o essencial no ser e a poesia

dos sentidos e dos significados:

reflexões sobre arte e educação em contextos destinados à primeira infância

Carolina Teixeira Pires

São Paulo
2012

Universidade de São Paulo
Escola de Comunicações e Artes

Carolina Teixeira Pires

O ESSENCIAL NO SER E A POESIA DOS SENTIDOS E DOS SIGNIFICADOS:

reflexões sobre arte e educação
em contextos destinados à primeira infância

São Paulo
2012

Carolina Teixeira Pires

O ESSENCIAL NO SER E A POESIA DOS SENTIDOS E DOS SIGNIFICADOS:

reflexões sobre arte e educação
em contextos destinados à primeira infância

• versão corrigida •

Dissertação apresentada à Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Mestre em Artes.

Área de Concentração: Teoria, Ensino e Aprendizagem da Arte

Orientadora: Profa. Dra. Maria Christina de Souza Lima Rizzi

São Paulo

2012

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Transcritores: Cristiane Costa Lázaro, Celso Gusman, Laura Cintra Labaki, Michel Labaki, Julia Moura, Vinicius Santos Rocha, Ricardo Henrique Marcondes.

Catalogação na publicação

Serviço de Biblioteca e Documentação

Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo

Pires, Carolina Teixeira
O essencial no ser e a poesia dos sentidos e dos significados: reflexões sobre arte e educação em contextos destinados à primeira infância/ Carolina Teixeira Pires. – São Paulo: C.T .Pires, 2012.
369 p. : il.

Dissertação (Mestrado) -- Escola de Comunicações e Artes / Universidade de São Paulo.

Nome: Carolina Teixeira Pires

Título: O essencial no ser e a poesia dos sentidos e dos significados: reflexões sobre arte e educação em contextos destinados à primeira infância

Dissertação apresentada à Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Artes.

Aprovado em: _____

Banca Examinadora:

Prof. Dr. _____
Instituição: _____
Julgamento: _____
Assinatura: _____

Prof. Dr. _____
Instituição: _____
Julgamento: _____
Assinatura: _____

Prof. Dr. _____
Instituição: _____
Julgamento: _____
Assinatura: _____

São Paulo

2012

Realizei este trabalho como
uma oferenda à humanidade.

Dedico-o à criança eterna
que habita em cada um de nós.

Agradecimentos

Agradeço, primeiramente à minha orientadora, a Profa. Dra. Maria Christina de Souza Lima Rizzi pelo zelo, pela paciência, pela atenção, pelo carinho e pelo respeito profundo e sensível, com que me orientou neste caminho de pesquisa. Por tudo que vivemos juntas neste anos todos de parceria.

Agradeço, de coração, a cada uma das educadoras entrevistadas, por compartilharem com tamanha generosidade suas memórias, suas experiências de vida e seus 'saberes'.

Aos professores da Universidade de São Paulo, com os quais tive oportunidade de conviver e cursar disciplinas, que tanto enriqueceram minha pesquisa.

À meu pai, Flávio de Almeida Pires, por sempre me incentivar e me dar forças para eu construir meu caminho a partir da conexão com minha essência.

À minha mãe Iara Teixeira Pires, por me estimular desde menina a fazer acontecer cada um de meus sonhos.

À minha tia, Yara de Almeida Pires, por enriquecer minha experiência estética na infância, com suas pinturas, e minha imaginação, com as histórias de suas aventuras e de suas viagens. E também pela revisão dos textos.

Ao Messias Roberto Chacur e à Anna Chien de Almeida Pires, por me acolherem como filha e enriquecerem minha vida com formas de conexão com a cultura tão genuínas e valorosas.

Às minhas avós, Dione e Lourdes (*in memoriam*), por terem sido tão fundamentais na minha infância e na minha vida. E à minha avó Jenny Chien, por me adotar como neta e me dar tanto carinho.

Agradeço aos meus irmãos Renata, Pedro, Humberto e Isabel por compartilharem comigo a vida.

À Cris Lázaro, à Julia Moura, à Laura Labaki, ao Ricardo Marcondes, ao Michel Labaki e ao Vinícius S. Rocha pela realização das transcrições das entrevistas; e ao Celso Gusman, por elas e também pela revisão dos textos.

Agradeço à toda equipe da Escola Kid's Home, com quem compartilhei, na teoria e na prática, ricas experiências com a educação dos pequenos e com quem pude aprender muito nestes últimos anos. Agradeço em especial à Regina Pundek, por ter despertado em mim um encantamento enorme pela riqueza que é poder trabalhar com a primeira infância.

À todas as crianças da Kid's Home que, acima de tudo, enriquecem meus dias com alegria, humor e, principalmente, com seus exemplos de simplicidade, amor, carinho e verdade.

À toda a irmandade do Reino do Sol, minha Família no Astral, que representa, para mim, um exemplo vivo da grande riqueza que corresponde à experiência de viver em meio à diversidade e à arte, e à alegria maior de poder viver isso entre amigos queridos. Agradeço pelo colorido que trazem para a minha vida e pelas oportunidades das indescritíveis experiências que vivenciamos juntos ao longo destes 10 anos.

Ao Ricardo Jesus Santana, por compartilhar comigo sonhos e ideologias em relação à educação e a vida. Por todas as ricas reflexões que fazemos juntos.

Às minhas comadres e compadres, Marcela Zarif Reis e Rodrigo Reis Molon, Tatiana Molon e Vitor Amati, Juliana Carratu e Vinícius Santos Rocha, Leo Mello e Roberta Leles, Laura Labaki e Ricardo Marcondes, Bianca Bernardes e Diego Bischoff, por confiarem a mim seus filhos, nossos tesouros, e por serem indescritivelmente importantes em minha vida.

E aos meus afilhados Samuel, Maria Lua, Benjamin, Lara, Maria Valentina e Rudá; e seus irmãos Damião, Flora, Ana Luisa, Inti e Catarina, por encherem minha vida de alegria e esperança. Ofereço à vocês, como representantes da infância, este trabalho.

PIRES, Carolina Teixeira. *O essencial no ser e a poesia dos sentidos e dos significados:* reflexões sobre arte e educação em contextos destinados à primeira infância. Dissertação de Mestrado, ECA / USP, São Paulo, 2012.

RESUMO:

O universo da arte e da educação, em contextos destinados à primeira infância, constituiu o foco de estudo desta pesquisa de mestrado, que se realizou através de um íntimo dialogo entre teoria e prática. Através de entrevistas com educadores, arte-educadores e pesquisadores da infância, representantes de uma diversidade de propostas autorais, concretas, contemporâneas e significativas para a educação infantil, tanto no âmbito público como privado; colhi depoimentos que abrangeram os temas: primeira infância: memórias, características e necessidades; os educadores: sua formação e seu papel; o tempo e o espaço em contextos destinados à primeira infância; e as experiências lúdico-poéticas das crianças pequenas. Temas compreendidos como eixos estruturadores da prática cotidiana dos educadores que trabalham com a primeira infância.

A documentação destes relatos, não apenas de suas experiências, mas também dos saberes construídos a partir das mesmas, teve como objetivo organizar um material de estudo que possa nutrir reflexões e proposições sobre os temas tratados, expandindo os horizontes desta área de conhecimento, ainda recente e com grande demanda de pesquisa; podendo colaborar para a qualificação das experiências vividas por crianças e educadores nas instituições de educação infantil.

Palavras chave: 1. Arte-educação 2. Experiências lúdico-poéticas 3.Educação infantil 4. Primeira infância 5. Experiências de vida 6. Formação de educadores

PIRES, Teixeira Carolina. *The essential being and the poetry of the senses and meanings*: reflections on art and education in early childhood contexts. Master thesis – Post-Graduate Program in Arts, ECA / USP, São Paulo, 2012.

ABSTRACT:

The universe of art and education in contexts for early childhood, was the focus of this research, which took place through an intimate dialogue between theory and practice. Through interviews with educators, art educators and researchers of childhood, representing a diversity of authorial, concrete, contemporary and meaningful propositions to ealry childhood education, in public and private institutions; I collected statements about five subjects: early childhood: memories, characteristics and needs; educators: their formation and their role; concepts of time and space in contexts for early childhood, and playful-poetic experiences of young children. The themes included are considered as structural axes of the everyday practice of educators working with early childhood.

The documentation of these reports, not only their experiences but also the knowledge built from them, was conceived to organize a study material that can nourish reflections and propositions on the topics addressed and contribute to the qualification of the experiences of children and educators in early childhood institutions, by expanding the horizons of knowledge in this area, still recent and with great demand for research.

Key words: 1. Art-education 2. Playful•poetical experiences 3. Primary childhoon 4. Early childhood education 5. Life experience 6. Teacher training

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 14

PARTE I: O CAMINHO QUE SE FEZ AO CAMINHAR

1. O caminho 19

1.1. Raízes da pesquisa 19

1.2. Teoria e prática 22

1.3. O caminho 24

2. Estruturando os diálogos 27

2.1. Primeira infância: memórias, características e necessidades 28

2.2. Os educadores: sua formação e seu papel na educação da primeira infância..... 30

2.3. O tempo em contextos destinados à primeira infância 32

2.4. O espaço em contextos destinados à primeira infância 32

2.5. Expressões lúdico-poéticas das crianças pequenas 33

3. No micro está o macro 36

3.1. Seleção dos educadores entrevistados 36

3.2. No micro está o macro 36

3.3. Ordenação das entrevistas 37

3.4. Indicações 37

4. A fotografia na pesquisa 39

PARTE II: MEMÓRIAS E SABERES

1. Memórias e saberes 43

2. Excertos das entrevistas 45

2.1. Maria Cristina Bueno – Escola da Terra 44

2.2. Sirlene Gianotti – Ateliê Sílicas 54

2.3. Ana Helena Rizzi Cintra – Creche Oeste – USP 88

2.4. Cristina Cruz – Casa Redonda / OCA 113

2.5. Rosa Iavelberg – Escola da Vila / FEUSP 136

2.6. Gisela Schiavo – Escola Ciranda 156

2.7. Ieda Abbud – Rede Pública / ISE Vera Cruz 178
2.8. Maria Cecília Bonna – Escola Waldorf Bem Viver 200
2.9. Adriana Friedmann – Aliança pela Infância / ISE Vera Cruz 217
2.10. Maria Amélia Pereira – Casa Redonda 231

PARTE III: O ESSENCIAL NO SER E A POESIA DOS SENTIDOS E DOS SIGNIFICADOS

1. Considerações 255
2. Reflexões 256
2.1. Sobre a primeira infância 256
2.1.1. Primeiras memórias 256
2.1.2. Outras marcantes memórias 259
2.1.3. Reflexões sobre a primeira infância 260
2.2. O tempo em contextos destinados à primeira infância 263
2.3. O espaço em contextos destinados à primeira infância 267
2.4. O papel e a formação do educador 272
3. O essencial no ser e a poesia dos sentidos e dos significados 281
4. Reflexões finais 291

BIBLIOGRAFIA 295

ANEXO 300
I. Publicações das educadoras entrevistadas 300
II. Relação das Fotografias 312
III. Imagem: Borboleta – Livre – Mutante – Mulher 313

Estudar é também e sobretudo pensar a prática e pensar a prática é a melhor maneira de pensar certo. Desta forma, quem estuda não deve perder nenhuma oportunidade, em suas relações com os outros, com a realidade, para assumir uma postura curiosa. A de quem pergunta. A de quem indaga. A de quem busca.

Paulo Freire

Apresentação

> A mente que se abre a uma nova idéia jamais voltará ao seu tamanho original.
>
> **Albert Einstein**

> Estudar não é um ato de consumir idéias, mas de criá-las e recriá-las.
>
> **Paulo Freire**

Apresento aqui **um caminho de busca de conhecimento**, realizado na área de arte e educação, com foco em contextos destinados à primeira infância. Mais do que apenas reunir informações, se propõe a instigar reflexões e iniciativas para que cada um, no embate com suas realidades e necessidades, procure encontrar suas próprias perguntas e viabilizar maneiras de enriquecer seus conhecimentos; apropriando-se com consciência de seus percursos de vida e dos saberes que estes percursos lhes permitiram construir, e abrindo um diálogo entre estes e os elementos que lhes possibilitarão ampliar seus próprios horizontes.

Compartilho da intenção expressada por esta afirmação, da professora Regina Machado:

> Relatando minha história de aprender, quem sabe é possível acordar nos leitores seus próprios recursos de aprendizagem. Acompanhando a(s) narrativa(s), as pessoas são chamadas a contar sua história, interrogando-a e passeando por ela ao longo dos capítulos.
> Este trabalho também é um compromisso, fruto de um posicionamento ético que confere sentido à minha pesquisa realizada na Universidade de São Paulo. A oportunidade de acesso à bibliografia especializada, em condições privilegiadas, coloca-me numa posição de indiscutível responsabilidade social.
> Escrevo para que um âmbito maior de pessoas, alem das fronteiras da universidade, possa multiplicar e reinventar esse saber em sua vida e trabalhos diários. (MACHADO, 2004, p. 11)

Para viabilizar esta proposta, mergulhei no universo da arte e da educação para a primeira infância, meu foco de estudo, na teoria e na prática.

A partir de questões por mim identificadas e compreendidas como fundamentais no dia-a-dia com as crianças, entrevistei educadores, arte-educadores e pesquisadores da infância com expressivos percursos na área; representantes de uma diversidade de propostas autorais, concretas, contemporâneas e significativas para a educação infantil, tanto no âmbito público como privado.

A documentação destes relatos, não apenas de suas experiências, mas também dos *saberes* (DIAS, 1997) construídos a partir das mesmas, teve como objetivo organizar um material de estudo que possa **nutrir reflexões e proposições sobre os temas tratados, expandindo os horizontes desta área de conhecimento, ainda recente e com grande demanda de pesquisa; podendo colaborar para a qualificação das experiências vividas por crianças e educadores nas instituições de educação infantil**.

As conversas abrangeram cinco temas centrais, elencados, dentro do assunto abordado por esta pesquisa, como eixos estruturadores da prática cotidiana dos educadores que trabalham com a primeira infância:

1. Primeira infância: memórias, características e necessidades
2. Os educadores: sua formação e seu papel
3. O tempo em contextos destinados à primeira infância
4. O espaço em contextos destinados à primeira infância
5. Experiências lúdico-poéticas das crianças pequenas (as artes, o brincar)

Estrutura

Esta dissertação está dividida em 3 partes.

A primeira, intitulada **"O caminho que se fez ao caminhar"**, apresenta as raízes e a trajetória da pesquisa; os objetivos, as escolhas feitas, os critérios utilizados e a metodologia.

A segunda parte, **"Memórias e saberes"** e apresenta excertos selecionados e ordenados por temas, das *transcriações* feitas a partir das entrevistas realizadas. (MEIHY, 2010).

A terceira, denominada **"O essencial no ser e a poesia dos sentidos e dos significados"**, apresenta reflexões realizadas ao final desta caminhada, traduzidas através de palavras e imagens[1]. Contém a essência das compreensões e transformações ocorridas a partir do mergulho em minhas experiências de vida, da identificação de alguns dos saberes construídos a partir das mesmas; do encontro e do diálogo com autores diversos, com este grupo de educadoras e suas ricas experiências e proposições e, em especial, com as crianças com quem trabalho e convivo, diariamente. Traduz como este percurso, representado pelo mestrado, como esta **busca por conhecimento**, conseguiu qualificar minha compreensão dos temas abordados e meu trabalho, na prática, como educadora, resultando na ampliação de meus próprios horizontes.

[1] Fotografias de minha autoria.

Parte I

O caminho que se fez ao caminhar

O caminho não se compõe de pensamentos, conceitos, teorias, nem de emoções – embora resultado de tudo isso. Engloba, antes, uma série de experimentações e de vivências onde tudo se mistura e se integra e onde a cada decisão e a cada passo, a cada configuração que se delineia na mente ou no fazer, o indivíduo, ao questionar-se, afirma-se e se recolhe novamente nas profundezas de seu ser. O caminho é um caminho de crescimento.

Seu caminho, cada um o terá que descobrir por si. Descobrirá caminhando. Contudo, jamais seu caminhar será aleatório. (...) Caminhando, saberá. Andando, o indivídou configura o seu caminhar. Cria formar dentro de si e ao redor de si. E assim como na arte o artista se procura nas formas da imagem criada, cada indivíduo se procura nas formas de seu fazer, nas formas de seu viver.

Fayga Ostrower

1. O caminho

1.1. As raízes da pesquisa

Desde os tempos das minhas primeiras memórias, consigo identificar em mim uma grande afinidade e refinada conexão com crianças pequenas. É uma sintonia natural. A comunicação flui, através de olhares, sorrisos, gestos e afeto. Isto, com certeza, favoreceu para que meus caminhos recorrentemente me levassem a estar perto de crianças, tanto em minha vida pessoal, quanto profissional.

Através da arte, iniciei meu trabalho como educadora e, com freqüência, realizo reflexões sobre as consequências, positivas a meu ver, da ordenação deste percurso. Através da expressão poética, tive oportunidade de vivenciar os benefícios e os desafios do *encontro com uma rara qualidade de liberdade*, e de poder aprofundar meu conhecimento sobre mim mesma, refletido nas escolhas e temáticas, por meio das quais, "dando forma, fui me formando" (OSTROWER, 1987). Pude sentir pulsar, através de *experiências estéticas,* sentimentos de *alegria cultural* profunda (DIAS, 2007) e, a partir das mesmas, refinar e qualificar minha percepção e minha relação com o mundo.

Acredito que estas experiências consolidaram em mim a compreensão da importância de uma prática de *respeito ao que cada um tem de mais essencial e, certamente, misterioso*, e que acredito ser fundamental não apenas para os *contextos de ateliê*[2]*,* mas como uma postura para a vida. Tenho consciência do quanto estas vivências acabaram se configurando como significativas influências em minhas escolhas e atitudes, mais tarde, também no cotidiano com as crianças. Foram elas o berço de minha formação, em diálogo com as experiências vividas no Departamento de Artes Plásticas da ECA-USP, onde realizei minha graduação[3].

[2] "Contextos de ateliê" são por mim compreendidos como **espaços destinados à expressão criativa** - individuais ou coletivos, com ou sem mediação de artistas/educadores .

[3] Em meu trabalho de conclusão de curso (TCC), concluído em 2007 e intitulado *'criar e aprender para criar – um percurso ao silencioso infinito interno'*, apresentei uma reflexão sobre a formação do artista educador nesta instituição, a partir do diálogo entre a formação acadêmica e as experiências, artísticas e profissionais.

Nos últimos anos de faculdade, comecei a trabalhar com crianças em "ateliês de arte", buscando estruturar formas para que pudessem vivenciar experiências de expressão artística através das linguagens visuais[4]; experiências que, para mim, sempre foram *viabilizadoras*[5], reveladoras, especiais e misteriosas. Por que certamente existe um mistério no processo criador. Um mistério que não se traduz com plenitude através das *linguagens exatas*, mas que se expressa com grande maestria através do *fazer poético* e do que este fazer gera, em suas infindáveis formas, facetas e nuances.

Por alguns anos, minha responsabilidade como educadora foi garantir este *espaço* de expressão, de experimentação, de criação e de liberdade para as crianças que frequentavam o ateliê. Um *espaço* que se estruturava através do acolhimento e do respeito pelos temas e caminhos poéticos de cada um, buscando nutrir estes percursos singulares através do contato com obras, artistas e possibilidades de aprimoramento das técnicas e procedimentos relativos às linguagens plásticas e os materiais. Um *espaço* de *incentivo ao mergulho*, do encontro consigo, com 'o outro' e com representantes diversos da cultura visual do Brasil e do mundo.

Após 4 anos trabalhando em *ateliês de arte para crianças,* fui contratada para trabalhar em uma escola de educação infantil na Granja Vianna[6], com uma proposta pedagógica bastante diferenciada, que me encantou muito[7]. Encantou-me proporem aquele espaço como uma extensão da casa das crianças, olhando e trabalhando com cada uma, compreendendo-as como únicas e inteiras em seu momento, possibilitando o convívio e a interação das diversas idades, inclusive entre irmãos, oferecendo possibilidades de experiências gostosas, destacando o valor e o espaço das brincadeiras como prioritário e oferecendo vivências diárias com as *linguagens expressivas*.

---

[4] Estas experiências iniciais com arte e educação também estão relatadas em meu trabalho de conclusão de curso da graduação.

[5] Termo bastante utilizado por Sirlene Giannotti em sua entrevista, localizada na Parte II desta dissertação.

[6] Escola de Educação Infantil Bilíngüe Kid's Home - (www.escolakidshome.com.br).

[7] Eu já havia trabalhado com a primeira infância em 2005, quando estagiei pela primeira vez como arte-educadora, no ateliê de artes do Centro de Convivência Infantil do Palácio do Governo de São Paulo - SP.

De agosto a dezembro de 2008, trabalhei como assistente de professora, observando atenta as nuances e possibilidades tão amplas que aquela realidade permitia, me apaixonando cada dia mais pelo convívio diário com os pequenos.

No início de 2009, assumi um grupo de crianças do qual eu era, não apenas "professora de arte", mas "professora de tudo". Foi um tremendo desafio. Primeiramente, minhas responsabilidades se multiplicaram. Englobavam questões relativas ao cuidado[8] e ao desenvolvimento[9] de crianças de um ano e meio a sete[10] anos[11]. Questões relacionadas às famílias e dinâmicas familiares, à princípios e valores. Dentro da estrutura cotidiana da escola, eu precisava ministrar ateliês não só com as linguagens plásticas, mas também de ciências e matemática, música, teatro, corpo e movimento, jogos de mesa e culinária; e realizar rodas de conversa, mediar brincadeiras e conflitos, contar histórias e outras tantas coisas que eu, absolutamente, não tinha prática.

Muito do que eu realizei teve como embasamento, não apenas meus estudos formais, mas também resgates de experiências que tive na infância e ao longo da vida, e que se apresentaram como uma significativa fonte de repertório e consulta. Brincadeiras, músicas, histórias, parâmetros para regras, valores. Memórias que colaboravam para eu refinar minha percepção, aprofundar minha compreensão sobre as experiências e escolhas dos pequenos que comigo estavam e nortear muitas de minhas ações. (NÓVOA, 2007)

Ao constatar a complexidade e a grande responsabilidade a mim destinadas pela nova função que exercia, considerei fundamental voltar à estudar.

A riqueza daquele contexto e o encantamento crescente pelas crianças inspiraram-me muitas questões e instigaram-me a melhor capacitar-

[8] Higiene, trocas de fraldas, desfralde, sono, remédios, alimentação e etc.
[9] Desenvolvimento da coordenação motora ampla e fina, desenvolvimento emocional, cognitivo, social e etc.
[10] Quando iniciei meu trabalho na Educação Infantil, as crianças ainda nela permaneciam até completarem sete anos.
[11] A escola é "multietária", ou seja, trabalha com crianças de diversas idades convivendo juntas.

me para poder realizar tal trabalho, extremamente rico e delicado, e que se mostrava tão profundamente significativo, com excelência.

Com a intenção de buscar responder estas questões, freqüentei naquele ano, como ouvinte, a disciplina EDM0327: Educação Infantil, ministrada na FEUSP[12] pela a Prof. Dra. Patrícia Dias Prado[13], enquanto escrevia meu projeto de pesquisa e me preparava para o exame de admissão do mestrado. Neste período aprendi um bocado e pude vislumbrar, não apenas o rico universo em que eu estava adentrando, mas também compreender a grande necessidade de pesquisas nesta área de conhecimento ainda tão recente.

1.2. Teoria e prática

> As coisas relativas às crianças e para as crianças somente são aprendidas através das próprias crianças.
>
> **Lóris Malaguzzi**

Logo que ingressei no mestrado, em 2010, uma das primeiras decisões tomadas, em parceria com minha orientadora, foi a de eu permanecer trabalhando meio período na educação infantil durante o tempo da pesquisa, com o objetivo de criar oportunidades para que os conhecimentos com os quais eu fosse travar contato na academia pudessem ser confrontados com a realidade do dia-a-dia com as crianças; mantendo aceso o diálogo entre a teoria e a prática. Hoje tenho consciência de que esta decisão possibilitou que minhas reflexões tivessem espaço para serem nutridas, amadurecidas e transformadas em uma *qualidade de saber*

[12] Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
[13] Única disciplina obrigatória que aborda o tema da Educação Infantil dentro do programa da graduação em Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, oferecida também pelas professoras Dra. Maria Letícia Barros Pedroso Nascimento e Dra. Tizuko Morchida Kishimoto. São oferecidas outras quatro disciplinas optativas, para os alunos que desejarem aprofundar seus estudos nesta área: EDM0669: Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil; EDM0671: Educação Infantil e Sociedade; EDM0664: Arte e Educação Infantil I: Musica e Artes Visuais; EDM0665: Arte e Educação Infantil II: Dança e Teatro.

claramente aprofundado e enriquecido pelo embate com a experiência viva, vivida.

Mas, *"nem tudo são flores"*. As demandas físicas, emocionais, mentais e institucionais de ambas as tarefas, somadas, também configuraram-se como um grande desafio. Equacionar o tempo, as prioridades e administrar minha energia vital para conseguir uma satisfatória qualidade de presença tanto na pesquisa quanto em meu dia a dia com os pequenos, exigiu bastante de mim. E não foi fácil. Mas foi possível.

Somando-se a isso, no início de 2012, fui convidada para assumir, na escola em que trabalho, além da função de educadora, que continuo exercendo, a coordenação dos grupos de estudo e formação continuada da equipe pedagógica que, atualmente, são realizados quinzenalmente, em horário de serviço[14].

A partir de um olhar mais focado para a formação, que esta nova responsabilidade me proporcionou, pude constatar e me aprofundar não apenas na dimensão dos desafios habituais, dos educadores como um todo, para equacionar as demandas referentes à realidade diária com as crianças, extremamente complexa e cansativa, com um repertório de conhecimento muitas vezes insuficiente[15]; como também a grande dificuldade de consolidação desta formação continuada em serviço devido, principalmente, à estafa cotidiana dos profissionais[16], que mina a disposição e a dedicação dos mesmos.

Pesquisando e trabalhando ao mesmo tempo, os meus estudos ao longo do mestrado sempre estiveram em íntimo dialogo com minha prática cotidiana com as crianças e, como professora e também formadora, encontrei maior ressonância com autores que claramente escrevem a partir de experiências concretas. Esta qualidade de "saberes", que se traduz em uma linguagem que une teoria e prática, abstrato e concreto, compreensão e realização, sempre respondeu com mais clareza e objetividade às minhas

[14] Este formato atual decorre de inúmeras tentativas realizadas ao longo de anos, e ainda está se aprimorando.
[15] O que traduz a necessidade tanto de uma formação inicial mais qualificada quanto de programas de formação continuada eficientes.
[16] Dadas as exigências do trabalho e a necessidade de, a grande maioria das profissionais, trabalhar na escola em turnos de 10 horas, por questões essencialmente financeiras.

indagações; oferecendo não apenas reflexões, mas possibilidades; validadas pela sabedoria de quem já caminhou, por palavras que um dia foram ações.

> Os saberes construídos e acumulados pelos educadores na história de uma vida se constituem num objeto privilegiado de pesquisa pois contém de forma sintética elementos nodais da concepção de criança, educação e cidadania presentes no discurso e na prática dos educadores e, também, refletem o modo como elaboram na prática os conteúdos da sua formação inicial e constroem conhecimentos novos. São formas privilegiadas de conhecimento da educação da criança pequena e da formação do educador, pois estão engendrados na articulação dialética da teoria e da pratica, realizada na vida cotidiana dos programas. (DIAS, 1997, p. 8)

Foi com este tipo de "material" que eu me identifiquei completamente; por serem mais práticos (me referindo à "praticidade", no sentido de reverberarem quase que instantaneamente em meu trabalho), mais claros, mais objetivos, mais diretos. Simples sem serem simplistas. Como as crianças.

Estes fatores, somados à constatação da existência de pouco material de estudo com estas características, em especial, abordando ***a arte* e a educação na primeira infância, dentro da realidade brasileira atual**, inspirou-me a produzir, na pesquisa, um material bem "funcional", cujo conteúdo, com toda a sua profundidade e seriedade, pudesse ser estruturado de forma acessível, para melhor poder interagir com quem está, de fato, precisando, que é quem está "com a mão na massa". De professor para professor.

1.3. O caminho

Caminante no hay camino.
El camino se hace al caminar.
Antônio Machado

Na tentativa de encontrar respostas às minhas perguntas iniciais, *abri meu diálogo* com autores que nutriram minhas reflexões e tiveram fundamental importância para a estruturação desta pesquisa.

Vygotsky (1991; 2009), Áries (1981), Corsaro (1997; 2011), Sarmento (2004; 2005), entre outros, me ajudaram a compreender a impossibilidade de generalizações neste campo de estudo da educação da infância, dada a riqueza e a variedade de realidades, formas de ser e de viver, existentes no Brasil e em todo o mundo; propondo não apenas a inexistência de uma "criança" padrão – como observamos mencionada em inúmeras publicações, no singular: "a criança", se referindo *às crianças como um todo* - como a necessidade de se pensar a educação em íntimo dialogo com as especificidades de cada realidade e com as características dos seres humanos que dela são, simultaneamente, frutos e co-autores.

Esta reflexão se aprofundou no contato com Paulo Freire (1988, 1996), que frisa, entre outras coisas, a importância da estreita relação entre a realidade local e os conteúdos e maneiras de se chegar ao conhecimento (FREIRE, 1988). Com ele pude expandir minha compreensão sobre o papel do educador, sobre o respeito, sobre a importância de se confiar no potencial do ser humano e sobre toda a "boniteza" que se encontra nas relações estabelecidas entre educadores e aprendizes, aprendizes e educadores, quando há verdadeira intenção de colaborar com o desenvolvimento humano em sua amplitude, sem distinção.

Autores como Matisse (2007), Dias (1996; 1997; 2003; 2007), Barbosa (2002; 2005; 2010), Rizzi (2003), Dewey (2010), Giannotti (2008), Holm (2005), Derdik (2010), Moreira (2010), Malaguzzi (1999), Ostrower (2010) e Read (2001) alimentaram minha compreensão *da arte* e das *linguagens expressivas* e sua ligação direta com a educação, clareando meu entendimento sobre a riqueza do percurso e do processo criativo, seu papel na formação do ser humano, na viabilização da expressão, na construção do conhecimento de si e do mundo, na ordenação de pensamentos, desígnios, crenças; qualificando a presença das mesmas como fundamental em ambientes destinados à educação da primeira infância.

Dias (1997), Novoa (2007), Goodson (2007), Moita (2007), Josso (2010) e Meihy (2010) inspiraram e embasaram o *caminho metodológico* que

optei por percorrer: documentar e dialogar com os "*saberes da experiência*" (DIAS, 1997), ou seja, com os conhecimento produzidos a partir das experiências de educadores, arte-educadores e pesquisadores da infância e das reflexões feitas sobre as mesmas, ao serem traduzidas em palavras.

> As historias de vida tem o potencial de humanizar e dar pistas mais claras, diretas e profundas para o trabalho do educador, uma vez que conseguem de maneira mais simples, através de parábolas singulares, iluminar aspectos importantes da vida diária com crianças. (DIAS, 1997, p. 10)

2. Estruturando os diálogos

> Todo conhecimento é autoconhecimento.
>
> **Boaventura de Souza Santos**

> O professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor.
>
> **Jennifer Nias**

> A vida é o lugar da educação e a história da vida o terreno no qual se constrói a formação.
>
> **Pierre Dominicé**

Busquei estruturar o roteiro de perguntas para as entrevistas à partir de meu tema central, ***a arte* e as *linguagens expressivas* na educação da primeira infância**, contemplando não apenas questões conceituais a respeito da compreensão de infância, de 'arte', da formação e do papel do educador, mas também questões relativas à dimensão estrutural do seu trabalho, como a compreensão e a organização do tempo e do espaço, fundamentais para a cotidiano com crianças. Uma vez que todos estes fatores se encontram intrinsecamente vinculados nos contextos de educação infantil, considerei necessário incluir, alem de questões relacionadas ao tema central da pesquisa, reflexões sobre os assuntos acima mencionados, compreendendo a impossibilidade, na prática, de dissociá-los.

As perguntas foram formuladas e ordenadas de maneira a proporcionar aos entrevistados uma reflexão sobre os temas a partir de suas experiências de vida, relacionando-os às suas memórias e aos saberes construídos a partir do contato com as mesmas.

> Eis-nos de novo face à pessoa e ao profissional, ao ser e ao ensinar. Aqui estamos. Nós e a profissão. E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa

> maneira de ser. É impossível separar o eu profissional do eu pessoal. (NÓVOA, 2007, p. 17)

Apesar da estrutura fixa, deixei em aberto a possibilidade de contemplar questões extras que se mostrassem pertinentes frente às características particulares dos educadores entrevistados, possibilitando assim, valorizar aquilo que se destaca como prioritário em seu trabalho.

Dentro desta estrutura, as questões foram agrupadas em cinco eixos principais: **primeira infância: memórias, características e necessidades; os educadores: sua formação e seu papel na educação da primeira infância; o tempo e espaço em contextos destinados à primeira infância; e as *experiências* lúdico-poéticas[17] das crianças pequenas (as artes, o brincar).** Cada um destes eixos foi dividido em sub-temas que, conforme mencionado acima, sofreram algumas variações de entrevista para entrevista.

2.1. Primeira infância: memórias, características e necessidades

> Os contos e as histórias da nossa infância são os primeiros elementos de uma aprendizagem que sinalizam que ser humano é também criar as histórias que simbolizam a nossa compreensão das coisas da vida. As experiências, de que falam as recordações-referências constitutivas das narrativas de formação, contam não o que a vida lhes ensinou, mas o que se aprendeu experiencialmente nas circunstâncias da vida.
>
> **Marie-Christine Josso**

> O que sabemos com certeza é que estar com crianças é trabalhar menos com certezas e mais com incertezas e inovações.
>
> **Lóris Malaguzzi**

[17] Este foi o termo que considerei definir com maior clareza o caráter das experiências artísticas, criadoras, expressivas, no universo das crianças pequenas.

Para esta pesquisa estou utilizando o termo **primeira infância** (EDWARDS, 1999) para o período que corresponde ao tempo em que as crianças podem permanecer em instituições de educação infantil, ou mesmo em casa, antes de ingressarem para o Ensino Fundamental.

Considerei importante, nas entrevistas, trabalhar primeiramente este tema, uma vez que a maneira como compreendemos a infância e as características e necessidades das crianças, tem influencia direta na maneira como trabalhamos como educadores, sendo que **a concepção de infância que temos é profundamente influenciada pela infância que tivemos** e está intimamente vinculada às experiências vivenciadas durante esta faixa etária.

Iniciei, então, as entrevistas, resgatando com os educadores memórias de experiências que marcaram esta etapa de suas vidas, e a percepção dos mesmos em relação à influência que estas experiências tem em seu trabalho como educadores e formadores de educadores atualmente. A compreensão desta influência é enfatizada por Moita quando afirma que

> Numa perspectiva diacrônica pode notar-se uma influência muito forte de um tempo "passado" na vida profissional – o tempo da infância. As experiências feitas durante a infância projetam-se na relação com as crianças. (Então) É significativo ouvir as educadoras explicitar(em) as marcas das suas experiências de crianças nas suas relações educativas. (MOITA, 2007, p. 134)

Através dos depoimentos conseguimos observar com clareza esta influência ilustrada por grande diversidade de exemplos e, no contato com os mesmos, os leitores são indiretamente convidados a também recuperar suas memórias e a estabelecer paralelos entre as mesmas e suas ações atuais, ampliando sua percepção e consciência da maneira como agem e podendo, a partir desta consciência, qualificar o trabalho realizado com as crianças.

A pesquisa desenvolvida a partir de relatos (auto)biográficos (NÓVOA, 2007), produz uma qualidade de documento que consegue mobilizar reflexões a cerca dos temas tratados nos que com ela travam contato,

atuando como fazem os contos e as narrativas, a partir do momento que com eles nos identificamos.

> A narrativa (...) permite explicitar a singularidade e com ela, vislumbrar o universal, perceber o caráter processual da formação e da vida, articulando espaços, tempos e as diferentes dimensões de nós mesmos em busca de uma sabedoria de vida." (WARSCHAUER, 2010, p. 17)

A memória e os elementos que ela retém são indicadores das experiências que nos marcam de forma consciente, portanto, este resgate da infância também nos permite identificar, através das experiências avaliadas como importantes e relatadas pelo grupo de educadores entrevistados, aspectos que representam **experiências significativas para crianças pequenas**, sensibilizando, portanto, nosso olhar para as mesmas.

Ainda que os tempos sejam outros e que a realidade vivida pelos educadores entrevistados seja extremamente diferente da realidade de nossas crianças na atualidade, podemos considerar as semelhanças encontradas, por exemplo, entre as experiências de uma das educadoras entrevistadas, nascida em 1942, e as de outra, nascida em 1979, para percebermos que, ainda que os cenários e as características de suas vivências sejam bastante diferentes, o cerne de seus interesses durante a infância apresenta incrível semelhança: **as brincadeiras, as interações com outras crianças, a possibilidade de se expressar e de se relacionar com a vida e com seus elementos com liberdade e autonomia**. Trabalhando com crianças hoje em dia, posso afirmar, com plena convicção, que estes interesses ainda permanecem.

2.2. Os educadores:
sua formação e seu papel na educação da primeira infância

> Evocando o ontem e projetando-o sobre o amanhã, o homem dispõe em sua memória de um instrumental para, a tempos vários, integrar experiências já feitas com novas experiências que pretende fazer.
>
> **Fayga Ostrower**

> A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor.
>
> **António Nóvoa**

> Tratando de educação, a vivência entre em cena como personagem central na formação de pessoas capacitadas a lidar artesanalmente com crianças. Os educadores são porta-vozes de uma visão de mundo, transmissores de comportamentos, interferindo direta e ativamente na construção de seres individuais e sociais.
>
> **Edith Derdik**

Considerei importante, na sequência das entrevistas, documentar o percurso de formação dos educadores entrevistados, aprofundando as reflexões sobre como este percurso, em diálogo – consciente ou inconsciente – com suas experiências na primeira infância, tem influência na maneira de compreender e realizar seu trabalho com a educação.

> Os estudos referentes às vidas dos professores podem ajudar-nos a ver o indivíduo em relação com a história de seu tempo, permitindo-nos encarar a intersecção da história de vida com a história da sociedade, esclarecendo, assim, as escolhas, contingências e opções que se deparam ao indivíduo. (GOODSON, 2007, p.75)

Pedi também que compartilhassem as principais referências teóricas que embasam sua prática, representadas pelos autores com quem apreciam dialogar. Uma vez estando estas entrevistas relacionadas à uma pesquisa acadêmica, considerei ser este um procedimento importante não apenas para poder referendar as discussões e os conceitos por eles levantados como também, para gerar possibilidade, à mim e aos que se interessarem, de aprofundamento a cerca dos temas tratados nas entrevistas.

Propus reflexões sobre o papel dos educadores no trabalho com a primeira infância, sobre características e necessidades referentes à formação dos mesmos, em especial no que se refere à sensibilização e qualificação da compreensão e do trabalho com as linguagens poéticas; levando em conta a natureza *polivalente* de sua função. Também propus, para a maioria deles, uma reflexão sobre a realidade da educação infantil brasileira e pedi que fizessem observações sobre o que consideram possível e pertinente de ser realizado para melhorar sua qualidade, tanto no âmbito público quanto no privado.

> Pensar a formação do educador da infância implica considerar a gravidade desta função, principalmente em se tratando desse momento, "quando tudo começa"[18], quando a vida fica grávida do mundo e começa a tomar forma. (DIAS, 2003; p.231)

2.3. O tempo em contextos destinados à primeira infância

O tempo corresponde aos fluxos e aos ritmos das experiências vividas.

Considerando que as crianças, recém chegadas a esta vida, ainda pulsam a partir de um ritmo que lhes é singular, que difere de individuo para individuo e, também, do "tempo do relógio" que, por sua vez, governa o cotidiano da maioria das sociedades atuais; compreendi esta temática como pertinente e relevante para a pesquisa.

A forma como educadores e instituições de educação infantil estruturam o cotidiano das crianças pequenas influencia significativamente na maneira como cada uma delas poderá, ou não, através de suas experiências, equilibrar *a conexão e consciência de seu próprio pulso* com *o pulsar da realidade na qual estão inseridas*.

2.4. O espaço em contextos destinados à primeira infância

O espaço físico, concreto, e os elementos que o compõe, definem a qualidade e as possibilidades de experiências vividas pelas crianças, em especial nos primeiros anos de vida, quando os sentidos estão operando com

[18] *Quando tudo começa*, filme de Bertrand Tavernier.

total abertura e em sua plenitude, e os movimentos realizados estão construindo a relação dos pequenos, não apenas com seus corpos, mas também com as dimensões do mundo em que estão habitando.

O *espaço* também pode ser compreendido, subjetivamente, como *a dimensão da amplitude das experiências de cada ser*, mediante suas necessidades singulares e, por vezes, incompreensíveis. A isto se relacionam uma postura de respeito e acolhimento pela essência de cada um e uma abertura para que, nesta fase inicial da vida, '*tenham espaço' para se experimentar, para se perceber, para se conhecer.*

2.5. *Experiências* lúdico-poéticas das crianças pequenas (a arte, o brincar)

> Desde a infância, a experiência poética com e nas diferentes linguagens plásticas diz respeito ao ato lúdico de investigar e decifrar o mundo.
>
> **Sandra R. S. Richter**

> O desenho é brincadeira, é experimentação, é vivência. O desenho para a criança dona da brincadeira é o grande palco de seu universo íntimo.
>
> **Edith Derdyk**

> Quando a criança pinta, o mundo encolhe-se até as dimensões de uma folha de papel, a folha transborda os seus limites e torna-se o mundo.
>
> **Arno Stern**

'Arte' é um conceito amplo e impreciso, já carregado de uma infinidade de 'interjeições'. É possível encontrarmos, inclusive, significativas variações

para a compreensão do mesmo de cultura para cultura, de época para época, de *escola*[19] para *escola*, de pessoa para pessoa.

Para esta pesquisa, interessou-me compreender o seu 'significado' diretamente vinculado às experiências das crianças pequenas na atualidade e uma de minhas primeiras grandes questões, ao iniciar as entrevistas foi se eu deveria, justamente, utilizar este termo. A cada encontro, procurei refinar a abordagem sobre este assunto, conforme aprofundava minha compreensão em relação ao mesmo, com a intenção de mais precisamente decodificar o que representa a "arte" nas *experiências* cotidianas na primeira infância. Este foi, certamente, um de meus maiores desafios.

Busquei "pistas de entendimentos" possíveis (GIANNOTTI, 2008) em autores como Dewey, Ostrower, Giannotti, Derdik e Moreira, entre outros por mim já citados neste trabalho, que certamente nutriram e possibilitaram que eu aprofundasse minhas reflexões a cerca desta questão.

No momento em que me defrontei com a temática da **intencionalidade consciente,** que inevitavelmente difere as ações criadoras das crianças e dos 'adultos-artistas', compreendi que deveria buscar outros termos que melhor expressassem os processos criativos, criadores, expressivos e poéticos que permeiam a infância e que não se vinculam diretamente ao objetivo de elaboração de um objeto estético (DEWEY, 2010), mas que, inconscientemente, manifestam complexas elaborações de sentido e significado (OSTROWER, 2010; GIANNOTTI, 2008) no embate das crianças com a realidade que as cerca e com os elementos que a ela estão relacionados, poeticamente.

> Nessas experiências infantis, a sensibilidade e o raciocínio ainda se processam de uma mesma maneira de ser e partindo de um só impulso a fim de apreender, compreender e controlar as situações e explorar-lhes novas possibilidades. Estas se reestruturam em situações novas, e novamente a criança parte para a aventura. (...)
> Nas crianças, o criar – que está em todo o seu viver e agir – é uma tomada de contato com o mundo, em que a criança muda principalmente a si mesma. Ainda que ela afete o ambiente, ela não o faz intencionalmente; pois tudo o que a

[19] Aqui me refiro às escolas de arte que, ao longo da história formaram, não apenas artistas, mas conceitos a respeito da arte, seus parâmetros e valores.

> criança faz, o faz em função da necessidade de seu próprio crescimento. (OSTROWER, 2010, p. 127-130)

Desta maneira, procurei aprofundar esta questão nos diálogos estabelecidos com as educadoras entrevistadas, que relataram uma diversidade de compreensões possíveis a cerca deste tema, a partir do confrontos do mesmo não apenas com suas experiências pessoais, de vida, mas também, através de suas observações da relação das crianças tanto com os materiais plásticos, como com os processos criadores que se realizavam a partir do contato com os mesmos e que revelaram **a impossível dissociação, nesta etapa da vida, entre estes e a ação lúdica e formadora correspondente ao *brincar*[20].**

[20] Utilizo aqui o conceito de *brincar* de acordo com as definições propostas especialmente por Maria Cristina Meirelles Toledo Cruz e Maria Amélia Pereira em suas entrevistas, localizadas na segunda parte desta dissertação.

3. No micro está o macro

3.1. Seleção dos educadores entrevistados

Compreendendo a importância da prática na construção e expansão do conhecimento, e o papel da história de vida dos professores na sua relação e compreensão da arte e linguagens expressivas, do papel que estas desempenham na educação da infância e na realização de seu trabalho com as crianças (NÓVOA, 2007), os critérios principais na seleção dos educadores para as entrevistas foi: 1) que o entrevistado tivesse **significativa**[21] **experiência com a educação da infância, no cotidiano com crianças**; 2) para o caso de *educadores seniors* (DIAS, 1997) que atualmente atuam em outras funções, pesquisadores da educação da infância, professores universitários, formadores de professores, manteve-se o primeiro critério; 3) que representassem de maneira expressiva **uma diversidade de propostas autorais, concretas, contemporâneas e significativas para a educação infantil**, tanto no âmbito público como privado**,** sendo importante para esta pesquisa que nela estejam representadas uma **variada gama de contextos e abordagens educacionais**.

3.2. No micro está o macro

Para contemplar esta proposta, me imbuí da intenção de entrevistar educadores representantes de contextos brasileiros diversos; porém, dada as demandas relativas à viabilização deste intento, e o caráter de meus objetivos, fui orientada durante o mestrado a considerar a possibilidade de encontrar uma satisfatória 'qualidade de diversidade', que atendesse aos meus propósitos, em meu entorno próximo, questionando a necessidade de

[21] Utilizo o termo "significativa" referindo-me a um expressivo tempo de trabalho atuando diretamente com crianças, qualificado por experiências substanciais, que ampliaram o conhecimento dos educadores no que diz respeito à *educação para a primeira infância*.

grandes locomoções geográficas, a partir do conceito sintetizado pela frase: "No micro está o macro."[22]

Ao longo do percurso, tal orientação não apenas se harmonizou com as necessidades encontradas, por exemplo, frente ao meu interesse em manter-me em contato direto e cotidiano com as crianças na escola – o que exigiu que eu permanecesse com uma rotina em Cotia – SP; mas também mostrou-se certeira e precisa: encontrei em meu entorno próximo profissionais com experiências bastante diversas e significativas, que alimentaram minhas reflexões e minha pesquisa, superando, em muitos casos, minhas próprias expectativas.

3.3. Ordenação das entrevistas

A ordenação das entrevistas está feita de acordo com a **sequência temporal** na qual as mesmas ocorreram. Desta maneira, incluiu-se na pesquisa **o diálogo da entrevistadora/ pesquisadora com os conhecimentos trazidos pelos entrevistados/ colaboradores**, o que oportunizou **aprimoramentos no formato e no conteúdo das mesmas,** conforme elas foram sendo realizadas.

3.4. Indicações

A cada entrevista, pedi aos entrevistados indicações de educadores que considerassem poder colaborar para a pesquisa e este procedimento, não apenas proporcionou-me o contato com pessoas que realmente '*fizeram a diferença*', como qualificou as entrevistas realizadas.

Moita (2007) cita a importância de se estabelecer um elo de confiança entre entrevistado/colaborador e entrevistador/pesquisador; e do quanto a presença do que denomina "contrato de confiança" entre ambos se traduz em expressiva diferença na qualidade das entrevistas em pesquisas baseadas no **compartilhar de *experiências* e *conhecimentos* gerados a partir das mesmas.** Neste caso, as indicações feitas por parte de 'alguém que já

[22] Conceito utilizado por Hermes Trimegistus.

possuía um bom vínculo com os entrevistados/colaboradores' favoreceu e fortaleceu muito este tipo de elo mencionado; não apenas qualificando mas, em muitos casos, realmente viabilizando a realização destes encontros.

4. A fotografia na pesquisa

O meu olhar é nítido como um girassol.
Tenho o costume de andar pelas estradas
Olhando para a direita e para a esquerda,
E de vez em quando olhando para trás...
E o que vejo a cada momento
É aquilo que nunca antes eu tinha visto,
E eu sei dar por isso muito bem...
Sei ter o pasmo essencial
Que tem uma criança se, ao nascer,
Reparasse que nascera deveras...
Sinto-me nascido a cada momento
Para a eterna novidade do mundo.

Fernando Pessoa

Minha paixão por fotografia é por mim conhecida desde que me lembro. Quando pequena, não podia ver uma máquina fotográfica que pulava na frente e, desde que cresci o suficiente para poder ter a minha própria, ando sempre com uma comigo; como um daqueles itens “fundamentais” que a gente não sai de casa sem. No meu caso: carteira, celular, as chaves de casa e do carro e uma Canon de bolso.

Andar com uma máquina comigo naturalmente deixa meu olhar mais apurado, a procura de belas imagens para serem registradas. É quase como um “óculos poético” e acaba transformando não apenas minha maneira de ver o mundo, mas também de me relacionar com ele. Certamente, quem procura ver belezas e coisas interessantes, as enxerga muito mais; o que faz com que eu possa afirmar que *minha relação com a fotografia é vital: ela melhora minha qualidade de vida*.

Em meu trabalho como educadora da infância, fotografar foi ganhando espaço na medida em as crianças foram acolhendo e interagindo com esta prática e demonstrando sentirem-se à vontade comigo registrando seus belos e inenarráveis momentos. Assim, fui ficando *invisível de câmera na mão* e

acabei conseguindo fazer uma preciosa documentação dos pequenos em ação: criando, brincando, interagindo[23].

Uma vez que muitos dos conhecimentos, com os quais pude travar contato ao longo do mestrado, tiveram espaço para dialogar com minha prática e com a minha realidade na escola, este hábito de fotografar se transformou eu uma significativa voz na pesquisa. Um registro poético de minha experiência diária com as crianças que reflete não apenas as experiências vividas, mas meu olhar sobre elas. Por isso, nesta dissertação, uma seleção de imagens compõe, juntamente com as reflexões escritas, o capitulo final.

[23] Em algumas ocasiões utilizo também uma câmera reflex que proporciona resultados bastante superiores do que os da câmera de bolso.

Parte II

Memórias e saberes

O que afirmo, aqui e agora, é que, particularmente no mundo do desenvolvimento dos professores, o ingrediente principal que vem faltando é a *voz do professor.*

Ivor Goodson

A possibilidade de produzir um *outro* conhecimento sobre os professores, mais adequado para os compreender como pessoas e como profissionais, mais útil para descrever (e para mudar) as práticas educativas, é um desafio intelectual estimulante.

António Nóvoa

O que me interessa não é tanto como as pessoas se *movem,* mas sim *o que as move.*

Pina Baush

1. Memórias e 'saberes'

As entrevistas, realizadas com educadoras em momentos distintos de seus percursos profissionais, vinculadas tanto à educação pública como privada, configuraram-se como possibilidades de mergulho em universos diversos dentro da educação para a primeira infância, ampliando de forma significativa os horizontes de minhas reflexões neste campo de estudo.

Elas compõe um material extremamente rico e amplo[24] e que, certamente, pode dialogar de maneira singular com cada educador que com ele trave contato, de acordo com as características que compõem sua realidade e suas necessidades. Como diz Tarkovski (1998): "Um livro lido por mil pessoas diferentes resulta em mil livros diferentes."

Considerando o foco de minha pesquisa e as particularidades das experiências que caracterizam meu percurso de vida e meu trabalho com a primeira infância, apresento, neste capítulo, excertos das entrevistas[25] que considerei serem a essência dos depoimentos das educadoras entrevistadas, organizados a partir das temáticas que balizaram a realização das mesmas.

[24] Apresento, nesta dissertação, o material de 10 entrevistas. Ao total, foram entrevistadas 13 educadoras, porém nem todas conseguiram enviar a revisão das transcrições e as autorizações em tempo hábil para o depósito da dissertação.

[25] Optou-se por não colocar em anexo as entrevistas na íntegra a partir de solicitações feita por algumas entrevistadas.

Maria Cristina Cunha Bueno

Escola da Terra

Maringá-MG

Maria Cristina Cunha Bueno

Excertos da entrevista com **Maria Cristina Cunha Bueno** (“Kiki”), realizada no dia **15 de julho de 2011**, em sua residência no Vale de Santa Clara, em **Maringá-MG**, onde também está localizada a estrutura física da **Escola da Terra**, que funcionou de **1978 a 1983.**

1.1. Memórias de infância

“Na minha infância, era tudo estruturado: casa, escola, comidinha, tudo direitinho. Eu morava em São Paulo. No dia-a-dia era muita bicicleta, muito muro, muito telhado, muita criança na rua. Muita brincadeira de criança e muita, mas **muita** bicicleta! (…) De tudo a gente brincava: de pular corda, de jogar futebol, de lojinha, elástico, bolinha de gude, bicicleta, muro, telhado, estátua, amarelinha, taco. A gente ficava na rua e cada hora saía uma coisa.

Minha casa era perto do Parque do Ibirapuera então “nosso jardim” era muito o parque. A gente saía de bicicleta por lá e isto, talvez, fosse um pouco perigoso na época, mas a gente tinha muita liberdade. Foi uma infância bem solta, a gente não pensava em perigo. E era muito bacana porque tinham os “primos” e a gente sempre viajava junto para o Guarujá, pra Campos (do Jordão). Sempre muita natureza.

Meu pai foi um cara que ensinou muita coisa pra gente. Ele ensinou a gente a dirigir, ensinou a gente a andar na mata, a caçar, nadar, jogar tênis. Em tudo meu pai ensinou muito os filhos. Ele foi um super *paizão de infância,* e foi um super paizão. Tem tudo a ver com a minha criação. E eu acho que eu tive muita **estrutura de amor**, até pra poder me arriscar mais na vida. Porque todo mundo fala: “A Kiki é corajosa!”, “Como você vai e rola e acontece.” Mas eu acho que eu tive muita estrutura pra isso.”

1.2. Experiências de vida

“Casei meio na adolescência ainda, com 17 anos. Era bem jovem e essa foi talvez a experiência mais marcante, porque muito cedo eu tive a

experiência da morte[26] e isso mudou a minha vida totalmente porque, pela primeira vez eu me perguntei: e aí? O que que acontece? Onde vai? Cadê? Eu, com dois filhos, com 23 anos. Eu acho que foi a virada da página mesmo e eu saí em busca de respostas mais profundas pra gente. As coisas se tornaram mais sérias, as consequências das coisas. Aquilo mexeu muito com a minha pessoa. Eu estava muito a milhão na vida e de repente aconteceu uma tragédia. Por que foi uma tragédia, foi um desastre de avião, do dia pra noite. Mas (até lá) eu tive uma vida bacana. A gente já tinha viajado o mundo juntos, então a minha escola foi o mundo, porque logo cedo eu vi o mundo todo. Vi muitas culturas, muitas formas de pensamento. Então, quando ele se foi eu já tinha uma estrutura totalmente *para o mundo*. A minha cabeça já estava muito aberta nessa idade.

Demorou alguns anos pra eu conseguir lidar com esse baque todo. Na hora eu dei uma boa engolida porque tinham os filhos, e aí você não pode pensar muito em nada a não ser resolver as coisas e tudo acontecer, né? E eu tive que pensar muito como ia ser com as crianças. Eu não queria perder aquela infância deles.

Passou-se o tempo, eu conheci o Gil[27] e a gente foi com um casal pra Bahia pra comprar uma terra juntos. Eles acabaram ficando, eu não quis ficar lá. Na volta agente parou em Penedo pra dormir e vimos uma estradinha que subia[28] (para o alto de uma serra). No final de semana seguinte a gente subiu esta estrada, nos encantamos com o lugar, compramos uma terra e *a gente começou a querer fazer uma outra experiência de vida*. O mundo inteiro estava neste movimento (anos 70), todos os jovens saindo mais pra natureza e querendo ter uma *outra* experiência de vida.

Pra vir pra cá não tinha escola. *Não seja por isso: vamos fazer uma escola!* Tudo o que eu via era só até o primeiro ano primário, era tudo muito pobre de currículo, e de tudo. Era uma irrealidade muito grande que eles viviam naquilo que eles estudavam em relação à vida que eles tinham aquí. (…) Logo eu vi a necessidade de uma escola que tivesse mais a ver com a

[26] O primeiro marido de Kiki morreu em um acidente de avião.
[27] Segundo marido de Kiki.
[28] Estrada que liga a cidade de Penedo-RJ às cidades de Visconde de Mauá, Maringá e Maromba, na divisa entre os estados do Rio de Janeiro e Minas Gerais.

realidade deles, com a realidade local, com a identidade local, com a cultura local e assim eu comecei a pensar sobre a escola e como eu faria a escola.

Aquí não tinha luz também. Na região inteira não existia luz. Não existia luz, não existia médico, tinha *uma* vendinha lá em Mauá, só. Não tinha nada aqui, nem estrada pra cá tinha, então a gente tinha que lidar com esses limites também."

2.1. Referências

"Li Frenet, Piaget, Steiner. Paulo Freire pra caramba, que eu achei que foi o que mais teve haver comigo nessa coisa da *identidade local*, da adaptação de um currículo para uma realidade rural, para uma realidade da roça. (…) Mas a escola mesmo, nasceu quando eu li a "República de Platão". (…)

Eu acho que, especialmente, ter conhecido tantas culturas diferentes (foi uma grande referência). E já *ter um olhar* pra criança… como eu já tinha filho pequeno, você também fica com *um olhar*. (…)

A minha escola mesmo, minha, particular, foi o mundo e toda essa literatura. Eu mesmo não tenho uma formação acadêmica. O que me fez falta inclusive. Me faz falta."

2.2. Formação

"A **Escola Brasil** foi um fator importante, na minha formação. (…) Toda essa experiência dentro do campo artístico, das discussões, das dinâmicas, da observação, do trabalho e de tudo que se trocava ali em forma de pensamento, foi muito rico para minha formação. A Escola Brasil era o Fajado, era o Wesley Duke Lee, era o Dudi Maia Rosa, era o Zé Rezende (entre outros); era uma turma da pesada. (…) Foi muito dinâmico, eu vivendo aquela escola ali. Para a minha cabeça foi uma formação bacana, que me deu uma base bacana também dentro do campo da arte."

3. Experiências com a educação da infância

"Quando a escola começou a se construir eu comecei a arrumar atividades para as crianças dentro da obra da escola e com isso eu fui dando as primeiras noções da matemática, da alfabetização, muito de leve mais cuidando já. Eles construiram todos os tijolos, fizeram as formas, cercaram o terreno onde ia ser feita a horta. Eu fui trabalhando com eles no entorno.

Os pais se revezavam para construir a escola, então foi um trabalho comunitário também da maior importância para a minha formação, na convivência com esse trabalho comunitário. As pessoas tinham tanta vontade que tivesse uma escola que foi uma ajuda geral. Todo mundo entrou na roda. Tinham os meninos que estavam fazendo FAU, que fizeram esse projeto. Eram discípulos da Lina Bo Bardi, que tinha essa proposta da construção comunitária, da arquitetura comunitária, da arquitetura rural. (…) Nesse tempo todo a minha convivência com as crianças foi essa: foi a participação durante meio período, durante um ano, na construção da escola. (…)

"Eram crianças muito simples da roça. Aqui era bem roça mesmo, as pessoas viviam do que faziam, do que plantavam, da vaca que tinham. E eram crianças que tinham uma *cultura da terra* muito bacana. As *crianças de fora* estavam chegando também, algumas já com alguma carga de educação e foi muito interessante observar o que eles podiam dar pra um e o que os outros podiam dar pro outro; esse encontro de culturas.

(…) Essas *crianças da terra* eram muito espertas, elas se viravam muito sozinhas e com tudo. Tanto que o pessoal da cidade trazia uma coisa mais concentrada na alfabetização, na leitura e por outro lado eles contribuiam com toda uma *cultura da roça* que era importante pra quem estava chegando também, então era essa igualdade de valores e *valorização da cultura de cada um*, pra que cada um não perdesse a sua identidade mas que pudessem trocar. Para isso, a gente, lendo bastante Paulo Freire, incentivou muito essa coisa bacana que é a troca de pensamento, sempre valorizando aquilo que cada um tinha pra dar. (…)

Do nosso jeitinho a gente ensinava tudo o que tinha que ser aprendido[29], *vivenciando na prática tudo*. Sempre a gente buscava isso. Como eu te contei: *matemática, vai estudar conjunto? Iamos todos pro galinheiro: galinha pra lá, pintinho pra cá, pato pra lá, patinho para cá, conjuntos de patos, conjunto de galinhas*. Nas mínimas coisas. *Vamos aprender a medir a roçada, vamos aprender quanto que cobra pela roçada, o metro quadrado quanto dá?*[30] Dentro da realidade do trabalho deles.

Junto, a gente colocava várias coisas também para as crianças de fora, da realidade delas e tudo isso era muito lúdico, com muita brincadeira mas sempre com a finalização concreta de que estava sendo cumprida aquela etapa de desenvolvimento de racíocinio. (…) Sem muita pressa, deixando que as crianças buscassem, raciocinassem, pedissem; porque as crianças têm isso naturalmente, então o nosso esforço era conseguir responder, à altura daquilo que eles estavam buscando também. (…)

As coisas básicas da vida a gente ensinava mesmo: fazer fogo, cozinhar, fazer uma cerca, coisas do dia-a-dia da roça, isso tudo que é bastante incentivo pra eles participarem."

4. A arte na educação da infância

"A arte entrava em tudo. Desde de você construir uma escola, as paredes. Nós tínhamos um torno de cerâmica, e muita coisa foi desenvolvida naquele torno. (Tinha) A parte de tomar contato com tinta, papel; a gente também fazia propostas de esculturas, aproveitando tudo que estava em volta da gente. A gente procurava muito explorar os materiais que estavam em volta, por exemplo, tinha um *menino da terra* que fazia escultura de xaxim, que era uma coisa linda. Ele fazia bichos de xaxim com o canivetinho dele.

A arte estava inserida em tudo. (…) Mesmo no começo da alfabetização, a forma das letras. Trabalhava com muito papel grande, *gizão* grande de cera, as formas no chão. Partíamos do corpo humano, deitava um,

[29] De acordo com as normas da Delegacia de Ensino, pois lá era a Escola da Terra era uma escola rural primária, "oficial".
[30] As *crianças da terra*, muitas vezes, trabalhavam roçando terreno.

desenhava o corpo humano, vamos ver isso como uma forma. *E aí, "A". Como é que é o "A"? Qual é a forma do "A"? vamos buscar a forma do "A". (…)* A gente tinha muita ligação com a música, tinham muitos amigos músicos e todo mundo participava. E tinha uma amiga nossa que contava histórias também.

5. O papel e a formação do educador

"Um bom educador, em primeiro lugar, tem que *ter um talento*. Você tem que saber passar. Você pode saber tudo mas não saber passar e aí, perde o valor. As crianças não se entretem, elas bocejam, elas adormecem, elas não param quietas. Quando você tem um 'talento pra passar' isso (…) se torna dinâmico e muito rico. Hoje eu acho (…) que os talentos são massacrados pelas dificuldades que um professor tem, até de vida: salário merreca, mil dificuldades, já vai pra aula cheio de problemas, de cansaço, de mau humor; sempre todo mundo muito cansado e estressado. Eu vejo as crianças sendo educadas de uma forma muito estressada, principalmente educação pública, é uma loucura. (…)

Um bom educador sabe captar na criança o talento dela, e incentivar e valorizar aquele talento porque, inclusive, se cada um deles é valorizado no seu próprio talento, a troca é muito mais rica entre eles depois, então isso é um talento também do educador. Porque não tem criança burra, burro somos nós que não sabemos olhar o que aquela criança tem pra oferecer pra nós como um material pra que ela caminhe. Ela é ela. Você pode ter uma criança mais lerda, uma mais rápida mas todos eles tem inteligência, então é muito importante, e é muito delicado e muito fino você descobrir, principalmente nos que tem mais dificuldade, onde é que está o talento dele.

Eu já descobri talento, por exemplo, em criança que não conseguia ser alfabetizada, mas que se tornou um excelente músico; que tinha uma sensibilidade absurda pra música e a música deu a ferramenta pra ele se desenvolver na alfabetização e na matemática, porque música é tempo, é rítmo, tem a letra da música que você canta. Então eu acho que tudo isso é uma atenção, porque o professor tem obrigação de estar muito atento. (…)

Dentro desse talento eu também acho que, mais do que passar o conhecimento - porque o conhecimento, a hora que a criança aprende a ler, ela tem o conhecimento na mão, é ler, é se informar. O que eu acho a parte mais difícil, que eu acho que só um talento traz, é você despertar na criança o impulso da curiosidade, da vontade de querer saber mais. Não perder a oportunidade de uma boa pergunta, de um incentivo pra *ela* buscar. Deixar *ela* ir buscar, deixar *ela* ir procurar, porque todos eles são extremamente curiosos, a mente deles está a mil. É só a gente estar atento e direcionar aquilo; deixar que eles venham buscar e não dar tudo de bandeja pronta, porque isso tira uma iniciativa que é muito importante pra formação deles, que é do *buscar*, da curiosidade. (…) Muita atenção com isso porque a criança, não desenvolvendo uma iniciativa, ela vai ficar sentada ali esperando as coisas chegarem na mão dela e ela vai ficar muito pra tras. Então eu acho que é importante ter essa consciência e aproveitar toda essa energia que eles tem pra ir junto, ir adiante. Que eles busquem mesmo. (…)

E também vejo que, uma coisa a gente cultivou muito. (…) Tinha um respeito muito grande do professor pelos alunos, e dos alunos para o professor e isso eu acho que foi uma coisa também que se perdeu muito. (…) Eu acho muito importante essa parte do respeito porque aí começa uma educação. Se não tiver essa educação básica do respeito, o que vai ensinar um pro outro? Tem que aprender a respeitar o próximo como a si mesmo. Respeitar tudo, respeitar o colega, a planta, o professor. Tem que ensinar o respeito. A gente tem que ter o respeito pelas coisas, se não qualquer coisa vira qualquer coisa. Eu sinto que perdeu muito o *valor*, o *valor da educação*, o *valor básico da educação* está muito perdido.

6. Reflexões finais:

Depois que a escola engrenou sozinha eu fui fazer um trabalho de campo nas escolinhas muito pobres de Minas[31], onde não tinha estrada, não

[31] Trabalho realizado para a Delegacia de Ensino do município cujos objetivos eram mapear a situação das escolas rurais em vilarejos de difícil acesso na região das serras do sul de Minas Gerais e oferecer assistência aos professores destes locais, onde só se chegava à cavalo.

tinha nada. Das profesoras, o que no máximo que eu encontrei foi uma que tinha até 3º ano primário.

Eu acho que essa convivência, essa minha troca com o *povo brasileiro*, eu sempre gostei disso, porque eles tem soluções muito incríveis, muito óbvias, tanto de pensamento como para as coisas; e ao mesmo tempo foi muito bacana porque eu pude trabalhar com elas também levando um pouquinho de nós[32], mostrando que aquilo que eles sabiam eram tão bom também. Incentivando a identidade deles e a cultura deles e dando as dicas pra como eles, com isso (identidade e cultura local), podiam trabalhar as próprias crianças. Usar daquilo e não se sentir diminuídos mas, ao contrário, valorizar e saber a importância daquilo. Eles tinham muito a parte de artesanato, todas as mães faziam tear em Minas. Eu dei muito força e incentivo para trabalharem (o tear) com as crianças desde de pequenos, que isso tudo ajuda muito o pensamento lógico. Tear é uma coisa de precisão, 'tem que contar *tantos* fios, tem que caber *daquele* jeito, tem que montar *daquele* jeito pra dar um resultado *daquele* jeito'; então é uma prática super bacana para o desenvolvimento lógico das crianças. Eu procurava *pegar por aí*.

Essa troca de cultura minha com essas mães, com essas professoras e com o nosso povo foi de muita gratidão porque eles me ensinaram muita coisa também. Eu acho que eu aprendi mais que eles, de longe, porque eles têm sua sabedoria e se a gente souber chegar, eles têm muita sabedoria pra passar pra gente dentro de uma simplicidade e de uma pureza muito grande também.

Eu só tenho a agradecer, pra mim foi a minha escola, foi ter feito essa experiência da Escola da Terra. Foi onde eu me formei, a minha cabeça, porque não só eu tinha esse contato com esse povo todo daqui *da terra* mesmo como também muitos intelectuais vieram pra cá buscar o que estava acontecendo nessa escola.

Teve um festival de artistas uma vez que participou todo mundo. Desde de Megumi[33], Boi[34], Dudi[35]. Foi um festival grande. Ensinaram a fazer

[32] Da experiência da Escola da Terra.
[33] Megumi Yuasa, ceramista.
[34] José Carlos "Boi" Cezar Ferreira, pintor, desenhista, escultor.

papel com as folhas locais e com as coisas locais. Cada um fez sua proposta, foi bem interessante também. Então movimentou muito de todos lados, foi uma experiência muito bacana porque foi na prática e na raça.”

[35] Dudi Maia Rosa, pintor.

Sirlene Gianotti

Ateliê Sílicas / ISE Vera Cruz / CEPEC

São Paulo - SP

Sirlene Gianotti

Excertos da entrevista com **Sirlene Gianotti**, realizada no dia **19 de março de 2012**, em sua casa na zona Oeste de **São Paulo-SP,** onde também está localizado o seu ateliê de cerâmica, o **Ateliê Sílicas**.

1. 1. Memórias de infância

"Freqüentei o jardim da infância. (...) Mas eu acho que, mais do que a pré-escola, teve minha mãe, que era professora, e eu a acompanhava nas escolas em que ela dava aulas. Aí foi a "grande assistência", entende? Porque eu freqüentei (a escola) muito pouco. Na verdade, foi para um Jardim da Infância que eu fui, com 6 anos. De 1 a 5 anos eu não fiz educação infantil. Eu morava numa vila e, no finalzinho da década de 60 para 70, as crianças podiam ficar na rua. Eu andava de triciclo, de bicicleta, comia bolinhos de barro. Tive uma infância de rua, de vila. Mas eu sempre acompanhei minha mãe, nem sei por quais razões. Ela dizia: "Hoje você vai comigo", e eu ia e ficava pela escola (que ela trabalhava). E nesse "ficar pela escola", acho que foi quando eu olhei pra escola e falei: "Nossa! Esse que vai ser meu escritório!" (risos)

"As lembranças escolares são só deste 1 ano de educação infantil. Eu achei esquisito ir pra escola, eu estava muito acostumada com essa história da rua. E essas memórias são sempre memórias de angústia. Por exemplo: o dia que eu derrubei o leite e levei muita bronca da professora, o dia que a minha mãe atrasou demais. (...) Eu acho ingênua a visão de que a infância sempre tem que ter o sinônimo de brincar com prazer, porque mesmo no brincar tem muita angústia; a competição, a coragem de participar ou não. Pra mim, quando me vem " infância " vem as memórias das delícias, das risadas, das brincadeiras e tal, mas também vem com muita força as angústias das esperas, das 'coisas' que não acontecem. (...) É claro que eu também lembro de presentes, de quando ganhei minha bicicleta. Eu lembro da aventura que foi o rio inundar. Esse rio aqui de baixo, o Pirajussara. Eu morava ali pertinho e devia ter de uns 4 pra 5 anos. E ele inundou de um jeito extraordinário. Eu lembro do meu gibi indo embora: mamãe abriu a porta da

frente do sobrado e da cozinha, e a água passou pela casa, forte. Imagine, os adultos desesperados e as crianças se divertindo com a história da água correndo.

Da rua são (memórias das) delícias, a comunidade, a vizinhança. Eram 27 casas e todo mundo se conhecia. Era isso de chegar e poder ficar um pouquinho na casa de um, um pouquinho da casa de outro, e o nosso dia era isso. (...) Ela[36] ia na rua e falava: "Sir, jantar!" e de onde eu estivesse, eu ouvia. Tinha um campinho no fim da rua onde todas as vilas se encontravam. Lá já era uma zona de mais liberdade ainda. Não era a vigilância dos sobradinhos, área bem nas janelas das mães. (...)

Eu já achava uma doidera a maneira como a água abria aqueles sulcos (no chão de terra), formando aquelas voçoroquinhas. Brincava de barro desde aquela época. Acho que o barro vem desde aí. Brincadeiras de turminhas de todas as idades, encontros não coetâneos, isso era o máximo. E eu era da turma das caçulas. (...) E eu vivi isso dos 5 meses aos 11 anos. Eu só saí dessa vila aos 11 anos e era uma delícia. Poder ficar até de noite na rua chupando gelo, fazer tapete de flor na época da flor branca. (...) A gente colhia, colhia, colhia, colhia, umas flores tipo pata de vaca e fazia uns tapetes mesmo, imagina. Eu não tenho foto disso mas eu tenho foto na minha lembrança: a gente deitava naquele tapete.

Me lembro das brigas, das intrigas. (...) E daí, você saber lidar com isso, aprender. E as panelinhas? Ai, as panelinhas, o fogãozinho; que coisa mais deliciosa que era a casinha das amigas. E quando aparecia um brinquedo novo: a gente queria, mas demorava pra ele vir. No começo do ano você pedia e ganhava só no Dia das Crianças, que era em outubro. Não é como hoje que nossos filhos ganham 'na próxima semana'. Isso era o máximo.

Mas tinha uma coisa especial: quando alguma casa da vila começava a lavar a garagem, todo mundo tirava o sapato e ia brincar na guia. Que coisa mais gostosa, ficar com o pé naquela aguinha correndo com um pouquinho de sabão, com aquelas bolhinhas e você lá com o pé. Aí começa a vir aquela água mais limpinha, mais transparente. Você põe as coisinhas e as coisinhas

[36] A mãe da Sirlene.

vão embora. E eu lembro dessas coisas, bem singelas, mas também das brigas, bem duro, né?"

1. 2. Influência da infância no trabalho como educadora

"Quando eu fiz um trabalho com a Adriana Friedmann, é que ela retomou isso, em 1989 ou 90; quando eu fui trabalhar na escola de educação infantil da minha mãe. Não foi imediata (essa percepção). Eu, antropóloga, sabia falar de cultura infantil mas... Então eu fui fazer um curso de formação (...) (na) **Escola Oficina Lúdica**, que era orientada pela Adriana Friedmann. No meu grupo tinha a Renata Meirelles, imagine! Eu era café com leite ali; o pessoal já era muito envolvido com infância, brinquedo, estética e arte-educação pra crianças. A Adriana fez com que cada uma de nós retomasse essa nossa infância. Tinha uma série de propostas onde a gente realmente "ia lá no nosso quintal", buscar nesse quintal essa memória lúdica, essa concepção de infância. Em primeiro lugar isso: qual é a (sua) concepção de infância? É essa que você teve, né? Então vai lá primeiro.

Foi aí que eu comecei a fazer esses "links" e acho que teve dois lados: Um primeiro que foi recuperar que, para a infância, o importante é o tatu bola, é o machucado que não sara (...). É o doce que é uma delicia; e você come tudo e a mãe dá bronca. É o cheiro do feijão, a panela chiando. Dados da percepção. E essa era a minha infância, como "isso" era o canal que me ligava no mundo. Então, quando eu lembrava da infância, eu me lembrava disso, lembrava dos cheiros, dos sons. São memórias de percepção. E eu valorizei isso quando comecei a trabalhar com a infância, brincar de perceber. E entender que só o 'perceber' já é uma riqueza.

Então, tudo bem: "vamos para a horta plantar", mas dando tempo para que se sinta o cheiro da terra, da terra seca, da terra molhada. Dar tempo para que cada um, no seu ritmo, se aproxime dessa terra, desse elemento, e conheça isso. Tem um que já vai, já mergulha; tem outro que fica olhando, e enquanto aquele que está só olhando não chegar, a "aula" tem que continuar. A "aula" tem que ser ali. O cara não veio. E aí? Às vezes não é nem no primeiro dia, às vezes é no segundo, no terceiro, no quinto encontro de horta que o carinha vai chegar e tocar com a mãozinha na terra.

Eu acho que o principal, agora olhando, tenha sido isso, de respeitar muito os tempos, de respeitar muito a percepção como este grande canal que a gente tem.

E o segundo, um olhar muito cuidadoso que eu pretendi ter para a emoção. Fazer essa leitura do que cada um está sentindo e levar muito isso em consideração, mais do que grandes perguntas. Eu tinha amigas que eu admirava a capacidade que elas tinham de fazer grandes perguntas. De fazer com que todo mundo tivesse um entendimento e chegasse a verbalizar; e um foco nessa verbalização, em que as crianças tivessem idéias e hipóteses antes da experiência. E eu achava aquilo muito bacana, mas não era a minha. A minha como educadora é a relação direta, o cheirar, o degustar, enfim, todos os canais de percepção. Se você dá tinta, as crianças acham o máximo, não é? Elas não acham o máximo quando fecham e abrem a mão e aquela tinta cola nos dedos e aí vai pintar o outro? Então, é essa a brincadeira. E não “pintar a caixa”! É pintar o corpo e sentir a tinta no corpo. Isso muito! Aí um dia eu venho pintar a caixa. (...)”

2.1. Formação

“ (Minha formação) É um samba do crioulo doido, porque todo tempo da minha infância, admirada pela minha mãe, eu sempre quis ser professora - não importa do quê, aonde e pra quem, eu queria ser **professora**. Mas ao mesmo tempo sempre ligada nas humanidades. Vivi na década de 80, com questões ecológicas na cabeça, e eu escolhi uma disciplina (a primeira coisa que me veio na cabeça foi escolher uma disciplina) para que eu fosse dar aulas nas escolas. A primeira que eu escolhi, também por conta de uma professora maravilhosa que eu tive, foi Geografia. Minha primeira opção de universidade foi **Geografia na USP**, que eu comecei e, lá pelo meio, falei: “Nossa, dentro da Geografia, eu gosto de Geografia Humana. Então vou fazer **Ciências Sociais**.” Fazia também. E, dentro das Ciências Sociais, eu me encantei pela **Antropologia** porque, dentro da humanidade, eu gostei de olhar para a ‘cultura’ e ver como é que ‘cultura’, ‘homem’ e ‘significado’, como a teia é tão forte, que gera isso que a gente é? Aí, então, eu me

entendi **antropóloga**; quando – PUM - eu levei um susto e fui trabalhar com educação infantil.

Aí eu voltei e falei: “Eu preciso fazer educação”, e fui fazer **Pedagogia**. Mas me encantei muito mais pelos (outros) cursos. Eu não gostava da Faculdade de Educação, não completei (essa graduação) e fui fazendo uma formação paralela com a Adriana Friedmann na **Escola Oficina Lúdica**, que eu já te contei. E depois em outros cantos, fui achando. No **Brincante**, enfim. Mas é tudo isso e sempre, ao lado de tudo isso, sempre alguma expressão artística. Primeiro eu fazia gravura. Depois teve um pouquinho de desenho. E eu achei a cerâmica. Isso lá no começinho, com 17, 18 anos. E aí, desde sempre, ceramista. Quando eu cheguei no mestrado e contei que eu era tudo isso – eu queria fazer **mestrado em ‘educação para a infância’**, mas eu tinha todas essas formações, foi ótimo, porque a Marina[37] me recebeu com um olhar muito bom (...) falou: “Nossa, você é interdisciplinar, você tem a interdisciplinaridade na sua formação”. Aí eu respirei tranqüila. Essa foi a minha formação.”

2.2. Referências

“Como você já sabe de mim, quando eu li **Fayga Ostrower** foi uma identificação. Mesmo que a gente não tenha a mesma concepção de infância, eu gosto muito daquele artigo, capitulo 4 do “Acasos e criação artística” que ela dialoga muito com Piaget, e vai trazendo qual é o pensamento dela, qual a concepção dela, das fases do desenho da criança. Eu acho que, para aquele momento, ela foi brilhante. Realmente tirar um pouco da visão muito voltada só pro pensamento, pra inteligência, pras noções lógicas; como o Piaget traz pra olhar o desenho infantil, os desdobramentos da figuração. Mas ela trouxe elementos sutis sobre o papel da percepção, e como que a percepção é anterior ao pensamento, e a percepção não é neutra, e aí ela dá uma rasteira no Piaget, que traz uma percepção, uma fase sensória muito aberta, muito catalisadora de tudo. E ela diz: “Não. Pera lá, o olho não só olha, ele vê, ele escolhe. O olho escolhe, o ouvido também escolhe o que

[37] Profa. Dra. Marina Célia Moraes Dias, da FEUSP.

ouvir, o nariz fareja; então, a sua percepção, ela busca. Ela tem uma dinâmica que tem um mecanismo de busca. Se ela busca, ela tem uma coisa que podemos chamar de inteligência, por falta de outro termo. Mas ela tem um nexo, um sentido que está ligado à intuição. Então, você intui. Não é possível criar sem intuir, e por isso que você já cria desde bebezinho. E aí que se juntou muito a leitura da Fayga com o que eu tinha visto de antropologia. Por que é isso. A antropologia é a descoberta de que o ser humano cria, não por talento, mas por necessidade. Se ele não criar, ele não tem informações genéticas que façam com que ele sobreviva, então criar é muito mais do que ser artista, você cria por necessidade de sobrevivência, e aí você cria também símbolos estéticos. Ótimo! Mas você cria ciência, você cria culinária, você cria relações, e aí a Fayga contempla. Ela olha de alguma forma pra tudo isso. Então, ela não sabe, quer dizer, ela até deveria saber, mas ela é educadora, né?

Bom, a Fayga (Ostrower) sempre, e antes e sobretudo; mas também, **José Antonio Marina.** E o **Henri Wallon**, que também foi um salto pra mim quando eu entrei em contato com ele num curso que eu fiz com a Izabel Galvão, em um Instituto que a C&A bancava naquela época, onde eu fiz vários cursos de autores da educação. Quando eu encontrei o Henri Wallon foi um novo oxigênio porque ele dá um entendimento pra pulsão entre a emoção e a inteligência; alternância, o afetivo, o papel do afetivo – afetivo como contágio, como afetar-se, não afetivo como gostar. E dava um sentido pra isso no primeiro setênio, no segundo, enfim, ele tem uma interpretação do desenvolvimento humano que focava as crises e dava muita luz para as crises e conflitos que você vivencia no cotidiano da educação, e tira aquele lado pessoal. “Não é comigo”, faz parte de um desenvolvimento dessa personalidade. E ele me ajudou muito a ler isso, essa relação. E depois a **Ana Mae**, que foi alguém com quem eu não me identificava, mas com a qual eu dialogava muito. Essa paixão pela contextualização, por enriquecer, por ampliar o contato da criança com a arte consagrada ou popular, mas ao mesmo tempo convidar essa criança a ter o seu. A ter a sua leitura. Também foi um peso.

E como **artistas plásticos**, dois fundamentais que eu acho que dialogam muito com a infância. O **Alexander Calder** e o **Hundertwasser**.

AAAAAA o que é aquilo! O cara é um vidente, ele veio de Marte. 'Anteciparam lá e ele foi embora', mas ficou bastante tempo Graças a Deus. Eu acho que os dois, conhecer a história deles, conhecer o processo criativo deles é fundamental pro educador. Olhar pra relação que a criança tem com os materiais plásticos, e potencializar essa relação no sentido de trazê-los pra arte. Sobretudo. E na **cerâmica** tem duas pessoas que são vivas. A **Anete Glob**, e a **Cristina Wais**. E aí, mais recentemente, a **Anna Marie Holm**, que é uma amiga hoje, uma querida, com quem eu converso muito. Acho que ela traz um olhar pro sutil, pro sensível que acontece na relação do bebê, na relação da criança muito pequenina com os materiais plásticos, que é muito importante o educador entrar em contato. E é isso, é de novo uma artista plástica. Quem vivencia um processo criativo no seu trabalho, olha o processo criativo das crianças e respeita. Isso faz diferença.

Então, no curso de formação (de educadores que eu ministro) uma coisa que é essencial é fazer, fazer, criar, criar, e depois pensar. Como o titulo do livro da Anna Marie[38], o fazer primeiro, pensar vem como um plus. Mas o que sensibiliza, o que atribui a esse educador, potencializa esse educador a olhar com respeito, a querer dinamizar, a querer fomentar a arte pra criança é ele ter vivenciado o processo de criação, em qualquer linguagem expressiva, da palavra à musical à plástica.

2.3. Experiências com a educação da infância

" A minha mãe sempre teve uma escola de educação infantil, além de dar aula em escola pública, e com ela sempre trabalharam as minhas irmãs mais velhas; dentro de uma proposta, uma linha, que eu discordava. Então, quando me formei em Ciências Sociais e Geografia, eu sempre fui trabalhar em 'escolas alternativas'. Trabalhava na Escola Chácara, no km 21 da Raposo Tavares, trabalhei na Escola da Vila. Depois, fazendo Educação, comecei a debater mais de frente com as minhas irmãs e a minha mãe, que trabalhavam lá na escola de educação infantil dela. As minhas irmãs foram saindo, minha mãe ficou sozinha, e aí ela falou assim: "Eu acho que agora

[38] HOLM, Anna Marie. *Fazer e pensar arte.* São Paulo: Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2005.

você pode vir! Vem vai, faz aí como você quer!". Aí eu falei: "Sozinha eu não vou. Vou com uma turminha". Eu levei um grupo de educadores e fui trabalhar na escola da minha mãe, que chamava Pequeno Mundo, que já tinha 20 anos de estrada.

É claro que, quando eu chego com um grupo de educadoras e a gente revela pros pais qual vai ser a nova estrutura do nosso cotidiano, a metade dos pais tiraram os filhos da escola. A outra metade ficou falando: "Poxa, vamos experimentar. Que bacana." E quem chegou foi acolhendo já essa nova proposta de ser uma escola que não separava por faixa etária, não em todo o horário que permanecia na escola; que cada sala tinha uma motivação – sendo: *sala de leitura*, com muitos livros, um grande aquário, muitas almofadas, tapetes gostosos, onde também era *sala de sono* - e quem estava dormindo não ligava se alguém estivesse lendo ou contando histórias. Tinha a *sala com os brinquedos*. A *sala dos papeis*. E tinha a *sala da tecelagem*, com todo tipo de fios. Tinha a *sala dos molhados, das melecas e tintas*. Tinha a *oficina de cerâmica* que eu fui montando, lá atrás - porque daí eu já fui comprando forno, torno, e as crianças brincavam. Tinha lá na frente *a areia, a horta, a rampa* que era de corrida, de bicicleta. Então a escola foi ficando assim. Tinham educadores que vinham todos os dias, outros que pulsavam alguns dias por semana, e que eram responsáveis por algumas dessas coisas que aconteciam. Era uma escola que não se comprometia em alfabetizar, dava uma iniciação pro pessoal de 6 anos. Eu fiquei nisso 8 anos e essa experiência foi extraordinária pra mim, porque o contato que a gente tinha com aquelas crianças, com aquelas pessoas. Você via que eram pessoas.

É gozado por que, ao mesmo tempo que eu tinha um trabalho meu, na cerâmica, e ainda estava fazendo um pouco de gravura, eu entrei em contato com as crianças, e aí eu me surpreendi o quanto elas eram muito mais atrevidas do que eu. Eu fiquei com muita inveja quando eu vi as crianças com materiais plásticos, porque eu falei: "Gente, é isso que eu queria ser!" Naquele momento, era isso que eu queria conquistar. Era esse desprendimento para experimentar. Eu me sentia muito mais presa do que eles. Então eu aprendi muito de arte com eles, nessa coisa da liberdade para experimentar.

Havia também um encantamento pelo que eles faziam, entende? Eu olhava e via beleza. Então eu olhava aqueles desenhos que os pedagogos chamam de garaturjas, os rabiscos primeiros, os primeiros controles que fecham o gesto no círculo, e aquele círculo era muito especial, esteticamente. Então, eu expunha os trabalhos das crianças pela escola por achar tudo lindo, até o momento que uma criança de 3 anos virou pra mim e disse: “Nem sempre eu quero que todo mundo veja!” Então, elas me ensinaram tudo. A gente pensa que está valorizando a criança quando está expondo o trabalho, e a gente faz isso com um imediatismo. Assim: “fez, pendura”. Nem sempre! Quando eles desenham, eles contam as suas histórias e eles não querem que todo mundo saiba. Eles não tem a menor idéia que é indecifrável pra gente, e que ninguém vai entender; mas eles se sentem nus. E aí o Guilherme, de 3 anos, disse pra mim: “Nem sempre eu queria que todo mundo visse.” E aí me veio a idéia de que cada dia um poderia ser o curador e escolher. Então, sendo curador, naquele dia, se você não quiser o seu não vai. Enfim, vários jeitos de respeitar isso de não querer mostrar tanto.

Foi muito rico de aprendizado, de como lidar com eles, mas sobretudo isso: entender que cada um tem seus temas, tem seus assuntos que reaparecem, e que se não reaparecer no trabalho, no momento da aula de artes, vai reaparecer na última página do caderno na hora do ginásio ou no ensino médio. Ele revê aquilo, só que ele vai reaparecer escondido, amassado, desvalorizado, porque não é “aquilo que esta sendo pedido pelo professor”, mas aparece. Então, a menina que faz gato, gato, gato. Quando eu trabalhei na oficina extracurricular, na minha aula ela podia fazer o que quisesse, e ela só fazia gato. Na aula de artes da professora que ocupava o mesmo ateliê que eu, ela tinha que fazer o bairro. O tema era o bairro. Eles tinham feito uma visita na Vila Madalena, andaram pelo bairro e fizeram alguns desenhos de memória do passeio. E aí eu reconhecia qual era o trabalho da Natália, porque tinha a rua, o muro, a casa, e no muro da casa: um gato. Então você vê que tem aquela temática que é dela.

A Tereza sempre fazia esqueletos, esqueletos, esqueletos. Então é isso, vai aparecer um pedacinho do esqueleto num canto do trabalho temático do projeto da sala. E eu acho muito bacana, vai aparecer lá, mas o que eu sinto falta e o que eu reclamo na educação é que haja mais espaço

pra esse desenho, que é o desenho do seu percurso, essa forma que é cara, que é significativa pra ela. Mais tempo e lugar pra ver isso."

3.1. Reflexões sobre a primeira infância

"Nossa, será que a gente pode falar "as crianças"? É a mesma coisa que a gente dizer assim: "Como é a compreensão do ser humano?" – porque são pessoas, naquele momento da vida. Eu acho que é isso. É compreender que é um ser num determinado momento da vida, que tem um processo de desenvolvimento da sua personalidade como eu tenho em outro momento da vida, como os idosos tem naquele outro momento. É só um momento diferente, mas é uma pessoa em desenvolvimento. Isso já dá um outro patamar. Quer dizer, isso não coloca ela como aquele saco vazio que você vai preencher. Ele é uma pessoa, então você já tem tudo ali como potencial. Ele não é antes, nem inferior. Ele é um outro momento, então ele tem uma especificidade, um diferencial, mas não é menor. Ele só é mais baixinho. (risos) (...)

Esse primeiro setênio, já é muito. Se eu for falar mesmo, eu acho que eu preciso falar do primeiro ano, do 1 ano aos 3, dos 3 aos 5 e dos 5 aos 7, mas enfim. Eu acho que das qualidades, das características da criança, da infância, o principal pra gente que trabalha com arte-educação é o fato de elas ainda não terem a linguagem oral, a linguagem falada, escrita, tão hábil quanto o adulto. E isso, felizmente, potencializa elas para as outras linguagens. E aí, pro arte-educador, isso fica muito bacana, porque o carinha que já tem 8, 9, 10, já está encantado pela palavra, pelo pensamento; então vai ser bacana ele fazer poesia, né? Arte com a palavra. Mas pra essa 'pessoa mirim', ela tem uma entrega pros matérias. Pra gente que é das artes plásticas isso é fascinante, e eu atribuo isso ao fato de ela ter menos linguagem oral, verbal. Então ela se relaciona com os materiais com mais competência que o adulto. Além disso ela tem menos valores bloqueantes, repressivos. Se ela tiver sido criada dentro de uma família bacana, claro. Mas ela, em geral, tem um desprendimento; então eu vejo que a criança é um universo de potências, de potencialidades. É esse facilitador das artes plásticas que eu atribuo ao fato de ela ainda não ter essa linguagem de

expressão, a oral. E então, as outras são eficazes. Você olha e fala: “Nossa, ele disse através disso aqui. E eu, estou tentando dizer até hoje como adulta.”

4.1. Relação com as linguagens expressivas na infância

“Eu lembro de caminhar com meu pai na praia e papai chamar a minha atenção pra... sabe aquela fronteira onde o mar de vez em quando vem, mas é a areia que esta mais presente mais tempo? Ali ficam aqueles bolsões de água, né? Ele brincava comigo, eu bem pequenina, ele falava: “Olha, o céu está aqui!” Porque o céu estava refletindo na poça d’água e eu achava que o céu tinha vindo pra baixo. E ele brincava que a gente estava andando no céu. Isso é de uma poesia! As melhores lembranças de contato com a poesia tem sempre meu pai envolvido. Ele desenhava bananeiras, mas nas folhas das bananeiras, bem recortadas, eu sentia o quanto de vento tinha naquela paisagem que ele estava desenhando. Ele era um vendedor de materiais eletrônicos e pescador, mas ele tinha esses momentos, então no desenho da bananeira dele, você sentia o vento passando por ela pelo movimento que ele punha naquela folha. Quando ele vinha com o peixe, o Dourado, ele convidava eu e minhas irmãs, a olhar nas escamas contra a luz, e ele falava: “O que tem aí?” Aí uma falava: “Tem uma mulher!” A outra falava: “Tem uma chave de fenda!” Eu lembro que um dia minha irmã viu uma chave de fenda. E eu lembro que eu alucinava com o que eu via nas escamas dos peixes contra a luz. De ver planetas, de ver pessoas, era muito lindo aquilo. Então, essa comoção pela imagem, pela forma, o reflexo do sol no copinho d’agua que gera aquela matriz de cores, esses encantamentos, aquele pezinho na água que corria na guia, é muito ligado à percepção, muito ligado a essas experiências assim.

Os meus pais não eram pessoas que nos levavam a museus, nem tinham contato com arte consagrada, durante a minha formação. Eu acho que meu pai era muito culto, mas mais ligado a música. O que ele conhecia dos músicos, Ataulfo Alves, os poetas desse momento. Isso era muito bacana, porque ele gostava de cantar, ele gostava de música. Mas tinha ali uma potencialidade de encantamento com as coisas simples que era muito

vigoroso. Uma cabeça de alho, por exemplo. Ele chamava aquilo de flor de alho. Dizia: “Pegue uma ‘flor de alho’ pra mim!” Eu dizia: “Aquilo não é flor!” Ele dizia: “Claro que é!” E cortava assim, na transversal, me mostrando que aquilo era sim uma flor. Aí ele punha pra assar e a gente comia aquilo assado. Esse encantamento pelos aromas, pelos sabores, essa coisa que é uma relação estética com a vida.”

4.2. Experiências com arte na vida

“(A arte) esta presente (na minha vida) como profissão, porque eu trabalho com arte-cerâmica. Esta presente como moradia porque eu moro no meu ateliê. Esta presente como alimento porque além do almoço e café da manhã, eu também preciso cotidianamente entrar em contato com criação; porque se eu passar um final de semana sem ouvir um poema, ouvir uma música, ir ao teatro ou ver uma exposição, eu me deprimo. Então eu não sei como é que os engenheiros sobrevivem. Hahaha... Eu sempre digo pro meu marido que a minha esperança é que o meu artista predileto era engenheiro, o Alex Calder, então engenharia deve ter algum atributo bacana.

Mas, *como não* ver beleza? Como não buscar? E eu estou passando por uma fase difícil, porque eu sempre estou louca por fazer alguma coisa, eu sempre tenho uma imagem-forma na minha cabeça que eu preciso muito conseguir criar, conseguir construir; e eu estou num vácuo, isso já desde o ano passado. Eu estou sem uma imagem/forma pra percorrer e isso está me deixando um pouco aflita. Mas também, que bom! Por que como eu estou envolvida com esse trabalho (de formação), está me dando tempo. Porque quando eu tenho uma imagem/forma na cabeça, não tem casamento, não tem nenhum evento social que me tire, não tem pernilongo que me tire ali de baixo – porque tem muito pernilongo no ateliê e as vezes eles me tiram, eles me expulsam a noite! Mas agora eu estou num vácuo de encantamento, entende? Porque tem épocas que você se encanta ou se depara com alguma coisa, que pode ser um aracnídeo, ou pode ser um evento celestial, ou sei lá, qualquer coisa que te inspire e que você fala: “nossa essa forma eu preciso fazer, eu preciso trazer ela pra perto” e você vai atrás, e eu estou sem, mas estou vendo e ouvindo muito pra me alimentar. Mas a arte varia muito pras

pessoas. No meu caso, não vou falar que é terapêutico porque eu acho que eu não tenho nenhum conflito psíquico mais sério... tenho só os básicos! (risos) Mas eu acho que pra algumas pessoas não dá pra ficar sem fazer, precisa. Eu acho que sou assim. Pode ser uma cortina, ou pode ser um alimento, a busca por uma receita que dê *aquele* sabor e que traga *aquela* atmosfera pra *aquele* jantar. E é maravilhoso quando você faz, quando você cria, e no meu caso, eu sou muito tímida. Não parece mas, para expor eu sou tímida. O que acontece é que quem vem na minha casa acaba vendo o que está sendo criado, e é maravilhoso quando quem olha, vê. Vê o que você quis. E às vezes até ele te diz, porque às vezes não é consciente, não esta claro; você está fazendo e alguém olha e fala o que viu e você fala: “Nossa! É isso mesmo que estava em mim quando eu fiz”. Então você fala, “Isso é linguagem, então consegui expressar”.

Quando você precisa explicar, então você não conseguiu. Não é arte. A Fayga, tem um momento que ela corrobora com esse meu pensamento. Ela fala que, se precisa da palavra pra etiquetar, um conceito – ela tinha uma questão com arte conceitual - se precisa de um conceito, de um título pra fazer com que esse espectador se comova, se ela em si não impacta, é muito provável que o artista não atingiu, não dialogou com a matéria pra fazer com que ela mesma comunique, e comova. Eu acho isso também. Então pra mim eu faço como necessidade psicomotora, social. Então arte é isso, é o próprio cotidiano, a própria vida, a maneira como você serve um biscoitinho. Por no tapeware? Ah gente, tem coisa mais horrível do que servir um biscoitinho no tapeware ou na latinha? Não dá. É a estética. O ser humano é um ser, como muitos outros, mamíferos, que a estética faz parte; compõe os canais de sobrevivência.

5.1. Reflexões sobre a arte na educação da infância

“Eu entendo que (as linguagens poéticas) são linguagem expressivas como também a oralidade, como também a alfabetização escrita, que só ampliam o repertorio de possibilidades de expressão. Se é uma fase onde elas se encontram potencializadas, até pela carência de outra linguagem, como não facilitar? Desde que eu me dei conta da relação das crianças

diante dos materiais plásticos, que eu vi o que acontece, eu falei – “Nossa, como assim que isso aqui vai acontecer em meia hora só da tarde? E no resto do dia esses carinhas vão ficar em atividades ligadas à computação, ou essas coisas que as escolinhas trazem?”...“Não!” Isso era mais fundamental no meu ponto de vista, fundamental como construção da pessoa mesmo, esse corpo que já está tão preparado, tão pronto pra se relacionar com os materiais. Você vê uma criança, o corpo dela, pra dança. A gente está todo enrijecido, com o corpo cheio de trava. Olha o jeito que ela se levanta do chão, ela se levanta por um enrolamento. Ela não ‘vem *robocop*’ como a gente, ela tem uma maleabilidade e uma sensibilidade que a gente (adultos) tem que recuperar agora, eu acredito que por conta de uma educação e de um cotidiano anestésico, um cotidiano que patrocinou isso, e a educação escolar promoveu uma anestesia, um enrijecimento, tudo que simboliza a dureza no meu corpo. E eu acredito que, se foi possível enrijecer, é possível fazer o caminho oposto que é da hipersensibilização, que é da flexibilidade. Um corpo flexível, corpo e postura, corpo e atitude, corpo e personalidade, está tudo junto. Então se a gente quer educar, criar gerações mais flexíveis, como é que eu vou prender esse corpo? Como é que eu não vou dançar com uma criança? Como é que eu não vou brincar? E dançar várias danças, experimentar culturas. Como é que eu não vou fazer isso?” (...)

“(Em meu percurso), além de educadora, eu fui me tornando ceramista. Primeiro eu me apaixonei pela arte. Tipo: “Nossa, o que é isso?!” Mas aí, dentro do grande panorama da arte você escolhe a matéria expressiva, e eu acho que esse material, essa escolha é absolutamente intuitiva, por que você encontra naquele material a viabilidade da sua expressão. E isso não sou eu falando, é a Fayga (Ostrower). Você escolhe o material porque ele tem propriedades que já sinalizam a viabilização do que você quer expressar. Isso é arte, pensando em linguagem.

Eu, tendo vivenciado isso em mim, no meu percurso, ficou fácil perceber nas crianças, aquelas que também tinham com a argila esse mesmo potencial de escolha, que tinham com as “melecas”. Não só com a argila, mas com tudo que é plástico, tudo que se polimorfisa. E perceber que essa escolha (do material) já potencializa a possibilidade de escolha. Então, como eu escolhi uma área, um material, eu acho muito importante trazer pras

crianças um leque de possibilidades. Trazer pros educadores, também, esse leque de possibilidades: eles experimentarem poder escolher e, tendo escolhido, desdobrar este percurso de criação. Quando ele faz isso pra ele, ele facilita, ele não impede, ele não bloqueia o desdobramento da criança. Senão, com muito amor, com muito carinho, todo mundo bloqueia. Com muito amor, assim "há, pronto, acabou, agora..". Enfim, as grades de horários bloqueiam, tudo bloqueia, mas também o educador não percebe quando "aquilo", "aquela atividade", "aquele elemento" é fascinante, é importante, é significativo pra criança e quando ela precisa continuar aquele trabalho. Então, pra ela, não vai ser o dia de parar para ir pintar ou pra ir escrever? Não, é o dia de continuar aquilo um pouco mais. De novo aquele respeito do tempo, do respeito ao que é visceral.

Com tudo isso, quando eu fui trabalhar em escola, na educação infantil, eu tive essa possibilidade de trabalhar na gestão; e logo a gente mexeu nessa estrutura de tempo. Durante uma boa parte do tempo que as crianças ficavam nessa escola que eu fazia parte (e era gestora e educadora), elas podiam optar pela sala onde queriam ficar, a sala onde estava o material que queriam entrar em contato. Ter esse fluxo, entre os momentos em que elas podem escolher e os momentos em que elas entram em conexão com o grupo e com um comando de que ali que é pra ficar; pareceu garantir isso que eu queria trazer para as crianças. Ter essa porção de liberdade e essa porção de "atender".

A escola funcionava assim: haviam momentos em que tinham 3 opções acontecendo. Um educador estava numa sala fazendo massas coloridas, na outra sala tinha tecelagem e, na outra, a sala de leitura, com alguém contando histórias. Assim como tinha o momento de quintal, com a proposta de que todos estivessem no quintal (juntos), e não dentro da casa. O cotidiano era esse. Eu acho que está amarrado a essa coisa que eu pude evidenciar: quando a criança opta por um material.

Quando eu fui trabalhar arte cerâmica com criança, eu percebi que as crianças que estavam ali, num curso extracurricular que tinha na escola[39], estavam por opção; e isso era um diferencial legal. Qualificava a presença

[39] Escola Oswald de Andrade, na Vila Madalena, São Paulo-SP.

delas de um outro jeito. Ela, optando pelo material, garantia que ele fosse, realmente, viabilizador, facilitador pra ela. Então, fluía. E os trabalhos não eram a toa, não era aquela coisa: “Fiz o que você pediu.” Mesmo nesse curso extracurricular de cerâmica que eu dava no Oswald (de Andrade), tinha um momento em que eu orientava algum trabalho, que eu propunha um tema, ou então dava só um procedimento de como ocar ou de como fazer um cilindro, e tinha o momento do “seu projeto”, “onde você faz o que você veio pensando em fazer”. Uma vez eu vi uma criança falar pra outra: “Como que é a aula?” E a outra respondeu: “Tem uma parte gente faz o que ela pede e tem uma outra parte que a gente faz o que a gente quer”. Aí a primeira disse: “E o que é que vem primeiro?”. Pô! É muito legal, é ótimo! Isso denuncia muito.

Eu acho que essa experiência dentro da linguagem da cerâmica também me contou muito e, ter tido a minha experiência antes, fez eu respeitar e defender esse respeito pelo jeito da criança, pela escolha, pela possibilidade de vivenciar os materiais e, tendo escolhido aquele, que ela possa refazer, e refazer, e refazer, e continuar, nem que seja isso: “olha, amanhã você vai poder continuar”. Se ele diz que ele quer muito, que ele precisa, então que ele possa, e não que ele chegue e não possa. É impressionante como uma criança de 1 ano e meio, 2 anos, chega e diz: “Continuar?’ ‘Cadê o que eu vou continuar?’ E isso tem muito a ver, isso liga as coisas.

A criança pequena tem percurso, percurso naquele sentido de que quando você entra num percurso, você se compromete num nível. O comprometimento com aquela materialidade, com o significado que você está buscando ali, num nível completamente inconsciente e inatingível pra o verbo e pro entendimento. Não respeitar isso é muita sacanagem! E aí, ela chega lá quando tiver 18 anos, e você fala: “Qual que é a sua vocação? O que você vai prestar no vestibular?” E você não viu se o cara sempre fazia trem. Tem um menino que fazia trem. Trem, trem, trem, trem, trem. Isso tem um sentido pra ele, eu não sei qual é. Eu acho que a escola pode garantir espaço e tempo para ele descobrir. Não sou eu quem preciso saber o porque que esse garoto faz tantos trens. E claro que ele vai poder fazer outras coisas que são

solicitadas, mas que ele tenha o tempo dele, de realmente, fazer mil trens." (...)

"Eu acho que o trabalho que a criança faz com os materiais plásticos pode ser arte, mas pode não ser. Ele não é, quando aquele trabalho que resulta não comove, não fala, porque são os primeiros contatos dessa criança com essa linguagem, e ninguém consegue escrever um romance nos primeiros contatos com a linguagem escrita. Então você não pode exigir, ter expectativa, que nos primeiros contatos de uma criança com uma linguagem plástica, que ela produza uma obra de arte. Mas são os primeiros contatos e eles são reveladores daquele momento. Tem um livro que trata sobre desenho infantil, acho que é da **Louise Weiss**, que fala que a garatuja, ela registra. Ela faz uma comparação entre a ponta do lápis na mão de uma criança e um sismógrafo. Sismógrafo é um aparelho que tem um sensor no centro da Terra, e aqui fora ele fica registrando os movimentos da crosta terrestre, e aquele desenho que o sismógrafo registra revela a turbulência daquele magma. Olha que comparação maravilhosa, que o desenho da criança expressa essa turbulência dessa pessoa. Então aquela criança que faz uma bolinha pequena ao lado de outra bolinha pequena ao lado de outra bolinha pequena. E aquela outra que ocupa tanto o espaço dela, e invade o espaço do colega e risca na mesa. É claro que o que motiva aquele gesto não é aleatório, mas ao mesmo tempo não é intencional, é no meio do caminho. Algo que combina essa aleatoriedade e essa intencionalidade com uma pulsão interior à qual você jamais vai ter acesso, com aquela complexidade de um ser em formação, e aquilo vai registrar aquele momento. Sozinho aquele desenho não é nada. Duzentos desenhos que ela faça num ano pode começar a te fazer algum sentido. É por isso que eu digo, 4 anos acompanhando aquela criança você consegue reconhecer o desenho dela. Uma criança de 2 anos reconhece o desenho de outra criança de 2 anos porque ela fala aquele código, ela domina. Então ela sabe te dizer. Sabe aquela criança que ajuda você a guardar na pasta? Ela diz: "Esse é do Luiz", "Esse é da Andréia". Porque que ele sabe e você não sabe? Eu entendo assim, que tem um código ali que ele domina e você não.

Então se uma criança fica ali numa mesma linguagem, vamos entender que ela precisa e que o tempo dela é diferente do seu, mas também

não é só o tempo todo assim, por isso que pulsava. Na escola que eu trabalhava tinha um tempo assim e tinha outro tempo que ele ia ser convidado a passar por isso e aquilo, pelas atividades mais “dirigidas”. Eu acho que é nessa pulsão que você viabiliza a ampliação de repertório, o acesso a cultura mas, ao mesmo tempo, valoriza também muito essa escolha, esse tempo dele. Eu acho que tem que ter as duas coisas. Acho que é compatível.

A alfabetização na linguagem oral e escrita compreendeu isso e já é um dado, já é aceito. Então, como é que se alfabetiza? Você ao mesmo tempo permite que a criança construa, escreva o nome dela da maneira que ela entende que deve ser, ela é convidada a escrever algumas palavras como ela imagina que deve ser, e aos poucos ela vai enriquecendo isso, porque esse professor também vai ler pra ela, também vai mostrar palavras, também vai conduzir; mas ele também vai receber a maneira como ela for capaz, e essa pulsão é que vai tornar ele leitor, tornar ele produtor de texto. Então porque nas linguagens artísticas a gente também não vai ter essa pulsão? De acolher e de conduzir. De acolher e de trazer o repertório. Porque a gente não vai acolher tanto quanto esses professores alfabetizadores acolhem esses textos onde a criança escreve 3 sílabas e é uma palavra. Eles escolhem uma letra pra representar uma sílaba. Eles entenderam, os pedagogos dissecaram a estrutura da alfabetização, olharam e falaram que a criança registra com uma letra, um fonema, no começo. Não é que ela está escrevendo errado, é que ela começa assim. Então CAVALO vai ser CAO ou CVL, enfim, ela vai escolher ali o fonema, o símbolo que representa aquela sílaba e aí eles acolhem isso e falam: “Olha, seu filho já escreve o próprio nome!” Está lá: “IEE”, “a Sirlene escreveu assim”. E eles acolhem, acolhem, acolhem até que vão enriquecendo, vão lendo bons textos, vão trazendo livros. Na arte é igual. Acolhe o desenho, acolhe, acolhe, deixa desenhar, deixa modelar, sem perguntar: “o que você fez?” Sem precisar traduzir para outra linguagem. Se o professor gostar diz: “Nossa, bacana, ***como*** você fez?” Se interesse por ‘como’ ele faz, e não pelo ‘quê’ ele fez. Essa é a minha práxis e essa é a práxis que eu oriento. Se interesse pelo ‘como’ ele chegou naquilo; aí ele vai te contar, inclusive, o que é. Mas ele vai te dizer: “Eu faço assim, ó. Primeiro eu peguei isso, depois eu percebi que tinha isso, eu quis

crescer pra cá."; "Nossa essa forma eu nunca tinha visto igual!"; "Ah, é que foi muito bom puxar." É surpreendente a descrição de 'como' eles chegaram a essas formas. E é uma coisa bárbara como eles sabem falar sobre isso, e poucas vezes eles sabem falar sobre o que é, ou eles não querem, ou eles não tem condições porque não foi um projeto antecipado, como muitas vezes é pelo adulto: "Estou tentando fazer isso, estou querendo representar aquilo." Então ele pode dizer isso: "Me interessou esticar esse material, e aí eu vi que ele quebra se eu passar daqui ó!" Isso é tudo de bom, ele está dialogando com a resistência, com uma propriedade do material, e aí ele vai se expressar. Ele quer mostrar os 'esticamentos'. É isso, só. Que legal! (...)

Esse cara é um artista nato! Mas ainda não é arte que ele faz. Vai ser se a gente não bloquear. Mas se a gente bloquear, se a gente pegar e dizer: "Não, essa letra não pode ser assim, tem que ser assim." O cara não vai ser um bom escritor. Vai ser difícil, ele vai ter que superar, fazer terapia, pra conseguir fazer da palavra um canal de expressão. E nisso eu acho que a gente já está bacana. Os pedagogos superaram esse 'b-a-ba' que enrijecia. Existe já um trabalho consolidado numa alfabetização criadora." (.)

"(Então) Para grupos de 2 anos eu chego do lado, estico os materiais, ou eles são convidados a entrar numa sala onde estão ali disponibilizados, e aí a gente começa a fazer. Eles vão nos imitar. Aí eu digo: "Olha pode ser assim ó, olha como pode ser, olha como a gente pode fazer." Eu mostro formas de como a gente pode fazer. As crianças que vivem num cotidiano de um educador que mostra como pode, elas também vão trazer. Chega um dia que elas incorporam essa fala e vem dizendo assim: "Achei um jeito diferente de 'como pode' fazer!" (risos)

Ou, chamo a atenção pra alguém que está fazendo, tipo: "Vocês perceberam aqui como o Lucas esta pintando? Ou desenhando?" Ou não: "Deixa o Lucas que agora...", não é? Tem que preparar esse educador pra ele ser menos interventor, e pra intervenção dele ser de qualidade. Saber qual é a hora de mostrar: "Gente! Olha o jeito que o Lucas esta fazendo!" E todo mundo vem e o Lucas se acha o máximo; e a hora que é pra ninguém chegar perto do Lucas, que é pra defender, que é pra deixar ele sozinho fazendo. Putz grila. Como é que a gente desenvolve essa delicadeza, essa ouvidoria?

Os de 2 eu acho que é tudo isso, iniciar, fazer como é pros brinquedos; quando você traz um brinquedo pra uma criança. Você pega o peão e gira, aí ele vai girar também. Com os maiores, com 4, 5 anos, eles vão trazendo alguns interesses que se, novamente, tiver um bom ouvido, você pode fazer daqueles interesses, daquelas conversas, assuntos, daquelas coisas que eles trazem que estão interessados. Tem epidemias que aparecem. 'Bolsas', então, puxa vida, vamos fazer bolsas, pintar bolsas. Acho que é como com o brinquedo, comparando novamente. Entender que a arte é um brinquedo, que todas as linguagens da arte não estão deslocadas da ludicidade. Pra infância sobretudo. Pro adulto eventualmente. Pode ser e pode não ser uma experiência lúdica, mas pra criança é, sobretudo. E brincar é assim, pelo contágio: "Tá bom que eu era?!" Empurra e vai, já sai brincando. É no cutucão que brinca. Então pra criança maior, é isso, é se contagiar, é trazer a luz pra todos, assim como nas outras áreas. Estão observando formigas, estão observando centopéias, contando patas, porque não convidá-los a criar um ser com muitas patas e com poucas patas, e como é que ele vai andar? E vira teatro, e vira construção de marionetes, e vira encenação, e volta pra modelagem, e volta pra criação com sucata, e é investigação cientifica, quantas patas tem os animais, só que tudo junto. Tudo muito costurado.

Se é um trabalho assim, tipo alguém foi viajar e trouxe uma semente – porque eles trazem – é acolher o que eles trazem. Trouxe uma semente? Aí, você fala: "E você conhece essa outra?" Aí é que está, o educador tem que ter essa 'sacola de coisas'. Ele traz um pedacinho de rocha e você fala: "E isso aqui, ó?" E você tem uma caixa: "Ahh! Você trouxe uma pedrinha? Olha minha caixa de pedrinhas!" E vamos fazer uma caixa de pedrinhas. E aí, isso é cientifico, é estético; porque não dá pra separar. E o bacana na educação infantil é isso. É a interdisciplinaridade borbulhando.

Vamos num museu de oceanografia, ver as plantas que vivem embaixo da água, e aquilo vai virar uma modelagem. É convidar pra transpor. Eles vão fazer. É só você deixar. E eventualmente aquilo vai ser tão expressivo que você vai achar que tem arte ali; mas pode não ter, porque não tem a intenção de ter. São só os primeiros contatos daquela pessoa naquela linguagem, ludicidade, e muito voltado pra si. Isso a Fayga fala e eu concordo

e acho o máximo. Que a arte, o papel dela nos primeiros anos de vida, tem um foco em si. Ela é expressiva e estruturante. Ela estrutura aquela pessoa. Estrutura em competências simbólicas e de discernimento, buscas, enfim, a personalidade. Estrutura e, ao mesmo tempo, viabiliza expressão. Então vai estruturando a expressão. Mas são os primeiros contatos, então, calma. Não precisa achar que tem que fazer exposição de trabalhos infantis como se faz num museu. Isso eu acho esquisito, sabe? Não digo que não seja pra expor os trabalhos; é emoldurar de uma atmosfera "museucêntrica", "museológica", e isso eu acho um pouco demais. E tem muito trabalho de adulto nisso. O trabalho da criança fica até pequeno porque tem tanta 'moldura do projeto educativo da escola bacana', que a coisa fica forjada.

Eu sou uma criatura chata com essas coisas. Eu acho que não é isso. É o simples. É olhar atrás da escama do peixe a imagem que você vê na luz do sol. É só isso, e se isso encantou as crianças, é isso que vai ser mostrado pros pais: "Olha o que a gente fez aqui essa semana! A gente olhou pelas escamas e as crianças imaginaram as coisas e isso virou desenho, virou conversa, virou história, criamos uma história e eu redigi, eles desenharam." É isso. Isso vai ser muito significativo pro educador e pras crianças, eu tenho certeza. Mas tem que estar vivo e não pode burocratizar nada.

Eu tenho uma amiga que tem uma coleção de peões, e começou a trabalhar numa escola bacanérrima e ela tem uma bolsa de peões e lá uma vez por semana uma professora toma conta do recreio, e no dia dela, é claro que ela abriu essa bolsa e soltou esses peões e todo mundo veio. Veio a diretora da escola e disse: "Ah querida, e se toda a terça-feira, entre as 9:15 e 9:30, você trouxesse um peão de cada vez e todos pudessem construir esse peão primeiro, e depois na outra semana trás esse outro, este faz barulho, aquele que rodopia de lado, aquele que é da África, um por semana, pode ser?" Ela falou: "Não, não pode." Eu acho que ela esta certa, não é assim que o conhecimento é significativo, não é assim que o aprendizado se torna significativo. É muito mais sutil, ainda mais hoje pra essas crianças, que o mundo imagético delas é tão rico. Pra você superar um computador... Então, expor como se constrói um peão toda terça-feira das 9:15 as 9:30 não vai rolar. Esse educador precisar ser uma super gente de fato, mas ele não vai trabalhar sozinho. E você tem experiências lá fora que mostram que isso

pode funcionar. Se funciona com um dinamarquês que é um cara super duro, imagine com brasileiro. (risos)”

5.2. Memórias de experiências com a arte na educação da infância

“Tem a menina de 4 anos que chega na aula de cerâmica que chega e me diz: “Eu preciso fazer um caracol! Você me ensina?” Eu digo: “Bom, eu nunca fiz, mas eu tenho uma idéia. Acho que a gente pode começar assim.” E comecei a fazer com ela um rolinho. E ela: “Ahh ! já entendi!” E girou o rolinho a ponto de ele encaracolar. Ela pôs aquilo de pé, amassou na frente, e ela disse: “Na verdade, os olhos do caracol ficam na ponta das antenas, mas como a argila não dá pra fazer antena, eles vão ficar aqui mesmo!” E colocou na ponta daquela minhoca. Depois ela disse: “Agora eu preciso de uma argila de outra cor.” Eu disse: “Porque?” “Pra fazer o desenho do caracol.” “Desenho?” “É. Você não sabia? Caracol desenha andando!” Essa era a Carol.

A Tereza, ela chega num encontro e diz: “Sir, eu preciso de muita argila!” E abre os braços assim. “Muuuita argila!” Eu digo: “É, Te, porque?” “Porque eu vou fazer um mundo!” E fez lá um planeta. E aí no outro dia ela volta e diz: “Sir eu preciso de muita argila!” E eu disse: “Outro mundo?” “Não, um gigante! Ossos!” E ela fez um esqueleto. A Te sempre amassava da mesma maneira o mesmo bloquinho de argila, e ia com os dois dedinhos separando um desenho que virava um coração, e me entregava pra por na estante de secagem. E eu achei, “Poxa, coração? Coração, que estética padrão”. Já vim com o meu jargão, dizendo que essa menina devia ser toda Barbie. Corações, corações, corações. Quase uma centena de corações ela fez. Aí um dia ela disse assim: “É porque eu quero dar pras pessoas, pra elas colocarem coisas de amor. Só pode colocar coisas de amor.” Ela tinha 5 anos.

Teve a Natália, que fazia ninhos. Ninhos, ninhos com ovinhos, ninhos com passarinhos, ninhos com ovinhos e passarinhos. E aquilo reincidia. Fazia outras coisas também, fazia flores e caracóis; mas voltavam os ninhos e passarinhos, sempre que ela podia. E aí na relação dela com um outro

garoto, que pedia muito, muito, muito acolhimento; foi essa garota que acolheu ele.

Então eu passei a entender que aquilo que as crianças trazem como tema, como forma, revelam buscas, revelam, nem que seja, a busca dessa identidade que está por formação, sabe. Mas essas imagens já dialogam com uma complexidade enorme de valores, de instâncias psíquicas, cognitivas. Não sei. Mas elas não são gratuitas, por mais espontâneas que sejam. Se você pega um recorte de um dia e faz uma oficina com as crianças, e claro que você vai achar que é tudo espontâneo, gratuito, sem valor, sem uma relação, sem uma conexão. Mas se você acompanha essas crianças por um, dois, três anos, você consegue ter acesso a esse fio que conduz, a esse nexo que dá sentido aos trabalhos que eles fizeram. Isso eu tenho certeza. E esses trabalhos elas realizam porque eles precisam fazer, por necessidade.

Quando chega um adulto no meu ateliê, eu sempre pergunto: “O que você precisa fazer?” Ele fala: “Eu *quero* fazer nananan.” “Está bom.” Na próxima vez que ele chegar, eu também vou fazer a mesma pergunta. Eu estou sempre perguntando o que ele precisa. Durante muito tempo ele vai fazer o que ele quer fazer. Tem um a diferença brutal. Tem um dia que ele vem com a resposta: “Eu preciso muito de... eu não sei o que eu preciso, hoje eu não sei.” É nesse dia que ele vai fazer o que ele precisa.

Não sei se eu corro o risco de cair num “possibilismo”, num “livre fazer”, mas eu respeito muito esses momentos de liberdade onde as pessoas que procuram um atelier ou onde as crianças que são da educação infantil possam realizar o que elas precisam fazer. Porque isso tem muito sentido pra elas, dentro de um tempo mais longo. É que a gente faz parte de um tequinho de tempo da vida deles, então não tem com o educador ter a compreensão. É muito difícil. Mas se esse educador tiver um ouvido, uma ouvidoria mais presente do que uma verborragia, ele vai chegar perto de compreender o papel que a arte desempenha nessa formação, nesse desenvolvimento, nesse momento da vida, ou em qualquer momento. O adulto que esta aqui no meu atelier também esta aqui pra se formar, e como a Fayga diz, ‘*dando forma é que ele se forma*’. Só que o adulto vem com imagens elaboradas, ele tem um acesso diferenciado dessa criança. Essa criança, por um outro lado, vem com menos filtros. Então dos dois lados há potencialidades e

dificultadores, mas dos dois lados o papel é o mesmo. Você entra em contato com a arte pra se formar. É você que você quer formar. O Bachelard diz: "Você fecha a mão e você é massa de você mesmo". E quem está aqui dentro dessa mão é você. É você que está se formando. Então esse educador está tendo o privilegio de fazer parte de um pedacinho da formação da vida do outro. É importante que ele se comova com essa possibilidade."

6.1. O tempo na educação da infância

"As crianças chegavam e passavam de 5 a 6 horas na escola (da minha mãe). A primeira metade do encontro, as três primeiras horas elas rodavam entre esses espaços segundo a sua vontade, então o 'primeiro tempo' da escola era isso. Eles iam participando. Tinham sempre três salas com educadores pra disparar, mobilizar, trazer alguma idéia nova, algum diferencial, ou simplesmente para estar ali. Nos outros (momentos) os educadores estavam presentes mas não eram as atividades do dia, como frente de trazer uma novidade ou uma experiência. Tinha o lanche e depois aquelas atividades que a gente sentia que eram mais dirigidas, e que daí o convite era de eles se separarem um pouco: os pequenos iam ser trocados, recebiam outros cuidados e os maiores tinham os momentos de leitura com uma iniciação, com um encantamento pela alfabetização, sem nenhuma prontidão nisso. Os tempos eram assim e por dia variavam as salas onde estavam os três educadores trazendo uma atividade."[40]

7.1. O espaço na educação da infância

"(Na escola que eu trabalhava, a Pequeno Mundo) Os espaços tinham os materiais. Por exemplo, a sala dos fios tinha lãs e linhas, claro. Mas também tinha arames, barbantes e todo tipo de fio que as crianças encontravam em casa: e "essa é pra sala do fio". E a gente tecia não só no tear, mas também tecia qualquer jeito de trama. Então, era a "sala das tramas". Até que uma vez, eu achei lindo, eles perceberam os cabelos,

[40] Sirlene fez reflexões sobre a relação com o tempo no item 5.1.

porque tinham duas meninas com os cabelos muito longos e aí eles encheram elas de trancinhas com os fios e tramaram na cabeça delas os fios que tinham ali. Puts, quando eu olhei aquilo eu chorei. Entenderam, né? Caiu a ficha do que é tramar.

O espaço era idealizado com um elemento motivador. Tinham os espaços de todas as brincadeiras e todas as atividades: não era 'a sala de artes', mas era a sala onde você podia brincar com *melecas e líquidos*. Então era "a sala da torneira", né? Claro! Era a antiga cozinha da casa e ali era o lugar da pintura, e também de cozinhar algumas coisas. O espaço era pensado em termos de alguns elementos que motivavam alguns fazeres. Os brinquedos ficavam lá na frente, os livros ficavam na outra sala. Pensando isso, que o espaço, a atmosfera do ambiente te acolhe e te convida. Então se você quer estar naquela sala, é porque você aceitou aquele convite daqueles materiais, daquela educadora que esta ali para te orientar, pra te ajudar com aquilo, e às vezes com uma possibilidade diferente. Então, "hoje estou aqui para mostrar uma trama diferente, um nó diferente nesse fio". E as conquistas, elas são todas. São motoras, psíquicas, estéticas, tudo junto, tudo ao mesmo tempo. Era assim que a gente entendia.

Eram só gabinetes abertos todos baixos e (os materiais ficavam) ao acesso das crianças. E elas também eram convidadas a organizar tudo, então elas tinham o acesso pra pegar como também a levar, limpar, lavar, guardar, tudo baixinho. Os desenhos também eram expostos na altura dos olhos deles e os avisos dos professores ficavam na altura dos nossos olhos; mas a gente tinha esse entendimento de que os desenhos, as fotos, os painéis de fotos, tudo lá era a 1 metro do chão. Então o adulto é que tem que abaixar, e não ficar levantando a criança pra ver a foto dela no mural, como eu via em outras escolas."

8. O papel e a formação dos educadores

8.1. Resgate da infância

"(Para trabalhar o resgate da infância na formação de educadores) É também fazer com que eles sintam. No 'seu' quintal. Qual a qualidade, qual o

aspecto da sua infância? Qual é o 'seu' canal de comunicação? Porque eu acho que 'isso' foi indicado pra mim, porque esse era o 'meu' canal. Para a outra, que era a colega que era mais do pensamento, a lógica que é a maneira dela absorver o real, então ela vai ser eficiente naquilo. Se ela jogar o meu jogo ou se eu jogar o jogo dela, eu acho que não vai ser tão significativo; nem pra mim, nem eu vou saber passar pras crianças. Então, quando eu trabalho com o educador, eu quero que ele encontre qual é o seu canal. E que ele encontre também se ele 'está na vocação'. Acho isso muito importante. Eu já abri um curso de formação dizendo: "eu espero que no curso se defina, depois de 8 encontros que a gente vai ter, os dois lados da carta: se você é educador, é a sua vocação e você vai sair daqui mais apaixonado ainda pelo que você faz, ou se não, essa não é sua praia e você tem que procurar outro trabalho." Porque eu acho que em todo tipo de trabalho você tem que se perguntar se é a sua vocação mas, pra educação... Não é como num banco, que até dá pra você trabalhar lá no caixa, sem ser aquilo a sua grande vocação, mas com criança... Não. Então, a primeira coisa que eu faço é ver se é a tua vocação, por que pra mim foi, foi pela vocação. Não só porque, sendo vocação, dá prazer; mas porque também, sendo vocação, tonifica. Tonifica de um jeito que vivifica. Enfim, e cada um tem que buscar isso, não é? Aí tem os desdobramentos disso. Estudar o seu quintal, entender qual a sua linguagem e aí, qual é o papel do Mestre? Quando eu 'estou de Mestre', "ensinando os educadores a ensinar", no curso de formação, a expectativa que eu tenho é que eles desdobrem, a partir desse encontro com a vocação, o que essa fonte vai trazer: Que dinâmicas? Que atividades? Qual postura que ele vai assumir? O que vai ser encantador pra ele e que vai facilitar; que vai fazer com que ele também facilite esse aprendizado, este desenvolvimento, no outro? No que "for", pra ele. E também que ele respeite essa diferença, o que "não for"."

8.2. A compreensão da primeira infância

"É, como eu já te disse, fazer, fazer, fazer, e fazer muito. Mas primeiro, recuperar essa memória, reviver o seu próprio quintal. Eu passo muito tempo trazendo 'brincadeiras de lembrar', onde eu vou estar chamando pra lembrar

um machucado, um lugar, um medo, uma pessoa, uma cor, um barulho, um brinquedo, uma vontade, uma bronca, uma risada, enfim, tudo isso que, de cara, é muito fácil lembrar. Você fecha os olhos e pede para eles lembrarem, lentamente, disso, daquilo, daquilo; tudo vem. Um esconderijo. E pede pra ele escolher uma dessas lembranças e modelar na argila, em absoluto silêncio. No outro dia, escolhe a bronca, e pede pra ele desenhar essa bronca. E aí, ao olhar pra esse desenho, essa modelagem, de cara o que elas falam é: “Essa é a modelagem dos meus alunos, esse é o desenho deles.” Porque reconhece que essas crianças, quando entram em contato com os materiais plásticos, elas contam as suas histórias, o que aconteceu, imediatamente. Então na formação de educadores, as dinâmicas que eu trago sempre visam sensibilizar a memória do seu quintal, a memória lúdica e potencializar isso como tema de expressão em algum material plástico. E brincar de interpretar, brincar de ser. “Tá bom que eu era?!” A brincadeira é essa. Aí elas já começam a encenar, e é isso que é teatro para a criança. ‘Tá bom que eu era?!’: “Tá bom que eu era a mãe?” Aí a outra (diz): “Tá bom, eu era a filha?!” “Eu não quero ser o pai.” “Então você pode ser a tia.” E elas brincam disso e usam uns panos, uns objetos pra construir uma cena improvisada. Aí eu falo: ‘Bom, o que é teatro então pra criança? Como é que eu trago essa arte pra educação infantil?” É só trazer, é só colocar os materiais que as crianças já fazem. Ou é ensaiar 200 vezes a história da baratinha e encenar pros pais no “dia da ...”? Então o meu trabalho é esse. É de trazer um entendimento de que na infância tudo está junto, desde sempre, e que o educador é facilitador, um potencializador do que já se encontra ali. É só mobilizar, é só oferecer tempo e espaço que isso acontece. Agora, se eu estiver muito presa a um programa fechado, de tema, atividade, não vai acontecer. Não é isso que acontece, acontece outra coisa. No meu entender, menos significativa. Porque é disso que você lembra, que você hoje como adulto vai lembrar. São essas situações mais espontâneas, mais fluidas; e não o dia que você aprendeu o que é quadrado, o que é circulo, o que é retângulo. Não o dia que você aprendeu as horas, o nome das cores. Isso você não se lembra, o momento em que isso aconteceu, porque ele foi dado de uma forma muito menos significativa. Agora, é claro, que se uma pessoa querida fez uma brincadeira sensacional pra você e te ensinou as horas, você

vai lembrar a hora que você aprendeu. Então o foco da minha atuação na formação de educadores, é essa sensibilização, é trazer pra eles essa vivência, a re-vivencia, o reviver essa memória, e a expressão disso. Todas atividades que nós criamos agora no CENPEC, o grupo também é sensível a esse trabalho. E eles acolheram o meu jeito, que é esse, que foi muito alimentado pelas vivências que eu tive na Escola Oficina Lúdica com a Adriana Friedmann, que é como ela trabalha lá no ISE Vera Cruz, um Instituto Superior de Ensino onde eu também trabalho com ela, no curso de Educação Lúdica pra educadores ou pra profissionais."

8.3. A arte na educação da infância

"(Para trabalhar a arte na educação da infância é) Começando a fazer. Eu acho que é o fazer, é o possibilitar. A criança funciona por contágio. Então se você entra numa sala, põe uma musica e começa a dançar, já que a gente está falando de corpo, ela vai se relacionar com isso. Se você muda de música e dança diferente, ela vai te acompanhar nessa nova dança. Ou se você traz materiais plásticos e convida pro desenho. É convidar, é trazer pro fazer, pro experienciar. Sempre e muito. E eu acho que o educador tem que ter como 'programa' uma série de valetes na manga; sentir o grupo e aí então ele escolher o que vai fazer. Ele tem que ter essa liberdade. E claro que tem um cotidiano, tem uma equipe que vai se organizar e falar: "Olha, por esses tempos de calor convém que a gente trabalhe aqui, com água, nesses tempos de frio convém que a gente trabalhe com outro grupo de atividades." Sei lá que combinados que a gente pode ter, mas que estes combinados tenham muita flexibilidade e muita autoria desse educador. Como a Sumaya[41] fala, e nesse sentido eu concordo com ela, desse educador autor, criador desse cotidiano. Mas na prática, que ele tenha muitas possibilidades e que ele seja um encantador.

Eu não sei se hoje eu teria a mesma escola que eu tive, mas eu gostava. Eu ainda respeito aquilo que a gente fez lá. Então eu acho que é muito isso. Ter ambientes, espaços "possibilitadores", potencializadores; e ter

[41] Sumaya Mattar Moraes, professora do Departamento de Artes Plásticas da ECA-USP.

tempos largos, e opções de escolha, pro professor e pra criança. Acho que com isso, tenho certeza que o que vai surgir é de uma beleza! Agora, esse educador tem que respirar bom ar. Se ele esta intoxicado de uma cultura consumista, de imagens intoxicantes, de um repertório diminuto que é sempre aquele padrão de valores pequenino, é claro que é isso que ele tem para oferecer. Esse educador tem que ser alimentado, tem que entrar em contato com a diversidade. Aí ele se enriquece e também escolhe, experimenta e aí ele esta alimentado. É um ciclo, né! A Fayga tem aquelas frases bombásticas, fantásticas: "A criatividade se alimenta dos próprios processos os quais ela se realiza". Então se você abre as portas da criação, é um "realimentador" eterno, é perpétuo. É só isso e é tudo isso."

8.3. O tempo e o espaço na educação da infância

"Quando o tema é tempo e espaço na educação infantil, nos cursos de formação, o meu foco é chamar a atenção, sensibilizar esse educador pra questão: 'o tempo', 'a grade', 'a rotina'... (risos) Os títulos são maravilhosos! Enfim, 'o programa': se eles atendem ou se eles não são o principal eixo de conflito; ou porque a criança quer mais ou porque a criança quer escolher e não consegue. Eu trago esta preocupação pra eles, se essa forma de organizar o tempo na escola que eles tem contempla a escolha, o tempo que a criança realmente precisa pra se envolver com aquela atividade. Em geral, não. Quando eu falo: "Quanto tempo a criança se envolve com essa atividade aqui?" Aí eles dizem: "Se a gente deixar, muito tempo." "E quanto tempo essa outra atividade ocupa?" E eles respondem: "O mesmo tempo que aquela outra, que eles não se envolvem." Como isso? Por que "a cada uma hora".... assim? A educação infantil está muito inspirada no ensino fundamental, é tempo de hora em hora.

Eu dei um trabalho de formação junto com a Marina Célia[42], de Educação Indígena, e eu levei um puxão de orelha dos educadores indígenas porque eu propus pra eles que pensassem como é que seria uma rotina de uma semana, e eles trouxeram uma proposição de atividade por dia. Eu fui lá

[42] Profa. Dra. Marina Célia Moraes Dias, da FEUSP.

e falei: “Só uma? Não dá pra ser, pelo menos, umas duas?” Aí eles me responderam: “Mas duas, professora? Como é que eu posso propor duas? E se as crianças não tiverem terminado uma, como é que eu vou chamar pra outra? Que horas que eu vou dizer que acabou?” Então, é o oposto. É a dificuldade até de por limites. De por ‘*timming*’. Mas nos dois lados eu vejo problema e eu acho que tem que ter essa pulsão. E o que eu trago pros educadores é essa problematização. Se o tempo que a gente oferece acolhe o que elas assistem de necessidade, de demanda das crianças, e em que medida que pode acolher. O convite é esse. Pra pensar isso.

Pros espaços é a mesma coisa, está tudo ligado. É claro que sempre vem as questões burocráticas. “Mas é que na verdade, quando eu saio da areia, outro grupo tem que entrar. Quando eu entro no ateliê, o outro grupo tem que encontrar limpo, então eu tenho que dar esse tempo da limpeza e todo mundo tem que acabar na mesma hora.” É muito triste. Mas eu faço questão de trazer sempre esse chacoalho. Será que precisa ser assim? Será que não é possível pensar numa flexibilização disso? Eu acho que é o mínimo que a gente pode trazer, e o máximo que a gente tem que ter como meta.”

8.4. Desafios com a formação de educadores

“O desafio, o bloqueio, a dificuldade nunca está no educador - o educador que é educador mesmo, por vocação - porque ele é aberto, flexível e não vai impor nenhuma barreira a experienciar, a experimentar viver uma proposta. Ele vem, vivencia, diz se tem a ver ou se não tem a ver. O problema é sempre a estrutura, a grade, a rotina, do jeito que ela está aí marcada, organizando. A quantidade de crianças que as professoras têm nas escolas, públicas então, nem se fala*.* O grande bloqueio é esse padrão, é essa estrutura. E as experiências alternativas são encantadoras e ainda bem que estão encantando pra remexer aí. Ainda bem que existem ONGs, ainda bem que existem empresas que patrocinam a disseminação dessas experiências alternativas, que vão levar oxigênio e chacoalhar essas estruturas. Mas por outro lado, tem a burocracia. Pra quebrar isso é muito forte ainda. Esse é o principal bloqueio.”

9. Considerações finais

9.1. Desafios – Reflexões sobre a experiência pessoal com a educação da infância

"Eu tinha essa energia, essa vontade louca de experimentar esse modelo (de educação da escola Pequeno Mundo). Eu tinha essa loucura por fazer valer toda confiança que aqueles pais tinham feito naquele projeto. Eu tinha essa loucura de ver essas crianças desdobrando aqueles trabalhos, e aí eu tenho tido essa confirmação de que essa loucura foi válida, agora, 20 anos depois. Eu encontro com essas crianças e essas crianças me encontram. Tem uma criatura que chama Fernanda que me encontrou no Facebook e falou: "Sir, não acredito que te encontrei". Ela virou educadora, é batuqueira, está fazendo formação no Brincante, e pra ela fez um sentido doido tudo aquilo que ela viveu. Tem a Marina Moretti. O Facebook é maravilhoso nesse aspecto. A Marina... É claro! Eu olho pra aquele passado e falo: "É claro que a Marina ia ser atriz". Quando eu vejo ela agora, encenando Ariano Suassuna. Só agora eu posso falar que "É claro que ela ia ser atriz". Mas, é claro! A menina tinha um encantamento louco por assumir personagens. Entende? Aquilo era louco pra ela. Ela já chegava brincando, assim, de encenar, e o faz-de-conta, pra ela, era uma outra história do que é pra todo mundo. Pra todo mundo é importante, mas pra ela era mais. E ela está se tornando atriz. E é claro que aquele outro que tinha um bico de lado assim: "Não... não sei...", e está sendo difícil até hoje pra ele encontrar o caminho dele. O 'Não sei' dele era um 'Não sei' muito forte, e o "Não sei" era aquilo, o trabalho era 'Não sei' e não terminava. E não resolveu, é muito forte isso pra ele. Ele tem 20 anos agora e ainda 'não sabe'.

É muito confirmador de que é possível uma educação que acolha os sinais, os vestígios que uma personalidade vai deixando pra seguir sua vocação, pra seguir sua destinação, e acho que a educação pode facilitar ou bloquear. Pode fomentar, pode abrir aquele leque de possibilidades dentro daquele farejo que o carinha já demonstra. Ou pode dizer: "Não meu filho, tira o nariz daí". Então eu tinha essa loucura por fazer valer. Nos 8 anos que eu trabalhei ali eu ainda não acho que alcancei. E eu parei de trabalhar naquele momento por outras questões: mudei de estado, casei, tarara, tarara, a gente

fechou a escola. Era muito difícil de se manter financeiramente. Mas depois voltando, pro mestrado pra rever, e voltando depois pra ‘arte com crianças’ e reencontrando essas minhas crianças, eu vejo que agora eu confirmo que é muito válido.

9.2. Para melhorar a qualidade do trabalho realizado com a arte na educação da infância

“(Tem que alcançar) As gerências das secretarias, de quem constrói um espaço; é quem tem que se sensibilizar e alterar esse padrão. E aí, tudo vai ser muito melhor. Enquanto a gente não conseguir romper isso, quem constrói, quem idealiza o padrão de um ambiente, da atmosfera dos espaços e quem constrói e idealiza o cotidiano, enquanto a gente não conseguir sensibilizar a gerência disso, a gente sempre vai ter um campo de tensões, porque os educadores vão sendo sensibilizados e formados pro brincar, pro entendimento da educação infantil e o potencial dela, e o coitado batalha por colocar isso dentro de uma grade que é bloqueadora. É um campo de tensões muito grave. O cara está ali, está sensibilizado, formado pra isso. E eu estou falando dos meus colegas que se formam em boas faculdades, em bons cursos, enfim, e que tentam trabalhar na escola pública, e que vão com a cara e a coragem e voltam desencorajados porque é uma estrutura que mata qualquer um. Não dá.

Sem contar na valorização dos salários dos educadores; eu acho que isso é um bololô que emperra muito, e é um outro perpétuo, um outro contínuo que é um bloqueador, a escuridão da educação.”

9.3. Os “saberes essenciais do educador da infância”

“Eu acho que ao lado de uma reflexão, de um saber reflexivo, de um saber teórico, conceitual, o contato com esses saberes que estruturam uma compreensão do que é infância; ao lado disso precisa haver uma experiência profunda em processos criativos em muitas linguagens da arte. Se houver isso tanto quanto tem esse saber intelectual, conceitual, eu acho que seria ‘o paraíso’. Não ‘o paraíso’, mas o início. Uma prontidão para uma boa

educação, como a gente vê em algumas escolas que são bacanas; mas escolas muito pontuais, aqui, ali. Escolas caras que acabam tendo que ser elitizadas. Mas é isso, por isso que elas são bacanas; porque é um educador que tanto tem o conceito quanto a experiência em processos de criação, em infância. Tem aquele vídeo da "**Invenção da infância**", todo mundo foi criança mas nem todo mundo teve infância. Todo mundo também freqüenta escola de educação infantil hoje, mas nem todo mundo sai educado. Pensar nessa educação que é maior, que é o que a gente almeja."

9.4. Reflexões gerais

"O que eu acho mais interessante quando eu vou trabalhar com 'pessoas' - porque eu também dou cursos pra farmacêuticos, empresários, advogados; então eu apareço como uma oficina de arte dentro de um encontro de formação, de reciclagem, de administradores de empresas, do pessoal de propaganda e marketing - e tem um diferencial no educador. Ele declara ou não, mas existe uma relação que é passional, que denuncia essa vocação que às vezes é triste, porque o cara até se encara como um missionário, aquela velha história de que o cara está ali como missão e aceita qualquer coisa. Mas existe um diferencial que é essa paixão por participar desse momento; ainda mais educador da infância, que é uma pessoa sensível à potencialidade desse momento. E ele se apaixona e mostra isso pelo olhar, pela atenção ao curso, pela profundidade que ele leva à experiência e passa pela experiência que você está proporcionando no curso. Ele leva pra casa e, no próximo encontro, volta com aquilo digerido e traz uma experiência que ele passou e comenta com você e vai fundo. Isso é um diferencial dessa profissão. Então eu não sei como isso, que tem uma potencialidade tão forte, ainda não foi suficiente pra demover essas condições que a gente estava dizendo, que são bloqueantes. Porque o cara que se sujeita a trabalhar com educação - porque nas condições que ele trabalha e a desvalorização salarial que ele tem - ele se relaciona com o trabalho com uma dimensão de paixão que é de outro mundo, que é como nenhum outro. Então eu fico de boca aberta de como isso ainda não foi suficiente pra quebrar isso tudo que está ai. Foi só um desabafo."

Ana Helena Rizzi Cintra

Creche Oeste - USP

São Paulo - SP

Ana Helena Rizzi Cintra

Excertos da entrevista com **Ana Helena Rizzi Cintra**, realizada no dia **20 de março de 2012**, na **Faculdade de Educação** da **USP**, localizada em **São Paulo – SP.**

1.1. Memórias de infância

"Eu nasci em 1979. Comecei a frequentar a escola, acho que eu tinha três anos, quando a minha irmã nasceu. A primeira escolinha que eu fui era dentro do Clube Pinheiros, que eu era sócia na época. Foi uma escolinha que a minha mãe também estudou e eu fiquei até os quatro ou cinco anos nesta escola. Depois eu mudei pra uma escola que chamava Arte Infantil, que não era muito legal. E depois, fui para uma que chamava Crescer, que era mais bacana; tinha umas coisas meio doidas, mas era uma chácara, então eu gostava bastante. Lá eu fiquei até a primeira série. No meio da primeira série eu vim pra "civilização", entre aspas; porque eu achava que lá era o mato, que eu ficava na selva, aí eu vim pra cá. Já era no Ensino Fundamental. Na Educação Infantil foi isso.

"(Tenho) Muitas (memórias dessa época). Muitas mesmo! Para esse assunto que a gente está tratando, eu acho que tem uma (lembrança) da primeira escola que eu fui... da professora pegar a mão da gente, botar na tinta e marcar na toalha, pra dar pra mãe. Outra que ela passava com uma sequência de cores, aí você pegava uma cor, fazia uma pintinha e mudava o dedo, pegava outra cor, e tinha que fazer uma colher de pau com umas pintinhas coloridas, também pra dar pra mãe. Essa lembrança, pra mim, era muito forte; do que eu achava que não tinham que fazer nunca com ninguém. Porque era uma coisa de você não fazer uma coisa e falarem que foi você que fez. Acho terrível.

Depois eu tenho lembrança de amizades, de professores, de intervenções que fizeram, que não fizeram, mal entendidos. Mas mais ligado à arte, eu lembro que depois que eu mudei da escola que era no clube, fui pra outra. Ainda não era tão forte essa coisa de fazerem por você, ou escolherem por você, até porque eu já era um pouquinho maior. Eu já tinha

quatro pra cinco anos, então eu tinha uma autonomia maior, mas ainda tinha ainda um pouco essa linha de pensamento de “Ah! Vamos fazer uma apresentação, e a coreografia é assim, mas eu fico atrás mostrando pra vocês como é, porque no dia vocês não vão lembrar”, coisas assim que me incomodavam. E nesta escola não me lembro de ter aulas. Eu me lembro de ter momentos de desenho, que era carteira, lousa. Então nestes momentos de desenho a gente podia pegar o material, lápis de cor e tal. E era um terrorismo porque quebrava a ponta do lápis e não era pra quebrar a ponta, então tinha um apontador só na sala, “pra criança aprender a não forçar muito o lápis”. Na terceira escola que eu estudei, que era nesta chácara, eu já era um pouco maior, e era diferente. Tinha coisa com culinária, tinha coisa com teatro. A aula de artes tinha uma coisa mais autoral mesmo, das crianças, então eu achava mais legal. A gente podia andar de fantasia. Tinha um momento depois do almoço que a gente ia pra uma casinha na árvore, que tinha umas almofadas, aí contavam histórias. Quem ia dormir, dormia. A gente ficava brincando de fazer origami.”

1.2. Influência da infância no trabalho como educadora

“Essas (lembranças) que eu te contei, acho que a principal coisa que elas fazem, para mim, é me mostrar como eu não devo agir em várias situações. Primeiro de saber que criança está presente. Existe uma ideia de que criança é meio inconsciente do que você fala, que não está entendendo, que a forma como você organiza o espaço, a forma como você organiza a atividade, não influencia em muita coisa em como a criança que está vivendo a experiência; mas é totalmente ao contrário, pois ela pode ter um senso crítico que, ela pode não saber nomear, mas quando ela souber nomear, ela vai ter a experiência pra dar o nome. Então ela vai saber que ela não foi respeitada em algumas coisas importantes, acho que é mais neste sentido.

Agora, as minhas experiências positivas, que eu considero positivas, com artes, não foram nas minhas escolas. Sempre foram fora. Nos ateliês que eu fui, que eu frequentava fora da escola. Quando eu nasci meus pais ainda estavam na faculdade. Um fazia artes cênicas e o outro fazia música.

Tinha o meio deles, montagens ou ensaios que às vezes eu participava, e aprendia coisas lá. Mas na escola mesmo...

"(nesta época da primeira infância) frequentei um ateliê que era bem perto da minha casa. Mas eu não sei o nome, não sei de quem era. E era uma coisa um pouco mais clássica. Eu chegava, sentava num balcão, tinha uma professora, ela mostrava coisas, eu fazia alguns desenhos, mas eu não sei. Eu era muito pequena e não sei dizer exatamente o que era. Mas eu gostava. Eu sei que eu gostava. E depois, quando eu tinha uns cinco anos, tinha o ateliê da Pinacoteca, que eu ia, e eu gostava muito de lá, porque tinha uma coisa de liberdade. Tinham várias coisas acontecendo ao mesmo tempo, e você se encaixava em alguma. E eu adorava ir ao pirógrafo, porque tinha fogo e era perigoso e tal. Então tinha a mesa do pirógrafo e eu ficava lá na madeira. Tinha um canto de fantasia. Tinha um canto de argila. Tinha um canto de coisa com desenho e tinta. As crianças iam chegando e iam escolhendo as atividades que queriam fazer. Aí, no meio do dia tinha uma pipoca. Acho que nem era dia de semana, acho que era sábado. Essa lembrança eu tenho também, que era legal."

2.1. Experiência de vida e formação

"Eu nunca deixei de fazer coisas relacionadas a artes. Apesar de eu ter ido mais pra dança uma época, eu sempre ia à palestra, curso, ou fazia algum curso que tinha uma coisa mais prática. Mesmo na faculdade, eu fiz algumas disciplinas na ECA de cerâmica, fiz fotografia, fiz curso de extensão de desenho lá no CAP também. Isso tudo pra mim agrega.

Mas em relação ao trabalho com as crianças, uma coisa que me marcou muito foi uma exposição que eu fui num colégio italiano que tem lá no Morumbi, que foi uma excursão que veio com um trabalho de Reggio Emilia, acho que faz uns 10 anos isso; e foi uma exposição que deu uma mexida, um pouco, na forma de ver como que dá pra trabalhar com as crianças bem pequenas a questão da estética. Tinha uma exposição, e a gente foi ver, com o pessoal da creche (Creche Oeste – USP). Eu já estava na creche. Foi em 2002, 2001 talvez. E eu vi lá uma infinidade de materiais que eu nunca tinha imaginado trabalhar com criança pequenininha. Uma infinidade de temas que

a gente também acha que às vezes são muito abstratos pra trabalhar com criança muito pequenininha. Soluções sempre muito estéticas pra tudo sabe, sem pudor de inserir na cultura do gosto; porque a gente veio também de uma tradição muito da expressão: “Ah! Deixa a criança! Se ela fez assim, assim está bom. Ah! Esse é o jeito dele”. E muitas vezes, tem como o adulto também ir passando o que ele sabe, de como fazer um trabalho que é mais harmônico, mais estético, que tem soluções melhores para o que você está entendendo que a criança também quer, sem atropelar; e que é um ganho pra criança. Não é uma imposição. Então nesta exposição eu vi bastante coisa assim tipo: “Ah!!!”. Foi legal.”

2.2. Formação

“Eu fiz um ano de Letras, em Inglês, só que lá na Ibero-Americana. AÍ eu vim pra Filosofia, e eu cursei a filosofia, licenciatura, até 2003 ou 2004, na FFLCH. Depois eu fiz uma especialização na área de Dança lá na FMU. E depois eu entrei na pedagogia. E eu fiquei na pedagogia de 2007 a 2010 (na FEUSP). Mas quando eu entrei na Creche (Creche Oeste – USP), quando eu comecei a trabalhar lá, eu ainda estava na filosofia. Aí eu fui me direcionando. Apesar de que a Filosofia nunca deixou de existir na minha cabeça. Então, é engraçado porque muito do jeito que eu lido com a própria educação infantil tem um pouco dessa matriz filosófica, o jeito de pensar o trabalho.

Eu entrei (na Creche Oeste – USP0, em 2001 - vai fazer 11 anos no fim de maio - e antes disso eu nunca tinha entrado numa creche. Eu fui pra escola, a partir dos três anos, mas que eram Jardim da Infância, onde você fica quatro ou cinco horas no máximo e vai embora. Não tem esse “estar da creche”, que é uma rotina tão ligada a vida criança, que às vezes chega as sete ou oito horas da manhã, e tem uma parte grande da vida que é lá, e vai embora às cinco da tarde. E que tem uma relação muito próxima com a família, porque eles entram muito bebês. Então é tudo muito íntimo e muito compartilhado. É diferente. Eu sempre estudei em lugares que eram tal de hora a tal hora, e o trabalho é esse.

Eu nunca tinha entrado em creche (antes de trabalhar lá). Eu entrei e falei: “Bom, o que eu tenho que fazer?”. E no dia que eu cheguei não tinha ninguém pra me receber direito. Aí falaram: “Vai pro pátio, por que eles estão no horário do pátio, e depois a gente conversa”. Aí eu comecei observar, e pedi pra coordenadora, que hoje é a diretora, um caderninho pra eu ir fazendo algumas anotações. E eu tentando entender o que é que eu tinha que anotar daquilo tudo que eu estava vendo ao mesmo tempo. Fui anotando, anotando. Depois de uma semana ela me chamou e falou assim: “Ana Helena, eu acho que agora você pode guardar seu caderninho e interagir com as crianças.” (risos) Isso pra você ter uma idéia, porque eu estava lá na Filosofia. Aí eu fui vindo e caí na real. Foi engraçado. Começou assim meu percurso na educação infantil. Eu tinha um pouquinho de experiência de trabalhar com criança, porque eu tinha feito monitoria de exposição, então tinha grupos de criança, mas não assim de ficar seis horas, de fazer tudo junto. (...)

Eu fiz uma (monitoria) quando eu tinha uns 16 anos lá no Sesc, depois eu fiz na Bienal do “Brasil 500 Anos”. Fiz um pouquinho lá no Sesc Belenzinho também. Em geral coisas relacionadas ao trabalho da minha mãe. Tinha coisas que ela pedia pra eu fazer, como formação. Nada que eu não pudesse fazer. Mas nas que eu entrei mesmo, profissionalmente, eu pegava grupo de crianças pequenas até. O que eu estou querendo dizer é que nada como estar o ano todo, durante seis horas, todos os dias, as mesmas crianças, que é bem diferente.

Logo que eu entrei, eu fui ser volante no módulo 2, que lá significa trabalhar com as crianças maiores. São três grupos que na época tinham até sete anos. Hoje em dia é até 5 anos e 11 meses. Então eram crianças de quatro a sete anos. E esse lugar do volante, que tinha na época e que se perdeu, além de você fazer as coberturas das faltas e tudo, e ajudar em alguns momentos a educadora que está sozinha com grupos maiores, você podia ter um projeto paralelo. E pra mim, a minha coordenadora sugeriu que fosse um *ateliê de percurso*, que era uma coisa que eles tinham estudado com a Rosa Iavelberg, e que era uma sistematização do trabalho que eles faziam lá na Escola da Vila. E ela me passou o material dessa formação que eles fizeram, e que eu não cheguei a fazer porque eu entrei depois. Essa

coordenadora que eu tinha, ela investia muito na coisa das artes visuais, então a gente tinha bastante formação neste sentido. E aí eu fui entendendo qual que era desse *ateliê de percurso*, que era um ateliê com muita disponibilidade de material e que era um pouco baseado na proposta triangular. Então tinha sempre um espaço, que era como se fosse um espaço para apreciação de obras, que tinha livros, tinha alguns jogos, tipo quebra cabeça. Era um espaço que tinha algumas coisas pra consulta e que não ficava junto com o material de fazer o trabalho. Tinha um espaço "dos molhados", vamos dizer assim, que ficava mais perto dos azulejos, da pia, onde a gente deixava as tintas, deixava as colas, argila, deixava tudo que era mais "assim". E tinha um espaço mais seco onde tinha vareta, barbante, tinham os papeis todos e tal. Era uma loucura montar aquilo todo dia, você não tem noção.

Eu montava estes três espaços, então, por exemplo, grupo 1, 2, 3. O grupo 1 ia pro ateliê na segunda, então eu montava correndo este ateliê, eles iam, aí eu desmontava. Na terça, eu entrava na roda deles, e eu conversava com eles o que eles tinham feito na segunda. Depois montava o ateliê do próximo grupo, e assim sucessivamente, entendeu? Na época foi uma experiência que, pra mim, foi legal; porque a gente fazia a apreciação dos trabalhos deles na roda então, tinha um pouco essa noção do percurso mesmo; mas até onde dava, porque também eles eram bem pequenos e era só uma vez na semana. Mas até onde dava, tinha. Então, fulano, o que fez no ateliê de ontem? Foi assim, foi assado, o que usou, o que não usou. A gente via que no outro ateliê um usava a ideia do outro. Ou então tinha a possibilidade de algumas crianças que estavam muito interessadas numa mesma coisa e irem aperfeiçoando, aperfeiçoando. (...)

No segundo ano, eu fui trabalhar com os bebês, que na época eram crianças de 0 a 2 anos; era um grupo que pegava uma faixa etária ampla. De todos os anos que eu estou lá, a maioria deles eu fiquei com as crianças menores mesmo. Então, depois dessa experiência com os maiores, eu fiquei muito tempo com os bem pequenos. Quando eu fui pro Módulo 1, estava acontecendo uma pesquisa em relação ao trabalho com as crianças bem pequenininhas mesmo, que era interesse dessa coordenadora que eu tive. E aí foi bacana porque a gente leu bastante texto, pensou bastante coisa,

mudou muitas coisas no espaço, encomendou móvel, desenhou móvel, produziu coisa, móbile.

Nessa época, se trabalhava com os pequenos, lá com uns kits, por exemplo, de brinquedos: kit de casinha, kit de jogo de matemática, kit de escritório, kit não sei o que, fantoche e tal. Só que o espaço deles era quase que um espaço vazio. Tinha espelho, tinha alguma coisa, mas ele foi sendo incrementado com bolsões de livros, com um móvel vazado onde os brinquedos ficavam sempre a disposição. Acabou essa história de kit isso e kit aquilo. Continuamos guardando algumas coisas porque não cabe tudo que tem, na sala, de uma vez; mas assim, passou a ter de tudo sempre, todo dia. E disso, foi pra uma história de atividades múltiplas e simultâneas. Então, antes tinha: “Vamos fazer a atividade X”. Todo mundo fazia a atividade X. E aí começou a disponibilizar varias coisas ao mesmo tempo pensando que, sei lá, se eles estão ouvindo uma história, às vezes eles querem expressar num desenho, às vezes vão se fantasiar. Ter várias formas de participar num mesmo contexto.

E isso tudo era quando ela estava estudando, e a gente junto, a coisa dos projetos de trabalho, principalmente do jeito que é feito lá em Réggio Emilia. E foi uma coisa que a gente foi entendendo aos poucos: como fazer uma pesquisa que a gente não dá um tema? Como que é isso de partir da observação dos interesses deles? E como que isso pode acontecer? (...) Tem as linguagens, que são aquelas que os referencias indicam, que a gente trabalha, que você deve conhecer: oral, musical, movimento, artes visuais, conhecimento de mundo, natureza e matemática. Aí, como organizar isso num currículo flexível?

A gente começa o ano propondo muitas coisas diferentes pra ir observando eles nas relações, nas brincadeiras, nos interesses e tal. Destas anotações que a gente vai fazendo destes momentos, destas observações, acaba saindo algum eixo de trabalho que pode ser um tema, mas pode ser a ampliação de alguma coisa que eles já estão fazendo, cada caso é um caso. Mas a gente vai discutindo o que eles estão, num âmbito mais coletivo, se identificando, pra ir propondo outras coisas. E aí acaba sempre caindo, no meu caso, em artes. Porque tudo está sempre muito ligado. Você amarra um tecido, leva instrumentos musicais, mas tem um painel de desenho. São

muitas coisas que estão acontecendo ao mesmo tempo. Você vai falar: “O eixo deste trabalho é o que afinal? São artes visuais, é movimento é música? O que você quer?”. E às vezes a gente tem isso bem claro, mas na maioria das vezes não. Na maioria das vezes as experiências são muito integradas, de percurso.

O ateliê de percurso é uma coisa que a gente não dá mais conta de fazer. Na chegada deles, de manhã e, depois que eles vão acordando, depois do almoço, tem os ateliês, que são uns momentos bem coletivos, que tem um espaço com coisas de artes visuais e tem um espaço com jogos, brincadeiras e tal. Estes ateliês, de uns três anos pra cá, eles estavam sem planejamento. Sempre tinha o ateliê, o que eu acho que não deixa de ser uma qualidade, porque todo dia tem os materiais e eles podem usar, mas uma coisa sem muita consistência. Sempre muito uma coisa da exploração, da exploração, então todo dia tem massinha, todo dia tem desenho, todo dia tem colagem. Mas assim, é uma coisa que fica um pouco sem rumo, se a gente pensar em formação em artes.

Pra eles, por um lado, está muito bom, porque os que querem aproveitam. E tem uma coisa que é do desenvolvimento mesmo da relação com o material em que, você ter, já ajuda muito. Então eu vejo que eles crescem com essa coisa da massa. A gente vê que eles fazem umas esculturas muito bacanas.

Às vezes eu sinto que quem entra de fora tem um pouco de dificuldade de lidar. Mas eu acho que está um pouco sem norte (os ateliês). Mas também, a gente não consegue dar conta de tudo o tempo todo. Eu não sei se você já reparou isso, mas como eu estou há bastante tempo numa instituição, eu vejo que a gente cresce assim “meio ameba”, sabe? Não cresce uniformemente. Cresce num lado, o outro lado diminui um pouco. Aí cresce... Algumas coisas que estavam ótimas vão se perdendo, mas outro lado que estava mais ou menos vai melhorando um pouco. E aí você tenta recuperar aquilo.

Pra resumir, os momentos da minha formação profissional com as crianças aconteceram todos dentro da creche e nestas experiências que eu falei: no ateliê de percurso, nos ateliês da manhã e da tarde e de como a gente trabalha a linguagem de artes visuais com os pequenos grupos, que

em geral está ligado ao projeto de trabalho. Não necessariamente. Eu posso propor que toda quinta feira eu vou fazer uma atividade permanente de cerâmica. Eu posso fazer isso. E aí eu posso estruturar alguma coisa neste caminho. Mas nem sempre a gente dá conta porque... você deve saber, a vida vai atropelando, algumas coisas vão ficando mais urgentes. Tem que ser muito flexível. A gente às vezes quer dar conta de tudo e, no fim do ano, se contenta que conseguiu fazer um trabalho legal com eles com esse livro, com esse instrumento e tal. Acaba tudo diminuindo dos planos iniciais. Mas é isso.

2.3. Referências

"Atualmente acho que tem dois autores que eu me identifico muito. Um é o **Paulo Freire** e outro é o **Dewey**. Eles são mais fundamentais. Eu acho que o Paulo Freire na questão mais política e do porque ser educador, porque educar, como educar, que postura ter, essa coisa do diálogo e de sermos iguais enquanto pessoas, apesar de você estar ali como um parceiro mais experiente, mas de você entender que é uma relação, que não é um vetor unilateral. Do Dewey, acho que a questão mesmo da experiência, de você precisar que as coisas sejam significativas pra você concluir um aprendizado qualitativo. Eu acho que isso o Paulo Freire tem também, talvez menos claramente. Eu gosto dos textos dele (Dewey) falando de outras coisas que não a educação, apesar do Dewey ter um monte de coisa de educação, quando ele fala de educação ele é um pouco mais burocrático eu acho. Ela fala da sociedade democrática, da formação dos cidadãos, são coisas importantes também, mas acho que não é o cerne do pensamento dele, a contribuição. Isso mais no âmago. Agora tem outras coisas que, quando eu fiz faculdade aqui, li muitas coisas interessantes. Desde a questão de gênero na escola, a questão das minorias, até questões mais didáticas mesmo, o papel da avaliação. Muitas coisas me influenciam. E sempre a gente vai revendo.

Em relação ao trabalho com as crianças, tem o que eu já falei, dos projetos de trabalhos, leituras que a gente fez na creche, em algumas disciplinas aqui da FEUSP sobre currículo por projeto. Mas sobre isso eu nem citaria algum autor específico porque eu acho que eu sou meio híbrida.

Tem o **Hernandes**, por exemplo, só que ele é um pouco mais rígido. Ele fala do currículo por projeto, mas ele não tem uma liberdade muito grande, ele enxerga isso meio que “só didaticamente”. E eu acho que isso é mais do que didático. Acho que é uma coisa de como estar no mundo, o jeito de pensar o projeto. Não sei se eu sei explicar isso. Eu acho que é uma forma de organizar o currículo que tem mais a ver com como a gente se insere no mundo, ou como deveria se inserir. Acho que não é só um recurso didático, acho que é um jeito de ser.

Eu fiz uma disciplina aqui (FEUSP) que foi bem legal, de Arte na Educação Infantil, com a professora Patrícia Dias Prado e, agora eu não vou lembrar o nome dos autores, mas a gente leu coisas sobre teatro pra crianças. E também foram coisa que me influenciaram.”

3. Ambiente de trabalho

“A Creche Oeste fica dentro do campus da USP, que é no Bairro do Butantã em São Paulo, capital. Fica num lugar meio escondido, lá no fim do campus, um lugar que pouca gente conhece ou, se passa na frente, não sabe o que é. Isso pra falar que é bem escondido mesmo. (risos) O espaço físico: são três prédios. Um é onde ficam as crianças de 0 a 3 anos e 11 meses, no outro ficam as crianças de 3 e 11 até 5 e 11 meses. (...) No pátio tem alguns brinquedos, mas não o suficiente. A gente tem que carregar muita coisa pra ficar montando tudo, sempre. (...)

O público: todas as crianças são filhas, ou de funcionários, ou de docentes ou de alunos da USP. E este público foi mudando bastante nestes últimos anos. Quando eu entrei, a maioria era filho de funcionário do nível básico e de moradores, em geral aqui do entorno, que são os funcionários que tem os salários menores da USP. Com o tempo e também com a política da USP de aumento do Auxílio Creche – para as famílias que tem o salário menor, o auxílio creche faz uma diferença muito maior no salário – eles foram deixando de procurar a creche. Ao mesmo tempo a COSEAS foi querendo se garantir, abrindo uma proporção maior de vagas para alunos, que quase se equiparou agora à de funcionários. Então a gente tem mais filhos de funcionários técnicos, que ganham mais; e mais, muito mais, filhos de alunos.

E muitos filhos de alunos estrangeiros, então começou a ter muitas crianças estrangeiras na creche de uns dois ou três anos pra cá. Na minha turma são 15 crianças, seis são estrangeiros. Quer dizer, nascidos aqui. Mas os pais são da África, da Colômbia. O outro, o pai é de Cuba e a mãe é da Bolívia. Outros dois, tanto o pai quanto a mãe são do Peru, e a outra, a mãe é da Bolívia e o pai é do Peru. Já tive um menino da Rússia também. Isso foi o mais engraçado, porque as interjeições eram diferentes, então não dava muito pra entender o que ele estava achando das coisas. Era muito esquisito, toda a linguagem corporal, tudo é diferente.

4. Reflexões sobre o espaço, a partir do cotidiano na creche

"Apesar de a gente ter uma sala pros pequenos, os espaços são muito coletivos o tempo todo. Acaba tendo muita circulação de crianças de todas as idades, em todos os espaços. Então, quando a gente discute o espaço, em geral a discussão é muito coletiva, nas reuniões. Quando (a questão é mais ampla), vai pra reunião que a gente tem uma vez por mês, de todos educadores da creche; que são umas formações continuadas, em um dia que as crianças não vão e a gente fica aqui fazendo reunião ou formação. (...)

O espaço como ele é hoje, foi resultado de um processo de formação, aquela que eu falei. Dessas leituras dos textos pensando como trabalhar com as crianças bem pequenas e em cima de quais princípios. Por exemplo, é legal ter mais espaço mais dividido, é mais acolhedor, porque fica todo mundo o tempo todo num espação, e às vezes não aconchega. Então a gente às vezes divide. A gente planeja alguns elementos de divisão no espaço, alguns móveis vazados. A gente pregou vários ganchos na parede pra poder amarrar tecidos. (...)

Os carrinhos, as coisas de casinha, as bonecas, os fantoches, o bolsão de livros, o espelho. (...) Nessa turma que eu estou a gente só não deixa disponível o que a gente acha perigoso ou que não vai dar conta de administrar de um jeito que dê pra usar bem. Sei lá, vou deixar cinco potes de guache, todo dia, ali? Ainda não dá. Pode ser que a gente chegue nisso, mas ainda não dá. A maioria das coisas que ficam são os livros, que tem o bolsão, da altura da janela aqui. Os brinquedos, alguns que tem peças menores, a

gente guarda no armário depois que usa. Os encaixes, as bonecas, os carrinhos ficam (disponibilizados). Os “cacarecos” ficam. Tem uma caixa de cacarecos. E tem um painel de desenho que a gente deixa, mas é mais básico. A gente deixa a cartolina, e giz ou canetinha.

Na verdade, eles só usam mais as salas nos momentos de grupo. (...) Das 10 e pouco as 11, dá uns quarenta minutos em geral, é quando a gente faz as atividades com eles, dos projetos e tudo. Acaba estando um pouco na nossa mão também, porque em geral, o tempo que a gente está com eles na sala é o tempo que eles estão na sala. Não tem longos tempos na sala de manhã. De tarde tem um pouco mais.”

5. Reflexões sobre o tempo em contextos destinados à primeira infância

“Tem a rotina diária, que tem alguns pontos que são rígidos, e que a gente esbarra neles, que é o tempo da cozinha e o tempo da limpeza. E tem algumas coisas que são difíceis de negociar, que eles funcionam bem espartanamente. Então estes tempos da limpeza e da cozinha meio que emolduram a nossa fluidez. Em linhas gerais é assim: ateliê da manhã, suco, pátio, momento de grupo, almoço, ateliê da tarde, lanche da tarde, pátio, momento de grupo da tarde e as propostas do fim do dia. Esse é o dia. (...)

Às 10 da manhã, a gente vai com o grupo pra sala, que são aquelas 15 crianças (com a mesma idade), e que a gente chama de momento de grupo. E esse momento de grupo tem uma sequência didática semanal que a gente monta, tem as atividades que planejamos no nosso planejamento de dupla. Por exemplo, eu e você somos educadoras deste grupo então este momento de grupo está sob nossa responsabilidade. Tem uma sequência didática semanal que é como a gente distribui alguns conteúdos na semana. Roda de história tem todo o dia. (...) tem as atividades lá em relação à composteira, tem alimentação dos pássaros. Mas também fica montado o espaço da sala normal, com os brinquedos e tudo. Elas são só atividades que elas propõem. (...)

A gente coloca uma atividade permanente, mas a gente vai vendo que ela vai virar um projeto. Então, sei lá, essa (que estamos trabalhando) começou desde fevereiro. Tem um livro que eles adoram, do Pai Francisco

(O homem dos mil e um instrumentos), que entra na roda, toca vários instrumentos. A gente levou os instrumentos, aí eles gostam, eles pedem, querem ouvir de novo. A gente vai vendo que vai extrapolando esse momento aqui e, quando a gente vê isso, a gente vai trazendo outras coisas, pro projeto. A gente cuida da horta...

A gente vai anotando as "dicas", e o que a gente chama de "dica" é assim: "Já reparou que tem um lá que acha duas coisas iguais e vem trazer." Isso a gente pensa que é uma dica, que ele está mostrando alguma coisa, que ele sabe que duas coisas são iguais ou que ele identifica. A gente vai fazendo hipóteses sobre isso que ele está mostrando e vendo como trabalhar. Só que essa é muito individual, em geral tem umas dicas que são muito coletivas, que vira uma coisa da cultura deles.

Ah, esqueci de falar de Sociologia da Infância, que é outra influencia. Põe outro autor aí: **Corsaro**[43]. A gente vai vendo o que vai virando cultura deles e como entrar. Quando a dica é muito individual, não dá pra contemplar muito. Mas quanto um inventou uma coisa e todo mundo gostou, aí a gente vê que tem uma coisa do grupo, e a gente pode ir entrando por ai.

6. Reflexões sobre as crianças na primeira infância

"Primeiro, eu tenho uma coisa de sempre apostar mais nas crianças. Eu tenho um receio muito grande de subestimar. Tem gente que prefere dar um pouco porque "isso com certeza ele dá conta". Eu já faço assim, eu vou dar bastante porque aí eu vou ver, se ele não der conta, eu recuo. E em geral eles dão, isso que eu acho interessante e por isso que eu acho importante. E eu fico muito angustiada quando eu não consigo convencer meus colegas disso. Outra coisa, eu acho que eu gosto muito disso de formar os coletivos. A gente que trabalha com criança pequena tem que ter muito esse olhar individualizado, mas eu gosto mesmo quando eles começam a se agrupar. Esses que eu trabalho agora são bem menores. Mas eu estava num grupo de três anos, que já dava pra sentar, fazer combinado, conversar na roda coisas da relação, e eu achava isso bem legal.

[43] William Corsaro.

Eu acho que as crianças estão num esforço de se garantir no mundo, sabe? E é engraçado, porque por mais que você faça um espaço, ou uma proposta que tente garantir isso pra eles, parece que já vem com eles essa coisa de querer se afirmar. E eu acho, que de personalidade, a gente ensina algumas coisas (apenas). Eu conheci crianças com meses e que agora estão com 12 anos e que vão lá visitar (a creche), e o jeito deles, de lidar com as coisas, é muito parecido, sempre. Eu acho que eles tem uma personalidade muito forte, desde sempre, que são eles. Acho que por isso é importante essa coisa do grupo, porque o que a gente consegue alcançar é a relação.

A gente não consegue alcançar tanto o que cada um está pensando ou que cada um está sentindo. Eu acho que é meio viagem a gente ficar querendo psicanalisar a educação. Não dá. E eu gosto dessa coisa do grupo por isso, porque é uma dimensão que a gente trabalha legal. E a gente vai vendo os reflexos, se as crianças estão bem e, não porque se conhece o que tem na cabeça deles, mas porque eu estou vendo que ele está produzindo coisas que me mostram que o que a gente está fazendo é significativo.

Outra coisa: eu não acredito na criança genérica. Isso é outra briga que às vezes eu tenho com as minhas colegas. Na ultima reunião de pais que a gente teve, uma colega falou: “A gente pede na lista de material que vocês tragam um livro pra doar pra creche, pra deixar lá no bolsão da sala, e que depois ele vai pra biblioteca, mas como eles são muito pequenininhos, eles mordem tudo, põem tudo na boca, então tem que ser de miolo duro e capa dura”. E eu fico olhando e penso “Eles não fazem isso”.

“Criança pequena põe tudo na boca”, isso é uma máxima do desenvolvimentismo. Só que eles as crianças do grupo em questão não fazem isso, se você olhar *aquelas* crianças com os livros, eles não fazem isso; mas ela vai dizer que fazem em qualquer reunião de pais independentemente de que criança seja. Então tem uma ‘criança genérica’ que as pessoas se sentem muito seguras em falar delas, e é muito difícil isso aí. E eu acho que isso é um jeito também de olhar pras crianças. Além de você apostar que ela pode as coisas, é você observar o que você está vendo no seu nariz, porque como é que você vai falar isso dela se ela não faz. (...) Então isso é outra coisa que eu procuro não fazer, não olhar eles genericamente. Eu acho que o conhecimento que a gente tem acumulado

sobre as crianças é sempre uma referência, mas você tem que sempre olhar pro que você está vendo, pelo amor de Deus.

7.1. Relação pessoal com a arte

"Hoje eu estou procurando "o que fazer com isso", porque eu preciso, mas eu não tenho certeza de como. Então vou me metendo nuns cursos, mais pra mim, não pensando na creche, nem pensando na educação. Hoje eu estou no **coral** e estou na **aula de desenho**. No semestre passado eu fui na **aula de fotografia** e de desenho, e de coral também. Um pouco antes do ano passado eu estava muito mais na ***dança***. Então desde 1998 ate 2007 mais ou menos, eu investi bastante nisso. (...) Depois que eu saí da dança, e antes de agora, eu comecei a me interessar muito por essa coisa dos **folguedos populares**. Mas eu não sou grande estudiosa disso não, eu só senti necessidade de consegui fazer algumas coisa. Então eu comprei um **pandeiro**, aprendi a tocar algumas batidas no pandeiro. Comprei uma caixa, tipo um **alfaiazinha**. (...) e ganhei da minha irmã um **triângulo** (...). E eu gosto de tocar, gosto de cantar e gosto de dançar.

Antes disso teve os ateliês, que eu já falei, da infância. (...)

(Na escola) fiz ***teatro***, fiz ***dança contemporânea***, depois ***artes***.

(É uma coisa que sempre esteve presente na minha vida), mesmo que eu não quisesse. A minha mãe é muito inclusiva, no sentido de que ela participa todo mundo o tempo todo do que ela está fazendo. E se tem alguma coisa que ela acha interessante, ela vai e me mostra, ou leva. E eu também sempre fui, porque eu gosto dos critérios dela. (...) O coral mesmo, eu acabei entrando por causa dela, porque ela reencontrou um colega da ECA que coordena o coral, e ele falou "Vai lá cantar", e ela falou: "Minha filha vai", aí eu vou, entendeu? (risos)

7.2. Reflexões sobre a arte na primeira infância

"Eu acho fundamental. Na verdade, eu acho que devia ser o eixo do currículo. Porque hoje em dia esta caminhando muito pra uma coisa do brincar, porque o brincar é a linguagem da infância, porque o brincar é a

forma de aprender, eu acho que tudo bem. Também é. Mas o que fazer com o que as crianças trazem? Ou com o que você observa dessa brincadeira? E eu acho que tudo vai muito pras artes. Porque o lúdico, eu acho que ele dialoga mais com a expressão artística, do que com qualquer outra. Mas eu não sei se isso não é uma contaminação, às vezes eu fico pensando que eu sou muito parcial. Mas por outro lado eu acho que não, eu acho que quando você não tem todas as ferramentas sociais desenvolvidas, tem alguma coisa humana que também é forma de aprender, forma de ensinar, forma de expressar e que pra mim está mais no campo das artes, como forma de conhecimento mesmo. E esse "cuidado estético".

Quando eu fui pra Itália eu entendi isso de outro jeito. Sabe como a gente (brasileiro) é musical? Então, eles são estéticos. "Não tem um enquadramento ruim", é impossível você tirar uma foto feia na Itália. Eles são inventores, o tempo todo, de um monte de coisa. Não tem nenhum interruptor igual, uma descarga igual, uma janela igual. E tudo é funcional, mas tem sempre o design, tem sempre a composição, tem sempre a cor. É muito diferente. Aqui a gente olha, olha e acha *um* angulo bom, e lá eu senti que eu estava dentro de um 'museuzão'. E eu achei muito louco isso, me deu outra dimensão do trabalho que eles fazem na escola, porque pra eles é muito natural, culturalmente falando - não "natural genético". Parece que é muito natural essa transmissão "no leite materno" da coisa visual, da arte visual. E que do corporal, nem tanto.

Eu fui lá em uma creche e tinha uma roda de música. Eles sentam na cadeirinha, na mesa, e o professor sentava na ponta com o violão, e aí... eles "existem daqui pra cima" (da cintura pra cima). É muito maluco. Porque se fossem as crianças daqui que estivesses lá, elas iam rolar no chão com aquela musica. Iam se acabar. E não, era "movimento corporal da cintura pra cima". (risos)

Eles tem umas bacias que eram umas cubas brancas e então: "vamos brincar com areia", é dentro da bacia. "Vamos ver a neve, por que nevou", é dentro da bacia. E as minhas crianças, lá na creche, elas 'mergulham na farinha'. E eles, tudo "aqui" (da cintura pra cima), muito louco. É uma relação corporal muito diferente, porque é tudo perto do olho e com a mão. Não tem essa coisa integral. Isso, do que eu vi, não falo que é assim em geral.

7.3. Presença da arte no cotidiano com as crianças

"No espaço, visualmente falando, tem muitos murais. Tudo que eles fazem no ateliê fica exposto por um tempo pelo menos, até não caber mais e a gente ter que tirar uns pra por outros. Então todo dia, o tempo todo, tem coisas nas paredes. Isso em relação a produção. Em relação ao fazer, tem aquilo que eu falei dos ateliês que eles estão sempre em contato com os materiais, mas eu acho que não tem uma linha, uma intencionalidade mais fechada. Não "fechada" no sentido ruim, mas fechada no sentido de o olhar de todo mundo estar afinado, sabe? Não que todo mundo tenha que pensar igual, mas eu acho que cada um tem que saber, pelo menos, o que pensa e por que está fazendo desse jeito e não de outro jeito, entendeu.

Fica muito na exploração, na experimentação, no estar disponível, mas a gente quase não tem mão pra poder fazer uma intervenção intencional, porque é no momento que tem chegada de criança, e tem troca e tem chororô, então fica muito solto mesmo. Onde tem um pouco mais é quando a gente faz um planejamento pra esse momento de grupo onde a gente consegue pensar alguma coisa. (...)

As artes visuais aparecem mais dentro dos projetos, nos ateliês e às vezes mais forte se o projeto tem mais de artes visuais, se não vai mais pra outras linguagens e aparece um pouco menos. (Expandindo para as linguagens expressivas em geral, musica, teatro) aí é o tempo todo, porque a gente está sempre tocando, sempre cantando no pátio, na areia. Eles dançam muito na frente daquele espelho. A gente procura trazer elementos pra eles interagirem nas brincadeiras: tecido, elástico, meia fina, chocalhos, pandeiros.

No ano passado, com o grupo das crianças bem pequenininhas, o eixo foi bem mais pra visuais. A gente fez uns acrílicos pra por na janela por causa do frio. Aí eles começaram a brincar de um lado e do outro do acrílico, porque fica essa coisa do "Nossa, dá pra ver, mas não alcança porque era super transparente". Engraçado, porque tinha vidro na janela, mas aquele acrílico chamou a atenção, porque a janela estava aberta e tinha uma barreira. Amassava a boca pro outro ver do outro lado, levava um fantoche. A gente foi observando essas brincadeiras deles e foi fazendo algumas

experiências com essa questão da transparência, e acabou virando mais de artes visuais, porque a ***transparência é um sentido visual***. No fim, uma das coisas que a gente fez foi um paralelepípedo de acetato (...) que eles pintaram algumas coisas com tinta plástica. Eles pintaram na brincadeira, de um estar dentro e o outro estar fora, aí tinha a tinta, eles iam pegando e ficaram as marcas todas. Ele fica no pátio lá fora e eles brincam horrores com aquilo, até hoje. É do ano passado, mas eles vão lá e entram, e fazem barulho e saem. Aí fica um pondo a mão do outro. Empurra pra ver se cai. E na verdade vira uma brincadeira que tem a ver com movimento também, mas começou como uma coisa visual.

Tem também a televisão. (risos) Lá na biblioteca que a gente vai tem uma TV. E quase sempre que a gente vai, tem que ligar a TV, porque eles ficam alucinados. Agora, eles também não vêem muita TV na vida. Porque eles chegam na creche às sete da manhã e vão embora seis e meia da tarde. É uma vez na semana que a gente vai lá e eles vêem um filme de 20 minutos. Eles gostam daqueles vídeos ou com música e imagem, ou de animais. É engraçado, porque esses da minha turma, em geral, não vão muito com história. Você põe alguma coisa, por exemplo, da turma da Mônica, e não pega. O que pega mais é musica, cores e movimento, e surpresa. Tem aquela série do Baby Einstein, não sei se você já viu esses vídeos. Tem alguns que eles gostam. Tem uns que são documentários de fundo do mar, essa coisas tipo Discovery, o leão na selva. Computador, tem um lá, mas a gente pouco usa. Os maiores usam mais porque, antes de eles aprenderem a ler e escrever, eles já sabem entrar nos sites de Game, NE? Então às vezes eles estão lá na biblioteca e entram, daí ficam jogando.

Tem uma Semana Cultural na creche. E tem outras coisas que não são feitas por nós, mas que também fazem parte do cotidiano. No carnaval a gente faz uma banda com os pais, toca umas marchinhas, faz um baile. Antes a gente fazia na rua, agora não dá mais porque a rua está meio *trash*. Mas dava pra fechar a rua da prefeitura, e a gente ia com o estandarte pra rua, dava a volta com a banda. Como não dá mais, a gente faz dentro da creche mesmo. Faz festa junina. Na festa junina passada a gente mesmo tocou, porque começou a formar uma banda de educadores. A gente ensaia com as crianças durante o ano e acaba acontecendo. (...) Na Semana

Cultural (...) às vezes vem grupo de pais. Tem um lá que tem um grupo folclórico da Colômbia, daí vem. Tem um outro que toca flauta e saxofone. Ele era da banda que tocava com o Antônio Nóbrega em espetáculo, aí ele vinha cantar, então tem esse movimento também. Mas acho que não tem pai artista plástico, senão eu acho que teria mais movimento. (risos) (...)

8. Reflexões sobre os desafios no trabalho como educadora

"Eu acho que a rotina pesada (é um grande desafio). A gente precisa ter muito ânimo pra não ficar só no básico, que já é muito cansativo. Então se todo mundo comeu, dormiu, está feliz, brincou, está trocado, as famílias tão contentes; pra muita gente, está bom demais, e pra mim também, às vezes, está bom demais. Então eu acho que é um desafio às vezes transcender isso. Tanto mentalmente como fisicamente. Porque tem dias que eu me sinto assim: "Eu podia estar fazendo tal coisa, mas eu não consigo, estou cansada. Estou estressada. Está doendo minhas costas ou deu tendinite no meu pé". Tem uma parte física que é muito desgastante.

Depois acho que a parte do lugar social, da profissão, também pra mim pesa muito. Tem gente que lida com isso mais fácil, pra mim é muito cansativo ter que explicar todo ano porque que a gente não se chama de tia, ter que explicar todo ano que também tem o trabalho pedagógico, enfim. Pra mim é desgastante.

Outra coisa são os adultos em geral. Principalmente a relação com as famílias, que eu acho que desgasta um pouco também. O que se espera do lugar, da pessoa que está com o seu filho, é sempre muito complicado. A gente lida o tempo todo com muitas fantasias, principalmente com os bebês menores. Ninguém é obrigado a confiar em você se não te conheceu antes, e a criança tem quatro meses, seis meses. Hoje em dia, quer dizer, eu não sei se é apenas hoje em dia, ou se na verdade, nunca estiveram, mas eu acho que as pessoas estão muito pouco preparadas pra serem pais e mães e a instituição acaba tendo um papel muito fundamental de apoio e de formação pra eles. Só que nem sempre isso se dá de um jeito tranquilo. Às vezes é no confronto. Então acho que isso é difícil.

(Para lidar com o desafio) da rotina, eu tento arrumar coisas fora pra fazer, tirar minha cabeça de lá. Tento ficar me reciclando, tento não deixar essa rotina me engolir muito. No caso da desvalorização da profissão, depende, se eu estou satisfeita com meu trabalho, eu levo mais na boa; em fase que eu não estou conseguindo realizar, eu já fico mais revoltada porque eu vou vendo que o que importa mesmo não é o que a gente faz, é se o pai está contente, se a criança está limpa, se comeu. Como isso vem em primeiro lugar, quando eu não consigo realizar meu trabalho por causa disso, eu começo a me revoltar. Daí eu milito um pouco, pra combater. (risos)

No caso dos pais, faz parte do trabalho mesmo, então tem que ouvir, esclarecer, tem que ter uma sensibilidade pra ver que recado que está passando.

Também tem o desafio de ser em equipe, mas isso já está mais resolvido. Assim, o que você faz com todo mundo nunca vai ser o que você faria. Sempre é um produto que é um trabalho que é de todo mundo, então a gente tem que equacionar nossas expectativas com as possibilidades e saber medir o que é avanço e o que não é de acordo com o que tem na mão, não se frustrar muito. Isso é um desafio, porque às vezes você queria que todo mundo tivesse entendido de uma forma X pra poder acontecer de uma forma Y, mas não acontece muito; é raro.

A maioria (das coisas que eu gostaria de fazer, mas não consigo) é porque a nossa rotina é muito apertada, e nosso horário de planejamento é bem meia boca, porque ele não está previsto na rotina. Quando a USP fez as creches, ela fez um lugar pras crianças ficarem. Na estrutura funcional tem um educador, com nível superior, que é o coordenador pedagógico, e vários técnicos de apoio educativo, que é o que nós somos, que é de nível médio. E na descrição da nossa função está escrito que a gente executa coisas planejadas, mas a creche nunca funcionou assim, a gente sempre fez planejamento. Só que não está previsto isso, então os turnos são de seis horas, entra um sai outro, e alguém tem que estar com as crianças, não tem HTPC (hora de trabalho pedagógico coletivo), nada disso. Aí, como que se organiza? Neste horário do meio do dia, a gente faz as coberturas pra ter as reuniões, pra ter os planejamentos. Só que fica bem prejudicado por várias coisas, pois se acontece alguma coisa, você não consegue sair pra planejar.

E mesmo assim, é pouco tempo, uma hora por semana é pouco tempo pra você pensar num trabalho. Se fosse só pensar... Mas se você pensou, você tem que realizar, e pra realizar você tem que ir atrás de material, tem que confeccionar coisa, tem que usar computador, e aí é muito apertado o tempo.

O que eu gostaria de realizar mais é ter mais tempo sem as crianças pra poder melhorar o trabalho com as crianças. Essa é uma coisa que eu acho que precisava.

9. Para melhorar o trabalho realizado com a arte na primeira infiancia

"Acho que, primeiro, falta botar na pauta o assunto, porque eu acho que quando ele aparece ele é sempre uma receita. Nunca é um debate. Quando vem uma orientação, quando vem uma referencia, ela já está pronta e eu acho que as pessoas se apropriam um pouco disso. Fica difícil compreender o papel de alguma coisa se você não participa da construção. Segundo, a questão da vivência do adulto, que é outro jeito de entender o papel, que é você dar significado pra aquilo de alguma forma, pessoalmente. Depois é as escolas definirem mais claramente alguma proposta, independente de qual for. Porque mesmo as escolas que tem um trabalho sério, se muda professor, muitas vezes muda o trabalho. E são as mesmas crianças. O que eu estou querendo dizer é que eu acho que tem que sempre ter o debate. Não é que saiu um professor e você vai ter que continuar o que o outro estava fazendo. Mas ele vai se inserir num trabalho que é maior do que só ele. Eu acho que falta isso um pouco na escola. Você entrar numa coisa que está em movimento.

Um conhecimento técnico (também é necessário). Por exemplo, vai fazer argila. "Nossa, se soubesse que secar no sol vai rachar...", entendeu? Faltam coisas técnicas. Um pouco mais de suporte das instituições para os professores, porque algumas escolas tem espaço de ateliê, mas a maioria faz na própria sala. Aí você lidar com aquele espaço que é multiuso, que as crianças vão brincar, vão usar tinta e depois vão dormir. O professor não consegue dar numa frequência muito alta um monte de material se ele vai ter que lavar a sala todo dia. Isso é surreal, né?

10. Reflexão sobre a formação de educadores para trabalhar com a arte com crianças na primeira infância

"Acho que, em relação à arte, (essa formação) é quase inexistente. Em geral, tem uma ou duas disciplinas voltadas pra isso no curso, e muitas vezes elas são só teóricas, e daí o cara sai e fala: "Bom, agora vou procurar uma receita na internet do que tem que fazer nessa "aula de artes" então." Ou traz alguma coisa do que já vivenciou na escola. Até quando tem estagio na área, ele não é tão efetivo, porque falta essa parte da vivência também pessoal. Nem precisa ser com uma linguagem só, mas de ser produtor de alguma coisa. Autor de alguma coisa. De ter um processo criativo. Parece que é simples mais não é. Se a pessoa não se sente a vontade, apropriada daquilo, como que ela vai passar pro outro que ele também pode? Se ela também não sente que ela pode. Acho que a arte fica muito longe das pessoas.

Você perguntou da formação. Acho que da formação, basicamente, quando tem uma disciplina bem ministrada, ela vai falar de história do ensino, vai falar um pouco de experiências bem sucedidas. Mas é mais uma ideia de um caminho pra seguir, que vai ser num outro momento que não é na graduação. Hoje em dia não tem tanto mais, porque já faz um tempo que não tem magistério, então as pessoas vão se formando no ensino superior. E no ensino superior a gente tende a ser mais teórico do que o magistério. O magistério, tem vários magistérios, mas eu acho que 'ele' tinha algumas qualidades, porque na parte 'técnica', o pessoal é mais bem resolvido do que o pessoal que sai da faculdade. Eu vejo as educadoras mais antigas, elas sabem fazer um monte de coisa que quebram um galho. Por exemplo, a gente vai montar um espaço, seria legal que tivesse uma coisa X, elas tem umas soluções pra umas coisas X, sabe? Que às vezes eu não tenho.

Muitos sabem fazer coisas de artesanato, de origami, de costura, coisas que complementam, que dão um acabamento melhor pras coisas. "Vamos fazer uma cortinona com as crianças e elas vão passar por dentro". Legal, faz a cortinona. Entendeu? Eu não sei fazer uma cortinona. Se tiver que fazer uma na sala, ou eu vou ter que comprar, ou vou pedir pra alguém fazer; ou vai ficar muito feio, vai ficar muito ruim, o que também eu acho que

é desrespeito. Então acho que é uma parte que é nossa, de saber fazer, não é só da criança; o tempo todo, da criança. Tem uma parte que a gente tem que dar conta. E acho que cada vez menos a gente sabe dar conta.

Lá onde eu trabalho, eles tem uma ideia de quanto mais coisa a gente puder fazer junto, melhor. Porque também é fácil você ir numa loja e falar: “vamos enfeitar o espaço dos bebes.” E compra um monte de coisa bonita e enfeita. Só que não, a gente sempre faz tudo lá. Uma parte faz com eles, entendeu? Só que também, quanto mais bebê, mais está na nossa mão. Se a gente não sabe, a gente também esta deixando a desejar pra eles.

11. Reflexões finais

“É uma dúvida. Porque tem algumas escolas que tem professor especialista, mesmo na educação infantil. E não é a tendência. A educação pública não vai nessa direção, pra educação infantil. Está bem claro isso, porque as últimas diretrizes, que saíram em 2010, cada vez mais é tudo integrado, tudo a mesma pessoa e tal. Dá pra entender isso lá. E aí eu fico pensando se está certo, se não está certo. Eu falo “dúvida” porque eu ainda não resolvi na minha cabeça. Porque também numa creche que as criança estão lá de 0 a 6 anos, 10 horas por dia, que oportunidade também a gente pode dar? Eu tenho boas lembranças dos ateliês que eu participei. São ateliês que tinham um investimento maior de tempo com pessoas da área. E pra mim foram importantes. Então eu fico pensando também o quanto de verdade dá pra gente dar conta. Só que, por outro lado, se tira isso de nós (pedagogos), não sobra muita coisa, sobra só a rotina. Então eu fico meio dividida.

Eu fico pensado isso em relação a tudo porque, quando eu entrei, eu tinha muito uma idéia, eu me revoltava, por exemplo: “Porque compra violãozinho de plástico se isso não é instrumento?” E hoje em dia é bem diferente essa relação com a música, de quando eu entrei. Com as artes visuais, mais ou menos. A gente se apropriou de algumas vivências que a gente teve com pessoas que eram da área, e acabou dando certo. Só que a gente não teve isso em relação às artes mais. E talvez faça falta. Então, se a gente que vai ter que dar conta, vai ter que formar mais, em serviço, né? E

pra mim, é difícil pensar na formação dos professores sem ser em serviço, eu não consigo ver de outra forma. Eu acho que, nessa área ou em qualquer área, tem várias reflexões que a gente pode “estratosferar”. Estratosfericamente. E que ajudam na prática, porque você está trabalhando e você vê. “Nossa, eu vi naquele texto que seria legal que as crianças participassem de tal forma”, ou então “Ah, o professor X falou que...” sei lá, qualquer coisa que você lembra e você tenta daquele jeito, e dá certo ou não dá, mas enfim, você vai dialogando. Mas tem coisa que só você estando lá. Na verdade, tendo que tomar decisões, porque enquanto você vai debatendo você não se posiciona tanto, você debate isso e aquilo, mas “nunca foi você que falou, foi fulano”. “Pra fulano é assim, pra fulano é assado, que você acha?”, “Eu acho que vai funcionar.” Mas quando você estiver lá você vai ter que escolher. E eu acho que é isso que forma muito, né? Você começa a colocar aquela teoria toda no lugar.”

Maria Cristina Meirelles Cruz

Casa Redonda Centro de Estudos / OCA

Carapicuíba – SP

Maria Cristina Meirelles Cruz

Excertos da entrevista realizada com **Maria Cristina Meirelles Toledo Cruz**, realizada no dia 27 de março de 2012, em sua casa localizada em **Carapicuíba-SP**[44].

1.1. Memórias de infância

"Eu sou de 1964[45]. A gente morava no Butantã, há 47 anos atrás. Lá tinha muito terreno baldio, muita criança na rua. A gente brincava de barraca de limonada, de barraca de frutas, de barraca de flores; as brincadeiras que se faziam na rua. Queimada, *ping-pong*. (...) Escola mesmo, só fui com 6 anos, (...) para uma escolinha da Prefeitura que ficava na Pedroso de Moraes. Eu até lembro que eu tinha uma professora lá que se chamava Dona Norma, que ficou amiga da minha família. Era uma escola que você só entrava com 6 anos, um "prézinho", e uma coisa que eu lembro é que tinha bastante areia lá. Depois fui pra escola de Aplicação da USP, então a lembrança maior de escola é desse período da Aplicação. Mas esse prézinho foi a entrada, (...) de um jeito bastante tradicional mas, ao mesmo tempo, tinha esse "tancão de areia", que até hoje você passa lá na Pedroso (de Moraes) e você ainda vê. Ele está resistindo ao tempo. (...)

Eu tinha primos no interior, lá na Holambra, e (...) a gente, de criança, ia passar férias lá, e ficávamos o mês inteiro. Era desde andar a cavalo, essa coisa de ficar no mato, de liberdade para andar desde criança, ia no parquinho, no clube, na mini-praia também. Era uma coisa muito presente desde a infância essa coisa das férias. E a gente ia de turma, de trem, para Campinas, pra casa da avó. (...) Essa coisa de já poder ir de trem para Campinas era muito gostosa. E sempre ir para a praia, pro Guarujá, pra Santos, nas férias. Sempre essa coisa mais de natureza, de poder estar entre primos e primas e de poder conviver tanto no interior quanto na praia. As lembranças "mais", são essas de férias, fora da escola."

[44] Cris me concedeu duas entrevistas, uma considerada 'piloto', em julho de 2011 e uma segunda, em março de 2012, a partir da qual estou trabalhando.
[45] Esta informação consta na primeira entrevista dada.

1.2. Percepção da influência da infância no trabalho como educadora

"Acho fundamental referendar essa possibilidade de vivencia em um espaço mais de natureza, como uma importância dentro do currículo, dentro do trabalho com criança. Isso passou a ser uma prioridade (...) no sentido de que tudo o que a criança precisa é o estar na natureza. Os elementos, escalar árvore, essa coisa de quando é época de chuvas, ou de calor, mexer na areia, na terra, cavocar, e achar pedra, (...) e a época de paina, e época das folhas caindo. Tudo é de uma possibilidade infinita de criação, de construção. E coisas que você pode estar se utilizando de muitos recursos, sem nada de 'recursos'. Então a possibilidade para o professor, enquanto formação, de ter esse repertório e desenvolver este olhar e essa sensibilidade (é importante) porque são tons, cores, flores, (...) são muitas possibilidades.

Essa sensibilização para esse contato, essa exploração e esse olhar, são muito importantes tanto para as crianças quanto para os educadores. Às vezes, eles até tem espaço, mas o jardim fica trancado. Ou não vão. Outros ficam com essa coisa de que 'vai se sujar', que 'não pode', 'não pode mexer com tinta porque suja'. É uma questão também na formação de educadores que não permite, às vezes, entrar em contato com as 'melecas', ou ficar de maiô e se sujar, depois lavar. Isso como uma coisa exploratória, no trabalho de todos esses 'canais de sentido' para as crianças."

1.3. Outras experiências fundamentais

"Ter morado na Holanda foi uma experiência muito legal, essa coisa da estética visual dos parques, que é belíssima; e viagens também pelo Brasil a fora (...) que trouxeram reflexões: 'como faz parte da sobrevivência da espécie humana você preservar. Não só essa coisa de "cuidar da Mata Atlântica", mas saber que isso é um princípio, é um valor'. De você ter esse cuidado com o planeta Terra. Eu acho que tem essa coisa, mesmo com as crianças pequenas, de "como não desperdiçar", de como reciclar o barro, como reciclar papel. São coisas pequenas mas que, de alguma forma, vão

dando um pouco essa consciência mais ecológica do cuidado com a Terra. De dar valor a toda essa possibilidade que é você estar inserido nisto e que é você *ser esse planeta também*. Essa consciência mais planetária, mais cósmica, que eu acho que, desde criança, você já traz. Se perceber como estando no mundo e não como uma coisa fora e você como o 'dono do mundo'."

2.1. Formação

"Minha formação é em Psicologia e, dentro da Psicologia, eu já queria alguma coisa mais ligada com arte-terapia, que fosse juntar esse canal expressivo. Quando eu fui para a Holanda, fiquei cuidando de pacientes psiquiátricos. Ficamos dois anos morando lá e eu trabalhava num 'Centro-Dia', que tinha uma parte de ateliê de artes para os pacientes. (...) Quando eu voltei (para o Brasil), para mim era muito "trevas" trabalhar com paciente psiquiátrico, e eu queria trabalhar mais no "preventivo", com crianças. (...) Então eu fui trabalhar em escola, queria uma coisa que fosse mais "de luz". E desde então estou nessa área, com arte, com crianças.

Fiz uma especialização em arte-educação e uma em teatro-educação, lá na ECA, e depois fiz o mestrado em arte-educação[46], que era essa busca de integração, em mim, dessas experiências da educação, com o trabalho de arte e a psicologia, em cima de um trabalho prático, desenvolvido na Casa Redonda Centro de Estudos."

2.2. Experiências com a educação da primeira infância

"Trabalhei nas escolas Arraial das Cores e Vera Cruz. Conheci a Peo[47] num trabalho na ECA, quando eu fazia especialização. Ela apresentou um trabalho que tinha tudo a ver com essa coisa da natureza, com umas crianças no projeto das 'Escolas Parque', lá em Salvador. (...) Aquilo me

[46] CRUZ, Maria Cristina M. T. *Para uma educação da sensibilidade*: a experiência da Casa Redonda Centro de Estudos. São Paulo: Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, 2005. (dissertação de mestrado) – com orientação da Profa. Dra. Regina Stela Barcelos Machado.

[47] Fundadora da Casa Redonda Centro de Estudos.

tocou muito, (...) e foi por conta desse trabalho que eu quis conhecer o trabalho da Casa Redonda, e a gente acabou se conhecendo. (...) Também trabalhei no (Instituto) Brincante, com a implantação do Curso de Formação de Educadores Brincantes. E esse curso foi um curso que foi super importante, também, de eu ter feito; no sentido também de ter repertório, de juntar várias linguagens; em 96. (...) Era pensar uma formação de professor, na época para magistério, que abrangesse essas várias linguagens; que tivesse artes, música, brincadeira, essa compreensão sobre a educação da sensibilidade, que tivesse todas essas áreas e manifestações, mas com esse eixo que seria essa compreensão da criança, nessa qualidade do brincar, em torno da cultura da infância e da cultura brasileira. Na época, pra magistério, eles não aconteceram, foram acontecer no Brincante. (...) é um curso que já tem há uns 16 anos e tem essa compreensão (...) de trazer esse repertório. Porque os cursos de Pedagogia ainda ficam numa coisa completamente teórica e desconectada da prática. Não conhece menino, não vê menino, não observa menino, quer dizer, essa parte de estágio tinha que ser no primeiro ano do curso, para alimentar as reflexões. Não tem uma prática. Os professores que se formam, tem que dar aula de arte e nunca pegaram nem em uma argila, nem em uma tinta, não entendem absolutamente nada de arte, não tem uma compreensão de corpo. Os próprios cursos estão, realmente, bem complicados em termos de currículo e em termos de formação, porque não formam. E, inclusive, até deformam esse olhar. Já vem com coisas muito estereotipadas, com uma compreensão de criança muito equivocada, a ponto de, algumas escolas que tem um projeto mais legal, nem contratarem professores de pedagogia justamente por que não tem essa abertura, ou algum nível de reflexão sobre a própria prática.

Em paralelo com o trabalhado na Casa Redonda, desde 1996, eu trabalho com a comunidade da Aldeia de Carapicuíba, em um projeto social que se chama OCA - Associação da Aldeia de Carapicuíba. (...) A OCA é um projeto de contra-turno, chamado de Escola Cultural; com dança, música, artes, brincadeiras, jogos, capoeira e tal. (...) A gente também fez uma formação em serviço para as pajens das creches, (...) um trabalho corporal, de poder mexer com água, poder pintar a creche, fazer um canteirinho, uma horta, (...) trazendo basicamente esse repertório das musicas da cultura da

infância, brincadeiras da cultura da infância, para elas, como um alimento também; para poderem ter repertório para brincar com as crianças. (...)

2.3. Referencias

"A gente lê muito o **Chilton Pearce**, que tem os livros "A Criança Mágica" e "O Filho da Evolução". Esse ultimo fala do cérebro reptiliano, dos mamíferos, (...) que quando a gente vê os meninos brincando de homem das cavernas, índios, guerreiros, dinossauros, tem uma memória ancestral, tem uma coisa de refazer o percurso mesmo da humanidade, no sentido de chegar até agora, e as crianças fazem isso muito na brincadeira. (...) A gente leu **François Doteau**, sobre o papel do educador, leu bastante **Agostinho da Silva**, um filosofo português que fala muito sobre essa compreensão de deixar as crianças mostrarem os caminhos, sobre esse papel do educador, de estar disponível, da vida ser uma dança e você estar atento a esse olhar para a criança. (...) **Paulo Freire**, **Anísio Teixeira**, estes em relação ao trabalho com as crianças. No trabalho mais corporal tem o **Pethó Sandor**, um médico húngaro que trabalhava essa técnica que se chama Calatonia, de toques sutis. Essa compreensão desse corpo mais sutil, de estar com a criança de uma forma mais sensível, para poder ter esse trabalho. Na questão da compreensão da criança, teve o **Paulo Machado**, que escreveu "Corpo de criança", e traz uma compreensão mais *junguiana*, dentro da psicologia, para amplificar (a compreensão do) simbolismo que aparece nos desenhos das crianças, (...) que não (são) gratuitos, que elas não fazem por acaso. Que aquilo tem um sentido, então o que é que uma leitura mais simbólica pode ampliar no sentido de compreender o que aquela criança está querendo dizer com aquilo? (...)

3. As crianças na primeira infância

"Eu acho fundamental esse período da vida, que vai até os 7 anos. Eu acho que é a formação de valores, de caráter, essa matriz consigo próprio, de segurança. Você vê que crianças, mesmo em condições bastante precárias, mas que tenham essa referência positiva, de um eixo, que seja a

mãe, uma avó, uma tia, alguma pessoa que é ‘essa matriz’, vamos dizer assim, que acolhe; você vê que essa criança, apesar de todos os atropelos, ela ‘vai’. Que esses primeiros vínculos são uma coisa muito fundamental, (...) que se a criança teve essa relação bem estabelecida, tem a hora que ela amplia esses vínculos, desse núcleo pai-mãe-filho, para uma relação de escola, (...) para outras crianças, e, se isso foi bem estruturado, passa depois numa relação com a cidade, com o mundo, com o planeta. Quer dizer, tem uma coisa de você ir ampliando essa visão de mundo, a partir desse primeiro eixo construído, dessa matriz. (...) Essas primeiras relações que vão se estabelecendo, que é basicamente eu comigo, eu com o outro, eu com o grupo, eu no mundo, é isso que vai sendo construído nesse período dos 0 aos 7 anos. Eu acho que ele é fundante no sentido desses princípios, valores, do cuidado, que são muito importantes nesse período de 0 a 7 anos.

4. Relação pessoal com a arte

“Na infância, eu adorava desenhar. (...) Não tinha muita coisa, era uma ou outra aula de cerâmica. (...) Não tinha uma coisa de ateliê tão expressiva assim. Era só mais o desenho, mas não era uma coisa que eu fiz muito. Eu fui fazer depois, de querer desenhar mais como uma linguagem também expressiva, com uma coisa meio terapêutica. Com dança também, com a Renné Gumiel, com a Maria Ducheness, uma coisa de arte-terapia dançando. E foi muito legal, dentro desse processo de autoconhecimento, que é eterno.

Atualmente, eu até queria continuar fazendo minhas aulas de cerâmica com a Sirlene. Mas está muito assim, de visitar museu, de querer ir (...). Tem uma coisa de alimentar, enquanto educadora, esse olhar do que é produzido, seja pelo cinema, seja um show de música, de ver essas expressões culturais, no sentido de ter um alimento, desse patrimônio cultural. Mas, mais do que isso, o que eu sinto falta como educadora é ter esse espaço de criação, que eu acho muito importante. Foi muito importante ter feito cerâmica lá com a Sir, no ateliê; pela troca com outros educadores, por você se experimentar (...), no sentido de brincar um pouco com as formas, dar forma ao barro. Passar por esse processo criativo, eu acho que é super

importante também no sentido desse autoconhecimento, de voce continuar se desenvolvendo de uma forma sensível, para uma questão pessoal. (...)

E também, uma questão que eu considero importante, e que não entra muito nos curriculos das escolas, é desse alimento das coisas brasileiras (...) que é essa celebração de festas, do coletivo, que também é importante de se estar participando, socialmente. De fazer parte disso.

5. Reflexões sobre o tempo e o espaço na educação da primeira infância

"Na própria organização do espaço (na Casa Redonda), tudo já fica disponibilizado no sentido de favorecer uma questão de liberdade e autonomia, para as crianças se dirigirem através de suas escolhas. E tem uma conexão com o tempo: se está calor, se está frio, conforme as estações do ano, se alguma criança solicita, sempre assim. Todos os cantos já ficam meio organizados. Sempre tem uma sessão de barro, (uma de) madeira mais para os maiores, tinta; mais nesse sentido de uma (possibilidade de) experimentação com diversos materiais. Você põe tinta, às vezes no papel, às vezes tinta na madeira, às vezes tinta pra pintar em cavalete, às vezes para pintar no chão, tecido. São sempre várias possibilidades de materiais, de texturas, de coisas que eles podem estar fazendo. A gente usa papel crepom, aí o papel crepom se transforma e vira água colorida, o papel que sobra da água colorida, faz papel marche. Tem um processo de ir reutilizando os próprios materiais. (...) Se está um dia mais friozinho, um vira e fala: "Vamos pingar vela". Aí pinga vela.

Tem esse movimento das solicitações das crianças, da solicitação do dia: se está sol, se está chovendo, se é frio, se é inverno. A proposta é que elas cheguem, se dirijam para o que queiram, encontrando seus parceiros; e aí tudo acontece junto, ao mesmo tempo. Enquanto um está solicitando uma história, o outro está brincando de pic-bandeira, o outro está pintando, o outro está mexendo na caixa de areia. É um grupo só com 30 crianças, entre 2 e 7 anos[48], misturados[49].

[48] "A gente está com alguns de até 7 anos ainda lá, porque alguns pais optaram por deixar os filhos que estão com 6, completar os 7 anos lá ainda este ano. Até 2012 está mais ou menos flexível, e aí eles entram em uma escola (de Ensino Fundamental) que faz uma

Tem uma casinha, com uma menina de 7 anos, com uma de 3, juntas. Só que a de 7 quer fazer uma casinha de 3 andares, que é um 'triliche', então ela dorme em cima, a outra de 3 anos dorme embaixo. Sempre tem uma coisa com as construções, que vão agregando. É aquilo que a gente fala que é o currículo que cada um precisa desenvolver. Uma pequenininha tem essa questão da comidinha, da casa, onde dorme; começa a criar os primeiros vínculos, quem dorme ao lado de quem, então faz uma cama que cabem dois travesseirinhos, a amiga que pode dormir junto, o outro que é excluído, como é que agrega? O outro é o cachorro, o outro é policial, quer dizer, como é que esses vínculos vão sendo estabelecidos. E esta é a grande construção do próprio eu.

Essa questão com os caixotes e as casinhas acontece muito forte e se repete e com essa (sequência): basicamente, é a cama berço, um caixote que é só onde dorme, depois onde dorme tem as comidinhas, (...) tem toda a fantasia que se volta para (...) essa organização e como essas relações vão sendo estabelecidas, esses papéis de mãe, tia, madrasta, de avó e, nessa configuração, como é que isso vai se formando. E muitas coisas acontecem (a partir) de interesses (das próprias crianças): sobre pedra, sobre dinossauro, sobre aranha; então, também enquanto educador, trazer um pouco essas informações.

Sempre fica um canto de desenho disponível. Fantasias e livros também. Tudo você 'vai seguindo'. O movimento dos adultos é de parar, ir seguindo e acompanhando o movimento das crianças, as solicitações, nesse sentido de saber ouvir, saber escutar o que eles estão perguntando. Tem uma coisa 'do que vai acontecendo', nessa compreensão que cada dia é um dia. (...)

O próprio espaço da Casa Redonda, por ser circular, já tem uma outra relação com essa construção do espaço, mais do que o espaço quadrado. Você tem essa circularidade. E uma das primeiras coisas que as crianças fazem, com uns dois anos, no espaço fora da casa, é tipo um pega – pega

---

reclassificação e conseguem entrar no segundo ano. Nas escolas Waldorf, as crianças já entram com 7 completos mesmo, no primeiro ano, então eles são mais tranquilo. Em algumas escolas entrariam no segundo ano com essa reclassificação, outras optaram por entrar até no primeiro ano."

[49] Não é separado por idades.

(circular)[50], um movimento que depois elas refazem, que é ficar girando com a fala, girar que nem o pião, quer dizer, é voce perceber que o espaço é continuo, num eixo. São experiências que são marcadas muito na profundidade, (...) e é um grande mistério como é que isso vai se desenvolver, mas esse mistério já está lá quando nasce. E você poder acolher e deixar isso desabrochar, e não atrapalhar, o que eu acho que é o fundamental dessa educação. Deixar isso se expressar, na qualidade que aquilo possa ter, ampliando coisas, amplificando, projetando, essa leitura do imprevisível. (...) Como é esse mistério que é a vida de cada um?

É esse respeito com cada um, com suas particularidades, suas individulaidades, com a história de vida que traz, familiar, cultural, ancestral. Ter esse respeito para isso poder tomar o caminho que é único de cada um. Não é que todo mundo ter que fazer tudo igual ao mesmo tempo, naquele mesmo ritmo, na mesma hora. Com 30 crianças, você tem possibilidade de deixar isso se expressar no ritmo e no tempo de cada um. No de 2 é uma coisa, no de 5, no de 7; cada um tem o seu momento, a sua possibilidade de viver isto, estando inserido dentro de um grupo de um coletivo. E essa relação de pertencer a um grupo, eu acho que é importante também. (...)

A gente tem um momento, que é o do lanche, que reúne todas as crianças, de todas as idades (...) e depois cada um continua com a sua brincadeira. (...) Tem os maiores, que almoçam na Casa Redonda às 4as feiras. (...) A escola fica disponível para eles e tem um momento, que é das 14h às 16h, em que é proposto algo, também nessa busca sempre de transformações, de experiências, fazer alguma coisa com gesso, mexer com cola quente, com pirógrafo e etc. Sempre tem que ter um caráter muito de experimentação. E tem uma preocupação com os próprios materiais, com a qualidade desses materiais, no sentido de que materiais você oferece, como é que é essa organização já pensada também para eles. (...) Tem muito essas coisas também coletivas. (...) Tem propostas mais dirigidas, outras coisas eles que propõem, outras coisas que estão acontecendo (por exemplo): as meninas querem fazer uns travesseirinho de espuma, então elas estão ali costurando; os meninos estão fazendo alguma coisa de argila.

[50] Correndo em volta da casa, que é redonda em seu formato.

Às vezes tem duas ou três coisas acontecendo ao mesmo tempo, mas (...) no sentido dessa possibilidade de experimentação, dessa qualidade táctil dos próprios materiais.

Tem um livro bonito, da Julia Saló, que fala sobre terra, água, fogo e ar; que é muito esse trabalho que a gente faz. Ela fala que os próprios materiais tem uma "*ensinança*". Eu achei lindo isso. E aí tem uma coisa de você descobrir, uma metodologia que você vai desenvolvendo, no sentido de 'que coisas, por exemplo, funcionam mais para meninos de 3 anos', 'coisas que pegam mais para meninos de 4 anos'. Só que isto não é uma coisa fechada; aquilo num ano deu, no outro ano aquilo não dá a mesma liga. Tem sempre uma coisa que é única daquele grupo, daquele momento, que está se formando. Então é muito esse olhar, vamos dizer assim, mais sensível, no sentido de olhar o grupo, olhar uma pessoa dentro daquele grupo; às vezes aquela pessoa tem uma solicitação e aquilo contagia o grupo inteiro. (...)

Tem uma coisa que é cada um, com todos os materiais que tem à mão, poder realizar aquilo que precisa para sua própria realização. E é esta possibilidade de estar, este educador, neste sentido, mais atento, mais sensível a essa escuta dessas solicitações diversas. Não é uma coisa que tem um currículo pronto, um planejamento pronto. (...) Nosso planejamento acontece numa reunião de equipe semanal, que reúne os vários olhares de todas as educadoras; (...) conversando sobre uma criança, sobre outra, o que estão precisando, o que a gente pode propor como desafio, as situações. (...)

Tem uma coisa também de desenvolver, seja pelo tato, seja o visual, nesse sentido de observar a própria natureza: "Olha, vem ver esse bichinho, vem ver essa folha, olha esse risco que essa folha traz, olha essa teia de aranha, olha o desenho que a teia de aranha faz, vamos tentar desenhar o desenho da teia de aranha". É muito este olhar para essa sensibilidade, também enquanto adulto, enquanto educador; e você poder estar atento às perguntas, principalmente, que é o que eles trazem para a gente poder, de repente, ir atrás da informação. (...)

Ontem mesmo tinha uma menina queria tampar o sol. Ela estava com a casinha e a casinha estava no sol. Como é que fazia para tampar o sol? E aí, poder procurar as próprias soluções: como é que tampa? Vai para cima? Mas o sol é muito quente? E todas essas perguntas que as crianças fazem,

que aquilo tem um sentido para elas, de fazer. E é de uma beleza incrível essa descoberta de conhecimento. Até pra ela ver onde que não tinha sol; então: “Ah, está bom! Então dá para mudar a casinha para ali, ali tem sombra e tal”. É esse exercício também, da gente, enquanto educador, deixar que a criança descubra as próprias soluções, por que é muito fácil falar: ali está sol, espera aí; você já faz, já resolve pelo outro.”

6. Sobre a arte na educação da infância

“Eu tenho um cuidado um pouco, porque eu acho que ter livros, ter acesso, é super importante, mas o que eu vejo em muitas escolas é muito isso trazer a arte como uma coisa, não pela experimentação. E nessa primeira infância, eu vejo muito mais como experimentação, do que esse trabalho que já acontece na educação infantil, de releitura de obra de arte. Eu acho isso super delicado, não tenho isso como uma proposta, nem acho que isso é legal. Por que eu acho que é pela experimentação que, depois, você entra em contato com técnicas, com outros pintores e que aquilo pode te inspirar no sentido de você se alimentar do que foi produzido. Ter acesso e ter os livros é uma questão, agora isso virar uma metodologia de você entrar em contato e ficar fazendo xerox do desenho de Tarsila ou do Volpi, eu, pessoalmente, não tenho essa linha como opção. Acho que, com crianças mais velhas, do ensino fundamental, aprender alguma técnica, tudo bem, porque elas já tem uma questão mais de intencionalidade ou da técnica mesmo, de uma abstração sobre aquele desenho ou história. Pra educação infantil, eu acho que entrar em contato, ter livros e poder estar manuseando, fazer têmpera e fazer o que quiser, perfeito. Mas não como uma coisa de “ter que ficar fazendo releitura do que o artista fez.” (...) Vira uma “moda tarsilite”, um moda Volpi, (...) e entre desenho mimeografado e querer fazer cópia da Tarsila, que faz o cactus, o Abaporu, dá no mesmo. Eu, pessoalmente, acho abominável esse tipo de coisa, no sentido que eu acho que toda possibilidade criativa da criança fica restringida a um modelo.

Eu acho é assim, a gente faz têmpera com ovo e pó xadrez, e tem essa profundidade de os meninos experimentarem aquilo. A técnica em si, os materiais, isso eu acho super importante no sentido de descobrir (outras

possibilidades). Pinta em papel, pinta em madeira, pinta em papelão, pinta em cartolina enorme, pinta em kraft, qualquer coisa nessa possibilidade de você experimentar, mas não que aquilo seja um modelo como referência de que “aquilo é o belo”! Eu acho que isso é restringir, (...) e tem que ser isso “porque isso foi um conceito de arte?” Quer dizer, eu não sou favorável a esse tipo de trabalho com criança, principalmente na educação infantil. (...) Eu não sou contra apresentar obra de arte para as crianças, não é isto, obras fazem parte do patrimônio histórico e tem sua beleza, é uma apreciação estética. A minha questão é com a forma de trabalhar a releitura e ‘cópia’ destas obras. (...)

Lá (na Casa Redonda) tem livros de História da Arte e tal, que ficam disponíveis, como outros, de informação, de dinossauro, de bichos. E pra ser super sincera, não são os livros mais procurados. Tem lá uma prateleira, com varios livros para as crianças, disponibilizados na altura delas, e que elas tem autonomia de ir lá e buscar. Em alguns momentos a gente até pega e mostra. Tem também uns dominós de quadros, de coisas assim, também como uma brincadeira; como tem um jogo de memória de texturas de Inhotim. E eu acho que é uma coisa a mais, dentro desse universo, e que faz parte desse patrimônio construído da humanidade. (...) Tem livro do Volpi? A gente até mostra em épocas, que nem o São João. “Olha, como é que ele fez com as bandeirinhas.” Tem uma coisa de poder trazer isso como uma informação também, mas nenhuma preocupação de que ‘tenha que fazer assim, por que o Volpi fez assim, na época de São João’. (...) Está disponível como um livro de informação, que faz parte do patrimônio construído pela humanidade. Mas não uma coisa que seja sistematizada. (...) Então, de repente, levar umas máscaras africanas, umas máscaras indígenas, coisas que eu acho que tocam muito mais, às vezes, do que quadros. Tem coisas que são muito mais primordiais, primitivas, vamos dizer assim, que tocam muito mais as crianças. Máscaras africanas e máscaras indígenas são uma coisa que a gente leva, eles vêem, fazem pinturas e grafismos no corpo, de pintar o corpo inteiro, porque estão muito mais próximos ainda dessa vivência corporal, do que dessa arte que, às vezes, é muito elaborada, arte mais conceitual, arte mais contemporânea, que está mais ligada com uma coisa que ainda não está nessa conexão com pequenos, porque eles ainda estão muito no concreto.

Eu não saberia dizer muito sobre isso, em termos do contemporâneo, mas de qualquer forma, eu acho que tem uma coisa que eu sinto que é da natureza, dos elementos, dessa experimentação, dessa transformação e isso eu acho que é o que mais toca, no sentido de fazer essa conexão com alguma coisa que é verdadeira, que está inteiro, que pode se expressar. (...)

O livro da Julia Saló, (que eu mencionei), fala muito dessa relação com os elementos, esta metodologia que propõe essa "ensinança" com os próprios materiais; essa teoria mais aberta, essa experimentação, que é infinita mesmo. É você poder abrir esses canais também em você. Então, quando você fala da formação do pedagogo, por exemplo, o fato de eu ter feito ateliê de cerâmica com a Sirlene, de, mesmo estando com as crianças, poder estar sempre tendo alguma experimentação, acho que isso é muito importante, também no processo de formação desse educador. 'Ele' também passar por um processo criativo, de um próprio autoconhecimento, porque esse processo é eterno. Mesmo você, ou mesmo a Peo, com setenta e tantos anos, tem um processo ainda de autoconhecimento. De você se experimentar. E cada um vai descobrindo a sua linguagem.

No meu caso, foi mexer com a terra, dar forma ao barro. Além de ser terapêutico, também é criativo; até para você também ter mais recursos na hora (de trabalhar com as crianças), aprender técnicas, como passá-las. Não a técnica puramente pela técnica, mas (...) para que aquilo possa não quebrar, para que se tenha mais recursos para fazer aquilo com uma outra qualidade. (...) A maior parte dos educadores não tem nem isso como recurso, por muitas vezes nunca ter mexido com argila. E aí nem pode propiciar (para as crianças) essa oportunidade de entrar em contato com determinados materiais, por também não ter vivido isto.

E cada um é um. Um vai se ligar mais com fogo, outro com água, outro com a terra, outro com ar, quer dizer, não privar as crianças de entrarem em contato com essa diversidade de materiais. Acho que isso é uma coisa de explorar os sentidos, seja pelas histórias, pelas músicas de qualidade, seja com esses contatos mais táteis com os materiais. Tem uma coisa sensorial mesmo, que vai despertando uma outra sensibilidade. Utilizar, por exemplo, um repertório de músicas da Cultura da Infância, que tem muito mais a ver com o tom com que eles cantam, que tem a ver com as brincadeiras de mão,

com ritmos, todas essas descobertas do corpo, e de um corpo mais integrado. (...) Eu acho que é muito mais esse processo também de auto-conhecimento, para você saber de si, como é que você usa essas várias linguagens como um canal de expressão; que é basicamente essa comunicação de tudo aquilo que você já traz de família, de ancestralidade, da sua história, da história do planeta, do que a humanidade já conquistou. E que aquilo configura num determinado momento e te dá uma forma, que retorna para você mesmo, para você saber de você também. (...)

É um processo, mas também tem um produto. Tem um começo, um meio e um fim. Então também tem um pouco o papel do adulto no sentido, não da cobrança, mas de perguntar: Está pronto? Era isso o que você queria? Dá para fazer mais? Dá para caprichar? Quer dizer, isso em alguns momentos, para elas poderem ser desafiadas também. Tem um pouco esse papel, no trabalho de artes com as crianças e que acontece muito. Mas eu não vejo como arte e educação. Acho que é muito integrado. São canais expressivos diante desse trabalho de educação, não é segmentado assim.(...) E para a criança, não tem meio do caminho. Aquilo tem que fazer uma relação de sentido, porque ela está inteira no que faz. (...) Se não fizer essa conexão, se para elas não tem uma relação de sentido, fazer aquilo só por fazer? Não é esse o objetivo. (...) E para cada um é uma coisa! Por mais que você tenha uma sala com 30 crianças, cada uma vai ser tocada de um jeito diferente; então, é saber onde você consegue tocar naquele menino, 'aquele' que está precisando 'daquilo' naquele momento. O outro, de repente, está precisando de uma outra coisa.

Essa possibilidade de falar que cada um é uma singularidade, cada um é uma individualidade, é você poder saber onde você puxa esse fiozinho de luz de cada um, para aquilo poder se expressar na inteireza e na qualidade daquela força, daquele mistério que tem naquela criança, e que é diferente do outro, que tem uma outra história de vida. (...) Eu acho que é esse o cuidado que precisa se ter, na arte, nesse sentido de ser respeitoso ao processo e à história de cada criança. (...) É você poder fazer essa conexão e aquilo poder estabelecer uma relação de sentido, para aquilo poder ser verdadeiro. Não ser uma coisa só pelo fazer. (...)

É importante ter esse olhar mais sensível sobre o que a criança faz e da beleza que às vezes é um risco, e aquilo é super expressivo, é um caracol nesse processo dessa construção, de tentar fazer estrela de cinco pontas, de querer fazer o arco-iris, querer fazer o sol, quer dizer, tem um processo de dar forma ao que viu, ao que vê. E isso para mim é de uma beleza. (...) E aí você tem 30 crianças para, em 5 ou 6 adultos, e poder estar acolhendo cada um na sua individualidade: os que estão precisando gastar energia, você propõe jogo. Ou o outro que está muito desordenado e às vezes precisa daquele minuto, de uma massagem para dar uma ordem, de fazer uma coisa que aquiete. Às vezes eles mesmo pedem. Às vezes até dá um contágio e um começa a fazer massagem no outro.

E essa questão corporal, realmente, eu acho que falta muito nas escolas também. Essa compreensão de que o conhecimento é muito pelo corpo. Todo esse exercício corporal que o corpo precisa em termos de sinapses, de desenvolvimento neurológico, mas também essa sensibilidade no contato com o corpo de uma forma mais sutil. Então a gente também propõe uma brincadeira, que é massagem com pena, com paininha, com pincelzinho, pinga gotinha. Tem até uma cestinha que eles vão lá e pegam. Eles sabem quando precisam daquilo, e que aquilo organiza internamente. Às vezes a gente vê que o menino está precisando, então a gente convida. Tem uma coisa muito ligada a essa preocupação com esse corpo mais sensível das crianças, que estão ainda muito ligadas ao inconsciente do pai e da mãe, e também às suas inconstâncias. (...) Como é que a criança absorve num nível mais inconsciente? Como é que ela verbaliza, como ela externaliza, ou expressa através do desenho, do barro? Quer dizer, como é que esses canais de expressão, muito através do trabalho com a arte, ajudam nesse sentido também. (...)

Acho que tem uma coisa desse cuidado com esse acolhimento, com o é que as crianças solicitam. Como é que você dá voz, escuta e às vezes ajuda a dar forma ao que está precisando sair? Teve uma coisa bonita nesse trabalho corporal, que era uma menina que os pais tinham ido viajar e ela falava que ela tinha um sentimento que era como se tivesse uma barata dentro dela. Ela pediu pra fazer uma massagem. Feita a massagem, ela disse que essa barata saiu do coração dela. Eu acho super bonito isso. (...)

Como estar querendo dizer “estou sentindo saudades, sinto falta do meu pai e da minha mãe”, essas coisas. E você saber que você tem outros recursos que você pode estar usando, seja uma massagem, seja um desenho, alguma coisa que você sabe que consegue dar forma para aquilo, e aquilo limpar, vamos dizer assim. (...) São coisas que eu acho que referendam um pouco o trabalho nesse sentido de que, para a formação, aquilo que às vezes é uma coisa pontual, pode ser significativo para a vida.”

7. Sobre a cultura brasileira no trabalho com as crianças

“A matriz brasileira, eu acho que essa miscigenação toda, que é justamente a riqueza do Brasil. Tem a matriz indígena, que é forte. A gente constrói umas ocas, (já) fomos ao Museu do Índio, no Embu. Tem a matriz africana, que também é forte e, (...) às vezes, (a gente conta) histórias africanas. Histórias com referências européias também. Tem essas histórias todas que são muito presentes na nossa cultura, dos Irmãos Grimm, Andersen, que fazem parte também desse repertório. Eles ouvem muito histórias, não é assim “história que é só para menino de 3 anos”. Não. Alguém pede uma história, daqui a pouco tem um grupo de 10 querendo ouvir. Enquanto está no barro está ouvindo história, está pintando ouvindo história, está de fantasia numa casinha, alguém vem e conta uma história. Então as histórias permeiam tudo, eu acho que, como uma coisa dessa diversidade toda, dessa cultura. Elas estão presentes o tempo inteiro. (...) e o nosso repertório todo, de brincadeiras e de histórias está muito ligado com esse repertório da Cultura Brasileira. Tem muita coisa em cima da pesquisa da Lydia Hortélio. A Lucilene, que é uma “seguidora” dela, digamos assim, também trabalha na Casa Redonda e na OCA, e tem essa pesquisa toda com as brincadeiras e as músicas da cultura da infância. A Cris tem esse trabalho de histórias do repertório do Câmara Cascudo, de histórias brasileiras, que são as “histórias de boca”, e que são histórias contadas. (...) Tem uma brincadeira com as histórias, com as músicas, com as cantigas, com a história escrita, com as parlendas, brincadeiras de mão, que fazem parte desse repertório também, assim como as histórias mais ligadas com as histórias da cultura brasileira. Historias da tradição oral. (...)

No dia-a-dia é mais essa sagração com a terra, de plantar, ir na horta, buscar o alimento, plantar o alface, o limão. Como cultura, mais brasileira, a gente faz alguma coisa de procissão com eles quando tem a Festa do Divino, que a gente faz um caminho com areia colorida. Mesmo os ovos, a gente até faz alguma coisa de derreter o chocolate, fazer os ovos de páscoa, pelo símbolo do ovo, símbolo do nascimento, do renascimento. Agora com a entrada do outono a gente catou um monte de flor e fizemos um desenhão com flores no gramadão. São algumas coisas que ritualizam estas estações do ano. A gente conta uma história da Deméter, da Perséfone, e também faz essa coisa do outono e da primavera, dos equinócios. Não tem muito essa coisa de Carnaval, tem até uma brincadeira, a gente faz umas máscaras, umas coisas assim. Mas mais forte, com aspectos tradicionais de celebração mesmo, seria o São João e a Festa da Estrela.

(...) Basicamente um mês antes da festa, a gente começa a cantar as músicas, começa a ver com “os festeiros”, que são os maiores, o que eles querem fazer, damos algumas sugestões de enfeites, de adereços e tal. Mas vai fazendo de pouquinho. Faz os bambus, depois faz umas bandeiras, brinca um pouco, aí ‘depois do lanche a gente faz um pouquinho para a festa’, brinca um pouco. Eles separam entre brincar e trabalhar. Brinca um pouco e depois trabalha um pouco. Trabalhar para alguma coisa mais coletiva e tal. E no finalzinho, tem um dia antes da festa que os pais também vem e participam, para fazer os enfeites. Então tem essa coisa de estar pais e filhos trabalhando juntos e tal. E o dia da festa, no São João.

No Natal é uma coisa mais interna. É até legal isso, porque são tons bem diferentes. A festa junina é uma festa a noite, para fora, fogueira e fogos, comidas. E a Festa da Estrela, ela acontece ao meio dia, é uma festa bem da Casa Redonda, mais interna. Tem um outro tom. Cada uma tem um tom diferente. São as celebrações.

Estas duas festas que a gente faz mais, culminam com o final dos semestres, que fecham o trabalho. (...) São duas festas que tem essa coisa de estarem todos juntos, trabalhando por uma festa. Eu saber que eu posso dar o melhor de mim para uma coisa que é para todo mundo. Juntam pais, professores, a comunidade, para celebrar. É um rito. Você faz uma coisa para somar. Por exemplo, eu faço um trabalho de barro para por no presépio,

ou eu faço uma casinha, para doar alguma coisa que é bonita, que é bela, que eu sei fazer, que eu quero fazer, pra uma coisa que é pra todo mundo.

No São João, é para fazer a fogueira, fazer os enfeites, a comida. A gente plantou agora, no dia de São José, o milho, pra colher lá no São João. Tem essa relação de significado com as festas, com essa participação coletiva. E todos os símbolos que aparecem: o mastro, a bandeira, o boi que vai descer, fazer os bois e as burrinhas. Você tem uma participação na tua possibilidade, seja no de 2 ou no de 6 anos, para uma festa que é coletiva. E eu acho que isso ritualiza muito como uma coisa de comunhão, de "comum união", com o grupo como um todo. Essa coisa de pais e filhos juntos, quer dizer, não é uma festa de criança, para apresentar pra pai ver, é uma grande brincadeira de pais e filhos juntos.

Mesmo o presépio, tem essa coisa de fazer uma lapinha, a gente faz um presepinho, e depois colocar alguma coisa lá, mesmo que seja só a velinha que você acendeu ali. O outro vai lá e põe um peixinho, o outro põe um cavalinho, quer dizer, alguma coisa que tem uma relação de sentido para você, e você se coloca nesse pertencimento a esse grupo. (...)

E tem a coisa dos maiores: são eles que vão acender a fogueira. Então para eles tem esse rito de passagem muito forte, eles são os mais velhos da escola. Então são eles que vão acender a guirlanda, que acendem a fogueira. A gente está numa sociedade que não tem tido muito rito de passagem; então eu acho super significativo e super importante para os meninos terem essa referência, de que 'agora eu posso mexer com fogo', 'agora eu posso fazer a brincadeira do Bombril', que a gente faz, que é uma chuva de estrelas'. É importante dar essa passagem pra eles, que eu tenho 3, mas eu vou ter 4, e quando eu tiver 6 anos sou eu que vou poder acender a fogueira. É muito importante eles poderem ter essa referência e ter esse momentos que marcam.

Tem um 'bolo de 7 anos do cristal', que a gente faz para as crianças. 'Ele' sabe que aquele é o bolo 'dele', quando ele completa 7 anos, que aquele é o cristal que marca essa passagem, que agora está sendo com 6 anos, mas que a gente manteve o 'bolo de 7 anos', no sentido de que é esse marco mesmo, que é uma outra passagem, é um outro ciclo. E aquele cristal simboliza essa passagem. Quer dizer, quando eu precisar de alguma coisa,

eu posso me remeter a essa construção que foi de 0 a 7 anos, a tudo que eu construí, a tudo que eu sei de mim. Quando eu precisar de alguma coisa eu vou 'lá', faço o meu pedido e aquilo pode me ajudar.

Quer dizer, são coisas que precisam ser muito no concreto, que marcam e que eu acho que trazem essa referência de um pertencimento também a um país. Essa coisa de você estar dentro de uma cultura, que é a cultura brasileira e estas festas, que são celebradas há tantos anos, que isso vem de uma influência ibérica, que seja dos celtas. Quando os ibéricos chegaram aqui no Brasil, como é que foi? Como é que é o boi no Maranhão? Como é que é o boi em Florianópolis? Como é que é o boi em Recife? Como é que é o boi do Tião Carvalho no Morro do Querosene? Você trazer um pouco como é que isso acontece, todas essas manifestações. Então tem muito um trabalho de pesquisa também, de ver, que cantigas, como é que você faz o boi, de construção também, um pouco desses adereços. Mas isso toma uma forma para aquele grupo, naquele ano. Teve ano que tiveram 20 boizinhos, teve ano que tiveram 20 palhaços. (...) Essa sintonia de grupo eu acho que é muito importante, no sentido de formar uma constelação com aquele momento. Em outros momentos, outras coisas pegam mais, outras menos. Tem princípios, coisas essenciais, que são a fogueira, o mastro, o presépio, a guirlanda; e cada um toma uma forma diferente. Algumas coisas são essenciais, que se ritualizam; por que eu acho importante ter esses rituais, principalmente para as crianças que estão muito carentes destes rituais todos, então faz essa passagem e marca que terminou o último dia de aula, depois vai ter as férias, depois volta, depois tem as férias, depois volta. Então, acho que também é importante para eles. Conclui uma coisa, fecha, com começo, meio e fim.

São dois princípios que eles falam o tempo todo: "trabalho em equipe" e "começo, meio e fim". Então, tem trabalho em equipe que é você estar fazendo junto, que é você perceber que a força de todo mundo consegue construir uma coisa muito legal; e você ter um começo, um meio e um fim. Eu acho super importante, pra fechar esse ciclo e aí abrir um outro. E você perceber que esse tempo é cíclico, que não é esse tempo linear, e que as crianças estão muito mais conectadas nesse outro tempo. É o tempo da festa, a preparação da festa, tem tempo de colher o milho, essa relação é

muito concreta. (...) Vivenciar isto, eu acho que é muito importante, também nessa formação de valores, de referências, de você saber do seu país, saber da sua nação, da sua cultura.

Em muitas escolas é essa festa junina mais tradicional, mas não tem essa relação de sentido dos símbolos que estão por trás da festa, quem faz. É uma coisa mais pronta, compra as bandeirinhas já prontas, não tem o fazer. E quando você faz, essa coisa da construção, de você fazer com essa energia amorosa e você por a sua energia para aquilo acontecer de um jeito bonito, para que seja bonita a festa, o belo, não é de qualquer jeito. Tudo isso são vivências dessas qualidades estéticas, que passam por essa experiência. E aí isso te toca, isso marca, em termos de vivência, para sua vida. Isso que eu acho, que você carrega essas vivências pra onde for. E tem um "ser interno" que foi preservado, que foi respeitado, que eu acho que é essa construção do seu eu mesmo, nesta fase de 0 a 7 anos. E isso, vai com ele.

8. Reflexões sobre a formação e o papel dos educadores

"Além da reflexão sobre as crianças, sobre o brincar nessa qualidade, eu acho importante poder passar por essa experimentação, no sentido de se experimentar ou pelo toque, ou pela experiência mais sensível de ouvir uma história ou pelo fazer. (...) Poder passar por uma experiência que possa ser transformadora, no sentido de entrar em contato com aspectos internos, para que isso possa ser transformador de verdade; senão fica uma questão mais teórica só.

No papel dos educadores, é importante ter essa reflexão sobre o próprio trabalho. Ter um grupo (...) e (ir) construindo isso dentro do trabalho, para olhar a criança de vários ângulos, senão acaba focando em um olhar só. E cada um tem uma visão. E, em termos de grupo, de uma construção coletiva, onde você possa ter essa reflexão sobre o que é a criança, que tudo tem um sentido maior, que nada do que acontece é menos. Registrar o seu trabalho e poder estar refletindo sobre ele, esse exercício de reflexão, para mim é o que é mais importante.

E tem essa questão de repertório. Os educadores precisam de alimento também. Precisam, de repente, continuar nessa formação, que é

“uma formação em serviço”. Se alimentar de brincadeiras da cultura da infância, ter um trabalho de pesquisa, cada um em si próprio, no estudo de ver qual linguagem tem mais a ver consigo, neste processo também de auto-conhecimento enquanto professor. Saber identificar “onde pega”, que aspectos mais inconscientes na relação com uma criança que “te pegam”, por que ‘aquela’ criança se liga mais com você, ou menos. Você ter essa consciência, nesse processo interno, pessoal e profissional, no sentido de aspectos que estão nessa relação, não só conscientes, mas às vezes, mais inconscientes também. Este tipo de reflexão, e uma reflexão mais coletiva de grupo, ajudam para amplificar o olhar sobre a própria criança. E isto é uma construção, não é de um dia pro outro. E eu acho que uma harmonia de equipe e de grupo é muito fundamental, porque as crianças sentem se tem algo que não está harmonioso. (...)

Como educadora, eu acho que tem crianças que às vezes tem uma demanda maior para você fazer essa conexão, que estão às vezes fora do seu eixo. (...) Como ajudar a canalizar essas energias que estão desorganizadas? (...) Seja via histórias, ou dar formatos, criar histórias, conseguir achar esse canal de expressão do que está desorganizado, para poder dar uma forma e poder transformar. Às vezes, criar histórias. Tem uns monstros violentos? Então vamos escrever essa história, e aquilo sai de um jeito que toma uma forma. (...) Dar forma a esses sentimentos, a essas emoções, eu acho que é um caminho. Como você conseguir puxar alguma coisa que faça essa conexão, de alguma coisa que possa tocar e aquilo ter uma relação de sentido, para não ser uma coisa impositiva, autoritária ou obrigatória, mas que seja significativo para essas crianças que estão precisando desse acolhimento; eu acho que esse é um desafio. Achar onde é o ponto que você consegue fazer essa conexão com essas crianças que estão meio desconectadas de si próprias. (...)

Eu acho também que essa compreensão do brincar, nessa outra qualidade, que faz essa conexão, que tem uma verdade com que ele está fazendo, e que aquilo tem uma compreensão maior, que faça conexão com coisas internas e externas, que é único para aquela criança, eu acho que ainda está muito equivocado. Mesmo nessa questão de artes, das linguagens expressivas, é todo mundo tendo que fazer tudo igual, ao mesmo tempo?

Tem uma coisa ainda, que eu acho que (os educadores) tem que passar por um processo também interno, de formação, de você se experimentar, de você passar um pouco, seja com argila, seja com pintura, seja com tinta, o que for; mas tem uma coisa de você também passar por essas linguagens expressivas para você propor alguma atividade. É difícil você falar de uma coisa sem você ter feito aquilo, sem ter sido tocado também pela mesma coisa. E acho que (...) os cursos de pedagogia tem que ser revistos, e a formação de professores contemplar uma coisa que busque esse trabalho de uma educação mais sensível, que eles possam passar também por uma coisa de um fazer, que seja uma coisa de se experimentar. Pra você poder dar aula de artes, para você poder dar aula de canto, de música, o que for, tem que passar por isso. Tem que estar com criança, ajudando a refletir, tem olhar as crianças. Porque você só vai olhar para as crianças quando for fazer estágio, no 4o ano? Isso tinha que ser desde o começo. E poder ter uma compreensão desse repertório, poder se alimentar de outros repertórios, enfim. Do jeito que está, não está bom. Tem que melhorar."

Rosa Iavelberg

Escola da Vila / FEUSP

São Paulo - SP

Rosa Iavelberg

Excertos da entrevista realizada com a professora **Rosa Iavelberg**, no dia **16 de abril de 2012**, em sua sala na **Faculdade de Educação da USP**, em **São Paulo-SP**.

1.1. Memórias da primeira infância

"Freqüentei a Escola Israelita Brasileira do Cambuci, nos antigos Jardim de Infância e Pré. (...) Imagino ter iniciado na classe de 4 para 5 anos, e depois ter ido para a de 5 para 6. Com 7 anos, comecei o primeiro ano primário. (...) Eu lembro dessa classe do jardim de infância, do espaço, da escola, das atividades. Foi bem importante para mim porque era uma escola israelita, e a minha família não era religiosa, mas cumpria parte das tradições culturais, jantares, comida. (...) e lá se respeitava todas as coisas da cultura, da tradição das festas judaicas. (...) Aprendi a ler e escrever em hebraico, com a história do povo hebreu e outras pequenas narrativas. Eu fui alfabetizada em duas línguas e desde a educação infantil, a gente aprendia músicas em hebraico, participava das festas do calendário judaico. Mas acho que existia uma orientação, pelo que eu me lembro, moderna nessa escola; já bem influenciada pela escola renovada, porque havia uma sala grande com brinquedos, que era o que se chama hoje de brinquedoteca, a gente desenhava livremente, e tinham umas aulas com material tradicional; para aprender os números usavam imagens: número 1, guarda-chuvinha, número 2, patinho, coisas estereotipadas de professores de escola normal. Mas eu aprendia muita coisa ligada à cultura da tradição judaica, cantos, danças, isso era interessante; e escutava as histórias do velho testamento. Eu tinha um livro de hebraico com imagens, que eu gostava bastante. (...) Tinha muito essa coisa de comunhão, que havia nas escolas. Das apresentações de teatro, me lembro bem de uma peça que todo mundo foi fantasiado de abelhinha. No jardim de infância também me lembro que trabalhava com massinha de modelagem. (...) Mas tinha uma coisa muito tradicional também, tinha que ficar quieto, quem ficasse mais quieto ia primeiro lavar a mão, tinha

fila, tinha que ficar em fila. Mas tinha uma solidariedade muito grande, na relação entre as crianças e dos professores com as crianças. (...)

Fora da escola, eu lembro que meus pais eram pequenos comerciantes de uma rua de vários judeus e outros imigrantes, todos comerciantes; e existiam vários tipos de comércio: charutaria, lojas de enxoval de bebê, de brinquedo, alfaiataria, de tecidos, tinturaria. As crianças eram todas amigas, os filhos destes pequenos comerciantes, e freqüentavam, em geral, as mesmas escolas (...). Os muros das casas da rua, nos fundos - porque as lojas eram na frente e as casas eram no fundo das lojas – eram baixinhos, então a gente pulava os muros e tínhamos um grande quintal. A gente participava de várias brincadeiras nesses quintais, e experimentava essa coisa de várias referências. Era uma coisa meio cosmopolita de comida mineira, japonesa, dos imigrantes italianos; brincava com o filho de um pai que tinha uma borracharia e com outro que tinha uma loja de tecidos. Foi uma experiência muito rica. De certa maneira, todas as crianças tinham que ajudar os pais, porque as lojas ficavam muito movimentadas, no dia do pagamento, era um bairro fabril e muitos fregueses eram operários e operárias das fábricas. A gente tinha uma participação naquela vida profissional dos pais e ao mesmo tempo uma vivência comunitária com as pessoas que moravam naquelas ruas, naqueles quarteirões. (...)

A marca da minha primeira infância, do momento inicial, foi essa, de morar nessa comunidade e ter tido essa experiência. (...) Tinham brincadeiras de menino, de menina, de faixa etária, todas as brincadeiras de rua que você pode imaginar, amarelinha, calçadinha é minha, bolinha de gude, pião (era de menino, mas eu era boa de pião, e eles deixavam eu jogar), joga faquinha. Tudo isso a gente vivenciava, observava e brincava junto em grupo, uns de meninos, outros de meninas, às vezes mistos."

1.2. Influência das experiências da infância no trabalho como educadora

"Eu já pensei muito sobre isso no meu processo de formação, nas especializações que eu fiz. Tem essa influencia dessa experiência inicial que foi fundante, até o fim da escola primária. (...) E eu tinha uma avó que

bordava, uma avó que foi muito importante para mim em arte. Eu ia para casa dela e ficava vendo como ela fazia aqueles bordados de ponto cruz, depois ia para minha casa, minha mãe tinha loja, e eu pegava um bastidor e uma agulha e ficava inventando como arrematava, como fazer o bordado. Eu acho que essas experiências foram boas. Eu brincava muito sozinha, e eu tinha um mundo simbólico muito grande e uma ligação muito grande com música, sempre. Com música, com dançar ouvindo música. Eu lembro muito disso, e acho que vem da escola, dessa educação mesmo, desse vínculo com a cultura, um significado que se atribuiu na escola. Além disso meu pai sempre foi muito ligado em música, mas por gosto pessoal, nada de erudição. (...)

Eu sempre tive, desde muito pequena, uma coisa muito forte de cuidar de criança menor. Com os vizinhos, eu gostava de contar história, de por para dormir, de lavar, as mães deviam adorar. Eu tinha muito gosto por isso, era muito pequena e já fazia isso. Eu gostava de pegar uma criança precisando ser lavada, por para dormir. E eu lembro muito desse meu jeito, desse meu gosto por cuidar de crianças menores, não sei da onde exatamente que isso vem."

2.1. Experiências de vida e formação

"Quando eu entrei na faculdade de arquitetura, na **FAU**[51], junto, no primeiro ano, eu entrei no curso de arte-educadores da Fanny Abramovich[52], no Bom Retiro. Era uma escola de formação e um dos estágios era em aulas de arte, com professores que davam aula na escola da Fanny para crianças, mas como auxiliar de aulas dadas no Parque no Ibirapuera. E fui auxiliar da Carmela Gross e do Marcello Nitsche. Lavava pincéis, pegava papéis, enquanto observava as aulas. Em uma das aulas veio um professor meu, da FAU, com suas filhas e falou que estavam precisando de professor de arte na escola delas, onde, a partir disto, eu trabalhei, de 1972 a 1995. Tornei-me dona da Escola Criarte, que depois virou Escola da Vila. Acabei a FAU no tempo certo, mas depois eu fiz especialização 1 e 2 em arte-educação,

[51] Faculdade de Arquitetura da Universidade de São Paulo.
[52] Centro de Educação Artística.

mestrado e doutorado em arte-educação e sempre trabalhei nesta área, porque eu gostava muito. Eu sempre gostei muito de educação. Gostava da prática de escola mesmo, de sala de aula, de dar aula de arte, sempre arte, artes plásticas. Sempre isso."

2.2. Experiências com a educação da infância

"Como educadora da infância, eu fiz a formação da escola da Fanny, e estudei muito Lowenfeld (...) Eu me identificava com o Lowenfeld porque eu já tinha uma formação piagetina na escola Criarte (...). Então minha formação inicialmente foi muito baseada na **Epistemologia Genética do Piaget** e nas leituras do **Lowenfeld**. Eu tinha e ainda tenho esse "casamento" com a Epistemologia Genética. E eu trabalhava com aquilo na alma, aquilo corria nas veias, e eu era completamente vinculada às crianças, ao trabalho que fazia, aos seus desenhos. Eu documentava tudo, fazia pastas, reuniões, acompanhava tudo. Ficava preocupada se tivesse um aluno que estivesse bloqueado, fazia as intervenções corretas, as perguntas, um envolvimento muito grande. Fazia projeto especifico, já na época com o propósito de integrar mais um aluno, com dificuldade de integração, no grupo. A gente era um outro tipo de educador porque as escolas eram diferentes. A Escola Criarte, que deu origem a Escola da Vila, era uma escola pequena que tinha três classes, e a gente não trabalhava com mais de 12 alunos em cada uma. Então era uma coisa muito boa, você podia acompanhar cada aluno, deixar ter livre escolha de material. Tinha um ateliê grande na escola, podiam ter múltilpas escolhas de material, cada criança podia trabalhar com o seu projeto e a gente dava conta de acompanhar. Depois isso foi se modificando porque a escola foi crescendo, as questões econômicas se impuseram, até que, nos anos 90, como a maioria das escolas, parte da equipe optou por fazer o que se chamava de "reengenharia"; as escolas, antes ditas alternativas, viraram empresas. Daí eu me "desidentifiquei" com a proposta, e também, como eu já estava há muito tempo, me sentia com poucos desafio e sair foi mais interessante para o meu crescimento profissional. Passei a me dedicar mais à educação pública.

A experiência das Escolas Criarte e da Vila foram formadoras para mim, porque foi um grupo que funcionou como também grupo de estudos o tempo todo, além de ser um grupo de formação de professores, a partir de 1981. A gente estudava toda semana, sempre tinha coordenação desse grupo de estudos, seminários de textos ligados à educação, às práticas didáticas, às teorias. A gente trazia profissionais de fora também para troca e renovação. Foi uma experiência muito formadora.

Quando eu fui trabalhar no Ministério da Educação em 1996 eu tive que flexibilizar muitas coisas para formar professores em outros contextos, mas as duas escolas são uma experiência fundante em tudo o que eu faço até hoje. E essa experiência de ter vivido dentro da escola, de ser "criada dentro da escola", porque eu entrei muito jovem, entrei com 22 anos e saí com 45. Eu trabalhei com educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, em todos os ciclos de escolaridade e o que foi bacana nas escolas é ter trabalhado em uma equipe que funcionava de maneira integrada. (...)

Na educação infantil o professor era unidocente sempre, porque a gente achava o tempo didático muito rápido. (...) E a gente trabalhava inicialmente na Criarte com todas as linguagens: jogo dramático espontâneo, arte espontânea (desenho, pintura, modelagem, colagem), expressão corporal, música. Para música uma das professoras tinha formação na linguagem da música, mas além disso o professor de classe promovia atividades para as crianças cantarem, ouvir música, cantarem com violão (eu levei várias vezes violão para as crianças cantarem. Eles adoram! (...)

Tem duas salas que eu lembro muito; das imagens dessas salas de crianças pequenas, (...) lembro que a hora que eu subia com elas do parque (...) eu propunha que desenhassem. Então elas sentavam numas mesinhas baixinhas, ficavam sentadas no chão, cada um tinha a sua mesinha, eu distribuía papel e lápis, e esse momento, eu lembro que era muito importante para mim, porque eu podia ver cada uma como estava no desenho, eu podia conversar, passava e me interessava, eu via os avanços. Eu me interessava muito por desenho, tanto é que depois eu fui pesquisar sobre desenho infantil. (...) Lembro também de uma outra classe que eu tive (...) de 5 para 6 anos, que eu propunha muitas atividades também de jogos dramático. Eu lembro (...) de fazer passeios com eles. A gente ainda não levava as crianças

para museus, mas levávamos para zoológicos, parques, e é engraçado como já se tinha uma prática ligada a projetos, muito antes dessa pedagogia contemporânea de projetos que tem origem no Dewey. Você observava as necessidades das crianças da sala, alguém que precisasse de um trabalho para que se destacasse, por exemplo. (...) E eu lembro dos pais confiando na gente, mesmo em dias em que as crianças não queriam ficar na escola."

3. Reflexões sobre a primeira infância

"A gente não pode, eu acho, criar um mito em torno da compreensão da primeira infância, porque não só na primeira infância, como em outros momentos da escolaridade, eu tive alunos que foram o "inferno astral" dos professores, e que depois se tornaram excelentes profissionais, super equilibrados, criativos e nada acomodados. As crianças e os jovens mudam muito, então você pode ter um jovem aluno que é um mega desenhista e que depois resolve que vai ser outra coisa e nunca mais desenha, e aquilo que foi super importante para ele num momento da vida, deu uma base, você não sabe como ele metabolizou aquilo em outra coisa, e encaminhou a vida dele. Eu acho que, para falar isso (como as experiências na primeira infância se refletem na vida), a gente precisaria realmente fazer uma investigação, do que foi essa infância e acompanhar essa trajetória. (...) Às vezes eles nem se lembram do que faziam. (...) Em alguns casos você vê uma correspondência, em outros não. (...) Então eu acho que a experiência escolar é importante, mas tem muitas outras experiências que são determinantes."

4.1. Experiências pessoais com arte

"Na infância, eu acho que muito forte foi a dança. Não balé, dança que eu digo eram as que se dançava nos casamentos judaicos; neles também se dançava rock. O povo judeu faz muitas festas de casamento, e nelas tem muita música, muita dança de roda, dança circular. É uma coisa alegre; então acho que esse gosto pela música e com esse e outros tipos de dança era muito forte. Com a música, também gostava de escutar. Eu morava ao lado de uma loja que era uma casa de discos, e eu ficava lá ouvindo aqueles

discos de 78 rotações, sabe? Pretos, pesados. E quando eu ia na casa da minha avó, ela deixava eu mexer na vitrola, então era o máximo; ela tinha um rádio enorme, daqueles rádios caixão. A vitrola ainda era de por agulha para o disco tocar. (...) Eu tenho muitas músicas na memória, música deve ter sido muito importante para mim. A outra coisa era dançar, e isto eu acho que eu perdi, por causa das limitações que a idade imprimiu no meu corpo, como umas hérnias de disco. Porque eu larguei isso e é uma coisa que me faz muita falta, a alegria do dançar. Eu fiz dança com o Ivaldo Bertazzo muito tempo, quando era jovem e eu gostava muito. Quando eu assisti o filme do Win Wenders, sobre a Pina Bausch, eu pensei: "como a dança é bacana, nem que seja apenas para fruição", é muito bacana e me faz falta. (...)

Eu gosto muito de arte, e cheguei a fazer cursos, que foi a forma como eu ingressei de novo na pintura, no desenho, isto nos cursos de especialização. Na pós, sempre tinham matérias ligadas às práticas artísticas. Na ECA tive cursos com alguns artistas, há uns 4 anos mais ou menos, eu fui estudar pintura no ateliê de um pintor japonês, Michinori Inagaki. (...) Eu fiquei aproximadamente 1 ano e meio freqüentando as aulas do Mich. Ele tinha um método para você trabalhar com a questão da observação, e depois você chegava numa composição com temática sua na pintura. Então eu gostei muito de fazer esse curso, tinha um portifólio dos trabalhos, que guardo. Eu não sou artista, eu gosto de ter essas experiências, eu vou muito ao cinema, a exposições, adoro cinema, música, e agora estou gostando muito desenhar no Ipad, então eu estou baixando aplicativos de desenho (que) (...) você muda a imagem, apaga, é muito legal, tem uma coisa genial para uso das cores. O sistema é sempre o mesmo, você tem as cores, as sobreposições, as formas, só que os recursos da tecnologia são muito bons porque você escolhe os tipos de linha, você afina, engrossa, apaga, então é outro tipo de relação procedimental que, para mim, foi muito bom; para o meu tipo de relação com a criação de cor, forma. Eu estou curtindo. Estou pondo no facebook por enquanto.

Mas eu gosto muito de ver arte, de ir em exposição, aqui e sempre que viajo. Gosto de conhecer, de acompanhar, enfim, faz parte do meu cotidiano mesmo."

4.2. Experiências significativas com arte na primeira infância

"Eu acho que tem uma questão do universo simbólico que fala alto. E que experienciar arte é um virtual humano, que possibilita interlocução simbólica e de criação simbólica. Você pode desenvolver ou não este potencial. Nem todas as pessoas têm necessidade de ter muitas trocas simbólicas no plano artístico. Existem pessoas que, inclusive, preferem mais a linguagem matemática onde 2 e 2 são 4. Tem muita gente que prefere, que se identifica com criação nesse campo de conhecimento e têm um trabalho criador importante. Existem pessoas maravilhosas que fazem ciência. A arte traz a possibilidade de uma interlocução com o campo do imaginário e da criação simbólica, onde as trocas não se passam no campo da explicação. Muitas vezes, você entra em relação com aquilo que é parte de suas experiências simbólicas no diálogo que outros estabelecem com seus símbolos expressos em trabalhos de criação. Isto pode modificar seu imaginário simbólico. (...) A arte na vida das pessoas e das comunidades tem este valor da comunicação simbólica. A arte é um meio de expressão, de documentação e de transformação das experiências que se manifesta por intermédio de muitas modalidades. Podemos nos reconhecer como um ser histórico, e eu acho que isso tem uma força muito grande na educação. Nem sempre o artista consegue falar do seu processo, a obra diz mais. (...)

Infelizmente não existe tanto trabalho com arte na educação infantil quanto a gente gostaria, hoje a escola está muito formatada para ações que quase que "militarizam" as crianças. Elas tem que esperar muito tempo, as relações de cuidados dentro da sala de aula às vezes tomam o lugar das relações educativas, enfim, são coisas que não são necessárias com crianças que passam o dia inteiro na creche. Elas precisam ser bem cuidadas, mas não se deve esquecer a parte educacional.

Eu acho que a arte entra porque é uma ação importante nesse período da inteligência simbólica e representativa. O marco que vem depois das sensações e do movimento, do período sensório-motor é o da representação, da arte. O meio de comunicação, de interação com o mundo, com os pares se dá através do universo simbólico, da inteligência representativa, da imitação, do jogo de faz de conta, da evocação verbal. Então, pela própria

dinâmica de funcionamento inteligente das crianças, quando são respeitados esses modos do conhecer e do aprender, necessariamente a arte tem que ser um enfoque muito grande, por que as crianças estão em pleno exercício da função simbólica na primeira infância. (...)

Eu acho fundamental o valor que se atribui à arte das crianças. Em geral se diz que a criança faz por si, que o que importa é o processo, tem essa coisa, mas sempre eu trabalhei, mesmo com essa proposição da escola renovada, documentando o trabalho dos alunos, pus nome, fiz pasta; porque a formação feita na escola da Fanny foi observando artistas dando aula para as crianças e os artistas tem essa prática do portfólio. Então eu sempre tomava o cuidado de documentar, de por a data atrás, deixar o trabalho secar para não manchar. Seguia todas essas orientações, mas eu penso que a recepção que o professor tem, não pode ser condutista, “gostei, não gostei”. Eu tive aula com o Flávio Motta, na FAU, e eu lembro que ele dizia que “arte não é goiabada, não se trata de gostar ou não gostar, arte é outra coisa”. Mas você pode comentar, dizer alguma coisa, fazer a criança dizer. Não se pode perguntar “o que é isso?” A gente já sabe o que não pode fazer, mas a criança precisa sentir que o professor realiza uma recepção de seu trabalho. Se você dá aula, é o professor, existe um contrato didático. Quando o aluno cria, você se interessa, acolhe, sabe que isto é importante para o aluno; você guarda para que ele leve para casa depois. Outra coisa, é que com isto se ensina as famílias a cuidar dos trabalhos dos filhos, desde as garatujas. Eu acho que isso sempre é importante.

Outra coisa relevante é que a criança tenha um encontro consigo mesma no trabalho, isso já foi importante na escola renovada e hoje continua sendo. Hoje a gente sabe que esse encontro pode ser alimentado pela arte presente no mundo, então ver arte, conhecer técnicas, técnica mesmo, porque se retomou a necessidade do conhecimento técnico. Não basta a apresentação da técnica, mas conhecer o domínio técnico como um construto social, que tem adequação nos trabalhos e existe sempre a recriação da técnica. Eu gosto muito desse ultimo livro do **E. Eisner**, “The arts and the creation of mind”, em que ele retoma o sentido da técnica de um jeito muito bacana.

Então acho que em arte, falando mais de artes visuais, é importante esse ato de proposição onde você orienta algumas tarefas, que são situações escolarizadas, e onde você mostra que as produções feitas na escola também têm destino, tem destinatários (pares) e que você é um destinatário. Você acolhe não como um leitor qualquer do trabalho, mas como um professor mesmo, que comenta: “Puxa, olha o trabalho que você fez”, vamos ver todos os anteriores também, por na parede, ver a seqüência, fale como você fez para os colegas, todo mundo escutar. Eu acho que é essa dinâmica, o funcionamento de uma classe como uma micro comunidade de pessoas que pensam e fazem arte, mesmo no nível da educação infantil.

Fazer arte como uma criança faz arte, não como um adulto faz arte; apesar de saber que existem invariâncias funcionais nos atos de criação da infância e dos adultos artistas. Estruturalmente a arte da criança é muito diferente mas, qualitativamente, as experiências de criação tem muitas coisas equivalentes. E eu penso que quando um professor conhece isso porque viveu, passou por dentro da criação, teve experiências de criação, é mais fácil orientar os alunos. E também, na relação com os produtos da criação, saber que terão um destino, um valor, que podem ser reformulados, que não se pode apresentar qualquer coisa. Também podemos dizer à criança, que às vezes ela faz de qualquer jeito e você percebe, e se você gosta dela e ela sabe que você gosta dela, você pode falar essas coisas. É o transito entre a relação afetivo, relacional e cognitiva, que andam juntos, como falamos anteriormente. (...)

5. Os espaços na educação da primeira infância

“O espaço precisa ter muita comunicação para as crianças, e garantir proximidade, possibilidade de agrupamentos diferentes; e facilitar o trabalho do professor, porque o professor também não pode criar se o espaço impede o deslocamento dos corpos e a ordenação dos materiais. Isto dificulta o trabalho que precisa ser feito. (...) O espaço tem que possibilitar a ação das crianças para aquilo que acontece na escola. As crianças precisam ter uma certa autonomia. É muito importante a autonomia no uso do espaço, nos equipamentos da escola também.

Que os espaços sejam salubres, iluminados; que não sejam espaços prejudiciais à saúde, sem sol, com umidade, tudo isso é importante. E além disso, que você tenha dentro desse espaço mobiliários com um “design” que respeite o corpo da criança, o tamanho da criança, as relações das crianças com as atividades.

E também, nesse espaço, ter uma diversidade de materiais que você pode usar dentro da sala de aula e, o que é bem desejado, que a sala de aula tenha uma conexão com o espaço externo de fácil acesso e deslocamento, para que você possa ficar tanto dentro como fora da classe com as crianças, não só na hora do parque, mas fazer atividades fora também. Todo o resto: ter banheiros e pias acessíveis para que a criança, na medida do possível possa ir sozinha, assim que puder.

Eu acho que a autonomia e a regência da classe pelo professor são determinantes no projeto arquitetônico, e penso que as escolas precisam pensar seu projeto arquitetônico porque, em geral, são casas velhas adaptadas. Mas dentro disso pensar na iluminação, além de outras adequações e do que já foi dito, como conforto térmico, acústica, iluminação.”

6. O tempo na educação para a primeira infância

“ Eu acho que os tempos didáticos são curtos na educação infantil, de 0 a 3 nem se fala. (...) Acho que o tempo didático é curto e precisa ser curto, mas ele não é igual para todas as crianças, então se você puder ter uma ordenação de passagem das atividades onde uns podem permanecer terminando uma atividade e você já ir para outra isso, é muito bom na ordenação curricular. Mas às vezes não dá, então, eu não sou contra interromper a atividade porque acho que é uma decorrência de você estar trabalhando em escola. Você pode guardar e depois retomar também os trabalhos, porque tem a hora que (as crianças) terão que ir para casa e porque você também tem que cuidar da relação com o todo das crianças. Mas o que acho importante é a gente saber parar quando está ultrapassando o tempo da aprendizagem do aluno. Cada grupo é ímpar. Cada hábito que se tem numa escola gera um tipo de possibilidade de integração com o tempo didático, então observar isso é importante, e um dos faróis disso é a atenção

da criança. A gente tem que saber a hora de replanejar. E você tem que observar também quando você tem uma criança que não está conseguindo se concentrar, mas poderia; aí é o caso de ir levando o grupo, e ela pontualmente, para incentivar o desejo de entrar naquele ritmo. Porque ela pode estar perdendo tempo de aprendizagem, se ela não está focando em algo que é interessante. Então eu acho isso muito importante. E ficar atento para não judiar das crianças deixando elas esperarem um tempo maior que uma criança pequena pode esperar.

Eu acho que o tempo na escola brasileira é precioso, a gente tem um tempo didático muito pequeno perto de outras escolas, de outros países que pensam e que dão certo na questão da educação, em que os períodos escolares são maiores. O que não quer dizer que precisam ser exagerados, você pode ter resultado, mas você quase mata as crianças? Forçar muito também não é a ideia, mas eu acho que no Brasil, a gente tem pouco tempo didático, então a gente precisou otimizar esse tempo didático. Como a educação infantil precisa ter muito tempo de brincadeira também, para eles brincarem, para integrarem atividades corporais, físicas, expressivas, então você precisa ter uma diversidade muito grande de proposições e uma rotina.

A rotina eu acho que é uma chave de ordenação do tempo que é muito importante na promoção da aprendizagem das crianças pequenas. A escola, mantendo essa rotina, ensina essa disciplina; e quando eu digo rotina eu não digo rotina mecânica. Todo trabalho criador precisa dessa sequenciação, ter começo, meio e fim. (...) Mas a rotina onde, por exemplo, você cria um momento de acolhimento quando as crianças chegam na escola, organiza cantos com diferentes atividades. Cada momento tem seu ritual, o momento da saída, o momento do lanche, etc. E eu acho que essa organização do tempo na rotina ela é muito importante para a criança se organizar também, uma criança que não tem rotina na escola aprende menos.

Acho que tem atividades e ações orientadas pelo professor como: leitura de histórias, a interlocução com os alunos e entre eles, a organização do espaço para atividades. Organização de espaço externo com bolas, tanque de areia, hoje temos vários equipamentos para o desenvolvimento da cultura corporal; e o professor é quem ordena isso no tempo para cumprir o planejamento do que quer ensinar.

Na rotina, eu considero importante que você possa incluir aquilo que as crianças podem aprender naquele ciclo de escolaridade, naquele ano. As intervenções didáticas do professor precisam funcionar como um pêndulo que oscila entre momentos onde as crianças fazem atividades autorreguladas e momentos onde elas fazem o que você propõe para aprender; e nesses momentos de atividades autorreguladas elas põem em uso o que elas já sabem e o que elas aprenderam com suas intervenções. Nomeei esta dinâmica de pêndulo didático[53]. Você está sempre observando e acompanhando. Dentro disso existe uma infinidade de alternativas de trabalho na rotina, teríamos que especificar atividades e cada escola, cada espaço pedagógico, elege as suas. Mas a guia da organização da rotina é o projeto didático.

7. O papel do educador na educação da primeira infância

"Eu acho que tem que ter muita delicadeza com a criança, e o mais importante é o respeito que você tem que ter na presença dela. É uma relação muito presencial e um respeito por aquilo que acontece com ela, independente do fato de você ser um professor, que quer ensinar. Você quer que ela aprenda, que ela se desenvolva, mas acontecem coisas na vida das criança que, às vezes, você não tem como fazer uma intervenção bruta querendo que aquilo se modifique rapidamente. As crianças, na minha experiência, elas têm um tempo, e elas têm motivos também para funcionar como elas funcionam, agir como elas agem, então eu acho que é importante quando você tem um grupo, você criar uma relação afetiva, vamos dizer assim, imediata. Sempre é o conhecimento, o aluno, você e o objeto de conhecimento, o que se está aprendendo, mas a questão afetiva sempre permeia as relações e o conhecimento que se tem do outro como pessoa mesmo, precisa ser levado em consideração de uma maneira igual para todos no grupo, porque acho que o maior sofrimento das crianças, as maiores angustias que eu passei na escola, foi com professores que faziam

[53] Eu escrevi sobre isso e o MAC publicou o texto, tem por título "O pêndulo didático". Está em um livro de um congresso que o MAC promoveu sobre cultura e interculturalidade. Encontra-se o livro na livraria do MAC.

diferenças. Diferenças que te excluem, que te anulam, que não te consideram, e as crianças são muito sensíveis a isso. A gente já tem isso entre as crianças e enquanto professor, evitando isso, a gente consegue recuperar e evitar muitas coisas. (...) Então, se a gente quer criação artística, esse lado da interação tem que ser muito bem cuidado, não é? É uma relação não autoritária, como diz a Regina Machado: “uma relação onde todos podem caber”. Isso é muito importante e você, como professor, é um termômetro, você avalia o que o aluno pode produzir de melhor naquele momento, o que ele alcança; e ali você funciona como alguém que promove o avanço. E não importa que o outro colega esteja mais avançado, não é essa a questão, não é isso que está em jogo na relação didática, não é esse o contrato didático; então não é preciso diminuir o que está defasado, nem comparar com aquele que está precisando de mais apoio.

Muitos exemplos de coisas que acontecem mostram que as crianças trazem modos muito especiais. Eu tive uma aluna que não falou até os cinco anos, não abriu a boca, e de repente ela começou a falar, e a gente trabalhou com essa menina normalmente na sala de aula. Ela não falava, então a gente respeitava. Lógico, os pais davam os encaminhamentos necessários, mas a gente nunca trabalhou aquilo como uma patologia, vamos dizer assim; e ela desenhava, ela se comunicava de outras formas, e essas coisas acontecem muito quando você dá aula. Hoje eu vejo, fazendo supervisão, que cada vez mais as crianças trazem bloqueios, porque são bombardeadas por televisão mais do que eram, então é muito precoce essa coisa de “eu não sei desenhar”, muito precoce, e você tem que lidar com isso.” (...)

Eu acho que o papel fundamental do educador é promover aprendizagem. Outras coisas, as crianças podem aprender fora da escola. Às vezes a escola é o único lugar onde a criança pode ter acesso a determinados tipos de conhecimento. Mesmo em escolas de classe média, classe média alta, o acesso a arte, por exemplo, para maioria dos alunos se dá na escola. (...) E, em relação ao que ela aprende na escola, o papel do educador é fazer com que aquilo tenha sentido para ela, na vida dela. Aquilo que ela aprende tem significado, tem ressonância nela, então sempre ela vai “se trazer“ para as atividades, porque na escola ela atribui significados para as coisas que aprende e extrai significados para si. (...)

De qualquer maneira eu penso que o papel do professor é propiciar esse tipo de inserção no mundo por intermédio da escola, trazendo as práticas do mundo para sala de aula, de produção de conhecimento e também de saber, de estar no mundo, de conhecer o mundo pelas culturas impregnadas nas diferentes áreas de conhecimento. Desde a educação infantil, eu acho que isso acontece. Eu sou a favor que exista o lugar da criança na escola, para ela aprender de maneira singular, para ela desenvolver a aprendizagem de maneira singular. Agora existe o sujeito epistêmico que o professor não pode desconsiderar. Isto é muito criticado hoje porque considerar a estrutura da inteligência nas aprendizagens passou a ser visto como fato de dominação de currículos hegemônicos. Do meu ponto de vista enganam-se os que acreditam que tudo é pela socialização, os fatores biológicos do desenvolvimento humano também compõem o quadro subjacente às aprendizagens. O sujeito psicológico, que tem estratégias especificas, singulares, para percorrer as aprendizagens, coexiste e está associado ao epistêmico de cada criança.

Temos que conhecer os modos de aprendizagem que marcam, por exemplo, esse grupo etário dentro de um contexto, dentro de uma determinada cultura onde a gente trabalha, porque a gente sempre está filiado a uma cultura, então quais são os códigos das linguagens que as crianças estão trabalhando e como elas transformam níveis de menos saber em níveis de mais aperfeiçoados de saber. Então esse é o papel do professor e é esse o papel da escola, isso que é importante no trabalho do professor.

Na formação dos professores na área de arte, é preciso que a formação inicial ensine a: 1) conhecer as teorias da arte-educação, da educação, 2) conhecer e ter vivências pessoais em processos de criação em arte, e 3) saber dar aula. Então a formação precisa articular três instâncias, isto quer dizer que é longo o processo de formação. Um curso de 12 encontros não vai formar um professor. Eu penso que a formação continuada, a formação na escola, a aprendizagem compartilhada com pares, a verificação das ações práticas na equipe, também são importantes; tão importante quanto a formação inicial. (...)

O professor, para ele ser um bom professor, (...) é tomar o trabalho da educação como um trabalho criador e autoral, (...) no sentido de que seu

trabalho com educação é uma arte, e que a arte da educação é a predisposição didática; não precisa ser erudito em arte, é preciso conhecer arte, ter experiências de criação em arte, conhecer como a criança aprende arte, e saber como fazer a transposição didática da arte que está no mundo para a sala de aula, conhecendo a gênese das construções artísticas das crianças, e eu acho que isso é o trabalho principal. Se você tem isso e reflete sobre isso fazendo interlocuções com as teorias avançadas e com a história das teorias, seus alunos tem um bom professor na sala de aula, você tem gosto pela coisa. (...) Onde que está seu trabalho criativo? Acho esta pergunta super importante, porque se você perde o seu trabalho criativo, você empobrece a relação didática, e eu acho que o aluno também fica menos autoral. Eu acho que professor autoral faz aluno autoral.

Porque você está vivo na sala de aula como está um artista com a sua obra. Você está criando, você não está fazendo simplesmente um trabalho a serviço de alguém ou da instituição. Claro, existe regulação. Se tem os regulamentos do convívio, do horário de funcionamento. Existem as restrições do sistema, mas dentro disso você ser um profissional autoral que tem diálogo com pares, o que também é muito difícil hoje em arte. (...)

E o desafio é sempre a formação dos professores, mas hoje a gente está vivendo um (outro) conflito que é o seguinte: devemos oferecer para os professores os materiais com orientações já estruturadas para eles trabalharem em sala de aula, ou deixar o currículo completamente aberto?

Para a escala de trabalho de uma escola particular, onde os professores já funcionam em equipe e tem uma boa formação inicial, pode-se deixar o currículo aberto. Na época dos Parâmetros Curriculares Nacionais, dos Referenciais Curriculares, esses documentos ainda eram referências, eram marcos referenciais, não eram seqüências de atividades, e hoje muitas secretarias, inclusive de educação infantil, acredito, propõem seqüências de atividades descritas em material escrito e estruturado para os professores e às vezes também para as crianças. Por um lado, a simples distribuição não garante que o material vá ter bom uso, mas tem gente que está acreditando que isso é mais eficaz em termos de oportunidades para as crianças do que um currículo aleatório. Isso já está acontecendo no ensino médio no estado de São Paulo, e já estão analisando o resultado desses materiais.

Muitas Secretarias de Educação estão fazendo seus próprios materiais didáticos com os profissionais da rede, com os orientadores da própria rede, e especialistas de fora, com propostas de sequências de atividades para serem trabalhadas em sala de aula. Existem livros didáticos, ou paradidáticos para educação infantil, em artes também. A ideia é que a oferta deste material com imagens de arte, CD com músicas de qualidade, mesmo se o professor não souber como trabalhar, pelo menos eles têm esses materiais, imagens para mostrar, músicas que eles podem colocar para as crianças escutar e cantar. (...) A gente pode resistir, porque temos uma base forte modernista, não é? Mas eu acho que vale a pena a gente olhar para essas coisas sem preconceito e verificar como isso acontece na sala de aula, dar espaço para as coisas poderem mudar e, se elas tiverem bons resultados e processos também, ter a coragem de mudar. Já observei um professor de Educação Infantil com uma imagem do Matisse perguntando porque que o peixinho é vermelho e respondendo pelas crianças dizendo que aquele peixinho estava com raiva. Será que dar um material mais estruturado nestes casos é pior?

Acho que o foco é investir pesadíssimo em formação, formação nas escolas, formação do pessoal jovem que está entrando nas instituições de formação de professores. Como, antes disto se concretizar, as crianças estão nas salas de aula, esta é uma questão complicada. (...) A gente tem que pensar que pensar na maioria das crianças, não é?

8. Reflexões finais

"Eu quero que essa geração nova de professores consiga transformar mesmo o ensino da arte nas escolas, que continue com o trabalho que já foi feito. Acho que essa geração, agora, depois das mudanças dos últimos 20 anos nos currículos brasileiros, tem como desafio mudar mesmo as coisas em grande escala. Tem gente não acredita nisso, mas eu quero acreditar, que a gente consegue ter uma escola pública de qualidade.

Eu acho que é (o caminho é pela) formação de professores, inicial e continuada. Seriam necessários muitos projetos, eu não acho que é uma ação isolada vai modificar a situação atual. Acho que muitas coisas

melhoraram e que tem que existir políticas públicas que valorizem a profissão. O salário dos professores precisa melhorar, da educação infantil à universidade. Se você observa, os países onde a educação dá certo, existe um investimento muito grande no professor, na formação profissional do professor.

Outra coisa que funciona muito para a escola melhorar é o investimento no gestor, naquele que faz a gestão da escola: no gestor, diretor; cada lugar chama de um jeito. Porque bons gestores apóiam e exigem a formação dos professores, a formação na escola em grupos de estudo e discussão, tematização das práticas. O professor poder ter nos pares apoio para o seu desenvolvimento, bases de leituras. A escola precisa ser equipada com materiais que os professores possam usar, não ter muita coisa só de fachada. Ter uma sala de informática que ninguém acessa, não melhora em nada o ensino. Se não se pode fazer uso de materiais, livros, computadores para que tê-los? (...) Acho importante apostar na escola pública, promover campanhas de valorização dos gestores, valorização da hora de estudo na escola, campanhas como a que afirma que "todos podem aprender," que são campanhas que existem na atualidade, que mostram que se as crianças não estão aprendendo, não é um problema delas; então isso gera uma necessidade de se ter um outro tipo de orientação na formação. Mas, principalmente, a valorização da profissão docente, que é uma coisa muito desvalorizada no nosso país. Isso eu acho um dos fatores mais importantes porque a valorização da profissão docente não é só oferecer salários melhores, isso é sem dúvida necessário, mas é realmente investir na formação profissional do professor. O Nóvoa[54] deu uma palestra aqui na faculdade de Educação no ano passado que foi maravilhosa. Ele falava que os professores deviam se espelhar nos médicos, porque eles são tão fundamentais como os médicos para vida, só que os médicos levam a profissão de uma maneira muito diferente do que os professores. É interessante essa palestra que ele deu, a valorização profissional ser equiparada a de um médico. Quer dizer, o professor precisaria ser equiparado ao médico. Nóvoa pensa que um dos fatores que gera fracasso

[54] António Nóvoa, educador português e reitor da Universidade de Lisboa.

na educação aqui no Brasil, é ter professores pulam de escola para escola. Que os professores deviam trabalhar em uma escola, ter uma equipe, que transforma e gera uma educação de qualidade naquela escola. Enquanto ele é daquela equipe, é ali que ele trabalha. Agora você imagina um arte-educador que precisa pular daqui para lá, daqui para lá, o que ele faz por uma escola? Ele não consegue fazer muita coisa. (...)

A educação é um campo vasto e a gente tem esperança nessa geração nova. Temos que ter. (...) E não adianta, porque se você é educadora, corre na veia. Em cada momento da vida da gente a educação estará presente. É preciso formar as novas gerações, escrever, documentar os bons trabalhos, estar na universidade, como eu estou agora. Eu não estou mais em sala de aula de escola, tudo teve seu tempo. Mas sempre estou "militando a causa," e tentando mudar a realidade, e dando muito murro em ponto de faca, sofrendo muito, encontrando muita resistência, muita tentativa de demolição e a gente tem que sofrer e continuar, não tem jeito. Está na veia, vai fazer o que? Eu não tive opção, eu sou mesmo educadora, até na fase da faculdade de arquitetura, eu fui educadora.

Gisela Aragoni Schiavo

Escola Ciranda

Cotia - SP

Gisela Aragoni Schiavo

Excertos da entrevista realizada com **Gisela Aragoni Schiavo**, no dia **18 de abril de 2012**, na **Escola Ciranda**, localizada no município de **Cotia – SP.**

1.1. Memória de infância

"Eu morava em sítio. Tenho quatro irmãos e brincava com os vizinhos, com os filhos dos caseiros dos vizinhos. Sempre tinha festa em casa e vinham os primos, vinha a família. Era um lugar que tinha criação, tinha plantação, então a minha infância foi muito isso de estar sempre subindo em árvores, construindo carrinhos pra brincar, construindo coisas com os pauzinhos que encontrava, bichos, insetos. A gente estava sempre brincando com insetos, e íamos descobrindo um mundo. A gente tinha um mundo próprio. Eu lembro muito disso, de ter aquele nosso mundinho ali onde os adultos não entravam. E também, não tinha muito adulto interferindo. Isso é que era uma sensação muito gostosa. Quando a minha mãe aparecia era pra tomar banho, era pra almoçar e entrar. "Vem colocar uma blusa porque está esfriando", e coisas assim. Mas a gente era muito livre nesses espaços todos, então criávamos um mundo todo de brincadeiras, de imaginação, e eu acho que isso era importantíssimo. Eu sinto isso até hoje, que era muito importante todo esse mundo que a gente criava; era um mundo próprio. E a gente ia tentando, também, entender um pouco do mundo dos adultos, porque isso de alguma maneira também entrava nas brincadeiras; e que vemos hoje nas crianças também. Minha infância todinha, até 13, 14 anos, foi assim, de estar brincando com boneca, construindo casinha para boneca, costurando roupa pra boneca. E também tinham muitos meninos. Tenho três irmãos, e ainda tinham os amigos dos meus irmãos; então a gente também tinha esse lado de construir carrinhos, de subir em árvores, se meter no meio do mato.

Pra mim foi muito importante. Eu acho que pra esse olhar hoje com as crianças aqui da Ciranda, é muito isso o tempo todo. O tempo todo esse olhar

e esse respeito por esse momento em que as crianças estão brincando, que eu acho que é fundamental.

Não (cheguei a frequentar escola de educação infantil). Fui com seis anos e meio pro primeiro ano, mas até então eu não freqüentava nenhuma escola e... ah! foi maravilhoso. (risos gostosos)"

1.2. Influência da infância no trabalho como educadora

"Eu acho que todo o meu trabalho ligado à criança e à educação vem muito dessas memórias, e também é um trabalho que a gente faz muito com os educadores que passam por aqui, desse resgate mesmo. Acho que isso é importante para o trabalho com as crianças, pra a gente ter esse olhar do que é realmente essencial pra eles. Eu tenho experiências maravilhosas da minha infância e o que eu sempre costumo passar os pais é essa coisa de lembrar muito claro a sensação de um balanço, por exemplo. Sabe essa sensação de estar balançando? A sensação de subir numa árvore, de se sentir muito lá em cima e de ver as coisas todas lá de cima. Essas sensações da infância, eu tenho muito vivas dentro de mim e eu acho que é isso que traz esse olhar. O quanto isso é importante, o quanto isso faz bem de relembrar. Essa lembrança da infância me faz muito bem até hoje, adulta, e acho que isso faz parte de toda uma estrutura de vida mesmo, que isso foi importantíssimo."

2.1. Experiências de vida e formação

"Comigo foi engraçado, porque durante a minha adolescência eu tentava fugir dessa área da educação. Eu sempre dizia que eu não ia ser professora, (...) que eu não ia trabalhar com crianças; embora, muitas vezes, aparecesse nas minhas brincadeiras: eu adorava brincar de professora. Eu sempre tentava fugir disso, mas eu sempre caía na área da educação, era impressionante. Meu primeiro emprego foi de auxiliar de professora, com 16 anos, numa escolinha da amiga da minha mãe. Mas pra mim era um trabalho pra eu ter meu dinheiro próprio, ter mais independência. Com 16 anos eu trabalhava e achava o máximo, mas não via isso como "que legal, estou

trabalhando com crianças". Embora eu adorasse, não era uma coisa que eu queria pra minha vida.

Eu fiz faculdade de **Jornalismo** e fui trabalhar na Editora Abril e trabalhei um tempo na ***Folhinha de São Paulo***. Eu super curtia, era muito legal. Eu fazia a programação e pesquisava algumas coisas pra colocar na Folhinha. Pouco tempo depois eu fui trabalhar com cinema no **Cine Clube**, em São Paulo. Nossa, eu adorava esse mundo do cinema. Aí, pra onde que a Gisela vai? Fazer programação infantil. Então era muito engraçado, e na hora eu topava. Eu fazia programação infantil, fazia atividade para as crianças quando tinha sessão infantil no Cine Clube, ia atrás dessas atividades, reunia as crianças na praça Rousevelt pra fazer pipa, fazia amarelinha no chão, vamos pular corda, era muito gostoso. Dentro da sala do Cine Clube a gente fazia umas atividades de pintura, de desenho, relacionadas com o filme que a gente tinha assistido. Então era engraçado, eu tinha isso naturalmente. Esse universo infantil era muito tranqüilo pra mim, eu tinha muito dentro de mim isso. Embora na adolescência eu não quisesse seguir esse caminho, pra mim era muito natural.

Quando eu saí do Cine Clube, eu me casei com o Milton e um dia ele me falou: "Gi, se fosse pra você ter alguma coisa sua, o que você gostaria de ter?" Na hora eu falei: "Uma escola". E ele falou: "Então vamos montar uma escola!" Isso foi em 85. Foi aí que me caiu a maior ficha. Eu falei: "Gente, é isso que eu quero fazer pro resto da minha vida." E montamos uma escola (de educação infantil), que não era a Ciranda, era uma outra. Fiquei 6 anos com essa escola, e ela foi um laboratório. Eu era nova, não tinha experiência nenhuma com escola, com administração de escola. Não tinha experiência nenhuma, mas meti as caras. Falei: "Vamos reunir umas crianças, fazer matrícula e vamos começar". E foi um laboratório porque nessa escola eu experimentei vários métodos. Na época, em 1987, foi quando começaram a conhecer o trabalho da Emília Ferreiro, o construtivismo. Teve aquela coisa toda do construtivismo em oposição ao método tradicional. Eu peguei bem essa fase, e eu achava bárbaro isso e comecei a pesquisar. Fiz um monte de cursos sobre a Emília Ferreiro, sobre a Ana Teberosky. Pesquisei a fundo tudo isso e disse: "A minha escola vai ser construtivista!". Aí fiquei 3 anos nessa e depois passei pro Montessori que eu também achava legal; e fiquei

um ano com o Montessori. (...) Eu estava com o método montessoriano, quando um dia eu entrei na escola e falei: “Nossa, não é nada disso. Não pode ser isso”, mas também não sabia o que era. (...) Eu olhava aquelas crianças sentadas numa linha no chão, e tinha o horário da estória, cantinhos, cantinhos de arte, de ciência, via aquelas crianças guardando todo o material, tudo bonitinho, tudo muito arrumadinho, e horário pra tudo e um dia falei: “Não! Não é nada disso. Eu não sei o que é, mas não é isso”. No ano seguinte eu chamei uma amiga e começamos a pesquisar, “porque deve ter alguma coisa que não seja nem o método construtivista, nem o método tal. Nenhum método.”

Nesse ano eu engravidei da minha primeira filha. Aí eu acabei fechando a escola e falei: “Vou ser mãe”. Fiquei 5 anos sem trabalhar com educação e fiquei criando minhas filhas. Tive duas, fiquei com elas e fiquei muito bem. Quando eu coloquei a segunda na escola, com três anos, a outra já tinha quase cinco, uma professora me chamou pra entrar de sociedade na escola delas; porque todos os dias que eu ia levar, buscar, a gente ficava conversando sobre educação. (...) Fiquei 5 anos nessa escola e sempre na educação infantil. Depois a Viver cresceu, hoje vai até o colégio. Foi uma experiência super legal porque era uma escola também diferente, que não tinha ‘uma’ metodologia. Não tinha um nome a metodologia. A Viver era um espaço gostoso que as crianças brincavam.

Nessa época eu fui fazer um curso no Brincante, fui da primeira turma do curso pra educadores. Aí realmente me abriu, eu falei “Olha, é isso, educação é isso!” (...) A escola onde eu trabalhava era uma escola super aberta mas, por incrível que pareça, quando eu cheguei com toda essa bagagem que eu tinha absorvido lá do Brincante, eu senti o maior bloqueio: “Não, aqui a gente não vai mudar nada, vai continuar assim e não dá, não vai ser agora...” Nossa! Eu fiquei muito mal. Eu falei: “Puxa, eu preciso fazer isso em algum lugar, eu preciso levar isso”, e lá eu não conseguia. E foi um choque. Era um espaço que eu achava que tinha tudo a ver. Mas, enfim, isso acontece mesmo. E também foram outras questões e tal, mas aí eu conheci a Peo e fui fazer um estágio lá na Casa Redonda. Fiquei dois meses lá, e a Cecília, minha filha, com 5 para 6 anos, continuou na escola onde eu trabalhava. Eu vi aquilo tudo e falei: “A Cecília precisa vivenciar um pouco

disso" e entrei na maior crise, porque a Peo falou: "Ou ela estuda aqui ou você trabalha aqui." E eu fiquei na maior crise, porque a Peo tinha me chamado para trabalhar lá na Casa Redonda. Aí eu falei: "Olha Peo, seguinte, eu tenho um espaço maravilhoso lá em casa, e vou montar uma escola lá. Vou montar a Pedagogia da Sensibilidade e vou desenvolver isso lá com as crianças". E ela me deu a maior força, falou: "Vai, é legal porque amplia", e aí eu montei aqui. E comecei assim, com a minha filha, e com meus sobrinhos, que vieram para cá logo no primeiro ano. E (...) as crianças vinham para brincar. Tinha o filho do caseiro lá de cima, o filho do caseiro daqui do sítio, eles começaram a frequentar e era essa coisa de a gente ficar brincando. Bom, é até hoje, estamos com 11 anos. Foi muito gostoso o processo todo da Ciranda e o jeito que é hoje, é desde o primeiro dia, *as crianças brincando, a gente acompanhando e inventando coisas juntas*.

2.2. Referências

"Tem alguns autores que eu tenho muito como referência, que eu conheci quando eu fiz o curso (Brincante), quando eu tive contato com a Casa Redonda. São algumas leituras básicas, que a gente está sempre estudando. Tem o **Agostinho da Silva**, que é um autor sempre estamos pegando textos, e relendo textos, tem o **Manuel de Barros** que fala da infância de um jeito muito sensível. Tem o **Chilton Pearce**, que escreveu **A Criança Mágica** e **O Fim da Evolução**. Tem um autor português, o **João dos Santos**, que também fala da infância de uma forma belíssima, que é tudo isso que a gente vivencia aqui (na Escola Ciranda). Tem os **índios** que também tem essa vivência com a infância, essa coisa muito natural, né? Tem uns autores de uma escola no Chile também, tem a **Júlia Saló**, o **Humberto Maturana**, com o livro **Amar** e **Brincar**. E o próprio **Jung**. São esse os autores (principais), tem outros também, que tiramos muito como referência. E eu acho que, mais do que os cientistas, os filósofos e os poetas, que falam dessa infância, que falam dessa sensibilidade, dessa pedagogia mais sensível, muito mais do que os cientistas. Claro que a gente também tem uma base no **Piaget**, isso para nós, como referência do próprio

desenvolvimento do ser humano. **Mas, muito mais do que os cientistas, a gente tem os filósofos e os poetas.** (risos)"

3.1. Reflexões sobre a primeira infância

"Eu costumo dizer para os pais que para mim (essa fase da primeira infância) é quase que uma questão de sobrevivência. Que tudo depende muito dessas experiências vividas na primeira infância. Não é só isso, claro, mas muitas dessas experiências é que vão definir o que vai ser a sua vida, em vários aspectos. A sua relação com as outras pessoas, o seu olhar para as dificuldades que vão ser enfrentadas durante a vida. Eu acho que essas experiências são fundamentais. Então, se são experiências negativas, isso vai refletir para o resto da sua vida, em todos os aspectos, em vários momentos. E se elas são positivas, também. E não só negativo e positivo, mas essas experiências internas mesmo, porque são experiências internas. Eu vejo muito isso. (...) São percepções tão sutis que a gente só percebe quando está com a criança, e só percebe quando tem essa sensibilidade, e eu acho que essa sensibilidade vem justamente dessas experiências vividas na nossa própria infância. Você consegue perceber essa sutileza da importância que é o brincar, da importância que é as crianças estarem aqui brincando sem hora marcada, com o tempo delas, com quem elas querem, do que elas querem. (...)

(E essas sutilezas) acontecem em todos os momentos, o educador também tem que estar muito atento. Aproveitar esses momentos quando está com eles, ouvir o que eles estão falando, perceber os gestos que eles têm nas brincadeiras, como é que eles se articulam, como é que se relacionam um com o outro, e aproveitar esses momentos para que essas experiências sejam super ricas em todos os aspectos. Elas já são por si só. Só o fato de eles estarem brincando, já são muito ricas; porque você começa a ver esse universo interno deles aparecendo nas brincadeiras. Então eu acho que isso é fundamental. Eu não sei te explicar muito como eu vejo isso como uma questão de sobrevivência pro resto da vida. Eu consigo sentir muito isso.

Aqui na Ciranda, a gente lida muito com o imprevisto, o tempo todo. (...) Está todo mundo brincando e de repente cai uma chuva; aí vamos todo

mundo, corre, pega o guarda-chuva, e fica correndo para lá e para cá com os guarda-chuvas, aí já inventa outras brincadeiras, e isso é o tempo todo. (...) Isso eu acho que eles levam muito. Essas pequenas coisas do dia-a-dia. (...)

E eles precisam lidar com esse espaço, e com todas as pequenas dificuldades. Lidar com frustração, paciência, tolerância, saber esperar. E isso também é o tempo todo. (...) Porque as crianças hoje são muito isso, tem que ser tudo imediato; por conta do próprio ambiente, da sociedade do jeito que está, então elas querem tudo na hora! Isso a gente trabalha o tempo todo aqui. Tem coisas que não dá para ser na hora, então tem que esperar. Tem que esperar parar de chover, para fazer determinadas atividades aqui fora, se está muito frio, se está muito calor. Então se está muito frio e eles querem brincar com a água, "Hoje não dá, está frio!" São essas pequenas coisinhas. E a gente vai aprendendo muito com eles, também. Olhando para eles, respeitando, e fazendo esse resgate (também) da (nossa) própria infância. Quando uma criança pede para fazer alguma coisa, eu sempre paro e penso "Por que não pode?" Puxa é tão gostoso, é tão legal, (pode) trazer tanta experiência legal para ele." (...)

E eles verbalizam muito as coisas aqui, argumentam muito, por isso a gente aprende muito com eles. (...) O tempo todo falam coisas ótimas, e a gente vê o tempo todo essa manifestação super espontânea deles. (...) Outro dia eu estava observando isso, eles estavam correndo, brincando de Batman, um era o Batman, o outro era o bandido e a casinha era a cadeia onde eles iam prender todo mundo. E tem um barranquinho aqui. Daqui a pouco, um parou e falou assim: "Ah! Espera só um pouquinho..." e começou a rolar. E rolou, rolou, rolou, rolou e aí levantou. Daí o outro viu e falou: "Ah! Espera só um pouquinho, eu vou rolar também..." Aí rolou, rolou, rolou o barranco. Subiram e rolaram, subiram e rolaram. Pronto! Aí continuaram a brincadeira do Batman.

Isso é bárbaro, né? Você vê a manifestação dessa necessidade interna do corpo. Então, espera aí, eu vejo um barranco e "que delícia que é rolar o barranco!" É muito legal isso, você vê vários momentos assim, da criança parar e: "Espera um pouquinho..." Aí vai, mexe na água, mexe, mexe, mexe e volta a brincar. Ou fogo, quando a gente faz fogueira. Isso a gente vai aprendendo com eles também. Teve uma experiência uma vez, logo no

começo da Ciranda, com um sobrinho meu de 5 anos. Eu lembro que estava bem calor, e ele, que gosta de fogo até hoje, falou assim: “Gi, vamos fazer uma fogueira?” E eu falei: “Não, Ale; está muito calor para fazer fogueira hoje.” E ele falou: “O Gi, eu não quero brincar de fogueira para esquentar, eu quero a fogueira só para olhar para o fogo.” Aí eu falei “Ah então, está bom.” Esse menino ficou o mês inteiro assim, chegava na Ciranda, e a gente tinha que fazer fogueira. Ele procurava os pauzinhos, acendia um foguinho e ficava um tempo olhando para a fogueira. Depois saía para brincar. Mas todo dia tinha que ter um fogo ali para ele. Aí a gente vê a importância disso, e é isso que eles levam para a vida também. De saberem respeitar as necessidades internas e reconhecerem isso. O que realmente me faz bem? Eles vão em busca disso o tempo todo. E isso é para o resto da vida. Coisa que a gente não faz, né? A gente, hoje, não faz.” (...)

Acho que é sempre essa coisa da importância, de por que é importante essa primeira infância. E eu fico pensando (nisso que eu estava contando) e que aqui essas coisas acontecem porque é um espaço assim, porque a gente tem esse olhar para isso. Agora na maioria das escolas não, né? E eu fico pensando: “Puxa, o que vai ser dessas crianças?” Essas crianças que não são respeitadas, que não tem esse tempo, que não tem esse olhar para dentro de si, tipo: O que é que eu gosto? Com quem eu quero brincar? O que vai me fazer bem agora? O que eu quero fazer hoje?

E (também é importante) criar essas relações de confiança com os adultos, com outras crianças, porque aí se desenvolve tudo isso que falam, hoje em dia, os discursos. As teorias da educação hoje falam muito disso, dos valores, das diferenças, da tolerância. E isso a gente vê acontecer todos os dias aqui, esse aprendizado, porque eles vivenciam tudo isso.

Eles trazem sim a questão: “Eu não gosto de você porque você fala diferente”; “Eu não gosto de você porque você é menor, porque você é mais novo, porque você é pequeno” Eles falam muitas coisas assim, de vez em quando. E como é que essas coisas vão se resolvendo? A nossa interferência é muito pouca, a gente deixa muito pra eles. É claro que nesses momentos a gente fica questionando, mostrando que essas diferenças não podem ser uma barreira para eles não brincarem juntos, mas nunca assim: “Não! Não faça isso! Vamos brincar com ele mesmo assim!” Sempre

procuramos mostrar que essas diferenças não têm porque impedirem que eles brinquem juntos. E isso vai acontecendo, vai acontecendo todos os dias, isso vai se diluindo, ou eles vão aprendendo a olhar essas diferenças de uma forma diferente e “Não, tudo bem, então vamos brincar...” Vê uma coisa que não gosta hoje, mas no dia seguinte ele tem a oportunidade de ver uma coisa legal nesse mesmo amigo que ele falou que não gosta, isso a gente vê o tempo todo. Também são experiências que eles vão levar para o resto da vida, e a gente não fala para eles: “Tem que brincar junto!”, sabe? Não, não tem que brincar junto o tempo todo, mas também não tem que tratar mal. Tudo bem, não quer brincar hoje não brinca. E a gente fala para aquele que está lá chorando: “Procura outra pessoa para brincar hoje, vai brincar com outra criança, amanhã pode ser que eles brinquem de novo com você”, ou senão, “Vamos brincar de outra coisa, espera um pouco” Isso tudo vai acontecendo, e daqui a pouco estão brincando juntos de novo.

Em 11 anos já aconteceram tantas coisas, passaram tantas crianças. Tem algumas coisas que a gente vê que é muito comum em todos os grupos. A gente observa muito, dependendo do clima, da época do ano, e percebe um movimento muito parecido. Tem épocas que eles estão brigando o tempo todo, estão super agressivos, nervosos, ficam muito nessa coisa de briguinha, fazendo manha, chorando muito, e tem épocas que está super tranquilo, que eles estão super bem. E a gente fica observando o porquê disso tudo, a época do ano, tem a ver com a época? Tem a ver com a lua? Tem a ver com o clima? Isso tudo é uma percepção muito sutil. E isso é muito legal porque de alguma maneira eles também vivenciam todas essas experiências, dessas mudanças. Mudanças no grupo, mudanças no clima, às vezes passa um vento super forte aqui e eles ficam super agitados e aí vamos cantar, vamos lá na sala, vamos contar uma história num lugar onde não esteja ventando, onde eles não sintam tão forte esse vento. São coisinhas que no dia-a-dia a gente vai vivenciando com eles. E de alguma maneira eles vão percebendo tudo isso. (...)

E às vezes eles pedem (coisas). Teve uma criança uma vez que falou assim: “Gi, eu preciso muito ouvir uma história agora.” E era assim “Agora!” E eu vim para cá com ele e ele escolheu uma ‘história qualquer’. O que ele precisava era daquele momento. Então acho muito legal quando a gente

ouve isso de criança: “Gi eu preciso disso!” O fato de uma criança de 4, 5 anos verbalizar que ela *precisa* de alguma coisa, é um olhar muito para dentro. E eu acho que as crianças hoje, elas não tem oportunidades para isso. Vai todo mundo o tempo todo dizendo o que ela tem que fazer, a hora que ela tem que fazer, com quem que ela tem que estar, com quem ela tem que brincar. Então eles não têm essa possibilidade de olhar para dentro, de vivenciar essa experiência interna, essa necessidade interna. E isso eu lembro muito da minha própria infância. Eu tinha muito isso, essa liberdade, porque a gente não tinha um adulto ali (risos) falando “tem que fazer isso, tem que fazer aquilo, agora!” Ou: “puxa eu queria fazer isso agora mas agora não pode, já acabou o tempo”

4.1. Experiências com arte na vida

“Na minha vida, eu nunca fui muito ligada nessa área das Artes. Aparecia naturalmente em tudo que eu fazia. Mas o que eu gostava mesmo era essa linguagem do Cinema. Eu pesquisava muito, e gostava muito dessa linguagem mais cinematográfica. Gostava da coisa da imagem, do som. E depois, na educação, é que eu fui muito atrás disso, o que são as artes plásticas? O que é o desenho da criança? E eu procurei sempre ter vários tipos de materiais na oficina, desde sucata para construção, tintas, papéis. (...) E até hoje eu acho isso, que o importante é o material estar lá. Essa manifestação artística, essa expressão vem de dentro e também é uma necessidade da criança. Na minha infância eu tive muito pouco, eu não tinha muito acesso a materiais até os 6, 7 anos e, quando eu fui ter, era “Educação Artística”, era “aprender a desenhar”, coisa que eu não sei fazer até hoje. Era Desenho Geométrico, então eu também não tive muito isso. Mas eu lembro assim: “Puxa! Como eu gostaria de ter tintas na minha frente para poder fazer o que eu quiser! Papéis diferentes, argila, nossa!” Argila! Quando eu descobri a argila eu fiquei fascinada!

4.2. Experiências com arte na primeira infância

"(É importante) Proporcionar (materiais) para que elas se expressem dentro disso tudo, com tudo isso, e é isso o que elas fazem. E a gente vai observando que nem precisa tanto desse material todo, porque as crianças vão por aí, pegam um monte de gravetinhos, e fazem espada, a gente corta muito bambu lá no bambuzal também, que viram vara de pesca, que viram um monte de coisa. Eles pegam aquele bambu e começam a bater um no outro, e ouvem aquele som diferente, e aí a professora de música já faz um instrumento com os bambus. Etc. (...)

Eu aprendi com eles que essa expressão artística (também) vem com as coisas da natureza que eles vão achando no meio do caminho, e eles sabem que lá tem uma tinta, então eles pegam uma pedra e falam: "Gi, eu quero pintar essa pedra!" e vão lá, pegam as tintas e pintam. E a gente observa que, naquele momento, está acontecendo alguma coisa ali; na hora que eles estão produzindo alguma coisa. O processo de produção é fundamental, nessa primeira infância, no desenvolvimento todo deles. É fundamental porque a gente vê que isso vem de dentro também, que eles vão lá, eles escolhem, eles sabem exatamente o que querem, e isso também eu fui aprendendo com eles (...), que também é respeitando esse momento, respeitando essa necessidade interna de naquele momento a criança querer se expressar de alguma maneira ali, com todo aquele material."(...)

"O que eu vejo muito é que varia também de acordo com a idade deles. Então, por exemplo, pros pequenos eu vejo que fundamental no trabalho artístico é conhecer o material, é manusear o material. Seja na argila, seja na tinta, a gente vê muito. A gente põem tinta, os pequenos pintam o corpo todo, eles pintam a mão. Com a argila eles vão amassar, e amassar, e daqui a pouco eles largam lá e vão embora, ou vão misturar com água e vai ficar aquela lama. Com os maiores a gente já vê, nesse momento, uma necessidade de realizar alguma imagem que eles têm. Eles constroem uma imagem e eles tem essa necessidade de, com aquele material, realizar aquilo que eles estão imaginando. (...) Então entra um menino lá na oficina, de 4 anos, e fala assim: "Gi, eu quero construir um capacete!", mas tem que ser "aquele capacete", e ele tem a imagem "daquele capacete" que ele quer.

Então ele vai descrevendo tudo, com detalhes. (...) Isso eu vejo muito com os de 5 anos também, eles vêm e querem construir. Outro dia eles estavam construindo um GPS, filmadora, computador (risos). E é muito legal quando eles conseguem realizar, é muito bacana isso porque aí: “ah então vamos tentar com papelão...” e recorta papelão, desenha, eles vão ajudando, pegam tampinha para fazer os botões, aí eles falam que tem que desenhar setinhas para todos os lados e os maiores já desenham as suas setinhas e pintam, e fazem a telinha do GPS e pronto. É muito legal porque eles conseguiram construir e realizar aquilo que eles tinham em ‘mente’. E é muito bacana porque eles saem brincando com aquilo. (...) E também, como isso faz com que eles consigam colocar para fora uma coisa que eles constroem dentro deles. (...)

É muito legal porque a gente vê isso também nos desenhos. Claro que de acordo com cada idade: os pequenos vão lá e, num primeiro momento, é usar cada lápis de um jeito, e fazer todos os rabiscos no papel. Agora a gente já vê os maiores desenhando, e é legal ver como isso tudo entra nas brincadeiras também. Por exemplo, teve uma época que eles desenhavam muito cadeia. Então, eles eram “polícia” e eles iam te prender, mas eles mandavam um aviso que eles iam te prender. Eles desenhavam você dentro da cadeia. Era muito legal. Aí dobravam, tipo uma intimação: “Olha, você está presa!” e nossa, virou uma coisa compulsiva! Todos eles iam lá e desenhavam, desenhavam e aí já entrava pra coisa da escrita, porque eles queriam escrever o nome de quem eles iam prender, e iam pedir ajuda para escrever as letras. Então, é muito legal como a arte entra também nas brincadeiras e como resolve essa necessidade que vem de dentro, de eu querer me expressar de alguma maneira. E aquele material todo me possibilita isso. É muito gostoso de ver esse processo.

Outra coisa que eu sempre passo aqui para os pais, que os pais já conhecem muito e já sabem, é que não tem uma “produção das crianças” e a gente também não fica muito preocupado com isso. Isso é uma coisa muito do adulto, de querer guardar uma produção, quer dizer, as crianças tem que produzir alguma coisa, principalmente em artes, para depois mostrar para os pais? Isso não acontece. O que acontece, o que a gente valoriza é o processo. Então eles vão desenhar, eles vão construir, daqui a pouco o que

eles construíram já perdeu, já rasgou, já ficou, o que eles desenham eles levam para casa, então acaba 'se perdendo' também. A gente não tem essa preocupação de ter uma produção. O importante é justamente o processo artístico. Enquanto eles estão produzindo aquilo, isso é importante. A produção final, o resultado final, o que eles vão fazer, se a gente vai guardar, se não vai, não interessa, mas o processo todo, que ele aconteça, isso é importante."

4.3. Importância das experiências com arte na formação humana

"Eu acho que o principal é o repertório. O repertório que eles vão levar também para o resto da vida. E quando eu falo repertório, são todas essas experiências que vão ficar. Seja um repertório de música, de habilidades artísticas, de desenvolvimento corporal, de desenvolvimento emocional nas relações. E quando esse repertório amplia, isso em todos os aspectos da vida vai ser super importante. Então, que eles tenham esse repertório de música, por exemplo. É claro que a gente se preocupa que seja uma música de qualidade que eles ouçam aqui. E quando isso se amplia, por exemplo, quando vem o Teo do Bumba-meu-boi, é incrível porque o Teo traz um repertório que faz parte das nossas raízes. Então, em qualquer momento da vida deles que eles ouvirem uma música de Boi, ou eles observarem qualquer coisa relacionada com essa cultura que eles vivenciaram aqui, eles vão saber identificar. E sabendo identificar eles vão ter um olhar diferente para aquela cultura.

Teve uma turma aqui que vivenciou, durante uns 5 anos, o que a gente fez de Cavalo Marinho aqui na Ciranda, e foi incrível. Até hoje essas crianças que vivenciaram essa experiência, não esquecem, e tem aquilo já muito incorporado. E no Cavalo Marinho tem uma riqueza enorme de elementos do universo infantil e isso é muito legal, porque (tem) essa coisa das várias culturas diferentes, dos vários sons diferentes, dos olhares diferentes, de materiais diferentes. Esse repertório se amplia muito. Isso que eu acho que é importante a escola proporcionar também, o adulto proporcionar, que esse repertório se amplie. Isso é fundamental para o resto da vida, porque é um olhar diferente para uma cultura diferente.

Então é claro, vem todos esses valores que hoje são super trabalhados em todas as escolas, com todos os cientistas, como a tolerância, e que, na verdade, quase que não acontece nas escolas. Mas para as crianças, quando esse repertório é grande, quando o mundo se amplia, ele vai levar isso para o resto da vida. Eles vão ter um olhar diferente. A gente tem um olhar diferente em todos os aspectos, de tudo que a gente vivencia na nossa vida, seja conhecendo outras pessoas de outras culturas, de outros países, ou ali no nosso vizinho. Eu acho que as crianças acabam levando isso, “meu vizinho é diferente...” “puxa que legal que ele é diferente.” Então vamos ver o que ele tem de legal, dentro da casa dele, o que é legal eu conhecer? Isso eu acho que leva. Fica. Quando a coisa se amplia e fala: “opa! Que legal.”

5.1. Reflexões sobre o espaço em contextos destinados à primeira infância

“Eu acho que é importantíssimo a própria confecção do espaço. (...) O que eu pensava muito (quando abri a Criranda) é de tudo ser muito gostoso. E o gostoso que eu trago da minha infância, também é isso, de um ambiente gostoso, é um fogão de lenha, é ter as coisas orgânicas. E eu penso muito nessas coisas orgânicas, eu acho aqui tudo é muito orgânico, o próprio movimento das crianças. De pensar tudo o mais junto da natureza possível.

Então quando a gente vai pensar em pintar uma parede, vamos pintar de cal com uma cor que fique harmônico dentro desse espaço de natureza. A gente aproveitou também muita coisa que já tinha, (...) e aquele espaço, que foi construído, a gente pensou em fazer uma sala de artes e que tivesse um outro espaço grande coberto, mas ao mesmo tempo aberto, para dias de chuva, com chão de tijolo, bastante claridade, ventilação. E aqui é tudo tão aberto! Mas pensando nisso, de ser um lugar gostoso para eles brincarem, para eles estarem, para a gente também estar. (...) Pensar nessa coisa orgânica, rústica, muito próxima da natureza. Isso é em tudo, isso eu faço questão, de que esteja em cada coisinha que a gente faz aqui. (...) O brinquedo que tem ali foi uma coisa assim de eu pensar: ah eles gostam de ficar subindo e descendo escada, só que tem que ser baixinho, porque agora

a gente tem os pequenos. Então, vamos fazer uma telinha no brinquedo. A gente tinha uns pais que trabalham em circo, e eles tinham uma tela de segurança para trapézio e trouxeram um pedaço. A gente colocou ali naquele brinquedo de bambu que sobe, desce... e ah! O que eles gostam de fazer? Gostam de ficar trepando nas coisas, subindo, descendo, balançando, se pendurando; então inventamos o outro brinquedo lá, que tem uma pontezinha. Foi fundamental ter bastante balanço. E amarrar corda em árvore, é impressionante como eles adoram. (...) Adoram e é incrível; eu ficava pensando: "Puxa! Precisa ter muito mais, né? Porque eles estão sempre todos querendo brincar ao mesmo tempo." Mas aí a coisa é tão harmônica, de quem vai brincar primeiro, quem está lá, aí o outro tem que esperar, dois balançam ao mesmo tempo, e aí fica um olhando, conversando, enquanto o outro está balançando. Eu falei: "Não, vai ficar só essa mesmo" porque está muito legal isso. E é isso, a gente vai fazendo. A princípio, a concepção mesmo foi muito pensando naquilo que eu trago da minha própria infância mesmo, do que é para mim ***um ambiente gostoso.***

5.2. Reflexões sobre os materiais e brinquedos

"Eu fui atrás também dessa coisa orgânica. Então, fundamental: (aqui) não tem brinquedos de plástico. Tem que ter um brinquedo onde tenha uma textura mais sensível, uma coisa onde a criança possa sentir que é a madeira, sinta uma energia ali. E eu fui atrás disso. São dois lugares que eu compro sempre. Sempre quando tem que renovar brinquedo eu compro na Monte Azul, que é uma **instituição antroposófica**, que tem na **favela Monte Azul**, onde eles tem uma marcenaria e é bárbaro. (Tem) Vários brinquedos de madeira, tem aqueles que eles fabricam sempre, e (que) são os que eu tenho aqui. Tem o carroção, que é de lá, os brinquedos da casinha e as bonecas de pano. E os outros eu compro no **Embu**, nas barraquinhas dos artesãos que fazem carrinho de madeira, caminhões de madeira, esse brinquedinhos de polichinelo, peão, os grilinhos que pulam. Eu comprei uns, há alguns anos atrás, do Mestre Saúba, de Pernambuco. Ele fazia marionete, fantoche de madeira. Eu procuro esses brinquedos que tem uma energia diferente. Dependendo da pessoa que fez. E tudo que tem aqui é assim, é o

que eu sempre procuro, cada coisinha tem uma história. Mesmo quando eu vou lá na loja e compro, mas tem uma coisa diferente ali, não é só uma loja. (...)

Tem alguns brinquedos que eles sabem que são daqui da salinha e que não podem sair, porque são brinquedos que, se forem na areia, eles vão logo se estragar. Tem os brinquedos da areinha, da caixinha de areia, sabe uma caixinha de areia que eles brincam com umas miniaturas? Que tem uma areia de fundição, que é uma areia bem fininha? Ali tem os brinquedos de miniaturas, tem os bichinhos, os dinossauros, os bonequinhos, eles fazem construções com aqueles brinquedos e a gente consegue ver algumas expressões do que eles estão sentindo, dentro daquilo que eles constroem ali. Esses brinquedinhos, as miniaturas todas, eu compro na 25 de Março.

Tem as fantasias, que também é super importante que tenham aí, os vestidos de princesas, capas, chapéus, e também tem fantasias desde a época do Cavalo Marinho, tem a roupa do nego Mateus com o chapéu do nego Mateus.

Quando eu vejo também, em algum lugar que eu vou, em alguma feira, algum brinquedo legal que eu falo: “Puxa! As crianças vão adorar isso”, aí eu trago.”

6.1. Reflexões sobre o tempo em espaços destinados à primeira infância

“A gente faz reunião uma vez por semana com os educadores todos da Ciranda. Por exemplo, o João Camilo, que vem fazer o trabalho de Artes nas quartas-feiras à tarde (só) com os maiores; ele tem um planejamento daquilo que ele vai fazer. Ele tem uma proposta, organiza o material, e planeja mais ou menos o tempo que isso vai levar, de produção. Ele faz um planejamento daquilo que ele vai propor para as crianças. Agora, na música, com os professores de música, o Téo e a Mari, a gente conversa sempre assim: qual repertório pra trazer para as crianças? O que as crianças gostam mais de ouvir? Quais as músicas? Às vezes eles passam um tempo pedindo as mesmas músicas. E depois vem outras. Então eles estudam esse repertório. Mas é muito em cima daquilo que já aconteceu, do que está acontecendo.

Não tem como fazer um planejamento, Carol. Não tem como. Olha, pode esquecer, não adianta a gente tentar planejar alguma coisa. Não rola, não adianta. Então eu falo (para os professores): “Nem venham com essa ansiedade...”

A Mari, de música, chegou super ansiosa esse ano, falando: “Eu acho que tem que acontecer isso, tem que...” ou senão pensava alguma coisa como: “Ah, hoje eu vou tocar essas músicas para eles, eu vou tocar, eu trouxe o violino, eu trouxe o teclado...” e não rolava nada do que ela queria. Eu falei: “Mari, é isso, sem ansiedade, não adianta. Acompanha as crianças, é só isso, acompanha as crianças. Observa o movimento, o que elas solicitam, o que elas querem, ouve o que elas querem, naquele momento, o que elas estão querendo nas brincadeiras, e acompanha.” Não adianta querer programar nada, que a coisa não acontece.

Por exemplo, ficou lá um tempão um balde cheio de toquinhos de madeira, com os martelos e pregos, tudo; o cantinho de marcenaria. E passou um tempo sem eles pedirem nada. Hoje um foi, abriu o balde e: “Ah! As madeiras, vamos fazer marcenaria!” E eles ficaram a manhã inteira fazendo marcenaria, pregaram um monte de pauzinhos, aproveitamos e fizemos as plaquinhas da horta, eles desenharam com canetinha na madeira, pregaram um monte de prego e passaram barbante, pintaram as madeiras. Ficaram a manhã inteira lá. Então a coisa aconteceu, porque uma criança foi lá e lembrou da marcenaria. Como tem um dia que um vai lá e fala: “Ah Gi! Vamos pintar hoje.” E traz as tintas para fora e vamos pintar. Um lembra que está com vontade de ir para o bambuzal: “Ah legal! Então vamos todo mundo para o Bambuzal”, e às vezes a gente passa a manhã inteira brincando no bambuzal, subindo barranco, descendo barranco, entrando no meio dos bambus, inventando histórias. Então não tem como planejar (risos), não adianta, com eles não adianta. Imagino que deva ser terrível você ter que planejar alguma coisa (no trabalho com criança desta faixa etária), porque é muita frustração. Mesmo porque, não são todas as crianças que querem fazer ‘aquela atividade, naquele momento, ao mesmo tempo’.

Então o dia-a-dia da criança na Ciranda é isso, as professoras chegam, sempre meia hora antes das crianças, a gente toma café, conversa e brinca muito uma com a outra e espera as crianças chegarem. Chegou a

primeira criança a gente já está atenta àquela criança. E aí, é só ir acompanhando, eles vão chegando e a gente vai ver o que vai acontecer. O que a gente faz muito é, depois do que aconteceu, a gente vai observar, vai fazer uma leitura disso, vai conversar, sobre cada criança. A gente faz muito essa leitura depois que tudo já aconteceu, mas antes não tem como a gente saber o que vai rolar. Não tem como.

A gente só planeja muito as festas, quando tem a festa de São João e a de Natal, que são as duas principais. (...)

7.1. O papel do educador

"A gente sempre conversa sobre isso (aqui na escola), e eu sempre falo que o educador tem que ter uma relação de confiança com as crianças. As crianças têm que ter os adultos como cúmplices de todo esse processo deles. Quando eu sinto isso nas crianças, eu fico muito feliz, de confiar mesmo, então não é um 'professor'. (...) Eu fico muito feliz quando eu vejo essa relação de confiança, que eles vêem a gente como um amigo mesmo, como alguém que respeita eles, e que eles também respeitam. Então, essa relação do professor, ou do adulto, é muito isso, é essa relação de confiança. E eu acho que o educador, isso eu passo muito para todo mundo, tem que interferir o menos possível no processo deles. Não se preocupar muito em ficar falando o tempo todo com as crianças, tendo que intermediar, ou, a criança está lá brincando e "ai, sabe que é isso? O nome disso é isso, ou aquilo tem a cor tal." Não. Se a criança solicita para você brincar, para você conversar, para você contar uma história, para você cantar, você está ali, pronta para estar ali ao lado dele, para aquilo que ele está esperando de você. Eu acho que o educador é muito isso, é saber olhar para essa criança com um olhar sensível, saber ouvir essa criança, porque aí o educador consegue saber mais ou menos o que ela está precisando. E esse olhar sensível, é sem ansiedade. Sentar do lado da criança, observar ela brincando, sem esse olhar de adulto ou de professor que tem que ensinar alguma coisa. É sempre assim, a partir da criança: se ele te solicita, você ajuda, se ela não te solicita, ela não está precisando de você, então ótimo. É muito isso, é saber olhar, saber ouvir e acompanhar naquilo que eles estão te

solicitando. (...) Eles solicitam e a gente vai atender aquilo que eles querem. Então é fundamental o educador estar sempre muito atento.

Durante as reuniões, (a gente compartilha) o que cada um observou daquela criança enquanto estava brincando, enquanto estava contando uma história, enquanto eles estavam cantando. (...) É muito legal essa observação, e a gente consegue observar tudo isso. Como está o grupo, observa uma criança, uma (professora) que ficou brincando mais com aquela criança, fala: “Puxa, estou sentindo ela tão triste, alguma coisa está acontecendo.” Aí um outro que está passando por alguma dificuldade em casa e a gente sente que está mais carente, sente nas brincadeiras - ele está brincando muito de animais, que a gente é o dono, que a gente é a mãe, que a gente é a cuidadora. É ter esse olhar, para a gente saber a necessidade deles, do grupo, individualmente. (...)

Acho que esse é o olhar do educador, saber o que cada criança precisa, saber respeitar esse momento, o tempo das crianças, sem ansiedade, sem uma coisa de adulto. E também ser mais firme quando precisa, se tiver alguém brigando e se machucando, também faz parte o educador ir lá e interferir, intermediar. Eles também esperam isso da gente, quando eles tem dificuldade; porque a gente só não interfere quando percebe que eles vão dar conta de resolver aquilo. Agora se percebemos que eles estão com dificuldade, então a gente interfere, vamos ajudar, e aí que eles criam também uma relação de confiança.

E é isso, a gente está sempre pesquisando e se auto-analisando, refletindo muito sobre as nossas atitudes aqui; sempre estudando muito também, lendo muita coisa junto.

Nas atividades de arte, eu acho importante alguém ter uma habilidade porque (...) se uma criança quer construir alguma coisa, o educador está lá para auxiliar. Sempre tem aquela criança que está querendo recortar um papel de um jeito, só que ela ainda não tem essa habilidade, então você ajuda. Quando eles querem construir as coisas, aí a gente também está ali para ajudar, mexer com os materiais, mexer com a cola, com a tesoura, com a tinta, ajudar a realizar, como a gente já falou. Realizar aquilo que eles estão querendo construir. E mesmo na música, porque também não é só porque tem os professores de música que a gente também não aprende a cantar.

Todos que estão aqui aprendem as músicas, aprendem a como cantar para as crianças. Quando as crianças estão balançando eu estou sempre cantando e é muito legal porque você começa a cantar uma música, daqui a pouco puxa outra e eles pedem outra, ou eles pedem para repetir, repetir, repetir. Isso também a gente acaba estudando, desenvolvendo essa habilidade, aprende também a cantar, a brincar, aprende as brincadeiras. E tudo vai acontecendo muito a partir deles, a gente tem que estar lá para ajudar.

Às vezes a criança quer fazer alguma coisa, ou ele quer ouvir uma determinada história, isso é muito legal, aí fala: “Puxa! Essa história quem sabe é a Bel, vamos pedir para a Bel contar para gente?”. E a Bel conta a história. Ou eles pedem para construir alguma coisa, aí eu falo: “Olha, a Amanda é ótima nisso, então vamos chamar a Amanda que sabe construir isso, ela vai poder ajudar melhor.” Então a Amanda vai lá, e fica lá com eles. É muito isso, as coisas vão acontecendo.

8.1. Reflexões sobre a Pedagogia da Sensibilidade

“Essa pedagogia é esse olhar em todos os aspectos, é esse olhar para as artes, para a música, para cada brinquedo que tem aqui dentro, esse olhar para o brincar. Quando você tem esse olhar sensível para o processo todo do desenvolvimento deles, em todos os aspectos. De você sentar com as crianças e conseguir enxergar ali todo o aprendizado emocional, corporal, auto-conhecimento, conhecimento do outro, numa brincadeira, construindo bolinho na areia, ou brincando de mamãe e filhinho com as bonecas. Conseguir enxergar que ali está acontecendo um aprendizado, que essas experiências são importantes. E é isso que às vezes é muito difícil pro adulto, ou pro professor, pro educador, que acha que o aprendizado só acontece quando vem do adulto para a criança, nessa relação de eu ensinar alguma coisa para aquela criança. É um conteúdo, eu já tenho esse conteúdo e eu vou passar esse conteúdo para aquela criança e aí esse aprendizado vai acontecer.

Vai acontecer dentro das artes, vai acontecer dentro da ciência, dentro da biologia, da matemática porque a gente está ali brincando com

bloquinhos, então eles estão aprendendo matemática. Eu acho esse olhar mais sensível, essa coisa que não precisa eu ensinar nada, que o aprendizado está acontecendo. Está acontecendo entre eles, está acontecendo de criança para criança, naquela brincadeira. E você respeitar isso, isso é pedagogia, porque esse aprendizado vai acontecer, só que vai acontecer de uma maneira muito mais sensível.

O aprendizado da audição, de ela ter um repertório de músicas que vão entrar de uma maneira diferente, que é uma música que tem melodia, que tem harmonia, que tem uma letra, e aí a gente acaba selecionando mesmo, né? Não tem muito como.

De pensar no espaço, de pensar nessa coisa da cor da parede, de pensar nessa coisa de ficar tudo muito bonitinho, muito arrumadinho. As crianças também estão observando isso, também é um aprendizado mais sensível, um olhar diferente para a natureza, um olhar diferente para o outro, isso tudo é pedagogia, porque é o aprendizado que acontece de uma maneira mais sutil, e se o educador não tem essa sensibilidade nesse olhar mais sutil, aí tem essa coisa da frustração, da ansiedade que eu tenho que ensinar alguma coisa para aquela criança.

A criança está aprendendo tudo, em todos os momentos, seja rolando o barranco, seja construindo um castelinho, um bolinho de areia, sendo girando no gira-gira, ela está aprendendo o tempo todo. Eu acho que é isso.”

Ieda Abbud

Rede Pública / ISE Vera Cruz

São Paulo - SP

Ieda Abbud

Excertos da entrevista realizada com **Ieda Abbud,** no dia **19 de abril de 2012,** em sua casa na Região Oeste de **São Paulo – SP**.

1.1. Memórias da primeira infância

"Acho que as memórias mais antigas que tenho são da entrada na escola, com dois anos, numa escola que chamava Bem-me-quer, no Itaim. Lembro do primeiro dia de aula, minha irmã já estava na escola, então eu queria muito ir. Lembro bem do espaço, das atividades, do tanque de areia, de uma jabuticabeira grande, de pneus pelo parque. Tinha uma sala de artes, uma de música, uma linha amarela no chão formando um círculo para fazer roda. A escola é um lugar que marca bastante esse comecinho da infância. E tenho memórias da minha casa também, da rua. Eu morava numa rua que hoje é bastante movimentada, uma travessa da Juscelino Kubitchec; mas na época que eu era criança, era uma rua só de casinhas, e a Juscelino era de terra ainda, passava um rio ali, era um outro lugar. Era uma rua onde tinham muitas crianças e a gente brincava muito na rua, brincava de bola, de subir em árvore. Foi bem gostoso a infância neste lugar. São os dois grandes marcos mesmo, esses espaços: a escola e a casa com a rua.

Com 7 anos: eu comecei a fazer ginástica olímpica. Eu lembro disso, dessa entrada. Mas foi bem tranqüilo, uma infância bem tranqüila, não tive nenhum fato muito marcante. Eu lembro tudo meio contínuo, não teve nenhuma grande ruptura."

1.2. Influencias da infância no trabalho como educadora

"Eu acho que (minha infância) é o período que eu tenho memórias de mais prazer, que não foi à toa que eu fui trabalhar com educação infantil; realmente foi um período bastante bom da vida, tenho só memórias boas, não tenho nenhuma memória ruim dessa época. Minha mãe era uma pessoa muito presente também, muito agitadora, de fazer caça ao tesouro para rua inteira, levar sete crianças para ir pra a cachoeira passear, todo fim de

semana levava todo mundo ao teatro. Ela era uma pessoa que agitava bastante mesmo, promovia brincadeiras. A minha casa era uma casa onde todas as crianças da rua gostavam de brincar, porque minha mãe deixava fazer tudo, tirar todas as almofadas do lugar, pintar parede, deixava fazer umas coisas que dificilmente outras casas deixariam fazer. Foi marcante mesmo, na infância toda. Essa liberdade de fazer experiências diversas me marcou muito, e com certeza estavam presentes, especialmente na época em que eu fui professora de criança. Música também. Ela tocava violão, tocava para gente. Acho que minha mãe, na minha infância, teve uma grande influência sim."

2.1. Experiências de vida e formação

"(Meu trabalho com educação) não foi uma escolha muito linear, vim parar na educação infantil quase que por acaso. Mas, de uma forma ou de outra, eu sempre estive ligada ao trabalho com criança ou com o humano. Fiz ginástica olímpica dos sete até os dezessete anos. Treinava seis horas por dia e, por decorrência natural, fui fazer **Educação Física**. Mesmo antes de entrar na faculdade, eu já ajudava minha técnica a dar aulas para os mais novos. Ela punha os maiores com os menores, e punha os mais experientes para ensinar. Era um ambiente onde coexistiam diferentes idades e era muito lúdico também. Então, essa relação com criança, com ensino, mesmo antes de eu entrar na faculdade, já estava presente no cotidiano de atleta. (...) Fiquei uns três anos na faculdade e acabei entrando, ao mesmo tempo, em **Psicologia** (..); e tranquei a Educação Física. No período que eu estava estudando Psicologia, abandonei um pouco essa prática ligada à educação, infância; fiquei estudando mais a parte clínica, na psicanálise. Claro que a infância aparece muito como um período super importante, mas não trabalhei diretamente. Fiz um estágio, no final, com creche, que foi marcante. Depois da faculdade de psicologia, eu fui estudar atendimento de crianças com problemas emocionais graves, ou com distúrbios globais no desenvolvimento, na UF, e nesse curso eu conheci a Paula, que é uma das donas do Grão de Chão.

Ela me chamou para trabalhar como professora, não era algo que estava nos meus planos. Mas trabalhei no Grão, e foi por lá que eu entrei na educação infantil. (...) Comecei a dar aula pros bem pequenininhos, de dois anos e pouco. E o Grão foi uma experiência bastante marcante, era um lugar muito interessante de trabalhar, onde aprendi muito, e eu adorei. Foi uma experiência muito gostosa. (...) Depois dei aula em outras escolas, acabei abandonando a clínica, e fiquei um tempo trabalhando como professora, período integral, de manhã em uma escola, à tarde em outra. E nesse meio tempo apareceu um concurso para diretora de creche na prefeitura, que podia ser psicólogo ou pedagogo ou assistente social. (...) Prestei, passei e comecei a trabalhar como diretora, que foi um outro capítulo. Mas a experiência com educação infantil mesmo, foi o Grão que disparou. Desde então estou atuando na educação infantil. Trabalhei como diretora, depois fiz mestrado. Aí acabei não voltando para creche e comecei a trabalhar como formadora de professor, diretor, coordenador pedagógico, na rede privada e na rede pública. (...)

O **mestrado** eu fiz em **história da educação infantil**. Eu (...) acabei me interessando por um debate em torno da educação infantil nos Estado Unidos, na passagem do século XIX pro XX, porque eu vi que o modelo de jardim de infância que começou aqui no Brasil, veio dos Estados Unidos. Então eu quis estudar como foi essa criação, esse início da Educação Infantil lá. (...) Acabei me concentrando no papel de John Dewey nesses debates da educação infantil. Nessa passagem do XIX pro XX já teve uma super difusão do jardim de infância lá, enquanto aqui ainda estava engatinhando. Lá já estava fazendo parte do sistema de ensino, foi bem interessante conhecer. (...) Nesse momento, começam as universidades, os pensadores nas universidades a se interessarem pela infância e a questionar algumas práticas que aconteciam no jardim da infância, resultando numa transformação dos padrões de educação infantil. Algumas discussões que a gente faz hoje ainda, já são bastante antigas, tem mais de um século de debate, e algumas coisas ainda continuam em discussão. Essa questão da liberdade, por exemplo, da criança na brincadeira, o papel da brincadeira, desde lá já tinha uma discussão grande sobre isso. Saiu no ano passado o

livrinho da dissertação, chama-se ***"John Dewey – entre jardineiros e cientistas".***

2.2. Referências

"Quando eu entrei na creche e mesmo quando eu dei aula no Grão eu não tinha nenhuma formação em Pedagogia. (...) Durante a faculdade de Psicologia, o meu maior interesse era psicanálise, **Freud** e **Lacan**, então inicialmente esses autores tinham uma influencia maior sobre o meu pensamento com relação à infância do que os próprios pensadores da Educação. No Grão, ou mesmo no curso da USP, com atendimento às crianças com problemas emocionais, que eu comecei a entrar em contato com **Vygotsky,** que até hoje acho que é a minha grande referência para Educação. Também li **Wallon**, **Piaget**. (...) Eu acho que tem paralelos muito interessantes entre o **Vygotsky e o Freud**, que se complementam, como o papel da linguagem, da linguagem verbal, da aquisição da linguagem na constituição do sujeito. E eu também sempre me voltei pra estudar a criança bem pequena, de 0 a 3. (...) Com educação infantil eu só atuei sempre de 1 e pouco a 3 anos, e a creche atendia de 0 a 4. Então, nesse pedaço do desenvolvimento, que é o momento de aquisição de linguagem, de constituição de sujeito; acho que eles têm visões bastante complementares do papel que essa interação com o outro tem no desenvolvimento do sujeito. Só que o Freud foca na formação do inconsciente, Lacan também; pra ele é a linguagem que constitui a personalidade do sujeito, é a linguagem na interação com a mãe, com as pessoas próximas do bebê, que vão constituindo esse sujeito. E pro Vygotsky a linguagem tem um papel fundamental também na interação, mediando a interação da criança, do bebê, com o outro, na constituição da consciência, da inteligência, do pensamento. Quando ele fala do pensamento verbal, ele está dizendo disso, desse processo que a linguagem desempenha na formação da possibilidade de pensar que o humano tem, que é um pensamento que é marcado pela linguagem, é um pensamento verbal. Acho que esse é o principal ponto de ligação. E o papel de interação, do outro, no desenvolvimento do sujeito.

Claro que cada um tem um viés próprio, mas tem alguma afinidade nesse campo aí da linguagem.”

3.Reflexões sobre características e necessidades da primeira infância

“Eu acho que é um momento crucial da vida, fundamental, um momento de muita aprendizagem, de muita descoberta, de muito prazer; mas ao mesmo tempo de angústias também, sobre o mundo, sobre essa quantidade de coisas que se apresentam para criança. É um momento fundamental para se ter muitas experiências, que você não consegue recuperar depois. Você pode viver outras experiências interessantes, mas não da forma como se vive nesse momento da vida, com a intensidade, com a inteireza que se vive. Tenho essa lembrança da minha história, mas também da convivência com as crianças; o tanto que elas estão muito disponíveis pro momento, inteiras. É um momento crucial e, não só de aprendizagem, mas de se constituir, de se conhecer, se descobrir também.

É interessante porque muito pequeno você já percebe uma singularidade, traços de personalidade, de jeitos de interagir, que se mantém depois; que já se configuram ali, muito pequenininhos. Então acho que é uma fase fundamental. É onde a gente tem que investir mesmo, não dá para esperar. Não só essa fase, mas em cada período dentro dessa fase, cada um muito próprio, muito distinto também. Tem experiências que só são vividas daquela maneira nesse momento, depois elas serão outras experiências. Tem coisas que não dá para esperar e nem para compensar muito depois. Claro que eu não estou querendo dizer que nunca mais você aprende aquilo; mas acho que nunca mais você vive daquela maneira aquelas experiências. É uma fase para se cuidar muito, que cada momento.

De 0 a 3 anos, é uma fase de movimento. Nessa fase o papel do movimento e dos sentidos é algo preponderante. É uma fase de exploração, de pensar que esses são os principais recursos da criança nesse período para lidar com o mundo, para se expressar, aprender e desenvolver. Então é um período que precisa de espaço para se movimentar, de elementos para explorar com sentidos, experimentar uma variedade de sabores, de cores, de cheiros, de texturas, e isso não dá para esperar. É esse o momento de

experimentar uma diversidade grande de coisas para ir construindo gostos, preferências. É um momento de experimentação, e ao mesmo tempo de vinculação próxima. De ser olhado pelo outro muito de perto, de ter referências, e que é essa segurança de figuras muito estáveis, que apresentam o mundo, o significado do mundo para criança, que também dão segurança para ela se aventurar na exploração. Depois entra a linguagem verbal de um modo muito contundente, e uma forma de pensar também muito particular, que é um pensamento. Todo o jogo simbólico é uma marca dos 3 aos 6 anos, principalmente. Então a linguagem, a história, a imaginação, o jogo do faz de conta, são recursos fundamentais para aprendizagem e o desenvolvimento. É com esse recurso que ela vai entender o mundo, se entender, se relacionar com os outros principalmente, é uma fase que tem que estar muito valorizado esse tempo para essa exploração imaginária do mundo. E depois o brincar continua também, e conhecer."

4.1. Experiências com as linguagens expressivas na primeira infância

"Na educação infantil, até os seis anos, eu lembro muito da aula de música, que tinha mais a ver com o repertório de canções mesmo, de cantar muito, de exploração daqueles instrumentos básicos de bandinha, chocalho, triângulo, tambor; mas que era muito prazeroso. E de artes também, lembro muito do desenho e da pintura principalmente. Na educação infantil eu lembro muito disso e lembro disso se perder um pouco no ginásio, de artes passar a ser uma coisa menos interessante, menos prazerosa na escola, música também. E uma parte que eu sempre explorei mais foi a parte do corpo, porque eu fiz ginástica olímpica, mas paralelamente eu fiz muito curso de dança, então é uma área que eu me sinto, como produtora, mais a vontade do que nas outras, e que dá muito prazer, tanto assistir quanto dançar, (...) mais como experimentadora de dança; eu acho que é muito prazeroso. Mas na escola a área corporal foi sempre voltada para esporte; a parte de dança na minha experiência escolar nunca esteve presente, foi sempre fora da escola."

4.2. Experiências com arte na vida

“Embora nem minha mãe nem meu pai tivessem uma ligação direta com artes - minha mãe é bióloga, meu pai é engenheiro - minha mãe sempre teve uma preocupação em nos apresentar ao mundo das artes. Sempre ia no teatro, cinema, museu, música, tinha muita música em casa, punha cd, ela tocava violão, então tem uma relação. Dos meus irmãos eu sou a única que nunca aprendeu nada, em termos de produção, (...) porque eu fazia ginástica olímpica, treinava seis horas por dia, e minha mãe achava que já estava suficiente. Mas tinha piano em casa, meus irmãos tiveram aula de música, aula de teatro; e hoje eu tenho um irmão que é músico e uma irmã que é atriz. Então esse universo sempre fez parte, indiretamente. Não pessoalmente. Também tinha essa liberdade de pintar, minha mãe sempre comprava tintas desde que eu pequena, o que não era tão comum na época; ter tinta em casa, tela, papel, pintar parede. Essa liberdade de lidar com materiais plásticos, desde pequena também me marcou.

(Minha relação com a arte) eu acho que (é) mais como apreciadora mesmo. Em termos de produção, eu gosto muito de trabalho manual, de criação, mas acho que esse lado de colocar a mão na massa, digamos assim, se desenvolveu mais na relação com as crianças. De resto é mais uma relação de apreciadora mesmo, de gostar muito de cinema, de teatro, de livros, de pintura. Eu morei uns 8 meses em Nova Iorque, em que eu estava só fazendo curso de inglês, então eu tinha muito tempo livre para experimentar o que a cidade oferecia. Foi uma época de muita alimentação artística, de poder ir muito no teatro, muito show, todos os museus da cidade, que são maravilhosos, e também de experimentar vivências com grupos em que essas fronteiras das linguagens não estão tão estabelecidas. (...) Isso me abriu bastante, no meu trabalho como educadora, a ideia do que é a linguagem artística, que hoje essas fronteiras já estão muito fluidas. E me ajuda muito a pensar mais na criança, em como ela se relaciona com artes, que é onde o processo é muito mais importante que o resultado. (...) Então minha relação é de curiosidade, de interesse, e me provoca sempre refletir sobre como trazer essas linguagens para a criança, não de forma muito estanque. Ter uma abertura maior, entender a produção da criança, a relação dela com essas linguagens.”

4.3. Experiências significativas com arte para a primeira infância

"Uma parte é da exploração de uma diversidades de materiais mesmo, tanto sonoros, como plásticos, como visuais, como de movimento. Acho que é importante que elas tenham acesso a possibilidades de se relacionar com diferentes materiais. Poder ouvir músicas diferentes, e ter liberdade de se expressar corporalmente com a música, poder dançar com materiais. Ter uma gama de materiais é importante, até mesmo considerando toda essa faixa etária. Na parte plástica, ter tintas diferentes, texturas diferentes, suportes grandes, verticais, horizontais; ser apresentada a muitas possibilidades e poder inventar, poder explorar uma diversidade de materiais e de planos. Não ficar naquela coisa muito restritiva que, mesmo um desenho livre, que às vezes parece que é mais aberto; mas que se você dá sempre o mesmo papel, o mesmo lápis, o mesmo giz de cera, chega uma hora que esse material se esgota e não há mais possibilidade de ampliação. E essa coisa com os materiais, ao mesmo tempo que tem que ter diversidade, tem que ter também uma regularidade. Não adianta ter uma vez por ano argila porque, especialmente, quanto menor a criança, mais regular precisa ser a relação dela com o material; pois é assim que ela vai adquirir familiaridade. Argila em um dia, às vezes ela não vai encostar muito, depois no outro ela vai. Então é explorar o material de diferentes maneiras. Esses dois fatores, diversidade e regularidade, são fundamentais.

E experiências visuais, ou auditivas também. Tem que viver o mundo. A gente está pensando a linguagem visual, mas os materiais não bastam; ela tem que viver experiências visuais interessantes, não só de artistas, mas de mundo, e tem que haver uma mediação para ela olhar. Fazer um passeio para um jardim botânico, por exemplo, é uma experiência visual interessante, e mais interessante ainda se tem alguém mediando, dizendo: "Olha que flor linda que tem ali, que cor que é? Onde ela está". Essas experiências, tanto de produção quanto de apreciação, precisam de mediação. Acho que é o papel da linguagem verbal mesmo, as coisas ganham significado pelo outro, com a mediação do outro, do adulto.

São esses os pilares, que é diversidade e regularidade na produção artística em todas as linguagens, uma riqueza de experiências de apreciação, com a mediação de todos esses elementos em cima de um adulto que signifique. E para significar, para mediar, ele mesmo tem que ter tido essa experiência, uma boa relação e muito conhecimento das linguagens todas, senão ele não faz a mediação."

4.4. Experiências com arte para a formação do ser humano

"No mundo contemporâneo, digamos assim, todas as experiências com artes nessa fase da vida, na infância, são fundamentais para qualquer outra experiência que ela vá viver depois, porque elas fazem parte da constituição do sujeito; um sujeito mais aberto, que tem mais recursos expressivos, que tem um olhar mais apurado, um ouvido mais apurado. Então é a linguagem e, portanto, um pensamento, com mais elementos para operar. Elas são fundamentais, porque são as experiências que vão constituir um sujeito com mais recursos para se relacionar com o mundo, tanto recursos de aprendizagem, quanto recursos expressivos e criativos. E essa possibilidade de produzir, de criar, acho que é só isso que vai possibilitar o desenvolvimento dessa capacidade criadora do ser humano, que cada vez mais é requisitada na vida contemporânea.

Depende muito da camada da população, mas tem muitos trabalhos hoje em que isso é um fator determinante, no sucesso, na atuação mesmo do sujeito. Cada vez mais você precisa operar com recursos de diferentes linguagens, com tecnologias diferentes, inventando coisas com uma velocidade maior, criando coisas. Isso é cada vez mais importante. Mas fora isso, é para constituir um humano com mais recursos mesmo, com possibilidades."

4.5. Exemplos de experiências significativas com arte na educação da infância

"Tive uma aluna que não falava. Ela ficou muitos meses freqüentando a escola sem falar nada. Eu sabia que ela sabia falar, ela falava com a

família, mas eu era professora dela e nunca tinha escutado ela falar, e as outras crianças também ficavam super curiosas com o porque que ela não falava. Ela tinha três anos, e eu fui tentando várias coisas para me aproximar, e fui vendo que tinham duas situações em que ela se sentia mais a vontade comigo, situações de atividade plástica, em que ela estava produzindo alguma coisa, e brincadeira de faz de conta. E foi numa brincadeira de faz de conta a primeira vez que ela falou, fazendo um personagem, falando pela personagem. Todo dia tinha roda de conversa, de: “ah! Vamos conversar sobre o fim de semana!” Ela nunca tinha falado, eu perguntava e ela não respondia, e aí começou pelo viés da brincadeira, do trabalho de falar sobre o trabalho e aos poucos ela foi se abrindo. Acho que dá um pouco a dimensão do lugar que essas outras linguagens têm na relação com o outro. Têm muitas situações ricas assim.

Tem algumas do lado inverso, como o educador que desconsidera determinados tipos de linguagem, ou fica preso a modelos muito tradicionais. Estava lembrando ontem, dando uma formação, sobre uma educadora da creche que propôs que as crianças de quatro anos desenhassem casas. A maioria desenhava aquela coisa quadradinha, janelinha, chaminé, e uma criança desenhava sempre um quadrado com uma porta. Toda vez ela desenhava um retângulo e uma porta, e a professora estava preocupada “porque todas as crianças fazem casas diferentes, com chaminé e ele toda vez faz a casa assim, esteriotipado o desenho...” Eu conversei com ela, disse: “Olha, é o jeito dele desenhar, às vezes (as crianças) desenham com chaminé mas não tem uma casa com chaminé.” Aí a gente foi fazer um passeio, e passamos na Água Espraiada com o ônibus, e esse menino levantou no ônibus, me chamou e disse: “Olha a minha casa!” E eu chamei a professora para ver a casa dele. Era um barraco na favela que era exatamente um retângulo com uma porta. Para essa professora foi muito iluminador essa experiência, como o desenho tem a ver com a experiência da criança; e a gente permanece esperando que ela faça a casinha, que é a casinha com a chaminé que ninguém nunca viu aqui no Brasil. Foi importante para disparar uma reflexão na creche inteira, na verdade, sobre o que esperar da produção de desenho das crianças dessa faixa etária, como você lida com isso sem taxar de errada a produção.

Eu, pessoalmente como professora, tive experiências muito prazerosas, com dança, com pintura. Uma experiência marcante na creche foi uma exploração de tinta das crianças bem pequenininhas. Elas nunca tinha tido o contato com tinta, e aí eu propus uma pintura com os pés. Falei com os professores, e eles ficaram morrendo de medo com o que ia acontecer. Pusemos tinta numa bacia no chão para elas pintarem e, no começo, as crianças ficaram absolutamente estáticas, não sabiam o que fazer. Elas ficaram paradas, e a gente mostrava as bacias e falava “pode mexer”, e elas paradas, porque nunca tinham tido contato; e as professoras chegavam e punham as crianças dentro da bacia. Mas passou dez minutos e as crianças estavam tomando banho de tinta, e era de uma alegria tão grande que isso também convenceu as professoras que precisa mais do que dar o giz de cera. Depois demos banho de esguicho e na segunda e na terceira experiência não precisou ninguém empurrar as crianças para dentro da bacia, elas já foram. E aí também não foram tanto, não precisava tomar um banho inteiro de tinta. Elas foram percebendo que elas iam ter outra oportunidade de explorar aquele material. Então foi um momento que marcou. (...) São experiências que as crianças precisam ter, não dá para esperar. Aparentemente é algo que não é útil, mas são experiências que vão marcar o olhar delas para o mundo.”

5.1. Reflexão sobre o espaço na educação da primeira infância

“O espaço é um elemento do ambiente, junto com a interação com os materiais. Ele é um elemento que comunica coisas para as crianças. Então é diferente, por exemplo, apresentar tinta num copinho deste tamanho, ou num copo maior, de elas estarem enfileiradas ou estarem distribuídas na mesa. A organização do espaço é uma intervenção. Nesse sentido não existe uma produção totalmente livre. Acho um mito essa ideia da produção artística livre. Às vezes, um desenho livre é mais restritivo do que uma proposta cheia de outros materiais, porque o espaço vai dar este limite de materiais, de acesso. Então é algo para se preocupar mesmo, ser intencionalmente pensado, planejado, a depender daquilo que você quer proporcionar.

Com relação às linguagens artísticas, eu acho importante que o espaço ofereça possibilidades de escolhas para as crianças, de acesso e de escolhas. Por exemplo, às vezes num desenho ela vai ter a oportunidade com um mesmo material de escolher a cor. Progressivamente, que ela tenha experiências que permitam que ela possa escolher os elementos que ela vai precisar para se expressar, mas isso requer um percurso. A ideia de um ateliê de artes onde todos os materiais são visíveis e ao acesso da criança é algo que eu acho interessante, de se chegar nisso na produção plástica. A criança ter um projeto de produção em que ela possa decidir o que ela vai fazer, escolher os materiais. Isso no caso das artes, mas também na brincadeira do faz de conta, "eu quero brincar disso" e ela poder ter acesso aos elementos para constituir o cenário. E isso requer um aprendizado, porque ela só vai poder escolher quando ela conhecer. Se ela não sabe que existe tinta, giz e giz pastel, ela não vai poder escolher. Tem experiências que vão apresentando os materiais, o uso diferente de materiais, mas em todos os momentos é preciso que a criança tenha autonomia para criar alguma coisa, escolher alguma coisa, que ela tenha acesso para produzir, mesmo que seja mais restrito no início.

Nessa experiência (que eu contei), por exemplo, só tinha a tinta e o tecido, mas elas podiam escolher onde passar a tinta, que cor misturar, elas tinham uma liberdade de respostas possíveis para aquele cenário que estava arrumado. Numa organização em termos de espaço, eu gosto dessa palavra, cenário, porque é algo que é montado e que comunica algo, é diferente de as coisas desordenadas no espaço.

Na brincadeira de faz de conta, se você faz um cenário de casinha, principalmente o pequeninho, ele precisa deste cenário marcado para se engajar numa brincadeira. Ele pode brincar de fazer vários papéis, mas ele tem uma organização que comunica algo que pode ser feito ali, e aos poucos ele vai podendo ser cada vez mais autônomo nisso, ele mesmo criar e criar cada vez com materiais mais estruturados. Às vezes um grupo de crianças já tem um percurso no faz-de-conta de muita experimentação e você pode dar um monte de caixas que eles vão inventar uma nave espacial, uma cozinha, só com caixas. O muito pequeninho não consegue o mesmo tipo de

exploração porque ele não tem outras vivências e a ideia da diversidade e da organização também acho que é importante.”

6.1. Reflexões sobre o tempo na educação da primeira infância

“Acho que (refletir sobre o tempo) é fundamental porque o tempo também precisa ser planejado e, ao mesmo tempo, ser flexível o suficiente para acompanhar a experiência da criança. Então numa situação de produção, é importante que o tempo possa ser estendido, por exemplo, para permitir que a criança explore aquela brincadeira, aquela narrativa ou aquela produção plástica até o fim. É claro que isso não é infinito, a gente está num espaço coletivo e às vezes é hora de almoçar, por exemplo, mas dá para antecipar um pouco conhecendo o grupo. Pessoas que conhecem o grupo estimam tempos pensando na criança, não só no calendário, no tempo do adulto ou da instituição. Então ele já não vai programar, por exemplo, 15 minutos antes da saída, uma produção ou uma brincadeira de faz de conta que vai ter que ser interrompida no meio, fatalmente. Esse planejamento é fundamental, de tempo para expressão, para construção, elaboração da criança, que acho que vai se ajustando, conforme o professor vai conhecendo o grupo.

Outra coisa, é da sequência, da familiaridade, que é de pensar que a criança precisa de um tempo durante a atividade, mas ela também precisa de um tempo na relação com aquele material, com os materiais e com uma determinada atividade de repetição; de reviver aquele material ou de continuar uma coisa que ele começou. Quanto mais pequenininho, esses tempos tem que ser mais próximos. Uma vez por semana de uma atividade plástica com argila, por exemplo, às vezes já é muito distante, ele não consegue, é como se ele partisse do zero de novo na relação com aquele material. Ele não consegue adquirir uma familiaridade com o material que ele possa avancar nesta exploração. Quanto menor a criança, mais próximo esse tempo precisa ser. Às vezes vale mais a pena fazer uma temporada de exploração de argila uma semana inteira, durante todos os dias, e depois entrar em outro material, do que fazer segunda argila, terça tinta, quarta... com os bem pequenininhos. E esses tempos variam também conforme a

faixa etária. Quando eles são maiores, eles já tem uma ligação até de memória, de recuperar o que aconteceu uma semana antes."

7.1. Reflexões sobre as interações na educação da infância

"As interações são o aspecto central do ambiente, que fazem avançar a criança na expressão, qualquer que seja a linguagem dela. A criança, só com o material, não avança, porque trata-se de circulação e de processo de significação do mundo. Se não tiver um outro que signifique, a criança patina no mesmo estágio de exploração. Tanto interação com o outro, com uma outra criança, com uma criança mais velha um pouco, são fundamentais para a ampliação desse processo de significado. Então um lápis, ele só vai ganhar o significado de lápis na interação com o outro; ele pode ser um objeto a ser mordido pra um bebê. Ele só vai ganhar um significado social de lápis quando ele vê um outro desenhando, quando ele vê um outro que reconhece a marca que ele fez como uma marca, casual muitas vezes, inicialmente. É nessa interação que as práticas da criança vão ganhar significado, de arte ou de expressão, mesmo verbal. Inicialmente a fala são balbucios, são sons sem significados. Eles vão ganhar significado na interação com o outro que fala: "ah! Você quer isso?" "Você quer água?" E aí a expressão da criança vai ganhando significado para ela também. E acho que não só com a fala, com todas as expressões da criança.

Acho fundamental também essa diversidade de interações. Nesse sentido a relação da criança com outra criança de mesma idade, com crianças de idades diferentes, em que essa construção das práticas estão um pouco mais próximas, um pouco mais ao alcance, está um pouco mais a frente, vai apresentar uma possibilidade, ou uma movimentação. De novo com os pequenininhos, a imitação é um grande recurso de aprendizagem, um grande recurso de significação, que eu sei que vai aparecer no iniciozinho do faz de conta, em que ele vai imitar um gesto com a boneca, um traço, uma fala. Então a interação, é uma forma de construção de conhecimento."

8.1. O papel e a formação dos educadores na educação da primeira infância

"(Os educadores) têm um grande papel, na medida em que eles vão organizar o espaço e selecionar os materiais para as atividades das crianças. Eles que vão planejar o tempo, quanto tempo a criança vai ter para desenvolver uma brincadeira, e quantas vezes no dia, na semana. Isto são decisões que, individual ou coletivamente, na instituição, vão ser tomadas, mas são decisões dos adultos. Se vai ter argila ou não na escola, se vai ser na sala, se não vai ser, espaço para isso, espaço para aquilo, área externa, qual o tamanho. Mesmo que não seja uma decisão individual, essas decisões sobre o que vai ser apresentado, em termos de espaço e material, e o que vai ser, no tempo, são decisões do educador. Isso é um fato, então mesmo quando o educador, aparentemente, não está intervindo diretamente, o fato dele ter selecionado papéis, e os ter colocado em mesas ou pregado na parede, já é uma super intervenção; ele já está delineando limites e possibilidades de ação para aquela criança.

Isso é uma parte, e a outra é ele como portador dos significados da cultura. O educador vai ser portador dos significados quando ele lê, quando ele comenta uma obra, quando ele inicia uma brincadeira, quando ele reconhece e lê o que o outro fez, quando ele valida ou não um gesto, quando ele nomeia as ações das crianças; ele está sendo portador da cultura mediando essa aprendizagem. Então ele tem todo um papel que é fundamental, que é o papel de ensino, na verdade. O ensino não é entendido sempre como transmissão linear de informação, embora isso também faça parte, mas não é o único papel, a única ação de ensino. Favorecer e mediar a aprendizagem do outro, a gente também pode considerar uma ação de ensino; tem aprendizagens que não acontecem sem essa interação, sem o papel do educador." (..)

"É engraçado como nem todos (os educadores) tem (consciência das influências que suas experiências de infância tem em seu trabalho). Acho que tem uma coisa muito cindida. Em muitos momentos, como formadora, a gente tenta recuperar essas experiências de infância, porque em algumas (educadoras) parece que há uma cisão grande. Embora tenham vivido

brincadeiras e experiências interessantes na infância, não conseguem transpor, se colocar no lugar da criança naquele momento, como alguém que precisa se movimentar, por exemplo. Então às vezes precisa de uma ajuda, uma provocação mesmo, na formação, para que a gente consiga fazer essa ponte.

Algumas, acho que tiveram uma vida bastante dura na infância, e depois da infância. Algumas educadoras, especialmente na creche pública onde eu trabalhei bastante, têm uma dureza, uma carência na infância que acho que interfere também; tem uma identificação, mas por um outro lado. Às vezes isso se traduz numa crença: a vida delas vai ser dura, então é bom ser dura desde já, já tem que aprender a frustração. E às vezes a experiência se manifesta na relação com a criança de forma diferente. Nem sempre, não é automático. Nem é toda experiência boa que elas conseguem transpor, nem toda experiência ruim que se transforma em algo a ser vivido de outra forma com as crianças. Às vezes precisa de uma reflexão, voltar a essa memória e pensar: "Bom, disso, o que eu tiro e o que eu posso aprender da minha experiência e transpor para minha prática?" De forma geral, acho que em relação à experiências culturais, quando há uma carência grande, minha experiência é de que há uma lacuna também na experiência com a criança. De experiências, por exemplo, com música, ou mesmo com artes visuais; os educadores que viveram muito pouco isso na infância, não só na infância mas também ao longo da vida, que viveram pouquíssimas experiências com essas linguagens, eles têm dificuldades em ampliar as possibilidades expressivas com as crianças. Às vezes é preciso trabalhar mesmo depois de adulta com elas, esses lados da vivência cultural mesmo." (...)

"Uma (outra) coisa fundamental é conhecer a infância, conhecer que ser é esse de 0 a 1, de 1 a 2, que recursos ele tem, o que ele pode, o que ele é capaz, quais são as potências, as potencialidades de cada idade. Tem que conhecer muito bem para não ter expectativas inadequadas, esperar coisas que não estão apropriadas para idade, e favorecer os recursos próprios. Então uma coisa é conhecer a criança quando a gente trabalha, tanto no geral quanto a criança em particular, que é aquela criança que eu estou lidando.

Conhecer as linguagens, perceber a linguagem visual, não só conhecer artistas, a história da arte, mas conhecer os elementos da linguagem, saber que a cor é um elemento, o espaço, a ocupação do espaço, a linha, a forma, saber na música o que compõe a música, os solos, os padrões sonoros, a altura, o tom, o timbre, isso é o que dá condições para ele mediar a expressão da criança, no sentido de que quando essa criança produzir um som ele vai poder dizer: “nossa que interessante, é um som mais agudo do que do outro, olha esse instrumento...” A familiaridade do educador com a linguagem em si dá instrumentos para ele significar, tornar significativo para criança a expressão dela. E dos processos de aprendizagem, acho que faz parte do conhecer a criança, conhecer como ela aprende, então o que eu tenho que fazer? Como organizo o ambiente? Que materiais eu seleciono para favorecer esse afeto da criança à esse mundo de cada linguagem?

É muita coisa, então acho que o educador dessa faixa etária tem que ter um expertise grande, por que ele tem que conhecer muita coisa, tem que conhecer muitas linguagens, por ser polivalente, mas, fundamentalmente, ele tem que conhecer a criança, e saber que ele tem sempre o que aprender, sobre a linguagem, sobre a criança, que ele tem que ser um investigador constante desses elementos.” (...)

“Como metodologia de formação, tanto para o coordenador quanto para o professor, é importante que sejam formações que lidem com a prática também, não só com a teoria. Onde a teoria tem um lugar, mas tem um lugar no diálogo com a prática. Não acho que seja produtiva, ou que tenha resultado uma formação só teórica, sobre o que é a criança, como a criança se desenvolve. O educador precisa compreender essas teorias tiradas das práticas mesmo, refletindo sobre sua prática, olhando outras práticas, analisando e teorizando a partir do que ele está vendo. Refletindo sobre as linguagens, ampliando seus saberes sobre as linguagens e não só nos livros, mas tendo experiências e podendo fazer. Mas o tempo todo é preciso fazer essas articulações. Por exemplo, é importante o educador ter vivencias culturais, mas elas precisam também ser articuladas à experiência profissional dele, porque não há possibilidade de preencher toda uma lacuna de formação cultural de todos os professores; então não adianta dar um curso de história da arte, se isso não se transpõe para prática imediatamente.

É mais produtivo: “Bom, vamos fazer um projeto com as crianças, acho que é mais interessante levar para um passeio no museu”. Então, o educador vai estudar, vai conhecer, vai visitar antes, mas já pensando em algo que ele vai aproveitar dessa experiência para o trabalho com as crianças. Acho que tem que potencializar isso, que as duas coisas precisam estar juntas. Não dá para fazer primeiro uma formação teórica, depois uma formação pessoal cultural para só então, depois que já passaram varias gerações de criança pela creche, ele aplicar isso com as crianças. Essas coisas tem que estar integradas na formação, na metodologia de formação, ter espaço para ele experienciar pessoalmente e ir estabelecendo uma relação com a linguagem, refletir teoricamente o significado disso na educação infantil e refletir sobre a prática, como faz, porque faz desse jeito.”

9.1. Reflexões sobre a situação atual da Rede Pública de São Paulo

“Eu acho que a gente já avançou um tanto, principalmente a creche que atende de 0 a 3. Há muito pouco tempo ela estava na Assistência Social, e os educadores eram, na sua grande maioria, leigos, não formados nem em magistério, nem na pedagogia, com salários muito baixos. Então era um quadro bastante preocupante em termos de atendimento à infância, porque eram pessoas muito pouco preparadas para o trabalho pedagógico, com as linguagens; tanto em termos teóricos, não tinham formação inicial, quanto de experiências concretas. E essa é uma questão na rede, tem profissionais que estão lá há muito tempo e que tem pouca referência de qualidade de trabalho com criança pequena, uma questão muito endêmica. Voltando rapidinho para minha experiência, quando eu entrei no Grão de Chão, sem nenhuma experiência como professora, ali eu encontrei um terreno de bons modelos para que eu aprendesse o que fazer com essas crianças. E acho que essa transformação na prefeitura também é lenta por conta disso, as pessoas ficam muito tempo no cargo, porque são cargo estáveis, então tem pouca circulação de novos jeitos de fazer. Às vezes se avança muito nos cursos de formação com o conhecimento teórico sobre as crianças, mas as educadoras tem poucas referências práticas, do que significa na prática. Como você organiza o ambiente? O material? Como você interage com a criança de 2

anos na produção? Então tem muito o que avançar, embora ache que já avançou muito com a passagem da creche para Educação, no sentido de ter pessoas já mais formadas, com salário melhor. E tem mais recursos também. Hoje não dá para falar que não tem recursos para compra de material, em São Paulo. A prefeitura tem recursos para compra de material, o que falta mesmo é essa formação, nesses aspectos que eu levantei, de conhecer a criança, a especificidade da criança, desta faixa etária. Se pensarmos no trabalho com a criança de dois anos, por exemplo, é um trabalho que a gente não tem memória de como a gente foi educado com dois anos. Então, no geral, o modelo que as pessoas tem de ser professor, é o modelo do professor do Ensino Fundamental. Na vivência, o que eu sei sobre ensino de desenho, por exemplo, foi o que eu aprendi na escola. É difícil que as pessoas tenham memória de quando eram pequenas; muitas vezes elas nem freqüentaram a escola nessa época. E é muito difícil, sem ter outro modelo de educadores, saber o que fazer com um bebe de 1 ano e meio, por exemplo, nesse sentido das praticas pedagógicas com essa faixa etária. Então acho que ainda, às vezes, tem uma tentativa de encaixar um modelo de escola, do fundamental, mais tradicional, que a pessoa viveu na educação infantil. Se espera deles uma ordem, uma imobilidade, com essa ideia das crianças sentadas na carteira. É uma coisa que ainda se espera na educação infantil, alguns educadores ainda esperam que a criança de 2 anos fique muito tempo sentada, que possa esperar muito tempo, essas ideias, essas concepções que ainda precisam mudar muito, ainda tem um longo trabalho aí de formação.

Na prefeitura, os profissionais já tem formação inicial, e esta ainda tem muitas lacunas, não só rede pública. A formação inicial em pedagodia hoje também tem, especialmente no que se refere as práticas de 0 a 3 anos. É um profissional que sai do seu curso de pedagogia ainda com muitas lacunas na formação, principalmente nessa faixa etária. Então a formação continuada é fundamental e é muito necessária, e acho que tem que haver, no caso da prefeitura, um investimento no coordenador pedagógico. Ele é o grande ator pra ser o formador das equipes, mas ele também tem lacunas grandes na sua formação pessoal. Então a gente precisa investir na formação do coordenador pedagógico como formador da equipe de professores. E do

diretor também. E cursos também para os professores, que combinem com essa formação do coordenador, fortalecendo; porque são formações que conversam, que estão falando a mesma coisa. Se forem formações que tratem de conteúdos diferentes, aí um vai conflitar com o outro."

9.2. Uma "formação ideal" para o educador da primeira infância

"Na formação inicial já precisa haver uma articulação com a prática, acho que é um momento em que se deve conhecer autores que pensaram a infância, que pensaram a educação infantil, mas ele vai precisar, já no curso de formação inicial, conhecer modelos, padrões de práticas que foram se transformando ao longo da história e pensar sobre o que esses autores pensaram a partir da observação. (...) Acho que tem que fazer sempre essa articulação. Na graduação, não dá para ser uma formação só teórica, precisa ver praticas, ou por filme, ou por observação direta; e refletir sobre essas observações, pensar como a criança está aprendendo, o que está formado naquele ambiente, como que é a participação da criança, que recursos ela está utilizando para aprender. Acho que é um jeito dela chegar mais preparada, sabendo um pouco como se faz. Tem uma parte da pedagogia que é uma parte aplicada, não adianta só saber teoricamente o que é importante fazer, tem um "como faz" que precisa ser minimamente aprendido, para os profissionais não chegarem tão desamparados na prática.

A questão dessa faixa etária, do papel do cuidado. Hoje também temos uma questão na prefeitura, com essa transformação, que os professores passaram, que: "Bom a gente não é mais creche, não é mais assistência, a gente é professor, e professor não troca fralda", por exemplo. Só que tem que haver essa discussão na formação inicial, de que o cuidado é parte integrante da educação da criança pequena, e também vai ser depois, mas qual é a natureza do cuidado? O que a criança aprende ao ser cuidada de uma forma ou de outra? Precisa ter essa discussão não só do ponto de vista teórico mas também ele saber qual o seu papel, qual o papel do professor dessa faixa etária? O que ele faz? Por exemplo, uma professora disse: "Eu vou ter que contar essa história mais de uma vez?" Para criança de 2, 3 anos é isso, faz parte, é assim que a criança aprende, que ela se

relaciona com a história, então faz! Ela pode não gostar de contar, mas então ela vai procurar outra profissão, ou ela vai atrás de saber que isso tem sentido e vai ver o sentido nessa prática, né? Em contar a mesma história, no dia seguinte de novo, e no outro de novo, e de novo."

9.3. Reflexões finais

"Acho que o campo da educação infantil é um campo extremamente rico e muito novo. Se a gente pensar na história da educação com um todo, a educação infantil está nos últimos capítulos dessa história. Então acho que é um campo onde há muito ainda o que se descobrir, o que se pesquisar, tem poucas certezas, e ainda tem muito, muito o que aprender. Mas acho também que já dá para perceber, ou ter a convicção de que o espaço de educação infantil é um espaço que pode ser muito rico para as crianças, desde que ele tenha algumas condições.

Há bem pouco tempo atrás a educação infantil era vista como algo que supria a ausência da mãe, era um "mal necessário", com a saída das mães para o trabalho, mas acho que a gente já avançou nisso. Já é algo que pode enriquecer e trazer para as crianças experiências que elas não podem ter em outro lugar. Um lugar não necessariamente melhor, mas onde vivenciam experiências que são enriquecedoras, mesmo pros bem pequenininhos. Então eu acho que tem que pesquisar mesmo, de que forma esse ambiente pode ser organizado, planejado, para favorecer ao máximo essa experiências dessa idade, que são tão importantes, tão fundamentais na vida."

Maria Cecília Bonna

Escola Waldorf Bem Viver

Embu das Artes – SP

Maria Cecília Bonna

Excertos da entrevista com **Maria Cecília Bonna,** realizada no dia **27 de abril de 2012**, na **Escola Waldorf Bem Viver**, localizada no município de **Embu das Artes - SP.**

1.1. Memórias de infância

"(Eu tenho) Várias (memórias de infância), eu morava na praia. Nasci em São Vicente e morava num bairro bem tranqüilo. A gente brincava na rua sempre, e perto da minha casa tinha uma duna. Naquela época ainda tinha duna em São Vicente e a gente brincava muito nesse areão. E essa primeira infância mesmo era essa coisa brincar nas dunas, correr, cantar, ficar em roda, pega-pega, amarelinha, entre crianças.

Eu cheguei a ir à escola (...) quando era bem pequena, me lembro muito pouco. (...) Depois eu sai da escola. Acho que eu chorei muito e minha mãe tirou. Ela trabalhava o dia inteiro, mas eu ficava com a minha tia, que morava em frente a minha casa; e eu brincava lá, com as crianças da rua. Poucas crianças iam para a escola (educação infantil) naquela época. A gente ia só quando ia para o primeiro ano mesmo, e era muito bom. A gente não precisava ir para a escola. A escola era ali mesmo. Minha tia tinha um quintal enorme, com uma ameixeira, e a gente subia, brincava, catava caracol, brincava com os caracóis, brincava na vala de esgoto na minha rua. Era "a vala" mesmo, naquela época (risos). E a gente fazia barquinho de papel e quando chovia, ali enchia e isso era a brincadeira. Mas de escola mesmo eu só me lembro no segundo setênio, quando entrei para o primeiro ano."

1.2. Influência da infância no trabalho como educadora

"Eu acho que minha primeira infância foi muito gostosa. Eu conheci a pedagogia Waldorf quando eu fui procurar escola para a minha primeira filha, que hoje tem 38 anos, e trabalha aqui comigo; e fui em várias escolas. Quando entrei na Rudolf Steiner (elas estudaram lá, morávamos em

Interlagos) eu senti que era pelo espaço, pelo verde, pela proposta; e era o que eu buscava mesmo. Então eu acho que tem uma relação, não sei se tão consciente. Mas eu acho saudável criança ter contato com a natureza, poder brincar livremente, explorar seu ambiente físico. Acho que tudo isso tem que ser vivenciado pela criança. Era o que eu queria, o que eu buscava, no fundo."

2.1. Experiência de vida e formação

"Eu tive quatro filhas. Na verdade, eu fiz Magistério, mas não queria ser professora, então fui ser assistente social. Fiz Serviço Social e trabalhei oito anos como assistente social, até conhecer a pedagogia Waldorf. Só que, mesmo como assistente social, eu trabalhava ligada com creches, sempre um pouco nessa linha. Depois trabalhei com educação de adultos, com formação de grupos de mães, orientação e formação de creche, liderança de bairro, tudo isso era educação em última análise. No fundo, eu era uma assistente social que trabalhava com educação. Mas era uma época difícil, foi na época da ditadura, então tudo era muito velado. Qualquer coisa que você falava era perigoso, e a gente fazia um trabalho extremamente ativo, como liderança comunitária; imagina. Mas aí eu tive as meninas, e só quando eu tive minha quarta filha, eu decidi mudar a minha profissão e resolvi fazer a formação Waldorf.

A minha área de educação sempre esteve latente e de uma forma ou outra eu estava trabalhando nela. Até que eu resolvi, com quatro filhas, assumir realmente: é isso que eu gosto, é isso que quero fazer. Fiz a formação mais tarde mesmo e foi um encantamento. Eu acabei a formação Waldorf em 1983 e meu marido recebeu uma proposta para a gente morar em São Luis do Maranhão e eu disse "vambora". Minha filha mais nova já tinha três anos e meio e eu falei "Vamos, vamos todos" e fomos. E foi muito gostoso, por que aí eu comecei um Jardim em casa. Eu tinha três de primeira infância: uma de três, uma de quatro e uma de cinco e fiz um jardinzinho em casa mesmo. Tinha 12 crianças no final, filhos de amigos, que também tinham vindo de outros lugares pra trabalhar lá."

2.2. Formação

"Fiz a formação (Waldorf) e fiz outras coisas também. Fiz psicodrama, sociodrama; sempre voltada para esse trabalho com adulto ou com jovens, que faço até hoje (jovens). Fiz Quirofonética, que é um trabalho como se fosse uma massagem com os sons, principalmente para problemas de fala.

Quando terminei minha primeira turma no Micael (Escola Waldorf Micael), eu fui fazer um ano de especialização nos Estados Unidos. Ganhei uma bolsa para ficar lá. Fui fazer Observação Goetheanística. Depois fiz um ano de um curso de artes e, sempre ligada, dançando em volta dessa coisa da educação. Nunca fugi muito disso, nunca pensei por exemplo: agora quero ser médico, quero ser advogado. Não, jamais.

(Quando eu descobri a Pedagogia Waldorf), Eu encontrei meu caminho, dentro daquilo que eu acredito. Existe uma abertura, um leque de outras coisas que fui fazendo, mas sempre somando à minha formação."

2.3. Experiência com educação da infância

"(Minha experiência com educação) Começou na minha casa (no Maranhão). Quando eu voltei para São Paulo, uma amiga minha, que trabalhava no Micael, pediu para eu substituir uma professora de jardim, de educação infantil, e eu nunca mais saí. Acabei ficando lá, só que como 'professora de classe' de Ensino Fundamental. E eu levei duas turmas do primeiro ao oitavo ano. Eu pequei a primeira turma em 1987 e acabei em 1994, aí eu ganhei essa bolsa, fui para os Estados Unidos e fiquei um ano e pouquinho lá. Voltei e assumi minha segunda turma em 1996, terminei em 2003 e ainda fiquei um ano e pouquinho no Micael, porque eu já dava aula para ensino médio também, em um projeto social. Fiquei dezoito anos no Micael, mais ou menos. Aí resolvi falar: não, chega. Não quero pegar mais outra classe, que seria a proposta da escola; assumir a terceira turma por mais oito anos. Eu falei: "Não. Quero voltar a ser "jardineira"[55] de novo. Acho

[55] Professora de jardim da infância.

que agora eu tenho uma bagagem pra trabalhar com os pequenos outra vez", que para mim é a idade principal mesmo.

O que você planta nos sete primeiros anos da criança, como emocional, como estruturação como ser humano, aquela coisa ele vai levar pra vida."

3.1. Compreensão da primeira infância, primeiro setênio

"Eu acho que o importante (no primeiro setênio) é que, em primeiro lugar, eles se coloquem no mundo, que eles possam perceber onde estão, o que eles vivem, como é isso. Como funciona? Quem são essas pessoas que estão aqui? Porque para eles, eles estão unidos com tudo isso que está ao redor. Eles não se separam disso. Eu acho que, lógico, respeito você tem que ter a vida inteira, mas neste primeiro setênio, o respeito que você tem que ter pelo que a criança faz é infinito. Ela está descobrindo as coisas, você tem que incutir auto-estima nela, tem que fazer com que ela tenha confiança de ir pro mundo; porque as crianças já são diferentes. Você recebe crianças mais tímidas, crianças arrojadas. Você tem que ir aparando um pouco isso, trazendo isso para um todo, ensinar a partilhar, ensinar a respeitar o outro também.

Tem um poema muito bonito que diz: "Tudo o que eu aprendi de mais importante na minha vida, eu aprendi no jardim da infância." É muito lindo.[56] Ele fala: "eu aprendi a respeitar o outro, aprendi a dar um sorriso, aprendi dar um bom dia, aprendi a falar obrigado, aprendi a falar por favor", que é o que você vai levar para a vida. Hoje a gente está num mundo que se o outro puder te dar uma fechada e te jogar para fora da pista para chegar primeiro, ele faz isso, muitas vezes. E tem uma coisa muito bonita que li uma vez também, que fala assim: "A gente se preocupa muito com o mundo que vamos deixar para as crianças. E que crianças vamos deixar para o mundo?" Porque eles que vão cuidar disso, a gente está preservando muito isso, mas e as crianças? Eu vejo muito isso, fora do ambiente da escola, com esses pais que estão engajados. Porque você acaba se engajando muito na

[56] "All I really need to know I learned in kindergarten", de Robert Fulghum. Em anexo.

pedagogia Waldorf, não tem como. Ou vai a família inteira ou você fica assim, sempre pendurado e chega uma hora que você vai embora, porque não dá; ou você comunga com aquele ideal, ou não. Não dá para você fazer de conta. Então, as famílias que chegam e falam “que espaço bonito e tal”. “Ah, mas não isso”, e fica esquisito, não fica muito tempo. Ninguém mantém o filho na escola por que o espaço é bonito. E essa não é proposta, tem que ter mais, muito mais. (...)

A pedagogia (Waldorf) é muito baseada na Antroposofia e a Antroposofia estuda muito o ser humano. Dentro da Antroposofia a gente tem essa divisão de sete em sete (anos), a gente trabalha muito a biografia, como isso se espelha na vida das pessoas e, nessa primeira fase dos sete primeiros anos, você constrói o seu corpo como um instrumento, essa é a idéia. É o teu físico, é construção do seu físico. Então, dependendo do que você tiver neste período de vida, você pode colocar coisas que lá na frente vão se transformar em uma doença, numa patologia física até, numa esclerose, e etc., que, lá na frente, vão se manifestar de alguma forma. É essa parte toda da confiança, de como você olha para o mundo, de como você se relaciona com isso, como é que você faz as suas descobertas.

Você constrói todas as referências como ser humano neste primeiro setênio. Se você constrói de uma forma positiva, se você constrói com alguém que te estimule, com alguém que te diga “que bom que você conseguiu!”, “Vai, você pode!!!”, “que maravilha”, “que gostoso”, e você dá risada junto e trabalha muito a parte imaginativa da criança... A gente conta história, história, história, todo dia. A gente vive muito neste mundo das imagens. Então, se você constrói isso, o ser humano fica muito amplo; ele num fica com uma “visãozinha”. Ele não vai sentar na cadeira e ficar unindo pontinho, ou ficar pintando dentro de um quadradinho porque “ele tem que manter aquele limite”; porque “se ele ultrapassar aquele limite, ele não tem coordenação”. Não, a criança vai ter essa coordenação mais para frente, agora ela tem que ver o grande, ele está no todo.”

4.4. A cultura brasileira na primeira infância e a Pedagogia Waldorf

"Eu sou uma leitora voraz. E eu tive um lado muito racional na minha vida. Hoje sou muito mais "aqui" (no coração), choro à toa, sabe? Quanto mais velha vou ficando, mais boba eu vou ficando. Eu vou saindo daqui (cabeça) e vou indo para cá (coração)." E eu sempre pesquisei, estudei muito, e sempre fui apaixonada por toda essa coisa do Brasil, folclore, música e tal. Quando eu morei no Maranhão, eu fiz uma monografia inclusive sobre o Tambor de Mina, Tambor de Criola. Fiz uma outra sobre "A influência de Grimm nos contos brasileiros", chamada "O grão de Grimm do grão Maranhão". Fiz coleta de histórias lá, e eu acho que essa oralidade é muito rica no Brasil. Toda essa coisa que vem de várias correntes, que você vê isso muito forte, por exemplo, no "Bumba meu boi"; que eu também fiz uma pesquisa quando eu morava no Maranhão; e que tem o africano, o indígena e o europeu. E a gente tem essas raízes muito fortes, não é? É uma maravilha o que a gente tem aqui. Então, por exemplo, eu sinto que algumas escolas Waldorf estão num mundo mais europeu, vamos dizer. Sem crítica. Eu acho que cada um tem que ter a liberdade de fazer o trabalho que acredita. Por isso, também, que eu não quis continuar no Micael. Eu quis abrir o meu jardim, porque tenho agora o meu jeito, a minha visão; não dá pra me adaptar mais a uma visão de algo que já vem construído.

A gente já está no sétimo ano, abrimos em 2005. E uma coisa que a gente coloca muito (na Escola Waldorf Bem Viver) é essa possibilidade das crianças vivenciarem os instrumentos diferentes. Então não tem, por exemplo, uma percussão que é proibida[57]. A gente tem uma percussão. E tem muitos jardins (Waldorf), em que as crianças não vivenciam a percussão, porque a percussão é algo 'muito terreno', 'muito macabro'. Tem toda uma explicação que eu respeito profundamente, que eu entendo, mas acho que isso não vai ser tão prejudicial às crianças. Eu não acredito nisso. Eu acho que existem outras coisas que você tem que fazer também e que isso faz parte da nossa cultura, então a criança tem que ter um convívio mínimo com

[57] Na Pedagogia Waldorf, em geral, eles proíbem o uso de instrumentos de percussão na primeira infância.

isso. E é bonito. A gente tem eurritmia[58] e o professor faz mil sons, traz mil instrumentos e, nela, a gente tem percussão. Também tem kântele[59], também tem o som angelical, pentatônico; que é uma escala mais "dos anjos", vamos dizer assim, que corresponde ao 'ambiente' da criança (no primeiro setênio). Mas a gente o outro lado também. E isso tem que estar dentro. Todas essas ramificações nossas, eu acho que tem que estar presentes na vida das crianças, principalmente das crianças urbanas. Elas tem muito estímulo, que aí sim eu acho péssimo. Se elas vão numa banca de revista, além de ver todas aquelas capas lindas que tem (risos), além de tudo aquilo, elas são estimuladas a consumir, então elas tem que ter o álbum de não sei o que, tem que ter a coleção de não sei o que. (...) Eu acho que as crianças estão sendo muito manipuladas.

Tem um trabalho muito bonito sobre o consumo infantil, eu até tenho uns livrinhos, e como você tem que trabalhar para fazer com que essas crianças não se tornem simplesmente matéria, né? "Tudo o que eu tenho é o que eu valho. O que eu sou não é o que eu valho, é o que eu tenho. Então se eu tenho a, b, c, de, até o z; ah, beleza!

Na minha sala mesmo eu tenho meninos... e eu nunca tive isso; eu levei duas turmas[60] e nunca tive um aluno, nem no oitavo ano, que falasse: "Nossa, que brinco bonito. Quanto você pagou?" Nunca, nunca. E eu tenho hoje, aqui, num jardim. "Tia, foi caro? Quanto você pagou?" E isso, dentro de uma pedagogia Waldorf, com pais que, teoricamente, se preocupam com essas questões. E é estranho e isso vem do mundo fora, o mundo está invadindo, porque tudo é assim: "O que você tem?", "O que você pode ter?", "Não pode ter". Ou "Isso é muito caro pra você, você não vai poder ter isso", sabe? É uma coisa muito estranha, o que está sendo criado de valores. Então isso é uma coisa que a gente se preocupa muito na escola, que valores que eu estou passando para as minhas crianças. Isso é à base da

[58] "A eurritmia consiste em (uma prática de) movimentos não arbitrários nem subjetivos, que acompanham a recitação de uma obra poética ou musical." (LANZ, 1979, p.122) e faz parte do currículo obrigatório das escolas Waldorf.

[59] O Kântele é instrumento de cordas da família das liras originário da Finlândia, foi resgatado pelo fundador da Antroposofia, Rudolf Steiner no início do século XX. Afinado na escala pentatônica (re mi sol la si re`mi`), possui uma sonoridade especial que cria um ambiente de tranqüilidade e harmonia.

[60] Foi professora do primeiro ao oitavo ano do ensino fundamental de duas turmas diferentes.

pedagogia Waldorf. A gente não faz algo pro “fora”, pra mostrar pro pai. A gente faz algo para dentro, para dentro de cada criança, pra construção do mundo interior. E que a gente acredita que seja “o” trabalho.

4.1. Experiência com as linguagens expressivas na infância

“Eu me expressava de todas as formas (na infância). Me expressava muito com a fala, eu sempre fui muito falante. Eu, com um ano, cantava e inventava música. Minha mãe fala isso, eu não me lembro, lógico. Mas ela fala que tudo eu cantava, que tudo eu inventava música. Eu sempre gostei demais, e acredito que minha expressão, muito forte, é no canto. Gosto muito de cantar e gosto muito de música. Não toco nenhum instrumento, mas aprendi um pouco de violão, um pouco de piano, toco kântele, um pouco de flauta, mas é tudo assim, um pouquinho. Se eu sentar e alguém falar: “Toca essa partitura?”, “Opa, não.” Mas eu gosto muito deste ambiente da música, então foi uma forma de expressão. A fala mesmo, e também o brincar, através do brincar. Eu nunca fui uma criança tímida.

E tinha uma irmã muito artística também, que pintou a vida inteira, então ela tinha muito material de pintura. Eu adorava e tinha os materiais à disposição, que eu podia usar e tal. E gostava muito.”

4.2. Experiências com arte na primeira infância

“Eu acho que (na primeira infância) tudo pode ser transformado em arte. Por exemplo, ontem estava aquele tempo “lindo” (fechado, com um pouco de chuva) e eu catei todas as minhas crianças e falei “Vamos por galocha, vamos por casaco, e vamos passear” e nós fomos até aqui nessa praça[61]. Eles cataram graveto, folha, foram catando o que eles gostavam e eu coloquei tudo ali secando. Vamos ver se nesse feriado seca, para a gente bolar alguma coisa para a fazer de presente para as mães. Não sei o que vai sair, não sei o que eu vou fazer, vamos ver o que vai acontecer.

[61] A escola fica no final de uma rua de terra, sem saída, que termina em uma praça circular.

Eu acho que em tudo na vida da gente, é o teu olhar que faz a arte, é o que vem de dentro de você que faz a arte. Eu acho que é o olhar que você desenvolve, é um olhar estético e isso a gente trabalha muito com as crianças. Então pedimos, por exemplo, pra não vir com essas camisas, com Ben10, Homem Aranha e etc. Deixa espaço pra criança. “Vem com uma roupa mais lisa, de cores.” Não temos uniforme, porque também achamos que não pode padronizar. (...)

A gente não interfere. As crianças desenham livremente. Hoje foi um dia de pintura, eu pintei com a minha sala. A gente usa aquarela, trabalhando com papel molhado. É uma aquarela importada, e as aquarelas que eles fizeram são pura vivência de cor. Quando eles tentam controlar, aquilo espalha e se junta com uma outra cor e forma uma nova cor. E eles vão se encantando com isso, com esse “abraço”, que a gente fala: “Deixa o amarelo abraçar o vermelho, vê o que acontece”. (...)

E não damos um desenho pronto, jamais, para uma criança colorir, e achamos meio abominável isso. Cada um tem que expressar. Não dá nada pronto também, uma figura, ou “o que é isso?” e tal. A gente trabalha a imaginação, a gente descreve, conta, a gente pinta um pouco com as palavras. (...) É deixar que a arte fale sobre cada coisa que ela passa. A gente pinta, a gente toca com eles, a gente faz trabalhos manuais, eles desenham, quer dizer, esta arte, “mais colocada em caixinhas”, a gente tem também. Essa arte assim: “agora vamos fazer uma roda rítmica e cantar musicas.” (...)

E trabalhamos muito com a ligação com a natureza. Então, agora é o outono, e a gente está vivenciando aquela coisa das folhas, dos gravetos. O que é que está lá fora? O que é que a natureza está falando para a gente? E é isso.”

5.1. Reflexões sobre o tempo na educação da infância

“O tempo. Isso é uma coisa interessante. Por que ao mesmo tempo em que a gente tem toda essa liberdade de material, essa coisa do espaço, da criança explorar, a gente tem uma organização temporal dentro da manhã,

muita clara. Dentro do mês, dentro da semana. A criança precisa saber o que vem depois, isso traz segurança pra ela. E temos isso muito claro.

Sempre tem, durante a manhã, um “brincar dentro” da sala, e uma hora de “brincar fora” da sala. Tem mais ou menos uma sequência: tem um “brincar dentro”, e durante aquele "brincar", a criança pode também pintar, pode desenhar, tem dia que faz pão, então ela tem várias outras coisas que ela pode fazer naquele momento. Daí arrumamos tudo. Isso é todo dia. Eles já chegam pra sala com o “brincar dentro”. Quando está muito verão, muito calor, às vezes a gente inverte, porque de manhã é mais fresco lá fora. Mas em geral eles chegam e a gente fica um pouco dentro, faz uma ambientação pras crianças, alguns ainda precisam muito vir no colo, ou contar alguma coisa, partilhar alguma coisa com a professora, algo que eles vivenciaram no caminho, um acidente, enfim. Então eles vêm contar muita coisa. E ficam naquele ambiente, brincam ali, depois a gente arruma tudo.

Aí tem o momento da roda rítmica e nesse momento a gente trabalha ligado com as estações do ano. Agora estamos na época de outono, e está meio friozinho, então tem toda uma história que acompanha e que vai tecendo esse momento, de mais ou menos uns 10 ou 15 minutos, com canções, com gestos. E eles adoram. A gente teve a Páscoa, agora tem o livro dos anões (outono), depois vai entrar na época de São João. Teve também as da chuva, na época da chuva de março. Tem várias canções, várias coisas que vamos entremeando com as histórias. Esse momento é a roda rítmica. E (Nesse momento as crianças do maternal e do jardim ficam separadas), porque as crianças de maternal não aguentam (o tempo da roda).

Então, elas ficam aqui nessa primeira parte da manhã e o no finalzinho, depois. A parte fora é junto, com todos. Por quê? Porque aqui dentro a solicitação, de brinquedos, por exemplo, é um pouco diferente do que a idade dos maiores. De brinquedos, eu falo, do brincar. Eles ainda não sabem brincar um com outro, ainda não tem isso. É cada brincando no seu mundo. Lá (com os maiores) eles já partilham, já criam brincadeira juntos, montam cabanas, fazem túneis, eles desestruturam a sala inteirinha pra construir aquilo que eles querem. Desestruturam é modo de falar. Porque está certo, é isso mesmo. Eles, reestruturam, não desestruturam.

A gente faz a roda, lancha, depois saímos e ficamos uma hora e pouco “brincando fora”. Aí é muito livre, cada um vai explorar. Também fazemos algumas coisas, oferecemos, por exemplo: alguém vai bater uma corda, aí um pula e vai brincar de novo. É bem livre aqui. Pegamos a perna de pau. Mas eles vêm quando querem, ninguém fica falando: “agora é hora de você explorar isso”, de “pular corda” (risos). Não existe isso. Eles vão brincar, ficam explorando tudo lá fora, cada um gosta de um cantinho. E agora, a gente conseguiu um monte de madeiras, de troncos, e eles estão animadíssimos, com mil projetos com isso: e monta cabana, e faz e desfaz, rola, e vira túnel.

Depois desse brincar a gente entra novamente e é o fechamento da manhã. É a história que, em geral, a gente conta no mínimo durante uma semana (a mesma história). Quando é uma história pequenininha a gente conta uma semana. Por exemplo, a história que eu estava contando agora, do Humpelstilkin, que eu acabei hoje, eu contei ela durante duas semanas seguidas. E eu conto inteira, inteira, inteira, todas as vezes. Eu estou há 10 dias contando a mesma história. E isso eu acho que é outra coisa que vai totalmente ‘contra’ o nosso tempo de hoe. Porque hoje as crianças consomem também a imagem, o som, aquilo que elas escutam, e cada vez elas querem uma coisa. E o fato de elas poderem escutar, por exemplo, dez vezes a mesma história, no fundo, elas amam isso. Porque quando os pais vão contar, às vezes eles não aguentam repetir. Eu falo: “Gente, contem!”; "Mas de novo ela quer a Chapeuzinho". E eu falo: “Conte a Chapeuzinho novamente.”.

A criança vai querer. E por quê? Porque ela vai se apossando, se apropriando, daquele conteúdo. Ela precisa escutar muitas vezes. Hoje, depois de 10 dias escutando, elas já estavam contando comigo, cantando a musiquinha - eu inventei uma musiquinha que ele canta no final - e elas contando junto, e fazendo os gestos. Super bonitinho. E eu sempre aviso: hoje nós vamos nos despedir dessa história. Eu sempre gosto de avisar. Às vezes eles reclamam, mas é muito difícil; em geral eu vou sentindo a digestão da história. E tem histórias, que são pequeninas, que eu conto durante uns cinco dias só. Eu vou tentando dosar isso. E tento trazer essa imagem bem ligada com o que eles estão vivenciando. Então, eu escolhi uma

história, por exemplo, de um anãozinho, porque é desse mundo Elemental (ligado ao outono), mas que não é só um anãozinho bobinho, bonitinho, igual o da Branca de Neve, que vai cuidar. É uma força poderosa, é um Anão, entendeu? Então, “Respeitem.”

Eu também trabalhei muito com ‘contação de histórias’, mesmo. Eu estudei um pouco lá nos Estados Unidos também. Isso é algo que eu amo com a turma: contar história. Eu conto muita história. E as crianças adoram.”

6.1. Reflexões sobre o espaço na educação da infância

“Eu acho que a gente tem um espaço muito privilegiado, contato com a natureza, uma rua sem saída de terra, cercada de mata atlântica. Tem tucano que aparece aqui, tem esquilo o tempo inteiro, é lagarto que passa no final da tarde, cobra também, maritaca que vive voando para cima e para baixo, então tem essa coisa muito viva da natureza, das borboletas mil. Na época da Páscoa estava uma loucura aqui, tinha revoada de borboleta. Então é claro que se você puder estar inserida num contexto assim, maravilha para as crianças, porque eu acho que elam vivenciam o mundo na sua forma mais natural e primitiva. Você não precisa de muito artifício. Se a criança tem água, terra, areia, árvore, folhinha, pauzinho pra tacar no chão, e coisas pra explorar, ela não precisa de mais nada, essa é que é a verdade. O resto é a sociedade que constrói, porque a criança não tem. Então, se você mora em apartamento, você tem que ter coisas pra empilhar, porque você não tem pedra pra empilhar, por exemplo.

A construção do espaço é importante? É. Mas eu não vejo que se não tiver isso, não tem nada. Eu acho que o espaço interno do professor tem que estar aberto, tem que ter muita imaginação, muita criatividade e colocar à disposição da criança as coisas mais naturais possíveis, pra que elas possam manipular e vivenciar o espaço de uma forma não pré-ordenada, pré-fabricada.

Eu acho que hoje em dia é muito assim: eu vou dar esse objeto, porque eu quero que ele siga o meu objetivo. Sabe essa coisa? Por que tem o “meu objetivo” e, tal, tal, tal. Você não abre espaço pra lidar com qualquer outra coisa como dar uma areia e uma água e ver o que vai acontecer, deixar

que aquilo aconteça de acordo com cada criança. Eu acho que as coisas hoje são muito pré-definidas, os brinquedos são pré-definidos, os espaços são pré-definidos.

Aqui é uma casa comum, você vê que é uma casa, que a gente transforma em sala, mas vê que é um espaço comum. A gente gosta que as crianças convivam, então não é só uma idade: aqui só tem tal criança, lá só tem tal. Eles convivem todos, lá no pátio, tanto os mais velhos, quanto os menorzinhos. Isso é importante, é como uma família mesmo. E esse espaço, o mais natural possível, eu diria; assim como os elementos que o compõe, os elementos que são ofertados à criança. Brinquedos, o menos estruturado possível, o menos pronto possível. E a gente não usa material nenhum de plástico também. Se você pegar uma madeira e se você pegar um plástico, o plástico vai ter o mesmo tato em tudo. E a gente trabalha muito os sentidos com as crianças, em tudo: tato, equilíbrio, movimento, os cheiros; a gente planta com eles.”

7.1. O papel do educador na educação da primeira infância

“Eu acho que, na verdade, o nosso papel é ser como um instrumento para deixar as crianças viverem a sua identidade, as suas descobertas. Acho que, lógico, você tem que saber; você tem um saber dentro de você, você tem que ter referências, tem que saber o porquê você está fazendo determinadas coisas e não outras, tem que fazer escolhas do que você vai trazer pra suas crianças, mas eu sinto que a gente aprende muito a cada dia. E especialmente com os desafios. Eu sou professora desde 1984, e a gente está em 2012. Desde 84 eu sinto que tem situações em que eu tenho que parar, refletir; muitas situações, todos os dias aparecem situações novas. Então alguém fala: “Nossa, como você consegue, tanto tempo?” Eu falo: “Não existe um dia igual ao outro pra quem trabalha com criança.” Ou é uma criança que te apresenta um problema que você não sabe solucionar, ou é uma questão de educação mesmo, como você trabalhar ‘aquilo’, para aquela criança transformar ‘aquilo’ que ela tem; pra ela não ser infeliz até, mais pra frente. Por que “se ela continuar com ‘aquilo’, ela vai.” Então, a gente tem N facetas dentro da sala de aula. Falando, parece que é tudo lindo, tudo rosas,

mas a gente tem desafios, claro. Por exemplo, aqui tem crianças que delatam muito, que falam das outras crianças, adoram “apontar”: “Olha, o fulano fez isso.” Eu tenho uma criança que delata o tempo inteiro. Eu estou citando este exemplo até, por que isso, pra mim, é uma das situações mais difíceis. Depois que eu vivi a ditadura, né? (risos) Os amigos que foram presos. Então, “dedo-duro”, acho que é a coisa que me deixa mais irada. Irada no mal sentido e não no atual; por que parece que irada é uma coisa boa, atualmente. Mas se tem uma coisa que me faz um mal, que vira um negócio aqui dentro, é a questão do dedo-duro. E eu tenho crianças que são assim. E como eu trabalho isso? Que imagens que eu trago pra essa criança? A gente trabalha muito através das histórias.

(A gente trabalha as imagens) Através de histórias, através de situações que vão acontecendo na sala. Então, um menino que sempre come curvado, eu venho e coloco uma coroa na cabeça dele e falo “olha, cuidado pra coroa não cair” (falando bem baixinho) “Opa, a coroa está caindo.” (risos) Entende? Eu estou brincando, mas estou dando um exemplo; porque a gente usa muitas imagens com eles. Porque isso a criança entende, isso é uma linguagem que eles compreendem. Eles vivem nesse mundo ainda, eles estão tentando captar. Então quando você usa uma imagem que vai pro positivo, é importante pra eles e eles captam o que você quer dizer. É algo em outra esfera.” (...)

“(uma coisa que eu não concordo é) Você não deixar, por exemplo, a criança descobrir. Ele está empilhando alguma coisa e você está percebendo que aquilo vai cair. Eu já vi muito adulto interferindo nisso, na hora. E ele tem que descobrir isso, ele vai saber o ponto de equilíbrio das coisas, e ele vai encontrar seu próprio ponto de equilíbrio. Você está junto para evitar a frustração, para estimular a tentar de novo, mas não para interferir demais. Então, todo o processo de arte que a gente vivencia é muito é por ai. É nas crianças.” (...)

(E) "Uma coisa que eu trabalho muito (também), é uma coisa assim, do lado da religiosidade; mas uma religiosidade não de você “ah, eu acredito, eu tenho fé”, mas assim: o que me move como ser humano? O que me impulsiona como ser humano? O que eu acredito verdadeiramente, que me leva para atuar no mundo?”

7.2. Formação de educadores

"Com os educadores, a gente trabalha sempre em "três frentes". Uma frente, que é a base, é a Antroposofia. Você precisa entender a Antroposofia, se você quer se tornar um educador Waldorf, porque a Antroposofia te dá o pano de fundo todo, desse ser humano, evolução, evolução da humanidade, toda essa visão antroposófica de mundo, que é muito interessante. Nela você tem outros seguimentos (também), dentro de agricultura, de direito, de tudo ligado com essa visão. Esse é um dos lados. O outro lado da formação do professor Waldorf é a parte prática mesmo: o que é importante no jardim? O que você faz? Porque você faz isso? Ou, no caso do ensino fundamental, que matérias você tem que dar? Como você trabalhar a história, a geografia, como você introduz as letras. A parte prática, o currículo, o conteúdo, aquilo que você vivencia com as crianças. E a terceira parte que eu acho que é bem forte no ensino da pedagogia Waldorf, é a parte artística toda. Então, em toda formação Waldorf você vai ter movimento, arte de movimento, vai ter música, no mínimo flauta você vai tocar, e kântele. (...) Tem também a pintura, ou seja, você vivenciar a arte em você mesmo. Porque se um dia você vai passar isso para os seus alunos, você tem que ter vivenciado. E a gente sabe que arte é aquilo que traduz o que esta dentro da gente.

Arte é o tipo da coisa que, por exemplo, eu fiz um ano de um curso de arte e larguei porque eu achei um lixo aquilo, porque eu só reproduzia. Ninguém me falava: "agora você vai pegar isso, e você vai...", sei lá, como a gente vivencia na formação Waldorf, em que o professor te dá o material e depois que você faz, é que você vai descobrindo. Você não aprende "a técnica". E lá (neste curso) era tudo assim "pom, pom, pom" (dentro de um academicismo quadrado e sem liberdade). "Tem que fazer o risquinho assim, e depois o risquinho assado." E que chato! Aquilo para mim não é arte, aquilo pra mim é técnica de manipulação de lápis, ou técnica de manipulação de pincel, de recortes, enfim. Mas não arte; aquilo que vem de dentro. (...)

Essa (vivencia artística) é muito legal na formação, porque você não aprende técnicas, você se trabalha na parte artística. É quase que uma terapia artística. Você faz aquarela, carvão, faz até lapidação. Na minha época eu fiz lapidação também, trabalhei com metal, com xilogravura, com

argila, eu trabalhei com a parte toda de trabalhos manuais também, e ali é um processo muito de autoconhecimento. Através do que o professor vai te dando, do você vai vivenciando nesta parte artística, você vai se conhecendo, você vai sabendo o que tem que trabalhar em você, como que você vai fazer esse processo; então é muito bonito, porque você faz um trabalho de reconhecimento das suas habilidades. Você não é obrigado, como professor de classe, por exemplo, a dar aquarela. Você dá se você achar que você tem condições de dar. Depois você até aprende um pouco da técnica: “quando você for fazer assim, você faz assado...”, e tal. Mas antes é um processo de vivencia da arte, da arte do movimento, a arte dá fala. A gente faz muito exercício de dicção, porque você vai trabalhar com isso. O instrumento do professor é basicamente a fala então, se você chega lá na frente e fala (fala de modo que não dá para entender, bem baixinho) como você vai passar para os seus alunos? Então tem a arte da fala, tem teatro, tem tudo isso, e com isso, quem trabalha com arte sabe, a gente faz um processo interior muito forte, não tem como não fazer. (...) E essa é a terceira parte.

Esses são os três grandes pilares dos cursos de formação: você tem que ter a parte da Antroposofia, que é o estudo mesmo, bem teórico, e é onde você também aprende os exercícios, o exercício de autoeducação. Porque a Pedagogia Waldorf tem muito esse lado também. Você só consegue educar o outro quando você consegue educar a si mesmo. Porque se você chegar na frente dos seus alunos e falar: “Não, isso aqui não se faz, por que não sei o que lá” e você sai dali e vai fazer, como fica? (...)

Eu sou suspeita, mas eu acho a pedagogia Waldorf muito fascinante. Porque você dá muita abertura para que o outro se revele e pra você conhecer o outro, e conhecer você próprio também. Porque são desafios que você vai encontrar. E nisso você cresce também.”

Adriana Friedmann

Aliança pela Infância / ISE Vera Cruz

São Paulo – SP

Adriana Friedmann

Excertos da entrevista com **Adriana Friedmann**, realizada no dia **22 de maio de 2012**, em **São Paulo - SP**.

1.1. Memórias de infância

"Uma das coisas que eu não me esqueço, muito forte, é que eu tinha amigos invisíveis; que tinham nome. Acho que eu tinha três amigos invisíveis, amigos e amigas. Eu tinha muito esse mundo de fantasia, apesar de ter irmãos e tudo mais, e para mim era muito real. Tem um episódio que eu me lembro que eu fui passear com meu pai, acho que no parque, e eu fiz ele parar o carro no meio do caminho, abrir a porta, e falei "Chega para lá, porque tem que entrar meus amigos". Abri a porta, sentei na ponta, e para mim era muito real. Então eu tenho um pouco essa memória. E tenho uma memória muito forte do vínculo, da relação com as minhas avós, o que era um pouco esse "calor" das minhas avós. Muitos episódios de brincar de faz de conta com as roupas delas, e isso era muito, muito forte para mim.

Eu nasci em 1959, quando não era tão comum você ir para pré-escola. Mas com 5 anos, minha mãe me colocou em uma, o que era uma coisa muito diferente na época. Tenho algumas imagens dos desenhos, lembro que você tinha um modelo e copiava, não tinha coisa livre. E também me lembro muito de oficinas de arte que minha mãe me mandava. Me lembro do cheiro das tintas muito forte, você sabe, essas coisas que voltam. E também me lembro muito bem da praça onde eu brincava, até hoje ela existe; e da convivência com meus irmãos, com meus primos. Acho que tem flashes."

1.2. Reflexões sobre a influência da infância em seu trabalho como educadora e formadora de educadores

"Eu acredito, por tudo que já estudei, pesquisei e pelo que eu vivi, que tudo que te acontece na infância está absolutamente ligado àquilo que você vai trabalhar na idade adulta.

Acho que naquela época, a geração dos meus pais seguia muito os livros. Pegava o livro e se o livro falava isso, fazia isso. Não importava, não se vinculava tanto. E eu tenho uma memória que minha mãe me educar muito sem conexão comigo. Eu tive a conexão por conta das minhas avós. Sempre falo que o vínculo e o contato de afeto com minhas avós, esse calor, foi o que, de verdade, provavelmente, me resgatou. Porque a gente tem umas memórias orgânicas. Claro que tem a memória do que os seus pais te contam, mas tem a memória orgânica. E eu acabei desenvolvendo um trabalho neste sentido.

Me preocupa muito resgatar nas crianças a sua essência, porque eu acho que a gente sempre teve um movimento de querer modelar as crianças. Inclusive eu, que fui criança num determinado padrão, me lembro que eu sofri muito na escola porque, era uma escola excelente, mas eu me sentia muito pressionada, eu não tinha espaço para respirar. Eu tenho essa percepção muito clara, que tudo que eu tenho batalhado nos meus últimos 30 anos de profissão, para resgatar essa alma das crianças, para mostrar para os pais e para os educadores, como a gente acaba violentando os processos de desenvolvimento sem saber, tem muita origem lá no que eu vivi; que deve ter ficado muito impregnado na minha pessoa e que eu fui resgatar muito depois.

Eu sempre trabalhei com criança pequena, e me indignava porque os pais eram muito autoritários, porque as crianças apanhavam. E eu sinto que isso, para mim, foi o motor que me moveu a fazer o que eu sempre fiz, que é estar em defesa e mostrar o que é importante para as crianças em cada momento, para que eles tenham uma vida significativa. Então eu acho que isso é muito forte, não só na minha vida, mas na vida de qualquer pessoa."

2.1. Experiências com a educação na primeira infância

"Eu sempre trabalhei com crianças. Quando eu tinha uns 14 anos, eu já era monitora de criança pequena e sempre tinha essa coisa de brincadeira. Depois trabalhei em creche e este trabalho me marcou demais. Eu era auxiliar, tinha 18, 20 anos, e não me conformava que criança de 3, 4 anos tinham que ficar sentadas na carteira, fazendo exercício de coordenação motora fina. (...) Acho que a indignação, do tempo que eu trabalhei em

escola, foi uma coisa que me moveu a fazer, primeiro um resgate, que foi minha dissertação de mestrado. Eu me formei em **Pedagogia** na **USP** e já trabalhava em escola, queria fazer mestrado e naquela época começou um grupo de estudos dos jogos, que depois virou o **LABRIMP** (FEUSP). Nós começamos como um grupo de estudos, sem nem idéia de montar uma brinquedoteca naquela época. Um dia, nesses estudos, me deparo com um artigo numa revista da UNESCO, e aquilo me acordou. Foi como uma lupa: "É isso que você precisa fazer". Era um projeto que tinha desde os anos 70, em vários países da Europa, para resgatar brincadeiras tradicionais. Como eu tinha já essa coisa de não me conformar que criança não brincasse, aquilo foi meu tema do **mestrado**[62]. Fiz uma grande pesquisa das brincadeiras que se brincava durante o século inteiro, e (...) me interessaram as brincadeiras espontâneas.(...) Como naquela época 'Piaget era meu mestre', meu trabalho foi mostrar como as brincadeiras populares, quaisquer brincadeiras, eram importantes e ajudavam no desenvolvimento das crianças.

Na mesma época, começou essa história de brinquedoteca e eu fui trabalhar no Terceiro Setor, quando começou a **Fundação ABRINQ**. E de lá para cá trabalhei com formação em Educação Infantil e com formação de pessoal da área não formal. E sempre falo que esta foi minha grande escola, a área do Terceiro Setor, porque eu comecei a lidar com a não pressão curricular da escola. Não tinham leis, não tinha currículo, tinha muita autonomia, (...) e ali tinha um campo enorme para promover o brincar. (...)

Eu sempre fiz formação (de educadores), e sempre acabo aprendendo muito. É um exercício você poder ouvir as histórias das pessoas. Aí eu saí um pouco deste âmbito da pedagogia muito metodológica, muito temática, aquela receita e tal, pra começar a me abrir pra vida real, pra ouvir as histórias das pessoas, contando as suas infâncias. Isso é uma coisa que você sabe que mexe e mexe muito. Só que eu percebi que, abrindo este canal, as pessoas também acordavam para o trabalho delas com as crianças. (...) Nesse movimento do brincar, depois vieram muitos estudos, muitas pesquisas, muitos especialistas, muita coisa. E para mim tinha uma coisa muito clara: se a gente não vivencia, vai ficar na cabeça. Se a gente só fica

[62] Adriana fez seu mestrado em Metodologia do Ensino pela Faculdade de Educação da UNICAMP e depois, doutorado em Antropologia pela PUC-SP.

repetindo teorias, não chega na prática. Então fui fazer, e até hoje faço, um trabalho muito vivencial. Eu acredito que vivenciando, depois parando para refletir o que você sentiu e dialogando com alguns pensadores, alguns autores, aquilo faz sentido, e te transforma de alguma forma. E entre criando e propondo, experimentando, eu fui aprimorando este trabalho.

Me inspirei muito numa educadora argentina, que tinha um trabalho muito vivencial. Eu aprendi muito com ela, pela coragem de fazer uma coisa diferente e fazer este trabalho com adultos, não de falar ou discursar sobre, mas justamente de possibilitar que eles passassem pela experiência. (...) Então, se eu ia trabalhar um tema ligado às crianças, eu trabalhava muito com resgate da infância. (...) E comecei a perceber como isso era forte para as pessoas. (...) Não se trata de uma terapia e (...) não é uma dinâmica fácil de administrar, mas é muito importante (...) no sentido de como estas memórias te fazem conhecer o ser humano que está na sua frente. Não importa se é diretor, faxineiro, secretário, o que importa é que atrás desta pessoa tem uma criança que teve uma infância ou muito feliz, ou muito ferida."

2.2. Referências

"Eu diria que os que mais mexeram comigo foram: o **Jung**, o **Piaget** claro, lá no início, o **Rudolf Steiner**, o **Edgar Morin**, e alguns **antropólogos da infância**; mas com as idéias que me iluminaram as idéias, de entender que era possível ter um lugar de ouvir as crianças."

3. Reflexões sobre a primeira infância

"(Acho que esta fase da vida) é essencial, é básica; que ali acontece tudo. Não só acho: a gente que estudou psicologia do desenvolvimento e que trabalhou com essa faixa etária, sabe que ali acontecem todas as bases do ser humano. Depois vieram as neurociências, que agora estão na moda e que vem comprovar que, efetivamente, no cérebro, é a fase da maior plasticidade dos neurônios, das sinapses e tudo mais. Independentemente disso, eu acho que o mais forte é o que fica impregnado nas emoções e no

corpo, organicamente, das vivências. Isso não fica na memória mental, mas marca o ser humano. Então, justamente, a minha defesa que começou com a questão do brincar, depois se estendeu à questão de proporcionar uma infância significativa, que não é só brincar. Por exemplo, a criança poder se expressar pela arte, a criança ter um espaço de liberdade e autonomia, mas também ter os limites.

Essa possibilidade que a criança tem de trocar, não essas trocas que acontecem hoje nas creches, nos Centros de Educação Infantil, que é tudo muito caótico, infelizmente; mas um caminho de vínculos mais cuidados, mais focados em qual é o perfil desta criança, qual o potencial dela. Não focar tanto na dificuldade, mas mais no potencial que ela tem. Porque se não esse potencial vai morrendo, a família vai tolhendo, a escola mais ainda, vai para o Ensino Fundamental e a criança começa a esquecer quem é, e aí, chega na idade adulta... E também, infelizmente, na infância hoje, muito precocemente as crianças são tão pressionadas porque “lá na frente tem que ser bem sucedida para entrar na faculdade”. Então a pergunta é: O que a gente quer? Formar, modelar aquele indivíduo para o sucesso? Ou você formar uma pessoa de valor, com consistência, com inteireza? Acho que há uma grande confusão, e uma grande crise de valores hoje com relação a tudo isso.

Essa fase é onde acontecem os alicerces de tudo, dos afetos, dos vínculos, de descobrir o temperamento, o perfil da pessoa, o ser humano que será, a capacidade que tem de se relacionar, se é mais introvertida, se não é. Claro que depois muda, quando chega na adolescência acontecem muitas coisas, mas a essência está lá. Por exemplo, eu tenho três filhos. Você cria seus filhos, e quando passa pela adolescência, o que é tradicional dos pais é falar: “Nossa, eu achei que conhecia meu filho e não conheço”. Eu tenho filhas mulheres, já formadas, e eu percebo - estou te falando do meu “laboratório de vida” - que o que você semeia lá no início, mesmo que haja turbulência, depois lá na frente ele volta, bom ou ruim. (...) Então acho que ali (...) principalmente na primeira infância, é onde se plantam as sementes que depois vão formar a pessoa no mundo. E aí, as terapias da vida, que às vezes te ajudam (risos), mas está muito ali.”

4.1. Relação com as linguagens expressivas, poéticas, criativas

"Eu escrevia muita poesia. Apesar de minha mãe ter me colocado numa escola muito rígida, muito cabeça, ela também me colocou num atelier, uma oficina de arte. Mas na época era aquela coisa: vamos pintar e desenhar igualzinho, aquela coisa de modelo. Mas tiveram três coisas que eu acho que foram meus canais expressivos: uma foi a brincadeira, outra foi a música, sempre ouvia música, cantava, tocava violão; e a poesia, então eu escrevia poesia, claro que não na primeira infância, depois quando eu era pré-adolescente. E eu me lembro que eu tinha um sonho que eu queria dançar. E eu danço há 20 anos. Hoje minha brincadeira é a dança. Não é dança clássica. São danças contemporâneas, modernas, étnicas. Mas essa coisa física, do movimento, nunca foi incentivada na minha casa. Era uma coisa que eu sentia, dentro de mim, que esse era um canal de expressão para mim e que eu queria muito um dia conseguir. E depois de adulta eu fui procurar. Tanto que pra mim é um pouco vital, hoje. E a música e a escrita continuam sendo meus canais."

4.2. Reflexões sobre experiências significativas com arte na primeira infância

"Acho que as histórias são essenciais para a imaginação, esse lado poético. Mesmo que não seja uma história poética, mas eu acho que você ler histórias para as crianças, contar, ou inventar histórias; às vezes inventar mais ainda, porque você também está viajando nesta história. E um momento importante, é a vivência de você com a criança e a criança com você. Acho que nesse momento, às vezes antes de dormir, esse vínculo é muito forte. Eu acho que a música também, tanto quanto as histórias; as músicas cantadas e ouvidas. (...)

Para mim a vivência do faz-de-conta ou a vivência da arte livre, da criança poder inventar, criar, pintar, mexer do jeito que ela quer, e a brincadeira mesmo, sem uma pressão de como tem que fazer, eu acho que tem uma expressão poética da criança nisso tudo que a gente não enxerga. (...) Que a criança, o tempo todo, e de uma forma linda, está falando uma

série de coisas, está expressando medos, valores. (...) Quando eu dava aula na Educação Infantil, eu ouvia as sacadas das crianças (...) Comecei a anotar, eu tinha um caderninho, e todo dia tinha alguma coisa. E aí, fiz um caderno das falas das crianças, eles fizeram desenhos e no final do ano eu dei um para cada família, como o nome de quem falou o que. Para mim isso é poesia, o que as crianças falam, do nada, (...) e tem coisas muito importantes, poéticas e sensíveis por traz dessas falas que, claro, tem um contexto; e que vem quando a criança desenha, quando a criança brinca, vem não em momentos em que você pergunta, mas espontaneamente. Quando você possibilita essas formas de expressão, estas formas de linguagem, você deixa a criança ser ela, e aí ela vem, vem lindamente e, às vezes até, vêm coisas que você se assusta, mas é ela. (...)

(Acho que essas vivências) são fundamentais. Para mim, isso é a língua das crianças. Todos esses canais são diferentes línguas e formas de falar (...) e, nós temos a palavra, mas nós temos muitas outras formas. Então às vezes, muitas coisas que você não comunica pela palavra, você comunica por esses canais expressivos. Não com consciência, porque você não faz isso com consciência, não é que (a criança) brincando, quer te mostrar uma coisa. Mas hoje, eu acho que a gente, adulto, é analfabeto com relação às linguagens das crianças, porque a gente leu, estudou, até talvez vivenciou, mas a gente tem que aprender essas linguagens delas, aprender a decifrar um pouco essas formas de expressão.

Eu acho que quando a criança desenha ou pinta, e vai para pasta ou vai para o lixo, ninguém olha. Mas a cor que ela usou, o traço, o que ela falou enquanto ela desenhava, ela colocou muito pequenininho, o que ela colocou lá em cima, tem um significado muito importante, e a gente ignora isso. E são falas, são narrativas, como a brincadeira de faz de contas. Por exemplo, na brincadeira de faz de contas, a criança pode brincar mil e uma vezes de “mamãe e filhinha”, e sempre vai ser diferente, sempre tem um texto diferente ali por de trás, e que fala muito do que ela está vivendo, do que ela está sentindo. É muito complexo, porque a gente não tem receita. Cada criança é um mundo, cada momento é uma viagem.”

5. Reflexões sobre o espaço na educação da primeira infância

"Tem que ter um espaço muito flexível, que o educador esteja disposto a transformar e mudar conforme o que vem. Acho que menos é mais. Espaço com muitas cores, muito brinquedo, muito objeto, não é o melhor. Mas eu não acho que haja um ideal de espaço. Tem que ter materiais, tem que ter muito contato com natureza sempre que possível, mas não só. Tem que se pensar muito no que você coloca nas paredes. (...) O espaço tem que falar das crianças. Então se você cria um espaço onde são as crianças que pintam, que fazem a decoração da sala, este espaço fala das crianças que estão convivendo naquele lugar. Um lugar onde haja plantas, que as crianças tenham esse processo do cuidado com a planta. Que haja brinquedos sim, mas não esse acúmulo de brinquedos. Não precisa de dez carrinhos, se você tem dez crianças. Ter a possibilidade deste espaço coletivo de dividir. Os pequenininhos ainda não conseguem. E que a criança possa contribuir para aquele entorno com alguma coisa que ela trouxe, porque aí ela se sente assim: "eu que trouxe, é meu, mas também é de todo mundo", um pouco nesse sentido. E carteiras para criança pequena, nem pensar. (...)

E você poder transformar a sala, você conta uma história e a sala vira aquela história, então cada dia e cada hora o ambiente poder criar um clima especial que você queira imprimir. Para mim, o que tem de mais importante é que não sejam estáticos. E é claro que tem questões de segurança, você não vai colocar mesa com ponta, vai tomar alguns cuidados, a altura das crianças.

Eu gostava muito de Montessori, que propunha, e até hoje existe, cantos meio segmentados, de matemática, linguagem. Mas o que eu achava o máximo em Montessori é que ela tinha um "canto de vida cotidiana". Você tinha ali vassoura, o lugar de lavar a louça, de lavar as mãos. É experimentar a vida e eu acho isso o máximo, quando de repente a sala vira um pouco a reprodução do que é a vida. Tem escolas que, eu gostava muito, que criam um supermercado, uma mini cidade, uma vendinha, um banco, uma livraria, tudo criado pelas próprias crianças. O processo de criar, de brincar, de experimentar, às vezes ali, você tem um currículo oculto muito mais significativo, onde você tem arte, tem poesia, tem movimento, tem cuidado,

você trabalha valores. Mas nós temos ainda um direcionamento muito rígido, de como tem que ser, o que tem que ser ensinado, e essa é uma faixa etária que não volta nunca mais. Então, a autonomia possível de expressão que tem nessa idade, nunca mais você tem na vida, eu acho. Talvez na velhice, você resgata isso de alguma forma. E acho que o espaço entorno fala de quem está ali, ou dos educadores que estão por trás. Mas deveria falar das crianças. (...) Acho que o espaço é uma fala também, o espaço educa ou deseduca (risos)."

6. Reflexões sobre o tempo na relação com a primeira infância

"Eu sempre falo que o tempo da criança não é o tempo do nosso relógio, porque eu acho que eles têm um tempo que a gente não compreende. Claro que eles estão neste mundo, mas eles também estão no mundo deles. Eu acho que é um pouco o malabarismo do adulto de entrar no tempo da criança, e ao mesmo tempo, com muito cuidado, trazê-la para o tempo da vida real. Mas acho que se faz o contrário, se pressiona demais, e não se considera absolutamente o tempo da criança. Nesse ponto, eu acho que a gente acaba fazendo aquilo que eu falei, a gente violenta os processos delas, quando você fala: "Agora guarda mais rápido, porque temos que lanchar". Você - adulto, mãe, pai, professor - nem pára pra olhar o que está acontecendo, o que ela esta pensando, o que ela está falando. E nesse ponto, nós somos muito cegos e surdos. Eu não falo de liberdade total sem limites, não falo disso. Mas falo de um respeito para um processo que é muito individual, porque cada criança também tem seu tempo. O seu tempo não necessariamente é o tempo dele. Acho que nisso nós temos muito que aprender, e aprender com as crianças, não que elas vão impor o seu tempo, mas aprender que a gente precisa repensar como nós administramos (o tempo). (...)

Na vida, com as crianças, eu acho que acontece de uma forma um pouco violenta demais, porque você não tem mais tempo, e o pouco tempo que ela tem, às vezes nem sabe o que fazer com ele, porque ela está sempre sendo tão exigida e tão estimulada, que não tem tempo para poder ser ela, então ela se perde. As pessoas falam: "Ah, as crianças não sabem mais

brincar, elas só reclamam, só sabem ficar pedindo, só sabem ficar me chamando", mas é porque não se deu autonomia suficiente para ela criar. Você tolhe toda a criatividade e a criança começa a se achar menos, começa a não confiar nela mesma, e aí vem um monte de problemas emocionais também. Mas é difícil falar do tempo. Porque é lógico que existe um "tempo real", e existem regras na sociedade mas, dentro de um contexto de criança pequena, a gente poderia preservar mais esse tempo livre, acho que há muita pressão na vida das crianças. E quando você vê as doenças que elas estão tendo, são manifestações de opressão. Alergia, problemas respiratórios, depressão, hiperatividade, tem muitas coisas muito sérias que são manifestações de sofrimento, na verdade."

7. Reflexões sobre o papel das interações

"(O papel das interações) É fundamental, porque quando você tem interação, você está na relação com o outro e com você, dentro. A criança ainda não está formada, essa pessoa. Mas, é a hora de aprender o diálogo, de lidar com as suas limitações, lidar com limites. Criança pequena não sabe disso, nem percebe, porque ela não tem nem a capacidade mental, pra perceber que o outro é diferente, então muitas vezes tem uma coisa meio colada no outro. Mas tem uma coisa muito forte na questão das relações, que criança te lê, não pelo que você fala, mas pelo que você expressa. Muitas vezes, uma professora pode falar: "Ah! Eu te adoro, vem cá", e o corpo dela tem uma rejeição por aquela criança; e a criança sente a rejeição. O que entra não é a palavra. Isso eu acho que é muito definitivo para a formação da pessoa, os vínculos. Começa com o vínculo com a mãe, com o pai. Como você se vincula com a mãe, é um pouco como você vai ser como cuidador, com o seu feminino. Como você se vincula com o pai, se você é uma menina, às vezes vai definir como você se relaciona com os homens, porque você cria figuras femininas e masculinas dentro de você. Acho que tudo isso é como base para formação do ser humano. E com criança pequena há muitas linhas. Por exemplo, Piaget dizia: a criança está brincando junto, com três, quatro anos, brinca de faz de conta, mas ela não percebe ainda que o outro fala assim: você é a mãe, eu sou a filha. Mas na verdade ela não te considera

a mãe, você está brincando junto, mas a criança não percebe o outro, o pequenininho. Há outros pesquisadores na linha do Vygotsky que falam que o bebê, desde que é bebê, tem que estar em contato com outros bebês, porque esta relação, este vínculo é fundamental para o seu desenvolvimento. Eu acho fundamental. Você vai nas tribos africanas, as criança estão juntas, soltas, se viram entre elas, se batem, se ajudam, uma série de coisas, mas é um outro contexto. Tudo vai depender um pouco do contexto, mas essa questão do vínculo, por exemplo, quando é filho único, a criança fica muito sozinha; muitas vezes as crianças tem problemas muito sérios, porque deixam de trabalhar a convivência. Acho que tudo isso é essencial."

8.1. Reflexões sobre o papel dos educadores

"Quando se fala "professor", é um pouco daquele conceito: "Aquele que é o dono do conhecimento, da verdade, que vai ali professar, ensinar e tal", como se só ele soubesse. Acho que as coisas mudaram muito. Esse tal professor precisa virar um educador, e virar um educador não é tão simples, porque educar é como uma pessoa vai facilitar o processo do outro. Eu vejo o educador assim, não é aquele que vai lá dizer como se faz, ou colocar o conhecimento. O conhecimento hoje está no mundo. Então, é oferecer as condições, o espaço, o tempo, as atividades, para que este ser humano se coloque no mundo, se expresse, viva o seu próprio processo. Mas acho que nós estamos muito longe disso. Acho que tem excelentes educadores, mas não vejo essas linhas de formação de educadores hoje indo por esse caminho, nem um pouco.

Disciplinas como a antropologia, ou a psicologia do desenvolvimento, ajudam muito os professores a acordarem, que nem tudo vem de fora, que tem a coisa do vínculo, da troca, a arte. Mas eu vejo os educadores com muita experiência, que passaram por muita coisa, e acho que você não se forma educador, você vira educador, ou nasce educador (risos), mas não se forma. Acho que não há uma escola que se diga formar educadores, porque eu acho que também implica em um processo de auto desenvolvimento e transformação. Até porque não dá para ter um professor que é estático, que não vai se modificar. Se você está em relação com o outro, com as crianças,

tudo vai mexer com você. Você não está lidando com um objeto, você esta lidando com seres que te afetam mais, ou menos. “O educador é uma pessoa, lidando com a criança, que é também uma pessoa.” É humano você ter mais empatia com um e mais antipatia com outro. (...)”

8.2. Sobre formação de educadores

“Acho (que a formação de educadores) precisa de várias coisas. Uma, que eu acredito muito, é a vivência. Você, no processo de formação, poder se auto-educar, se conhecer mais profundamente, para poder ter este vínculo com o outro. E muita prática. Acho que os professores são formados com muita idealização, qual a melhor escola, a melhor metodologia, o país que faz mais assim, o educador que faz mais assado. Eu coordeno o curso de pós-graduação em Educação Lúdica, e nesse curso, em cada módulo é desenvolvido uma linguagem expressiva, com os alunos. Por exemplo, se vamos trabalhar com música, eles vivenciam o processo e cada vivência, cada módulo, é um processo de brincar, de vivenciar, e é um processo interno também. Por que o que interessa é que eles estejam em contato com eles mesmos através de possibilidades expressivas. Então, eu sinto que falta muito isso. Tudo que eles vão lá ensinar, quando eles se formaram, eles precisam experimentar. Não como se fossem crianças, mas eles precisam mexer com tinta, com desenho, com música, com o corpo, e encontrar qual é o seu canal de pesquisa. Eu acredito muito nisso. (...) Eu sinto que quem quer trabalhar com criança pequena, que vai trabalhar com linguagem, com expressões, com arte, com poesia, com música, precisa trabalhar tudo isso nele. E não é só a teoria e as idéias. Essa coisa de educador se sentar no chão, é isso, é você se colocar em movimento, você próprio.

As teorias, aqui em São Paulo principalmente, tudo que esta na moda, os últimos educadores, as melhores escolas, esta tudo aqui. Ontem descobriram, amanhã já esta aqui, todo mundo tem acesso. Isso não garante que, de verdade, na prática, alguma coisa mude. Não é um trabalho simples, porque isso que eu estou te falando dá muito trabalho. Se eu te coloco tudo isso, para eu ter chegado a propor um curso assim, por exemplo, eu vivenciei muito antes. Eu sempre falo para os meus alunos, não vá propor uma

brincadeira, uma vivência, que você não brincou. Você precisa compreender o que pode acontecer com a pessoa que vai vivenciar, e às vezes nós nem sabemos. (...) É muito interessante, mas as pessoas tem um pouco de medo de passar por vivências. Muita gente chega com um pé na frente outro atrás, depois começa a perceber que não se trata de ninguém querer avaliar ou julgar, que trata-se de uma possibilidade de você se descobrir. Para ser educador, você precisa fazer um processo de auto conhecimento permanente."

9. Considerações finais

"Eu acho que este trabalho (auto)biográfico, de resgatar as memórias, que eu faço com os meus alunos, eu sempre fiz isso, de uma forma ou de outra. Eu peço para eles fazerem, como se fosse uma auto-biografia. Só que é uma coisa muito livre, não para eu ler, mas é para eles poderem evocar memórias do passado. Depois eles me contam como foi o processo. Muito deles me contam, partilham comigo as memórias. E quando eu leio, tenho contato com histórias de vida, eu vou saber quem é a pessoa. Eu posso estar com essa pessoa, com esse aluno em contato, uma aula, duas, três. Isso forma uma imagem. Mas quando eu vou olhar essa história de vida, eu entendo de verdade quem é essa pessoa. Acho que ali esta o cerne. (...)

Acho que é esse o objetivo. Você que viveu uma coisa assim, você consegue entender uma criança que "reage assado". Consegue transpor. E é isso, tudo isso aparece, nada é novo do que as crianças trazem."

Maria Amélia Pereira

Casa Redonda Centro de Estudos / OCA

Carapicuíba - SP

Maria Amélia Pereira

Excertos das entrevistas com **Maria Amélia Pereira**, a **Peo**, realizadas nos dias **11 e 16 de junho de 2012**, na **Casa Redonda**, localizada no município de **Carapicuíba – SP**.

1.1. Memórias de infância

"Primeiro, uma família grande, de sete irmãos, morando em Salvador, próximo da praia, com um pai e uma mãe muito preocupados com a educação e com os valores humanos; numa época que as famílias viviam em casas com quintal. Tinham varias casas em nossa rua e varias famílias com muitos filhos. A lembrança que tenho é da mãe como uma presença em casa, desenvolvendo seus afazeres de casa, e a gente solto no quintal, sendo chamados nos momentos especiais, para fazer as refeições em família e para a hora do banho. Meu pai teve uma sabedoria muito grande porque, como a gente morava perto do mar, e vivia nove meses do ano na beira do mar, ele achava que nas férias a gente tinha que ir para o interior, viver uma outra situação. Íamos então para uma cidade pequena, com aproximadamente cinco mil habitantes, no interior da Bahia perto de Santo Amaro da Purificação onde se respirava um ar puro e se convivia com muita natureza. Sendo médico ele achava importante conviver com outro clima, e a ele agradeço o privilégio dessa decisão, pois considero esta experiência de fundamental importância para minha vida.

A lembrança que tenho é que eu vivia em inteira liberdade entre meninos que brincavam. É essa a memória que eu tenho da minha infância. A mãe chamando para determinados horários, que eram combinados em meio a nossa liberdade. Havia um contrato bem explícito para a hora de comer, hora de parar de brincar, hora de tomar banho, hora de escovar os dentes, hora de dormir. Durante a minha infância houve essa convivência com um sentimento de segurança e proteção, representada pela figura de uma mãe presente, uma vez que meu pai, como médico, trabalhava fora de casa.

Outra coisa importante era que todas as famílias dessa criançada que morava na mesma rua, vivenciavam a mesma experiência da mãe que ficava em casa. Onde estivéssemos brincando, sabíamos que alguém estava ali por perto atento às nossas necessidades. Todas as mães tinham esta segurança. Elas sabiam onde seus filhos estavam, pois os quintais se comunicavam. E ali a gente brincava muito. Claro que tinham conflitos de vez em quando. Mas os adultos que estavam presentes funcionavam como seres que eram responsáveis pelos meninos que estavam brincando. Isso era maravilhoso. Estas lembranças certamente colaboraram para o que posso chamar hoje de uma possível saúde mental e espiritual.

Esta infância ocorreu entre a década de 1940 e 1950. Foi uma vivência muito prazerosa. Só freqüentei a escola a partir dos 5 anos. Era uma escola era perto da praia e, em determinadas horas, a professora nos levava para a própria praia e ali brincávamos A professora levava uma corda com uns piquetezinhos de madeira, e ela própria fazia um cercado na praia para gente brincar. Eram por volta de umas doze ou quinze crianças, que ficavam brincando de construções na areia, buscando a água da beira do mar com seus baldes."

1.2. Influência da infância em seu trabalho como educadora

"Quando vim para São Paulo, eu, na verdade, já havia aberto uma escola na Bahia, em Salvador, no fundo de um quintal, logo após concluir o magistério. Não consegui trabalhar dentro das escolas da época, onde a estrutura da educação infantil já começava a ser muito fechada. Organizei um espaço no terreno da minha casa, que dava para duas ruas, onde existiam umas cinco frondosas mangueiras, e ali transformei uma garagem grande e em desuso num lugar adequado e gostoso para receber as crianças. Depois de três anos, vim pra São Paulo em busca de novos conhecimentos.

Naquela época, o sul representava o espaço onde aconteciam as coisas novas, então quem era do nordeste sonhava em vir para São Paulo para estudar e aprender. Passaram-se os anos e hoje percebo que trouxe um pouquinho da Bahia também para cá. São Paulo é uma cidade que ajuda a gente a crescer, é uma cidade que exige de você uma sobrevivência com

muita garra. Quando a gente não abre mão de uma busca de si próprio, aqui é um ambiente exigente e favorável ao crescimento pessoal. Então minha vinda para cá foi muito boa nesse sentido, pois me exigiu refletir muito sobre o que pensava e fazia. Tenho muita consciência hoje, do que eu trouxe de lá do Nordeste nos meus fazeres aqui em São Paulo e do que aqui aprendi.

Qual é minha pedagogia? Minha pedagogia é você poder permitir o brincar em paz e viver a alegria, porque foi isso que eu acho que eu vivi, e trouxe pra cá. Uma pedagogia que leve o ser humano a ser ele próprio. E ele tem o direito de ser alegre e ser feliz; de conviver com as pessoas e estarem em contato com adultos sensíveis e próximos, que não estejam ali simplesmente achando que têm que ensinar alguma coisa, mas acolher a criançada e deixar essa pulsão de vida se expressar."

2. Experiências de vida e formação

"Tem muitas experiências que tive ao longo da vida que influenciaram meu trabalho com a educação. Primeiro, o fato de ter conhecido a experiência do Anísio Teixeira, na Bahia, nos anos 1950; a Escola Parque, como estagiária do curso de magistério que eu fiz. Lá eu via a 'escola classe' acontecendo de manhã e de tarde as crianças iam para aquilo que ele chamava de Escola Parque, onde aconteciam as aulas de música, dança, artes visuais, educação física; e quem dava estas aulas eram profissionais universitários de excelente qualidade, nas várias áreas do conhecimento, o que resultou numa educação diferenciada do que até então acontecia nas outras escolas publicas. Tanto que, até hoje, os melhores artesãos da Bahia passaram por esta escola. E o que mais me chamou a atenção foi a experiência que eu assisti de uma criança de onze anos colocando as dificuldades dela na classe.

Ela contava que não tinha espaço na casa dela, porque era vivia num bairro de periferia. Não tinha lugar para dormir porque era um espaço pequeno, quatro irmãos, e tinham vindo duas irmãs da mãe do interior. Então a casa não tinha espaço. Esse problema, trazido por este menino, foi levado para o professor de desenho, para o professor de matemática, e aquela classe conviveu com a problemática social direta de um problema de uma

criança, colega deles. Como solucionar isso? Foram pra casa do menino, mediram o terreno pra ver se dava pra fazer outro quarto. Era um barraco, então, como solucionar o problema de espaço? Criaram as camas de ventos, semelhantes a estas cadeiras de praia, que podiam ser desarmadas durante o dia e armadas somente para dormir, desocupando uma boa área da casa. Eles construíram essas camas e agregaram outros meninos maiores para o projeto. Então, era a escola vinculada à realidade social daquelas crianças. Através de um projeto único, havia a participação de todas as áreas do conhecimento de forma integrada, para resolver um problema. A matemática, o desenho e outra áreas envolvidas tomavam vida e a aprendizagem tinha Sentido. A horta era feita de uma forma que, no lanche das crianças, eles utilizavam o que plantavam.

Esta experiência me apontou algo novo. A integração das áreas passou a ser fundamental dentro de qualquer processo de aprendizagem. Chegando a São Paulo fui convidada a trabalhar como estagiária na Escola Experimental Vera Cruz, em 1963. Conheci o Vera Cruz começando a estruturar seu caminho pedagógico, até então voltado para uma linha Montessoriana. Havia uma abertura muito grande para os professores criarem e pensarem naquela época. Alguns professores, que foram destituídos de seus cargos quando fecharam, em 1968, as experiências educacionais dos GEPs (Grupo Experiemental Pluricurricular) da Lapa, e o Colégio Vocacional do Brooklin, foram para o Vera Cruz.

Éramos um grupo de pessoas que estávamos afim de fazer uma escola diferenciada. Foi super importante nossa vivência concreta como professor, sujeito de nossa própria prática. Era nos dada a liberdade de criarmos o currículo de nossos alunos. Você tinha uma série de segundo ano de manhã e um segundo ano à tarde. Necessariamente, não precisavam ser dadas as mesmas coisas. A programação dependia do ritmo das crianças, do interesse das crianças. A gente dava aula, por exemplo, de manhã, e a tarde ficávamos programando textos, e os demais recursos que eram necessários para desenvolvermos nossa aula. Lembro como nossas mãos ficavam azuis de tinta. Tínhamos um assessor de cada área, mas o professor era um sujeito na construção de suas aulas. Tínhamos liberdade para criar,

mediados por momentos de reflexão, discussão e muita conversa entre os professores sobre nossas diferentes experiências na sala de aula.

Chegou um momento no qual passei a me dedicar à educação infantil. Tornei-me orientadora da educação infantil no Vera Cruz. A escola foi crescendo, fui sentindo os limites dos espaços e não agüentava mais ver as crianças separadas por idade, sem o espaço da natureza para brincarem em paz. A criação da escola seriada é reminiscência da identificação da escola com a fábrica - um processo antinatural de separações criadas pelo sistema.

Em 1976, mudei-me para Brasília e me dei um ano sabático. Meu marido foi dar aula lá e fiquei um ano fora da escola, pra ver a escola do lado de fora. Lá trabalhei numa comunidade terapêutica, com crianças que tinham comprometimentos neurológicos sérios. Ali desenvolvi um trabalho descobrindo que tipo de brinquedos e brincadeiras poderia levá-los a brincar, realizando através de movimentos mais prazerosos, os exercícios que eram até então feitos pelas fisioterapeutas de uma forma muito mecânica. Fui descobrindo também os significados dessa linguagem das brincadeiras e do brincar.

Vivi, novamente na Bahia, uma grande experiência, em 1980, com a Lydia Hortélio, que estava voltando da Alemanha. Fomos chamadas pela prefeitura, especificamente pela esposa do prefeito, responsável por desenvolver uma atividade social no Parque da Cidade. Tinha havido uma experiência de arte anteriormente neste local de natureza. Só que a população era uma população de periferia, na verdade, uma favela, aonde o pessoal recém chegado do interior morava provisoriamente, até arranjar emprego e ir para outro lugar. Era um pessoal que estava chegando, deslocados de suas cidades, de suas terras, bem desestruturado, e as crianças livres, soltas, em bando. O que aconteceu? O projeto não respondia muito às questões daquelas crianças, naquela circunstância de desenraizamento. Muito bem montado, o projeto anterior sofreu um total esvaziamento, daí a necessidade de redimensioná-lo, que resultou no convite da prefeitura.

A primeira coisa que a gente fez foi ver o que não deu certo. Fomos à favela e começamos a conversar com os pais. Estes disseram que eles queriam que as crianças se alfabetizassem, uma vez que não haviam

encontrados vaga nas escolas próximas. Resolvemos também escutar as crianças e, durante dois anos, desenvolvemos atividades que partiram do movimento das crianças, que era brincar mesmo, ampliando outras atividades como artes, alfabetização, teatro; atentos ao universo cultural deles. Vindos do interior da Bahia, começamos a pesquisar as músicas que as famílias sabiam, para criar um vínculo com a terra que eles tinham acabado de sair.

Inicialmente, havíamos feito uma programação que foi sendo modificada à medida que convivíamos com as crianças e com as famílias. Foi a partir daí que a coisa começou a dar certo. Fomos percebendo que as crianças moravam na encosta de uma colina e conviviam com muito terreno íngreme, “enladeirado”. O fato do parque ter uma parte plana fazia com que as crianças só quizessem ficar naquele lugar, correndo que nem uns loucos com pneu, com lata, puxando lata, empinando pipa; e a gente viu que era uma resposta à necessidade deles de viver no plano, sem carro, sem perigo, você está entendendo? E que esse corpo pudesse vivenciar esses movimentos e não somente as ladeiras, que era onde eles moravam. Depois, devagarzinho, foi nascendo a oficina de Brinquedos, onde eles faziam brinquedos de lata, e inventaram uma infinidade de formas de carrinhos. Fomos ampliando esse leque de brinquedos e os pais, inclusive, vinham ensinar os brinquedos que eles faziam quando crianças. Daí nasceu a marcenaria, e outras atividades de construções. Conseguimos um artesão que fazia uns teares que eram construídos pelas próprias crianças com bambu e logo o teatro, a dança, a capoeira, a alfabetização e a música tomaram conta do projeto e ele foi assumido pelas crianças.

Foi nesta experiência que eu tive contato com uma certeza que depois nunca mais se apagou: o fato do ser humano ter dentro dele recursos inimagináveis que a gente de fora não consegue enxergar; que temos que apostar no ser humano como um ser que traz seu recurso de sobrevivência, e que uma educação hoje deveria fazer isso desabrochar e ir, gradativamente, dando recursos para essa pessoa ir ampliando o caminho dela, com as atividades que quer desenvolver, com as leituras que gosta de fazer.

As crianças, hoje adultos, que estão trabalhando em educação e que, participaram desta experiência sempre nos relatam que ali eles puderam descobrir o que gostavam de fazer na vida. Acredito que se a educação não propiciar o encontro da pessoa consigo mesma, não há disciplina que o faça ser gente de verdade. Lá, foi um passo dado sem volta, depois disso nunca mais consegui ficar dentro de escola formal. Por que? Porque eu acho que a natureza é um grande mestre para essa primeira faixa de idade, e para nós todos; mas principalmente para quem está chegando neste planeta. A criança tem que entrar em contato com esses elementos, tem que ter um corpo que vivencie não só terrenos planos e cimentados, que suba em árvore, que não tenha aqueles projetos de brincar em um espaço todo organizadinho, cheio de escadinha pronta para subir ou descer. Para subir e descer numa árvore você desenvolve uma flexibilidade do corpo, porque nenhum galho é igual ao outro. Você tem que se equilibrar, você adquire uma infinidade de movimentos corporais. O repertório que uma natureza traz para que o corpo se exercite é imenso! E Piaget tem razão, pensamento é ação, então a criança tem que primeiro fazer isso concretamente através no corpo dela, para depois flexibilizar, com a cabeça, seus pensamentos.

3. Referências

“Em primeiro lugar um português chamado **Agostinho da Silva**. O professor Agostinho foi um contato pessoal quando eu tinha 15 anos e, quando aos 17, abri minha escola em Salvador, na Bahia, a primeira palestra quem fez foi ele. No outro dia eu não sabia se os pais iam continuar trazendo seus filhos. Porque ele justamente falou da importância de que educação não significa você querer que fulano seja assim ou assado, mas justamente disponibilizar que ele seja o que ele vem para ser, o que ele é; simplesmente deixar que isso surja e vá sendo construído. Para mim, foi uma pessoa fundamental no ponto de vista de ver, não só o que ele falava sobre o desenvolvimento da criança mas, fundamentalmente, ver uma pessoa que, aquilo que ele falava, ele vivia. Eu acho que sempre me tocou muito pessoas assim. Quando a fala é um discurso muito teórico, meu corpo reage, sabe? Por exemplo, **Anísio Teixeira** era uma pessoa que eu via que tinha um amor

profundo pelo Brasil, e tinha um reconhecimento pelo povo brasileiro. O povo, povo mesmo; partia dele uma preocupação verdadeira com a educação pública do Brasil. Lutou pela democratização do ensino. Foi o criador da Escola Parque, certamente a experiência mais importante que já se fez no Brasil. Depois, **Darcy Ribeiro,** que também é outra pessoa viva e atuante. Como disse, essas pessoas sempre me encantaram. Em seguida **Paulo Freire** e **Lauro Oliveira Lima**. Eles foram, para mim, contatos importantes; leituras que, na verdade, foram leituras das pessoas porque, eu fui aos livros, mas tive a sorte de ter convivido com essas pessoas e ouvi-los diretamente falando. Como eu acho que a educação deve ser um processo que leve a pessoa à que ela, de fato, "seja"; e que, entre tudo o que ela fala e o que ela faz, exista uma profunda ligação, esses foram mestres.

Estou escrevendo um livro relatando a experiência da Casa Redonda e, surpreendentemente, estive vendo na bibliografia que, quase todos que citei, em sua maioria, foram homens que lutaram contra o sistema e que por isso foram cassados e tiveram que sair de suas cidades no período da ditadura. São pessoas vivas, está entendendo? São pessoas que pensavam, que refletiam e que, principalmente, tinham uma relação de verdade com o Brasil, sabe? Um compromisso com o povo Brasileiro. E eu aprendi com eles a me sentir comprometida com uma educação que tenha a ver com a nossa cultura, com o nosso povo.

A criança me interessa porque me interessa o ser humano. O ser humano me interessa, porque me interessa a humanidade, como um todo, sem divisões e sem fronteiras. Mas eu estou preocupada com a educação no Brasil. Acredito que cada país tem uma índole própria, tem uma geografia própria, um clima diferente, e o Brasileiro tem uma característica própria, enquanto aqui se misturam todas as raças. Está se fazendo aqui, pela riqueza de nossa diversidade cultural, uma síntese nova, e temos que cuidar disso na educação. Temos que estar atentos a quem somos nós, não no sentido de que haja uma exclusão e uma negação dos outros, ao contrário, quanto mais a gente se descubra como um povo com qualidades diferenciadas, mais a gente terá possibilidade de encontrar o outro, porque a mistura sem consciência é uma mistura que não chega em lugar nenhum.

Quando eu digo povo, incluo aquela parcela grande de nossa população que, ao longo do tempo, vem sendo excluída e marginalizada de um processo de educação de qualidade. Há valores humanos presentes nestas populações que emigraram para São Paulo em busca de trabalho. Estamos, hoje, desenvolvendo um trabalho educacional na periferia com estas populações migrantes de diversas partes do Brasil na Oca, em Carapicuíba, e passamos a compreendê-los como verdadeiros sobreviventes, que trazem dentro de si uma força vital e cultural que ainda não foi reconhecida pela maioria de nossos processos educativos. Quando você encontra uma família de nove pessoas cuja renda familiar até 2005 era de 900 reais e que consegue sobreviver, apesar disso, alegres, cantando e buscando solucionar comunitariamente seus problemas; tem vida aí a ser respeitada e dignificada. Lembro de uma família de nove crianças, que o pai e a mãe morreram atropelados. Imediatamente a vizinhança assumiu cuidar das crianças. Eles não pararam para perguntar o que deviam fazer? A situação era aquela e eles deram solução. Nove crianças numa casa sem pai nem mãe, a comunidade assumiu. São valores de uma solidariedade nata que não são reconhecidos e que fazem parte de nossa cultura.

O entendimento, inclusive, de que essas famílias brasileiras trazem traços de uma raiz africana, de uma raiz indígena, de uma raiz européia e asiática, com suas qualidades diferenciadas que precisam ser escutadas, define a nossa cultura como uma diversidade muito rica que deverá ser reverenciada pelo futuro novo que esta mistura pode anunciar. A gente olha muito para o Brasil com uma mente muito colonizada, com padrões do mundo externo, de que nós temos que chegar a ser como os europeus ou como os americanos. Nós não vamos chegar a ser europeus nunca, somos uma outra coisa. Creio que temos que buscar os valores humanos que nossa cultura tem e viabilizar uma compreensão destes valores que, muitas vezes, ou não são vistos ou são vistos de forma pejorativa."

4. Reflexões sobre a primeira infância

De 0 a 7 anos trata-se de um ser humano que chega a este planeta para conhecê-lo, se descobrindo como um corpo em movimento pronto a

comunicar suas necessidades físicas e afetivas, relacionando-se com o seu entorno. Dotado de uma língua especial que se chama BRINCAR. Língua esta, que define uma cultura da criança diferente da cultura do adulto. A movimentação da criança, seja através do corpo ampliando o universo de seus deslocamentos no espaço, seja através da fala se comunicando e criando seus vínculos afetivos, compõem a estrutura de conhecimento da criança sobre o mundo e isto é feito essencialmente através do brincar. Neste primeiro período elas começam aprender a se comunicar e essa fala só tem um sentido: o sentido nascido da relação de si própria com o outro, se constituindo numa convivência social, de contato, de criação de vínculos através da oralidade, que passa a ter um peso muito grande neste período.

Este grande exercício da linguagem oral é uma construção humana de sentido que nos distingue, essencialmente, do animal. A humanidade passou um tempo enorme convivendo com ela, e a criança meio que perfaz este caminho da oralidade. As brincadeiras entre crianças de diferentes idades favorecem muito a esta etapa. Temos que prestar muita atenção a isto, principalmente agora que as famílias, diminuindo o numero de filhos, diminui o espaço da conversa entre as crianças. Este, muitas vezes, vem se tornando um espaço de conversa muito direcionado do mundo adulto para criança, levando as crianças a terem um domínio de vocabulário muito rico, mas um vocabulário construído de cima para baixo. E na relação entre crianças, ele é, na verdade, construído dentro de uma linguagem de reciprocidade, de sentido, de significado, de vida da relação. Eu vejo então a linguagem oral como um ponto fundamental como exercício futuro, para o desenvolvimento da capacidade de abstração.

Ter um espaço que permita a liberdade da criança explorar sua capacidade de ficar de pé, vencer a lei da gravidade, equilibrar-se e apoiar seus pés firmes para ampliar seu espaço vivencial, desafiando seu próprio corpo através dos diferentes recursos que ela própria inventa para ampliar suas conquistas motoras, é um outro foco importante no desenvolvimento de uma criança. (...)

Convivendo nestes últimos 30 anos diretamente com as crianças entre as idades de dois à sete anos, sei que a infância é uma época de marcas muito profundas para processo de desenvolvimento futuro. Se eu não tenho

um vínculo positivo com a vida neste momento, eu levo pra vida uma perna capenga; e vou trabalhar com isso que foi machucado ou ferido ou oprimido, buscando libertar isso, a vida inteira. A infância, é um período fundamental, por que é onde o ser humano aprende a falar, aprende a ficar em pé, aprende a se relacionar. Aos sete anos você já tem uma bagagem razoável de vida, e esse vínculo positivo deve ser vivido desde o nascimento, desde a concepção, como uma aceitação de um ser que tem seu destino próprio, e que os adultos estão ali realmente num estado de estar a serviço, porque está ali uma criatura que necessita de cuidado. Um animal nasce e logo em seguida anda, logo se vira, mas o ser humano, por alguma razão, precisa realmente de cuidado. Hoje nós estamos perdendo o sentido deste cuidado. Quem cuida da criança hoje? A mulher entrou no mercado de trabalho, na questão da sobrevivência e se identificou com o mundo masculino, está entendendo? A dimensão do materno, como o instinto pronto para ser vivenciado pela mulher que tem filho, está sendo meio esquecido, e as crianças estão sendo praticamente entregues, terceirizadas, para creches, escolas, para outras pessoas (empregadas), ou pra televisão. E os meios de comunicação aos quais as crianças hoje têm acesso, sem controle da família, são geradores de uma compulsão física que se reflete diretamente no corpo como uma desorganização interna, incontrolável.

Você vem aqui numa segunda feira, depois de um feriado, e pode observar esta compulsão. Como escola, temos que nos preparar, uma vez que eles chegam imbuídos de todos os personagens televisivos, carregados de gestos e sons com conteúdos agressivos, que eles mesmos não sabem elaborar e precisam colocar para fora. Chegam intoxicados de imagens e sons. Seus neurônios recebem uma overdose de imagens que geram, acredito eu, impulsos elétricos sem possibilidade de uma elaboração conceitual, vindo a produzir descargas motoras refletidas no descontrole emocional das crianças. É um tema sério para educação, assumir uma séria reflexão sobre os descontroles comportamentais que estão sendo manifestados pelas crianças que têm acesso, continuo e sem controle dos pais, à televisão. Certamente existem famílias mais cuidadosas que saem com seus filhos para vivências na natureza, o que já denota outro tipo de comportamento mais saudável.

Fico a imaginar as escolas com mais de vinte e cinco crianças da mesma idade numa turma, com o mártir dá educação brasileira, que são os professores de educação infantil, sem recursos da natureza, sem recursos para lidar com a questão da cultura infantil, com sua natural necessidade de movimentação.

A questão, por exemplo, de filhos únicos que vivem hoje necessitando de experiências com outras crianças para que possam desenvolver um conhecimento do seu corpo, da sua força e desenvolver sua linguagem de reciprocidade com os companheiros. Vi duas crianças, ambos filhos únicos, e que ficaram em São Paulo nos feriados, unicamente com adultos. Eles estavam rolando um sobre o outro numa aparente briga, que na verdade era a necessidade de contato. Eles se embolavam, está entendendo? Você olharia e diria assim: “como você deixa uma criança fazer isso?”, mas, olhando para a fisionomia alegre e animada de ambos naquela brincadeira de rolar um sobre o outro, onde não se via o que era a perna de um e o braço de outro, correndo inclusive o risco de acontecer algum machucado, o professor tem que desenvolver um olhar para perceber o que está acontecendo e não simplesmente interromper a brincadeira que eventualmente poderia resultar em algum conflito. Tudo isso a gente tem que começar a olhar, porque o contato físico é importante para a sobrevivência deles. Eles passam quatro dias sem contato com outra criança e, na hora que vê, gruda.

Outra questão, é a de nós, professores, passarmos a compreender que a criança, na verdade, está neste período, possivelmente, exercitando uma memória da própria espécie humana, porque ela traz isso contido nela; a memória cultural que ela recebe do ambiente onde nasceu e a memória genética. A essas grandes memórias, se junta uma memória que pertence àquele ser, a partir das combinações que ele estabelece com estas memórias anteriormente citadas.

Há níveis de interesse das crianças por determinados assuntos, determinadas coisas que, quando você vai perguntar para família, eles dizem que não, que na família tal interesse não se incentiva, não se teve contato com isso, e a criança vem buscando uma coisa que é essencialmente dela. Então essas três memórias têm o direito de serem misturadas da sua forma,

sem que seja conduzida nem induzida por nós adultos. Acredito que a educação tem que favorecer a vivência dessas memórias, e as brincadeiras que as crianças fazem com elas e através delas. Quer dizer, o brincar é a linguagem dessa convivência. E quando falo brincar, não estou falando do jogo, estou falando de uma outra coisa, estou falando da espontaneidade, que é justamente por onde "escapole" este ser singular, que é misterioso para gente. O brincar é uma linguagem da alma humana, no sentido da alma enquanto unidade de uma expressão própria e que a gente não tem acesso a ela a não ser desenvolvendo uma escuta e um olhar muito sensível.

Então, não vejo a possibilidade de uma educação, no tempo de hoje, que não esteja presente a natureza para que a alma, em suas singularidades, possa expressar seus deslocamentos no tempo e no espaço; abrigando uma abertura à expressão corporal onde as relações humanas possam ser estabelecidas, não de uma forma linear, mas de existir entre os diferentes, pela rica confluência de aprendizados que ocorrem entre crianças maiores e menores juntas. São referências importantes nesta idade, a relação de reciprocidade deles.

A presença da linguagem como uma comunicação de sentido, que se expressa essencialmente quando as crianças estão brincando, tem que ser vivida dentro da escola e fora dela. Não são as crianças ouvindo o professor, são as crianças conversando entre elas, está entendendo? E o professor ouvindo o que elas estão conversando."

5. Relação com as manifestações da Cultura Brasileira na infância

"Sendo baiana, eu convivi muito com as festas populares da Bahia, e tive a possibilidade de passar férias numa cidade do interior que era muito rica em várias destas manifestações. Foi um convívio de contato, de ver, de assistir, e participar. Estas manifestações todas tinham um caráter muito festivo devido as matrizes africanas fortes desta região do Recôncavo baiano. As festas religiosas, com suas procissões que sempre prosseguiam em manifestações na praças com o Maculelê, cirandas, samba de rodas, onde assistíamos repentistas famosos e os teatros populares, bandas de música e cantorias. Isso foi um convívio natural, por estar morando num local

onde essas festas cíclicas ocorriam todos os anos; e as crianças participavam, levadas pelos adultos, seus familiares. Entretanto, eu vim conviver e compreender isso numa outra dimensão, quando saí de Salvador e vim para São Paulo.

Ao retornar a Salvador, voltei a entrar em contato com essas festas, e pude ter uma compreensão mais profunda da raiz delas, do significado delas, e que construíram uma forma nova de eu me identificar com o Brasil pois, na minha infância, elas eram identificadas como festas populares, como folclore, com uma certa carga pejorativa: são coisas do povo. Ao retornar, saindo de São Paulo e voltando para Salvador, o contato com estas festas me mostrou dimensões mais profundas da raiz da nossa cultura, tanto as raízes africanas, quanto as indígenas, como a européia também. E isso foi muito importante para minha formação, porque acredito que se não tivesse convivido com estas festas populares, eu não teria a facilidade e a possibilidade de, mais tarde, perceber a força que elas tinham em si próprias, e que estava guardada dentro de mim, esperando o momento de entrar em contato com o significado mais profundo destas tradições."

6. Reflexões sobre sua relação com a arte atualmente

"A arte está presente (hoje, na minha vida) principalmente na relembrança do estado de alegria que acompanhava as festas populares, desde a sua preparação até o momento de sua realização, onde coletivamente todos participavam juntos para um acontecimento que envolvia, dança, música, teatro e artes plásticas. Uma grande brincadeira que até hoje me deixa intrigada; até onde vai o Brincar e termina a Arte e até onde vai a Arte e termina o Brincar. Ambas trazem pra gente manifestações de sentido, de expressões humanas, manifestações, da maneira como o povo consegue dar sentido a sua própria existência, trazendo essa infinidade de formas tanto na parte plástica, como na dança, como no canto, na música.

Eu acho que conviver com esse universo da arte foi pra mim, inicialmente, através da cultura popular, e cada vez mais eu estou vendo que nós brasileiros temos que nos reconhecer como um ser de índole criativa e brincante. Dentro da minha formação escolar convivi já na adolescência com

manifestações culturais, seja na dança, na musica, no teatro e na literatura, marcados por um viés europeu destacado como “erudito”, que também me tocava. As manifestações, tanto as que chamamos de cultura popular quanto erudita, convivem dentro de mim, de uma forma que me traz muita alegria, como manifestação de expressões humanas nas suas diferentes formas.

Tudo aquilo que é expresso por outros seres humanos, com o qual a gente se identifica, tudo aquilo que toca em mim num ponto que me emociona, que me alegra e me acrescenta alguma coisa que me identifica com o mais profundo de mim mesma e, me faz reconhecer-me no outro, é a arte se apresentando em minha vida. E recriando dentro da gente formas de ser.

Toda arte tem esse papel de estar a serviço de um tornar-se humano, e eu acho que entrar em contato com qualquer uma dessas expressões, quando elas são verdadeiras, quando elas trazem dentro de si dimensões verdadeiramente humanas, elas me ajudam que a minha humanidade se recrie, se transforme e se acrescente.

Eu também sempre gostei muito de poesia e literatura. E prefiro a voz dos poetas à dos pedagogos, para falar sobre as crianças. Conheci a poesia de Fernando Pessoa aos 15 anos. Guimarães Rosa, mais tarde um pouco, já um pouco mais velha. E a música também. Hoje em dia, “o piano é o meu brinquedo”.

7. Reflexões sobre a arte na primeira infância

“Para as crianças pequenas (para todos, na verdade) o maior professor é a natureza. Então, primeiramente, é deixar os meninos em contato com seus elementos: terra, fogo, água e ar, que também estão dentro da gente. É deixá-los interagir com estes elementos, misturá-los, senti-los, percebê-los, das infinitas formas possíveis que cabem no brincar, a partir de suas próprias escolhas, intuições, necessidades. Eles sabem do que precisam. Os outros materiais, os materiais artísticos, plásticos, musicais e etc. ficam disponíveis para todos, em lugares acessíveis às crianças.

Um ambiente onde convivam idades misturadas também colabora nesse sentido, pois permite um movimento continuo à partir do qual os

conhecimentos das crianças mais velhas são transmitidos as menores, especialmente através do exemplo. No inicio é tudo muito exploratório e espontâneo. Eles têm disponibilizado materiais de qualidade para que estes realmente possibilitem que suas realizações tenham qualidade estética e que viabilizem uma relação satisfatória entre o que a criança imagina e o que ela realiza/ concretiza. Eu sempre pergunto para eles: " Você conseguiu o que você queria?" "Senão, vamos ver o que falta." Às vezes é um papel maior, que já resolve. E a gente procura disponibilizar para as crianças o máximo possível, para que elas precisem dos adultos o menos possível. O material de desenho, de pintura, modelagem, marcenaria; tudo fica disponibilizado na altura deles.

A arte nas crianças começa, pra mim, nos arteiros, que é menino brincando, fazendo arte. Então o brincar e a arte sempre foram para mim ações que tinham alguma coisa em comum, que era justamente a manifestação e expressão de alguma coisa mais subjetiva, mais interna, que vinha para fora. Todas elas, tanto o brincar como a arte são recursos que o ser humano tem para expressar externamente algo que traduz algum sentido pra sua existência.

Eu não vejo um ensinamento de arte pra criança, eu vejo a possibilidade da criança estar totalmente livre pra se expressar. E a expressão dela é brincando. Então, as linguagens expressivas de uma criança estão muito vinculadas a manifestações através do corpo dela, e uma educação neste momento teria que disponibilizar para as mesmas materiais, recursos que possibilitem a elas colocarem pra fora esse universo imaginário que elas tem dentro delas e que é misterioso pra nós adultos.

Eu gostaria muito de aprofundar a discussão de educação, de arte educação, para colocar o inverso: acredito que educação é uma arte, no sentido de que é a possibilidade de permitir ao ser humano fazer a conexão entre o mundo interno dele e o mundo externo. Há pessoas que precisam de um estímulo externo para entrar dentro de si próprio. Há outros que partem de dentro e conectam com o mundo externo. Essas duas vias de acesso são duas vias de realizações humanas. Então a arte, pra mim, seria esse recurso que o ser humano tem para que aquilo que está dentro dele possa ser colocado pra fora e comunicado; porque outra qualidade da arte é a

necessidade que o ser humano tem de se comunicar. Tanto o brincar como a arte são recursos que o ser humano tem pra expressar externamente algo que traduz algum sentido pra sua existência.

Para as crianças, neste período até os sete anos, eu acredito que seria deixá-las livres com os recursos plásticos das varias linguagens expressivas, para que elas façam com aquilo, aquilo que elas quiserem. E na Casa Redonda, eles passam o ano fazendo “o que querem”. Conforme vão crescendo, suas idéias vão ficando mais complexas e com a intenção de dar forma a estas ideias da melhor maneira possível, elas buscam aprimorar seu conhecimento dos materiais e aí podemos lhes ensinar algumas “abordagens novas ”, mas sempre com essa intenção de ajudá-los a viabilizar a realização de seus intentos.

O que as crianças não levam para casa, a gente guarda e, quando elas estão com seis, sete anos e estão indo para o Ensino Fundamental, a gente mostra pra elas os seus trabalhos, seus desenhos e as crianças tem oportunidade de rever seu percurso, seus temas, as cores que mais usavam. É muito interessante.

No final de cada semestre fazemos uma festa: a de São João em junho e a Festa da Estrela no final do ano. Os festejos reúnem e integram as linguagens expressivas e deles fazem parte as danças e a música, as artes plásticas, ornamentos e vestuário e etc. Um mês antes das festas temos uma mobilização coletiva, comunitária, para sua preparação. É o que eles mesmos chamam de “trabalhar”. Eles falam “A gente brinca um pouco e trabalha um pouco” e é um trabalho para o coletivo. As atividades são dirigidas, propostas. É para fazer bandeirinha, então todo mundo vai fazer bandeirinha. É para fazer lanterna, então todo mundo vai fazer lanterna. E é para fazer bonito, caprichado. Às vezes a gente fala: “Fulaninho, eu sei que você consegue fazer bem melhor que isso, “capricha mais um pouco.” É o capricho, o belo.

As festas trazem em si o sentido do coletivo, do comunitário. Se ninguém trabalhar, não tem festa. Então, todos participam, na medida das suas capacidades, da confecção de bandeirinhas, lanternas, chapéus, e é tudo muito bem feito. E as crianças sabem que estão fazendo uma coisa que é para todos. Às vezes uma criança gosta muito do que faz, por exemplo,

uma lanterna, e quer levar para casa. Eu digo que ela tem que deixar esta lanterna para que seja parte do festejo e depois, então, ela pode levar a sua lanterna embora. Fica tudo muito caprichado, feito por todos, para todos. Professores, pais e filhos. Cria-se então uma “cultura da Casa Redonda”. Depois, as mães que aprenderam a fazer estes enfeites usam eles em suas casas e todas as festinhas de aniversário que acontecem nessa época do ano ficam um pouco com marcas da qualidade desenvolvida na Casa Redonda.

A relação com a cultura da qual você faz parte é a sua relação com suas raízes, com as memórias de sua cultura. Creio que nós temos um país que inaugura uma síntese nova, em relação a trazer dentro dele uma cultura indígena, africana, européia e asiática. E acho que essa mistura toda traz uma síntese nova cultural, e que é dever da escola possibilitar a criança um acesso, um contato com essas manifestações. Eu vejo que, por exemplo, a elaboração de uma festa junina, ou mesmo a festa natalina com os bailes pastoris, presépios, enfim, tudo aquilo que é um repertório da nossa cultura, é importante que a criança tenha acesso a reapresentar isso, dentro da possibilidade dela. Ela está se experimentando e se reconhecendo enquanto brasileiro, um povo que gosta de festa, gosta de celebrar, gosta de festejar, e tem um caráter de compartilhar dessa dimensão mais do coletivo.

Acredito que é uma oportunidade também de entrar nesse universo mais coletivo mesmo, em que você compartilha de fazeres comuns para um resultado que vai lhe possibilitar uma expressão quase comunitária de alegria, de celebração. Vejo que, nas festas juninas da Casa Redonda, as crianças se preparam durante um mês pra essa festa, fazendo coisas, e é sempre um resultado harmonioso, porque há a participação também dos pais, do ponto de vista de, junto com as crianças, elaborarem a ornamentação desta festa. E a gente caracteriza muito os fazeres das crianças com os fazeres que estejam mais próximos das festas populares brasileiras no sentido de criar mesmo este repertório estético que pertence a nossa cultura.

Eu vejo que possibilitar as crianças de entrar em contato com expressões culturais do nosso país, que é uma cultura extremamente rica é, primeiro, dar recursos para que haja um enraizamento dessas crianças com

dimensões da sua cultura, da sua terra, do seu chão. De se enraizarem em sentimentos que foram expressos pelo povo daquela região e que provavelmente pertencem a ela também. Este contato certamente vai abrir possibilidades e habilidades que poderão ajudá-la, futuramente, como um repertório expressivo rico, para possíveis manifestações posteriores dela, seja na área de expressão plástica, literária ou que for. E como a cultura popular brasileira é muito rica, inclusive numa parte plástica também e musical, e também da dança, acho que a criança ter contato com esses aspectos da Cultura Brasileira é fortalecer para ela a possibilidade de uma riqueza, até estética mesmo, que trará para ela a possibilidade de ampliar seu mundo expressivo e também, fortalecer a possibilidade dessa criança de se enraizar na sua cultura.

Eu acredito que isso não precisa ser colocado pra criança de uma forma programática. Mas acredito na questão de fortalecer nas escolas as festas populares, principalmente as duas que são muito presentes na cultura brasileira, que são as festas juninas e as festas natalinas, com os bailes pastoris e os presépios. A possibilidade da criança vivenciar uma festa destas com todos os passos de sua preparação, até a sua celebração, traz um repertório muito rico de convivência, inclusive do coletivo comunitário. As crianças aprendem que há momentos em que essas linguagens expressivas se comunicam entre si, porque numa festa você tem a questão plástica, a questão sonora, a questão musical também. E essa interligação das várias expressões pra um resultado comum, compartilhado por todos, é uma forma importante na educação das crianças, neste sentido do compartilhamento, do fazer com os outros, num evento do qual todos participam. Eu vejo a festa, desde sua preparação como momento muito rico de aprendizagem de várias habilidades destes fazeres todos que envolvem a festa popular, com seus rituais que uma vez vividos, não são mais esquecidos. A criança guarda isso como um elemento que vai fortalecer na vida dela esse sentido do coletivo, de um fazer comum, do festejar, do celebrar eventos que tenham significados de agrupamentos humanos, de respostas, como se fossem reapresentações de uma linguagem expressiva de grupos humanos.”

8. Reflexões sobre o espaço e o tempo no trabalho com a primeira infância

"O espaço primeiro é a natureza. A natureza viva e sua riqueza de formas que permite às crianças um amplo espectro de experiências, de movimentações corporais, de sensações e percepções. Bichos, plantas, cores, cheiros, sensações táteis, pedrinhas e etc. Um espaço que permita a elas liberdade de movimento. Então, gente pode pensar em dois espaços: um espaço externo, onde a natureza se faz presente, e que é um recurso insubstituível nessa faixa de idade; e o espaço interno, onde estão disponibilizados materiais e objetos que foram reconhecidos ao longo desses anos, a partir das solicitações das crianças: determinados materiais para que elas pudessem realizar as suas expressões. Brinquedos, instrumentos de verdade, madeiras, muitos caixotes, fantasias, tecidos, um espelho baixinho, almofadas, um espaço aconchegante e materiais para a expressão artísticas. Um espaço bem estruturado ajuda muito. E tem que ser belo.

Existe uma relação entre a autonomia e o que muitos hoje chamam de sustentabilidade, que a meu ver é você conseguir "dar conta de si". Então, um dos trabalhos mais importantes aqui na Casa Redonda, é disponibilizar um espaço pra que a criança possa fazer a ponte entre a sua intenção e sua realização. Ela quer construir determinadas coisas, ela sabe que aquele material pra fazer aquilo está disponibilizado na altura dela, com materiais acessíveis a ela, e que ela não precisa recorrer ao professor para que ela realize o que ela está querendo fazer. Então, temos como objetivo nosso que a criança se aproprie cada vez mais de um movimento em que ela, para realizar sua brincadeira, pra realizar uma linguagem expressiva com algum material, que ela comece da primeira ponta. Ela tem a ideia e ela vai buscar os objetos pra realizar isso. E neste sentido, ela tem um tempo, que é o tempo dela pra realização, e este tempo não é cortado em nenhum momento, é o tempo do interesse dela, da realização dela, o professor não interfere em horas marcadas pra determinadas coisas, quer dizer, a criança é livre pra se organizar neste tempo e neste espaço.

As crianças vivem é o que a gente chama de "um tempo sem tempo". E este espaço e este tempo na medida da evolução da Casa Redonda foi

cada vez mais se aproximando desta grande ponte entre “Eu quero fazer tal coisa, eu me entrego a ideia e vou cumprir até o fim”. E o espaço e o tempo são dois continentes deste movimento.”

9. O educador e o trabalho com a primeira infância

“Vendo, basicamente, este espaço de convivência como escola, esse educador, tem que ser hoje uma pessoa extremamente viva, olhos abertos para o mundo. Alguém que faça saiba fazer mais perguntas do que tenha respostas. Uma pessoa aberta para vida, alegre de estar vivo, que sabe que a vida é uma oportunidade grande para ele ser gente. E que na verdade ele está ali, junto de outros seres, que buscam nele um adulto que esteja na própria busca que as crianças estão: “Quem sou eu? Pra onde vou? Como estou?” Estar ali junto, ao lado, caminhando com ele, sabendo que muitas vezes tem que ficar calado porque as crianças fazem perguntas, às vezes, que as próprias crianças querem responder a si próprias, e que simplesmente pedem que esteja alguém junto pra ele se perguntar, e você ficar em silêncio e ouvir a resposta dele próprio.

Uma pessoa sintonizada com a vida, sintonizada com o mundo, disposto a estar na vida como parte de uma humanidade e que queira construir uma humanidade mais solidaria, mais fraterna, mais feliz, está entendendo? E onde o espaço de alegria possa estar convivendo; porque se eu estou diante de um ser humano que esta começando sua vida, eu tenho que, no mínimo, estar diante da vida com certa alegria, senão eu machuco aquele ser ali que vem. Creio que ele tem que ser um ser alegre! E não é alegre por alegre não, é alegre porque está vivo, está se construindo, está se perguntando. Está em busca daquilo que não conhece. Porque o que conhece, ótimo; mas a gente tem que buscar o que não conhece.

Agostinho da Silva dizia que você tem que ter na escola uma biblioteca de tudo que já foi feito pelo homem, e uma outra de tudo que não se fez ainda, de tudo que está por se descobrir.”

Parte III

O essencial no ser e a poesia dos sentidos e dos significados

Escrevendo ou lendo nos unimos para alem do tempo e do espaço, e os limitados braços se põem a abraçar o mundo; a riqueza de outros nos enriquece a nós.

Agostinho da Silva

1. Considerações

> Acredite fundamentalmente na dúvida construtiva e aí parta para as certezas que nunca deixe de ver como provisórias, exceto uma, a de que é capaz de compreender tudo o que é compreensível; ao resto porá de lado até que o seja, até que possa por nos pratos da sua balancinha de razão. A tudo pese. Pense.
>
> **Agostinho da Silva**

Com exceção da primeira, o conjunto de entrevistas foi todo realizado entre março e junho de 2012[63], deixando-me pouco mais de um mês para absorver e transpor o impacto que as mesmas tiveram em mim[64] nesta dissertação. Com isso, de antemão defino o caráter de minhas reflexões como não conclusivo e aberto para aprimoramentos e refinamentos pois, certamente, no embate com tempo e com o trabalho com as crianças, elas terão oportunidades para serem amadurecidas e aprofundadas.

Independentemente disso, considerei esta experiência extremamente rica, válida e fundamental para a minha formação, não apenas como educadora, mas com ser humano.

[63] Minha banca de qualificação pôde ser realizada apenas em 27 de outubro de 2011, época de fechamento do ano letivo em escolas e universidades. Uma vez que as entrevistas se realizariam com educadores, o "calendário escolar" precisou ser levado em consideração. Por esta razão, e considerando também o tempo que necessitei para adequar a pesquisa às orientações recebidas na qualificação, consegui iniciar as entrevistas apenas em março do ano seguinte, como indicado no texto.

[64] A data limite para a conclusão de minha dissertação de mestrado foi no início Agosto de 2012.

2. Reflexões

2.1. Sobre a primeira infância

2.1.1. Primeiras memórias

Fui a primeira criança não apenas em meu meio familiar imediato, mas também entre os amigos mais chegados e, mais tarde, compadres, dos meus pais. Primeira filha, primeira neta, primeira sobrinha, primeira afilhada. O primeiro bebê e, como tal, fui acolhida e cercada de mimos, de intenso amor e de uma atmosfera de novidade e muita curiosidade. Minha mãe, Iara, tirava da cartola soluções para as mais diversas encruzilhadas em que a maternidade de primeira viagem lhe colocava, sempre com imensa criatividade. Faz isso até hoje, na verdade, com tudo. As primeiras tintas com as quais pintei, ainda muito pequena, por exemplo, foram feitas por ela, com "Ki Suco" e um pouco d'água, para não ter problemas caso eu colocasse na boca; e meu 'gosto' pela pintura se mantém até hoje. Meu pai, Flavio, sempre foi silencioso, amoroso e brincalhão e, através de suas atitudes, proporcionou-me 'raízes e asas'. Sempre foi meu porto seguro e meu impulso.

No dia em que nasci, minha tia, também Yara, que estava com o pé engessado e não pôde ir ao hospital me visitar, pintou um quadro e ofertou-me. Embaixo da imagem, quatro palavras: borboleta - livre - mutante – mulher. Foi meu primeiro presente em vida. Já anunciava minha predisposição ao vôo.

Nasci de noite, parto normal. Em meus 4 primeiros meses de vida fiquei com minha mãe, durante sua licença maternidade. O ano seguinte, com minha avó materna, Dione. Com 1 ano e 4 meses fui para uma escolinha bilíngue[65] em São Paulo, onde fiquei até completar 4 anos. Desta época não tenho memórias da escola. De lá, lembro-me apenas de meu primeiro amigo, Alan, e de uma vez que fui à sua casa, e sua mãe, Leila, que era muito amiga da minha, fez conosco um chapéu de bruxa preto, enorme, onde colamos uma infinidade de estrelinhas coloridas. Jamais esqueci aquele brilho.

[65] Inglês-português.

Com cerca de 4 anos mudei para uma escola maior, montessoriana, pra onde ele também foi um tempo depois. Lembro-me do dia que chegou na nova escola, do tanto que eu fiquei feliz. Lembro-me também da frustração de ver meu grupinho de amigas ameaçando ficar "de mal" de mim se eu brincasse com ele, um menino. E ficaram. Ficaram também as indescritíveis memórias da alegria de nós dois balançando muito, muito alto em um balanço de pneu, até "bater a mão no toldo." E das meninas, só olhando.

Lembro-me também de um episódio, já no "pré", quando a professora nos deu a imagem de um morango mimeografado para pintar. O magenta foi a cor que brilhou aos meus olhos e não tive incertezas quanto à usá-lo. Mas as outras crianças, e a professora, de maneira indireta[66], me massacraram, afinal, "morangos são vermelhos." Isso me marcou. Na hora, doeu. Mas no fim das contas, me fortaleceu para que, por toda a vida, eu buscasse 'pintar morangos' a meu bel prazer. Hoje educadora, sei o valor do respeito 'aos morangos' de cada um.

Em família, lembro-me muito das viagens. Minha avó paterna, Lourdes, morava em Serra Negra, cidade de montanhas e fontes de águas, para onde a gente sempre ia em finais de semana e férias. Lembro do carnaval de rua com meus primos e primas. De comer amoras no pé. De ir no mato, com minha avó, buscar cidreira para fazer chá. Lembro da folha áspera que cortava a mão, de seu cuidado para eu não me machucar, lembro muito do cheiro da folha, da panelinha com água da fonte no fogão, do sabor doce, da cor verde, do calor daquele chá. Do calor do imenso amor que ela sentia por mim.

Lá, sempre me levavam, também, para andar a cavalo. Lembro do galope e do vento. Do barulho que fazia quando, na volta do passeio, a gente chegava no asfalto, e do frio na barriga gostoso que dava quando os cavalos aceleravam por saber que estavam perto de casa, perto da banheira com água para onde iam, 'desenfreadamente', saciar sua sede após a cavalgada.

Em cada parede do apartamento de minha avó tinha um quadro pintado por minha tia, Yara, sua filha; e o contato com eles foi minha primeira

[66] Não houve nenhuma intervenção por parte da professora para garantir um espaço de expressão mais livre, de escolha, neste momento; nem perante à atitude repressiva das outras crianças. Sua omissão ficou registrada, para mim, como conivência.

experiência de apreciação estética, consciente, de uma linguagem poética visual. Retratavam figuras humanas que, em sua neutralidade, representavam para mim toda a humanidade naquilo que tem de mais essencial. Só fui elaborar o sentido que estas imagens tinham para mim, mais tarde, mas a marca que deixaram em meu ser apareceu com grande nitidez em minha busca pessoal quando, adolescente, comecei a pintar.

Nos finais de semana e nas férias, a gente também ia bastante para a praia, para Itanhaém. Muitos primos e primas, ruas de areia, imensa liberdade para brincar e transitar. Imensa liberdade para a imaginação, que se ampliava perante o infinito horizonte a beira-mar. Castelos, marolas, sereias, desenhos gigantes na areia, que as ondas depois se encarregavam de apagar. Memórias que marcaram. Memórias de estar em meio à natureza.

Mas eu morava em São Paulo, capital. No dia-a-dia, ficava muito com minha avó materna, Dione, e com suas irmãs mais velhas, especialmente Maria, Hilda, Inês e Judith. Ela era a caçula de doze. Lembro das histórias que minhas tias avós incansavelmente contavam e recontavam sobre seus tempos de criança na fazenda, ainda no início do século XX, sobre as panelinhas e bonecos que faziam com barro, sobre suas brincadeiras e aventuras. E também sobre seus questionamentos e transgressões no colégio interno, de freiras, que frequentaram:

“Era proibido tirar a camisola para tomar banho”, elas diziam, “então a gente fechava a porta e, enquanto uma ficava vigiando pelo buraco da fechadura, para ver se não tinha nenhuma freira vindo, a outra tirava a camisola, se lavava e molhava a camisola pra disfarçar. E depois a gente trocava, e a outra ia. Não dava pra tomar banho direito de camisola, né?” E davam gargalhadas altas. De alguma maneira, já me ensinavam a questionar.

Minha avó Dione tinha muita habilidade manual, uma máquina de costura e uma criatividade que à mim parecia infinita. Lembro-me que ela fazia tudo quanto é coisa que ela precisava. Fazia roupas pra gente e para as bonecas, toalha de feltro para melhor jogar baralho em sua mesinha de centro, ‘cinco marias’ com arroz para a gente brincar, enfim; uma infinidade de coisas. Ela transformava “miojo” em banquete.

Ficou muito gravado em minha memória essa coisa do fazer, de inventar formas criativas pra suprir as necessidades cotidianas e incrementar a vida. Mas uma das lembranças mais fortes que eu tenho desta minha avó é da gente no Parque do Ibirapuera, onde ela sempre nos levava, e, diante daquelas altas arvores, falava para mim, ainda pequena: “Sobe. Quem não tem medo não cai.” Embaixo, ela ficava zelando por minhas aventuras. Do alto eu conseguia ver o horizonte se expandir. De árvores, realmente, nunca caí; e tenho consciência do quanto esta acabou sendo, para mim, uma metáfora para a vida. A segurança, representando as raízes, e o impulso para o movimento, as asas.

2.1.2. Outras marcantes memórias

Com 17 anos, ganhei de minha família um grande presente: a possibilidade de morar, durante 1 semestre, sozinha, em Londres, na Inglaterra. O encontro com uma grande diversidade cultural, que eu vivenciei neste período, me marcou para sempre. Minha cabeça se abriu muito, frente às diversas formas possíveis de se relacionar com a vida, manifestadas através de diferentes línguas, gestos, fisionomias, gostos e etc. e possibilitou que eu compreendesse, de maneira mais prufunda, o significado de “ser brasileira”.

Lembro que aos domingos eu gostava de ir sozinha ao Camden Market, um enorme mercado de rua no norte de Londres, e almoçar sentada, em silêncio, no alto de uma escadaria, de onde eu podia ficar olhando o colorido, bonito e heterogêneo trânsito das pessoas e de seus variados costumes.

Uns anos depois, em um período no qual acampei bastante, vivenciando imersões em lugares de natureza muito preservada, houve um episódio, em especial, que me marcou, em um costão de pedra, na Baia do Aventureiro, Ilha Grande - RJ. Nesta baia voltada para o mar aberto, que fica a umas 3 horas de barco de Angra dos Reis, o mar é como uma piscina turquesa e cristalina. Um lugar de uma beleza única, que abrange cinco praias, onde habita uma biodiversidade riquíssima. Eu gostava muito de ir

para lá, em especial, na lua cheia, que era vista nascendo vermelha à beira-mar.

Eu estava lá com um grupo de amigos, num verão. Estava muito calor. Andávamos percorrendo as praias da baia e fomos atravessar um costão de pedra, de uns trezentos metros de comprimento. Da trilha para o mar tinham uns doze metros de pedra, mas sua inclinação suave permitia que a gente andasse com certa tranquilidade, admirando a bela paisagem. Só que uma das meninas escorregou em uma poça d'água que se formou em meio às frestas nas pedras. Me marcou a cena dela deslizando em direção a uma crosta enorme de mariscos, tentando, desesperadamente, se segurar. E a gente, sem poder fazer nada. Foram alguns segundo eternos até que, quando ela estava prestes a chegar, de barriga, nos mariscos, uma marola veio em direção ao costão e a tirou de lá. A menina nadou até a areia e, alem do susto, ganhou apenas uns pequenos hematomas. Neste momento me vi frente a um mistério, presente na vida, na natureza. A sensação foi indescritível, um sentimento de reverência e de gratidão enormes.

2.1.3. Reflexões sobre a primeira infância

A mim ensinou-me tudo.
Ensinou-me a olhar para as coisas.
Aponta-me todas as coisas que há nas flores.
Mostra-me como as pedras são engraçadas
Quando a gente as tem na mão
E olha devagar para elas. (...)

Ao anoitecer brincamos as cinco pedrinhas
No degrau da porta de casa,
Graves como convém a um deus e a um poeta,
E como se cada pedra
Fosse todo o universo
E fosse por isso um grande perigo para ela
Deixá-la cair no chão.

Fernando Pessoa

Quanto mais convivo com crianças pequenas, mais encantamento tenho por elas; e mais respeito aprendo a ter pelo seres humanos nesta etapa da vida tão preciosa e fundante. Acho muito interessante o que nela se passa, quando a humanidade desfruta de um peculiar estado de presença, plena sensibilidade dos sentidos e um despojamento ímpar para interagir - consigo e com o mundo - através da percepção e das linguagens simbólicas. Período em que manifesta uma qualidade de *verdade* impressionante, através da qual se expressam e manifestam o que chamei, nesta dissertação, de '*o essencial no ser'*, que traduz as qualidades únicas e singulares de cada um.

> Para melhor conhecer a criança é preciso aprender a vê-la. Observá-la enquanto brinca: o brilho dos olhos, a mudança de expressão do rosto, a movimentação do corpo. Estar atento à maneira como desenha o seu espaço, aprender a ler a maneira como escreve a sua história. (MOREIRA, 1991, p.20)

"A criança, ser global, mescla suas manifestações expressivas: canta ao desenhar, pinta o corpo ao representar, dança enquanto canta, desenha enquanto ouve histórias, representa enquanto fala." (DERDYK, 2010, p.21)

Meu encantamento, em especial, por estes aspectos da infância, certamente dialoga com minha condição de *artista*. E quando afirmo isso, considero não estar fazendo referência, apenas, ao fato de eu produzir objetos estéticos[67] (DEWEY, 2010) mas, principalmente, ao que me move; inclusive, a produzi-los. O que me move a viver uma relação estética com a vida, dia a dia; que se reflete na *intenção* que enriquece a qualidade de minha percepção sensorial e em uma busca constante pela beleza, pela harmonia, por experienciar sentimentos de *alegria cultural* (DIAS, 2003). Que se reflete na maneira como interajo com as pequenas e cotidianas coisas da vida.

Em nossos primeiros anos, que correspondem à primeira infância, nós, seres humanos, desfrutamos de um momento em que as experiências são vividas de maneira única e especial no domínio dos **sentidos** e dos movimentos. Nossos sentidos estão excepcionalmente aguçados e sensibilizados e nos movimentamos para percebermos nosso corpo, para

[67] No meu caso, atualmente, desenhos, pinturas e fotografias.

conhecermos suas características e possibilidades e para estabelecermos, pouco a pouco, uma relação consciente com o mesmo. Em seguida, quando começamos a nos comunicar através da linguagem oral, nosso interesse é despertado pelo universo simbólico e, neste momento, iniciamos a elaboração de nossa compreensão do mundo através uma comunicação intencional, conosco mesmo e com outros, por meio de imagens[68].

Estas imagens se traduzem naturalmente através de linguagens essencialmente sensoriais e simbólicas como o brincar[69], o faz-de-conta, as experiências com as linguagens expressivas e etc. Nesta fase, elaboramos cenas e enredos diversos em nossas brincadeiras e manifestações poéticas, que retratam de forma lúdica e criativa experiências significativas que vivemos; e se configuram como possibilidades de extrairmos das mesmas, sentido e **significado**. Vamos nos experimentando e nos construindo, no intercambio com nossos pares e com o meio no qual estamos inseridos.

Exercitando os papeis sociais que compõe nossa realidade imediata[70], nossas ações e reações; vamos elaborando, gradual e ludicamente, nossa compreensão de nós mesmos, do outro e do mundo. Vamos estabelecendo e aprofundando vínculos, e expandindo nossos horizontes e nossas possibilidades.

Uma maneira de compreendermos melhor as características das crianças pequenas é resgatarmos em nós mesmos a criança que fomos. Tudo o que vivemos na primeira infância fica gravado não apenas em nossas memórias conscientes, mas também, em nossas memórias orgânicas[71], e podem ser considerados os alicerces sobre os quais construímos nossa história[72], conscientes ou inconscientes disso. Por isso, a necessidade de respeito com os seres humanos nesta etapa da vida. Toda esta abertura que descrevi, vem acompanhada de uma qualidade de vulnerabilidade e dependência, que exige dos adultos responsáveis delicadeza, atenção,

[68] Conforme compartilhou Maria Cecília em sua entrevista.
[69] Termo utilizado de acordo com o conceito apresentado por Peo e Cris Cruz em suas entrevistas.
[70] Como a mãe, a filha, o tio, as personagens de histórias e etc.
[71] Como mencionou Adriana Friedmann em sua entrevista.
[72] Esta compreensão foi apresentada pela maioria das educadores entrevistadas.

respeito, zelo e responsabilidade pelas experiências das crianças que encontram-se sob sua guarda.

2.2. Reflexões sobre o tempo em contextos destinados à primeira infância

> O tempo perguntou pro tempo
> quanto tempo o tempo tem.
> O tempo respondeu pro tempo
> que o tempo tem tanto tempo
> quanto tempo o tempo tem.
>
> **Parlenda de domínio público**

Refletir sobre a natureza do tempo talvez seja o primeiro passo para aprofundarmos nossa compreensão do mesmo. Parece óbvio o que escrevo, mas a realidade é que não são muitos que fazem reflexões a este respetito, mesmo em instituições que trabalham com a primeira infância. Isto se reflete em práticas realizadas, inúmeras vezes, de maneira automática, e acaba resultando em experiências em desarmonia, quase que constante, com o 'pulsar natural' das crianças pequenas.

Como estas, em sua maioria, são dotadas de uma altíssima capacidade de resiliência, adaptam-se com relativa facilidade às mais diversas situações que a vida lhes apresenta e, com algum tempo de imersão em determinado ambiente (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999), acabam por se 'acostumar' com o mesmo. Umas mais, outras menos. Porém, estarem adaptadas não quer dizer que estejam bem.

Vivenciarem um cotidiano caracterizado por uma qualidade de experiência temporal excessivamente fragmentada faz com que, gradualmente, as crianças desconectem-se, sob vários aspectos, de seu próprio pulso, de seu próprio ritmo e, como consequência, da matriz de si mesmas. "Num grupo cada um tem o seu próprio tempo, e as atividades não podem caminhar de forma homogênea." (MOREIRA, 2010, p.116)

Porém, isso vem acontecendo atualmente, por exemplo, em inúmeras creches e escolas de educação infantil, que trocam as atividades

uniformemente propostas às crianças a cada 15 minutos, para conseguirem manter o grupo entretido e quieto, e o fazem sem questionar as conseqüências desta qualidade de experiência para a vida destes seres humanos. Concordo que estas situações, muitas vezes, são geradas por um numero excessivamente grande de crianças sob a responsabilidade de poucos educadores e que, obviamente, isto estreita, e muito, suas possibilidades de se relacionarem com maior profundidade com cada uma delas e, também, acaba por exigir destes educadores "estratégias de controle" para que seja possível a eles sustentarem tal situação.

Fato é que basta acompanhar um grupo de crianças por algum tempo, com o olhar e a escuta abertos e receptivos, para perceber que cada um tem qualidades e características que lhe são peculiares e únicas, inclusive no que diz respeito ao ritmo, que isto, por sua vez, corresponde a necessidades também singulares e que esta situação descrita anteriormente está muito longe de ser a situação ideal e saudável para a formação humana.

Apesar das inúmeras diferenças, uma coisa é comum entre as crianças pequenas; que também o é aos 'artistas'. A maneira como se relacionam com o tempo reflete fielmente o tempo de suas interações, seja consigo mesmo, seja com o outro, com algum objeto, atividade, ou com o ambiente no qual estão inseridos. "A criança é extremamente fiel às necessidades de seu sistema nervoso e às suas necessidades existenciais, o que confere um tom de veracidade a todos os seus gestos." (DERDYK, 2010, p.50) O que é determinante, neste caso, é a qualidade da experiência vivida, do interesse pelo que estão vivendo e o quanto esta lhes é significativa.

Estes aspectos possibilitam a compreensão de uma forma de relação com o tempo que é viva, que pulsa de maneira singular, irregular e imprevisível, tanto nas crianças como nos artistas, e que representa o profundo diálogo entre seus universos internos, governados por ritmos que lhe são próprios, e o meio externo; ou, simplesmente, o mergulho nos mesmos. Assim compreendo o que aqui estou chamando de 'tempo natural' dos pequenos; reconhecendo, inclusive, as limitações de minha compreensão, dada a complexidade deste tema.

Porém, estar no mundo certamente demanda que aprendam a conviver com suas leis e ritmos também. **Também**. As crianças não precisam

desconectar-se de seus tempos próprios para aprenderem a viver no compasso do mundo. Ninguém precisa. Elas podem aprender a transitar. Até porque, o que aqui chamei de 'compasso do mundo' também é relativo. Ingênuo é quem acredita que os relógios governam o tempo. Importante é saber se locomover em meio aos trilhos da sociedade, fundamentalmente preservando seu tempo pessoal, sua essência, e os meios para acessá-la.

A questão é: como promover este tipo de aprendizagem?

Foi praticamente unânime entre as educadoras entrevistadas, uma compreensão, manifestada direta ou indiretamente, sobre um pulsar que permite estes trânsitos, estas aprendizagens, estas experiências. Um momento de liberdade, de fluxo, alternado com um outro de foco, de proposta; realizados, não mecanicamente, mas de maneira sensível, atenta e conectada as necessidades que se apresentam. Na arte-educação isso já é relativamente bem compreendido. Na pedagogia, considero que, bem menos.

Rosa Iavelberg chamou este conceito de "Pêndulo Didático". Stella Barbieri, do Instituto Tomie Ohthake[73], o representa através de sua formulação dos conceitos de ateliê de percurso e ateliê de proposta. Sirlene Giannotti abordou este tema em sua entrevista, exemplificando-o através do diálogo entre duas meninas que, comentando sobre o trabalho que ela desenvolvia no ateliê de cerâmica, disseram: "Tem uma hora que a gente faz o que ela pede, e uma hora que a gente faz o que a gente quer." Peo e Cris Cruz, trataram este tópico a partir dos conceitos formulados pelas crianças da Casa Redonda de "brincar e trabalhar". Muitos outros exemplos, neste sentido, poderiam ser apresentados, caso necessário.

Certamente, estas formulações não foram alcançadas, apenas, a partir de fundamentações e conceitos teóricos; mas também alicerçadas e viabilizadas através de uma qualidade de experiência vivenciada por estas educadoras. Por isso acredito que uma compreensão aprofundada das mesmas requeira os mesmos procedimentos; uma conversa entre teoria e prática.

Em sua entrevista, Rosa Iavelberg compara a qualidade da experiência, dentro do processo criador, de crianças e adultos, concluindo

[73] A quem eu tive a oportunidade de entrevistar quando realizei meu trabalho de conclusão de curso da graduação.

que, ainda que apresentem significativas diferenças, algo no teor do que é vivenciado por ambos, na qualidade deste processo, aproxima-se consideravelmente. Acredito que este 'algo' mencionado por ela, permeie, entre outros aspectos, a percepção e a relação com o tempo.

Peo também mencionou em sua entrevista, discorrendo a respeito de suas crianças, que "é um tempo sem tempo" o que elas vivenciam. Duas semanas após conversarmos, me ocorreu que sua compreensão referente à experiência temporal vivenciada pelos pequenos pode ser considerada bastante similar à forma como o tempo é vivenciado no processo criador. Neste momento, lembro que verbalizei a mim mesma, entusiasmada: "Eureka! O 'tempo sem tempo' das crianças é o 'tempo do ateliê'!"; referindo-me ao meu próprio ateliê, e a maneira como vivencio, quando estou imersa no mesmo, esta qualidade de experiência e percepção temporal.

O que proponho com isso é que eu acredito que quem vivencia processos criativos, considerando-se ou não artista, se habilita a aproximar-se da maneira como as crianças pequenas experienciam o tempo. Isto ocorre, por se sensibilizarem, através da própria maneira de interagir com o mesmo que esta qualidade de experiência lhes proporciona. Esta compreensão, partindo de uma experiência vivida, possibilita que as formas de interação com o fluxo de vida das crianças pequenas, cuja vivência na presente realidade é ainda recente, sejam mais respeitadas.

Educadores que se permitem viver experiências criadoras conseguem, também, qualificar sua própria conexão consigo próprio e a partir disso, valorizar a possibilidade de as crianças fazerem o mesmo.

Seguramente esta não é a única maneira possível para viabilizar tal compreensão. Mas com certeza é eficaz. E desenvolver uma sensibilidade para este quesito, através de uma "ouvidoria maior do que uma verborragia", como disse Sirlene Giannotti, em sua entrevista, certamente nos permite qualificarmos as experiências das crianças; especialmente se unirmos a esta sensibilidade, uma flexibilidade, inevitavelmente aliada a um bom senso.

E se a proposta não é simplesmente formatar os indivíduos (READ, 2001), mas permitir aos mesmos que se reconheçam e que, através de seu próprio pulsar, percebam e desenvolvam seus potenciais inatos, é necessário que reflitamos com atenção sobre esta questão do tempo e sobre a maneira

como este é compreendido e estruturado em espaços destinados a educação da infância. Isto para que as crianças possam, sim, aprender a viver no compasso da sociedade, mas de forma respeitosa; permitindo às mesmas que preservem sua estrutura e sua conexão com as qualidades de sua essência.

2.3. **Reflexões sobre o espaço em contextos destinados à primeira infância**

> A criança está integralmente presente em tudo o que faz, principalmente quando existe um espaço emocional que o permita.
>
> **Edith Derdyk**

> There are two gifts we should give to our children: one is roots and the other is wings.
>
> **Hodding Carter**

> We shall not cease from exploration
> And the end of our exploring
> Will be to arrive where we started
> And know the place for the first time
>
> **T. S. Eliot**

Quando iniciei meu trabalho como educadora polivalente de educação infantil, convivendo diariamente com um grupo multietário[74] de crianças de 1 a 6 anos, pude refinar minha percepção de como a maneira, através da qual as crianças pequenas dialogam com a realidade em que estão imersas, é rica e repleta de imenso potencial que, por sua vez, se desdobra em uma infinidade de formas. No brincar, no interagir, no criar; nas pequenas coisas

[74] Grupo com crianças de diversas idades, em instituições de educação infantil.

do cotidiano. Crianças são mestres do jogo do improviso e, tendo em mãos elementos ricos em possibilidades, criam espontaneamente um universo lúdico e poético, por meio do qual suas experiências se qualificam e se ampliam.

Espontâneas e criativas, as crianças pequenas estão, em geral, ininterruptamente re-elaborando sua realidade e transformando-a dentro de si. Tais características, bastante comuns nesta faixa etária, indicam para nós, educadores, qualidades desejáveis de um ambiente (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999) que contemple e dialogue com suas necessidades e pulsões essenciais. Um ambiente que as acolha e as estimule, no qual se sintam seguras e à vontade. Que possibilite a sensibilização de sua percepção, através dos sentidos. Que favoreça o exercício da autonomia e da iniciativa, o enriquecimento de suas possibilidades de criação e construção, e a maneira pela qual elaboram, através destas ações, significados para suas experiências.

Um espaço onde elas realmente '*tenham espaço*' para viver seus mergulhos e aventuras, nas ações de liberdade que correspondem ao brincar[75] e às experiências sensoriais, simbólicas e poéticas, a partir das quais interagem consigo próprias e com o mundo.

Para atingir os objetivos acima descritos, no que diz respeito à compreensão e estruturação do espaço no trabalho com crianças pequenas, é preciso conciliar indicações encontradas em pesquisas já realizadas sobre este tema com a percepção que temos das características e necessidades das crianças com quem trabalhamos diretamente. É importante que este espaço "tenha a cara delas"; como mencionou Adriana Friedmann em sua entrevistas. E as próprias crianças conseguem dizer muito de si e comunicar suas necessidades e vontades, individualmente e como grupo, não unicamente por meio de palavras mas, em especial, através de seus gestos, de suas demonstrações de interesse, suas buscas e seus temas.

Isto torna fundamental, para cada educador, refinar sua sensibilidade, desenvolvendo uma escuta receptiva e atenta, para captar o essencial de

[75] "O brincar", como proposto, mais especificamente, por Cris Cruz e Peo em suas entrevistas.

cada uma; abstendo-se de juízos fechados e de preconceitos, e dando espaço para que os pequenos possam se manifestar a partir de seu centro.

> "A liberdade como princípio orientador da educação foi estabelecida, pela primeira vez, por Rousseau. (...) Depois de Rousseau vieram Pestalozzi, Froebel e Montessori, que contribuíram para o aumento da liberdade na educação; mas foi só nos tempos modernos, com as obras de John Dewey e Edmond Holmes, que chegamos a alo semelhante a uma teoria da educação plenamente integrada a um conceito democrático de sociedade." (READ, 2001, p.7 e 8)

Compreendo que os limites são, sim, necessários e importantes. Mas estes, para que sejam significativos e formadores, precisam partir de atitudes alicerçadas em profunda conexão e respeito com a natureza íntima de cada criança, e isto exige, em primeiro lugar, que esta natureza possa se manifestar.

Uma vez que o espaço interno do ser humano dialoga intimamente com o espaço externo onde está imerso, a maneira como este último é compreendido e organizado influenciará profundamente a experiência dos pequenos.

Entre as educadoras entrevistadas, além das questões básicas relativas as características físicas do ambiente – iluminação, conforto térmico e acústico, segurança e facilidade de acesso a uma área externa – como propôs Rosa Iavelberg em sua entrevista, alguns outros pontos foram recorrentemente ressaltados. Entre eles, que o espaço seja flexível e permita adaptações, e que materiais que viabilizem e ampliem as possibilidades de expressão e interação das crianças, como brinquedos não estruturados, caixotes, tecidos, materiais de expressão poética diversos, instrumentos, fantasias e etc., estejam disponibilizados na altura das mesmas, possibilitando acesso, autonomia e escolha.

Para as crianças, quanto menos estruturados os elementos com os quais elas interagem, mais espaço tem para imaginar e criar. Atualmente, o termo "não estruturado", no universo da infância, é comumente utilizado para qualificar brinquedos e objetos mais simples em sua forma que, em geral, apenas enunciam possibilidades a serem enriquecidas através da

imaginação dos pequenos. Em contrapartida, o termo “estruturado” corresponde aos brinquedos excessivamente ricos em detalhes, funções, botões e características dadas que, por sua vez, diminuem a necessidade e, como conseqüência, o exercício, da ação criadora que dá forma à imaginação. A riqueza de sua estrutura empobrece a qualidade do brincar e o desenvolvimento das crianças; assim como a simplicidade da mesma tende a enriquecer suas experiências internas.

Sirlene Giannotti relatou que, em sua experiência como educadora da primeira infância, propunha uma estruturação temática de espaços diversos e simultâneos, relacionando-os às características de materiais plásticos e atividades variadas, e à possibilidade de as crianças, a partir de suas próprias escolhas, transitarem entre os mesmos. Caracterizou os espaços, e a maneira como eram estruturados, como “um convite” para a interação com aqueles materiais e experiências.

Maria Cecília trouxe como dado o valor da simplicidade, em relação aos materiais disponibilizados para as crianças. Valorizou a areia, as pedrinhas, os gravetos, os materiais mais orgânicos, os ‘menos estruturados’, ressaltando a qualidade de experiência que promovem à elas, dando espaço para sua imaginação criar e se desenvolver. Valorizou a possibilidade de se estar em meio à natureza e, também, o que chamou de o “espaço interno do educador”, idealmente aberto e disponível, com criatividade para acolher, trazer propostas e interagir com os pequenos.

Cris Cruz ressaltou o valor da presença dos elementos da natureza – terra, fogo, ar e água – no cotidiano das crianças pequenas e a grande riqueza que a possibilidade de contato e interação com os mesmos proporciona, tanto em termos de ações e construções poéticas - mexer com água, cavocar, pingar vela, “fazer um desenhão com flores no gramadão” – como através da compreensão de que as características dos elementos com os quais cada criança opta por interagir viabilizam para ela, não algo aleatório, mas algo que se relaciona com suas necessidades internas, nem sempre conscientes, e inteiramente compreensíveis aos caminhos da razão adulta.

Peo complementou a fala de Cris, afirmando ser a natureza “um recurso insubstituível” na experiência das crianças na primeira infância,

tamanha a riqueza de possibilidades que apresenta, especialmente aos sentidos: “em uma árvore, nenhum galho é igual ao outro” e isto proporciona às crianças uma infinidade de movimentações possíveis para nelas subir; cada folha apresenta um desenho, uma forma, uma tonalidade; cada flor um cheiro, cada pássaro um som; cada inseto um universo – e é impressionante como as crianças, em geral, se encantam pelos insetos!

É realmente infinita as possibilidades de experiências estéticas e motoras que um ambiente de natureza apresentam, isto é fato. E não somente pelos estímulos físicos. Estar em meio a natureza nos permite perceber-nos como parte de um ‘todo’ vivo e amplo, e acessarmos uma qualidade de harmonia interna inenarrável.

Em sua entrevista, Peo também compartilhou que a maneira como procura estruturar o espaço é concebida de modo que nele estejam acessíveis tudo quanto as crianças possam precisar para a realização de seus intentos, disponibilizando ‘o máximo possível para que elas precisem da interferência dos adultos o menos possível.” Desta maneira os pequenos tem a oportunidade de conectarem-se com suas necessidades internas e, também, de exercitarem sua iniciativa e autonomia[76].

> A teoria de Platão com respeito à educação (...) sugere esse principio de liberdade. “Evita a compulsão”, adverte ele, “e deixa que as aulas de teus filhos assumam a forma de brincadeira. Isto também te ajudará a perceber que eles naturalmente se habilitam. (READ, 2001, p.7)

Através das entrevistas, das leituras que fiz e dos encontros com educadores e pesquisadores com quem convivi durante o mestrado, estabeleci diálogos com muitos conceitos sobre as possibilidades de compreensão e ordenação dos espaços destinados à educação da infância. Mas foi apenas no momento da ultima entrevista realizada, estando dentro do espaço da Casa Redonda, que me percebi “retornando ao meu ponto de partida” como artista e educadora, depois de todo um percurso de pesquisa; mas com a minha percepção e sensibilidade refinadas e focadas na experiência das crianças pequenas.

[76] Há também estímulos para que concluam o que iniciam.

Um espaço à elas destinado, que atenda satisfatoriamente às especificidades relatadas, pôde ser por mim compreendido como profundamente similar ao que concebo como um espaço de ateliê; ambiente onde iniciei meu percurso como educadora. Um espaço-tempo estruturado como um espaço de oportunidade para uma *qualidade de experiência impar*, intrinsecamente vinculada à realização poética, não apenas de objetos estéticos, mas também, de si mesmo. Vinculada à liberdade de se expressar e de poder manifestar aquilo que temos de essencial e genuíno dentro de nós, deixando "do lado de fora" preconceitos e julgamentos, e abraçando a diversidade como preciosa riqueza. Um lugar que favorece o exercício do respeito por si mesmo, pelas próprias escolhas e, a partir deste exercício, um aprendizado verdadeiro do valor deste respeito consigo e com o outro, podendo ser este outro uma outra pessoa, o planeta em que vivemos ou cada um dos seres que nele habitam. *Um espaço com disponibilidade de tudo quanto se necessite para que a imaginação alce vôo e possa retornar em forma de poesia.*

O caminho, nesta busca por compreensão, levou-me de volta ao meu 'ponto de partida', no que diz respeito à temática do espaço. Mas compreendo que retornei "uma oitava acima".

2.4. Reflexões sobre o educador, seu papel e formação

> Se planejar para 1 ano, plante arroz. Se planejar para 10 anos, plante árvores. Se planejar para 100 anos, eduque as pessoas.
>
> **Provérbio chinês**

> Para *educar uma criança é preciso uma tribo inteira.*
>
> **Ditado africano**

> Quantas vezes será acometido, durante sua caminhada, da sensação de estar aspirando o impossível... E, não obstante, chegará o dia em que o impossível se transformará no possível e, mais ainda, no natural.
>
> **Eugen Herrigel**

Trabalhar com educação é uma coisa.

Compreender-se como educador, outra.

Por educador, compreendo um ser humano no qual é possível reconhecer a presença de um vínculo profundo com a vida, com a humanidade, e que mobiliza uma intenção verdadeira de colaborar com ambas, através de sua ação cotidiana. Educadores por vocação[77] movem-se por um sentimento de amor pelo mundo.

Hoje em dia, associa-se o termo educador apenas àqueles que dedicam sua vida profissional ao ato de colaborar com a formação de indivíduos específicos, em contextos de escolas, universidades, cursos e etc. Esquece-se que aprendizados significativos ocorrem, não apenas dentro das instituições de educação formal, mas também, e muito, na relação com cada elemento que compõe a própria vida.

Nas entrevistas, os relatos das educadoras, de suas memórias, não apenas de infância, mas também das experiências que, por motivos singulares, ficaram marcadas como determinantes no percurso de cada uma, aliadas à percepção da influência das mesmas em sua formação e às contribuições teóricas de autores como Josso (2010), Nóvoa (2007) e Morin (2001); embasaram minha compreensão de que a educação, e os processos de aprendizagem e formação humana, não se restringem apenas às instituições de ensino, permeando, direta ou indiretamente, cada uma das experiências vividas ao longo da vida.

> A vivência é fonte de crescimento, o alicerce da construção de nossa entidade. Fornece um leque de repertório, amplia a

[77] Como citou Sirlene Giannotti em sua entrevista.

> possibilidade expressiva. (...) A vivência pode significar um caminho aberto para o desconhecido, ampliando a nossa consciência. (DERDYK, 2010, p.17)

Em contrapartida, é possível observar, hoje em dia, um movimento crescente de "terceirização da educação", tanto no que diz respeito aos cuidados com as crianças quanto à formação das mesmas, inclusive em relação à formação de valores[78]. "Terceirizam as crianças para creches, para escolas, para outras pessoas (empregadas), ou para a televisão"; como mencionou Peo em sua entrevista.

Trabalhando diretamente com diversas famílias, minha percepção é que isto ocorre, em parte, como decorrência de uma acomodação aos moldes sociais criados pelo paradigma que rege as "necessidades" atuais.

> O paradigma é inconsciente, mas irriga o pensamento consciente, controla-o e, neste sentido, é também supraconsciente. Em resumo, o paradigma instaura relações primordiais que constituem axiomas, determina conceitos, comanda discursos e/ou teorias. (MORIN, 2001, p.26)

A 'necessidade', cada vez maior e mais urgente, de mais e mais trabalho remunerado, predomina hoje em dia, como meta de vida, não apenas por questões relativas à sobrevivência, mas também por ambições em relação à *status* e poder de consumo; e isto tem afastado, em horários cada vez mais extensos[79], as crianças de seus responsáveis diretos; seus pais.

Tal percepção promove, para mim, questionamentos do quanto estes tem consciência do caráter de suas ações e das conseqüências destas para a formação de seus filhos. Se compreendem que tudo o que transmitem às crianças, nas entrelinhas destas ações, gera, para as mesmas, referências de valores e posturas que influenciam diretamente sua relação com a vida.

---

[78] Certamente existem, também, famílias que não se comportam desta maneira. Apresento este, como um panorama relativo ao que pude constatar durante a pesquisa, em especial na região de São Paulo.

[79] Acredito que, nesta época em que vivemos, é necessário, sim, se trabalhar, para poder garantir uma qualidade de vida; que hoje se obtém, prioritariamente, através da remuneração gerada por esta ação. O que proponho aqui é uma reflexão sobre o que as experiências que resultam deste paradigma, acarretam, como conseqüência, na geração que está se formando, tendo esta 'realidade' como "referência" do que é a vida.

“A(s) criança(s) vive(m) inserida(s) na paisagem cultural do adulto. Seria necessária uma reflexão profunda sobre como esta interage e se relaciona com o mundo da criança, eternamente em transição. (DERDYK, 2010, p. 51)”

Me pergunto se a sociedade como um todo tem consciência de ser responsável pela formação de seus cidadãos. Ou mesmo a mídia. E se, tendo consciência, realmente tem condições de assumir esta responsabilidade, com qualidade. E quando digo “sociedade”, ou “mídia”, não me refiro à conceitos abstratos e sim a cada cidadão, a cada indivíduo, que as representa; e à maneira como executam suas tarefas, trabalhos e sua ações cotidianas. Se estas, que compõe seu dia-a-dia, estão sendo realizadas de maneira a poderem ser consideradas ‘exemplos’ aos outros. Exemplos dos valores que querem preservar e estimular, dentro das atuais configurações planetárias (GADOTTI, 2000, 2008, 2010; MORIN, 2001).

Sabemos, hoje, ser o exemplo um dos mais amplos e eficientes canais de aprendizagem no ser humano, seja por imitação ou por contraposição. Isso pode ser observado em qualquer etapa da vida, mas acontece, de maneira ímpar e significativa, com crianças na primeira infância (MAHONEY; ALMEIDA, 2010). Se por um lado estas ainda não tem pleno desenvolvimento de suas faculdades de raciocínio (VYGOTSKY, 1991), por outro, estão extremamente permeáveis e sensíveis, através dos diversos canais de percepção, física e psíquica, que compõe seus sentidos. E isto nos remete, mais uma vez, ao fato de que, estando imersas em um contexto social, que corresponde à soma das ações individuais de cada um dos cidadãos que dele fazem parte, as crianças estão sendo, dia-a-dia, por ele, formadas; inevitavelmente. (VYGOTSKY, 1991, 2009)

Por estas razões, é imprescindível existir uma parceria entre família e escola, entre comunidade e escola, entre sociedade e escola. A inexistência desta parceria, promove uma cisão de valores nas crianças e demanda que muita energia precise ser direcionada para tentar reverter, entre outros fatores, a (de)formação promovida por alguns ‘exemplos’ com os quais os pequenos travam contato que, atualmente, estão se mostrando bastante prejudiciais à eles.

Hoje em dia existe todo um trabalho sendo realizado, em diversas instituições de ensino, para compensar os desequilíbrios que estão sendo causados, por exemplo, pela programação de televisão à qual as crianças tem excessivo acesso, onde predominam desenhos que estimulam a violência e a competição e, também, uma quantidade enorme de publicidade dirigida ao publico infantil, que vem incentivando, irrestritamente, o consumo[80]. Muito trabalho também tem sido feito para compensar comportamentos que permeiam as relações familiares e todos os desafios que suas atuais configurações nos impõe. Estes fatores se agravam, entre outras coisas, pela falta de conhecimento e interesse por questões fundamentais a respeito da natureza humana, e das necessidades e responsabilidades que envolvem, não apenas trazer novos seres humanos ao mundo mas, também, educá-los. E "educar" não significa simplesmente promover a aquisição de conteúdos[81].

Jorge Werthein menciona, na apresentação do livro "Os sete saberes necessários à educação do futuro", de Edgar Morin (2001, p.11), que "uma educação só pode ser viável se for uma educação integral do ser humano" e que

> Sem dúvida, o Relatório Delors[82] foi muito feliz ao estabelecer os quatro pilares da educação contemporânea. **Aprender a ser, a fazer, a viver juntos e a conhecer**[83] constituem aprendizagens indispensáveis que devem ser perseguidas de forma permanente pela política educacional de todos os países. (MORIN, 2001, p.11)

Isto implica, primeiramente, em uma necessidade urgente de nossos governantes reverem sua compreensão do papel que a educação desempenha na formação da sociedade e suas prioridades em relação à

[80] Mais informações a este respeito podem ser acessadas no site do Instituto Alana, que promove, no Brasil, pesquisas de qualidade a cerca desta temática. (www.alana.org.br)
[81] Está se tornando cada vez mais comum a cobrança, especialmente por parte das famílias, sobre o que as crianças "estão aprendendo" nas instituições de educação infantil; gerando pressão nas escolas para acelerarem, por exemplo, os processos de letramento e iniciação na matemática.
[82] Relatório realizado para a UNESCO, pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, coordenada por Jacques Delors. O Relatório está publicado em forma de livro no Brasil, com o título Educação: Um Tesouro a Descobrir (UNESCO, MEC, Cortez Editora, São Paulo, 1999).
[83] Grifo meu.

mesma[84], dadas as características de seus atuais posicionamentos frente a esta temática e as condições em que se encontram, atualmente, as instituições públicas de ensino no Brasil. Implica também em serem promovidas estratégias de conscientização da população pois, aparentemente, estes conhecimentos, tão pertinentes à formação das novas gerações, ainda são desconhecidos pelos responsáveis diretos por cada um dos indivíduos que delas fazem partes: seus pais e familiares.

Quando falamos em educação e, em especial, nessa capacitação associada à formação de educadores, é comum que se pense em um segmento profissional[85], apenas. Mas o que proponho é que ampliemos nossa concepção de educadores e tomemos todos, como integrantes da sociedade da qual fazemos parte, a responsabilidade pela formação dos indivíduos que herdam, com este planeta, a responsabilidade pela forma como interagem com o mesmo.

> Para que haja um progresso de base no século XXI, os homens e as mulheres não podem mais ser brinquedos inconscientes não só de suas idéias, mas das próprias mentiras. O dever principal da educação é de armar cada um para o combate vital para a lucidez. (MORIN, 2001, p.33)

Isso parte, primeiramente, de reflexões a cerca de nossa compreensão da vida e dos valores e conhecimentos que consideramos significativos de serem promovidos, para colaborarem com as necessidades que as condições planetárias atuais apresentam e com a viabilização de uma qualidade de vida para todos, sem restrições. Read (2001, p.9) afirma que

> (...) o objetivo geral da educação (é) propiciar o crescimento do que é individual em cada ser humano, ao mesmo tempo em que harmoniza a individualidade assim desenvolvida com a unidade orgânica do grupo social ao qual o individuo pertence.

Precisamos entender que estamos vivendo hoje um paradigma em transformação (MORIN, 2001) e que cabe a nós, como sujeitos agentes neste processo, colaborarmos para a multiplicação de valores mais justos e

[84] Esta questão foi levantada pela maioria das entrevistadas, em suas reflexões finais.
[85] Em relação aos profissionais das instituições formais de ensino, dada as responsabilidades atuais que tem assumido frente à formação humana, compreendo como fundamental investimentos que promovam a qualificação de seu trabalho.

coletivos. No entanto “a verdadeira transformação só pode ocorrer com a intertransformação de todos, operando assim uma transformação global, que retroagiria sobre as transformações individuais.” (MORIN, 2001, p.74)

Estas reflexões necessitam, também, de meios para serem colocadas em prática e, certamente, neste ponto, reside nosso maior desafio. Acredito, porém, que um dos caminhos mais eficientes para se atingir tais objetivos seja através da educação; de uma conscientização promovida pela mesma e de uma comunicação e uma parceria efetivas entre o meio social e a escola.

> É necessário aprender a “estar aqui” no planeta. Aprender a estar aqui significa: aprender a viver, a dividir, a comunicar, a comungar; é o que se aprende somente nas – e por meio de – culturas singulares. **Precisamos doravante aprender a ser, viver, dividir e comunicar como humanos do planeta Terra, não mais somente pertencer a uma cultura, mas também ser terrenos.** Devemo-nos dedicar não só a dominar, mas a condicionar, melhorar, compreender. (MORIN, 2001, p.76)

Para os que trabalham em escolas, as possibilidades se ampliam consideravelmente através da compreensão dos mesmos, de seu papel como colaboradores para um processo que excede os muros das instituições.

> Sempre será a partir de uma construção artesanal entre educador e educando, ponto por ponto, em todos os níveis e estratos da cultura, que se multiplicará a constituição de uma sociedade digna e humanizadora. (DERDIK, 2010, p.11)

Sendo considerados, os educadores, os representantes da cultura da qual fazem parte, é importante que estejam conscientes da mesma e dos valores que esta representa, para que possam, de maneira eficiente, incentivar os valores que colaboram com o todo e, ao mesmo tempo, filtrar e promover, na medida das capacidades de suas crianças, uma compreensão crítica dos valores que considerarem prejudiciais.

> Tratando de educação, a vivência entre em cena como personagem central na formação de pessoas capacitadas a lidar artesanalmente com crianças. Os educadores são porta-vozes de uma visão de mundo, transmissores de comportamentos, interferindo direta e ativamente na construção de seres individuais e sociais. (DERDYK, 2010, p.18)

É importante estarmos conscientes de que este é um trabalho que se inicia em si mesmo. Ninguém ensina com qualidade algo que não sabe, ou algo que 'não seja'. Se não tenho domínio de um conhecimento, seja ele teórico ou prático, como vou poder transmiti-lo com qualidade? Ou, de que vão adiantar as palavras, se a força formadora que impregna as minhas ações, comunicar o contrário? É necessário, por isso, coerência. "Na busca da verdade, as atividades auto-observadoras devem ser inseparáveis das atividades observadoras, as autocríticas, inseparáveis das criticas, os processos reflexivos, inseparáveis dos processos de objetivação." (MORIN, 2001, p.31) deve-se, portanto, buscar autoconhecimento e constante aprimoramento, tanto de si mesmo, quanto dos conhecimentos que possibilitam a realização das experiências que intencionamos promover para nossas crianças.

Ter sensibilidade para compreender as características e necessidades das mesmas, percebendo cada uma delas, procurando viabilizar meios de estas serem contempladas é também fundamental.

Na educação da primeira infância, mais especificamente, é importante permitir às crianças que se conheçam, que possam explorar possibilidades físicas, sensoriais, emocionais e sociais com liberdade e incentivo, especialmente através do brincar e das experiências com as linguagens expressivas.

> Nesse processo, destacamos o trabalho com o lúdico e com as artes que se encontram na gênese da construção do conhecimento, da apropriação da cultura, da constituição da criança como sujeito-humano (...) (DIAS, 2003, p.234)

É importante que sejam estimuladas a valorizarem suas próprias perguntas e que tenham oportunidades de exercitar a busca por respostas para as mesmas.

> A educação deve favorecer a aptidão natural da mente em formular e resolver problemas essenciais e, de forma correlata, estimular o uso total da inteligência geral. Este uso total pede o livre exercício da curiosidade, a faculdade mais expandida e a mais viva durante a infância e a adolescência, que com freqüência a instrução extingue e que, ao contrário, se trata de estimular ou, caso esteja adormecida, de despertar. (MORIN, 2001, p.39)

É essencial que tenham espaço, também, para se expressar com liberdade e conhecer as potencialidades e desafios que compõe suas características únicas; podendo também receber uma orientação amorosa e positiva para lidar com estes desafios. E que possam sentir-se seguras para empreenderem as mais diversas aventuras através de sua imaginação, refletida em suas brincadeiras e nas variadas formas de expressão poética através das quais exercitam papeis, promovem significativos aprendizados e construções de sentido para suas experiências.

> A criança vive a inventar explicações, hipóteses e teorias para compreender a realidade. O mundo para a criança é continuamente reinventado. Ela reconstrói suas hipóteses e desenvolve sua capacidade intelectiva e projetiva, principalmente quando existem possibilidades e condições físicas, emocionais e intelectuais para elaborar estas "teorias" sob forma de atividades expressivas. (DERDYK, 2010, p.52)

Além de acolher, cabe também aos educadores o papel de nutrir as experiências das crianças. "Precisamos do espelho do educador como representante da cultura para podermos ver o mundo com novos olhos, para aprender a ver. É nesse sentido que a educação é um processo de iniciação." (DIAS, 2003, p.236) Tudo isso, permeado por uma profunda atitude de respeito, por parte dos educadores, pois sendo respeitadas, as crianças podem aprender, da maneira mais significativa, o valor do respeito.

É preciso trabalhar com a educação, compreendendo-se educador. Trabalhar com a educação, compreendendo-se humano. Trabalhar com a educação compreendendo a rede planetária da qual fazemos parte. (GADOTTI, 2000, 2008, 2010; MORIN, 2001). E, como disse Gandhi: "Sejamos nós a mudança que desejamos ver no mundo."

3. O essencial no ser e a poesia dos sentidos e dos significados

> A arte é uma dessas coisas que, como o ar ou o solo, estão por toda a nossa volta, mas que raramente nos detemos para considerar. Pois a arte não é apenas algo que encontramos nos museus e nas galerias de arte, ou em antigas cidades como Florença e Roma. A arte, seja lá como a definimos, está presente em tudo que fazemos para satisfazer nossos sentidos.
>
> **Herbert Read**

> Criar, é próprio do artista; onde não há criação, a arte não existe. (...) Para o artista, a criação começa na visão. Ver, isso já é uma operação criadora, que exige esforço (...) indispensável ao artista, que deve ver todas as coisas como se as tivesse vendo pela primeira vez; é preciso ver toda a vida como quando se era criança; e a perda dessa possibilidade vos retira a de vos exprimir de uma maneira original, isto é, pessoal. (...)
> Criar, é exprimir o que se tem de si. Todo esforço autêntico de criação é interior. Ainda assim é preciso alimentar seu sentimento, o que se faz com a ajuda dos elementos tirados do mundo exterior.
>
> **Henri Matisse**

Saí em busca da *arte na primeira infância* e me encontrei com a poesia que se manifesta espontaneamente na interação das crianças pequenas com aquilo que lhes encanta. Nem tudo coube em palavras.

BRASIL
TRATORZINHO

É o poder de sonhar, alimentado pelo saber cultural – tesouro acumulado ao longo do tempo por distintos povos - que nos torna humanos.

Marina Célia Moraes Dias

A história pode se fazer a todo momento: o homem é seu grande inventor e sua grande invenção.

Edith Derdyk

O novo brota sem parar. Não podemos jamais prever como se apresentará, mas deve-se esperar sua chegada, ou seja, esperar o inesperado. E quando o inesperado se manifesta, é preciso ser capaz de rever nossas teorias e idéias, em vez de deixar o fato novo entrar à força na teoria incapaz de recebê-lo.

Edgar Morin

Reflexões finais

> Já são em número demasiado os que vieram ao mundo para combater e separar; o progresso e valor de cada seita e de cada grupo dependeram talvez desta atitude discriminadora e intransigente. Aceitemos como o melhor que foi possível tudo o que nos apresenta o passado, mas procuremos que seja outra a atitude que tomarmos. Lancemos sobre a terra uma semente de renovação e de íntimo aperfeiçoamento. Reservemos para nós a tarefa de compreender e unir; busquemos em cada homem e em cada povo e em cada crença não o que nela existe de adverso, para que se levantem as barreiras, mas o que existe de comum e de abordável, para que se lancem as estradas da paz.
>
> **Agostinho da Silva**

> É em bando que o passarinho
> Cantando desperta o sol.
>
> **Poeta popular mineiro de Itajubá**

Escrevo estas reflexões no calor do movimento gerado em mim pelo profundo mergulho dado neste mestrado; em um curto e intenso espaço de tempo. Nele, não apenas pude me aprofundar nos temas específicos que diretamente foram abordados nesta pesquisa, mas também em temas intimamente vinculados a essência da natureza humana, repleta de mistérios. Mergulhos realizados, no encontro com cada um destes universos vivos, representados, em especial, pelas crianças com quem trabalho diariamente e pelas educadoras entrevistadas, que relataram seus percursos de vida com grande generosidade. Mergulhos dados, também, no encontro com autores, professores e colegas, ao longo deste caminho de pesquisa e de busca.

Compreendo que, no contato com este amplo material recolhido neste percurso, e disponibilizado nesta dissertação, cada um pode se identificar com um ou mais temas, que de alguma maneira se aproximam de sua realidade particular e que com ela dialogam com maior intensidade. Sei que estes temas, certamente, podem variar de pessoa para pessoa e reconheço como fundamental que isto se realize. No meu caso, ando extremamente sensibilizada pelo que ando vendo no Brasil e no mundo. Vejo o planeta sendo devastado, culturas nativas sendo desrespeitadas e, até mesmo, massacradas. Vejo um Estado que ignora o povo do qual se diz representante, se articulando prioritariamente em benefício próprio, deixando padecer os que pouco tem, usufruindo dos bens públicos a seu bel prazer e sem, por isso, sofrer conseqüências justas. Fatos que, para mim, são retratos de um paradigma impregnado de valores que ora me assustam, ora mobilizam em mim uma força tamanha, munida da intenção verdadeira de tudo transformar.

Eu olho para tudo isso e me parece tão obvio que os caminhos para a *vida* certamente são outros. Eu olho e me comovo verdadeiramente e acredito que muito do que se passa é fruto de um cárcere construído sob os alicerces da ignorância. Os que estão no poder, ignoram o real significado de suas responsabilidades frente as suas absurdas ações. Os que ainda sustentam as bases desta insustentável pirâmide, ignoram seu valor e seu potencial, como seres humanos vivos; cada um, parte integrante e única, deste mundo. Ignoram que "seu toque de cor contribui, por mais imperceptível que seja, para a beleza da paisagem – sua nota é um elemento necessário, embora despercebido, da harmonia universal." (READ, 2001, p.6)

Talvez por isso, de tudo o que foi conversado nas entrevistas, de tudo o que foi dito, de tudo o que foi por mim trabalhado, dentro do mestrado, um tema se destacou, em especial. Tema que, para mim, permeou linhas e entrelinhas de todos estes diálogos e que se mostrou intrinsecamente vinculado, das mais diversas maneiras, a cada um dos itens abordados: o respeito em sua dimensão mais ampla.

Acredito que, com os alicerces do respeito construídos a partir de uma profunda experiência com o mesmo, vivida durante a primeira infância, a compreensão que fundamenta toda 'ação respeitosa' pode ser edificada em

cada um, a partir de suas raízes, com naturalidade e verdade. Pode ter suas bases consolidadas pela consciência que estamos todos juntos nesta realidade representada por nosso planeta e pela situação em que o mesmo se encontra, e que, ou nos aliamos em benefício da mesma, como um todo, e a favor da vida, ou nossa vida neste planeta continuará seriamente ameaçada. Isso, não sou apenas eu dizendo, são dados e reflexões já apresentadas por um sem número de pesquisadores das mais diversas áreas, ao redor de todo o mundo.

> A união planetária é a exigência racional mínima de um mundo encolhido e interdependente. Tal união pede a consciência e um sentimento de pertencimento mutuo que nos une à nossa Terra, considerada como a primeira e última pátria. (MORIN, 2001, p.76)

Muitos cientistas, sociólogos, artistas, educadores (GADOTTI, 2000, 2008, 2010; MORIN, 2001); já estão fazendo parte de movimentos que representam, para mim, uma aliança pela vida. E é como elo desta corrente que me coloco; consciente de minha responsabilidade e de meu potencial de mudança e transformação.

> O ocaso do século XX deixou como herança contracorrentes regeneradoras. Frequentemente na história, contracorrentes suscitadas em reação às correntes dominantes podem-se desenvolver e mudar o curso dos acontecimentos. (MORIN, 2001, p.72)

Como minha área de atuação direta é a educação – atualmente, em especial, a educação para a primeira infância - considerei essencial, nesta pesquisa, encontrar caminhos que possam colaborar para que consigamos fundamentar os alicerces da humanidade a partir da consciência de nossa íntima conexão com tudo que é vivo. Respeitando para poder ensinar o respeito. Conquistando em nós as virtudes que almejamos ensinar. Sensibilizando-nos à beleza e à alegria (DIAS, 2003) que uma relação estética com a vida nos proporciona, e que contempla não apenas objetos de arte, mas também, fundamentalmente, as pequenas coisas que permeiam nosso cotidiano e que promovem um enriquecimento de nossa relação com tudo o que nos cerca.

A oportunidade de conviver, diariamente, com a beleza latente no olhar das crianças e na maneira sensível, inteira, verdadeira, divertida, curiosa, criativa e repleta de **poesia** com a qual se relacionam com a vida; me mobiliza, me encanta, me ensina; me enche de esperança e força de vontade. Me move a querer colaborar. Colaborar para que a humanidade realize coletivamente as mudanças necessárias para que possamos viver, todos, com alegria, dignidade, respeito e em paz.

Bibliografia

ANGOTTI, Maristela (org). *Educação Infantil:* para que, para quem e por quê? Campinas: Alínea, 2010.

ARIÈS, Phillippe. *História social da família e da infância.* Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

BARBOSA, Ana Mae (org). *Arte-educação: leitura no subsolo.* São Paulo: Cortez, 2002.

BARBOSA, Ana Mae. *Arte/Educação Contemporânea.* São Paulo: Cortez, 2005.

BARBOSA, Ana Mae. *John Dewey e o ensino da arte no Brasil.* São Paulo: Cortez, 2008.

BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira (org). *Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais.* São Paulo: Cortez, 2010.

BUITONI, Dulcília Schroeder. *De volta ao quintal mágico*: a educação infantil na Te-Arte. São Paulo: Ágora, 2006.

CORSARO, W. Children's peer cultures and interpretative reproduction. In CORSARO, William A. *The Sociology of Childhood.* Thousand Oaks, Califórnia: Pine Forge Press, 1997, pp.109-132.

CORSARO, William A. *Sociologia da Infância.* Porto Alegre: Artmed, 2011.

CRUZ, Maria Cristina M. T. *Para uma educação da sensibilidade*: a experiência da Casa Redonda Centro de Estudos. São Paulo: Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, 2005. (dissertação de mestrado)

DERDIK, Edith. *Formas de pensar o desenho:* o desenvolvimento do grafismo infantil. Porto Alegre: Zouk, 2010.

DEWEY, John. *Arte como experiência*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DIAS, Marina Célia Moraes. Metáfora e pensamento: considerações sobre a importância do jogo na aquisição do conhecimento e implicações para a educação pré-escolar. In KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org). *Jogo, brinquedo, brincadeira e educação.* São Paulo: Cortez, 1996.

DIAS, Marina Célia Moraes. *Saberes essenciais ao educador da primeira infância:* uma reflexão na perspectiva de seus protagonistas. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1997. (Tese de doutorado).

DIAS, Marina Célia Moraes. O direito da criança e do educador à alegria cultural. In DIAS, Marina Célia Moraes; NICOLAU, Marieta Lúcia Machado (orgs). *Oficinas de sonho e realidade na formação do educador da infância.* São Paulo: Papirus, 2003.

DIAS, Marina Célia Moraes; NICOLAU, Marieta Lúcia Machado (orgs). *Oficinas de sonho e realidade na formação do educador da infância.* São Paulo: Papirus, 2003.

DIAS, Marina Célia Moraes. Creativity and imagination in NEW, R., MONCRIEFF COCHRAN (org). Early childhood education (four volumes): an international encyclopedia. Praeger Publishers: 2007.

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

FERRAZ, Maria Heloísa C. de T.; FUSARI, Maria F. de Resende e. *Metodologia do ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 1993.

FERREIRA, Manuela. Do “avesso” do brincar ou... as relações entre pares, as rotinas da cultura infantil e a construção da(s) ordem(ens) social(ais) instituínte(s) das crianças no jardim de infância. In SARMENTO, Manuel J., CERISARA, Ana B. (orgs.) *Crianças e miúdos:* perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Edições ASA, 2004, pp. 55-104.

FREIRE, Madalena. *A paixão de conhecer o mundo.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. Considerações em torno do ato de estudar. In FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos* . Rio de Janeiro: Paz e Terra,1982. pp. 09-12..

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler:* em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1988.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia:* saberes necessários à pratica educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. *Pedagogia da Terra*. São Paulo, Peirópolis, 2000.

GADOTTI, Moacir. *Educar para a sustentabilidade*: uma contribuição à Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008.

GADOTTI, Moacir. *Carta da Terra na Educação*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2010.

GIANNOTTI, Sirlene. *Dar forma é formar-se:* processos criativos da arte para a infância. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2008. (dissertação de mestrado)

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e seu desenvolvimento profissional. In NÓVOA, António (org). *Vidas de professores.* Porto: Porto, 2007.

HOLM, Anna Marie. *Fazer e pensar arte.* São Paulo: Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2005.

JAMES, Allison; JAMES, Adrian L. Constructing children, childhood and the child. In *Constructing childhood:* theory, policy and social practice. Hampshire: Palgrave Macmillan, 2004, pp. 10-28.

JAMES, A. Agency. In *The Palgrave Handbook of Childhood Studies.* Hampshire: Palgrave Macmillan, 2009, pp. 34-45.

JENKS, C. Constituindo a criança. In *Educação, sociedade e culturas.* Crescer e aparecer ou... para uma sociologia da infância. N.17. Porto: Afrontamento, 1994, pp. 185-216.

JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação.* São Paulo: Paulus, 2010.

KISHIMOTO, Tizuko M. (org). *O brincar e suas teorias.* São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

KISHIMOTO, T.M; PINAZZA, M.A. Froebel: uma pedagogia do brincar para infância. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia, KISHIMOTO, Tizuko Morchida e PINAZZA, Mônica Appezzato (orgs). *Pedagogia(s) da Infância*. Dialongando com o Passado. Construindo o Futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

LEGAN, Lucia. *A escola sustentável:* ecoalfabetizando pelo ambiente. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2009.

MACHADO, Regina. *Acordais:* fundamentos teórico-poéticos da arte de contar histórias. São Paulo: DCL, 2004.

MAHONEY, Abigail A.; ALMEIDA, Laurinda R. (org.). *Henri Walon.* Psicologia e educação. São Paulo: Loyola, 2010.

MALAGUZZI, Lóris. Histórias, idéias e filosofia básica. In EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. *As cem linguagens da criança*: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Medicas, 1999. p. 59-104.

MATISSE, Henri. *Escritos e reflexões sobre a arte*. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

MAYALL, Berry. Conversas com crianças. Trabalhando com problemas geracionais. In CHRISTENSEN, P.. JAMES, A. *Investigação com crianças.* Perspectivas e práticas. Porto: Escola de Educação Superior Paula Frassinetti, 2005, pp 123-141.

MEIHY, José Carlos Sebe B.; HOLANDA, Fabíola. *História oral:* como fazer, como pensar. São Paulo: Contexto, 2010.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de trans-formação. In NÓVOA, António (org). *Vidas de professores.* Porto: Porto, 2007.

MORAES, Sumaya Mattar. *Aprender a ouvir o som das águas*: o projeto poético-pedagógico do professor de arte. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2002. (Dissertação de mestrado).

MORAES, Sumaya Mattar. A palma da mão como medida: aprender pelo fazer: propostas deste e de outros tempos. In. MORAES, Sumaya Mattar. *Descobrir as texturas da essência da terra*: formação inicial e práxis criadora do professor de arte. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2007. (Tese de doutorado).

MOREIRA, Ana Angélica Albano. *O espaço do desenho:* a educação do educador. São Paulo: Loyola, 2010.

MORIN, Edgar. *Os sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2001.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias de suas vidas. In NÓVOA, António (org). *Vidas de professores.* Porto: Porto, 2007

OSTROWER, Fayga. *Criatividade e processos de criação.* Petrópolis: Vozes, 2010.

QUINTEIRO, Jucirema. Infância e educação no Brasil: um campo de estudos em construção. In FARIA, Ana Lúcia G. de et al. (orgs.) *Por uma cultura de infância.* Campinas: Autores Associados, 2002, pp. 19-47.

READ, Herbert. *A educação pela arte.* São Paulo: Martins Fontes, 2001.

RIZZI, Maria Christina de Souza Lima. Caminhos Metodológicos. In BARBOSA, Ana Mae (org). *Inquietações e mudanças no ensino da arte.* São Paulo: Cortez, 2003.

SARMENTO, Manuel Jacinto, SOARES, Natália Fernandes, TOMÁS, Catarina. *Investigação da Infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças*. Sixth Internacional Conference on Social Methodology – Recent Developments and Applications in Social Research Methodology. Amsterdã, 16-20 de agosto de 2004.

SARMENTO, Manuel Jacinto. *Gerações e alteridade: interrogações a partir da Sociologia da Infância.* Educação e Sociedade, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, Maio/Agosto, 2005.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In. NÓVOA, António. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1997. pp. 77-91.

SCHÖN, Donald. *Educando o profissional reflexivo*: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

TARKOVSKI, Andrei. *Esculpir o tempo.* São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOSTKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente*: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N.. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.* São Paulo: Ícone, 2006.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *Imaginação e criação na infância*: ensaio psicológico: livro para professores; apresentação e comentários Ana Luiza Smolka*;* tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

WARSCHAUER, Cecília. Apresentação à primeira edição brasileira. In JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação.* São Paulo: Paulus, 2010.

ZEICHNER, K. O professor como prático reflexivo; Concepções de prática reflexiva no ensino e na formação de professores. In ZEICHNER, Kenneth M. *A Formação Reflexiva de Professores:* Idéias e Práticas. Lisboa/Pt: Educa.1993, pp. 13-51.

ANEXO

I. Publicações das educadoras entrevistadas

1. Sirlene Giannotti

GIANNOTTI, S. M. . *Dar forma é formar-se:* processos criativos da arte para a infância. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2008. (dissertação de mestrado)

Demais tipos de produção técnica

SANTOS, M. F. ; **GIANNOTTI, S. M.** ; SAURA, S. C. ; Meirelles, Renata ; BRAMAK, C. ; Siqueira, Claudia . Arte e experiência. 2009. (Desenvolvimento de material didático ou instrucional - artigo em capitulo do livro: Brincar um baú de possibilidades).

2. Ana Helena Rizzi Cintra

CINTRA, Ana Helena Rizzi. *Ética, estética, documentação e o Projeto Crescer.* Disponível em: http://www.academia.edu/467646/Etica_Estetica_Documentacao_e_o_Projeto_Crescer . Acesso em: 13 dez. 2012.

3. Maria Cristina M. Cruz

CRUZ, Maria Cristina M. T. *Para uma educação da sensibilidade*: a experiência da Casa Redonda Centro de Estudos. São Paulo: Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, 2005. (dissertação de mestrado)

4. Rosa Iavelberg

Artigos completos publicados em periódicos

IAVELBERG, R. ; GABANI, R. . Arte Infantil: do pré-simbolismo ao abstracionismo. ARS (São Paulo), v. 14, p. 86-96, 2010.

IAVELBERG, R. . Construção de Conhecimento Artístico e Didático na Formação de Professores. Revista Palíndromo Online, v. 1, p. 20-40, 2009.

IAVELBERG, R. ; CASTELLAR, S. . O desenho na arte e na geografia. Boletim Paulista de Geografia, v. 87, p. 153-170, 2007.
IAVELBERG, R. . Cidade: via de acesso da arte à escola. Boletim Paulista de Geografia, v. 85, p. 55-70, 2006.

IAVELBERG, R. Material didático como meio de formação, criação e utilização. IDÉIAS 31: Educação com arte, São Paulo, v. 31, n.31, p. 245-262, 2004.

IAVELBERG, R. A Ação Educativa e seus vários modos de Intervenção. Seminário Internacional Sobre a Ação Educativa em Instituições Culturais, São Paulo, v. I, n.I, p. 45-55, 2001.

IAVELBERG, R. A Arte nos PCN. Pcn Ao Vivo e a Cores, Brasília, v. I, n.I, p. 15-22, 1998.

Livros publicados/organizados ou edições

IAVELBERG, R. ; SAPIENZA, T. ; MOURAO, L. . ARTE 1º ano Guia de Recursos Didáticos: para o professor. 1. ed. São Paulo: Editora Moderna, 2009. v. 5. 127p .

IAVELBERG, R. ; SAPIENZA, T. ; MOURAO, L. . Arte 2º ano Guia de Recursos Didáticos: para o professor. 1. ed. Editora Moderna, 2009. v. 5. 123p .

IAVELBERG, R. ; SAPIENZA, T. ; MOURAO, L. . Arte 3º ano Guia de Recursos Didáticos: para o professor. 1. ed. São Paulo: Editora Moderna, 2009. v. 5. 121p.

IAVELBERG, R. ; SAPIENZA, T. ; MOURAO, L. . Arte 4º ano Guia de Recursos Didáticos: para o professor. 1. ed. São Paulo: Editora Moderna, 2009. v. 5. 127p.

IAVELBERG, R. ; SAPIENZA, T. ; MOURAO, L. . Arte 5º ano Guia de Recursos Didáticos: para o professor. 1. ed. São Paulo: Editora Moderna, 2009. v. 5. 127p.

Arslan, L.M. ; **IAVELBERG, R.** . e- book Coleção ideias em ação: Ensino de Arte. são paulo: Cengage Learning, 2009. v. 1.

IAVELBERG, R. . O desenho cultivado da criança: práticas e formação de professores. 1. ed. Portp Alegre: ZOUK, 2006. v. 1. 108p .

IAVELBERG, R. ; MOURAO, L. . Ensino de Arte. 1. ed. São Paulo: Thomson Learning Brasil, 2006. v. 1. 130p .

IAVELBERG, R. . Para Gostar de Aprender Arte: sala de aula e formação de professores. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2003. v. 1. 126p .

IAVELBERG, R. (Org.) . Brasil dos Professores. Brasília: , 2002. 150p .

Capítulos de livros publicados

IAVELBERG, R. . O desenho da criança na pesquisa moderna e contemporânea. In: Carmen S. Aranha; Kátia Canton. (Org.). Desenhos da Pesquisa. Novas Metodologias em Arte VIII Congresso Internacional de Estética da Arte. 1ed.São Paulo: Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo, 2012, v. 1, p. 79-92.

IAVELBERG, R. . Aprendizagem de Arte na Escola e no Museu. In: Carmen Aranha e Katia Canton. (Org.). Espaços da Mediação. 1ed.São Paulo: PGEHA/Museu de Arte Contemporânea, 2011, v. 1, p. 123-137.

IAVELBERG, R. ; SANMARTIN, S. M. . A monografia na formação do professor de arte. In: Moema Martins Rebouças; Cesar Pereira Cola. (Org.). Espaços de Formação em Arte. 1ed.Vitória: Editora da Universidade Federal do Espírito Santo, 2010, v. 1, p. 79-93.

IAVELBERG, R. . Arte na educação social. In: Ana Maria Bianchi dos Reis. (Org.). Arte-educação, Vida Cotidiana e Projeto Axé. 1ed.Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia, 2008, v. 1, p. 285-293.

IAVELBERG, R. . O desenho da criança no diálogo com a cultura. In: Beatriz Scoz et alli. (Org.). Aprendizagem: tramas do conhecimento, do saber e da subjetividade. 1ed.Rio de Janeiro e São Paulo: Vozes e Abpp, 2006, v. 1, p. 86-96.

IAVELBERG, R. . Arte e Educação nas Cidades. In: Ary Perez. (Org.). Americas' Courtyard. 1a.ed.São Paulo: Editora Eletrônica, 2001, v. 1, p. 109-113.

IAVELBERG, R. . PCN de Arte: Aprendizagem e Cidadania. In: Elizabeth Marchuschi. (Org.). Formação do Educador, Avaliação & Currículo. 1ed.Recife: Universitária da UFPE, 1999, v. 1, p. 141-148.

IAVELBERG, R. . O desenho cultivado da criança.. In: Cavalcanti,Z.. (Org.). Arte na Sala de Aula. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995, v. , p. -.

Textos em jornais de notícias/revistas

IAVELBERG, R. . Práticas criativas e experiências singulares. Nova Escola, São Paulo, p. 94 - 94, 01 abr. 2011.

IAVELBERG, R. . Eu não sei desenhar. Carta Fundamental, São Paulo, p. 20 - 23, 12 dez. 2010.

IAVELBERG, R. . Garatujas e rabiscos. revista carta fundamental, são paulo, , v. 21, p. 22 - 25, 01 set. 2010.

IAVELBERG, R. . Arte na formação do pedagogo. revista direcional educador, são paulo, p. 10 - 12, 01 set. 2010.

IAVELBERG, R. ; HONMA, M. J. . Imagens de arte:leitores e leituras. Carta capital na escola, são paulo, p. 7 - 10, 01 dez. 2007.

IAVELBERG, R. . Currículo de Arte e Cultura Visual. Direcional Educador, São Paulo, p. 10 - 12, 01 nov. 2007.

IAVELBERG, R. . O Ensino de Arte. Presente em Revista, São Paulo, p. 2 - 4, 03 mar. 2006.

IAVELBERG, R. . Arte na formação de crianças e jovens. jornal virtual do Pueri Domus, internet, p. 1 - 2, 30 jan. 2006.

IAVELBERG, R. . O desenho cultivado no processo de criação do sujeito em arte. trapezio: grupo de apoio à escolarização, 01 ago. 2004.

IAVELBERG, R. . O Espaço para a arte da Criança e do Adolescente. Revista da Associação Brasileira de Problemas de Aprendizagem, Rio de Janeiro, , v. único, p. 21 - 22, 17 mar. 2000.

IAVELBERG, R. . Professor de Artes Visuais. Jornal Bolando Aula, Santos, , v. único, p. 4 - 5, 08 mar. 2000.

IAVELBERG, R. . A importância da arte-educação no primeiro grau. Cadernos de Arte-Educação, São Paulo, , v. único, p. 18 - 24, 12 jul. 1998.

IAVELBERG, R. . Reflexões sobre a prática da releitura. Boletim Arte na Escola n. 17, Porto Alegre, , v. único, p. 3 - 4, 12 set. 1997.

IAVELBERG, R. . Pedagogia da Arte ou Arte Pedagógica: um alerta para a recuperação das oficinas de percurso de criação pessoal no ensino da arte.. Pátio Revista Pedagógica, Porto Alegre, , v. único, p. 25 - 28, 30 maio 1997.

IAVELBERG, R. . A crítica enquanto disciplina no ensino da arte. Arte & Educação e Revista, Porto alegre, , v. único, p. 10 - 14, 30 mar. 1995.

IAVELBERG, R. . O Construtivismo e a reorientação do papel do professor nas oficinas de arte. Jornal da Alfabetizadora, Porto Alegre, , v. único, p. 6 - 7, 23 maio 1993.

IAVELBERG, R. . Brasil-Estados Unidos in Pactos Culturais. Boletin Arte na Escola no.1, Porto Alegre, , v. único, p. 5 - 6, 03 set. 1992.

IAVELBERG, R. . Educação Artística- Visão de Área. Documento 5/ Movimento de Reorientação Curricular, Jundiaí, , v. único, p. 25 - 35, 16 jan. 1992.

IAVELBERG, R. . Um convite a novas rotas de navegação no ensino da arte:de mares já navegados à abertura de novos possíveis.. Trino 2, São Paulo, , v. único, p. 39 - 42, 21 set. 1991.

IAVELBERG, R. . Impressões de Seurat em Crianças. Trino 2, São Paulo, , v. único, p. 35 - 37, 21 set. 1991.

IAVELBERG, R. . O professor de arte e seu fazer artístico. Jornal da Alfabetizadora, Porto Alegre, , v. único, p. 3 - 4, 05 jun. 1990.

IAVELBERG, R. . Diálogo sobre arte e educação. Trino 1, São Paulo, , v. único, p. 18 - 27, 07 maio 1990.

IAVELBERG, R. . O Ensino da arte na Pré-escola: o desenho como construção. Caderno Idéias 7, São Paulo, , v. único, p. 93 - 106, 01 set. 1988.

IAVELBERG, R. . Textos do Jardim III. A criança na Pré-Escola, São Paulo, , v. único, p. 15 - 32, 30 ago. 1985.

Trabalhos completos publicados em anais de congressos

IAVELBERG, R. ; MENEZES, F. C. . O cultivo do desenho infanti na aprendizagem compartilhada. In: 21o encontro nacional anpap, 2012, Rio de Janeiro. 21o Encontro Nacional vida e ficção/arte e fricção, 2012.

IAVELBERG, R. . O pêndulo didático. In: VIII congresso de estética e sua história: Inter disciplinaridade trans no estudo e pesquisa da Arte e Cultura, 2010, são paulo. Inter trans disicplinaridade no estudo e pesquisa da Arte e Cultura. São Paulo: terceira margem, 2010. p. 59-65.

GABANI, R. ; **IAVELBERG, R.** . Arte Infantil: do pré -simbolismo ao abstracionismo. In: 18 Encontro Nacional Anpap Associação Nacional de Pesquisadores de Artes Plásticas, 2009, Salvador. Tranversalidades nas Artes Visuias, 2009. p. 3701-3714.

IAVELBERG, R. . Interações entre a arte das crianças e a produção de arte adulta. In: Encontro Nacional 17o ANPAP :Panorama da pesquisa em artes visuias, 2008, Florianópolis. Ananis eletrônico. Florianópolis: UDESC, 2008. v. 2. p. 1-12.

IAVELBERG, R. Anos 90 e o ensino e Arte. In: Seminário Nacional de Arte e Educação, 2001, Montenegro. Anais do Seminário Nacional de Arte e Educação. Montenegro: Fundarte, 2001. p. 109-113.
IAVELBERG, R. Educação emancipatória: o ensino de arte nas ONGs. In: XI Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, 2001. Anais do XI Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, 2001. p. 15-32.

IAVELBERG, R. O desenho espontâneo e o desenho cultivado da criança. In: VIII Congresso Nacional da Federação de Arte-Educadores do Brasil, 1995, Florianópolis. Anais do VIII congresso Nacional da Federação de Arte-Educadores do Brasil. Florianópolis: Centro de artes -Universidade do Estado de Santa Catarina, 1995. v. I. p. 64-70.

IAVELBERG, R. Reorientação Curricular do Ensino da Arte: Prática e Fundamentos. In: II Seminário Capixaba sobre o Ensino da Arte, 1994, Vitória. Anais do II Seminário Capixaba sobre o Ensino da Arte. Vitória: Universidade Federal do Espirito Santo: Pró Reitoria de Extensão, 1994. v. I. p. 17-18.

Outras produções bibliográficas

IAVELBERG, R. ; FERNADES, P. . Entrevista Blog Acesso do Instituto Votorantim 2010 (Entrevista).

IAVELBERG, R. . Entevista para revista artepontocom: O Ensino de Arte nas Escolas do Século XXI 2010 (Entrevista revistapontocom).

IAVELBERG, R. ; OUTROS, E. . Depoimento: percurso na arte-educação. São Paulo: Instituto Tomie Othake, 2009 (Depoimento).

IAVELBERG, R. . Ratos de Leitura. São Paulo: Cosacnaify, 2008 (resenha).
SAPIENZA, T. ; **IAVELBERG, R.** . Ensinar e aprender arte conteporânea Volume III Arte e cidade. São Paulo: Centro de Cultura Judaica, 2007 (Coordenação de material de apoio didático).

IAVELBERG, R. . CNI/SESI Edicativo Museu Nacional de Belas Artes RJ Paula Trope. CNI/SESI, 2006 (Material didático par professores).

RENSHAW, A. ; **IAVELBERG, R.** . The art book for children. Portp Alegre: Artmed, 2006 (revisão técnica da tradução de livro estrangeiro de arte para criança).

IAVELBERG, R. ; MAMMI, L. ; CHAGAS, J. . CARNE Carmela Gross. pró-reitoria de cultura usp e ceuma, 2006 (catálogo de obra de arte).
AROUCA, C. ; **IAVELBERG, R.** . Ensinar e aprender arte conteporÂnea na escola II. São Paulo: Centro de Cultura Judaica, 2006 (material de apoio didático).
SADEK, R. ; LONTRA, M. ; **IAVELBERG, R.** . Arte contemporânea em ações interdisciplinares na escola. brasília: SESI/dn, 2006 (Texto introdutório a materiais de apoio didático).

IAVELBERG, R. . O livro de arte para criança. Porto Alegre: Artmed, 2006 (resenha).

IAVELBERG, R. ; PARROS, F. . ensinar e aprender arte contemporänea na escola. sao paulo: centro da cultura judaica, 2005 (material de apoio didático).

IAVELBERG, R. . CNI/SESI Educativo Distrito Federal. Brasília: CNI/SESI, 2005 (material didatico para professores).

IAVELBERG, R. . CNI/SESI Tomie Otake- Renata Lucas. Brasília: CNI/SESI, 2005 (Material didático para professores).

IAVELBERG, R. ; MOURAO, L. . Claudio Tozzi. São Paulo: Moderna, 2004 (material didático).

IAVELBERG, R. ; HONMA, M. J. ; VILELA, A. . Lá Vai Maria. São Pauo: Secretaria do Estado da Educação, 2004 (material de apoio didático).

IAVELBERG, R. ; NERY, A. . Corpo: As muitas faces do eu e suas expressões. Brasília: MEC/SEMTEC, 2004 (Elaboração (área de Artes Visuais)).

IAVELBERG, R. ; ZULEIKA, . arte e lingua portuguesa vivência formativa tema 3. SEE-SP, 2004 (texto da área de linguagem).

IAVELBERG, R. ; MOURAO, L. . A palavra escrita na criação e na crítica de arte 2004 (material de apoio didático).

IAVELBERG, R. ; SALLES, E. B. DE C. ; MOURAO, L. ; POUGY, E. . Eu . tu, eles e as culturas nas escolas 2004 (material de apoio didático).

IAVELBERG, R. ; MOURAO, L. . Contigo descobrimos arte. são Paulo: Moderna, 2003 (material de poio didático).

IAVELBERG, R. ; HONMA, M. J. ; VILELA, A. . Lá Vai Maria. São Paulo: Centro Universitário Maria Antonia, 2003 (Material didático).

IAVELBERG, R. ; VILELA, A. ; BLASS, T. . matriz e copia - gravura. São Paulo: Cosac^Naify, 2003 (Material didático).

IAVELBERG, R. ; FERRAZ, H. C. T. . Parâmetros Curriculares Nacionais + da área de Códigos, Linguagens e suas teconologias (Conceitos Estruturantes) do Ensino Médio. Ministério de Educação e Cultura, 2002 (Elaboração).

IAVELBERG, R. . Proposta Curricular para Educação de Jovens e Adultos. Brasília 2002 (Elaboração (área de Artes Visuais)).

IAVELBERG, R. . A arte na formação de professores (1). São Paulo: Serviço de Comunicação e Mídia FEUSP, 2002 (Elaboração e Coordenação de Vídeo).

IAVELBERG, R. . A arte na formação de professores (2). São Paulo: Serviço de Comunicação e Mídia FEUSP, 2002 (Elaboração e Coordenação de Vídeo).

IAVELBERG, R. ; MOURAO, L. . Contigo descobrimos a arte. São Paulo: Moderna, 2002 (Elaboração (área de Artes Visuais)).

IAVELBERG, R. . Educação Emancipatória: O Ensino de Arte nas Ongs. São Paulo: ANPAP, 2001 (Elaboração).

IAVELBERG, R. . Parâmetros de Arte em Ação (todos os ciclos). Ministério de Educação e Cultura, 2000 (Elaboração e Coordenação).

IAVELBERG, R. . Parâmetros em Ação - Artes Visuais (1º, 2º, 3º e 4º Ciclos). Ministério de Educação e Cultura, 1999 (Elaboração).

IAVELBERG, R. . Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte (3º e 4º Ciclo do Ensino Fundamental). Ministério da Educação, 1998 (Elaboração).

IAVELBERG, R. . Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte (1º e 2º Ciclo do Ensino Fundamental). Ministério de Educação e Cultura, 1997 (Elaboração).

IAVELBERG, R. . O ensino da arte no Construtivismo 1992 (Elaboração e produção de vídeo).

5. Ieda Abbud

ABBUD, Ieda, AUGUSTO, Silvana, FERREIRA, Marisa V., MARANHÃO, Damaris, OLIVEIRA, Zilma R., ZURAWSKI, Maria Paula**.** *O trabalho do Professor de Educação Infantil.* São Paulo: Ed. Biruta, 2012

ABBUD, Ieda. *John Dewey e a educação infantil:* entre jardineiras e cientistas.
São Paulo: Cortez, 2011

ABBUD, Ieda. Concepções e Práticas nos CEIs: produções da infância – vol 1 – livro e 2 DVDs, junho 2011 (coordenação técnica – Ieda Abbud). (não comercializável)

ABBUD, Ieda. Concepções e Práticas nos CEIs: produções da infância – vol 2, - livro e 2 DVDs, agosto 2011(coordenação técnica – Ieda Abbud). (não comercializável)
ABBUD, Ieda. "Orientações curriculares: expectativas de aprendizagens e Orientações Didáticas para Educação Infantil", PMSP – SME DOT, 2007.

ABBUD, Ieda. *Modos de Intervenção na brincadeira* In: "A rede em rede: a formação continuada na Educação Infantil – fase 1". SME, São Paulo: SME/DOT, 2007, pp. 107 – 111.

ABBUD, Ieda. "John Dewey nos debates sobre educação infantil (Estados Unidos, dos anos noventa do século XIX aos anos dez do século XX)", São Paulo, PUC-SP, 2007 – dissertação de mestrado.

6. Gisela Schiavo

Entrevista com Gisela Schiavi para a TV da Granja Vianna, Site da Granja. Disponível em: http://www.youtube.com/watch?v=Ry4LdhYcnpU Acesso em: 13 dez. 2012.

7. Maria Cecília Bonna

BONNA, Maria Cecília. *O brincar e o pensar ativo.* Disponível em: http://www.micael.com.br/blog/paracompartilhar/2012/06/11/espaco-bem-viver-ganha-premio/ . Acesso em: 13 dez. 2012.

Entrevista com Maria Cecília Bonna para o Jornal D'Aqui – Granja Vianna. Disponível em: http://www.jornaldaqui.com.br/materia.php?id_artigo=4419&id_categoria=2 Acesso em: 13 dez. 2012.

8. Adriana Friedmann

Artigos completos publicados em periódicos

FRIEDMANN, Adriana. História do Percurso da Sociologia e da Antropologia na área da Infância. Veras - Revista acadêmica de Educação do ISE Vera Cruz, v. 1, p. 214-235, 2011.

FRIEDMANN, Adriana. O simbolismo do brincar da criança. Revista Nós da Escola, v. ?, p. ?, 2006.

FRIEDMANN, Adriana. Construindo uma cultura de paz na primeira infância . Conasens, 2005.

FRIEDMANN, Adriana. As linguagens simbólicas das crianças. Revista Pátio Educação Infantil, 2005.

FRIEDMANN, Adriana; FIGUEIRÓ ; DUARTE, M. ; NIEMEYER, C. . Primeira Infância e Origens da Violência. CONASENS, 2005.

FRIEDMANN, Adriana. Uma infância digna é possível . Revista Educatio, 2004.

FRIEDMANN, Adriana. Professor criador de ambiente de alta qualidade . Revista do Professor, 2003.

FRIEDMANN, Adriana. O papel do brincar na cultura contemporânea . Revista Pátio Educação Infantil, 2003.

FRIEDMANN, Adriana. Diálogos sobre a infância . NEPSID, 2003.

FRIEDMANN, Adriana; MARQUES, F. ; PICANÇO, Á. . CAMINHOS. CAMINHOS - Boletim informativo da Escola Oficina Ludica, v. 1, 1998.

FRIEDMANN, Adriana. JOGOS TRADICIONAIS. IDÉIAS, FDE - SÃO PAULO, v. 7, 1990.

FRIEDMANN, Adriana. O MUSEU DE BRINQUEDOS. CADERNOS DE EDM, FACULDADE DE EDUCAÇÃO USP - SP, v. 2, n.2, 1990.

Livros publicados/organizados ou edições

FRIEDMANN, Adriana. O brincar na Educação Infantil - observação, adequação e inclusão.. 1a.. ed. São Paulo: Moderna, 2012. 176p .

FRIEDMANN, Adriana. O BRINCAR NO COTIDIANO DA CRIANÇA. SÃO PAULO: MODERNA, 2006.

FRIEDMANN, Adriana. O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA ATRAVÉS DO BRINCAR. SÃO PAULO: MODERNA, 2006.

FRIEDMANN, Adriana. O universo simbólico da criança - olhares sensíveis para a infância. PETRÓPOLIS: VOZES, 2005.

FRIEDMANN, Adriana. Dinâmicas criativas um caminho para a transformação de grupos. PETRÓPOLIS: VOZES, 2004.

FRIEDMANN, Adriana. CALENDÁRIO CRIATIVO. SÃO PAULO: ESCOLA OFICINA LÚDICA, 1998.

FRIEDMANN, Adriana. A ARTE DE BRINCAR. São Paulo: Vozes, 1994.
FRIEDMANN, Adriana. BRINCAR, CRESCER E APRENDER: o resgate do jogo infantil. , 1994.

Capítulos de livros publicados

Rebecca S. New (ed.), Moncrieff Cochran (ed.) ; **FRIEDMANN, A.** . VIOLÊNCIA. In: Rebecca S. New (ed.), Moncrieff Cochran (ed.). (Org.). EARLY CHILDHOOD EDUCATION - An International Encyclopedia. OXFORD: GREENWOOD PUBLISHING GROUP, 2007, v. 4, p. -.

FRIEDMANN, Adriana; CRAEMER, U. . A criança e a cidade. In: ADRIANA FRIEDMANN E UTE CRAEMER. (Org.). CAMINHOS PARA UMA ALIANÇA PELA INFÂNCIA. SÃO PAULO: ALIANÇA PELA INFÂNCIA, 2003, v. , p. -.

FRIEDMANN, Adriana; CRAEMER, U. . Carta de uma criança que ainda há de ser. In: ADRIANA FRIEDMANN E UTE CRAEMER. (Org.). CAMINHOS PAR A UMA ALIANÇA PELA INFÂNCIA. : , 2003, v. , p. -.

FRIEDMANN, Adriana; CYRCE, M. R. A. F. A. M. C. A. ; KISHIMOTO, J. A. D. G. E. B. G. W. I. L. L. W. N. H. S. C. R . A EVOLUCAO DO BRINCAR. A EVOLUCAO DO BRINCAR. : SCRITTA, 1992, v. UNICO, p. 23-31.

FRIEDMANN, Adriana; CYRCE, M. R. A. F. A. M. C. A. ; KISHIMOTO, J. A. D. G. E. B. G. W. I. L. L. W. N. H. S. C. R . A CRIANCA NA BRINQUEDOTECA. A CRIANCA NA BRINQUEDOTECA. : SCRITTA, 1992, v. UNICO, p. 65-73.

FRIEDMANN, Adriana; CYRCE, M. R. A. F. A. M. C. A. ; KISHIMOTO, J. A. D. G. E. B. G. W. I. L. L. W. N. H. S. C. R . SUGESTOES DE ATIVIDADES. SUGESTOES DE ATIVIDADES. : SCRITTA, 1992, v. UNICO, p. 229-232.

Textos em jornais de notícias/revistas

FRIEDMANN, Adriana. Brincadeira, a linguagem da infância. Revista e, São Paulo, 01 mar. 2012.

FRIEDMANN, Adriana. INFÂNCIA HOJE. CRIANÇA E CONSUMO, 01 out. 2009.

FRIEDMANN, Adriana. TESTE DO BRINCAR. EDUCAR E CRESCER, 01 ago. 2009.

FRIEDMANN, Adriana. ADEQUAÇÃO DE BRINCADEIRAS. GUIA DA FOLHA, SÃO PAULO, 01 jul. 2009.

Trabalhos completos publicados em anais de congressos

FRIEDMANN, Adriana. O UNIVERSO SIMBÓLICO DA CRIANÇA. In: 1o. CONGRESSO INTERNACIONAL EM ESTUDOS DA CRIANÇA, 2008, BRAGA. INFÂNCIAS POSSÍVEIS, MUNDOS REAIS. BRAGA: INSTITUTO DE ESTUDOS DA CRIANÇA, 2008. v. 1.

FRIEDMANN, Adriana. Principais aspectos do Brincar: o resgate da essência e o significado dos jogos. In: A Prática da Resiliência, 1998, São Paulo. A Prática da Resiliência. São Paulo: Sesi, 1998.

FRIEDMANN, Adriana. Abrindo a porta para ir brincar. In: I Clínica de Jogos Cooperativos - Educando para a Uni-versidade, 1995, São Paulo. I Clínica de Jogos Cooperativos - Educando para a Uni-versidade. São Paulo, 1995. v. 1.

Outras produções bibliográficas

FRIEDMANN, Adriana. Educação Física Global e Participativa. Petrópolis: Vozes, 2012. (Tradução/Livro).

LAMEIRAO, Luisa ; **FRIEDMANN, Adriana.** Criança brincando, quem a educa. São Paulo, 2007. (Prefácio, Pósfacio/Prefácio)>.

PIMENTEL ALESSANDRA ; **FRIEDMANN, Adriana**. Tempo de brincar, hora de aprender, 2007. (Prefácio, Pósfacio/Prefácio)>.

MEIRELLES, Renata; **FRIEDMANN, Adriana**. GIRAMUNDO e outros brinquedos e brincadeiras dos meninos do Brasil. São Paulo, 2007. (Prefácio, Pósfacio/Posfácio)>.

FRIEDMANN, Adriana. ; CYRCE, M. R. A. F. C. A. ; ANDRADE, J. . ATENCAO ! CRIANCAS BRINCANDO 1996.

FRIEDMANN, Adriana. ; CYRCE, M. R. J. T. M. K. A. F. ; ALEIXO, A. J. C. . JOGOS TRADICIONAIS 1992 (Publicação de Relatório Técnico - Técnico Científico (Classificação CNCT, inexistente para CNPq & C).

FRIEDMANN, Adriana. JOGOS TRADICIONAIS NA CIDADE DE SAO PAULO: RECUPERACAO E ANALISE DA SUA FUNCAO EDUCACIONAL 1990.

FRIEDMANN, Adriana. FAMÍLIA E DOENÇA MENTAL. SÃO PAULO: ESCUTA, 1988. (Tradução/Livro).

9. Maria Amélia Pereira

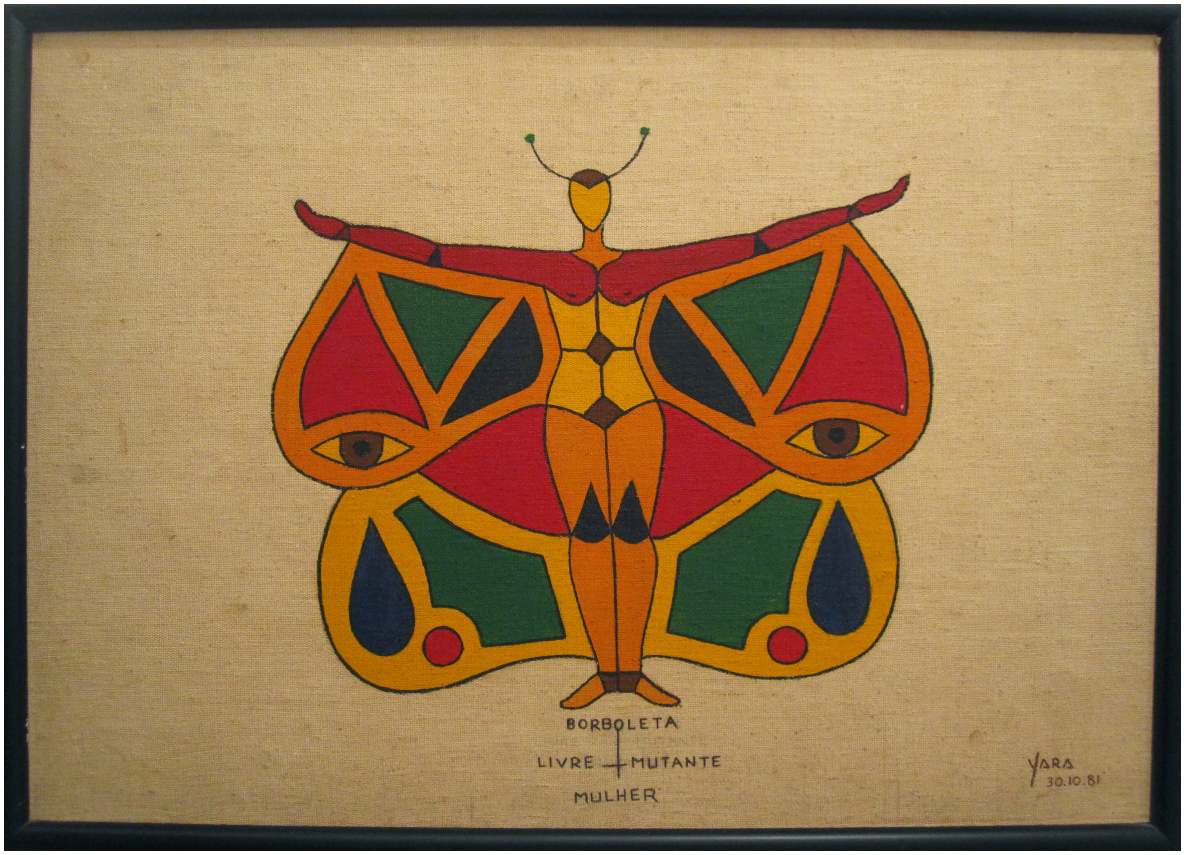
PEREIRA, Maria Amélia. *O toque e três histórias.* Disponível em http://www.calatonia.net/peo.html. Acesso em: 13 dez. 2012.

Entrevista com Maria Amélia Pereira para o Jornal D'Aqui - 08 de Outubro de 2009. Disponível em: http://www.jornaldaqui.com.br/materia.php?id_artigo=2259&id_categoria=2 Acesso em: 13 dez. 2012

II. Relação de fotografias:

1. Jogo (2010)
2. Esconde (2011)
3. Defesa (2011)
4. Pulo (2012)
5. Parada de mão (2011)
6. Dança (2011)
7. Sentido e significado (2011)
8. Sutileza (2012)

Todas as imagens foram por mim capturadas e editadas entre 2010 e 2012.


BORBOLETA
LIVRE + MUTANTE
MULHER
YARA
30.10.81