

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO



1290004162

TCC/UNICAMP
B47p
FE

ZILDA APARECIDA GODOY BIANCHIM

PERCURSOS DA FORMAÇÃO NO PROESF
A INTERLOCUÇÃO CIÊNCIA E ARTE NA EDUCAÇÃO
INFANTIL

CAMPINAS

2008

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

2009 21172

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ZILDA APARECIDA GODOY BIANCHIM

PERCURSOS DA FORMAÇÃO NO PROESF
A INTERLOCUÇÃO CIÊNCIA E ARTE NA EDUCAÇÃO
INFANTIL

Trabalho de Conclusão de Curso de
Especialização para obtenção do grau de
Especialista em Educação pela Faculdade de
Educação da UNICAMP, sob a orientação da
Profª. Dra. Ana Lucia Goulart de Faria

CAMPINAS

2008

UNIDADE.....	F.E
Nº CHAMADA:	
TCC	
547.p	
V:.....	EX:.....
TOMBO: 4162	
PROC: 148109	
C:.....	D: x
PREÇO: 21100	
DATA: 22/08/09	
Nº CPD: 449000	

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

B47p

Bianchim, Zilda Aparecida Godoy

Percursos da formação no PROESF : a interlocução Ciência e Arte na Educação Infantil / Zilda Aparecida Godoy Bianchim. -- Campinas, SP : [s.n.], 2008.

Orientador : Ana Lúcia Goulart de Farias.

Trabalho de conclusão de curso (especialização) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Educação. Infantil. 2. Formação de professores. 3. PROESF. 4. Ensino superior. 5. Creches. 6. Pré escola. 7. Pedagogia da infância. I. Farias, Ana Lúcia Goulart de. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

08-468-BFE

AGRADECIMENTOS

Agradeço inicialmente e principalmente ao esforço político presente em todo o processo que permeou o PROESF, desde sua formulação filosófica até a sua concretização técnica, que representou de fato um empenho conjunto da FE-UNICAMP e dos Órgãos Municipais de Educação das cidades da Região Metropolitana de Campinas na constituição de uma política pública de qualidade, voltada aos interesses e necessidades da sociedade.

Agradeço a Profa. Dra. Ana Lúcia Goulart de Faria, pelos encontros regulares de supervisão do grupo de APs – Assistentes Pedagógicos - do qual fiz parte, pela orientação constante neste trabalho de conclusão e pela demonstração de compromisso e integridade aos fundamentos básicos que constituíram o PROESF.

Agradeço a Beatriz Angelica Alcantara Cardoso, Eliana Briense Jorge Cunha e Simone Pinto da Silva, colegas desse grupo de APs que desde a primeira supervisão, em 29 de agosto de 2003, foram presenças constantes nos encontros e marcaram significativamente meu processo formativo com suas relevantes contribuições. Também agradeço a Daniela Medon Gobbo e a Alessandra Maria Aquino Canivezi Pereira que se incorporaram ao grupo mais recentemente, acrescentando outras valorosas colaborações. Mais que um grupo de APs, nos constituímos um grupo de amigadas.

Agradeço à minha família, pela compreensão da importância que representou para minha formação profissional e humana o envolvimento, muitas vezes integral, com os assuntos relativos ao PROESF e pela tranquilidade que estabelecemos nossa relação durante este período.

Agradeço ao meu filho Tarcísio, por sua inestimável colaboração “técnica” e pela presença amorosa constante.

*Que as palavras que eu falo
Não sejam ouvidas como prece e nem
repetidas com fervor
Apenas respeitadas
Como a única coisa que resta a um
homem inundado de sentimentos
Porque metade de mim é o que ouço
Mas a outra metade é o que calo.*

Oswaldo Montenegro

RESUMO

Este texto se configura como trabalho final, uma das possibilidades e última exigência para a conclusão do Curso de Especialização em Fundamentos Científicos e Didáticos da Formação de Professores oferecido pela FE-UNICAMP. Exponho a reflexão da experiência da docência, possibilitada na minha atuação como AP - Assistente Pedagógica - do PROESF, exibindo as diferentes temáticas abordadas pela disciplina Pedagogia da Educação Infantil, e as repercussões que seus pressupostos des-norteadores desencadearam nas concepções teóricas e práticas das alunas-professoras. Essas impressões foram detectadas em fragmentos de depoimentos coletados junto às alunas-professoras de cada turma, no final da disciplina e re-significadas a partir do repertório teórico que embasa a disciplina. Aborda também, ainda que de modo embrionário a temática da formação estética da professora, nota nova na sinfonia teórica da disciplina que provocou nas alunas-professoras descobertas de outros ritmos e a afinação dos sentidos para gozarem com as cores das coisas cotidianas. Na professora-aluna, autora protagonista desta obra, desencadeou o interesse em penetrar por trás das cortinas, ir além, e o prazer em deliciar-me de toda potencialidade que o pensar arte pode proporcionar.

Palavras-chaves: Formação de Professoras; Ensino Superior; Educação Infantil; Creche; Pré-Escola; Pedagogia da Infância; PROESF

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS iii

RESUMO v

ÍNDICE ONOMÁSTICO vii

1 – Introdução 1

2 - Ensaio para a “doce essência” no PROESF 3

3 - Impactos, provocações e repercussões da disciplina..... 5

 3.1 – Bibliografia instigante – desaloja certezas, mas abriga possibilidades 5

 3.2 – Cenário – A infância; Protagonista: - A Criança 8

 3.3 - O extraordinário no ordinário 11

 3.4 – Restaurações de dimensões desbotadas 17

4 - A arte e o “mágico-mistério” na Educação Infantil 20

 4.1 – Arte e Educação – desencontros de olhares 20

 4.2 – Do olhar fosco ao brilho no olhar 22

 4.3 – A força comunicativa da representação artística 25

 4.4 – As cem linguagens da criança..... 28

 4.5 - Artimanhas criativas..... 32

5 – A formação estética do professor..... 34

6 - Considerações finais provisórias 39

7 - Referências Bibliográficas..... 41

8 - Referências Bibliográficas - Arte 42

ÍNDICE ONOMÁSTICO

ABRAMOWCZ, Anete 07, 09

ALBANO, Ana A. 08, 20, 21, 22, 23, 24, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 34, 35, 36, 37, 38

ALUNAS-PROFESSORAS (DEPOIMENTOS) 06, 07, 09, 10, 18,19

FARIA, Ana Lucia Goulart 02, 03, 04, 05, 07, 08, 10, 11, 12, 16, 17, 18, 19, 20, 29, 39

FERNANDES, Florestan 10

FISCHER, E. 38

GIOVANNI – O ATELIERISTA 30, 34, 35, 39, 40

GOBBI, Marcia 13, 22, 23, 24, 25, 30, 31, 36

HOLM, Anna Marie 08, 09, 14, 15, 22, 23, 24, 25, 28, 31, 37

LEITE, Maria Isabel 21, 35, 38

LIMA, Mayume Watanabe de Souza 16

MALAGUZZI, Loris 21, 30, 31, 35, 38, 39, 40, 41, 42

MARCELLINO, Nelson 07, 08, 09, 10, 12, 16

OSTETTO, Luciana Esmeralda 21, 22, 25, 35, 38

PRADO, Patricia D. 11

RABITTI, Giordana. 13, 21, 22, 25

RICHTER, Sandra R. S. 13, 15, 16, 30

ROSEMBERG, Fúlvia 07

RUSSO, Danilo 13, 14, 15, 16

SAYÃO, Deborah 07

1 – Introdução

A Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP - no primeiro semestre de 2002 ofereceu em única oferta o curso de Especialização em Fundamentos Científicos e Didáticos da Formação de Professores.

O quadro discente do curso foi constituído por professores da Rede Pública Municipal da RMC - Região Metropolitana de Campinas -, composta pelas cidades de Campinas, Amparo, Artur Nogueira, Holambra, Hortolândia, Jaguariúna, Monte Mor, Paulínia, Pedreira e Santo Antonio de Posse; Americana, Nova Odessa, Piracicaba, Santa Bárbara e Sumaré; Vinhedo, Itatiba, Valinhos e Indaiatuba, que inicialmente se inscreveram nas respectivas Secretarias de Educação de seus municípios e posteriormente atendidos os critérios estabelecidos no processo de seleção da FE-UNICAMP, foram selecionados para o curso.

Tratou-se, portanto, de um curso especial que visou possibilitar, aos municípios da RMC conveniados com a UNICAMP, condições de se integrarem ao processo de formação continuada do quadro docente de suas secretarias de educação. Habilitou profissionais da área de educação para participarem juntamente ao curso de Pedagogia através do PROESF¹ – Programa Especial de Formação de Professores em Exercício da RMC, ou seja, formou professores para atuarem como professores assistentes para a docência universitária.

Este curso de Especialização foi proposto tendo como eixo a proposta curricular do curso específico de Pedagogia e sugeria três blocos temáticos: 1- Cultura Teórico-Educativa e organização do Trabalho da Escola; 2- Cultura Pedagógica e Produção de Conhecimento e 3- Cultura Inclusiva e Políticas de Educação, sendo que cada bloco contou com 8 áreas curriculares.

¹ PROESF é a sigla usada para identificar o Programa Especial para Formação de Professores em exercício na Rede de Educação Infantil e Primeiras Séries do Ensino Fundamental da Rede Municipal dos Municípios da Região Metropolitana de Campinas-S.P, que ofereceu o curso de Pedagogia, cujos fundamentos legais são os estabelecidos pela LDB 9394/96 (Artigos 61, 67, 70, 81 e 87), Resolução CNE/CP 01/99, o Parecer CNE/CP 04/97, a Resolução CNE/CP 02/97, o Parecer CNE/CEB 01/97, a Resolução CNE/CB 02/99, os Pareceres CNE/CP 009/01, CNE/CP 27/01, o Parecer CNE/CP 28/01, e a Deliberação CEE 12/2001 (Artigos 1º, 2º e 5º).

A apresentação, princípios, objetivos, organização, currículo e responsabilidade do curso oferecido estão disponíveis no site: <http://www.fe.unicamp.br/ensino/graduacao/proesf.html>

Sou discente deste curso no bloco 3 – Cultura Inclusiva e Políticas de Educação, e elenco a seguir as disciplinas que constituíram este conjunto de estudo teórico: ES675 Multiculturalismo e Diversidade Cultural; ES676 Educação de Crianças 0-3; ES677 Educação de Crianças 4-6; ES678 Educação Não Formal; ES679 Avaliação; ES689 Pesquisa Educacional; ES 681 Educação Especial; ES682 Temas Transversais. Este grupo de disciplinas abordou as perspectivas da extensão e abrangência da ação educativa, proporcionou a reflexão crítica das políticas educacionais atuais e dos aspectos da realidade escolar.

Finalizado o oferecimento dos conteúdos curriculares e a realização das atividades programadas pelo bloco como, estudos teóricos, discussões coordenadas, seminários, exposições dialogadas, pesquisas, atividades culturais específicas, oficinas, ciclos de estudos, projetos e filmes, cada aluna e aluno optou por uma ou mais disciplinas que constituíram o bloco para posteriormente, a partir do 2º semestre de 2002, atuar como AP - Assistente Pedagógica² - da disciplina escolhida, se aceito pelo Professor Doutor ou Professora Doutora da FE/UNICAMP, que passou a realizar a supervisão do grupo de APs de sua disciplina.

A Disciplina EP503- Pedagogia da Educação Infantil, foi minha opção e por isso a partir de agora, me identifico como AP desta disciplina. Integrei o grupo com outras quatro professoras com a supervisão da prática docente sob responsabilidade da Profa. Dra. Ana Lúcia Goulart de Faria, também orientadora desta produção escrita, trabalho final exigido para a conclusão deste curso de especialização.

² Uma característica diferencial deste programa de formação é a proposta do curso presencial, por isso, a nós, alunas e alunos do Curso de Especialização em Fundamentos Científicos e Didáticos da Formação de Professores, foi designada a função Assistente Pedagógica -AP- visando garantir tanto a forma presencial como o desenvolvimento do conteúdo da disciplina sob orientação e supervisão da professora ou do professor da respectiva disciplina.

2 - Ensaio para a “doce essência” no PROESF

É importante ressaltar que a proposta desta disciplina, desenvolvida pelo PROESF, é idêntica à elaborada e ministrada pela Profa. Dra. Ana Lucia Goulart de Faria no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UNICAMP, no que diz respeito aos pressupostos teóricos norteadores. Quanto à didática, esta foi sendo planejada, construída, realizada, avaliada, demolida, reformada, reconstruída, renovada, remodelada constantemente a partir das reflexões das diversas possibilidades cogitadas pelo grupo de APs nos encontros de supervisão. A adoção de novos modos foi estimulada tanto pelos próprios pressupostos teóricos da disciplina que eram ampliados à medida que novas abordagens vinham complementar as idéias da disciplina, quanto pela experiência da docência que ia se configurando em cada uma de nós AP, num movimento contínuo de busca da melhor forma para atuarmos como professora formadora na perspectiva acadêmica.

Feita essa observação a respeito do conteúdo e da forma, volto minha atenção ao conteúdo. Por intermédio de alguns estudos e pesquisas realizados pela professora Ana Lúcia Goulart de Faria, e por sua indicação bibliográfica, explanarei algumas especificidades norteadoras da disciplina, apesar do receio da possibilidade de parecerem falsamente que são simples. No entanto me apoio aos dizeres da professora que costuma sempre frisar que “é simplesmente complexa a Pedagogia da Educação Infantil” e é neste sentido que me proponho a exibi-la no próximo tópico.

Indicar repertório bibliográfico, que possibilitasse uma formação de base teórica sólida, capaz de desencadear a análise da prática pedagógica nas creches (0 a 3 anos) e pré-escolas (4 a 6 anos) partindo do direito - e não do dever - à educação destas crianças na esfera pública, por opção da família. Este foi o primeiro elemento constitutivo tanto das reuniões iniciais entre APs e professora responsável pela disciplina e supervisão, quanto da proposição da disciplina.

Nesses encontros a professora Ana Lucia realçava a proposta permanente de que qualquer bibliografia, antes de ser introduzida no rol das indicações, fosse discutida com todo o grupo, visando garantir em conjunto o nível universitário na formação acadêmica das professoras da Região Metropolitana de Campinas. O cuidado se justifica visto que alguns estudos são produzidos visando um público diferenciado do

universitário³, apesar de algumas vezes pertencerem a autores reconhecidos pela área acadêmica, o que contribui para evidenciar a necessidade da atenção atribuída ao material selecionado desses autores.

Segundo ela, deveríamos manter a preocupação em “ampliar o referencial teórico, mas sempre garantindo a excelência na disciplina”, além de insistir no aspecto de que “temos que dar o melhor para as professoras das nossas redes”.

É notória neste sentido a importância atribuída às pesquisas realizadas nesta área. Partindo inicialmente de estudos específicos, realizados em lugares que instituíram pioneiramente essa prática investigativa, tendo foco a criança pequena, principalmente as que aconteceram e as que estão em percurso em algumas regiões no norte da Itália e também reconhecendo e exibindo, mesmo as esparsas tentativas práticas de realizar projetos voltados nesta perspectiva e os estudos relevantes realizados no Brasil. E ainda acompanhando e principalmente divulgando as mais recentes elaborações científicas sobre a Educação Infantil, tanto no contexto brasileiro como no internacional.

Desde os anos de 1970, na França e na Itália, têm sido feitas investigações em que, olhando, observando, dando voz e ouvidos à criança - mesmo quando ela ainda não fala, anda ou escreve -, torna-se possível reconhecê-la como capaz de estabelecer múltiplas relações, com um alto e sofisticado grau de comunicação com crianças de mesma ou de idade diferente e com adultos (FARIA, 2005, p.1016).

A bibliografia da disciplina, em consonância com a LDB vigente, enfoca a educação infantil como 1ª etapa da educação básica e enfatiza uma das especificidades da educação nesta fase da vida: a indissociabilidade entre a educação e o cuidado, porém desvinculados de aspectos exclusivos da área hospitalar e da esfera privada, do familiar. Portanto, é na perspectiva de creche/pré-escola como agências educativas complementares à educação da família que se desenvolve a reflexão do referencial teórico da disciplina.

3 Aqui me refiro a alguns textos veiculados em revistas direcionadas às professoras, que abordam o aspecto prático da docência mais que às fundamentações teóricas, e que são apresentadas, na maioria das vezes de forma superficial, com a proposta de aprofundamento por parte do leitor, privilegiando a ação em detrimento do pensar educação.

3 - Impactos, provocações e repercussões da disciplina

*É como um conto-de-fadas:
Tem sempre uma bruxa pra apavorar;
O dragão comendo gente;
E a bela adormecida sem acordar.*⁴

A área da Educação Infantil trilha um longo percurso de lutas, já que “As feministas, tendo lutado pelos direitos da mulher trabalhar, estudar, namorar e ser mãe, lutaram também, no Brasil dos anos de 1970, pelo direito de seus/suas filhos/as à creche - o que garantiria que os outros direitos femininos fossem garantidos.”(FARIA, 2005, p.1015), mas somente se tornou reconhecida sob o aspecto educacional recentemente.

Como menciona a autora, trata-se de uma “área muito jovem da educação”, ou seja, mais especificamente foi a LDB de 1996, que proclamou as instituições de educação infantil como responsáveis pela primeira etapa da Educação Básica, preceito anteriormente estabelecido na Constituição de 1988, no Incs.IV do Art. 208. Por conseguinte, campo recente da educação que revela aspectos complexos para reflexão também instigados por outras vertentes nas recentes pesquisas em psicologia e também em pedagogia, sociologia, antropologia, história, arte, entre outras.

3.1 – Bibliografia instigante – desaloja certezas, mas abriga possibilidades

Recorro à alguns fragmentos de depoimentos, coletados durante o desenvolvimento da disciplina e no final dela, presentes em textos reflexivos produzidos pelas alunas-professoras⁵ de cada turma, a partir da bibliografia abordada, e outros contidos na avaliação escrita da disciplina realizada no final do semestre, uma vez que permitem detectar indícios de suas percepções, notadamente influenciadas pelos fundamentos que o embasamento teórico da disciplina proporciona, e que me permite possibilidades de ressignificá-los, à luz das relações que estabeleço à partir das minhas

⁴ Trecho da composição de João Bosco & Aldir Blanc parte do disco Caça à Raposa (1975).

⁵ Nosso grupo de APS optou por fazer referência ao quadro discente do curso de Pedagogia do PROESF no gênero feminino, já que são maioria e denominá-las “alunas –professoras”, visto que ser professora formada em magistério no nível médio, efetiva e em exercício nas redes municipais da Região Metropolitana de Campinas era um dos requisitos exigidos para ingressarem no curso através do vestibular específico.

concepções de formadora, também carimbada por essa tinta indelével dos princípios que, admito, ainda muitas vezes “des-norteadores” para mim.

Por isso, considerando a inevitável atribuição de significados, o depoimento a seguir, da aluna-professora do PROESF feito no final da disciplina, deixa transparecer o desencadeamento sensorial quanto às mudanças ocorridas na área, quando ela declara que como professora da 4ª série no Ensino Fundamental, portanto distante do contexto da Educação Infantil, pôde suscitar durante a disciplina algumas lembranças.

...voltei a recordar o período de início de minha carreira que foi na Pré escola, e qual foi a minha surpresa com os textos lidos e discutidos, como mudou o ensino infantil. Hoje olhado com mais respeito e preocupação dos educadores de uma forma geral. Confesso que senti vontade de voltar a conviver com os pequenos. Foi muito bom. (Paola⁶)

A surpresa manifestada pela aluna-professora nos remete às provocações contidas nas novas abordagens proporcionadas pela bibliografia, que prioriza a divulgação das recentes pesquisas na área e se convergem no sentido de tornar possível a construção da Pedagogia da Educação Infantil e desta forma contribuir para a invenção da profissão de professora de educação infantil.

Acredito que dependendo da perspectiva de cada um sobre o que é Educação Infantil, essas provocações tanto poderiam causar mobilização no sentido de desafiar, propor e aceitar mudanças, como paralisação no sentido da negação das evidências, instigando inclusive a repulsa às idéias, e a rejeição temporária de atitudes renovadoras. Julgo que no caso da ocorrência da oposição, esta seria uma atitude transitória se considerarmos que até mesmo a rejeição conduz a reflexão que provavelmente conduziria a um olhar mais brando sobre as concepções apresentadas.

Em alguns momentos, na expressão oral das alunas-professoras, foi perceptível a resistência a algumas idéias apresentadas, porém a explicitação da discordância desses pontos não ocorreu na forma escrita, o que reforça a idéia anterior de que voltar a atenção ao ponto de incômodo pode fazer diminuir a objeção a este ponto, que por vezes não é fundamentada.

E foram as aulas, as discussões, as socializações e os textos disponibilizados pela disciplina de Pedagogia da Educação Infantil que nos fizeram refletir e nos mostrou o quanto é fundamental a presença do lúdico no desenvolvimento global da criança e o furto desses momentos que a infância vem sofrendo passou a nos proporcionar reflexões tanto na vida pessoal, quanto na nossa prática pedagógica, nos levando a questionar situações do nosso dia-a-dia

⁶ Utilizo pseudônimos na identificação de todos os depoimentos das alunas-professoras.

mudando conceitos e trazendo novos conhecimentos que aprimoraram nossa prática. (Rita)

De fato, nota-se neste depoimento, que os conceitos de criança e de infância podem ser considerados a gênese dessas des-construções, por isso destacarei algumas especificidades assinaladas na bibliografia, provocadoras da reflexão sobre o tema. Rever essas idéias contribui para designar o tipo de postura profissional que assumimos e defendemos nesta formação, já que, como alerta Faria (2005, p. 1021), se revela objetivo tanto da creche e da pré-escola, como da escola, a reprodução e coação, e também a transformação e a libertação.

Amparada na questão do vir-a-ser, Rosemberg (1976) revela-nos a sociedade adultocêntrica, confronta a díade adulto-criança e nos questiona: “Educação pra quem?”. Diante de sua constatação que “continuamos apenas a ensinar crianças”, recorremos a Abramowcz (2003, p.14) que respaldada pela Constituição de 1988 amplia e direciona esta pergunta para as seguintes questões: quais são os direitos das crianças incluídas na Educação Infantil e como garanti-los? e qual seria esta Educação Infantil e para que incluí-la no sistema de ensino? A autora concebe o direito da criança, numa perspectiva centrada na possibilidade discursiva, afirmativa e propositiva das falas das crianças.

Ao abordar o processo de universalização desta etapa da educação básica e concluir que as concepções do ser criança e ter infância, de acordo com o momento histórico, refletem nas práticas educativo-pedagógicas e assistenciais, a autora aponta para a dicotomia do cuidar/educar presente atualmente no trabalho com as crianças pequenas.

Sayão (2003, p.47) adverte para a questão importante relacionada ao associar de forma simplista o cuidado com a educação e sinaliza para o risco dessa agregação ingênua levar a negação do corpo como totalidade do humano, uma vez que “o corpo não está em oposição à mente, já que ambos são dimensões humanas em constante conexão.”

Ao anunciar que “Quem trabalha com crianças pequenas sabe que há algo em devir que nada tem haver com um vir-a-ser-adulto, mas sim um devir-criança”, Abramowcz (2003, p.18) aponta uma outra perspectiva para a idéia do vir-a-ser e aponta uma importante reflexão ao afirmar que “Há crianças que conseguem realizar o seu devir, outras não”. Esse tema também foi sugerido em estudos anteriores por Marcellino (1990), quando abordou sobre o furto do componente lúdico na infância.

3.2 – Cenário – A infância; Protagonista: - A Criança

Emerge diante do que observamos, a criança sujeito de direitos e vendo-as desta forma

superamos a identidade única que lhes foi atribuída e que afirma sua incompletude com relação ao adulto, tomando-as como apenas um vir-a-ser. Desde aí, deve-se considerar uma infância que, como toda fase da vida, é provisória, construída, e fica incorporada nas próximas fases. (FARIA, 2005, p.1014)

Contudo “Ser criança não significa ter infância”. A afirmação presente no documentário de média-metragem “A invenção da infância”⁷ (2000), que fez parte da filmoteca da disciplina, juntamente com outros filmes, e textos, propiciou abalos conceituais profundos a respeito da brevidade da infância e suas implicações.

Se efêmera, mais uma interrogação surge quando Marcellino (1990) denuncia a restrição de tempo e espaço para a criança e ainda o furto do componente lúdico, consequência, segundo o autor, da dominação sobre as culturas da criança, uma vez que ela não é reconhecida como produtora de culturas. Então se prioriza a produção cultural para a criança e não da criança, portanto o produto industrial, químico em detrimento do produto natural e deste modo obtém-se a criança passiva, que não incomoda ao invés da criança feliz, e neste sentido, conclui o autor, independente da classe social todos somos pobres.

Anna Marie Holm, artista contemporânea e educadora dinamarquesa, que nos foi apresentada por Albano⁸, nos mostrou que reconhece a criança como produtora de culturas. Em sua oficina de arte apresenta desafios que admitem várias soluções e assim propicia oportunidades para que as crianças percebam a multiplicidade de possibilidades de se resolver uma tarefa e deste modo adquiram força e coragem, portanto sintam-se ativas no processo.

As crianças deveriam aprender a pesquisar, a ter confiança em si mesmas e a ter coragem de se pôr a trabalhar em coisas novas. As crianças não deveriam ser preparadas para um tipo determinado de vida; deveriam, sim, receber ilimitadas oportunidades de crescimento. (HOLM, 2004, p. 84)

⁷ Vídeo dirigido, escrito e com produção executiva de Liliana Sulzbach ganhador de prêmios de melhor filme em 16mm, direção e roteiro no Festival de Gramado e melhor média-metragem no II Grande Prêmio Brasil de Cinema 2001.

⁸ Para Albano (2005 p. 8) a importância do trabalho desenvolvido por Holm está em suas lições de estranhamento, já que se trata de uma artista provocativa, que desaloja certezas, e apresenta o lado do avesso com relação à arte e educação.

Marcellino (1990, p.57-58) conclui que “Negar a possibilidade de manifestação do lúdico é negar a esperança. E ao negar a esperança para a faixa etária infantil, a sociedade nega para si, como um todo, a esperança de um futuro novo”.

As constatações reveladas pelos autores estimularam várias alunas-professoras a prosseguirem no desvelamento da questão tanto do ponto de vista teórico quanto prático.

Foi uma disciplina que me impactou muito. O Impacto nas minhas práticas foram tão grandes que meu memorial será escrito sobre o lúdico na educação infantil. Observei e aprendi o quanto devemos defender os direitos da criança dentro do espaço escolar, o quanto o espaço é roubado, mal utilizado, organizado e como podemos usar o lúdico como um espaço de aprender, crescer e viver. Eu sempre brinquei com meus alunos, porém muitas vezes fazia isso por fazer, agora sei sua importância e os valores que passamos nas brincadeiras e simplesmente brincar pelo prazer que essa atividade proporciona para a infância. [...]a disciplina me surpreendeu muito, não esperava sair dela com todo o conhecimento e que seria daí a fonte para o meu memorial.(Olivia)

Este testemunho revela o quanto a abordagem deste tema, até então superficialmente debatido, quando exposto e debatido nos cursos de formação, se constituiu como aspecto novo e relevante para a formação da profissão de professora de educação infantil.

Na tentativa de encontrar o motivo da ocorrência do furto do lúdico, Marcellino (1990) menciona como forte possibilidade a prematura escolarização e Abramowcz (2003) sustenta essa suposição quando compreende que o processo de escolarização das crianças pequenas no Brasil pode representar “captura, escolarização precoce, disciplinarização, normalização, e normatização do corpo, das palavras e dos gestos na produção de um determinado tipo de aprendiz trazendo, portanto, uma rejeição à alteridade e às diferenças que as crianças anunciam, enquanto tais.” (Abramowcz, 2003, p. 16)

Romper com uma educação infantil antecipatória e preparatória para a escola obrigatória não é fácil, apesar das permanentes tentativas. Hoje as pesquisas dão continuidade àquelas primeiras pesquisas dos anos de 1970 e são elas que subsidiam as políticas que pretendem superar o modelo escolar na educação infantil. Na prática docente, porém, ainda não é esta a pedagogia predominante, em virtude da forte presença seja da formação para o magistério tradicional na educação pré-escolar, onde há o predomínio da psicologia do desenvolvimento e do binômio ensino/aprendizagem em detrimento de outras vertentes nas pesquisas em psicologia e também em pedagogia, história, arte, antropologia, sociologia, entre outras, que investigam o que as crianças pequenas criam entre elas, o que desejam e o que necessitam. Seja em virtude também da forte presença da educação da vida doméstica e/ou da área da enfermagem no cotidiano das creches. (FARIA, 2005, p.1026)

Faria (2005) defende que a educação em instituições coletivas na esfera municipal da área educacional, portanto em creche e pré-escola, é direito de todas as crianças pequenas, porém não deve ser entendido que elas serão apenas ensinadas e preparadas para a escola fundamental, no panorama da escola antecipatória. É importante entender que “Educar e cuidar são objetivos da educação infantil, assim colocados para dar ênfase na centralidade da criança e na sua especificidade em relação ao ensino escolar.” (FARIA, 2005, p.1021)

Renunciar ao hoje em nome do amanhã? O que esse futuro nos prenuncia de tão sedutor assim? Pintamo-lo com cores exageradamente sombrias; e eis que chega o dia em que nossas previsões se concretizam; o telhado desaba, porque a construção das fundações foi feita com negligência. (Korczak e Dallari, 1986, p.166 apud MARCELLINO, 1990, p.79)

A creche, segundo Faria (2007, p.128), é lugar onde um profissional, sem dar aulas, traz para as crianças ambientes de vida num contexto educativo, desorganizando o tempo e o espaço do mundo adulto para organizá-los de modo que as crianças produzam culturas infantis, e assim sejam crianças, garantindo-lhes o direito de crescer sem deixar de ser criança, construindo as dimensões humanas.

O fato de a criança não falar, ou não escrever, ou não saber fazer as coisas que os adultos fazem transforma-a em produtora de culturas infantis, justamente através "dessa(s)" especificidade(s). A ausência, a incoerência e a precariedade, características da infância, em vez de serem "falta", incompletude, são exatamente a infância. (FARIA, 1999, p.77)

Podemos dizer que aprendemos muito durante as aulas de Educação Infantil, ficou compreensível que na educação infantil é fundamental dar à criança o direito à infância, a brincadeira, ao lúdico, seria importante que todos os profissionais da educação tivessem essa formação e desenvolvessem um trabalho mais atuante e criativo com as crianças. (Edna)

De fato, como observa a aluna-professora nesta declaração, a prática é reveladora da pedagogia, assim como o espaço, argumentado sem exaustão por Faria (1999, p70), portanto a formação específica para educação infantil é permeada pelo ponto de vista da criança como produtora de culturas.

Florestan Fernandes, já em 1944, ao investigar as trocinhas do Bom Retiro, que eram grupos infantis formados nas ruas com a finalidade de recreação, verifica a produção das culturas infantis e que as trocinhas, eram condicionadas ao desejo de

brincar. A organização dos grupos infantis marca o início dos contatos das crianças com o meio social.

Essa capacidade das crianças, constatada num outro momento e circunstância, permanece inalterada mesmo diante das mudanças imprimidas pelo tempo e por situações outras, e hoje essa característica reforça a nova concepção de criança “competente, em sua inteireza, capaz de sofisticadas formas de comunicação, mesmo quando bebê, estabelecendo trocas sociais com coetâneos e adultos, através de uma rede complexa de vínculos afetivos.” (FARIA, 1998, p.213-214)

Diante desta constatação, Prado (1999, p.111) problematiza e questiona se as crianças pequeninas produzem culturas e expõe que experiências italianas apontam a “importância do olhar, da escuta, da observação, da alfabetização dos adultos nestas múltiplas linguagens”, por isso verificamos o importante papel da creche que, “longe de ser um campo de aplicação simplesmente, deve ser concebida como o campo de produção de conhecimentos sobre a infância”.

A criança necessita ser vista por inteiro, como membro de uma classe social situada histórica, social e culturalmente, sem ser dividida em inúmeras habilidades e comportamentos, resgatando seu lugar social como alguém que participa da história, da sociedade e da cultura de seu tempo, modificando-as e sendo modificada por eles. (PRADO, 1999, p.112)

Segundo a autora reconhecer o direito das crianças à própria infância e à brincadeira livre, espontânea, implica em reconhecer esta complexidade e criatividade “em que as crianças não se limitam apenas a se apropriarem de uma parcela da vida experimentada ou observada, mas também de alargá-la, condensá-la, intensificá-la, conduzi-la para novos caminhos e possibilidades”. (PRADO, 1999, p.112)

3.3 - O extraordinário no ordinário

Ganhar a cena como protagonista revela outros caminhos para a criança pequena, destaca Prado (1999) e junto com ela desponta também um tempo e um lugar para a infância ser vivida, múltipla e diversa, personagem da brincadeira que, como atividade característica tanto dos adultos quanto das crianças, manifestam um espaço das culturas.

Então se as culturas infantis, como defende a autora, derivam de um processo coletivo dos grupos infantis e a creche é um novo espaço da criança pequena, espaço de

trocas infantis, garantido e comprometido com a Educação Infantil, é neste espaço que o tempo de se viver a infância deve ser privilegiado, sem furtar o direito à brincadeira, ao lúdico, como denuncia Marcellino (1990,p.89), mas sim com o respeito às culturas da criança.

Recitado isso, visto que poderia ser transformado em poesia, retomo Faria (2005, p.138) que inspirada na sensibilidade de Malaguzzi, italiano que foi secretário de educação da cidade de Reggio Emilia, na Itália, nos desafia à reflexão ao contestar

Quais são as condições de produção dessas culturas infantis? O que eu promovo para as crianças, entre elas construir um mundo diferente do que já existe? O que eu estou colocando à disposição das crianças para elas pensarem a música, o som, a dança? o que nós, como professoras, vamos colocar à disposição das crianças para que elas leiam o mundo, inventem o mundo.

FARIA (1999, p.60) verifica também em sua pesquisa de doutorado, que entre os anos de 1935 e 1938, Mário de Andrade idealizou e realizou em São Paulo os Parques Infantis, “projeto governamental de educação não-escolar para as crianças pequenas de família operária, por meio do qual lhes foi garantido o direito à infância”.

O poeta, então à frente do Departamento de Cultura da Prefeitura Municipal de São Paulo, fundamentado em sua pesquisa sobre o folclore brasileiro e nossa diversidade étnica realizou essa proposta educacional “na qual as crianças reviviam as tradições populares e, através da arte e dos jogos tradicionais infantis, tinham a possibilidade de ser criança, de viver a especificidade dessa fase da vida” (FARIA, 1999, p.60) e nesta direção a autora compreende que

o espaço coletivo (com adultos e crianças) como ambiente de educação e cuidado das crianças de 0 a 6 anos tem por objetivo garantir seu direito à infância: o direito a brincar, a não trabalhar, a expressarem-se das mais variadas formas e intensidades, promovendo o exercício de todas as dimensões humanas (lúdica, artística, do imaginário etc.) e possibilitando a construção do conhecimento espontâneo, do imprevisto, da cultura infantil e seu intercâmbio com os adultos e suas culturas. (FARIA, 1999, p.61)

Considera ainda a experiência dos parques infantis criados por Mário de Andrade “a primeira experiência brasileira pública municipal de educação (embora não-escolar) para crianças de famílias operárias”. O brincar, o cuidado, a educação, a convivência com a natureza, o movimento, a apropriação do espaço foram garantidos, muito além do que seria possível acontecer em uma sala de aula, limitadora do campo de experiência e observação, demarcadora das possibilidades do convívio no coletivo, inibidora da produção de culturas.

Os Parques Infantis se constituíram territórios da infância, lugar onde crianças de diferentes idades realizavam um verdadeiro “comércio de saberes”, como expressa Rabitti (1999), e a multiplicidade desses seres desejantes é que construíam as regras do jogo. Podemos afirmar que os parques infantis eram verdadeiros ateliês a céu aberto.

No ensaio realizado por GOBBI (2005) está registrada a colaboração do poeta Mario de Andrade para com as discussões que os diferentes campos teóricos da educação promovem atualmente.

Uma dessas questões é relacionada ao espaço e uma proposta possível e interessante de apropriação do ambiente é citada por Richter (1999, p. 194) quando recorre a Bachelard que aponta a cozinha como um lugar propício à construção de conhecimento por se tratar de um espaço onde se apresentam as matérias em sua transformação.

A metamorfose do espaço, contaminado tão fortemente pelas práticas escolares, pôde ser conhecida na publicação do documento elaborado por Danilo Russo, professor (maestro) da rede pública de Roma, intitulado “De como ser professor sem dar aula na escola da infância”, onde descreve sua proposta de organização do trabalho pedagógico, expõem como a turma se constitui, os materiais, a sala, as atividades. Pessoalmente pude visualizar este universo “in loco”, já que tive o privilégio de estar em Roma em março deste ano para conhecer esta sala de infância e Danilo, o professor que não dá aula.

Recordo que alunas-professoras me questionaram se esse professor era real ou fictício diante da revelação que faz de sua postura profissional tanto no nível do relacionamento com as crianças e entre elas, quanto no nível de relacionamento proposto para as crianças com as coisas materiais e imateriais. Avalio que o motivo da dúvida posta pelas alunas-professoras justifica o fato de, na seqüência deste texto, me reportar à contribuição de Russo sem me afligir na abreviação de sua exposição.

O autor se refere às crianças com a nomenclatura bambini (meninos) e bambine (meninas), e lhes confere a responsabilidade pela administração do tempo. As obrigações constituem uma parte limitada da jornada o que diminui o confronto inevitável que a prescrição desencadeia, além de, segundo afirma, ir contra a autonomia, assim utiliza mensagens e regras que julga coerentes e compreensíveis. Ao grupo não é imposta a amizade, mas a não-inimizade sim e deste modo todos têm o direito de ignorar-se entre si.

As histórias são contadas buscando proporcionar o prazer, já que para ele é a situação contar/escutar que ensina e não a “moral da história” e seu objetivo é que as crianças sejam desejantes deste momento encantado de fantasia. Deste modo, segundo o professor, elas aprendem coisas e aprendem a própria relação.

Procura "tornar complexas" as ações espontâneas realizadas com os materiais das brincadeiras que são deixados visíveis, de fácil acesso e se prestam a vários tipos de uso livre. Com os objetos do discurso criou uma enciclopédia formada por um acervo de imagens e deste modo é possível recorrer à convocação desses objetos e favorecer o expressar-se da criança.

Com a palavra, considerado estranho objeto, procura o mesmo efeito: prazer e surpresa:

a brincadeira no falar, o uso da ironia, a citação sagaz, os jogos de palavras, são todas maneiras habituais de se comunicar, de modo igual às explicações exatas. Não escrevo isso como um objetivo, mas se no final, ou mesmo antes, todo/as nesta turma nos falarmos de modo astuto, formos rápidos/as, sem ranços, mudando comportamento e rindo disso, seria suficiente para eu dizer que este ano (também) não passou em vão. (RUSSO, 2007, p.77)

Igualmente assim procura atuar com relação à música, uma coisa com a qual se convive, não se ensina. O desenho e a pintura, não são tratados como produtos, mas são diferentes possibilidades para que as crianças deste modo se expressem espontaneamente como as outras formas retratadas, por isso não considera este momento adequado nem o mais importante para documentar aprendizagens.

Os meninos e as meninas sabem que se desenham, pintam, deixam marcas, aquilo que resulta dessas atividades eles/as podem jogar fora, levar para casa ou deixar na escola. Daquilo que fica na escola em uma caixa onde eu também coloco as minhas coisas, eu proponho, de tempos em tempos, que se atribua a cada um/a aquilo que se reconhece como seu. A "discussão" sobre o reconhecimento ou não de muitos desenhos em sequência, por parte do autor, da autora ou por parte de qualquer um/a que tenha entendido (estilo) os desenhos, já contém tudo aquilo que se tem para ensinar. Contem opiniões, comparações, lembranças [...]E, principalmente, tem se uma forma de discussão e não de avaliação, a qual tem muitas opiniões, muitos critérios e pode ser evitada, deixada de lado. (RUSSO, 2007, p.79)

Pensamento semelhante compartilha Holm, ao declarar que foram os adultos que inventaram a avaliação final dos trabalhos produzidos pelas crianças e ao admitir que

O que ocorre durante a experiência estética é mais amplo. A compreensão se dá por meio dos sentidos, ampliando a consciência. O interessante é que não temos que chegar a nada específico. (HOLM, 2004, p.84)

Quanto à TV, Russo diz que não há a pretensão de manter a atenção de todas as crianças por meio dela. Há filmes em branco e preto ou longas metragens, que não sejam desenhos animados ou documentários, e quem quer, vê. Conclui que “Se não fosse esta opção pelas crianças, esses tipos de projeção seriam impossíveis.” (RUSSO, 2007, p.81) e afirma que as crianças devem ver suas iniciativas encorajadas, utilizadas e valorizadas, iniciativas essas que elas tomaram de modo autônomo, que não foram requisitadas senão por motivos pessoais.

O que as crianças mostram à educação, em seu poder de realizar a passagem do espanto, maravilhamento, perplexidade, à execução de algo (traços, manchas, figuras, objetos, palavras), é que não há conhecimento enquanto essência e totalidade, há aprendimentos enquanto repertórios de inteligibilidade de um corpo linguageiro constituído (multi) temporalmente com outros.(RICHTER, 2007, p.6)

Nos episódios, denominação dada a todos os acontecimentos, não importa se pequenos ou grandes, em todos os casos “não economizo palavras: penso em voz alta, comento as novidades. Desta forma ensino a raciocinarem sobre o imaterial e a falarem sobre a relação deles comigo.” (RUSSO, 2007, p.69)

Na sua concepção “brincadeira é toda atividade que pode não ser feita e que pode ser interrompida, que modifica as coisas e não resulta em um produto” (p.69). Diferente disso se refere a trabalho, a um dever. Busca garantir com objetos, imagens e palavras, a possibilidade de fazerem experiências com o fácil, o difícil e o surpreendente. O ambiente material da sala é pensado para que a criança possa encontrar lugar e tempo para descansar, para se empenhar, para se admirar.

Gostaria de provocar neles uma idéia empírica, mas ampla e complexa, de quantas coisas diferentes entre si estão à disposição da atividade que a gente se propõe a fazer. Inventar brincadeiras, transformar coisas em objetos de atividade inteligente e livre, transformar a modalidade de uma brincadeira, mudar ou colocar (ou retirar, porque não) regras de uma brincadeira, são, para mim, exemplos importantes dessa idéia. (RUSSO, 2007, p.73)

É possível ocorrer na primavera a saída pra algum lugar em transporte público e com a ajuda de alguém. O local é escolhido em assembléia da turma com opções de ir à biblioteca para crianças, ao museu do brinquedo, o MACRO (Museu de Arte Contemporânea de Roma) onde têm ateliês para crianças, porém, maiores, ou simplesmente, mas não menos excitante, observar os esquilos da Villa Ada.

Russo (2007, p.72) entende que suas propostas representam um jeito de “afastar a chatice de fazer por dezenas de anos as mesmas coisas e para as crianças, o

prazer de dizer ‘tenho uma idéia’, o prazer que encontram em não ficar se repetindo sempre.”

A experiência trazida por Russo nos revela alguns procedimentos aparentemente simples, mas que possuem na essência toda a complexidade já anunciada por Faria, já que ser simples não é sinônimo de ser fácil, por isso reforço a importância da formação pedagógica se constituir embasada nos princípios que ao longo do texto são exibidos.

Para que tudo isso se concretize, Marcellino (1990) considera essencial que o tempo e o espaço sejam garantidos e assim o lúdico possa ser experimentado intensamente para o exercício do prazer de viver.

Faria (1999) defende “O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da educação” e Lima (1994, p.09-10) relata “A importância da qualidade do espaço na educação” e afirma que “As crianças tem a capacidade de brincar e de viver, ou de sobreviver, em condições muito adversas e, portanto, em qualquer lugar”.

No entanto “o ‘lugar qualquer’ da nossa infância é hoje o terreno inadequado para a comercialização, acidentado ou encharcado, cheio de entulho e lixo, onde convivem ratos, baratas e crianças” por isso “O espaço escolar resta como o único, e talvez o último, capaz de se apresentar como candidato potencial a ocupar o lugar de atendimento das necessidades infantis por apresentar-se com dimensões, localização, limpeza e vigilância razoáveis” (p.11), conclui a autora.

Ao constituir espaços e criar situações onde possa exercitar a liberdade, a criança faz e age sobre a matéria e o tempo-momento da ação, na concentração exigida pelo prazer do gesto significador. Os meios artísticos, aqui, tornam-se estratégia de um pensamento que integra razão e desejo como instrumentos do conhecimento e da ação, permitindo à criança estar alerta, atenta não só ao que acontece fora, mas ao que se passa dentro. (RICHTER, 1999, p. 187)

Para Faria (1999, p.70) “A pedagogia faz-se no espaço e o espaço por sua vez consolida a pedagogia”, então uma Pedagogia da Educação Infantil compreende a organização do espaço físico das instituições de educação infantil como oportunidade de valorizar “todas as dimensões humanas potencializadas nas crianças: o imaginário, o lúdico, o artístico, o afetivo, o cognitivo, etc.etc.” (p.74)

3.4 – Restaurações de dimensões desbotadas

Sociedade adultocêntrica; dicotomia do cuidar/educar; corpo e mente como dimensões humanas em constante conexão; o devir-criança; o furto do componente lúdico na infância; a criança sujeito de direitos; ser criança não significa ter infância; o não reconhecimento da criança como produtora de culturas; educação infantil antecipatória e preparatória; a prematura escolarização; creche e pré-escola: direito de todas as crianças pequenas; o profissional que não dá aulas; a criança como produtora de culturas; a pedagogia faz-se no espaço e o espaço por sua vez consolida a pedagogia; ambientes de vida num contexto educativo... pressupostos que abalaram tanto quanto um terremoto, não só pelo limitado espaço de tempo para a reflexão, ocupado no tempo da formação, quanto pela sensação de “perder o chão”, no que se refere aos impactos decorrentes de suas idéias, principalmente em relação a profissão da professora de Educação Infantil, entendida em processo de construção.

A creche é o lugar onde um profissional vai trazer para elas os ambientes de vida num contexto educativo. Não vai dar aula. Mas desorganizar o tempo e o espaço do mundo adulto, organizando-os para que as crianças produzam as culturas infantis, para que as crianças sejam crianças. Crescer sem deixar de ser criança, construir as dimensões humanas. Nestes aspectos, a pré-escola é a mesma coisa. (FARIA, 2005, p.128)

No entanto, ao mesmo tempo em que atordoa, provoca a tomada de novas posturas e outras construções sem determinar tempo para que isso ocorra. Mas esse abalo não foi constituído unicamente por essas temáticas. Além delas, outras e inéditas abordagens, cuja referência bibliográfica está indicada na nota de rodapé, foram trazidas à tona. Temas pouco divulgados como: a docência e o gênero feminino na educação infantil⁹, os critérios para atendimento em creche que respeitam os direitos fundamentais da criança¹⁰, a creche como lugar de múltiplos relacionamentos¹¹, a

9 WADA, Maria José F. Ávila. Professoras de creche: a docência e o gênero feminino na educação infantil. *Pro-posições*. Campinas, FE Unicamp: vol.14, n.3 (42), p.53-65, set/dez 2003.

10 BRASIL. MEC/COEDI. *Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças*. Brasília, 1995.

11 VERBA, Mina e ISAMBERT, Annalise. A construção dos conhecimentos através das trocas entre crianças: estatuto e papel dos “mais velhos” no interior do grupo. In: BONDIOLI, Anna e MANTOVANI, Susanna. *Manual de educação infantil de 0 a 3 anos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 9ª edição, 1998, p. 245-258.

11a SIBERT, Renate. O adulto frente à criança: ao mesmo tempo igual e diferente. In: BONDIOLI, Anna e MANTOVANI, Susanna. *Manual de educação infantil de 0 a 3 anos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 9ª edição, 1998, p.77-87.

11b EDWARDS, Carolyn. Parceiro, promotor do crescimento e guia - os papéis dos professores de Reggio em ação. In: EDWARDS, Carolyn, GANDINI, Lella e FORMAN, George. *As cem linguagens*

inserção¹², as cem linguagens da criança¹³, a documentação¹⁴, sons sem palavras e grafismo sem letras¹⁵, entre outros, são exemplos da extensão desse terremoto conceitual.

Os temas eleitos e priorizados na disciplina se desdobram em outros e em outros mais, e buscam concretizar a proposta de contribuir na construção da Pedagogia da Educação Infantil, intenção que parece consolidar-se ao considerarmos a declaração realizada por esta aluna-professora:

Como trabalho com a educação infantil, a disciplina foi um excelente embasamento teórico e contribuiu muito para minha prática pedagógica e será de grande valor também para a escrita do meu memorial, pois o tema que escolhi enfoca "As múltiplas linguagens na educação infantil" e a maioria dos livros e textos trabalhados e indicados na bibliografia do curso será a base do meu memorial. Fiquei fascinada por este tema e esta disciplina foi a decisão final para minha escolha. Aprendi muito com os textos trabalhados neste semestre e principalmente com os vídeos trazidos para as aulas.[...] fiz o possível para estar presente nas aulas dadas, pois os assuntos tratados eram de tanta importância principalmente para o meu tema do memorial que não faltei em nenhuma aula referente a esta disciplina.(Salete)

Os testemunhos das alunas-professoras, trazidos até aqui, reforçam a ideia defendida por Faria (1999, p.80) de que “uma outra Pedagogia, portanto, se impõe: uma pedagogia da escuta, uma pedagogia das relações, uma pedagogia da diferença”. Essa pedagogia foi denominada pela autora, no seu doutorado, de pedagogia macunaímica,

onde além das ciências que a Pedagogia busca suas bases epistemológicas, também a arte é seu fundamento, garantindo assim a ausência de modelos rígidos preparatórios para a fase seguinte e, além de um cognitivismo característico das pedagogias, também a construção de todas as dimensões humanas e o convívio com a diferença, “sem nenhum caráter”. (FARIA, 2006, p.286)

da criança. A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999, p.159-176.

11c BONOMI, Adriano. O relacionamento entre educadores e pais. In: BONDIOLI, Anna e MANTOVANI, Susanna. **Manual de educação infantil de 0 a 3 anos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 9ª edição, 1998, p.161-172.

12 MANTOVANI, Susanna e TERZI, Nice. A inserção. In: BONDIOLI, Anna e MANTOVANI, Susanna. **Manual de educação infantil de 0 a 3 anos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 9ª edição, 1998, p.173-184.

13 EDWARDS, Carolyn, GANDINI, Lella e FORMAN, George. **As cem linguagens da criança. A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

14 DAHLBERG, Gunila, MOSS, Peter e PENCE, Alan. **Qualidade na Educação da primeira Infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003, cap 4 e 7, p.189-207.

15 FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Sons sem palavras e grafismos sem letras – linguagens, leituras e pedagogia na educação Infantil. In: Faria, Ana Lúcia Goulart de, MELLO, Suely Amaral. (org). **O Mundo da Escrita no Universo da Pequena Infância**. Campinas, autores associados, 2005, p. 118-140.

O pensamento desta outra aluna-professora vem fortalecer a idéia do despontar desta outra pedagogia quando identifica as “novidades” articuladas, o estímulo ao aprofundamento teórico e ao refinamento da prática.

A respectiva disciplina Pedagogia da Educação Infantil, no seu contexto trouxe novidade, porém trabalhando na área de educação infantil facilitou o entendimento dos temas abordados. A metodologia aplicada provocou interesse para a busca de mais informações.

Percebemos que os conteúdos foram em conhecimentos, contribuindo assim para o processo de formação, fazendo com que aprimorássemos na prática do dia a dia.

As discussões dos temas fizeram com que aguçassem a nossa curiosidade, pois construíram a esse respeito um olhar crítico, capaz de observar as transformações ocorridas. (Fátima)

Sobre a curiosidade provocada pelos temas abordados na disciplina, a qual se referiu a aluna-professora, constato e revelo que não ficou restrita apenas à elas, o corpo discente do curso, pois sobre meu ser, mesmo com a formação semelhante que obtive no curso de pedagogia da Unicamp, concluído no ano 2000 e com a atualização ocorrida neste curso de especialização, estes dois momentos sob responsabilidade da Profa. Dra. Ana Lucia Goulart de Faria, também provocou e continua suscitando o encantamento tanto pelo aprimoramento, quanto pela busca constante de fundamentos coerentes com as idéias postas.

4 - A arte e o “mágico-mistério” na Educação Infantil

4.1 – Arte e Educação – desencontros de olhares

O estar encantada pela busca, conduz à ampliação da atmosfera investigativa no campo da Educação Infantil e tem direcionado meu olhar sobre a temática da arte e da formação estética da professora, nota nova na sinfonia teórica da disciplina. Esse deslumbramento talvez justifique a recorrência feita à bibliografia consultada que trata o assunto e às várias citações utilizadas neste trabalho, para legitimar os aspectos enfocados, maneira que escolhi para enfatizar com maior propriedade os pontos abordados e as possibilidades de desdobramento do tema para investigações/estudos posteriores.

Na tentativa de justificar essa atração que me move, intercepto dessa experiência da docência alguns momentos significativos, autores apresentados na disciplina e cujas idéias propagadas nos trouxeram essa fruição, que acredito mobilizadora da minha vontade de especular, e o resultado inicial dessa especulação que busca a complementação dessa perspectiva, não somente para a realização desse estudo, mas também para minha satisfação intelectual e profissional.

Para desencadear este propósito, recuo minha lembrança à atividade cultural¹⁶ organizada pela Profa. Ana Lucia Goulart de Faria, ocorrida em Americana-SP, no dia 23 de outubro de 2007, portanto com a última turma do Curso do PROESF. Neste dia foi convidada a Profa Ana Angélica Medeiros Albano¹⁷, que nos trouxe muitas idéias, percepções e dizeres intercalados por imagens, música e poesia.

Por que pensarmos, então, na arte como base epistemológica para uma pedagogia da infância?

¹⁶ Além das 24 áreas curriculares desenvolvidas no PROESF, programou-se 450 horas em Atividades Culturais distribuídas durante os seis semestres do curso, envolvendo temas trabalhados nas áreas curriculares. O objetivo destas práticas é garantir uma formação de professoras mais integral e crítica, voltada às principais questões que afetam nossa sociedade e, dentro desse contexto, o papel da Escola. (<http://www.fe.unicamp.br/ensino/graduacao/proesf-curri.html>)

¹⁷ Professora Doutora da Faculdade de Educação da UNICAMP desde 1997. Pesquisadora do Grupo Laborarte- Laboratório de Estudos sobre Arte, Corpo e Educação da FEUNICAMP e do IERG-Imagination and Education Research Group-Simon Fraser University/Canadá. Licenciada em Artes Visuais pela Fundação Armando Alvares Penteado SP(1972), doutora em Psicologia Social pela Universidade de São Paulo(1995). Implantou e coordenou projetos sociais de iniciação artística nas Prefeituras de São Paulo, Santo André e Diadema(de 1983 a 1997). Suas pesquisas estão focadas na observação de histórias de iniciação na arte de artistas e de educadores.

Pode parecer estranho, principalmente porque, quando procuram um curso de arte, os professores estão, em geral, buscando técnicas e receitas que os auxiliem no planejamento das aulas. Buscam novidades como se a Escola fosse um espaço de consumo e não de produção de conhecimento. (ALBANO, 2004a, p.45)

Ostetto e Leite (2004, p.12) são veementes ao rebater esta expectativa inicial dos professores, quando registram que arte é totalidade e assim interpretada “é também um conhecimento em si, não pode ser pretexto para nada. O conhecimento artístico-cultural não pode ser chamado para tornar o árido mais palatável, para fazer o difícil ficar fácil, para tornar tudo mais gostosinho... Não!”

Compartilhando com esta visão Albano critica as atividades artísticas que cada dia fala uma língua, como é o caso muitas vezes das propostas de pintura que um dia é feita com canudinho, no outro com cotonete, e outro, e mais outro material. No final, questiona ela, que língua falará as crianças?

Se o professor estiver preocupado em oferecer sempre uma novidade, sem se preocupar em relacionar as atividades, o resultado poderá ser superficial e fragmentado. Mais importante do que a variedade das informações é a possibilidade de construir um conhecimento significativo. (ALBANO, 2004a, p.47)

Neste universo de saberes provocativos, minha atenção se deteve quando associou a atitude da professora ao encontro ou desencontro das crianças com a arte. Este alerta nos fez perceber que nem sempre nas escolas que mais possuem materiais é onde a arte pulsa, já que a promoção desse encontro depende da organização do tempo e espaço, portanto da intencionalidade educativa.

Segundo Albano (2004a), a mudança na educação infantil está intimamente relacionada à imaginação de novas perspectivas de trabalho com as crianças por parte dos professores, ou seja, na consideração de outras possibilidades de interação com o conhecimento e com o mundo e sugere que a arte, por sua própria natureza pode irromper essa transformação.

Rabitti¹⁸ (1999, p.40) lembra que a arte, apesar de reconhecidamente agradável, é vista nas escolas da infância apenas como uma atividade episódica, secundária,

18 Giordana Rabitti trabalha (1994) no Ministério da Educação e do Meio-Ambiente da Itália e se envolveu no estudo de caso sobre as escolas da infância após ouvir, no exterior, elogios às escolas municipais de sua cidade, Reggio Emilia, feitos por uma especialista em educação infantil, e receber a proposta de eleger uma dessas escolas como objeto de pesquisa, para sua dissertação de mestrado no curso de Psicologia Educacional. Utilizou como técnicas a observação e a entrevista, de forma particular as realizadas com Amelia, Giovanni (o atelierista), a Dra. Carla Rinaldi e o Dr. Loris Malaguzzi. Por isso, a partir deste ponto, esses nomes serão muitas vezes citados para divulgar suas colaborações dadas nas entrevistas concedidas, mas sem indicação específica da referencia nas citações indiretas, uma vez que todas se reportam a Rabitti (1999) e esta deve ser considerada a referência para consulta.

portanto sem programação específica, diferente do que constatou nas escolas de Reggio Emilia¹⁹. Nestes espaços destinados a educação da criança pequena a criatividade infantil é defendida, motivo pelo qual dispõe do especialista em arte, conhecido por atelierista e de ambientes pensados e “des-organizados”, a fim de tornar possível a concretização visual/material das idéias das crianças. Ao contrário da atividade artística ser considerada apenas um apêndice, ela é concebida como vital no processo pedagógico.

Essa idéia, apesar de simples, até óbvia, como afirma Anna Marie Holm (2004, p. 83-95), é uma “energia criativa natural” não só das crianças, mas de todo ser humano. Gobbi (2007) se reporta sobre essa questão a Mario de Andrade que considerava os meios de expressões artísticas das crianças como um “exercício cotidiano da vida”.

Malaguzzi²⁰, como ex-diretor das escolas de Reggio Emilia, na época entrevistado por Rabitti (1999, p.155), afirma que normalmente a educação não valoriza a criatividade infantil nem tampouco a criatividade do professor porque se apóia “em tabelas prescritivas que significam uma pressuposição de capacidades proféticas, de saber com antecedência tudo aquilo que acontecerá depois”. Realiza assim, o que Gobbi (2005, p.189) denominou de “pasteurização homogeneizadora”, ou seja, a escola rejeita tudo aquilo que foge ao seu padrão, o incompreensível. Ostetto (2004, p.11) compreende que enquanto “a área artística tem na transgressão a mola propulsora de sua construção, as instituições pautam-se na normatização.”

4.2 – Do olhar fosco ao brilho no olhar

A partir das idéias de alguns personagens do movimento modernista, Gobbi (2007a) analisa arte e primeira infância e verifica a interlocução da arte moderna e da arte infantil. Esta pode ser a causa da identificação da qual se referiu Albano (2007), do

¹⁹ Reggio Emilia, cidade situada no norte da Itália, desenvolve uma concepção de educação das crianças pequenas reconhecida como uma das melhores do mundo, um modelo filosófico e pedagógico inovador desde suas origens – uma aventura educativa que entrelaça experiência, pensamento, debate, pesquisa, ideais éticos e sociais, cuja meta é destacar a competência da criança na construção do conhecimento e a busca permanente de significados por meio das “Cem linguagens”. (Este parecer consta no “Flyer” distribuído aos visitantes da exposição “Reggio Emilia - as 100 linguagens da criança”).

²⁰ Pedagogo italiano (1920-1994) criador, entre outros, do conceito da “pedagogia da escuta” que consiste basicamente em dar vez à voz das crianças, possibilitar a concretização de seus desejos através da “des-organização” do tempo, do espaço e dos materiais.

prazer e do fascínio observados na criança pela apreciação da arte contemporânea, consideradas de difícil assimilação.

De volta ao período Modernista, esta foi a fase que os artistas em suas várias formas de expressão, além da literatura, se inspiram na infância e se fartam com sua criatividade expressa muitas vezes em lugares inusitados, já que as crianças “procuram brechas de resistência aos padrões que lhe são impostos”. (GOBBI, 2005, p.190).

Muros e cercas são alguns dos espaços eleitos pelas crianças, na época, para deixarem suas marcas, uma vez que se apresentam como universos muito mais provocativos que os consentidos pela escola. A autora relata que em meados de 1896 este espaço torna-se o campo de observação do então estudante de artes vienense Cizek, pioneiro na proposição de um ateliê incorporado à escola.

No então período do movimento modernista, o artista tenta olhar as produções infantis com “olhos livres”, no intuito de conhecer as idéias da criança e se deslumbra diante do que vê, das suas observações.

Anna Marie Holm, segundo Albano (2005), se livra de atitudes e expectativas preconcebidas para fixar sua observação na interação e na atitude curiosa da criança, naquele momento que ela “vai abrindo os sentidos e percepções” e busca com o olhar. Seu interesse é identificar como a criança olha, o tempo e a motivação do olhar, os materiais que busca e a exploração que faz, sem esquecer que “Qualquer coisa, qualquer coisa, qualquer coisa pode servir de motivo para a criação artística” da criança (p.8).

O lugar onde essa atração acontece passa a se constituir o ateliê, e os materiais que para os adultos não passam de coisas ordinárias se revestem de um poder expressivo sem limites. A proposta de Holm é provocar a desconstrução reconstrução estética quando promove a interação de artistas de diferentes culturas para causar propositadamente o transbordamento das diferenças, mostrando que na diversidade não há um padrão estético único, portanto as possibilidades de expressão são múltiplas.

O maravilhamento causado no olhar as produções infantis, conduz ao despertar das percepções e se reveste como fonte inspiradora para Mario de Andrade, principalmente pelas características que se revestem a obra da criança: fruto da “imaginação sem fios”, impregnada pelo caráter transgressor e subversivo, próprios da criança, justamente pelo fato dela não ter se deixado coibir pelo caráter adultocêntrico da sociedade, isto é, as suas produções ainda não se desnaturalizaram. Lembra-nos também, o poeta, que a pedagogia da civilização embrutece por meio das tradicionais

tutelas sociais, como os padrões escolares, desencadeadores da limitação imaginativa, exploratória e criativa da criança.

Mario de Andrade foi, portanto, um desses artistas modernistas brasileiros que na interlocução com as crianças se interessa em conhecê-las por meio de suas criações, “já que são possuidoras de idéias e teorias próprias que valem ser consideradas” (GOBBI, 2007a, p.29). Essa curiosidade colabora para que a manifestação da criança saia da obscuridade, indício inicial da transformação conceitual que se seguiria anos mais tarde sobre a concepção de criança, já percebida pelo poeta como sujeito histórico, portador e produtor de culturas, portanto múltiplo. Sua proposta é voltada para

um ‘maravilhamento’ do olhar que garanta que as crianças cresçam em territórios seus, nos quais possam ser consideradas em sua inteireza, mas também nas relações com os diferentes outros, os adultos, as outras crianças, considerando sua diversidade. (GOBBI, 2005, p. 202)

Detecta a autora, o que chamou de uma criação híbrida em Mario de Andrade por sua opção incomum de se utilizar concomitantemente do texto escrito e do desenho para se comunicar numa busca de completude harmônica. É no diálogo entre as linguagens que a pluralidade se situa, de acordo com o poeta, que também compara o ato de desenhar na criança com o ato de jogar, por isso tão necessária e atraente aos olhos infantis.

Segundo Albano (2007, p.7), Holm também se nutre nesta fonte e discorda dos artistas que acreditam que “o trabalho com crianças possa roubar o tempo que deveria ser dedicado exclusivamente à criação”, pois trabalhando a mais de 20 anos com educação, a artista sabe que essa relação significa fartura de inspiração. Sobre isso Gobbi (2007a, p.38) cita Flávio Carvalho, quando considera que “só os verdadeiros artistas nutrem-se de produções das crianças e, talvez até mesmo assemelham-se a elas numa aproximação estreita”.

Dar visibilidade e visualizar as criações das crianças de outro jeito, como fizeram os modernistas, significa contaminar os olhos de adultos e outras crianças com novas idéias e conhecimentos sobre as crianças. Neste aspecto, podemos considerar que o modernismo, aqui representado por Mario de Andrade, foi o grande divisor de águas para a ultrapassagem das concepções adultocêntricas relativas às produções infantis no Brasil.

Esse jeito diferenciado de enxergar o mundo, olhando-o com olhos de criança, entendido como fundamental, como nos tem apontado a maioria da bibliografia sobre o

assunto, principalmente em relação a produção da criança pequena, esse olhar diferente, capaz de ver e estranhar as coisas cotidianas, se tornou na atualidade, nas considerações de Staccioli, (apud GOBBI, 2007a, p.56) uma incapacidade no adulto.

4.3 – A força comunicativa da representação artística

Para expressar suas idéias e emoções com traços, cores e formas, as crianças precisam ter experiências com materiais variados para que adquiram habilidades no uso de diferentes meios de comunicação. Para isto, precisam de muito tempo e muitas oportunidades para desenharem, pintarem, modelarem, construírem objetos, conquistando, assim, um domínio sempre crescente sobre os instrumentos de criação.

Para as professoras de Reggio Emilia “cada criança é um artista a seu modo” e seus modos de expressão se ampliam quando as possibilidades aumentam, por isso acreditam também que o oferecimento de diversos materiais, incluindo aqueles que em casa são proibidos, favoreçam as muitas linguagens e tornem possíveis a manifestação da criança do jeito que ela imagina.

Na declaração que o atelierista Giovanni faz à Rabitti (1994) percebemos a importância da questão relacionada ao oferecimento de materiais variados:

O produto é importante pelas suas capacidades comunicativas, ou seja, as capacidades que tomam visível o pensamento da criança... Essa é a razão pela qual temos essa variedade de materiais na escola; quanto mais materiais as crianças têm a seu dispor, mais soluções podem expressar em seus projetos. Mais materiais significam mais relações, mais poder dado aos pensamentos das crianças... (RABITTI, 1999, p. 131)

Holm (2004, p.86) percebe que nos dias de hoje, “as crianças têm acesso a todo tipo de cor, mas, geralmente, sob supervisão.” Ela acredita “que muitas das experiências das crianças seriam muito melhores se os professores, ao invés de gastarem tanta energia vigiando-as, procurassem, eles mesmos, testar as cores e usufruir o prazer advindo da experiência.”

Além dessa experiência prazerosa proposta aos professores por Holm, Rabitti (1999) detecta em sua pesquisa outras atitudes importantes que fundamentam a experiência italiana, como prestar atenção ao que a criança fala, se deixar envolver por alguma coisa mesmo imprevista. A pesquisadora afirma se tratar de uma pedagogia consciente que multiplica os papéis do professor.

O saber ouvir é o primeiro desses papéis, pois como afirma Ostetto (2004, p.15) “é o outro quem nos constitui sujeitos; é a escuta do outro que dá vida à nossa fala ou canto”; o outro papel do professor, decorrente deste, é o discernimento quanto a atitude a ser adotada, visto que o professor, ouvinte atento e sensível, se torna um recurso, um suporte e precisa detectar o momento que sua ajuda é necessária, ou quando deve conter-se a propor desafios, evitando assim atividades do tipo “*problem solving*” como lembra Malaguzzi.

onde a solução já está lá, no interior do problema... Pelo contrário, o problema é educar as crianças a inventar novos problemas, a fazer perguntas novas, a continuar interrogando-se. Novamente, a imaginação e o tempo são essenciais. (RABITTI, 1999, p.152)

Amélia diz à Rabitti (1999) que chega um momento que é necessário afastar-se da criança e deixá-la apenas com seus desafios e acreditar na sua potencialidade criativa, desejante de fazer perguntas, de projetar soluções, de construir. Basta encorajá-las a desenvolver suas próprias boas experiências. Essa interação, Malaguzzi, no estudo da autora, compara a uma partida de pingue-pongue, pois “Não há jogo se um dos jogadores não permitir que o outro recoloque a bola em jogo. O adulto deve permitir que a criança devolva, possivelmente com um arremesso cada vez melhor.” (RABITTI, 1999, p.128-129)

Na entrevista Giovanni afirma que como professor organiza as coisas de um jeito que possibilite às crianças a análise de vários aspectos, a participação em várias experiências, e o envolvimento pleno ao ponto de fazer surgir nelas a curiosidade e o desejo de iniciar um projeto. Avalia que é o máximo que pode fazer, porque a partir daí é com a criança que terá confiança e crédito por parte do professor se lhe der boas razões para suas escolhas. Quanto ao plano estético declara que é extremamente importante, porém é algo que não se pode ensinar e argumenta que o que determina a aprendizagem

São as escolhas ambientais a serem feitas, a oferta de materiais diversos... temos que ajudar as crianças a alcançarem um alto nível de autonomia no uso do papel, da cola, da tesoura, da argila, etc. Precisamos ensinar-lhes como se utilizam diferentes materiais e apetrechos diversos. E como se podem explorar todas as possibilidades do papel; por exemplo, se é possível senti-lo, cheirá-lo, dobrá-lo... (RABITTI, 1999, p. 131-132)

Amélia também comenta que elaboram cuidadosamente listas, com inúmeras atividades, visando possibilitar o envolvimento nas diversas linguagens. As crianças escolhem aquela de seu interesse, que corresponda a sua curiosidade e são convidadas a

diversificarem ao máximo suas criações. Para garantir que experimentem tudo é realizado um acompanhamento de suas escolhas.

As atividades propostas não são classificadas como melhores ou piores, tomando por referencial a “alegria” provocada na criança, embora este seja o objetivo permanente. Caso a criança demonstre pouco envolvimento com aquilo que está realizando, há a possibilidade da troca, portanto é visível a presença da articulação nesta abordagem que parte da escuta e do respeito às idéias, percepções, expressões e sentimentos da criança. Na observação de Carla é uma proposta que se apóia na relação flexibilidade/organização e segundo a qual

Deve-se aceitar a incerteza, o acaso, a improvisação como elementos essenciais do processo de conhecimento... Precisamos deixar-nos interromper pela vida... A improvisação, quando conjugada com a organização, é positiva, pois ambas precisam uma da outra: a organização tem que deixar o espaço para a improvisação que, por sua vez, conduz à instauração da crise da própria organização. (RABITTI, 1999, p.154)

A tão usual análise de obras de artistas famosos, para incrementar a consciência "artística" da criança, é aceita, mas a equipe de Reggio Emilia acredita que é possível alcançar objetivo semelhante, com experiências mais significativas, “como observar uma árvore, um gramado, uma concha, um ‘dente-de-leão’, um passeio no campo, uma cambalhota na grama, uma conversa com os amigos” (RABITTI, 1999, p.149). É a integração e a fusão de experiências diversas que levam a uma aprendizagem de alta qualidade, e não um ensino explícito e direto, concluem.

Necessitam também de vivências significativas, que serão o conteúdo de suas expressões. A riqueza das imagens expressas nos desenhos e pinturas depende da quantidade e da qualidade das experiências a que as crianças são submetidas. (ALBANO, 2004a, p.47)

Não há pretensão em se criar artistas entre as crianças. Importa os esquemas planejados, escolhidos e desencadeados nos processos de criação elaboração das suas obras, portanto não se toma por parâmetro avaliativo indicadores que mostram um conhecimento de elementos "artísticos" e sim a capacidade comunicativa, ou seja, se a criação é “capaz de iluminar um sentimento, uma idéia, um problema, [...] o nascimento ou a solução de um questionamento” (p.148). Essa capacidade expressiva é própria das crianças que vêm além das possibilidades estéticas dos materiais, as possibilidades evocativas e comunicativas, portanto “um objeto não é ‘mais lindo ou mais feio’ do que outro, somente mais ou menos ‘comunicativo’”. (RABITTI, 1999, p.132).

Cada representação é um ato comunicativo, (e portanto socializante); uma criança pode usar mais a forma, outra pode preferir a cor, porém,

por trás disso, há sempre uma história que se deseja contar. Temos que valorizar todas as capacidades que as crianças possuem; não devemos simplificar as estruturas comunicativas, porque estamos trabalhando com crianças. (RABITTI, 1999, p.132)

Nesta perspectiva, Albano, durante a atividade cultural, nos propôs pensar o sentido do belo, quando afirmou que a educação estética não se relaciona apenas ao bonito, mas é senso e percepção, visto que “a arte reclama o homem inteiro, porque opera a partir de imagens, envolvendo o pensamento, sentimento, sensação e percepção em igual proporção”. (ALBANO, 2004a, p.49).

Então a imagem de uma criança, que empilhara vários objetos, como bancos, baldes, pneus e caixas, a fim de alcançar algo que estava no alto, fora do seu alcance, nos foi mostrada por Albano, que em seguida nos questionou se considerávamos “aquilo” arte. Pausa. Ouvimos o silêncio exterior, mas internamente estávamos provavelmente em alvoroço, perplexas e admiradas diante da possibilidade cogitada de ser arte aquela “bagunça”, que para nossa surpresa foi identificada pela professora com termos artísticos, ou seja, aquela estrutura montada pela criança tratava-se de uma instalação. Sendo assim é a concepção de belo e de arte de cada professor que conduz ou desvia o olhar das produções infantis, que tanto podem ser vistas como deslumbrantes ou horripilantes. A partir dessa escolha estética, o sujeito a ser educado é concebido como autor ou reproduzidor, consumidor ou construtor de culturas.

Segundo Holm (2004, p.87) “As crianças já nascem criando instalações. Elas têm um talento natural para construir - juntar - dar substância e inventar histórias. Observar - equilíbrio e desequilíbrio - experimentar as possibilidades dos materiais.” A este processo de criação a autora atribui a existência de um prazer sensual advindo de uma necessidade humana primitiva.

4.4 – As cem linguagens da criança

*A criança é feita de cem.
A criança tem cem mãos
Cem pensamentos
Cem modos de pensar
de jogar e de falar
Cem sempre cem
modos de escutar*

*de maravilhar e de amar
 Cem alegrias para cantar
 e compreender
 Cem mundos para inventar
 Cem mundos para sonhar
 A criança tem cem linguagens
 (e depois cem cem cem)
 Mas roubam-lhe noventa e nove.
 A escola e a cultura
 lhe separam a cabeça do corpo.
 Dizem-lhe:
 de pensar sem as mãos
 de fazer sem a cabeça
 de escutar e de não falar
 de compreender sem alegrias
 de amar e de maravilhar-se
 só na Páscoa e no Natal.
 Dizem-lhe:
 de descobrir o mundo que já existe
 e de cem roubam-lhe noventa e nove.
 Dizem-lhe:
 que o jogo e o trabalho
 a realidade e a fantasia
 a ciência e a imaginação
 céu e a terra
 a razão e o sonho são coisas
 que não estão juntas.
 Dizem- lhe enfim:
 que o cem não existe.
 A criança diz:
 ao contrário o cem existe.
 Loris Malaguzzi*

As idéias postas até aqui me reportaram a esta poesia de Loris Malaguzzi “Ivence il cento c’è”, traduzida pela professora Ana Lúcia Goulart de Faria, que expõe de modo crítico e sensível essa filosofia e me levam a concluir que juntamente com as noventa e nove linguagens levaram-nos também a sensibilidade e assim nos tornaram incapazes de capturar além do que os olhos vêem, os pequenos e sutis detalhes, o que justifica a pedagogia do olhar, da escuta, a pedagogia de todos os sentidos.

A ilustração prática desse raptó de expressões nos foi dada no momento em que Albano afirmou que o desenho, por exemplo, é algo que todos sabem fazer, pois isso é praticado cotidianamente e assim também seria se fosse o contato com a argila e/ou outros materiais e possibilidades. Isso dito nos conduz a deduzir que o adulto desaprende desenhar por deixar de fazê-lo, assim como normalmente não se identifica com as outras noventa e nove linguagens, por não lhe ser dada oportunidades nem ao menos de apreciação, quanto mais de experimentação.

Porque o fazer artístico não se restringe a pintar um quadro, compor uma música, encenar uma peça de teatro e assim por diante. O fazer artístico é também se deter numa pintura/desenho/colagem; é ouvir ou

dançar uma música; é assistir uma encenação teatral e assim por diante. Toda essa relação de fruição é também fazer arte. (ALBANO, 2004a, p.48)

Quanto à alfabetização, a autora acredita que não deva se restringir somente a uma dessas linguagens, a linguagem verbal, com apenas o único objetivo de ler a palavra. Como denunciou Mario de Andrade na referência estudada por Gobbi (2005), essa concepção de alfabetização espelha a “cultura minúscula” promovida pela escola. Portanto esta idéia equivocada necessita ser ampliada visando à leitura do mundo, visto que como afirma Gobbi (2007a, p.34) “A construção da escrita apaga outras capacidades expressivas da criança”, e é no sentido de possibilitar as outras cem linguagens que as crianças devem ser incentivadas, a se expressar também com linhas, cores, gestos e sons.

Malaguzzi expõe à Rabitti (1999, p.64-65) que o ateliê foi introduzido para quebrar com a essa tradição escolar, “para complicar uma estrutura monolítica”. Com isso na “escola das palavras” foi introduzido “escola do fazer”, das ações, “o que significa a introdução e a potencialização da expressividade gráfica, pictórica, etc.... que muitos humilham, marginalizam e consideram serva do ler e do escrever.”

Giovanni em concordância com Malaguzzi complementa dizendo que o atelierista com formação na escola da imagem, trouxe conhecimentos e consciência técnica a respeito dos materiais. Representou uma figura de ruptura, que com o tempo compartilhou com as professoras seus conhecimentos técnicos e obteve delas a dinâmica da relação com as crianças, como fazê-las falar e contar. Existe uma continuidade entre o ateliê e as salas, visto que se fundamentam com a mesma concepção educacional.

Como aponta Richter (1999, p.194) é no ateliê de artes plásticas que se concretiza a construção do conhecimento, quando esse ambiente propicia a manipulação e transformação das matérias plásticas. Albano (2004a) demarca o seu ateliê num espaço mais amplo e reconhece que suas aulas acontecem um lugar bastante provocador.

O atelier é a natureza, uma horta medicinal ao lado de um pomar em formação, ladeado por uma colméia de abelhas jataí (super inofensivas e delicadas), dentro de um parque florestal maravilhoso. Aí, cada um vai fazer o seu vaso, escolher sua planta, plantá-la no seu vaso, enfeitá-la com o papel colorido que quiser... Durante o trabalho, vou orientando que o que estamos fazendo é poético, que a poesia não é a palavra escrita ou falada, que isso são gráficos e símbolos para representarmos a poética que existe no fato verdadeiro. E que a poesia

é vida, é prazer, é toda relação vivida desde que ela saiu de casa...
(ALBANO, 2004a, p.48,49)

Já Holm (2004, p.88) denomina sua sala de “sala russa”, uma sala cheia de surpresas: dicas, maravilhas, curiosidade, repleta de possibilidades.

Malaguzzi, continua e afirma que a arte, assim como as habilidades de base e a criatividade se potencializam reciprocamente, por isso o ateliê não é um simples anexo “mas transbordou, derreteu-se na escola”. Giovanni destaca que nas atividades com projetos como foi com a construção de uma horta, “há toda uma elaboração que vai além das atividades de tipo expressivo; estão implicadas ainda atividades lógico-matemáticas”, nas questões que surgem sobre medidas, semeadura, a confecção de espantalhos e casas para os passarinhos (p.79). “Procuramos fazer a matemática dos gestos e das atividades de todos os dias, não a matemática particular e, às vezes, dramática das fichas (p.131-132)”.

É interessante a observação feita pelas profissionais de Reggio Emilia a respeito de como as crianças constroem narrativas premeditadas, dedutivas e discursos de projetualidade enquanto desenvolvem algum trabalho ou projeto em grupo, já que é necessário tomar decisões.

Eis porque o adulto precisa estar atento àquilo que a criança diz e precisa ser um ponto de apoio: a linguagem falada, as formas lógico-matemáticas relacionam-se e tornam-se estruturas de comunicação, um discurso, e não somente a capacidade de elaborar no plano estético... um projeto tridimensional, como a Máquina do vento, é importante porque torna mais complexa a comunicação ... Há um entrelaçamento entre as linguagens, que não estão separadas entre si, como geralmente acontece na escola, onde tudo é estanque e separado... (RABITTI, 1999, p.131)

Na análise realizada por Gobbi (2005, p.195) é exposto pelo pensamento de Dallari (1990) as relações que as crianças estabelecem ao desenhar. Assegura o autor citado que os rabiscos, considerados por muitos, simplesmente garatujas, são “marcas realizadas como um jogo em que há narrativa, imaginação, inventividade, mobilizadas através do convite feito pelos diferentes suportes que serão desenhados”, e por meio das relações do próprio adulto com a criação e com as crianças produtoras. Em outra contribuição de Dallari citada por Gobbi (2007a, p.47), é feita a afirmação que a aproximação dos rabiscos e manchas é condicionada à construção de uma postura estética.

Giovanni acrescenta que a arte como reveladora de múltiplas linguagens, exibição dos muitos modos possíveis de compreender o mundo, permite a manifestação

da complexidade presente na aparente simplicidade das coisas, como o que houve, por exemplo, no projeto da “Máquina do vento” que foi se problematizando ao ponto das crianças desejarem de fato que ela funcionasse e produzisse vento.

Essa capacidade de enxergar o que o adulto olhou, mas não viu, expressas em suas produções é próprio da criança, mas as oportunidades de expressão dessas percepções são limitadas pela sociedade e são essas possibilidades que desejamos criar.

Albano (2004a, p.51) acredita ser a arte condutora da reflexão sobre nossas práticas, via emoção, e colaboradora para a revisão de posições, para a observação atenta de nós mesmos e de nossos alunos. “Porque a arte é o espelho onde nos vemos refletidos, ao mesmo tempo em que amplifica e reflete o mundo para que o observemos melhor.”

4.5 - Artimanhas criativas

Malaguzzi revela à Rabitti a concepção de projeto que permeia as escolas da infância em Reggio Emilia

Nós consideramos as crianças "construtoras de história...", não usuárias de cultura, e sim projetistas, que projetam, escolhem e produzem atividades para a solução de problemas. Entretanto, não devem ser problemas curtos, mas problemas longos, com uma história dentro deles.

Uma história possui uma dimensão mínima e pode ter uma dimensão infinita... o enredo de uma história aumenta a motivação, que se constrói através de histórias longas e complexas ... Num projeto demorado, acontecem muitas histórias, esperadas e não, previstas e imprevistas... e nós, adultos, precisamos ter a paciência de esperar. (RABITTI, 1999, p.151-152)

Defende, pois outro aspecto bastante relevante e decisivo, geralmente banido da escola, que diz respeito aos tempos das coisas. Uma vez que, segundo a autora, “os tempos das crianças não se coadunam com o relógio... o tempo desembaraça a história, e isso faz surgir o percurso ambivalente, contraditório, inédito...” (p.152), os projetos dispõem do tempo necessário para acontecer, assim, são às vezes interrompidos e depois recomeçados, retomados inclusive de um ano para outro, procedimento ainda inconcebível para os nossos padrões escolares.

Por isso, é essencial dar às crianças o tempo necessário para que desenvolvam a imaginação, para criar um interesse e mantê-lo. A esse respeito, a função dos professores e do ambiente é fundamental. (RABITTI, 1999, p.152)

A manutenção do interesse na restauração da atividade é assegurada pela exposição dos registros feitos, tanto fotográficos como por meio de maquetes, desenhos e transcrições de conversação ocorridas entre os membros do grupo, as tais narrativas. A exposição do material quer comunicar a atividade em desenvolvimento e o processo em andamento e deste modo manter o “projeto vivo” envolvendo crianças e pais no seu devir. “As crianças sempre vêm o ponto de partida e os desenvolvimentos sucessivos” (RABITTI, 1999, p.122) e têm para si todo o processo, as idéias, os planos de continuidade e prosseguem posteriormente reformulando-o ou não. Ou seja, as marcas produzidas pelas crianças são colocadas a vista de todos, para encher-lhes os olhos de sensações e transbordar motivações.

Outra função importante da exposição das obras criadas pelas crianças, destacada por Rabitti, é valorizar a própria produção infantil e construir um ambiente agradável e “belo”, já que consideram este elemento fundamental no desenvolvimento de uma sensibilidade estética. O ambiente deixa a neutralidade e passa ser provocativo.

A “Abordagem de Reggio Emilia”, conhecida na região por “Projeto Zeroisei” por se tratar de um projeto educacional global direcionado às crianças de 0 a 6 anos de idade, se apresenta como uma iniciativa pedagógica inédita e inovadora e se caracteriza principalmente por “prever o imprevisto” e assim evitar a improvisação. Lembra-nos Malaguzzi, que este fundamento está presente desde o início da experiência, já que não havia pressupostos teóricos sobre a Educação Infantil e sobre currículos da escola da infância para serem seguidos e sim o desafio da construção.

Podemos supor que este tenha sido o indicativo do momento, da necessidade e do estilo como Malaguzzi concebeu “a pedagogia da escuta, do olhar, das relações”. Segundo ele, “esse sentido de aventura, de incerteza, de lugar de ‘risco’ ainda está presente” (RABITTI, 1999, p.155). Sobre isso a pesquisadora acredita que enfrentar a relação entre organização e flexibilidade se dá no trabalho cotidiano, em se dar um tempo para observar, ouvir, sentir, aprender com a experimentação e depois discutir, negociar, considerando sempre a possibilidade do imprevisto, do incerto, da mudança.

Esse pressuposto essencial na experiência de Reggio Emilia, fundamentado na prática, na teoria, na pesquisa e na concepção da criança rica, forte e poderosa em contraposição a idéia que tende realçar as necessidades, fraquezas e os receios delas, coibindo seus direitos e capacidades, causa muito estranhamento e curiosidade. O interesse é tanto por parte dos profissionais da área pedagógica, ainda alheios a estes fundamentos, quanto por aqueles que desejam aprofundar-se e constatar na prática a

realização dessas concepções. Por isso tornou-se regular a formação de inúmeras comissões internacionais no propósito de visitarem essas escolas italianas, o que provocou, por parte dos profissionais dessas escolas da infância, a organização da mostra “As 100 linguagens da criança”, que percorre o planeta, para alegria daqueles despossuídos de condições econômicas favoráveis a este empreendimento formativo, impressionando muito os que dela participam.

5 – A formação estética do professor

Por feliz coincidência a mostra “As 100 linguagens da criança” ocorreu no Brasil, em São Paulo, no Instituto Tomie Ohtake, no mês de setembro de 2007, período de oferecimento da disciplina Pedagogia da Educação Infantil para a última turma do PROESF. Organizamos então uma visita e muitas alunas-professoras, tiveram a oportunidade de conhecê-la. Diferente da primeira exposição ocorrida em 2002, na Sociedade Civil Educacional “Eugenio Montale”, também em São Paulo, esta não trouxe as obras das crianças, mas imensos painéis com as fotos das obras. Eu particularmente tinha este referencial anterior, e avalio que ainda assim, mesmo sem a presença material das obras, causou grande impacto entre as alunas-professoras. Verificaram o que eles denominam de “uma narração possível”, através da explicitação dos processos de aprendizagem que favorecem e valorizam as experiências e os pensamentos das crianças, registrados em textos, imagens, desenhos, pinturas e fotos de esculturas em argila, maquetes e experiências com luz e sombra.

A perplexidade definitivamente se fixou em nós com a comprovação que este tipo de processo criativo, defendido teoricamente pelos autores que deixaram suas idéias neste trabalho e apresentado na exposição, logicamente não caberia numa pasta. Percebemos que possivelmente nosso pensar arte se restringe unicamente as atividades que possam ser compreendidas pelos pais e que se encaixem naquele reduzido espaço “poliondado”, quando na verdade seria necessária uma “sala do tamanho do mundo”²¹ para acolher essas manifestações artísticas da criança.

Explica Albano (2004b, p.10) que “Estética vem do grego *aesthesis* que significa sensopercepção. Um conhecimento construído pelos sentidos e pela percepção

²¹ Expressão de Assis (apud Faria, 1999, p.74).

vem, necessariamente, de lugares diferentes e leva-nos a diferentes territórios. Nenhuma unanimidade, portanto, é possível ou fecunda”, ou seja, cada pessoa tem uma estética pessoal, por isso costumamos dizer muitas vezes a frase “isto é a sua cara” o que significa que a estética daquela pessoa é daquela forma. A observação do espaço é reveladora dessa estética, deste jeito particular de se relacionar com o meio, que diferente da impressão digital, pode ser transformada.

Considero importante o reconhecimento da arte como linguagem, como uma forma de representação e expressão, que opera por meio de cores, formas, linhas e volumes, gestos e sons para criar imagens. Uma forma de comunicação que serve para dizer o que as palavras não dizem.

Não deve, portanto, ser tratada como simples entretenimento, mas, sim, como uma área do conhecimento, com conteúdos próprios, que precisam ser aprendidos para que nos tornemos sujeitos falantes no desenho, na pintura, na construção, na modelagem. (ALBANO, 2004a, p.46-47)

Ostetto e Leite (2004) percebem um aumento das discussões no âmbito da formação de professoras a respeito da necessidade de proporcionar para a formação outra dimensão, capaz de: “ampliar olhares, escutas e movimentos sensíveis, despertar linguagens adormecidas, acionar esferas diferenciadas de conhecimento, mexer com corpo e alma, diluindo falsas dicotomias entre corpo e mente, ciência e arte, afetividade e cognição, realidade e fantasia” (p.12). Esta outra dimensão formativa de professoras, as autoras atribuíram à arte que

congrega um conhecimento que trabalha com as polaridades: ao possibilitar o gostoso, também engendra o desgostoso; ao dar prazer, também provoca o desprazer; se traz satisfação, igualmente dá frustração; se permite trazer à tona a luz da existência, também mexe com as sombras do ser humano; o sublime e o horrível, o belo e o feio: está tudo aí, no processo artístico. Na arte, em suas diferentes linguagens, não emerge apenas a fada, mas a bruxa, os ódios, o fundo do baú da nossa vida. Por isso, arte mexe com a totalidade. E não é de totalidade que estamos em falta? (OSTETTO; LEITE, 2004, p.12).

No entanto as autoras se referem ao status próprio da arte que não deve ser refém da educação e explicam que essa disciplina a que se referem, “presente nos cursos de pedagogia, deve ser marcada não pelo ensino de técnicas - como era comum nos antigos cursos de formação de nível médio -, mas por experiências estéticas significativas para aquele em formação”. (OSTETTO; LEITE, 2004, p.13).

Sensibilizar o movimento, o olhar e a escuta do professor contribuirá, sobretudo, para tomá-lo um sujeito mais aberto e plural, mais atento ao outro; ampliará seu repertório e, conseqüentemente, seu acervo para criação - uma vez que só se cria a partir da combinação de elementos diversos que se tenha -, tomando sua prática mais significativa, autoral e criativa. (OSTETTO; LEITE, 2004, p.23).

Segundo as autoras, ensaiar novos olhares, perceber o olhar, contemplar uma pintura, entrar na dança, arriscando passos, realizar, provar, “sentir a sensação de caos, da frustração, do erro e também a satisfação da realização, do acerto” é o convite que a arte nos faz. E se arte é mesmo essa totalidade, então o que as autoras propõem é que se busque a inteireza de ser educador para que o aspecto sensibilidade se junte à competência e ao compromisso, abrindo “caminho para o encantamento, o maravilhamento, ingredientes essenciais para a recriação do cotidiano pessoal e profissional, rompendo com a fôrma, ousando outros desenhos para o dia-a-dia. Novas paisagens...” (p.12)

Há várias modalidades de intercursos possíveis de se realizarem, junto às linguagens artísticas, a fim de consolidar a formação estética da professora, mas em sua exposição Albano alertou que apenas ver reproduções não basta. É preciso de vez em quando ver exposições para entendermos que os artistas produzem obras incompreensíveis, aos nossos olhos turvos, para deste modo, a partir desta constatação ampliarmos nossa capacidade de ver melhor e percebermos a arte nas produções das crianças.

Mario de Andrade, conforme relata Gobbi (2007a), já propunha a criação de museus populares nos bairros operários para estreitar a relação com produções artísticas por meio da “desaristocratização/dessacralização” da obra-prima, do modelo único.

No final de sua palestra, promovida como Atividade Cultural para as alunas-professoras do PROESF, Albano lançou a polêmica: Como o educador vai procurar, vai buscar conhecimentos se não sabe que lhe falta? Não pergunto se não sei perguntar; se não há percepção da falta, não existe a procura. Podemos juntar a essa, outras questões anteriormente feitas: “Como foi a educação estética do educador? Qual é o repertório do professor referente à literatura, música, pintura, cinema, poesia? Qual é a possibilidade do professor falar e entender outras linguagens?” (ALBANO, 2004a, p.50)

Poetas e artistas deveriam estar, sempre, entre os interlocutores privilegiados dos educadores que trabalham com a primeira infância. Eles recuperam para a educação aquilo que a criança ainda não perdeu: o encantamento diante de todas as coisas simples. Das pedrinhas encontradas no caminho às caixas vazias e às cheias de farinha, tudo serve para elas de matéria para poesia. Porque sabem, como o poeta, que as coisas sem importância são bens de poesia. (Albano, 2007, p.8)

Uma das propostas defendidas por Albano (2004b, p.09), é colocar a possibilidade de construção do olhar a partir de múltiplos pontos de vista, numa aproximação ao “caleidoscópio, onde fragmentos luminosos se alternam, combinando

formas e cores, para criar imagens de peculiar singularidade. A cada movimento novas possibilidades se apresentam” Albano (2004b, p.09).

Compatível com esta idéia, a disciplina Pedagogia da Educação Infantil, oportunizou outros momentos de encontro com o extraordinário, como quando fomos conhecer os espaços e a proposta pedagógica do CEU – Centro Educacional Unificado, de Perus; quando em 10 de novembro de 2007, numa tarde de sábado, no Parque do Ibirapuera, em São Paulo, entre lambuzadelas de tintas e cores, vivenciamos o processo possível de tornar centenas de bebês e crianças produtores e produtos, isto é, pintores e pinturas, na experiência promovida pelas oficinas de arte organizadas pela educadora Anna Marie Holm em parceria com o Museu de Arte Moderna (MAM) na oportunidade do lançamento do seu livro Baby-Art. Lambuzar-se era a proposta e muitas crianças provaram e se divertiram a valer com os painéis, cartazes, roupas, meias, tecidos. Nada escapou dos pincéis da meninada; ou ainda quando conhecemos um outro olhar sobre a criança vivenciado pela comunidade indígena da Aldeia Krukutu, na capital paulista, dentro da Área de Proteção Ambiental Capivari-Monos, às margens da represa Billings.

Neste ambiente, pudemos observar que a criança é reconhecida e respeitada. Se for de seu interesse permanecer próxima aos adultos, enquanto estes tratam algum assunto, sua vontade se realiza visto que este estar junto lhe é permitido. No mesmo espaço ocupado para o encontro entre os adultos elas continuam suas brincadeiras, correndo e falando alegremente entre si numa algazarra consentida, pois para os mais velhos é assim que as crianças ficam juntas, do modo delas, ou seja, sendo crianças. Presenciamos essa atitude de deixar a infância acontecer livremente e nos surpreendemos ao constataremos que não sabemos lidar muito bem com essa infância barulhenta. Além dessa aprendizagem fabulosa, tivemos contato com o modo de vida Guarani, percorremos as duas trilhas da aldeia verificando aspectos da vida na comunidade, conhecemos o artesanato, e o escritor Guarani Olívio Jekupê.

Enfim, esses são alguns conceitos e questões instigantes com os quais me deslumbro com a perspectiva do aprofundamento teórico. A possibilidade de intervenção e transformação na nossa estética pessoal, conjugado ao argumento já mencionado pela professora, de que esse fator pode ser determinante para o estar com a arte, foram outras razões que me mobilizaram refletir esse tema.

Qualquer forma de arte que nos capture e nos convide a sair estará nos prestando um grande serviço. Estará nos dando uma ocasião para a contemplação. Nós perdemos a capacidade de real contemplação, enquanto cultura. Nós não contemplamos facilmente porque parece-

nos que não realizamos nada quando contemplamos. (ALBANO, 2004a, p.50-51)

Considero-me seduzida pela proposta do exercício da contemplação e experimentação das várias facetas artísticas, e ingressa nesse processo de formação estética que agora julgo infinito e constante.

As reflexões sobre o assunto me trouxeram a confirmação que de fato esta é a procura na qual devo me largar, consciente de sua dimensão cósmica, portanto uma busca sem prazo determinado para encerrar. Como afirma Fischer (1967, p. 252 apud Albano 2004a, p.49) “a função permanente da arte é recriar para a experiência de cada indivíduo a plenitude daquilo que ele não é, isto é, a experiência de toda a humanidade em geral.”

Compartilho com o pensamento da autora que considera esta magia da arte, este processo de recriação, essencial em nossa vida, para que juntamente com as crianças, possamos dominar e transformar a realidade, tornando-a brinquedo.

Considero que a disciplina Pedagogia da Educação Infantil é responsável pela agregação de muitos fragmentos luminosos na construção “caleidoscópica” da profissional de Educação Infantil. Nosso objetivo se assemelha àquele descrito por Ostetto e Leite (2004, p.15) sobre uma experiência de formação que participaram, cuja intencionalidade “era desestabilizar o estabelecido, desacomodar, esgarçar o tecido necrosado pela mesmice e abrir novos canais, sempre mais e mais”.

6 - Considerações finais provisórias

Mistérios²²

*Um fogo queimou dentro de
mim
Que não tem mais jeito
De se apagar
Nem mesmo com toda água
do mar
Preciso aprender
Os mistérios do fogo
Prá te incendiar*

O desejo, exposto anteriormente, de alçar vôo sobre a questão da formação estética da professora tem me conduzido à aterrissagens sobre o inusitado, o desconhecido, o fascinante, tanto no sentido figurado da palavra quando me refiro à pesquisa bibliográfica iniciada não apenas com a finalidade de ampliar o referencial teórico, mas além disso, descobrir nos referidos estudos, os autores que tenham focado essa questão, na perspectiva de educação infantil como foi tratada pela disciplina, assim como na significação real que a palavra voar possui. Como mencionei anteriormente, minha inquietação favorecida pela intercessão da professora Ana Lucia Goulart de Faria, a quem aproveito para reiterar os meus agradecimentos, levou-me este ano pra além do Atlântico. Destino, Itália, mais precisamente Bologna, cidade reconhecida como amiga da infância e da adolescência. Neste clima pude descobrir no Festival Internazionale di Teatro e Cultura per la prima infanzia “Visioni di futuro, visioni di teatro” que aconteceu no Teatro Testoni Ragazzi, de 2 à 9 de março de 2008, a “garatuja teatral”, denominação dada por Roberto Frabetti, diretor de teatro da companhia La Baracca e formador de docentes na rede municipal de educação infantil de Bologna à manifestação da teatralidade da pequena infância. Além disso, prossegui na minha formação estética ao recuperar uma das “cem linguagens”, o “alfabeto teatral”, ao participar dos laboratórios de dança e coreografia, canto e ritmo propostos pelo “Small Size Workshop per insegnanti ed educatrici”, juntamente com outras sete professoras brasileiras e aproximadamente oitenta de várias regiões do planeta, quando desenvolvemos a performance “Le Metamorfosi”. Frabetti, com sua imensurável

²² Composição de Joyce e Mauricio Maestro parte do disco Feminina (1980)

sensibilidade traduziu esse encontro, esse momento de convívio, de modo poético ao dizer que estávamos vivendo um “delírio de culturas”.

Tensão e êxtase se confundiram e persistem em prolongar-se em meu íntimo como as tintas que grudam na palheta do pintor, mas disso é feita a vida, como disse o poeta, de momentos, alegrias, estranhamentos. E este momento representou para mim uma inesquecível aventura, uma arrebatadora experiência, suficiente para justificar a sua realização e as implicações que esse aceite demanda.

Por ora, o delineamento que fiz sobre o tema, poderá parecer apenas rabiscos, uma obra abstrata para o observador, que formou antes de mim, o olhar estético aguçado. Ao contrário, eu diria incipiente e inacabada, lógico, porém com profundo valor, alguns ainda secretos e misteriosos que pretendo me aventurar à desvendá-los em novas decolagens, outros saltos, escaladas, mergulhos. Meu desejo é que este querer aprofundar, pesquisar, refletir fique grudado em mim “feito tatuagem, que é pra me dar coragem, pra seguir viagem, quando a noite vem...”²³

²³ Referência a musica com o mesmo título, Composição de Chico Buarque - Ruy Guerra parte do disco Chico Canta (1973)

7 - Referências Bibliográficas

ABRAMOWCZ, Anete. O direito das crianças à educação infantil. **Pro-posições**. Campinas, FE Unicamp: vol.14, n.3 (42), p.13-24, set/dez 2003.

FARIA, A. L. G. Impressões sobre as creches no norte da Itália: Bambini se diventa. In: ROSEMBERG, F.; CAMPOS, M. M. **Creches e pré-escolas no hemisfério norte**. 2a. edição. São Paulo: Cortez, 1998 (2ed), p. 211-234.

_____. O espaço físico como um dos elementos para a Pedagogia da Educação Infantil. IN: FARIA, Ana Lúcia G. e PALHARES, Marina (orgs). **Educação Infantil pós-LDB. rumos e desafios**. Campinas: autores associados, 1999, p.67-95.

_____. A contribuição dos parques infantis de Mário de Andrade para a construção de uma pedagogia da educação infantil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 20, n. 69, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000400004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 06 Jun 2008. doi: 10.1590/S0101-73301999000400004

_____. Políticas de regulação, pesquisa e Pedagogia na Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica. **Educ. Soc.** Campinas, v.26, n.92, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000300014&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 06 June 2008. doi: 10.1590/S0101-73302005000300014

_____. Sons sem palavras e grafismos sem letras – linguagens, leituras e pedagogia na educação Infantil. In: Faria, Ana Lúcia Goulart de, MELLO, Suely Amaral. (org). **O Mundo da Escrita no Universo da Pequena Infância**. Campinas, autores associados, 2005, p. 118-140.

_____. Pequena infância, educação e gênero: Subsídios para um estado da arte. **Cad. Pagu**, Campinas, n. 26, 2006.

Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332006000100012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 June 2008. doi: 10.1590/S0104-83332006000100012

_____, e MELLO, Suely Amaral. (org). **Territórios da infância – linguagens, tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas**. Araraquara: Junqueira&Marin editores, 2007

FERNANDES, Florestan. As Trocinhas do bom Retiro. **Pro-posições**. Campinas, FE Unicamp: vol.15, n.1 (43), p.229-250, jan/abr 2004.

LIMA, Mayume Watanabe de Souza. A importância da qualidade do espaço na educação das crianças. **Revista Criança**. Brasília: MEC, n. 27, p.09-12, 1994.

MARCELLINO, Nelson C. Lazer e infância – o furto do lúdico. In: **Pedagogia da animação**. Campinas, SP: Papius, 1990, p.53-89.

PRADO, Patricia D. As crianças pequenininhas produzem cultura? Considerações sobre educação e cultura infantil em creche. **Pro-posições**. Campinas, FE Unicamp: vol.10, n.1 (28), p.110-118, 1999.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação: para quem? **Ciência e Cultura**, nº 28, p.1466-1467, dezembro de 1976.

RUSO, Danilo. De como ser professor sem dar aulas na Escola da Infância. In FARIA, Ana Lúcia Goulart de, MELLO, Suely Amaral. (org). **Territórios da infância – linguagens, tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas**. Araraquara: Junqueira&Marin editores, 2007, p.57-83

_____. De como ser professor sem dar aulas na Escola da Infância. In FARIA, Ana Lúcia Goulart de. (org). **O coletivo infantil em creches e pré-escolas: falares e saberes**. São Paulo: Cortez, 2007, p.67-93

SAYÃO, Deborah T. O cuidado na educação Infantil – Uma Análise de Gênero. **Pátio Educação Infantil**, Ano I, nº1, p.45-47, abr/jul 2003.

TONUCCI, Francesco. **Com olhos de criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. **Quando as crianças dizem: agora chega!** Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.

_____. **A solidão da criança**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

8 - Referências Bibliográficas - Arte

ALBANO, Ana Angélica. A arte como base epistemológica para uma Pedagogia da Infância. In: **Caderno Temático de Formação II - Educação Infantil: “Construindo a Pedagogia da Infância no Município de São Paulo”**. Jan/2004a. p.31

_____. Apresentação. In: **Pro-posições – Pro-posições**. Revista da Faculdade de Educação/Unicamp: vol. 15, n. 1 (43), p. 09-10, jan/abr. 2004b.

_____. Prefácio. In: HOLM, Anna Marie. **Fazer e Pensar Arte**. São Paulo: MAM, 2005.

_____. Prefácio. In: HOLM, Anna Marie. **Baby-Art – Os primeiros passos com a arte**. São Paulo: MAM, 2007

CAVALCANTI, Zélia (coord). **Arte na sala de aula**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FISCHER, E. **A necessidade da arte**. Zahar. Rio de Janeiro, 1967.

GOBBI, Márcia. Mario de Andrade e os desenhos das crianças pequenas: olhares de “Turista Aprendiz”. In FREITAS, Marcos Cezar de (org.). **Desigualdade social e diversidade cultural na infância e na juventude**. São Paulo: Cortez, 2005, p.175-205.

_____. Ver com olhos livres: Arte e educação na primeira infância. In FARIA, Ana Lucia Goulart.(org) **O coletivo infantil em creches e pré-escolas**. São Paulo: Cortez, 2007a, p.29-54.

_____. O fascínio indiscreto: crianças pequenininhas e a criação de desenhos. In: FARIA, Ana Lúcia G e MELLO, Suely A. (org) **Territórios da infância: linguagens, tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas**. Araraquara: Junqueira e Martins Ed., 2007b, p. 119-136.

HOLM, Anna Marie. A energia criativa natural. **Pro-posições**. Revista da Faculdade de Educação/Unicamp: vol. 15, n. 1 (43), p. 83-95, jan/abr. 2004.

_____. **Fazer e Pensar Arte**. São Paulo: MAM, 2005.

_____. **Baby-Art – Os primeiros passos com a arte**. São Paulo: MAM, 2007.

LOWENFELD, Viktor. **A criança e sua arte – um guia para os pais**. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1977.

MEIRA, Marly Ribeiro. **Filosofia da Criação – reflexões sobre o sentido do sensível**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

OSTETTO, Luciana Esmeralda; LEITE, Maria Isabel. Formação de professores: o convite da arte. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda; LEITE, Maria Isabel. **Arte, Infância e Formação de Professores – autoria e transgressão**. Campinas, SP: Papirus, 2004. p.11-24

RABITTI, Giordana. **À procura da dimensão perdida: uma escola de infância de Reggio Emilia**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda, 1999.

RICHTER, Sandra R. S. Infância e imaginação: o papel da arte na educação infantil. In PILLAR, Analice Dutra. **A educação do olhar no ensino das artes**. Porto Alegre: Ed.Mediação, 1999, p. 181- 198.

_____. Manchando e narrando: o prazer visual de jogar com cores. In CUNHA, Susana Rangel Vieira da (org). **Cor, som e movimento**. Porto Alegre: Ed.Mediação, 1999, p. 37- 58.

_____. **Criança e Pintura – ação e paixão de conhecer**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

_____. Experiência poética e linguagem plástica na infância. In: **Anais 2007**. 30ª Reunião Anual da ANPED: ANPED: 30 anos de pesquisa e compromisso social. Caxambu-MG:ANPED, p. 1-16, outubro 2007.

ZAMBONI, Silvio. **A pesquisa em arte – Um paralelo entre arte e ciência**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.