interagiram com os ambientes propostos, de maneira a colocar múltiplas possibilidades para investigação, que continuarão no decorrer do projeto de pesquisa. Equilibrando a necessidade objetiva de realizar a compostagem, e as inúmeras possibilidades de investigação que irão aparecer no decorrer de seu desenvolvimento, tais como a relação dos insetos com o alimento em decomposição, a transformação dos materiais e da energia na cadeia produtiva, o crescimento e desenvolvimento das plantas, dentre outros.



Protagonistas: meninos e meninas de 3 anos e 4 anos
Tutor: Ivo Leles Ribeiro
Coordenação: Marilda F.P.B. Rodrigues
Direção: Cynthia de Souza A. Caetano
Colégio Nacional - Unidade Ipirorã - Uberlândia - MG

NACIONAL
Educação para sempre



CAPÍTULO 13

CONTEXTOS INVESTIGATIVOS

Maria Teresa Eglér Mantoan

Professora da Faculdade de Educação. Coordenadora do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença (LEPED/UNICAMP).

Roberta Rocha Borges

Pesquisadora e Coordenadora do Programa de Estudos em Educação Infantil do Núcleo de Estudos de Políticas Públicas (NEPP/UNICAMP).

Ana Teresa Gavião A. M. Mariotti

Diretora de Formação da Fundação Antonio-Antonieta Cintra Gordinho (FAACG) e Pesquisadora do Programa de Estudos em Educação Infantil do Núcleo de Estudos de Políticas Públicas (NEPP/UNICAMP).

Valéria Cantelli

Pesquisadora do Programa de Estudos em Educação Infantil do Núcleo de Estudos de Políticas Públicas (NEPP/UNICAMP).

Como pensar a pesquisa dentro da escola?

Concebida numa perspectiva pós-moderna, a pesquisa configura-se como ação do cotidiano, como um valor, uma atitude curiosa diante da vida.

No movimento de inserir a cultura da pesquisa na escola, temos pensado esse processo com professores e professoras, coordenadores e gestores de escolas públicas e privadas: **da pergunta inicial à documentação pedagógica**.¹

O que são CONTEXTOS INVESTIGATIVOS?

São convites para um encontro empático,
para assumir uma atitude curiosa, fazer perguntas,
levantar hipóteses, experimentar, aprofundar-se...
Apoiar percursos e processos de aprendizagem.

¹ Curso de Extensão Universitária/UNICAMP: Pesquisa na escola: da pergunta inicial à documentação pedagógica. Oferecimentos 2016 e 2017, pela FE/LEPED, NEPP e FAACG.



O que escutamos?

Como escutamos?

O que vemos?

Como vemos?



Encontros inesperados,

curiosidades,

encantamento,

emoção,

transformação...



Saberes compartilhados...



*Encontro com a natureza.
Fazenda Ermida - FAACG/Jundiaí*



Quais são as cores da natureza? *Landa*

Quais são as histórias que esse lugar

nos conta? *Veridiana*

Onde mora a beleza? *Hugo*

Qual é o tempo da natureza? *Renata*



Contextos nascem da escuta sensível.

Possibilitam o diálogo com diferentes linguagens.
Envolvem materiais inteligentes: natural, científico,
criativo e poético.
Possuem caráter interdisciplinar e transversal.
Permitem aprender com o olhar do outro, atribuir
novos significados, (re)elaborar saberes.



Aula no ateliê NEPP/UNICAMP

“É no convívio que se aprende, na busca, no deslumbramento, na contemplação do que já é conhecido, no que lhe afeta!” *(Nelson)*

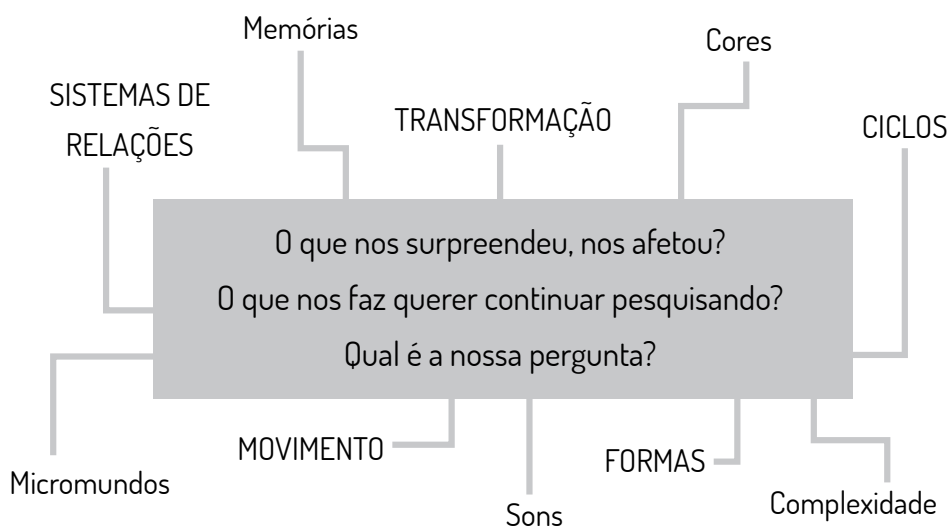
“Todos os lugares são lugares de aprender, campos, jardins...” *(Renata)*

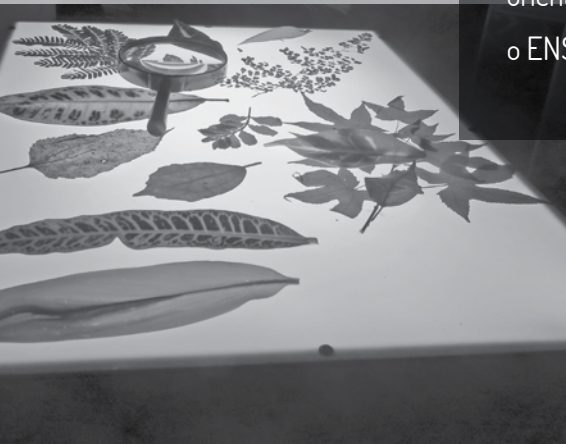
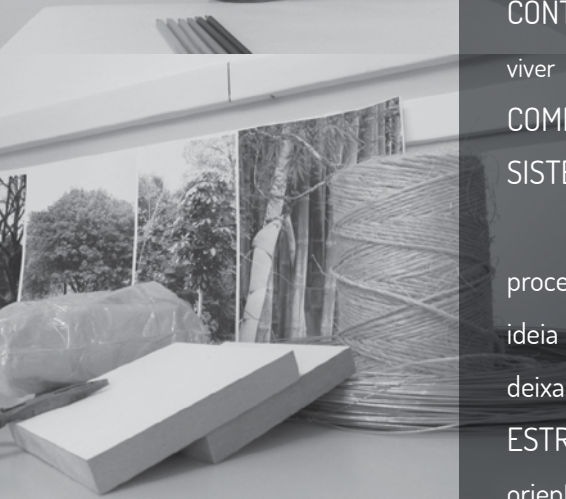
“Pelas mãos descubro o mundo que me cerca...
...o frescor de um alimento, a leveza de uma pequena folha, a graça de um inseto, a ligação com a terra, o bem-querer em forma de toque.” *(Amanda)*

“A natureza nos encontra e nos toca...
...cria a possibilidade para o encontro consigo mesmo e para (re)descobrir que nossa alma é criança.” *(Jéssica)*

Vivendo esse diálogo, o grupo foi se munindo com instrumentos e recursos capazes de aproximá-los do pensamento das crianças, ajudando-os a compreender a lógica de suas ações, ideias e a potência de suas teorias no caminho da construção da própria aprendizagem.

Assim, os educadores puderam deslocar o seu olhar para além do “o quê” e do “como ensinar”, para enxergar mais profundamente como a criança aprende.





Num processo CIRCULAR, PARTICIPATIVO e DIALÓGICO, temos convidado os educadores para, em pequenos grupos, articular TEORIA E PRÁTICA, viver um encontro empático com um SUJEITO DE PESQUISA, OBSERVÁ-LO, ESCUTÁ-LO, ANALISÁ-LO, REPRESENTÁ-LO por meio de diferentes linguagens; fazer PERGUNTAS; construir HIPÓTESES; discutir e aprofundar CONCEITOS; refletir PROCESSOS DE APRENDIZAGEM, tornando-o visível por meio da DOCUMENTAÇÃO; projetar CONTEXTOS INVESTIGATIVOS; e, nesse movimento, viver o exercício da PESQUISA, da curiosidade diante da COMPLEXIDADE DO MUNDO, dos fenômenos e dos SISTEMAS DE CONVIVÊNCIAS.

Conforme avançamos na COMPREENSÃO dos processos e nos PERCURSOS DE INVESTIGAÇÃO, a ideia de PESQUISA foi ganhando outros CONTORNOS, deixando de ser simplesmente PENSADA como ESTRATÉGIA DIDÁTICA para se tornar o VALOR que orienta nosso MODO DE VIVER A ESCOLA, de realizar o ENSINO e a APRENDIZAGEM.



Este livro foi impresso em
papel triplex 350g/m² (capa) e pólen bold 90g/m² (miolo).
Capa com laminação fosca e verniz UV reserva.
Produzido por 148 Educação em agosto de 2017.

148
EDUCAÇÃO

"O ensinar a conhecer é uma prática que liberta tanto o aluno quanto o professor de qualquer subserviência a um modelo de cidadão precisamente conformado e que considera o direito à diferença de todos os alunos e das escolas de aprender e de ensinar, segundo o que os definem e caracterizam. O currículo passa a ser, então, um conjunto de conhecimentos que se destinam a alimentar o sentido do ato de conhecer, marcado pela emancipação intelectual de alunos e professores, os quais se envolvem em um projeto educativo naturalmente colaborativo e cooperativo em que todos aprendem e ensinam. Sem hierarquia de inteligências, sem modelos e cópias, sem identidades fixadas, mas onde o poder de conhecer é resultado do empenho do aprendiz, que, mesmo provisoriamente, investiga o conhecimento que lhe interessa, a resposta que estende e intensifica um saber possível e sempre atual".

Maria Teresa Eglér Mantoan

Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP
Faculdade de Educação
Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença – LEPED/UNICAMP



9 788555 700088