

UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL - UNIJUÍ

JULIANE COLPO

**O PERCURSO DA RESSIGNIFICAÇÃO DE UMA PROPOSTA PARA EDUCAÇÃO
INFANTIL: POR UMA ÉTICA NA EDUCAÇÃO**

Ijuí (RS)

2006

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

JULIANE COLPO

**O PERCURSO DA RESSIGNIFICAÇÃO DE UMA PROPOSTA PARA EDUCAÇÃO
INFANTIL: POR UMA ÉTICA NA EDUCAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação nas Ciências da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - UNIJUÍ, como requisito parcial à obtenção do título de Mestrado em Educação nas Ciências.

Orientador: Prof. Dr. Celso José Martinazzo

Ijuí

2006

RESUMO

A dissertação intitulada **O Percurso da ressignificação de uma proposta para Educação Infantil: por uma ética na educação** apresenta uma proposta pedagógica para Educação Infantil dirigindo um olhar para as aprendizagens das crianças. Isso se tornou possível pela desconstrução de concepções, pelo estudo e análise de princípios pedagógicos que melhor representassem o que a instituição pensava sobre a educação dedicada às crianças. A ressignificação aconteceu a partir da investigação das concepções de criança, de ética, de espaços e tempos, que ocorreu por meio de pesquisa bibliográfica, de dados empíricos coletados no contexto do Colégio Cenecista Sepé Tiaraju, no município de Santo Ângelo - RS. O percurso da ressignificação foi construído então, com base nos estudos acerca da abordagem italiana de Reggio Emilia, sobre o Paradigma do Interacionismo, da Psicanálise e da Teoria da Complexidade. A partir dessas interlocuções teóricas percebeu-se que a Educação Infantil pode ser ressignificada desde que a instituição tenha clareza quanto aos princípios que orientam sua prática, que no caso da escola em estudo, é propor uma prática que acredita na criança enquanto sujeito, o que exige pensar em uma pedagogia da ética calcada nas relações.

Palavras - Chave: Educação Infantil - ressignificação - ética

ABSTRACT

The paper called “The way of the remeaning about a proposal to Children’s Education: for an ethic in education” serch to present an educational proposal for Children’s Education looking to the children’s learning. This was possible cause opinions disconstruction, study and analyse of educational principles that represented better in what institution thought about the education dedicated do children. The remeaning happened from the investigation on the children, ethic, spaces and times opinions,that happened by a bibliographycal research and empiric data collected in “Colégio Cenecista Sepé Tiaraju”context, in Santo Ängelo, RS. The way of remeaning was built then, from studies on about the Italian approach by Reggio Emilia, about the Interacionism Paradigm, the Psychoerapy and the Complexity Theory. From these theoretical interloctions on, it realized that the Children’s Education may be remaining since that the institution has sure about the principles that advise its practice, in the case of this school, it’s propose a practice that believe in child as a subject, what demands to think in an ethic edication based in relations.

Key Words: Children’s Education – remaining - ethic

AGRADECIMENTOS

O processo de escrita de uma dissertação envolveu muitas pessoas, direta ou indiretamente. Sujeitos que participaram da construção da proposta: Direção, Coordenação, Supervisão, Consultoria, professores, crianças, enfim, todos que fazem parte do Colégio Cenecista Sepé Tiaraju e que de alguma maneira estão presentes em toda essa caminhada, que abriram portas para esse olhar e para a pesquisadora.

Diretamente alguns sujeitos foram imprescindíveis para que a pesquisa e a caminhada chegassem às considerações finais. Agradeço às pessoas que escutaram, opinaram e intervíram nas discussões e na escrita: agradecimentos especiais para Elaine Werle, Gilvane S. Zilli, Mônica F. Vincensi e Lili Steinke.

Não poderia deixar de agradecer o conforto e a compreensão de familiares, amigos e acima de tudo, de um grande apoiador que foi incansável, sempre com ouvidos atentos, braços abertos e palavras que me levavam a prosseguir: Talvani De Conti.

Pela paciência e pelas intervenções pontuais e significativas do meu orientador Professor Celso José Martinazzo, que muitas vezes ouviu outras falou e que sempre acreditou na minha dissertação, obrigada.

Enfim, dedico essa dissertação a todos que acreditam em uma ética na Educação Infantil, a todos que estão implicados com a Educação na sua complexidade.

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAS	08
1 COMO TUDO COMEÇOU	12
1.1 O percurso construído.....	12
1.2 Significantes de uma história.....	18
1.3 Da ruptura para a ressignificação	24
2 O PONTO DE PARTIDA DA CAMINHADA.....	29
2.1 Do devaneio a uma concepção	29
2.2 Criança – sujeito	35
2.3 A Ética que Escuta o sujeito nas aprendizagens.....	43
3 INTERLOCUÇÕES TEÓRICAS QUE REPRESENTAM AS SIGNIFICAÇÕES DA PROPOSTA EM RECONSTRUÇÃO	53
3.1 A porta de entrada: um convite para estudarmos Reggio Emilia	55
3.1.1 A história de uma prática: “inspiração”.....	56
3.1.2 A criança sob o olhar de Reggio Emilia	62
3.2 Espaços, Tempos e Relações que significam as aprendizagens das crianças.....	64
3.3 As interações.....	80
3.4 A Psicanálise e a educação: relações possíveis na Educação Infantil	91
4 A PROPOSTA EM AÇÃO	102

4.1 As Aprendizagens por Projetos	103
4.2 Projeto: os dentes (a prática)	113
4.3 A Documentação Pedagógica: caminhos que legitimam a prática.....	133
CONSIDERAÇÕES FINAIS	138
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	144

Pensamos em uma escola para crianças pequenas como um organismo vivo, integral, como um local de vidas e relacionamentos compartilhados entre muitos adultos e muitas crianças. Pensamos na escola como uma espécie de construção em contínuo ajuste. Certamente precisamos ajustar nosso Sistema de tempos em tempos, enquanto o organismo percorre seu curso de vida, exatamente como aqueles navios -pirata eram obrigados a consertar suas velas e, ao mesmo tempo, manter seu curso no mar.

Loris Malaguzzi – ex diretor das escolas italianas de Reggio Emilia (Edwards, 1999)

Outra reforma se impõe: a reforma dos espíritos que permitiria aos homens enfrentar os problemas fundamentais e globais da vida privada e da vida social. Essa reforma das mentes pode ser conduzida pela educação, mas infelizmente o nosso sistema educacional terá de ser previamente reformado, pois está baseado na separação: dos saberes, das disciplinas, das ciências; produz mentes incapazes de conectar os conhecimentos, de reconhecer os problemas globais e fundamentais e de apropriar-se dos desafios da complexidade. Um novo sistema de educação, baseado no espírito da religião, radicalmente diferente, portanto, do existente na atualidade, deve ser instaurado.

Edgar Morin. O método 6- ética, 2005

[...] A educação se conduz como se enviara a uma expedição polar as pessoas vestidas com roupa de verão e equipadas com mapas dos lagos italianos.

Sigmund Freud - O mal-estar na cultura, 1929

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

As constantes indagações que percorriam a minha¹ prática profissional no trabalho relacionado com a psicologia escolar mediaram e dirigiram a escolha da presente pesquisa. Nosso desejo, uma instituição aberta e atenta às mudanças, professores implicados, uma consultoria pedagógica com conhecimento para ajudar nos estudos, e acima de tudo crianças que mostravam a cada dia o que aprendiam e como aprendiam. Esse olhar dirigiu a questão até então presente no campo pedagógico, que era de como se ensina, para pensarmos em como se aprende. Com essa questão definida para a equipe do Colégio, apresentei a proposta de dissertação, pois quando há uma construção significativa que discute elementos importantes para reflexões sobre a educação ela é digna de ser socializada e analisada e é o que pretendo com a essa escrita.

Nesse sentido, a presente dissertação intitulada ***O PERCURSO DA RESSIGNIFICAÇÃO DE UMA PROPOSTA PARA EDUCAÇÃO INFANTIL: POR UMA ÉTICA NA EDUCAÇÃO*** envolveu a busca por dados e referenciais teóricos acerca do

¹ A escrita da dissertação apresenta-se num estilo bastante pessoal por se tratar de uma pesquisa-ação, fazendo-se a presente pesquisadora, sujeito da pesquisa no processo de acompanhamento, intervenção e reflexão teórica. Por isso, escrevo ora em primeira pessoa do singular, quando estiver me colocando como pesquisadora, ora escrevo

contexto de uma escola de Educação Infantil em um Colégio da rede particular do município de Santo Ângelo - RS. Esta investigação teve como objetivo explicitar uma proposta pedagógica voltada para as crianças que rompe com princípios pedagógicos até então vigentes, redefinindo os olhares à Educação Infantil. A redefinição implicou em desconstruir concepções, estudar e analisar princípios pedagógicos que melhor representassem o que pensamos sobre a educação dedicada às crianças. Por isso os objetivos específicos da dissertação envolvem apresentar as perspectivas que sustentam uma ressignificação de concepções, uma reconstrução do campo epistemológico, estudos sobre a criança, sobre as aprendizagens e sobre as relações no contexto escolar.

Para apresentar essa ressignificação foram levantadas algumas questões orientadoras: que concepção de criança tem-se hoje, na contemporaneidade, que abre espaço para um ressignificar acerca da Educação dedicada à primeira infância? A partir de que conceitos e que rupturas pode-se pensar em ressignificar uma proposta pedagógica para crianças? De que forma pode-se propor uma pedagogia da ética?

Essas questões levam ao fio condutor da presente dissertação, que acompanha características específicas sobre a organização da escrita, que também mostram a condução e a intenção da pesquisadora e da pesquisa quanto às escolhas em relação ao tema, aos estudos e também quanto aos significantes presentes no decorrer do processo.

A condução foi de uma caminhada pelos acontecimentos e ao mesmo tempo uma parada nos estudos feitos, juntamente com a busca por novas leituras que se fizeram necessárias no percurso. Para tanto, a dissertação apresenta-se organizada em quatro capítulos, cada qual estruturado conforme a caminhada foi sendo construída. Capítulos

organizados em etapas específicas que auxiliam na compreensão de elementos importantes referentes ao tema da dissertação.

Na primeira etapa do processo de construção da pesquisa procuramos explicitar **COMO TUDO COMEÇOU...**, ou seja, apresentar o percurso construído na organização da dissertação, destacando a metodologia e a escolha dos significantes que melhor apresentaram as fontes da história e o marco de ruptura da proposta destacando o caminho para a ressignificação. Esta parte foi organizada em três momentos, entrelaçando a coleta de dados, a análise e a busca de elementos teóricos necessários.

Na segunda parte da dissertação destacamos **O PONTO DE PARTIDA DA CAMINHADA**, capítulo que apresenta escritos coletados junto aos professores onde foram expressas suas concepções de criança como devaneios a fim de destacar elementos significantes para apresentar a nossa concepção de criança - sujeito, de educação, de ética. Para tanto buscamos elementos teóricos na psicanálise e na teoria da complexidade, concepção ressignificada no decorrer do percurso propondo uma pedagogia da ética que escuta o sujeito nas aprendizagens.

No terceiro capítulo evidenciamos as **INTERLOCUÇÕES TEÓRICAS QUE REPRESENTAM AS SIGNIFICAÇÕES DA PROPOSTA EM RECONSTRUÇÃO**, explicitando a trajetória que seguimos para ressignificar a proposta pedagógica na Educação Infantil. Essa construção envolveu a apresentação dos nossos estudos sobre as escolas italianas de Reggio Emilia, nossas reflexões e estudos teóricos redefinindo os princípios pedagógicos do Colégio e delineando dois eixos importantes que atravessaram a ressignificação da proposta pedagógica: o Interacionismo e a Psicanálise.

O quarto capítulo apresenta a **PROPOSTA EM AÇÃO**, buscando entrelaçar a coleta de dados, os estudos teóricos com a reflexão sobre a ação pedagógica investigada. Momento

em que, após terem sido demarcados os princípios que orientam a proposta pedagógica da Educação Infantil do Colégio em estudo, apresentamos a relação dos estudos com os Projetos, destacando as Aprendizagens por Projetos, uma documentação pedagógica como fonte de análise da ação e a discussão da importância da documentação pedagógica na legitimação da prática docente.

Cabe ressaltar que se trata de uma pesquisa - ação, o que justifica a escolha dos capítulos, a nomeação e o estilo de escrita da pesquisadora, que optou por percorrer um caminho para levar os interessados na leitura da dissertação, a conhecer um pouco da realidade da proposta. Uma provocação inicial, já que a proposta está em reconstrução e a escrita não possui conclusões finais, tornando-se pertinente a continuidade da mesma.

1 COMO TUDO COMEÇOU...

1.1 O percurso construído

Para apresentar a construção do caminho seguido no decorrer do processo de pesquisa, cabe situar o percurso metodológico. Essa apresentação é possível quando se tem a convicção de que ao pensar em pesquisa está se propondo reinventar, recompor e até recriar. Pesquisar abre a possibilidade de produção de uma “colcha de retalhos”, ou seja, um emaranhado de materiais, observações e alguém para costurar essa colcha, o pesquisador, com o cuidado devido para que tenha uma costura alinhada.

Com essa concepção acerca do pesquisar, pensamos sobre a necessidade de propor algumas estratégias investigativas, a fim de auxiliar na definição e construção do objeto de investigação. Essas estratégias serviram para orientar os questionamentos levantados e propor articulações possíveis para uma compreensão da totalidade da investigação.

Para essa compreensão, tornou-se imprescindível ter clareza acerca do conteúdo, dos significantes pesquisados e sobre o percurso a ser recriado, sempre tendo como alicerce o olhar do pesquisador. Esse olhar do pesquisador organizou e delineou todo o percurso como

se fosse um “guia” com um grupo de estrangeiros, cada qual com sua cultura, suas características e interesses diferentes com o passeio. O papel, então, é de acompanhar e circular por esse passeio conhecendo a história e a cultura dos estrangeiros, bem como suas características e seus interesses, organizando os pontos pertinentes a serem caminhados. O guia precisa ter clareza do que mostrar e por onde percorrer, assim como o pesquisador a convicção do seu percurso, mesmo que optasse por criar e recriar caminhos diferentes para chegar ao ponto final da pesquisa.

Dessa analogia, pretendo pontuar que dificuldades podem surgir com essa função, principalmente pela pesquisa se dar no ambiente de trabalho do pesquisador, seu espaço e tempo profissional, tornando necessário afastamento, estranhamento, desligamento e ao mesmo tempo uma aproximação constante com a investigação. Voltamos à posição de ser um “guia” dentro do próprio espaço e por conhecê-lo, precisamos nos aproximar e distanciar de acordo com o momento do passeio, com o interesse dos turistas e com os significantes que aparecem no decorrer da pesquisa.

Isso toma forma quando se tem clareza que o papel da pesquisa não é o de julgar, de posicionar-se aqui ou ali, mas o de direcionar, como um “guia”, o olhar dos simples movimentos, para a complexidade dos mesmos. Ação importante na pesquisa que procura analisar o que se atravessa nesses caminhos.

A partir dessas colocações, apresento como percurso metodológico uma pesquisa - ação, pesquisa social com base empírica, concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Sobre a pesquisa - ação e suas especificidades, Costa (2002) apresenta que suas primeiras manifestações estavam associadas ao surgimento de uma concepção de ciência como prática social do conhecimento, e começa a ser utilizada, na primeira metade do século, como uma modalidade de pesquisa participante.

Uma pesquisa pode ser qualificada de pesquisa - ação, segundo Thiollent (2000), quando houver realmente uma ação por parte das pessoas ou grupos implicados no problema em observação. Além disso, é preciso que a ação seja uma ação não-trivial, o que quer dizer uma ação problemática merecendo investigação para ser elaborada e conduzida. Isso porque na pesquisa - ação os participantes desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas.

Nessa perspectiva:

Pesquisar é uma atividade que corresponde a um desejo de produzir saber, conhecimentos, e quem conhece governa. Conhecer não é descobrir algo que existe de uma determinada forma em um determinado lugar do real. Conhecer é descrever, nomear, relatar, desde uma posição que é temporal, espacial e hierárquica. O que chamamos de 'realidade' é o resultado desse processo. A realidade ou 'as realidades' são, assim, construídas, produzidas na e pela linguagem. Isto não quer dizer que não existe um mundo fora da linguagem, mas sim, que o acesso a este mundo se dá pela significação mediada pela linguagem (COSTA, 2002, p. 107).

Tendo em vista essa "realidade", o objetivo da pesquisa-ação lembra Thiollent (2000), consiste em resolver, ou pelo menos esclarecer, os problemas da situação observada, estabelecendo um processo de acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos atores da situação; a pesquisa não se limita a uma forma de ação, mas pretende-se, a partir dela, aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento das pessoas e grupos considerados.

Com esse objetivo primordial, temos que pensar no percurso metodológico delineando estratégias que envolvam a interação entre pesquisador e as pessoas envolvidas na situação investigada, para dessa interação podermos pensar em caminhos mais específicos para a presente investigação.

Cabe retomar que o objeto de investigação é a escola de Educação Infantil do Colégio Cenecista Sepé Tiaraju, escola comunitária da rede particular. Espaço que envolve todas as pessoas que trabalham com as crianças, professores, supervisão, consultoria, as próprias crianças e o meu papel enquanto parte do grupo de trabalho e pesquisadora dessa investigação.

No momento da definição do objeto de investigação, partimos para a apresentação de algumas estratégias utilizadas para a construção do campo de pesquisa. Dentre as estratégias contamos com o levantamento de materiais com diversos objetivos (documento, recortes de jornais, relatos de profissionais, fragmentos dos discursos, projetos, entre outros). Tendo em mãos alguns desses documentos, percebi (enquanto pesquisadora) que seria necessário redefinir também um outro viés da pesquisa, o etnográfico.

O desejo de também buscar um estudo calcado no viés etnográfico veio da própria proposta de pesquisa - ação, que ao situar a investigação como ativa, numa relação de participação e observação acaba apresentando e ressaltando falas, “vozes”. E o viés etnográfico vem para possibilitar a “escuta” mais aguçada acerca dos significantes da reconstrução da proposta de Educação Infantil do Colégio.

Um dos passos do percurso metodológico situa-se então em delinear o que representa a abordagem etnográfica, até mesmo porque até pouco tempo as técnicas etnográficas eram utilizadas quase que exclusivamente pelos antropólogos e sociólogos. Ludke e André (1986) apontam que no início da década de 70, entretanto, os pesquisadores da área de educação

também começaram a fazer uso desse viés, o que originou uma nova linha de pesquisa denominada de etnográfica ou antropológica. Os pesquisadores educacionais começam então a mostrar grande interesse pela etnografia, especialmente os envolvidos pelos estudos das questões de sala de aula e avaliação curricular.

Wolcott (apud Ludke e André, 1986) refere que o uso da etnografia na educação deve envolver uma preocupação em pensar o ensino e a aprendizagem dentro de um contexto cultural amplo. Nesse sentido, as pesquisas sobre a escola não devem se restringir ao que se passa no âmbito da escola, mas tentar relacionar o que acontece dentro e fora da escola. Essa colocação justifica a pertinência de também vincular ao viés etnográfico uma observação participante, daí o entrelaçamento com a pesquisa - ação.

A partir desse recorte pode-se pensar na relação possível entre o foco de estudo, a escola de Educação Infantil do Colégio Cenecista Sepé Tiaraju sob uma leitura etnográfica. Esse objeto de investigação está calcado na preocupação com as aprendizagens das crianças num contexto escolar. Por isso, pontua-se que quando os estudiosos das questões educacionais recorreram à abordagem etnográfica, buscavam uma forma de retratar o que se passa no dia-a-dia das escolas, isto é, buscavam revelar a complexa rede de interações que constitui a experiência escolar diária, mostrar como se estrutura o processo de produção de conhecimento em sala de aula e a inter-relação entre as dimensões culturais, institucionais e instrucionais da prática pedagógica. O viés etnográfico revela aspectos fundamentais do dia-a-dia das escolas, da rotina de sala de aula, das relações e tensões que constituem a experiência escolar, ou seja, revela o cotidiano da prática.

Dessa aproximação da temática da Educação Infantil com minha formação-psicóloga escolar do Colégio em estudo, trabalhando diretamente com as crianças, que decidi fazer da minha dissertação de mestrado um momento de promover e de possibilitar que outras pessoas

também conheçam uma proposta calcada na ética das relações, que tem suas concepções, sua história que é significativa para ser dissertada e discutida enquanto proposta para Educação Infantil.

Com essa apresentação, tornam-se visíveis às dificuldades presentes nessa construção, que perpassa desde os lugares ocupados nesse espaço de investigação: a minha posição enquanto pesquisadora, que exige um olhar atento, observador e ao mesmo tempo um distanciamento necessário no papel da pesquisadora, que envolve propor reflexões, provocar novas inquietações e minha função como docente-psicóloga da escola, participante ativa do dia -a- dia da instituição, também fazendo parte do objeto de pesquisa.

Entraves, obstáculos, conflitos, questionamentos, rupturas, tudo isso faz parte de qualquer processo de construção e como tal é digno de ser citado, criticado e também pode ser refletido. Dessa forma, minha posição na pesquisa não se define como problema, mas como algo a ser explorado com a ética e o cuidado que toda pesquisa exige.

Com o percurso metodológico apresentado, bem como a posição da pesquisadora, cabe delinear o fio condutor da presente dissertação. Para tanto, apresento os caminhos percorridos durante a construção da escrita, que de alguma maneira explicitam a resignificação de uma proposta para Educação Infantil calcada em uma perspectiva Ética.

Considerações iniciais concluídas, tema, objetivos e o percurso que atravessam a proposta desta dissertação retomados como primeiro passo, retrato a história da resignificação de uma proposta para Educação Infantil. Por isso, o capítulo em questão pretende apresentar a história do Colégio Cenecista Sepé Tiaraju, objeto da presente investigação, com sua trajetória, seus problemas e suas rupturas para, a partir desse caminho, compreender os significantes dessa história.

Optei por começar a discussão pela história, pois ela representa os significantes e significados dos caminhos percorridos e vislumbra onde se quer chegar. Nesse sentido cabe explicitar quais são esses significantes.

1.2 Significantes de uma história

O Colégio Cenecista Sepé Tiaraju de Santo Ângelo foi fundado no dia 24 de maio de 1952, pelo professor João Calisto de Medeiros e pelos irmãos Walmir Chau de Araújo e Wilmar Schau de Araújo, motivados pelos ideais do professor Felipe Tiago Gomes, fundador da CNEC - Campanha Nacional de Escolas da Comunidade. O Colégio Sepé não tem fins lucrativos.

No período de 1952 a 1954, o Colégio funcionou no Grupo Escolar Onofre Pires somente no turno da noite preparando alunos para o exame de admissão à primeira série ginásial. No final do ano de 1954 mudou-se para a antiga Escola Técnica Presidente Getúlio Vargas. Em 1963, transferiu-se definitivamente para o prédio onde funciona até os dias de hoje.

Com essa trajetória, o Colégio Cenecista Sepé Tiaraju contempla em sua história mais de 50 anos de trabalhos dedicados à comunidade na educação escolar. O fato de ser Comunitária já aponta diversas questões sobre sua gênese e constituição, e uma delas perpassa a própria direção dos trabalhos.

A escola encontra-se regida por uma filosofia geral que orienta os trabalhos de todas as instituições da rede CNEC, mas este trabalho acaba sendo encaminhado, com suas particularidades e especificidades pela equipe diretiva de cada escola. A direção da escola acaba sendo regida pelo desejo e implicação de cada diretor (a) na causa em questão: a educação.

As escolas comunitárias desfrutaram de um Nome - Escola da CNEC, Campanha Nacional de Escolas da Comunidade, da qual a Escola Sepé Tiaraju é uma das Unidades. Há uma mantenedora CNEC e a unidade Sepé, parte da filiação, com sua singularidade. Tendo em vista a característica da singularidade, torna-se pertinente contar a história dessa filiação - Colégio Sepé Tiaraju, sendo que esta vem se destacando pela organização e condução da prática pedagógica.

Para contar a história é necessário mencionar que existem poucos, ou melhor, quase nenhum documento formal que fale da proposta da Educação Infantil do Colégio. Fizemos uma busca nos registros oficiais do Colégio e verificamos que no decorrer desse percurso, culminando no ano de 2001, existem apenas fragmentos, recortes de jornais e alguns livros - ata com poucas referências sobre a Educação Infantil. Os materiais nos levavam a pensar sobre as concepções de criança que estavam presentes, já que não ter dados documentados sobre a proposta pedagógica, sobre como era vista a criança já nos remete a um ponto de partida, que concepção de criança hoje sustenta nossa proposta.

Antes de situarmos a nossa concepção de criança, cabe ressaltar que ao longo dos tempos, diferentes concepções de criança foram atravessando o discurso cotidiano e o discurso científico, cada qual enfatizando suas possibilidades no espaço e no tempo em que estavam inseridas.

Num primeiro momento, por volta do século XVII, a criança era vista como um adulto em miniatura, um ser imaturo, onde não havia espaço e nem lugar disponível para uma 'Infância'. A criança não saía do anonimato para ocupar um espaço na sociedade e na cultura (Áries, 1981). Em um segundo momento a criança era vista como diferente dos adultos, contexto em que mais tarde emergiu a crença da criança vista como uma "tábula rasa", já que se acreditava poder inscrever qualquer coisa nela.

Torna-se evidente a construção da criança como um reprodutor de conhecimento, identidade e cultura, criança pequena entendida como iniciando a vida sem nada e a partir de nada, uma “tábula rasa”, a criança de Locke. Dahlberg (2003) retoma essa concepção lembrando que o maior desafio então é fazer com que esta criança fique pronta, pronta para aprender, para ir à escola.

No entendimento de Gagnebin (1996) o paradoxo a respeito da infância estabelece-se a partir das duas grandes linhas de pensamento que nasceram em Platão. A primeira perpassa a pedagogia cristã de Santo Agostinho e chega até nós através do racionalismo cartesiano, colocando a infância como um mal necessário, cujos seres ao nascer são privados da razão e possuem tendências selvagens. Dessa forma, essa criança precisa ser corrigida em seus desejos irracionais. A segunda linha de pensamento atravessa o romantismo de Rousseau², mostrando-nos que é inútil reprimirmos a criança, ressalta que devemos preparar suas almas com amor para que cresçam e desenvolvam sua inteligência de forma adequada. Em termos pedagógicos, há uma transformação radical em Rousseau que acreditava no desenvolvimento harmonioso da criança pela maturação das faculdades e não pela exigência de torná-la adulta, o mais rápido possível, corrigindo sua natureza infantil.

Nas palavras de Streck (2004), para Rousseau não interessava qualquer educação. Criar escolas, colocar professores e várias crianças em uma sala de aula, ensinar a ler e escrever, fazer contas, não são coisas suficientes para que se possa chamar de educação. Educar faz parte da própria vida, já que sempre se ensinou e sempre se aprendeu.

Dahlberg (2003) acrescenta que uma outra construção dominante, intimamente relacionada às duas anteriores produz um entendimento da criança pequena como natureza, ser essencial de propriedades universais e capacidades inerentes, cujo desenvolvimento é

concebido como um processo inato, biologicamente determinado. Sintetizando, poderíamos dizer que esta é a criança de Piaget. Esta concepção produz uma criança pequena que é mais natural do que social.

Essas concepções sobre a criança levaram a equipe do Colégio Cenecista Sepé Tiaraju a refletir sobre sua concepção de criança, sobre o que ela representa no contexto contemporâneo e o que é necessário para seu desenvolvimento e suas aprendizagens. Foi com esse intuito então, que busquei, enquanto pesquisadora, coletar informativos, artigos publicados em jornais da região a partir do ano de 2001, ano que marca o início da ressignificação da proposta pedagógica. Os textos selecionados representam marcos na história que está sendo narrada.

Um texto publicado em jornal que se caracterizou como um dos marcos da história do Colégio foi o do mês de março do ano de 2001, ano em que o Professor J. B. assumiu o Sepé apresentando a vinculação do Instituto de Ensino Superior de Santo Ângelo - IESA à escola. Nessa publicação, apresenta-se para a comunidade o documento de portaria, que dizia: “A presidente da Diretoria Estadual da Campanha Nacional de escolas da Comunidade, Superintendência Estadual do Rio Grande do Sul, no uso de suas atribuições que lhe confere o Estatuto de Entidade, em seu artigo 25º, parágrafo 3º. Resolve nomear, a partir de 25 de março de 2001, até ulterior deliberação, o Professor J.B. para exercer, em cargo de confiança, as funções de Diretor do Instituto de Educação Cenecista Sepé Tiaraju, de Santo Ângelo-RS (Portaria assinada pela presidente estadual da CNEC)”. Desde então, o Diretor passou a nomear pessoas para as atribuições da função de Coordenadora Geral da instituição. A partir da leitura desse texto, cabe citar alguns trechos significativos: “No decorrer dos próximos meses serão feitas todas as modificações que se fizerem necessárias no que tange a estrutura

² Rousseau ocupa um lugar central na pedagogia moderna. Streck (2004) comenta que muitos dos acertos e dos erros, dos avanços e dos entraves da educação em nosso tempo confluem para ele.

organizacional e também no projeto pedagógico”; “Segundo o Diretor, o IESA pretende introduzir, paulatinamente, modificações significativas tanto na estrutura material quanto no plano pedagógico”.

O Jornal A Tribuna, no mês de dezembro de 2003, publicou: “Colégio Cenecista Sepé Tiaraju promove o I Fórum Pedagógico de Projetos” com o seguinte texto: “As instituições educacionais podem ser entendidas como fóruns públicos situados na sociedade civil em que crianças, jovens e adultos constroem juntos aprendizagens a partir de projetos. Os Fóruns representam espaços importantes na sociedade civil. A sociedade civil é o local onde os sujeitos podem se reunir para participar, cooperar e se envolver em atividades ou projetos de interesse comum e ação coletiva, realizados em grandes ou pequenos grupos, que se encontram, planejam e pesquisam um tópico de investigação visando possíveis respostas, confirmação ou não de hipóteses levantadas. A escola deve ser um ‘espaço público’ que ofereça condições de aprendizagem onde as pessoas se reúnem para falar, para se envolver em diálogos, para compartilhar, socializar e reconstruir saberes, além de se fortalecer nas relações sociais através de uma cidadania ativa [...]”

No mês de maio de 2004, o jornal A Tribuna apresenta um artigo com o tema: “De 1952 a 2004: Uma História em Construção” que apresenta as seguintes questões: “[...] Construindo a história junto à comunidade santo-angelense a instituição passou por várias mudanças. Em 2001 passou por uma intervenção e hoje, contando com o Centro de Formação e Pesquisa, consolida uma proposta que visa a descentralização dos conteúdos, colocando as aprendizagens em evidência no espaço escolar. Assim, construindo uma proposta fundamentada nas aprendizagens, a escola vê na pesquisa e formação profissional dois grandes eixos para consolidar com seriedade seus propósitos na efetivação de uma educação de qualidade. Em 2003 teve início a construção de uma nova proposta voltada para as

Aprendizagens por Projetos, onde todos na instituição, colocam-se na posição de aprendentes, pensando na questão de como se aprende e não em como se ensina [...]”.

Outro marco foi o texto publicado pelo Jornal A Tribuna do mês de maio de 2004, que levava o seguinte título: “Colégio Cenecista Sepé Tiaraju tem espaços provocadores de aprendizagens” e que dizia: “O ambiente para a criança é muito mais do que um espaço. É parte da vida dos que nele circulam. Por isso, a importância de que ele não seja estático, mas sim, que possa provocar a investigação e incentivar as comunicações. Pensando nisso, o Colégio Sepé Tiaraju disponibilizou dois novos ambientes para a Educação Infantil em 2004 - a cozinha e o ateliê”. “Tanto o ateliê como a cozinha são locais para a manipulação ou experimentação com linguagens visuais separadas ou combinadas, isoladamente ou juntamente às linguagens verbais. Por isso, esses espaços provocam e estimulam a curiosidade das crianças. Curiosidade que é transformada em pesquisa”.

Em fevereiro do ano de 2006, no jornal A Tribuna, na página Tribuninha apresenta-se o tema: “Colégio Sepé e suas ações pedagógicas”, que contempla: “O Colégio Cenecista Sepé Tiaraju busca orientação nas ações pedagógicas baseado nos pilares filosóficos e pedagógicos da teoria e práxis da escola, nos princípios éticos de cidadania e da democracia que estão calcados na Constituição Federal, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação e no Estatuto da Criança e do Adolescente. E para a operacionalização desses princípios, as práticas pedagógicas seguem os paradigmas da pedagogia interacionista e da psicanálise que visam o desenvolvimento integral da criança, do sujeito do conhecimento e do sujeito social, baseado sempre no campo das relações. Para tanto, a metodologia é das aprendizagens interativas que permeia a exploração, criação e recriação do tempo e do espaço desde as linguagens e movimentos mais primitivos para o mundo das ciências e do conhecimento científico. Dessa forma, a proposta curricular para a Educação Infantil, de três a seis anos, se efetivará das 13h15min às 18h30min. Dentro deste horário, as atividades se organizarão em tempos e

espaços com profissionais especializados. Toda a prática realizada na Educação Infantil e Anos Iniciais representam o olhar acerca da criança, que denota que esta se constitui e se desenvolve na e pelas relações, como sujeito que descobre e experencia o mundo com curiosidade, com desejos e necessidades de comunicação. Essa imagem de criança, interativa, pesquisadora e crítica, expressa a organização dos espaços e tempos como eixos significativos do aprender, mediando a emergência e construção de múltiplas linguagens que comunicam o que se aprende e como se aprende [...]”.

Com a leitura desses recortes feitos a partir dos textos publicados pela escola, temos alguns subsídios e podemos perceber algumas concepções dessa história, ressaltando que representam rupturas³ na ressignificação da proposta pedagógica do Colégio.

1.3. Da ruptura para a ressignificação

A história que está sendo narrada fala de “faltas” e na “falta”, fazer o quê? Enquanto pesquisadora decidi escrever sobre a história que foi retratada anteriormente, a história que diz e remete a um lugar para a Educação Infantil no Colégio. A partir dessa trajetória, a escola de Educação Infantil do Colégio Sepé saiu de um “não lugar” para um “espaço de aprendizagens significativas”. É do momento de ruptura desse “não lugar” para “o lugar” que então começo a descrever a história.

Tudo começou mais ou menos ao final do ano de 2001, momento em que a instituição estava na encruzilhada de fechar ou lutar para reconstruir. Nada surpreendente principalmente depois de verificarmos o quanto havia perdido a orientação. Nesse processo optou-se por reconstruir; sobreviver primeiro para depois reconstruir. Neste ano a Escola Sepé apresentava

³ Ruptura no sentido de representar a busca por novos conhecimentos, novos movimentos, não servindo mais o que estava sustentando a prática, mas partindo disso para pensar na ressignificação.

muitos problemas, sobretudo financeiros e pensava-se, até, em encerrar definitivamente os trabalhos.

No entanto, a profissional X⁴ que se identificava com o desejo de reerguer o Colégio, por meio da direção do IESA - Instituto de Ensino Superior de Santo Ângelo, participando de encontros com a Comissão Nacional abre a possibilidade da ajuda.

Nessa ocasião, indicado pela Direção Nacional, assumiu a Direção do Colégio Cenecista Sepé Tiaraju, o atual diretor, também Diretor do IESA. O Pai⁵ IESA assume financeiramente o Colégio e os professores que ali trabalhavam continuaram apostando e confiando nas possibilidades e perspectivas do Colégio. Pode-se pensar que dessa ruptura resultou uma parceria que deu início à nova caminhada.

O Colégio estava em crise, abalado financeiramente, com problemas na estrutura física e com uma “falta” no que tange à parte pedagógica. Não tínhamos clareza quanto às concepções que organizavam a prática. Detectados os problemas, passamos a analisar e realizar um levantamento sobre as prioridades para a reconstrução; tínhamos clareza de que esta deveria ser institucional e pedagógica. Havia a necessidade de uma orientação paradigmática que pudesse direcionar o processo de ensino - aprendizagem de forma diferenciada. A reconstrução exigia muito mais que a organização física, exigia a ressignificação dos espaços com orientações paradigmáticas mais delineadas.

Nesse momento, os profissionais que estavam engajados nessa proposta, seja pelo desejo, seja pela transferência com o desafio que estava diante de todos, buscaram novos recursos para a formação dos professores. Foi nessa perspectiva que em 2001 aconteceu o

⁴ X: Letra que vai representar a profissional que encaminhou os trabalhos, e que participou da reconstrução pedagógica da escola, também Consultora das atividades no grupo da Educação Infantil e Anos Iniciais.

⁵ Toma-se a concepção de Pai da psicanálise, sendo que no campo psicanalítico a noção de pai é investida de uma conotação bem particular. O pai a que propõe-se falar permanece, sob certos aspectos, excluído da aceção

primeiro, de muitos outros cursos de formação para os professores. Esse curso se constituiu em oito encontros, ministrados pelo professor da UFRGS (Universidade Federal do Estado do Rio Grande do Sul), Dr. José Luiz Caon. Acreditamos que esse curso representou a ruptura da crise para a ressignificação. O corpo docente em conjunto com a direção teve a oportunidade de reorganizar seus projetos pedagógicos. Fato que se concretizou, mas representando ainda um pequeno eixo dentre outros que devem se concretizar. Esse ponto de partida orientou a continuidade e a busca de novas estratégias para a reconstrução da proposta do Colégio.

Já no ano de 2002, continuaram os trabalhos relacionados à formação de professores. Os encontros eram dirigidos por diversos profissionais, colaboradores na proposta. Profissionais da UFRGS, IESA, e URI (Universidade Regional Integrada). Foi um ano em que mais profissionais se engajaram na proposta, que permeava primeiro o “estudar”. Cada vez mais os professores da instituição se envolviam nos estudos, buscavam formação e acreditavam na possibilidade da ressignificação e reconstrução da proposta do Colégio.

O ano de 2003 foi atravessado por algumas mudanças significativas. A mais importante delas foi a Inauguração do Centro de Formação e Pesquisa, vínculo que exigia a apresentação formal de cada professor que desejasse fazer parte, ou seja, dar continuidade à caminhada. O Centro de Formação e Pesquisa⁶ foi inaugurado com o objetivo de propor reflexões, de fazer pensar, de registrar e repensar sobre as práticas pedagógicas, tendo como eixo orientador o Interacionismo e a Psicanálise.

A coordenação desta proposta estava a cargo de X e Y⁷ professoras do IESA, profissionais envolvidas e implicadas com os trabalhos de Formação de professores. E com tal

comum que dele fazemos de saída e cotidianamente, enquanto agente de paternidade comum. Dor (1991) nos fala que a noção de pai intervém no campo conceitual da psicanálise como um operador simbólico a-histórico.

⁶ O Centro de Formação e Pesquisa foi fundado pelas professoras do IESA (X e Y) que atuam no trabalho de Consultoria Pedagógica ao Colégio desde o ano de 2001, quando firmou - se a filiação do Sepé com o IESA.

⁷ Y: letra que vai representar a profissional, também na função de Consultora Pedagógica no Colégio. Profissional que participou da caminhada desde o início, juntamente com X.

implicação, dividiram o grupo em dois focos de interesses: O grupo da Educação Infantil e Anos Iniciais, e o grupo do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Mais tarde também engajaram-se os cursos profissionalizantes. X passou a dirigir os trabalhos com o primeiro grupo e Y com o segundo grupo. Os encontros de formação passaram então a serem orientados a partir da demanda dos grupos. E, nesse sentido, foi o ano de 2003 que provocou o direcionamento dos trabalhos, mexendo também com os espaços e cenários da escola.

Tendo que também tomar uma posição, engajei-me na proposta de estudos do grupo dirigido por X, até mesmo porque meu trabalho na instituição estava voltado para as aprendizagens das crianças. Surgiu, nesse momento, o desejo enquanto profissional, de escrever na proposta da dissertação de mestrado a caminhada que já percorremos e que ainda estamos percorrendo, com sobressaltos, conflitos, rupturas, crises e também conquistas, direcionando a pesquisa para a Educação Infantil. Passei então a participar, desde o início dos estudos, das discussões referentes a resignificação da proposta pedagógica para a Educação Infantil.

Os estudos iniciaram-se pela metodologia das Aprendizagens por Projetos, vinculados ao estudo sobre a Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade, contemplando também discussões sobre as teorias que sustentam essa proposta. Estudamos a Abordagem Italiana de Reggio Emilia, tendo-a como marco de reconstrução e orientação teórica, mas não deixando de lado o contexto dessa abordagem e da nossa proposta. Partimos para o estudo dos teóricos como Piaget e Vygotsky, bem como sobre o Interacionismo e a Psicanálise.

No ano de 2004 continuaram os estudos, paradigmas e campos teóricos das práticas definidos ainda sob a orientação do Centro de Formação e Pesquisa, na coordenação das profissionais X e Y, respeitando a divisão dos grupos citada anteriormente.

O ano de 2005 representou mudanças significativas na organização e estruturação da equipe de trabalho, na busca pela efetivação dos espaços coletivos de documentação pedagógica (intensificação das documentações e dos encontros de planejamento buscando outros profissionais para contribuir nas discussões) e na concretização dos trabalhos em pares, ou seja, a independência dos professores, conseguindo suportar a emergência de relações com outros profissionais que se tornaram tão importantes quanto o professor de referência. Esse ano representou o momento de buscas mais intensas de socialização com os parceiros de trabalhos, com os pais e com a comunidade santo-angelense. Documentações pedagógicas circulavam entre os alunos, pais eram convidados para as etapas de pesquisas e professores começaram a escrever ensaios sobre sua prática.

Em 2005, reestruturamos, junto à equipe de professores, supervisão, coordenação e pais, o Projeto Político Pedagógico da instituição. Encontros com professores, entre supervisão, encontros para ouvir os pais formalizaram o que hoje representa esse documento para o Colégio Sepé.

Os fatos, as idéias e os dados citados servem de subsídios para pensar a resignificação, a reconstrução do lugar da criança na Educação Infantil. Dessa forma a grande questão de 2004 foi: De que sujeitos das aprendizagens falamos e como os concebemos?

2 O PONTO DE PARTIDA DA CAMINHADA

O objetivo de estudar e de mostrar a proposta de Educação Infantil do Colégio Cenecista Sepé Tiaraju vincula-se a grandes questionamentos centrais, que vão desde a necessidade de aprofundamento teórico sobre a Educação Infantil, até a questões como: que concepção de criança tem-se hoje, na contemporaneidade, que abre espaço para uma ressignificação acerca da educação dedicada à primeira Infância? Quais as possibilidades de ressignificação de uma proposta no colégio em questão? Para tanto, torna-se necessário o entendimento dos eixos orientadores desta proposta.

Do lugar de psicóloga escolar envolvida diretamente nas relações que se estabelecem no contexto do dia-a-dia de uma escola de Educação Infantil, evidenciei um dos eixos primordiais a ser pesquisado: a concepção de criança que atravessa o imaginário e as convicções dos profissionais que trabalham com as crianças na instituição em estudo.

2.1. Do devaneio a uma concepção

A proposta inicial de investigação envolveu um questionamento feito no mês de dezembro do ano de 2004 aos profissionais que trabalham com as crianças da Educação Infantil do Colégio Cenecista Sepé Tiaraju. A questão é a seguinte: “Que concepção de criança sustenta sua prática docente na escola de Educação Infantil do Colégio Cenecista Sepé Tiaraju?”

A provocação acerca desse questionamento foi que os docentes escrevessem um pequeno texto a partir do que acreditavam a respeito da questão, que não buscassem teorizações, mas que deixassem a escrita fluir. Talvez a provocação era de que deixassem seus “*devaneios*” vir à tona, para que estes pudessem servir de subsídios para reflexões e análise. Esses textos representam um dos instrumentos adotados para a coleta dos dados empíricos.

Freud em suas Obras Psicológicas Completas, volume IX (1996, p.136), escreve sobre os escritores criativos e devaneios. Ele pontua que o escritor criativo faz o mesmo que a criança que brinca.

Ao crescer as pessoas param de brincar e parecem renunciar ao prazer que obtinham do brincar. Contudo, quem compreende a mente humana sabe que nada é tão difícil para o homem quanto abdicar de um prazer que já experimentou. Na realidade, nunca renunciamos a nada; apenas trocamos uma coisa por outra. O que parece ser uma renúncia é, na verdade, a formação de um substituto ou sub-rogado. Da mesma forma, a criança em crescimento, quando pára de brincar, só abdica do elo com os objetos reais; em vez de brincar, ela agora *fantasia*. Constrói castelos no ar e cria o que chamamos de *devaneios* [...] (itálico do autor).

Ainda citando Freud (1996, p.138), tem-se que:

[...] o trabalho mental vincula-se a uma impressão atual, a alguma ocasião motivadora no presente que foi capaz de despertar um dos desejos principais do sujeito. Dali, retrocede à lembrança de uma experiência anterior (geralmente da infância) na qual esse desejo foi realizado, criando uma situação referente ao futuro que representa a realização dos desejos. O

que se cria então é um devaneio ou fantasia, que encerra traços de sua origem a partir da ocasião que o provocou e a partir da lembrança. Dessa forma o passado, o presente e o futuro são entrelaçados pelo fio do desejo que os une.

Na possibilidade de entendermos as representações desses devaneios temos que apresentar os sujeitos que participaram dessa primeira parte da coleta dos dados. Apresentamos nomeados⁸: V (professor de educação física), A (professora de música), B (educadora na cozinha), C (professora de Educação Infantil), D (professora de Educação Infantil), E (professora de Educação Infantil), G (professora da Educação Infantil), F (Atelierista), H (supervisora da Educação Infantil), I (professora de inglês).

Seguem então os escritos dos profissionais que trabalham com as crianças nas turmas de Educação Infantil do Colégio Cenecista Sepé Tiaraju, ao final do ano de 2004⁹.

Texto escrito pelo professor V, responsável pela área de educação física nas turmas de Educação Infantil: “Desde muito pequenas as crianças realizam uma série de aprendizagens. Através de suas brincadeiras e do faz - de - conta criando seus personagens e suas próprias leis, ela busca conhecer e compreender o mundo que a cerca. Ela se desenvolve jogando, manipulando, pulando e perguntando. Até a criança frequentar uma escola ou uma turma de educação infantil, já se passaram algumas descobertas, aprendizagens, como a aprendizagem de engatinhar, dos primeiros passos até a corrida; os primeiros sons, as primeiras palavras até as frases completas; a aprendizagem cultural, ou seja, os valores de sua família e do meio onde vive. Talvez já tenha ocorrido centenas ou milhares de aprendizagens. Compreendo a criança como alguém com vontades, desejos, medos e uma grande vontade de conhecer o mundo. Deveríamos nos ater mais em suas falas, aprender a ouvi-las, observá-las brincando ou descobrindo algo novo. Nós adultos, vemos o mundo como algo que não há nada de novo a

ser descoberto, a criança através de suas fantasias descobre um mundo novo a cada instante, assim deveríamos ser também, ver o mundo de uma outra maneira. Assim a criança vai aprendendo, agindo, mexendo, experimentando e sendo desafiada a fazer algo novo. O educador tem um papel de grande importância neste processo, de ser um desafiador ”.

Texto escrito pela professora A, responsável pela aprendizagem das habilidades musicais nas turmas de Educação infantil: “A concepção de criança que sustenta minha prática docente no Sepé, é que a criança é um ser repleto de energia disposto a construir seus conhecimentos através da interação com os ambientes, com os professores e com os colegas. A criança sempre está aberta a aprender e cabe a nós professores mediar este processo de aprendizagem”.

Professora B, responsável pelas aprendizagens na cozinha: “a concepção de criança que sustenta minha prática docente, é que a criança é um ‘todo’ em desenvolvimento, ou seja, desenvolvimento integral (psíquico, emocional, físico, afetivo) e que está construindo, estruturando seus conhecimentos em interação com o meio e a partir das relações que se estabelecem. Portanto, o professor deve ser mediador das relações, para que as crianças estejam em constante construção dos conhecimentos”.

Texto escrito pela professora C, responsável por uma das turmas da Educação Infantil: “A criança é um ser especial, simplesmente pelo fato de ser criança. Ela é vida, alegria, ela é esperta, atenta, curiosa e movimento. É uma exploradora da natureza, e através dessas explorações desenvolve a consciência de si mesma e do mundo exterior, exploração essa que dura a vida inteira. Cada criança é única e tem seu jeito, ritmo e suas características. Cada uma tem seu processo de desenvolvimento. E é nesse processo que as crianças utilizam as diferentes linguagens exercendo assim a sua capacidade de exploração. ”

⁹ Os sujeitos encontram-se identificados por letras e por suas funções no Colégio, não correspondendo a letras

A professora D, que atua junto a uma das turmas de Educação Infantil, em parceria com outro professor escreveu: “Atualmente buscamos uma educação por meio da qual o aluno responda aos novos desafios da realidade e que esteja voltada para o desenvolvimento de suas potencialidades, conceitos e habilidades. Mas para que isso seja possível, é importante sustentar uma prática docente tendo em mente essa concepção. Criança, sujeito em construção social e histórica, como um ser histórico, a qual é referencial básico para uma proposta interacionista, tendo como base a prática democrática e transformadora da realidade, para formar cidadãos críticos. Sabe-se que a criança se desenvolve desde o nascimento com a exploração histórica dos adultos e do mundo por elas criado. Assim, o homem é síntese das relações sociais em que vive. É através do processo de ensino-aprendizagem que é possibilitado ao sujeito, o exercício das relações. Toda criança pode aprender. O processo de aprendizagem se constitui numa dialética e dialógica do professor e do aluno sobre o mundo; juntos ambos podem aprender, pois essa ação possibilita a construção do conhecimento de ambos”.

Texto escrito pela professora E, responsável por uma das turmas de Educação Infantil: “Falo de uma criança forte, poderosa, ativa e capaz. Uma criança capaz de desenvolver sua autonomia para: na hora de registrar as atividades a ser realizadas, selecionar o material a ser utilizado, planejar, executar o trabalho; nas atividades espontâneas, selecionar brincadeiras; circular nos diferentes ambientes da escola: ateliê, cozinha, salas dos outros grupos. Não esquecendo que para que isso aconteça, cabe ao professor fazer as intervenções necessárias, bem como organizar o ambiente da sala de aula com as crianças. Uma criança capaz de escolher o que quer pesquisar de acordo com seus interesses e através da escuta do professor, de pesquisar em diversos materiais, formular hipóteses e tirar conclusões. Uma criança capaz

de relacionar-se com outras crianças, utilizando-se de diferentes estratégias para resolver conflitos que acontecem na convivência em grupo”.

Professor F, atelierista escreveu o seguinte texto: “Criança, um ser criador, com potencial, capacidade, que precisa ser instigado para desenvolver-se. Um ser com facilidade para desenvolver suas habilidades e com elas suas competências. Um ser único, ímpar, cheio de conhecimento, com perguntas e respostas para qualquer tipo de intervenção. Um ser de desejos, vontades, curiosidades, que aceita desafios, e dentro deles encontra suas saídas para resolvê-los. Um ser atento e ligado aos acontecimentos do meio, seja ele escolar, familiar, outros. Um ser que não está bloqueado, que fala o que pensa e como pensa, com um potencial criativo imenso e com um senso crítico fantástico. E é tudo isso que me faz trabalhar e explorar a arte com as crianças”.

O professor G, responsável por um dos grupos da Educação infantil escreveu algumas linhas, mas precisamos deixar em branco esse escrito em função dele nunca ter chegado à mão da pesquisadora, “resistência¹⁰”, talvez? Enfim, toda construção deve respeitar o momento de cada um.

A professora H, supervisora pedagógica da Educação Infantil e Anos Iniciais do colégio escreveu: “Criança é um sujeito na vida, por isso está em todo lugar, agindo, descobrindo, experimentando. Curiosa, dinâmica, comunicativa, surpreendente, tem a capacidade de nos fazer rir e chorar num curto espaço de tempo. Alguém que consegue criar, recriar, transformar coisas e pessoas que fazem parte de seu cotidiano. Criança é vida, ação, emoção, trabalho, cansaço, decepção, alegria, companhia”.

¹⁰ Em psicanálise, o termo “resistência” representa tudo aquilo que impede o trabalho do tratamento, tudo aquilo que entrava o acesso do sujeito à sua determinação inconsciente (Chemama, 1995).

A professora I, de Língua Inglesa, que circula por todos os espaços de aprendizagem, por todas as crianças, deixou as seguintes linhas: “sujeito que experimenta e circula pelos espaços, faz o que sente e pensa, brinca e se comunica de maneiras diferentes”.

Com a coleta desses textos, dos fragmentos escritos por esses profissionais, torna-se necessário buscar conceitos que delineiam o caminho que está sendo percorrido. Dessa forma com a coleta desse material, pontuamos algumas categorias para reflexão, que vão desencadear a discussão teórica a que se pretende chegar, de que proposta está se falando, ao concebermos a criança a partir dessas representações.

“Criança que cria suas leis”; “Criança que busca compreender seu mundo, seu meio”; “Criança que se desenvolve mexendo, jogando, manipulando, pulando, perguntando”; “Criança que deseja, que tem medos”; “Criança que precisa falar, que quer ser ouvida”; “Criança que quer ser desafiada”; “Criança cheia de energia”; “Criança disposta a construir conhecimentos”; “Criança que interage com o ambiente, com colegas e professores”; “Criança que quer aprender”; “Criança em desenvolvimento integral”; “Criança que se relaciona”; “Criança que é vida, alegria”; “Criança - ser único”; “Criança que pensa”; “Criança esperta, atenta, curiosa”; “Criança /movimento”; “Criança exploradora do mundo exterior”; “Criança com diferentes linguagens”; “Criança - sujeito de construção social e cultural”; “Criança com história”; “Criança que é linguagem”; “Criança que é curiosidade”; “Criança que brinca”; “Criança que é ação, trabalho e emoção”; “Criança que deseja”, e “Criança –sujeito”.

2.2. Criança - Sujeito

Da reflexão acerca dos significantes apresentados acima, presentes nos discursos, devaneios escritos dos profissionais que trabalham no Colégio de Educação Infantil em estudo, apresenta-se um dos eixos indispensáveis para a discussão: a concepção de criança

presente *a priori* articulada ao processo de subjetivação, interlocução que se torna imprescindível quando os estudos e as discussões encontram-se atravessadas pela Psicanálise.

Para tanto, faz-se necessário pontuar que a discussão se apresenta a partir de uma retomada teórica, deixando de lado um pouco os dados coletados, que de certa forma se fizeram indispensáveis para possibilitar a presente interlocução. Do significante criança-sujeito, presença constante nos relatos, partimos da concepção de criança para compreender a concepção de sujeito buscando na psicanálise algumas delimitações teóricas.

Um dos primeiros pontos a destacar é a dificuldade na própria apreensão da noção de sujeito, e isto pode ter sua explicação, conforme comenta Kupfer (2001), pois em muitos textos, esta acaba por confundir-se com a noção cartesiana, na qual o sujeito é fundamentalmente agente de seu próprio discurso e está centrado em seu próprio eixo. A autora ainda retoma que o sujeito inaugurado por Freud e conceitualizado por Lacan é vazio, descentrado e efeito de seu discurso.

Para contextualizar esta questão, retomamos a pergunta que inaugura a filosofia moderna através de Descartes e que é a mesma feita por Lacan: “que sou?”. E em relação a essa pergunta cartesiana Ferreti (2004) nos lembra sua resposta: “uma coisa pensante”, e quanto à resposta lacaniana temos: “que sou no desejo do Outro?”.

Uma grande questão, duas grandes discussões. E para começar a desenrolar a primeira discussão, temos que apresentar as construções da criança considerada até o momento e entendidas como produzidas no projeto da modernidade, compartilhando a crença da modernidade no sujeito autônomo, estável e centrado. Dahlberg (2003) ressalta também que essas construções têm algo mais em comum, visto que produzem uma criança passiva, pobre, incapaz, dependente e isolada. Porém, novas construções produtivas de uma criança muito diferente têm emergido como resultado de vários outros estudos.

Ferretti (2004, p. 111) nesse sentido argumenta que:

Foi preciso que houvesse surgido um sujeito que buscasse retirar o conhecimento de si próprio, que buscasse instaurar o mundo através de seu pensamento. Foi preciso que houvesse surgido esse sujeito, para que a psicanálise pudesse subvertê-lo : ‘Depois desse *penso* que, ao supor-se a si mesmo, funda a existência, tivemos que dar um passo, que é o inconsciente [...]. O sujeito não é aquele que pensa’.

Dessa questão, emerge a segunda grande discussão.

Quando Descartes inaugura o pensamento moderno, estabelece uma divisão e ao mesmo tempo uma junção entre corpo e espírito. Ao transformar a dúvida em método chega ao cogito: Penso, logo existo. Se, da existência do pensamento (à qual chegou como uma primeira verdade, pois só não podia duvidar de que duvidava e de que, portanto, pensava) retira a própria existência, foi porque dividiu o sujeito em corpo e espírito e depois juntou-os novamente. Sou uma coisa pensante, respondeu Descartes (FERRETTI, 2004, p.110).

No pensamento moderno, com o surgimento do cogito, temos a instauração da subjetividade enquanto consciência, a preocupação com o método que seria o primeiro passo do pensamento científico, e que constitui a possibilidade do surgimento da psicanálise. Ferretti (2004) pontua que a psicanálise, para Lacan, só foi possível devido a Descartes e ao surgimento da ciência. Dessa forma, é impensável, por exemplo, que a psicanálise como prática e que o inconsciente, o de Freud, como descoberta, houvessem tido lugar antes do nascimento da ciência, no século que virá se chamar século do talento, século XVII.

Esta posição de Lacan entrelaça a discussão necessária para abordar o conceito de infantil, na medida em que vamos tentar compreender a maneira pela qual a ciência concebe a criança. Daí a complexidade de estabelecermos a discussão teórica acerca da criança-sujeito.

Para chegar a tal entendimento cabe então discutirmos o processo de subjetivação da criança, a começar pela pontuação da teoria lacaniana, que nos diz que o sujeito se caracteriza por ficar localizado, do ponto de vista das estratégias de linguagem, em determinada posição, sem ter a menor participação com o chamado sujeito agente. “[...] O sujeito surge

comprometido com uma jogada que não tramou e esse é o ponto essencial em que se encontra a dimensão estruturante do sujeito através do processo inconsciente” (KUPFER, 2001, p.123).

Referente a essa colocação cabe retomar que Freud, ao introduzir o conceito de inconsciente, descentra o sujeito e subverte a concepção de subjetividade dominante nos séculos XVII e XVIII, que encontra na psicologia clássica, proposta pela filosofia cartesiana, como já pontuamos acima.

Candau (2001) comenta que a formulação freudiana de que o sujeito seria descentrado, se identifica com a construção teórica da subjetividade centrada no desamparo. Dessa forma, o discurso freudiano enunciou três diferentes versões sobre o descentramento ao longo de sua constituição, na qual este foi se radicalizando cada vez mais. Tem-se então: o descentramento do sujeito do registro da consciência para o do inconsciente que inaugurou a psicanálise; o descentramento do sujeito do eu para o outro, que pontuou a dependência estrita do sujeito em relação ao outro para constituir-se; e, finalmente, o descentramento se fundaria na concepção de que a pulsão, como força e como pulsão de morte, ameaçaria a subjetividade, dissolvendo o eu, a consciência e o outro. Podemos observar que as versões de descentramento do sujeito não se anulam, e sim se complementam. Porém, todas indicam a inconsistência ontológica do sujeito da modernidade, que foi afirmada de forma cada vez mais radicalizada no discurso freudiano.

Nessa subversão, temos que distinguir severamente o sujeito que interessa à psicanálise, sujeito do inconsciente, o sujeito do significante, tanto do ‘Indivíduo biológico’ quanto de qualquer evolução psicológica classificável como objeto de compreensão. Dessa forma, Cirino (2001) nos coloca que o discurso freudiano desloca e retira as bases desse centro, formulando a subjetividade como palco de um conflito. No entanto, o conceito de sujeito não faz parte do seu vocabulário teórico. Ele é específico do ensino de Lacan e, apesar

de não ser um dos quatro conceitos fundantes da psicanálise, ocupa posição significativa em sua proposta de retorno a Freud.

Com esta retomada de posições, podemos retornar ao foco da nossa discussão teórica, já que esta se concentra no processo de subjetivação da criança. E aqui já podemos estabelecer uma questão: “em estritos termos psicanalíticos, o sujeito não tem origem, portanto não se desenvolve, mas pelo contrário, ele se constitui, graças a duas operações lógicas ou encruzilhadas estruturais que a teoria chama de estágio do espelho¹¹ e complexo de Édipo¹²”(LAJONQUIÈRE, 2001, p.151).

Ainda citando Lajonquière (2001), pontua-se que é habitual pensar que todo sujeito se desenvolve, isto é, que no princípio existiria uma espécie de não-sujeito ou substância, com pretensões de vir - a - ser, e que, com tempo e com esforço, consegue, finalmente, ser. Em suma, o envolvido, na origem, acabaria se desenvolvendo.

Dessa delimitação abrimos a possibilidade de situarmos nossa pesquisa no âmbito da criança-sujeito, justamente por termos clareza quanto à posição a partir da qual pretendemos situar as aprendizagens das crianças na Educação Infantil. Essa delimitação apresenta de forma transparente um dos eixos teóricos que articula a discussão da pesquisa em questão.

Se uma criança se desenvolve, o sujeito se constitui. Estamos falando aqui de uma estruturação psíquica, que não coincide com a do corpo entendido como organismo biológico. Essa estruturação se faz na dependência daquilo que o Outro venha a simbolizar para o recém – nascido desvalido em sua capacidade de simbolizar. Esse processo de simbolização depende do Outro que, desejante da criança, engendrou-a e adotou-a para que ocupe um lugar em sua cadeia significativa. Um lugar no conjunto de significações que determinam, que tem importância para esse Outro desejante da criança. (KUPFER, 2001, p.124).

¹¹ Compreende-se a fase do espelho como uma identificação, uma transformação produzida em um sujeito, quando ele assume uma imagem. É uma fase da constituição do ser humano, já que é a imagem especular que dá à criança a forma intuitiva de seu corpo, bem como a relação de seu corpo com a realidade que o cerca (Chemama, 1995).

¹² O Complexo de Édipo, nas palavras de Laplanche e Pontalis (1999), representa um conjunto organizado de desejos hostis e amorosos que a criança sente em relação aos pais. Segundo Freud, o apogeu do complexo de Édipo é vivido entre os três e os cinco anos e desempenha papel fundamental na estruturação da personalidade e na orientação do desejo humano.

Cabe nesse momento retornar à significação acerca do termo Desejo, e para tanto, pontuamos algumas considerações de Levin (2002) que remontam a essa discussão. Uma delas é a caracterização da palavra ‘desejo’, derivado do verbo *desidero* que, por sua vez, deriva do substantivo *sidus* (plural, *sidera*) que significa ‘figura formada por um conjunto de estrelas, chamado constelação’. *Sidera*, na astrologia, é um termo que indica a influência dos astros sobre o destino humano. Daí, de *desidera* vem *considerare* (examinar com cuidado, respeito, veneração) e *desiderare* (deixar olhar, de ver astros).

A partir desse entendimento do próprio conceito de Desejo, retomamos que o sujeito em psicanálise é o sujeito do desejo, que Sigmund Freud descobriu no inconsciente. “Esse sujeito do desejo é um efeito da imersão do filho do homem na linguagem. O desejo não é a necessidade; ele não busca a satisfação, mas o reconhecimento” (CHEMAMA, 1995, p.208-209).

Colocado nesses termos, não restam dúvidas de que a operação de constituição de um Eu se define integralmente no interior do campo da linguagem. E nessa perspectiva, postula Lajonquière (2001), a criança nasce à vida, mas para sustentar-se nela deve ser ratificada como vivo, como um sujeito, pelos outros, pelos desejos historicizados desses outros no interior de um ordenamento simbólico, em síntese, no campo do Outro. Para manter-se na vida, a criança precisa que o outro a pulsione à vida.

A partir desse ordenamento simbólico, entra em cena o estádio do espelho, que deve ser compreendido como o processo do eu através da identificação do sujeito *infans*¹³ com a própria ‘imagem especular’. Cirino (2001) defende que ao reconhecer sua própria imagem

¹³ Conforme Chemama (1995), o *infans*, para Lacan, representa o bebê que não fala, que ainda não tem acesso à linguagem, não possui uma imagem unificada de seu corpo, ainda não estabelece bem a diferença entre si e os outros, ainda não é um verdadeiro sujeito.

como um todo no espelho, a criança é levada a confrontar-se com seu ‘corpo fragmentado’ ameaçado de despedaçamento. O estágio do espelho então desencadeia uma rivalidade, ciúme primordial, entre a criança e a sua imagem, porque a completude da imagem ameaça o infante com a fragmentação. E para dar conta dessa tensão agressiva, o sujeito se identifica com a imagem e é essa identificação primária com o semelhante o que constitui a ‘função do eu’.

Em estritos termos psicanalíticos, o que está em jogo nesse encontro é a constituição do Eu - especular, isto é, a assunção de uma imagem - o *Moi* - que representa ao sujeito - o *Je* - frente aos outros. Em outras palavras, trata-se de um processo de identificação que possibilita ao sujeito funcionar como *Um* num sistema de intercâmbios com a mãe, o pai, ou, simplesmente, os outros (os intercâmbios têm lugar no seio do Outro). (LAJONQUIÈRE, 2001, p.164; itálico do autor).

Dessa identificação instaura-se uma inter-relação entre o sujeito criança e o adulto, e a criança acaba internalizando a palavra dos adultos que convivem com ela, passa a acreditar na imagem que eles fazem dela. “Assim, como os adultos costumam acreditar que a sua imagem a respeito da criança é a própria criança” (MRECH, 1999, p.109).

Pois bem, quando o sujeito assume a imagem refletida, a imago estruturante, boa parte da experiência fica de fora, ou seja, não pode ser representada na sua totalidade já que a imagem especular somente representa uma parte. Com efeito, a imagem do sujeito, no limiar, não é o sujeito: ou seja, o representante não recobre totalmente o representado (Lajonquière, 2001). Nessa ótica, o autor citado acima prossegue: “a experiência do estágio do espelho não ilustra outra coisa que a relação do sujeito com a estrutura da linguagem ou, se preferirmos, com a ordem do discurso. A linguagem provê ao sujeito um nome” (p.170).

Para aprofundar a questão, podemos trazer a discussão acerca da pulsão sexual, que, segundo Cirino (2001), é responsável pela emergência da demanda de saber das crianças, suscitadas por diversas questões importantes da vida cotidiana, como a célebre pesquisa

infantil: “de onde vêm os bebês”? ; “quem me colocou aqui”? , entre outras grandes investigações.

Daí decorre a pertinência desse capítulo, compreender a criança a partir de seu processo de subjetivação. Entender a criança - sujeito que deseja, que fala, que escuta e que se expressa de diferentes formas, delineadas pela sua estrutura psíquica.

Mrech (1999) refere que um dos problemas mais sérios da psicanálise com crianças é resgatar a criança através de sua fala, da sua palavra, já que ela se encontra misturada às concepções dos pais, professores e especialistas. A Psicanálise vem então, para revelar o quanto a palavra da criança pode ser encoberta, através de conteúdos transferenciais¹⁴, pela fala do adulto. “Para a Psicanálise, a palavra da criança precisa ser resgatada. Para ela deixar de ser objeto dos desejos e necessidades dos adultos, para se investigar como ela pensa, sente e percebe o mundo à sua volta” (p.109).

Na análise dessa questão, que ressignifica a própria concepção de criança até então significada, temos uma ruptura que redimensiona o lugar da criança como sujeito de sua história e com condições de aprender a partir desse lugar, de criança-sujeito. Percebemos que a criança fala, e cabe a nós escutá-la sem nos apegarmos a um saber que pode produzir fechamento; cabe a nós nos tornarmos disponíveis, fazer tábula rasa de um discurso prematuro, que pode ser o nosso, o dos pais, o dos educadores; e não ser mais que uma voz para deixar a criança falar, pensar e se expressar. “Por isso mesmo, o sujeito em psicanálise se inscreve necessariamente nos registros cognitivo, ético, estético e político, estando sempre

¹⁴ Jacques Lacan (1979, p.142), em sua obra: Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise, conceitua transferência como “a atualização da realidade do inconsciente. O inconsciente são os efeitos da fala sobre o sujeito, é a dimensão que o sujeito se determina no desenvolvimento dos efeitos da fala, em consequência do que o inconsciente é estruturado como uma linguagem”.

presente na polis, no tecido da qual se conflituava pela sua construção entre os pólos narcísico¹⁵ e alteritário¹⁶...” (CANDAU, 2001, p.12).

Na proposta desta reflexão devemos pensar se é possível educar levando em conta o sujeito e que tipo de proposta educativa pode-se propor e significar para dar continuidade a presente questão. Temática que passa a ser desenvolvida e analisada no próximo eixo de discussão que envolve o seguinte tema: “A Ética que Escuta o sujeito nas aprendizagens”.

2.3 A Ética que Escuta o sujeito nas aprendizagens

Aquilo do qual as crianças precisam não é de resignação, mas de paixão. Elas sonham com um mundo onde os atores possam falar em nome próprio escapando da obrigação de parecerem conformes. MAUD MANNONI, Carta aberta a todos. L’Humanité, 12/06/96¹⁷

A escolha deste fragmento escrito por Maud Mannoni serve para provocar e desenvolver a discussão acerca da Ética que Escuta o sujeito nas aprendizagens. Para tanto, temos que delimitar os eixos dessa temática: a criança - sujeito; a questão da ética no campo educativo a partir de uma leitura sob o olhar do paradigma da complexidade e da psicanálise.

Nesta discussão apresentamos a articulação entre as temáticas discutidas anteriormente, ou seja, retomamos o tema da proposta de dissertação: *O percurso da resignificação de uma proposta para Educação Infantil: por uma ética na educação*, deixando clara a perspectiva de sujeito com a qual entrelaçamos a discussão, daí a interlocução com a Psicanálise; redimensionamos a própria relação desse sujeito com suas aprendizagens. Cabe nesse momento então, discutir sobre as relações que se estabelecem no

¹⁵ Termo retirado do conceito de Narcisismo, que “representa o amor que o sujeito atribui a um objeto muito particular: a si mesmo” (CHEMAMA, 1995, p.139).

¹⁶ Advém do termo alteridade, que significa natureza ou condição do que é outro, do que é distinto, cita o Dicionário Houaiss da língua portuguesa, 2001.

¹⁷ Citação de Maud Mannoni retirada da obra de Lajonquière (2002, p. 07).

campo da educação; do sujeito com o sujeito, do sujeito com a complexidade, do mundo com o sujeito, do sujeito com as partes e com o todo. Acreditamos que é essa a trajetória que esboça a discussão da ética que escuta o sujeito nas aprendizagens.

Para sustentar tal discussão temos que partir de um ponto crucial, que perpassa a compreensão do termo “educar”. E para tal questão, pontuamos, a partir de considerações de Lajonquière (2002), que “educar” vem do latim *educare* que significa criar, alimentar, ter cuidados com, adestrar animais, formar e instruir. Por outro lado, parece que se diferencia de seu sinônimo originário *criar* só a partir do século XVII. E talvez seja por causa dessa tardia distância que na língua francesa se utiliza o termo *élèver* a respeito tanto de animais quanto de crianças, bem como os alunos são chamados de *élève*. Dessa forma, em sua acepção poética, educar significa moldar, esculpir, escrever. É assim que na educação utilizamos algo da ordem de uma marca que molda, que possibilita certa condição existencial, bem como burila o ímpeto próprio da ‘animalidade’.

Por outra parte, quando alguém ensina, está colocando alguma coisa em signos, ou seja, está ensi(g)nando ou fazendo alusão. O transmitido é uma in/sígnia ou fragmento mais ou menos tradicional de uma totalidade epistêmica e não todo o conhecimento que qualquer aprendiz, alguma vez, supôs a um mestre circunstancial. Assim, uma parte se transmite; mas ela não é toda a *episteme* (LAJONQUIÈRE, 2002, p.171; itálico do autor).

A tentativa de elucidar tal termo auxilia no entendimento de uma das grandes questões da contemporaneidade, a de esclarecer a concepção do que seja a educação, como ela acontece e que concepção de criança ela representa. Assim, entendemos que uma das grandes dificuldades em educar hoje, seria devido à existência de várias formas de conceber a educação, sem ao menos encontrar parâmetros elementares para calcar sua prática.

Daí advém algumas interrogações que pretendemos discutir: Existe lugar para a questão da ética no campo pedagógico? Que concepção de criança, de educação nos coloca diante do engajamento ético? Qual a diferença entre a ética e a moral?

Para começar a pensar esses questionamentos, Calligaris (1999) propõe provocações iniciais a partir de algumas dicotomias: crianças bem educadas, crianças mal-educadas; crianças abandonadas, crianças protegidas demais; muita repressão, pouca repressão; crianças que têm tudo e crianças que não têm nada; crianças muito espertas, crianças ingênuas demais; crianças que sabem demais e as que sabem de menos; educar com verdade, mas sem dizer tudo; aprender aos poucos, mas depressa para não ficar para trás; bater, acariciar, castigar, prometer; prevalecer sem humilhar; se deixar ganhar, se deixar enganar sem bancar o paspalho; divertir sem ser palhaço; manter a autoridade sem autoritarismo; brincar e trabalhar; demasiada retórica e pouco significado; lógica demais, informação de menos; demasiada informação, sem lógica; permitir o prazer sem perder a disciplina; manter a disciplina sem perder o prazer.

Ao refletirmos sobre essas contradições, podemos perceber o quanto é complexo propor uma práxis pedagógica calcada numa ética que escuta o sujeito nas aprendizagens, principalmente pela educação estar sempre regida por essas contradições. A questão é entendermos de que forma podemos trabalhar a partir dessas oscilações, diferenças, buscando sempre, a partir do desequilíbrio, o respeito pelo sujeito e pela coletividade.

Com essa reflexão estamos justificando, enquanto escola de Educação Infantil a saída de uma pedagogia das certezas para a incerteza. Morin (2004) menciona que o quinto buraco negro da educação escolar é a incerteza, ou seja, aprender e enfrentar a incerteza. O que se ensina são as certezas e permanece a idéia de que só as certezas devem ser ensinadas.

Por isso, estamos nos propondo, enquanto instituição escolar, sair desse determinismo e acreditar que hoje uma escola voltada para Educação Infantil precisa preparar as crianças, os sujeitos, para negociar com o incerto, para enfrentar o incerto. Essa negociação envolve as crianças, os adultos, a cultura, a sociedade, enfim, toda rede de relações que ligam o homem ao mundo, ao planeta, e que o levam a uma dimensão ética em escala humana. E essa ética envolve preparar o homem para as contradições, consequência das incertezas.

A ética não escapa também ao problema da contradição, assim como o pensamento complexo. Morin (2005) ressalta que imperativos antagônicos surgem com frequência simultaneamente e determinam conflitos de deveres; daí advém que as grandes dificuldades éticas estão menos numa insuficiência do que num excesso de imperativos.

Para que tais questões possam ser desenvolvidas, temos que retomar a concepção de sujeito presente. A do sujeito do desejo inconsciente e não a do indivíduo em desenvolvimento. Isso porque a questão da ética, conforme lembra Imbert (2001) evidencia o sujeito do desejo. Apresenta-se, dessa forma, a grande diferença, colocar a relação do sujeito à lei para além de toda preocupação moral ou da ordem das virtudes. Eis a necessidade de distinguirmos a relação entre a ética e a moral.

Certamente corresponde a um grande desafio, principalmente quando percebemos que a educação ainda continua tendo padrões de comportamento que têm como referência um sistema educacional que não leva o sujeito a aprender a pensar, a questionar, preferindo aceitar passivamente as situações das suas relações. Moraes (2003) retoma esse desafio, lembrando que ainda observamos escolas protegidas por grades, laboratórios de informática trancados, crianças sentadas e organizadas umas atrás das outras, imobilizadas em seus movimentos, silenciadas em suas falas, impedidas de se expressar e de questionar. Nesse sentido, cabe repensarmos sobre o que rege as salas de aulas e as aprendizagens das crianças

hoje; desejos ou necessidades? Uma pedagogia da moral ou uma pedagogia calcada na ética das relações?

A questão da ética leva-nos a nos interrogarmos sobre os princípios que são de natureza diferente das ‘necessidades’ ou ‘pseudonecessidades’ enfatizadas pela moral. O engajamento ético difere da obediência às regras; ela situa-nos em uma vertente que não é a mesma das prescrições, exortações e práticas morais, ao ponto de não ter receio de transgredir tais prescrições e práticas, estilhaçar seu efeito de captura, a inquietação que as leva a se fazerem Um - o Um - totalidade de um Eu - mestre, o Um - totalidade de uma Cidade e de um Estado (IMBERT, 2001, p.14).

A partir dessa diferenciação, o autor citado acima ainda situa que a ética apresenta-se antes de qualquer conformidade moral, ela o precede na ordem do fundamento. Por isso que a ética questiona a unicidade e singularidade do sujeito, por se manter o mais perto possível do que é o mais íntimo, o mais singular de outrem e por se constituir a própria condição desse íntimo e desse singular. Podemos pensar também, que a ética substitui a perspectiva moral de uma fabricação de hábitos que garante ao Eu sua boa conduta e conformidade às normas, tendo em mente a perspectiva do sujeito, da fala e do desejo singulares (Imbert, 2001). Exatamente onde a moral estabelece ligações, canaliza, unifica, molda e marca o sujeito.

Ferreti (2004, p.48) acrescenta que:

Por isso, “é o desejo da criança que constitui o motor da aprendizagem; e [...] o trabalho específico do educador para suportar a emergência desse desejo. Mais uma vez, saímos do impasse: ou o desejo da criança é o todo da educação (e o Mestre nada tem a fazer) ou o desejo do mestre é o todo (e a criança só obedece). Trata-se não somente de optar pelo desejo da criança; mas, simultaneamente, de reconhecer que esta escolha só pode se completar através do trabalho do educador” [...].

Cabe também pontuar, a partir de Jerusalinsky (apud Calligaris, 1999), que a educação então se faz apesar do desejo, ou seja, a educação se faz através do desejo, mas apesar dele. A educação representa o ponto de enodamento já que não opera por um saber instintivo, mas por um saber social que simboliza a demanda.

É nesse sentido que na proposta pedagógica do Colégio em estudo, acredita-se na ‘escuta’ da criança e de seus desejos na aprendizagem e que a partir daí estaremos ressignificando a proposta pedagógica articulando novas concepções e um novo olhar acerca do lugar da criança no mundo, na sociedade, na comunidade, na família e na relação com os pares. Essa escuta pressupõe conhecermos também alguns princípios da teoria da complexidade, que representa algo mais profundo que o pensamento simplificador e reducionista que por muito tempo regeu as propostas pedagógicas.

Esse resgate parte da concepção de criança-sujeito que aprende a partir das relações, e que precisa de uma educação voltada para a formação multidimensional (desenvolvimento da sua inteligência, do seu pensamento, da sua consciência e do seu espírito) capacitando-o para a vida em sociedade, que está em constante transformação. Moraes (1997) ressalta que isso implica várias dimensões: cognitiva, instrumental, intuitiva, criativa e da responsabilidade social, juntamente com os componentes éticos, afetivos, físicos e espirituais. Para tanto a educação pode oferecer instrumentos e condições que ajudem a criança a simbolizar a lei e não apenas a regra, que a auxilie a aprender a formular hipóteses, construir caminhos, tomar decisões, tanto no plano individual quanto no coletivo.

Ao falar do campo da lei e da regra, está presente a discussão da ética e da moral. Para tanto, retomando Imbert (2001), temos que a regra é o princípio constitutivo dos hábitos e das formalizações; ela estabelece o vínculo e mantém o todo unido; e desse modo, ela corre o risco de se deixar deslizar pela vertente de uma produção de ‘belas formas’, ‘fabricação de uma imagem’. Em contrapartida, a ética opõe-se a regra e a seus efeitos imaginários, através dos quais se elaboram, ao mesmo tempo, a ordem e a coerência de um Eu, de um Cosmos, de um Eu planetário e ao mesmo tempo local; eficácia da lei que permite aos homens se separarem, além de se sentirem e viverem diferentes.

Nessa perspectiva “o engajamento ético situa cada qual como sujeito em relação com outros sujeitos; cada um trabalhando; cada um marcado pela obrigação de perder os vínculos que enclausuram sua forma” (IMBERT, 2001, p.98). É por isso que Morin (2005) coloca que todo olhar sobre a ética deve reconhecer o aspecto vital do egocentrismo assim como a potencialidade fundamental do desenvolvimento do altruísmo; deve levar em conta que a sua exigência é vivida subjetivamente.

Podemos verificar então que a educação, a partir da escuta acerca das relações, implica em uma transgressão, um distanciamento, em relação às intenções de modelagem e de moralização. Essa transgressão e distância não visam a “falta” da lei, que acarretaria a supressão das diferenças e a identificação com o outro; na realidade, ela propõe que se coloque em ato a lei.

Enquanto a lei é a expressão da vontade geral de renunciar a alguma coisa - aquilo mesmo que a lei proíbe -, a regra, ao contrário, é o princípio constitutivo de hábitos morais. A lei proíbe e abre um leque de possíveis outros. Entretanto, a regra prescreve categoricamente a prática de atos concretos. Isto é, a lei diz ‘não faça isso, porém faça outra coisa’ enquanto que a regra formula o imperativo de fazer como todos ou, caso contrário, não fazer nada. Em suma, a lei *inscreve uma diferença* com relação ao proibido, entretanto, a regra *obriga a fazer* igual ao pedido (LAJONQUIÈRE, 2002, p.76; itálico do autor).

Nessa dimensão, Morin (2005) esclarece que a ética altruísta é uma ética da religação¹⁸ que exige manter a abertura ao outro, salvaguardando o sentimento de identidade comum. A religação representa um imperativo ético primordial que comanda os demais imperativos em relação ao outro, à comunidade, à sociedade, à humanidade. Daí decorre que o prefixo de envolvimento *com* – encontra-se ao mesmo tempo na complexidade, compreensão e comunidade. O verbo *complectere*, do qual advém *complexus*, significa

¹⁸Conforme MORIN (2005, p.212), “a noção de religação, inventada pelo sociólogo Marcel Bolle de Bal, preenche um vazio conceitual dando uma natureza substantiva ao que só era concebido de forma adjetiva e um caráter ativo a esse substantivo. Religado é passivo, religante é participante, religação é ativante. Pode-se falar de desligação em oposição à religação”.

‘abraçar’; por isso, falar de pensamento complexo é refletir sobre o pensamento que abraça a diversidade e ao mesmo tempo reúne o separado.

Com essas considerações percebemos o quanto à missão primordial do ensino supõe muito mais aprender a religar do que aprender a separar e a analisar o que, aliás, vem sendo feito até então. Nesse sentido Morin (2004, p.68) ainda acrescenta que “[...] Simultaneamente é preciso aprender a problematizar”. No Colégio em estudo cotidianamente lança-se questões para as crianças para que elas possam se ‘colocar’ e encontrar saídas podendo envolver situações simples, como a negociação dos espaços disponíveis no pátio e os tempos que cada grupo pode usufruir, até a busca por estratégias para conseguir dinheiro para pagar uma Van para visitas que “falam” de pesquisas em ação.

Construir com as crianças situações em que possam aprender a problematizar ainda é uma missão, pois ainda representa um passo longo e cheio de desafios no campo da educação, principalmente quando problematizar é colocar o ‘suposto saber’ de lado e acreditar que sempre se aprende e que todas as crianças aprendem, desde que as aprendizagens façam sentido para a criança.

Dessa forma, para religar saberes e lhes dar sentido é preciso significar os alvos da educação, compreender qual a função da educação e sua extensão para o sujeito já que ela pode possibilitar a construção do sujeito do conhecimento, levar em conta a subjetividade desse sujeito e também tomá-lo com um sujeito no mundo, na cultura e no planeta.

Nessa concepção o alvo maior da educação moral, retoma Calligaris (1999), centra-se em provocar na criança um tipo de recalque¹⁹ específico a uma dada família ou cultura. Daí advém a consideração de que uma criança é bem educada, criada, quando ela respeita os

¹⁹ Recalcamento ou recalque, na psicanálise representando o processo de afastamento das pulsões às quais é rejeitado o acesso à consciência (Chemama, 1995).

mesmos recalques que os adultos que a cercam. Nesse caso a criança é reconhecida na família, na sociedade, na cultura. Mas será que as crianças devem participar dos recalques dos adultos, ou poderiam “falar”, “expressar” o que pensam? Será que essa ótica propõe reflexões sobre a diversidade, a individualidade?

O que se almeja na atualidade não é mais que uma criança aprenda aquilo que ela não sabe e o adulto sim - cavalgar, dançar, fazer pão ou decorar o *Órganon* de Aristóteles -, porém fazer delas esse *ao menos um adulto* que, no futuro, não padeça de nossa suposta impotência atual. Em outras palavras, se antes se pedia, com ou sem chicotes, à criança que fosse um adulto mais ou menos educado, com o tempo passou-se a almejar cada vez mais que possuísse no futuro toda a potência imaginária que o adulto pensa que lhe falta e que, portanto, não pode ser feliz. Em suma, antes pedia-se que fossem educados segundo o figurino da época, hoje, que sejam apenas felizes (LAJONQUIÈRE, 2002, p.92-93; itálico do autor).

Essa questão pode ser pensada a partir da existência da diversidade ética / moral das leis e das regras, já que acreditamos que o sujeito precisa de leis que possam orientar suas ações. E não estão no âmbito da simplificação, mas da dificuldade, da diferenciação, da superação constante. Por isso, podemos inferir que falar de ética está no âmbito da complexidade. Segundo Morin (2005) a ética é complexa por ser, ao mesmo tempo, una e múltipla. Unifica no seu tronco comum e diversifica nos seus ramos distintos, auto - ética, sócio - ética, antropológica²⁰. Tendo em vista essa unidade /pluralidade, a ética complexa ordena que assumamos eticamente a condição humana. Logo, a ética é complexa por ser de natureza dialógica²¹ e ter sempre de enfrentar a ambigüidade e a contradição. É complexa justamente por estar exposta à incerteza do resultado e comportar aposta e estratégia.

²⁰ Morin (2004) retoma que o sétimo buraco negro refere-se a antropológica, ou seja, a ética em escala humana. E ainda pontua que somos seres humanos e também indivíduos, somos uma pequena parte da sociedade e também o fragmento de uma espécie, por isso a ética antropológica exige que desenvolvamos simultaneamente nossa autonomia pessoal, nosso ser individual, nossa responsabilidade e nossa participação no gênero humano. Três imperativos antagônicos e, ao mesmo tempo, complementares uns aos outros.

²¹ “Unidade complexa entre duas lógicas, entidades ou instâncias complementares, concorrentes e antagônicas que se alimentam, completam, mas também se opõem e combatem. Distinguir da dialética hegeliana. Em Hegel, as contradições encontram solução, superam-se e suprimem-se numa unidade superior. Na dialógica, os antagonismos permanecem e formam entidades ou fenômenos complexos” (MORIN, 2005, p.206). O princípio dialógico de Morin, une dois princípios ou ações que devem excluir-se um ao outro, mas são indissociáveis numa mesma realidade.

No entendimento dessa concepção, da ética como sendo complexa e dialógica, acaba-se questionando o princípio fundador que perpassa a existência da fala e do desejo. Nesse sentido, Imbert (2001) postula que para além de qualquer prática de regularização, de qualquer tentativa de modelagem, de calar e abafar a palavra, o engajamento ético leva os sujeitos a enfrentar suas questões; a reconhecer sua singularidade, seu poder de existir fora de quaisquer matrizes pulsionais, narcísicas, institucionais, ideológicas, nas quais ele pode enclausurar-se.

Tendo como práxis do engajamento ético, cabe pontuar que a proposta de ressignificação da *episteme*²² que sustenta a prática pedagógica do Colégio Cenecista Sepé Tiaraju contempla redimensionar as aprendizagens tendo como foco as relações das crianças com outras crianças, de diferentes idades; das crianças com os adultos-professores, pais, amigos; das crianças com a comunidade, com o planeta, o país; das crianças com seus desejos e com as leis simbólicas, cotidianas no processo de aprendizagem. Estamos nos referindo à criança como integrante da trilogia indivíduo/espécie/sociedade.

Com a compreensão dessa colocação fica evidente que estamos propondo uma pedagogia da ética, uma prática pedagógica voltada para o reconhecimento das diferenças, da complexidade das relações e das dimensões do conhecimento enquanto construções cotidianas e constantes. Propomos uma ética do conhecimento, não um conhecimento sem ética, sem significado para o sujeito. Esse sujeito que é Uno, Múltiplo e Planetário.

A ética do conhecimento luta contra a cegueira e a ilusão, éticas inclusive, e o reconhecimento das incertezas e das contradições, as éticas inclusive. O princípio de consciência (intelectual) deve esclarecer o princípio de consciência (moral). Daí o sentido da frase de Pascal: a ética deve mobilizar a inteligência para enfrentar a complexidade da vida, do mundo, da própria ética (MORIN, 2005, p.60).

²² Concepção de conhecimento para o Colégio em estudo.

Dessa forma, justifica-se o caminho que estamos percorrendo: reconstruindo a história da Educação Infantil do Colégio em tela; ouvindo e registrando ‘falas’ que apresentam os significantes dessa proposta; compreendendo as concepções de criança presentes nos momentos dessa construção, o que conseqüentemente levou a apresentação de um dos pontos de destaque dessa ressignificação - a concepção de criança - sujeito; concepção que nos leva a repensar e entender novos paradigmas: do Interacionismo, da Psicanálise e da Teoria da Complexidade.

3 INTERLOCUÇÕES TEÓRICAS QUE REPRESENTAM AS SIGNIFICAÇÕES DA PROPOSTA EM RECONSTRUÇÃO

Estudos, pesquisas e muito diálogo fizeram-se necessários para que a equipe do Colégio conseguisse se situar paradigmaticamente e se apresentar enquanto uma equipe implicada na proposta pedagógica da instituição.

Para a formalização desse trabalho em equipe, o Centro de Formação e Pesquisa exigiu de cada profissional que desejasse participar dos estudos e continuar implicado com os princípios que se evidenciavam na prática, a escrita do seu Memorial Autobiográfico e de uma Carta de Intenção, ou seja, uma carta falando de sua “intenção” ao ingressar no Centro de Formação e Pesquisa e sua implicação com a proposta do Colégio. Primeiro momento formal de “documentação”.

O Colégio então passou a se reestruturar começando pelo ponto crucial: estudos sobre propostas de escolas de Educação Infantil que chamavam atenção por suas características, aquelas às quais nos identificávamos; estudos acerca dos paradigmas do conhecimento, sobre a Psicologia do Desenvolvimento Infantil (Piaget, Vygotsky e Wallon) e sobre a Psicanálise.

A instituição passou também a redimensionar seus espaços e tempos, a reestruturar sua equipe de trabalho e a ‘apostar’ mais nos seus profissionais. Por isso, ao final do ano de 2003, os professores de Educação Infantil da escola conquistaram na sua carga horária remunerada cinco horas semanais para o registro da documentação pedagógica e para o planejamento. Esses momentos acontecem diariamente após o horário das aulas com as crianças, das 17h30 minutos às 18h30 minutos; conquistaram também três horas semanais, nas quartas - feiras pela manhã, para estudos e socialização das aprendizagens das crianças, encontros coordenados por X e pela supervisora de Educação Infantil do Colégio. “Devo lembrar que também faço parte desses encontros”. Participaram e participam desses momentos todos os professores que trabalham com as crianças: o professor de referência²³ da turma, a professora de inglês, espanhol, educação física, a pedagoga que trabalha com as crianças no espaço da cozinha, o professor atelierista²⁴ e outros profissionais da escola²⁵ que se identificaram com a

²³ Chamamos de professor de referência àquele que coordena as atividades cotidianas do grupo. O professor de referência para os pais, supervisão e alunos, independente da entrada e circulação das crianças com outros professores.

²⁴ Atelierista é a função designada pelo professor especialista em artes, que trabalha na escola; termo usado pelas escolas italianas de Reggio Emilia.

proposta desses encontros, ou seja, que estão implicados com os estudos sobre as aprendizagens da criança - sujeito.

Não pretendo descrever encontro por encontro, até mesmo porque não é o foco da proposta. Pretendo apresentar os momentos cruciais desses encontros, os avanços teóricos e as situações significativas das relações que se estabeleceram e se estabelecem nesse espaço, já que ele representa um dos dados empíricos da nossa caminhada rumo a ressignificação da proposta da escola de Educação Infantil do Colégio Sepé.

Para dar continuidade à escrita deste capítulo, cabe pontuar os eixos significativos da nossa caminhada. Consideramos significativos desde os estudos que nos provocaram reflexões importantes até os paradigmas teóricos que sustentam o que acreditamos (enquanto equipe) sobre as concepções de criança, desenvolvimento e aprendizagem. É por isso que este capítulo visa desenvolver a discussão de três tópicos primordiais: Abordagem Italiana de Reggio Emilia, o Interacionismo e a Psicanálise.

3.1 A porta de entrada: um convite para estudarmos Reggio Emilia

Um grupo de professores, uma supervisora, uma psicóloga escolar e uma grande inquietação quanto à proposta pedagógica na Educação Infantil do Colégio. Momento em que entra em cena X, que movimenta o grupo e a escola. Esse movimento surge de um desejo que já existia há muito tempo, conquistar um espaço de aprendizagens para as crianças que respeitasse as relações, os tempos e que escutasse as crianças e isso direcionasse as aprendizagens na escola. Sabíamos o que queríamos, mas não tínhamos uma convicção para chegar a esse desejo.

²⁵ Participam também a supervisora pedagógica do curso Normal, nível médio e a coordenadora da área de educação física da escola.

Só foi possível sonhar, devanear com esses desejos porque conquistamos no final do ano de 2001 um espaço formal para nossos estudos, para direcionar os caminhos da proposta. E foi nessa perspectiva que X, em um dos momentos de nossos encontros de formação, nos falou sobre a Abordagem Italiana de Reggio Emilia. O grupo silenciou, se movimentou, mas a curiosidade nos levou a aceitar a provocação: vamos conhecer a proposta!

X já havia estudado, investigado e discutido com alguns pesquisadores sobre essa abordagem, mas também estava curiosa para buscar novos estudos, novas bibliografias e outras pesquisas a respeito. Essa curiosidade levou X e Y a viajarem, momento em que trouxeram mais dados para nossos estudos (São Paulo, Porto Alegre, Alemanha e França; não conseguiram visitar as escolas da infância de Reggio Emilia porque exigia a formalização e organização por delegações do país, uma formalização prévia do pedido e uma série de outras particularidades)²⁶.

Nesse momento, no início do ano de 2002, começamos então a estudar e pesquisar a Abordagem Italiana de Reggio Emilia. Mas cabe pontuar, que não decidimos estudar para “copiar”, para “trazer um modelo pronto e adaptá-lo ao Colégio Sepé”; nos envolvemos nesse estudo porque sabíamos que era uma proposta diferenciada das outras e nos sentíamos próximos de nossos devaneios ao estudá-la, justamente porque ela apresentava especificidades que iam ao encontro das nossas concepções. Queríamos sustentar as possibilidades da ressignificação da nossa reconstrução, ou melhor, da nossa desconstrução. Essa busca envolvia estudos, pesquisas, conhecer realidades diferentes (social e culturalmente), envolvia e envolve uma aproximação do objeto de investigação - propostas pedagógicas para Educação Infantil e ao mesmo tempo, um afastamento, estudar para compreender e direcionar o foco do objeto de investigação.

Reggio Emilia então representa a primeira porta de entrada para a equipe do Colégio Sepé, na busca de subsídios para sustentar as possibilidades de ressignificação da proposta pedagógica da Educação Infantil. Uma porta significa um marco, uma direção, uma inspiração.

Para aprofundar os estudos, pretende-se primeiro pontuar o que representa a abordagem italiana de Reggio Emilia e suas particularidades: sua concepção de criança; espaço; tempo e relações.

3.1.1 A história de uma prática: “inspiração”

Para iniciar a breve apresentação da história da abordagem de Reggio Emilia, escola dedicada à Primeira Infância que inspirou nossas primeiras reflexões e que representou a possibilidade de acreditarmos nos nossos devaneios, uma abordagem que provocou rupturas, pensou-se em trazer um dado histórico significativo, relatado por Malaguzzi²⁷ em entrevista feita por Lella Gandini, pesquisadora que participou da publicação do livro ‘As Cem Linguagens das Crianças-A Abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira infância’:

[...] você deve concordar que ver um tanque de guerra, seis cavalos e três caminhões gerando uma escola para crianças pequenas é algo extraordinário. O fato de a escola ainda existir e continuar funcionando bem é o mínimo que se poderia esperar desse início. Além disso, sua preciosa história confirma que uma nova experiência educacional pode emergir das circunstâncias mais inesperadas (EDWARDS, 1999, p.67).

²⁶ Em 2004 a professora I, do Curso Normal Superior do IESA, participou de uma delegação que partiu de São Paulo para visitar e estudar com a equipe de Reggio Emilia. Realizou várias observações, trouxe materiais e também está servindo de subsídio para nossos estudos.

²⁷ Loris Malaguzzi aposentou-se do cargo de diretor do Projeto Zerosei, mas que depois continuou trabalhando no Centro de Documentação. Frequentou o magistério antes de diplomar-se em Pedagogia. Em 1951, frequentou em Roma o primeiro curso de Psicologia Educacional que retorna na Itália no pós-guerra; os cursos de psicologia haviam sido extinguidos durante o Regime Fascista. Malaguzzi trabalhou com consultoria junto às escolas da infância, participou de toda a luta para municipalizá-las. Em 1963, a primeira escola municipal da infância começa a funcionar em Reggio Emilia, e Malaguzzi tornou-se seu consultor, em 1970, foi nomeado diretor das escolas municipais da infância e permaneceu no cargo até 1985. Nesse espaço de tempo, foi também promotor de encontros de estudos e seminários sobre educação infantil.

Foi estudando e conhecendo essa história que decidimos no Colégio Sepé partilhar o que sabemos, o quanto aprendemos com estes estudos. Partilhar e socializar conhecimento contempla nossa proposta, por isso, primeiramente apresentamos a representação de Reggio Emilia.

Reggio Emilia é uma cidade de aproximadamente 130.000 habitantes na região próspera e progressista de Emilia Romagna, no nordeste da Itália. Edwards (1999) relata que seu sistema municipal de educação para primeira infância tornou-se reconhecido como um dos melhores sistemas de educação no mundo. Pode ser caracterizado como abordagem italiana de Reggio Emilia, já que nos últimos 30 anos criou um conjunto singular e inovador de suposições filosóficas, currículo e pedagogia, método de organização escolar e desenho de ambientes que são tomados como um todo unificado.

Essa abordagem pode ser descrita como um conjunto de escolas para crianças pequenas, nas quais o potencial intelectual, emocional, social, ético e estético de cada criança é cuidadosamente trabalhado e orientado, a partir de características peculiares construídas em equipe.

Esse modelo surge após a Segunda Guerra Mundial (1945), em Villa Cella, perto da cidade de Reggio Emilia, onde os cidadãos se unem para construir uma escola para as crianças pequenas. Participaram como voluntários pais e mães das crianças, unidos por um forte sentimento de cooperação e colaboração (FORMOSINHO, 1998, p.95).

Giordana Rabitti (1999) comenta que as escolas municipais da infância de Reggio Emilia desenvolveram uma abordagem pedagógica particular conhecida no exterior como a “abordagem” de Reggio Emilia, e localmente é chamada de “*Projeto Zerosei*”. Caracterizado como um projeto educacional global, que se ocupa de crianças de 0 a 6 anos de idade. Cabe lembrar que todas as escolas e creches que pertencem ao projeto seguem a mesma linha

filosófica e algumas como as escolas de Diana e Villetta, são particularmente consideradas realidades exemplares do próprio projeto.

Malaguzzi em entrevista com Lèlla Gandini (Edwards,1999) relatou que em 1963 a primeira escola estabeleceu um importante marco. Pela primeira vez na Itália, as pessoas afirmavam o direito de estabelecer uma escola secular para as crianças pequenas: “uma ruptura correta e necessária com o monopólio que a Igreja Católica havia, até então, exercido sobre a educação nos primeiros anos de vida das crianças” (p.61-62). Mudança necessária em uma sociedade que se renovava e mudava profundamente, e na qual os cidadãos e as famílias pediam mais serviços sociais e escolas para as crianças. Mas o desejo era de uma escola de melhor qualidade, livre de tendências à caridade, e de modo algum discriminadora.

Após muita pressão e batalhas, em 1967 todas as escolas administradas por pais ficaram sob a administração da municipalidade de Reggio Emilia. Havíamos lutado por 8 anos, de 1960 a 1968. Como parte da principal luta política em toda a Itália por escolas com fundos públicos para crianças pequenas, como o direito de cada criança dos 3 aos 6 anos, debatêramos o direito do estado e da municipalidade para o estabelecimento dessas escolas [...] (EDWARDS, 1999, p.63).

Nas palavras de Formosinho (1998), a abordagem de Reggio Emilia, ao longo de três décadas, desde o momento da construção da primeira escola, tem sofrido várias influências, tanto dos teóricos da psicologia do desenvolvimento, dos pedagogos, dos filósofos e outros pesquisadores. As referências tornavam-se importantes à medida que iam propondo reflexões acerca de métodos e modelos de ensino para crianças pequenas, de zero a seis anos.

Ao longo deste estudo pudemos pensar e refletir sobre as diversas pesquisas, os vários estudos, obstáculos, dificuldades pelas quais as pessoas envolvidas nessa construção passaram. E foi a partir de todos esses atravessamentos que o trabalho pedagógico em Reggio Emilia tornou-se cada vez mais famoso, e que em consequência também chamou nossa

atenção e que mereceu estudos formais no Colégio Sepé. Dahlberg (2003) refere que essa construção pode ser considerada uma fonte de inspiração para muitas pessoas nos últimos anos. Por isso que muitas pessoas de todo o mundo visitam Reggio todos os anos e em consequência os profissionais de Reggio são freqüentemente convidados a realizar conferências fora do país. “Em 1992, a revista americana *Newsweek* elegeu Diana, uma das instituições de Reggio dedicadas à primeira infância, ‘a melhor do mundo’ ”(p.162).

O que caracterizou também a abordagem italiana de Reggio Emilia foi a maneira como os profissionais - equipe pedagógica, os pais - famílias, as crianças e a comunidade se envolveram na construção dessa proposta. Um trabalho que durante as últimas três décadas envolveu esforços realizados por educadores e funcionários públicos, em trabalho conjunto com pais e outros membros da comunidade, já que a primeira infância esteve ausente da agenda política do governo nacional italiano por muito tempo. Porém, após anos de silêncio, da década de 80 e primeira metade da década de 90 do século XX aconteceram novos movimentos. Gandini e Edwards (2002) desenvolvem essa idéia lembrando que a partir desse momento as crianças passam a ser o centro de novos interesses e planos, motivados por diversas pressões sociais e uma maior conscientização das necessidades das crianças.

Malaguzzi, ex-diretor das escolas italianas de Reggio Emilia esclarece que desde 1970 o cenário já estava mudando. As escolas e os serviços sociais haviam-se tornado questões imprescindíveis em âmbito nacional. Edwards (1999) ainda acrescenta que a partir dessa mudança no panorama nacional e também social, culminou o início do percurso transformando-se em ponto de referência para educadores em muitas áreas do país.

Ainda capturando esclarecimentos de Malaguzzi (apud Edwards, 1999), cabe pontuar que nos anos 60 as questões que envolviam as escolas para crianças pequenas estavam no centro dos debates políticos fervorosos, e a necessidade por essas discussões era inegável,

mesmo que o debate principal dizia respeito a se as escolas deveriam existir como um serviço social. Estudos e considerações pedagógicas estavam em segundo plano. Em termos de educação como um todo, a Itália estava na retaguarda e por 20 anos sob o fascismo acabaram sendo suprimidos os estudos das ciências sociais. Esse isolamento desapareceu nos anos 60. Foi nesse momento que os trabalhos de John Dewey, Henri Wallon, Edward Claparède, Ovide Decroly, Anton Makarenko, Lev Vygotsky e, posteriormente Erik Erikson e Urie Bronfenbrenner tornaram-se conhecidos.

Já nos anos 70, retoma Malaguzzi (apud Edwards,1999), estavam provocados por uma segunda onda de eruditos, incluindo psicólogos como Wilfred Carr, David Shaffer, Kenneth Kaye, Jerome Kagan, Howard Gardner. David Hawkins (filósofo) e teóricos como Serge Moscovici, Charles Morris, Gregory Bateson, Heinz Von Foerster e Francisco Varela, mais aqueles que trabalham na área da neurociência dinâmica. É notável então, que a rede de fonte de inspirações abrange várias gerações e reflete escolhas e seleções feitas ao longo do processo. Podemos perceber que dentre essas fontes, algumas persistiram e outras não, algumas se tornaram marco para novas construções.

Edwards (1999, p.71) retoma a seguinte passagem:

Entretanto, a conversa sobre a educação (incluindo a educação de crianças pequenas) não pode estar confinada a sua literatura. Essa conversa, que também é política, deve abordar continuamente grandes mudanças sociais e transformações na economia, na ciência, na arte e nos relacionamentos e costumes humanos. Todas essas forças mais amplas influenciam o modo como os seres humanos – até mesmo as crianças pequenas – “lêem” e lidam com as realidades da vida. Elas determinam a emergência, nos níveis tanto geral quanto local, de novos métodos de conteúdo e prática educacional, bem como de novos problemas e questões existenciais.

A partir dessas fontes de inspiração, que foram importantes para a construção da abordagem de Reggio Emilia, entre outras também significativas, cabe resgatar o seguinte fragmento:

O que é tão terrivelmente impressionante e excepcional sobre a experiência de Reggio e sobre o trabalho de Loris Malaguzzi é a maneira como eles desafiaram os discursos dominantes da época, em especial no campo da pedagogia da primeira infância - um empreendimento muito raro para uma prática pedagógica. Isso foi alcançado desconstruindo-se a maneira como o campo foi socialmente constituído dentro de um contexto científico, político e ético, e depois reconstruindo e redefinindo as subjetividades das crianças e dos professores. Ou seja, eles tentaram entender que tipos de pensamentos, concepções, idéias, estruturas sociais e padrões comportamentais dominaram o campo e como esses discursos moldaram nossas concepções e imagens da criança e da infância, a maneira como interagimos com as crianças e o tipo de ambiente que criamos para elas [...] (DAHLBERG, 2003, p.161).

Para que tal passagem tenha realmente significação na proposta de apresentar a abordagem italiana de Reggio Emilia, eixo que nos provocou inicialmente para estudos mais específicos, cabe estender essa discussão para outro ponto importante; saímos da porta de entrada, momento breve para situar a abordagem historicamente, para então entrar em um dos cenários mais importantes dessa abordagem: a concepção de criança presente.

Pontuar as considerações da abordagem italiana de Reggio Emilia quanto à concepção de criança é importante porque representa o marco que orientou nossa identificação e foi estudando e refletindo sobre o que nós pensávamos e o que desejávamos para as crianças que nos reportamos à abordagem italiana de Reggio Emilia. Toma forma, então, o espaço de escrita sobre a concepção de criança presente nas escolas italianas de Reggio Emilia.

3.1.2 A criança sob o olhar de Reggio Emilia

Para compreender a concepção de criança presente na abordagem italiana de Reggio Emilia foi necessário estudar as várias transformações que aconteceram e que também delinearam os olhares lançados às crianças no decorrer dos tempos.

As mudanças apresentam-se desde a concepção de criança como “ser ingênuo”, inocente, pré-determinado desde o nascimento para ser o que tem condições prévias de ser;

para uma imagem de criança “tábula rasa”, que precisa de tudo porque não possui nada *a priori* inscrito, o que vai determinar são o meio e as experiências. Esse paradoxo instaura duas posições que representam concepções de criança, que não cabem nos nossos devaneios, nos nossos desejos e na nossa concepção enquanto proposta pedagógica, por isso, buscamos referências teóricas que falassem de outra perspectiva de criança. Buscamos um novo olhar sobre a criança e percebemos que isso exigiria a desconstrução²⁸ da nossa prática.

Conhecer a concepção de criança de Reggio Emilia foi importante para as nossas reflexões porque possibilitou a ruptura com concepções que não representavam mais o que acreditávamos sobre elas. No momento em que, na nossa prática no Colégio passamos a escutar as crianças evidenciamos a necessidade de rediscutirmos nossa concepção de criança. Para tal momento foi imprescindível conhecer esse olhar acerca da criança, presente em Reggio, pois nos mostrou as possibilidades de redimensionar a prática escolar na Educação Infantil.

É por isso que pretendemos trazer brevemente a representação da criança sob o olhar de Reggio Emilia, já que os estudos dessa abordagem representaram a perspectiva que acredita na possibilidade de aprendermos e reaprendermos com as crianças.

Falar de Reggio Emilia é falar de uma imagem de criança que evolui a partir das experiências coletivas, exigindo um entendimento contínuo da filosofia educacional e da teoria psicológica. Filippini (apud Edwards, 1999) comenta que em Reggio cada criança é única e protagonista de seu próprio crescimento. Falamos de uma criança desejosa de conhecimentos, que tem muita capacidade de comunicação, curiosa e maravilhada para

²⁸Desconstruir na nossa perspectiva não se confunde com demolição, que consiste em deitar por terra qualquer construção, não se interessando pelo que é demolido. Desconstruir poderia se assemelhar a demolir para restauração. Portanto, tomamos as palavras de Grossi (1994) para propor que na desconstrução que falamos jamais demolir teria o sentido figurativo de reduzir a nada. Nessa perspectiva, a desconstrução tem o maior cuidado em não destruir as partes constituintes do que está sendo desconstruído, porque, pelo menos, algumas delas serão reutilizadas.

relacionar-se com as outras crianças e com os adultos. Por isso retratam uma criança aberta ao intercâmbio e a reciprocidade, envolvidas em constantes negociações com o mundo social e físico, ou seja, com tudo que a cultura lhe possibilita.

A forma como em Reggio Emilia “olham” para as crianças e o que elas representam para eles, retrata a sua identidade social e ética, a ética do sujeito. Dessa forma, pontua Gandini e Edwards (2002), sua imagem das crianças é uma imagem cultural e social, determinante da qualidade dos serviços sociais e das escolas que são elaboradas.

Edwards (1999) ressalta que a imagem da criança é ponto fundamental e básico, um marco da experiência, por isso enfatizam a idéia de crianças fortes, poderosas, sujeitos únicos, com direitos, em vez de simplesmente necessidades; crianças com potencial, plasticidade, desejo de crescer e de interagir.

Resumindo, a nossa imagem é a de uma criança que é competente, ativa e crítica, ou seja, uma criança que, por momentos, pode ser vista como um desafio e, às vezes, como um problema. De qualquer modo, essa criança não é fácil. Essa criança é uma pessoa, um sujeito na vida. Essa criança produz mudanças no sistema em que está inserida, tanto no sistema familiar quanto no sistema social. Imagine o quanto pode mudar nossa sociedade quando uma criança surge como um sujeito na vida, um sujeito social, um cidadão que emerge no cenário social, político e cultural composto de vida e não só de necessidades. Para nós, a criança é um produtor de cultura, valores e direitos, competente na aprendizagem e competente na comunicação, em centenas de linguagens [...] (GANDINI e EDWARDS, 2002, p.07).

O que fica de mais significativo de tudo isso é que em Reggio Emilia se tentou ressaltar a possibilidade de visualizar a criança como um sujeito de direitos e deveres, interativa, disposta às diversas relações e uma constante pesquisadora na busca de entender os significados que a cercam. Por isso acreditamos que, como escreve Malaguzzi (apud Gandini e Edwards, 2002) aprendemos as coisas das crianças ficando com elas. Aprendemos quando

deixamos as crianças falar, se expressar, circular pelos diferentes espaços e cenários; quando concebemos o tempo e o espaço também a partir dessa imagem de criança.

3.2 Espaços, Tempos e Relações que significam as aprendizagens das crianças

Se partirmos da premissa de que aprendemos as coisas das crianças ficando com elas, apontamos algumas questões que são importantes para essa relação de encontros e desencontros. Estamos falando dos diferentes espaços, cenários, ambientes, das diferentes relações e dos significativos tempos desse processo ético que envolve as aprendizagens na Educação Infantil.

A proposta em discussão nesse momento se refere a importância de se ter claro, enquanto instituição dedicada à Educação Infantil, o significado e os significantes que envolvem os espaços, os tempos e as relações nas aprendizagens das crianças. Dessa forma, pretendemos trazer algumas considerações dignas de reflexão surgidas a partir das leituras feitas sobre a abordagem italiana de Reggio Emilia e de outros autores; alguns dados significativos que representam as transformações e as ações ressignificadas no Colégio em estudo, a fim de apresentar os espaços, tempos e as relações na Educação Infantil.

Para compreendermos a dimensão dos espaços e tempos na aprendizagem, temos que ter clareza de que uma imagem forte de criança também representa uma imagem forte de professor e da escola na sua complexidade (Gandini e Edwards, 2002). Nesse sentido, torna-se necessária a construção de um ambiente escolar que transmita segurança às crianças, um tipo de segurança que resulta de se sentir acolhido, inserido, bem-vindo; fala-se de um espaço que acolha não apenas a criança, mas também os professores, as famílias, as diferenças. Um lugar que acolha todo mundo, um lugar que acolha a cultura.

Com a imagem de criança - sujeito que construímos no Colégio Sepé, tivemos que ressignificar também nossas concepções de espaço e tempo, o que implicou nas relações

cotidianas das crianças, dos professores, da equipe escolar. A partir dessa nossa imagem de criança, foi possível compreender que o espaço não pode ser estático, e que ele precisa ser acolhedor, acolhedor, provocador e seguro. Compreendemos também que a escola deve ser vista a partir de outra ótica, a que permite ver as crianças a partir das suas relações.

Complementando essa questão, Edwards (1999) comenta que as escolas de Reggio Emilia mostram a tentativa que tem sido feita de se integrar o programa educacional com a organização do trabalho e com o ambiente, para que possa haver movimento, ação, interdependência e interações. Ainda pontua:

[...] a escola é um organismo dinâmico e inexaurível e possui suas dificuldades e controvérsias, mas sobretudo, alegria e capacidade para lidar com as perturbações externas. O que conta é a existência de um acordo acerca da direção a ser tomada, e que todas as formas de artifício e de hipocrisia sejam repudiadas. Nosso objetivo, o qual sempre buscamos, é criar um ambiente amistoso, onde crianças, famílias e professores sintam-se confortáveis (1999, p.73).

Quando se tem clara a direção a ser tomada, a educação ‘acontece’, as situações de aprendizagens acontecem, os espaços representam essas situações e essa direção. Por isso, a educação é reinventada a cada dia, levando em conta a imagem de criança, a importância das relações, a organização dos espaços e tempos de tal forma que acolham todos os envolvidos. E ao falar em organização, estamos falando de planejamento, estamos falando em tempos, em construção e desconstrução de conhecimentos.

O espaço, nessa perspectiva, é capaz de se renovar, de reconhecer as necessidades e a vida das crianças e dos adultos que por ali circulam. Gandini e Edwards (2002) retomam que o espaço deve ter a possibilidade de se auto - transformar e por isso precisa se comunicar, provocar as investigações e deve falar muitas linguagens em diferentes dimensões. O próprio espaço deve ser visto como uma linguagem poderosa e fundamental que acolhe e louva as

diferenças. É por isso que quando organizamos os espaços para as crianças, devemos tentar garantir encontros com outras pessoas e com elas mesmas, promovendo relações, enaltecendo as individualidades e o espaço coletivo. O espaço precisa ser organizado para mediar os intercâmbios, a cooperação e os conflitos²⁹.

Com as palavras de Loris Malaguzzi (apud Edwards, 1999) percebemos o quanto em Reggio Emilia o espaço tem esse poder de organizar, de promover relacionamentos agradáveis entre pessoas de diferentes idades, de criar ambientes atraentes que ofereçam mudanças, promovam escolhas e atividades. Ele ainda coloca: “também pensamos que o espaço deve ser uma espécie de aquário que espelhe as idéias, os valores, as atitudes e a cultura das pessoas que vivem nele” (p.157).

Essa representação da importância do espaço e das relações presente em Reggio enriqueceu ainda mais as reflexões acerca da organização dos ambientes na Educação Infantil do Colégio Sepé, já que na sua prática, visualiza-se o ambiente para ‘além’ de um espaço físico.

Nessa perspectiva, Maria Carmem Silveira Barbosa (2000) ressalta que as pedagogias para a pequena infância têm na organização do ambiente uma parte constitutiva de seu projeto educacional. Isso porque a organização do ambiente reflete a maneira de compreender a infância, seu desenvolvimento e o papel da educação e do educador.

Com a reflexão sobre esse entrelaçamento, sugere-se que o ambiente é um sistema vivo, em constante transformação e por isso representa mais do que um espaço físico que

²⁹ Falamos em conflito como possibilidade de aprendizagens para as crianças, já que há constantes interações entre elas e delas com os adultos. E a nossa proposta não vê o conflito como problema, mas como algo que acontece dentro do contexto de uma sala de aula ativa e interativa. Devries e Zan (1998) sugerem ainda estratégias que possibilitem a significação dos conflitos e suas resoluções nas aprendizagens das crianças. Edwards (1999) complementa dizendo que o conflito é um elemento essencial que transforma os relacionamentos que uma criança tem com seus colegas, na oposição, negociação, consideração de pontos de

inclui o tempo, os papéis a serem exercidos, os sentimentos, os pensamentos e os comportamentos, afetando dramaticamente a qualidade das relações das crianças (Edwards, 1999). Dessa forma, podemos pensar que o ambiente funciona contra ou a favor, a partir da postura e da ação do professor.

Na Educação Infantil, não podemos estabelecer hierarquias, nem quanto à organização do tempo, nem na organização dos espaços, pois entendemos que todos os momentos do dia e todos os espaços podem ser igualmente significativos e educativos. Tão significativo pode chegar a ser o momento da refeição como a atividade de lógica matemática, cuidadosamente planejada e documentada pelo educador.

Uma situação que acontece no Colégio que representa essa questão é a forma como transformamos a comemoração do aniversário em situações de aprendizagens³⁰. O aluno aniversariante planeja e conversa anteriormente com a nutricionista e com a educadora que trabalha na cozinha sobre o cardápio que pretende oferecer e organizar (desde a compra dos produtos, cálculo dos ingredientes, das despesas, número de crianças). Ele pode fazer um prato doce e um salgado (na preferência estão bolos, negrinho, cachorro quente e pastéis) e sucos ou vitaminas. O aniversariante organiza os grupos - heterogêneos que lhe ajudarão na produção desses pratos, na organização da cozinha e na confecção dos convites para os colegas do Grande Grupo da Educação Infantil. Enquanto isso acontece na cozinha, os colegas de Grupo (G1, G2 e G3) organizam e planejam com as professoras de referência e com a atelierista os presentes para o aniversário. Utiliza-se material coletado e produzido pelas próprias crianças e transforma-se essas situações em relações de amizade, cooperação, organização e media-se novas relações entre os pares e dos pares com os conhecimentos.

vista de outros e reformulação da premissa inicial, considerando esse processo como importante para a socialização das crianças.

³⁰ Situação de aprendizagem, na nossa proposta envolve ação e interação das crianças em pares, delas com as linguagens, com os conhecimentos e nessa interação se subjetivando, se desenvolvendo e aprendendo.

É nesse sentido que almejamos que os professores entrem na estrutura do tempo das crianças, cujos interesses emergem no curso da atividade ou das negociações que surgem das idéias. Devem perceber e escutar as crianças, o que se torna necessário e prático (Edwards, 1999).

Através dessa escuta, tanto professores quanto os outros sujeitos que estão envolvidos com as crianças, interpretam as mensagens que o espaço oferece, e essas mensagens representam as escolhas didáticas que formam a base da organização e do planejamento das aprendizagens na Educação Infantil. O papel dos educadores é de tentar “ler” essas mensagens com seus significados, tendo como base suas construções, suas falas, suas representações do mundo e da cultura.

A leitura das mensagens das crianças pressupõe a escuta, uma proposta onde o ouvir e o falar são privilegiados. Escutar aqui tomado como metáfora, não um verbo passivo, mas ativo, não significando apenas registrar o que se ouve, mas interpretar as mensagens escutadas. “Escutar é valorizar e respeitar o outro, é estar atento às diferenças, ser capaz de aceitar, conhecer e legitimar as diferenças [...]. Escutar significa estarmos abertos às mudanças [...]” (RINALDI apud FORMOSINHO, 1998, p.101).

Na ação e reflexão dessas leituras percebemos o quanto o espaço, o tempo e as relações que organizam e que constituem as aprendizagens das crianças expõem a concepção de aprendizagem que ocorre naquele espaço. Essa colocação justifica o que nossa equipe de trabalho realizou no decorrer desse processo, apostando primeiramente na formação profissional, nos estudos e reflexões, para em um segundo momento redimensionar os espaços e tempos. Isso aconteceu gradativamente, num processo de desconstrução que começou pelas próprias concepções dos professores.

Nessa compreensão do espaço e do tempo como uma estrutura viva e interativa, em constante transformação, cabe agora expormos a organização dos espaços e tempos ressignificados no Colégio Cenecista Sepé Tiaraju, já que a pesquisa em questão envolve mostrar uma proposta em desconstrução, ou seja, uma proposta que está sendo reconstruída a partir da redefinição de alguns pressupostos epistemológicos e a partir de concepções teóricas hoje melhor delineadas e compreendidas pela própria equipe da escola.

A organização das turmas de crianças na educação infantil da escola até final do ano de 2003 encontrava-se assim delimitada: maternal, jardim e pré-escola, turmas formadas por crianças entre 3, 5 e 6 anos; burocraticamente era nomeada por níveis 1, 2 e 3. Cada turma tinha a sua sala de aula, contemplando já alguns cenários provocadores em seus espaços, mas as crianças não circulavam pelas outras salas de aula, pelos laboratórios da instituição, pelos corredores, não tínhamos a cozinha aberta aos alunos. A organização dos espaços era determinada pela professora aleatoriamente a partir do que ela havia planejado anteriormente para a turma de crianças. Falava-se em “aqui é o lugar disso”, “ali é o lugar daquilo”.

Os nossos estudos nos movimentaram a repensar a própria organização e estruturação da dinâmica das aprendizagens das crianças. E no início do ano de 2004 reorganizamos o espaço da Educação Infantil, primeiro redimensionando o processo de matrícula das crianças na escola, que passou a ser feita para a “Educação Infantil”, independente da idade, para depois os professores conjuntamente com a supervisão organizar o que designamos por “Grupo 1 (crianças entre 3 e 4 anos)”, “Grupo 2 (crianças entre 4 e 5 anos)” e “Grupo 3 (crianças entre 5 e 6 anos)”. A partir da matrícula³¹, todas as crianças, independente do grupo de referência passam a fazer parte do Grande Grupo da Educação Infantil da escola.

³¹ Em 2005 tivemos 50 crianças matriculadas e uma equipe de 9 profissionais trabalhando diretamente com as crianças.

A responsabilidade pelo trabalho com as crianças fica sob a coordenação de três professores de referência, um responsável pelo G1³², outro pelo G2 e um terceiro pelo G3. Também fazem parte da equipe professores parceiros, que auxiliam diretamente os professores de referência quando necessário; professor de educação física; atelierista (professora especialista em artes); professora responsável pelas aprendizagens no espaço da cozinha; uma nutricionista; uma psicóloga escolar (a responsável por esta pesquisa); a supervisora pedagógica da Educação Infantil e todas as pessoas que circulam na escola (alunos, pais, membros da comunidade, alunas do Curso Normal, entre outras).

Com essa equipe de trabalho e com as crianças da Educação Infantil, se planeja os espaços e os tempos semanalmente, através de uma planilha elaborada pelos professores, que representa os espaços de circulação (diferenciados por cores), os grupos de crianças (grupos de referência e grupos heterogêneos, dependendo da situação de aprendizagem), os professores ou profissionais envolvidos com as crianças naquele dia, e os tempos que articulam as aprendizagens. Quanto ao tempo, planejamos em partes ordinárias e partes extraordinárias.

Quanto ao tempo, Rabitti (1999) retoma que o dia-a-dia pode ser considerado como um sistema, composto por duas partes: uma ordinária, que representa a parte fechada e definida do sistema; e outra parte nomeada como extraordinária, aberta e indefinida do sistema. Para complementar essa idéia cabe esclarecer que a parte ordinária representa a rotina e compreende as atividades cíclicas diárias, definidas para compor várias exigências, como o desenvolvimento de cada sujeito (adultos e crianças) e os vínculos organizacionais da estrutura em si. Necessitamos também uma parte aberta do sistema, momento em que as crianças agem de forma autônoma nos espaços, planejados anteriormente para elas e também por elas. Rabitti (1999) ainda esclarece que o espaço precisa ser visto como um sistema

³² A partir de agora passo a designar os grupos por G1, G2 e G3.

flexível e em constante transformação, sujeito às intervenções dos adultos e das próprias crianças.

Uma situação que faz parte do sistema ordinário é o trabalho com a higiene, a saúde e a alimentação. Como situação extraordinário temos os aniversários, algumas extensões dos projetos que envolvem visitas externas, entrevistas com profissionais da comunidade e até mesmo a vinda dos pais para participar dos eventos e projetos das crianças.

Ao longo da apresentação da nossa concepção de espaço e tempo, percebemos as possibilidades de trabalhos com as crianças, dos trabalhos de pesquisa, das Aprendizagens por Projetos, o que requer uma ressignificação da própria organização do tempo cotidiano da escola e da Educação Infantil.

Arribas (2004) complementa essa colocação propondo que os espaços e tempos devem ser capazes de se adaptar a situações e interesses que surjam do próprio grupo e da vida em geral, que possibilitem à criança explorar, viver processos longos em suas relações com os objetos e com os demais. “Esta união espaço - temporal poder ser contemplada também do ponto de vista da diversidade” (p.367).

Pensando nas diversidades é que organizamos os espaços e tempos para que as crianças fiquem sozinhas, em pequenos grupos, grandes grupos; espaços e tempos para que fiquem em repouso, ou em movimento; tempos que exijam concentração ou desprendimento; relações que estabeleçam diferenças e que façam parte do discurso das crianças. Por isso que estamos falando de espaços em constantes transformações.

Ainda pode ser apontado por Horn (2004) que o espaço pode ser entendido sob perspectivas definidas em diferentes dimensões: a física, a funcional, a temporal e a relacional, legitimando-se, dessa forma, como elemento curricular. E é a partir dessa

compreensão que podemos inferir que o espaço nunca é neutro, podendo ser provocador ou limitador de aprendizagens, dependendo das estruturas espaciais dadas e das linguagens que estão sendo representadas.

Quanto às dimensões em que o espaço se apresenta, Zabalza (1998) complementa: a dimensão física se refere ao aspecto material do ambiente, os objetos do espaço; representa o espaço físico em si, a escola, a sala de aula, os espaços anexos. A dimensão funcional está relacionada com a forma de utilização dos espaços, sua polivalência e o tipo de atividade à qual se destinam; a polivalência refere-se às diferentes funções que o mesmo espaço pode assumir, pode comunicar. A dimensão temporal expressa a organização do tempo, os momentos em que são utilizados os diferentes espaços. Nessa perspectiva, a dimensão relacional refere-se às diferentes relações que se estabelecem dentro da sala de aula, na circulação dos espaços, ambientes e cenários; expressa também os diferentes agrupamentos para a realização das atividades e a postura dos professores nesse contexto.

Essas transformações incluem a organização de cada sala de aula, dos cenários, dos ambientes³³, da utilização dos mobiliários, dos materiais didáticos, dos brinquedos, objetos, da disposição das mesas, cadeiras, dos trabalhos, da possibilidade de circulação e representação das crianças. Ainda, as diversas extensões da escola (laboratórios, parquinho, quadra aberta, área fechada, paredes, cozinha, ateliê, jardins, gramados, banheiros, bibliotecas, entre outros). Cabe aqui pontuar que os ambientes externos da escola também participam das aprendizagens das crianças.

Barbosa (2000) pontua que pensar no cenário em que as experiências físicas, sensoriais e de relações acontecem é um importante ato para a construção de uma pedagogia

³³ Zabalza (1998) propõe que o termo ambiente se refere ao conjunto do espaço físico e às relações que se estabelecem no mesmo, desde os afetos, as relações interpessoais entre as crianças, entre elas e os adultos, entre

da Educação Infantil. Dessa forma, refletir sobre a luz, a sombra, as cores, os materiais, o olfato, o sono e a temperatura significam também projetar ambientes, internos ou externos, para que favoreçam as relações entre as crianças, entre as crianças e os adultos e das crianças com as estruturas do conhecimento.

De um modo mais amplo quando se refere a ambiente propõe-se pensar no contexto, no todo indissociável de objetos, formas, cores, odores, sons e pessoas que se relacionam dentro de uma estrutura física determinada que contém tudo e que, ao mesmo tempo é contida por toda a complexidade desses elementos, que são ativos dentro do processo de aprendizagem. “Por isso dizemos que o ambiente ‘fala’, transmite sensações, evoca recordações, passa-nos segurança ou inquietação, mas nunca nos deixa indiferente” (ZABALZA, 1998, p.233).

Os educadores e as crianças constroem, no decorrer do tempo, a permanência nas diferentes salas, nos diferentes cenários e ambientes. Por isso não podemos pensar em espaços únicos, mas em usar os espaços em cooperação como um terceiro educador. O espaço pode proporcionar reflexões sobre as culturas, a história construída e em construção das crianças e dos professores. Representa como se dão as relações, as cooperações, já que transmite sensações e evoca recordações. Com esse intuito, na proposta do Colégio Sepé, planeja-se semanalmente os espaços, ambientes e os tempos que estarão à disposição para os Grupos de Referência e os Grupos Heterogêneos. Há uma flexibilidade nesse planejamento, principalmente quando as crianças levantam questões de investigação e iniciam um projeto. Crianças de grupos diferentes podem optar por desenvolver projetos conjuntamente, o que exige um olhar atento e flexível de todos os professores que trabalham com as crianças.

elas e a sociedade. Termo procedente do latim e que faz referência ‘ao que cerca ou envolve’. Também pode ter a acepção de ‘circunstâncias que cercam as pessoas ou as coisas’.

Por isso esses espaços necessitam uma riqueza de materiais, ferramentas e pessoas com competência profissional, o que contribui para a própria construção da proposta da escola. E observando as crianças constatamos que elas têm o potencial e o desejo de transformar o meio que as cercam e as pessoas que interagem com elas.

No dia-a-dia das salas de aulas da Educação Infantil, as crianças procuram criar para si cantos menores no interior do espaço determinado, compreendendo que o espaço pressupõe organização e que elas precisam se colocar nessa organização mais ampla, redimensionando seus cenários e suas conquistas. Daí surgem: cantos da fantasia, canto da casinha, canto dos carrinhos e das bonecas, canto da leitura e do registro, canto do palco, da bagunça, dos jogos; cantos que expressam a criatividade e as potencialidades das crianças em lidar com as diferentes linguagens.

Gandini e Edwards (2002) sugerem que a variedade de materiais e ferramentas deve ser grande e atraente, as crianças pequenas devem sentir prazer em manuseá-las, colocá-las e retirá-las de recipientes, de cantos, fazendo arranjos e movimentos diversos. Elas gostam de se sentir responsáveis pelas pequenas produções, realizações e pelas próprias descobertas. Os tipos de objetos que elas descobrem e produzem conduzem o fio de seus pensamentos, cada objeto pode provocar formas de ação e de comportamentos diferentes, o que se projeta no pensar, nas representações e nos registros das crianças.

Essas representações provocam a organização de cenários, que também se transformam em mini-ateliês³⁴ em cada sala de aula, direcionando as aprendizagens por projetos e as diversas representações do grupo de crianças. Dessas situações de aprendizagens construídas em sala de aula, transpõem-se para as aprendizagens com crianças de grupos

³⁴ Esses mini-ateliês expressam as possibilidades de utilização que as diferentes áreas da sala de aula oferecem. Representa a polivalência do espaço em suas diversas dimensões.

diferentes, idades diferentes, no espaço do Ateliê, um espaço/ambiente específico para as aprendizagens das representações estéticas e artísticas.

No Colégio Sepé as salas de aula da Educação Infantil ficam uma ao lado da outra, com porta de contato entre os espaços. Entre uma sala e outra há um corredor onde ficam os materiais, objetos, registros. Há banheiros organizados e preparados para as crianças (móveis e objetos adaptados para a utilização das crianças com espaço disponível para circulação de várias crianças ao mesmo tempo). Além das salas de aulas com possibilidades de circulação e de interações, estas possuem acesso à área externa, parquinho, ginásio de esportes, área coberta, ateliê, cozinha, e um amplo espaço fora da sala, como uma varanda para atividades externas, produções ao ar livre. Para termos acesso às salas de aula da Educação Infantil, temos que entrar no Colégio (pela porta principal ou pela lateral), passar pelos laboratórios de aprendizagens utilizados pelos outros alunos (Ensino fundamental e Médio), passar pelas salas de aula dos Anos Iniciais, pelas duas áreas cobertas - ambas com palcos pequenos, pelo ateliê, pela cozinha, pelo corredor coberto que dá acesso às salas de aula da Educação Infantil.

As crianças são recebidas no espaço da Educação Infantil, momento em que os pais circulam pela instituição, as crianças brincam na varanda anterior às salas até o momento em que cada grupo (1, 2 e 3) é organizado pela professora de referência. Cada grupo é organizado e se organiza, momento em que a professora retoma alguns pontos da documentação pedagógica do dia anterior, ou dos momentos dos projetos em construção (a professora representa a memória do grupo). Depois desse momento inicial, a professora fala com as crianças sobre o que vai ser feito no dia (expõe para as crianças o planejamento). Fala dos momentos ordinários e os extraordinários; situa as crianças ao que foi feito no dia anterior, e o que eles terão à disposição nesse dia. É o momento em que os professores escutam e falam às crianças seus projetos e suas expectativas; e que as crianças colocam suas expectativas e suas pequenas hipóteses quanto ao exposto. Nas paredes, nos murais, nos diversos espaços das

salas de aula fica disponível para ser visualizado pelas crianças, os tempos e a organização dos cenários do dia (aqui entra a organização das situações de aprendizagens com o professor de educação física, com a professora responsável pela cozinha, com o professor atelierista, com os professores parceiros nos grupos heterogêneos).

Nos primeiros horários - tempos da tarde, as crianças brincam, organizam e exploram os cenários da escola, da sala de aula ou das salas de aulas. Num segundo momento, a professora organiza e media as interações e as etapas do projeto em andamento pelo grupo (nesse momento inicial o grupo permanece o mesmo - grupo de referência). Em uma segunda etapa da aula os professores organizam os grupos heterogêneos (compostos por crianças do G1, G2 e G3), que são planejados anteriormente e onde os professores possibilitam às crianças circular e interagir com diferentes parcerias, conforme planejamento semanal.

Os grupos heterogêneos participam da confecção, organização e produção do lanche de todo grupo, coordenados pela nutricionista e pela professora responsável pela cozinha pedagógica; participam de situações de aprendizagem no ateliê, na quadra de esportes, no ginásio. E ainda, após o horário do lanche, os professores organizam para cada dia, diferentes atividades nos grupos heterogêneos para as crianças terem a oportunidade de optar em qual situação se envolver. Elas devem se inscrever (por atividade e não por turma) e participar daquele momento, tendo que escolher grupos diferentes durante a semana. O professor media as inscrições e possibilita a formação de grupos de diferentes idades, em diferentes momentos no processo de aprendizagem.

Algumas escolhas que as crianças podem fazer: grupos heterogêneos de modelagem, da fantasia e da dramatização, dos jogos, dos desenhos, das representações, da música (uso do microfone, som, retro-projetor, palco, gravador), grupos heterogêneos da literatura e dos contos, entre outros espaços disponíveis e flexíveis. Cabe aqui pontuar que essa nomenclatura,

grupos heterogêneos, já faz parte do discurso das crianças. “Professora, hoje eu posso ir para as fantasias na hora dos grupos heterogêneos”? (Fala do aluno G. do Grupo 3)

O espaço da cozinha e o grande ateliê foram conquistados no início do ano de 2004, momento em que a equipe já estava se sentindo instrumentalizada tanto teoricamente quanto na prática. Já havíamos estudado sobre a importância desses espaços para as aprendizagens das crianças. E na busca da reconstrução dos espaços nos envolvemos com a construção desses ambientes importantes para o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças.

Um dos passos significativos foi buscar sustentação teórica encontrada também nos Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil (1998), que colocam que o ato de alimentar tem como objetivo, além de fornecer nutrientes para a vida e a saúde, proporciona conforto ao saciar a fome, prazer ao estimular o paladar e contribui para a socialização ao organizá-lo com rituais, além disso, é fonte de inúmeras oportunidades de aprendizagens.

As instituições que atendem meio período, nas quais as crianças apenas fazem pequenos lanches ou merenda, precisam também preocupar-se com as questões nutricionais e sempre que possível respeitar práticas sociais e culturais de cada criança. Oferecer apenas merendas industrializadas ou lanches compostos por salgadinhos, bolachas, balas e chocolates não atendem a necessidade do organismo de ingerir frutas e sucos naturais. (REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL, 1998, p.54).

Com a formalização, organização do espaço da cozinha e acompanhamento de um profissional da área da nutrição para um trabalho em co-operação este passou a fazer parte da rotina das crianças. Além da riqueza de uma alimentação saudável, também percebemos esse espaço como um lugar de sabores, aromas, sensações, percepções e acima de tudo de relações, uma cozinha pedagógica. As crianças participam da escolha do cardápio, da organização e escolha dos ingredientes, da produção dos alimentos, da limpeza e arrumação da cozinha, da confecção da lista de objetos, produtos, ingredientes que precisam ser repostos. E ainda as

crianças desenvolvem algumas etapas de seus projetos no ambiente da cozinha. Diferentes grupos participam das etapas de produção e organização da cozinha durante a semana, mas todos as crianças lancham na cozinha, em horários diferentes, sempre coordenados pelos grupos que estão responsáveis no dia. A professora que é responsável pelas aprendizagens nesse espaço, trabalho em parceria com os professores de referência, trazendo discussões da sala de aula e dos grupos heterogêneos para a cozinha. Podemos falar de um trabalho em construção em cooperação.

Não concebemos a cozinha meramente como um serviço, mas como um espaço pedagógico e de relação por excelência. Deveria ser um lugar acessível ao qual as crianças, sob a vigilância do adulto, pudessem ir em pequenos grupos para observar o que ocorre aí: ver os alimentos antes de serem usados, as transformações que sofrem [...] (ARRIBAS, 2004, p.369).

Em relação ao ateliê, formalizamos um grande local de socialização das documentações, dos trabalhos, das diferentes formas de representação das crianças. Já tínhamos conquistado os pequenos ateliês no espaço das salas de aulas, mas percebemos que as aprendizagens ainda ficavam restritas ao grupo de referência. Sentimos a necessidade de ressignificar também o espaço das artes na escola.

Malaguzzi (apud Edwards, 1999) descreve os ateliês de Reggio Emilia como espaço adicional dentro da escola, onde é possível explorar com as mãos e as mentes, onde se pode refinar a visão através da prática das artes visuais, trabalhar em projetos ligados às atividades planejadas em sala de aula, explorar e combinar ferramentas, materiais, técnicas. Complementa ainda dizendo que:

A arte aprende-se fora da arte, o desenho não se aprende somente desenhando. Certamente há necessidade de aprendizagem de técnicas, porém se aprende tanto desenhando quanto fazendo outras coisas...e, por outro lado, a lógica se aprende também pelo desenho, projetando e construindo [...] A arte usa as roupas de todos os dias, não as roupas de domingo (apud RABITTI, 1999, p.149).

Em Reggio Emilia o ateliê é um espaço rico em materiais, ferramentas e pessoas com competência profissional, e representa um local que documenta, que possibilita que venham à tona as diferentes linguagens, em diferentes expressões. O ateliê representa também um espaço para trazer as diferenças dos sujeitos, as diferenças culturais e sociais.

Esse espaço só cumpre sua função tendo professores que mediam as aprendizagens em jogo. Falamos de todos os professores da educação infantil num trabalho articulado com o professor responsável pelo ateliê. Diante dessa interlocução, toda a equipe busca desenvolver suas linguagens, sua criatividade, seu senso estético e crítico. Das construções dos professores, do desejo dos professores, surge o desejo das crianças de também se envolverem em diferentes cenas e diferentes situações do dia-a-dia.

O objetivo maior dessa organização dos tempos e espaços é expressar as relações das crianças com as aprendizagens, já que uma proposta baseada nos relacionamentos revela melhor como uma sala de aula é composta por sujeitos independentes, bem como por pequenos grupos e por diferentes afinidades e habilidades. A comunicação e as trocas tornam-se complemento do processo de desenvolvimento e da construção das aprendizagens das crianças e dos adultos.

3.3 As interações

A nossa proposta envolve a descentração do processo de aprendizagem, ação que desconstrói o lugar tradicional de significação da aprendizagem. Acreditamos que esse processo não está centrado na criança, nem na figura do professor, mas está descentrado, ou seja, está calcado nas interações, nas diferentes relações que constituem o cotidiano da Educação Infantil.

Essa concepção já está presente na nossa forma de organização dos espaços e tempos na escola. Apresentamos as interações na rotina, no planejamento semanal e na forma de

articulação e movimentação dos professores com as crianças e os espaços. Tudo o que acreditamos vai transparecendo na prática, no dia-a-dia da escola e essa transparência só é possível porque temos clareza quanto aos princípios epistemológicos que orientam nossas construções.

Estamos falando da perspectiva interacionista a partir da leitura de Vygotsky. Cabe então pontuarmos a diferença entre a perspectiva interacionista para Piaget e a perspectiva interacionista para Vygotsky. E para apresentar essa discussão, Vergnaud (1993) esclarece que para Piaget o interacionismo representa mais uma interação entre o sujeito e o mundo físico e não a interação da criança com os outros, e em relação à perspectiva de Vygotsky, pontua que se refere ao interacionismo como interação com o outro, o que pressupõe a interação social, complementando então a idéia de interação com o mundo físico de Piaget.

Nos reportamos a interação social, seja diretamente em outros membros da cultura, seja através de diversos elementos do ambiente culturalmente estruturado, falamos em uma interação face-a-face entre indivíduos particulares, desempenhando um papel fundamental na construção do ser humano (Oliveira, 1997). Dessa forma, para se humanizar o indivíduo precisa crescer num ambiente social e interagir com outras pessoas, o seu desenvolvimento está intimamente relacionado ao contexto sociocultural em que se insere e se processa de forma dinâmica, sistêmica e dialética³⁵ através de rupturas e desequilíbrios provocadores de contínuas reorganizações, complementa Rego (2000).

Moreira (1999) retoma que diferentemente de outros teóricos cognitivistas como, por exemplo, Piaget e Ausubel, que focalizam o indivíduo como unidade de análise, Vygotsky enfoca a interação social, pois sua unidade de análise não é nem o indivíduo nem o contexto, mas a interação entre eles. Interação social como veículo fundamental para a transmissão

dinâmica de inter para intrapessoal do conhecimento social, histórica e culturalmente construído.

Se uma das premissas é a concepção da interação como um processo dinâmico e dialético, acreditamos que as crianças, os adultos, os espaços e as organizações devem estar constantemente se movimentando, se reestruturando a cada nova situação de aprendizagem. Essa concepção de interação coloca a escola e os professores na função de mediadora dessas interações, já que é nessa ruptura que as coisas acontecem, que as crianças aprendem. E mediar essas relações implica pensar no Colégio e na Educação Infantil calcada no contexto cultural, nas diversidades étnicas, raciais, sociais e culturais.

Cabe explicitar então a concepção de cultura que atravessa nossas discussões, já que ao falar de interações estamos pressupondo a cultura, a sociedade e o todo que o compõe. Dessa forma, retomamos a concepção de cultura de Vygotsky (apud Oliveira, 1997) que não se reporta apenas a fatores abrangentes como o país, o nível sócio-econômico, a profissão dos pais; está se falando do grupo cultural como fornecedor de um ambiente estruturado, em que todos os elementos são carregados de significados. Toda a vida humana está impregnada de significações e influências do social, que acontecem de diferentes formas. Para exemplificar cabe pontuarmos a seguinte situação: um bebê é colocado para dormir num berço, numa rede ou numa esteira, quem o alimenta é a mãe ou outro adulto/sexo masculino ou feminino, o alimento é levado à boca com a mão, com talheres ou com palitos. Existem ou não escolas onde as crianças são submetidas a conteúdos culturais considerados significativos, estes constituem apenas exemplos da multiplicidade de fatores que delineiam o mundo em que o sujeito vai se desenvolver.

³⁵ Dialético na perspectiva de que todos os fenômenos devem ser estudados como processos em movimento e mudança.

Ao levar em conta essa multiplicidade de fatores, podemos pensar a cultura como um “palco de negociações” (Oliveira, 1997), palco em que seus membros estão em constante movimento, recriando, reinterpretando informações, conceitos e significados. Essas negociações pressupõem que a vida social é um processo dinâmico, onde cada sujeito é ativo e onde acontece a interação entre o mundo cultural e o mundo subjetivo de cada um.

O papel da Escola de Educação Infantil é justamente levar as crianças a aprendizagens que respeitem sua subjetividade e a coloquem em confrontos e movimentos com diferentes realidades, significados e diversidades de possibilidades. Um “palco de negociações” é isso, muitos atores - crianças; muitos diretores adultos - professores, pais; cenários diferentes - ambientes, espaços; tempos organizados e planejados; espaço para que surjam diálogos, divergências e que possibilite a resolução dos conflitos. Esse palco representa também nossa concepção de espaço e tempo escolar para as crianças.

É levando em consideração a dinâmica da vida social e em consequência a multiplicidade de interações que compreendemos a importância das relações para as crianças. Cabe ressaltar que as relações sociais são fundantes não só nos primeiros anos de vida como também ao longo de toda a vida, mantendo-se continuamente como arena e motor do processo de desenvolvimento. Dessa forma, Amorim e Silva (2004) pontuam que desde o início da vida as relações são construídas a partir das “interações” e isto significa a partir de ações compartilhadas e interdependentes. Nessa ótica, as pessoas em interação podem aceitar, negar, confrontar, negociar e/ou recriar esses papéis ou posições, e ao agirem, as pessoas transformam seus companheiros de interação e são transformadas por eles.

Na concepção vygotskyana, coerente com os pressupostos do materialismo dialético, organismo e meio determinam-se mutuamente, portanto o biológico e o social não estão dissociados, por exercem influência recíproca. Nessa perspectiva, a premissa é a que o homem constitui-se como tal através das interações sociais. O desenvolvimento da estrutura humana é entendido, assim, como um processo de apropriação pelo sujeito da

experiência histórica e cultural. Nesse processo, o indivíduo, ao mesmo tempo em que internaliza³⁶ as formas culturais, transforma-as e intervém em seu meio. Desse ponto de vista, o homem é visto como alguém que transforma e é transformado nas relações produzidas em uma determinada cultura. É, portanto, na relação dialética com o mundo que o sujeito se constitui e se desenvolve. Desse modo, o ser humano não só é produto de seu contexto social, mas também um agente ativo na criação desse contexto (REGO, 2000, p.103).

Fica clara a importância do outro para que as relações aconteçam, para que as crianças aprendam de formas diferentes e significativamente na Educação Infantil. Todos, professores, crianças menores, maiores, funcionários, pais e comunidade em geral, correspondem aos agentes ativos na criação desse contexto.

Isso se relaciona com o que Fontana (apud Smolka e Góes, 2003) nos pontua, que a criança desde seus primeiros momentos de vida, está imersa em sistemas de significações sociais. Os adultos então procuram ativamente incorporá-las à reserva de ações e significados produzidos e acumulados historicamente. Dessa forma, pela mediação³⁷ do outro, revestidas de gestos e palavras, a criança vai se apropriando e elaborando as formas de atividades práticas e mentais consolidadas e emergentes da cultura. Isso acontece num processo em que pensamento e linguagem articulam-se dinamicamente.

Oliveira (apud La Taille; Oliveira; Dantas, 1992) complementa essa questão pontuando que:

Uma idéia central para a compreensão das concepções de Vygotsky sobre o desenvolvimento humano como processo sócio-histórico é a idéia de mediação. Enquanto sujeito de conhecimento o homem não tem acesso direto aos objetos, mas um acesso mediado, isto é, feito através dos recortes do real operados pelos sistemas simbólicos de que dispõe. O conceito de mediação inclui dois aspectos complementares. Por um lado refere-se ao processo de representação mental: a própria idéia de que o homem é capaz de operar mentalmente sobre o mundo supõe, necessariamente, a existência

³⁶ Oliveira (1997) retoma que podemos chamar de processo de internalização quando a utilização de marcas externas vai se transformando em processos internos de mediação. Por um lado, são desenvolvidos sistemas simbólicos, que organizam os signos em estruturas complexas e articuladas.

³⁷ Um conceito central para a compreensão das concepções vygotskianas sobre o funcionamento psicológico é o conceito de mediação. Oliveira (1997) refere que, em termos genéricos, mediação é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento.

de algum tipo de conteúdo mental de natureza simbólica, isto é, que representa os objetos, situações e eventos do mundo real no universo psicológico do indivíduo. Essa capacidade de lidar com representações que substituem o real é que possibilita que o ser humano faça relações mentais na ausência dos referentes concretos, imagine coisas jamais vivenciadas, faça planos para um tempo futuro, enfim, transcenda o espaço e o tempo presentes, libertando-se dos limites dados pelo mundo fisicamente perceptível e pelas ações motoras abertas. A operação com sistemas simbólicos - e o conseqüente desenvolvimento de abstração e da generalização - permite a realização de formas de pensamento que não seriam possíveis sem esses processos de representação e define o salto para os chamados processos psicológicos superiores, tipicamente humanos. O desenvolvimento da linguagem - sistema simbólico básico de todos os grupos humanos, representa, pois, um salto na evolução da espécie e do indivíduo (p.26-27).

A linguagem humana constitui o sistema simbólico fundamental na mediação entre sujeito e objeto de conhecimento e tem duas funções básicas, a de intercâmbio social e a de pensamento generalizante. Serve de propósito para comunicação entre indivíduos e simplifica e generaliza a experiência, ordenando as instâncias do mundo real em categorias conceituais, cujo significado é compartilhado pelos usuários dessa linguagem.

Com o exposto até o momento, não podemos deixar de ressaltar que é por meio da linguagem que a criança constrói a representação da realidade na qual está inserida. É agindo que ela é capaz de transformar a realidade, mas ao mesmo tempo, é também, transformada por esse modo de agir no mundo. Sua participação na dialética da subordinação e do controle deve ser entendida a partir do papel que ela assume na recriação de sua realidade histórica, por meio do uso da linguagem nas interações sociais. A idéia de reconstrução, reelaboração, por parte do sujeito, dos significados que lhes são transmitidos pela cultura, é que complementa a concepção de interação por meio da linguagem (Jobim e Souza, 2003).

Nessa perspectiva, ao observarmos as crianças no seu dia-a-dia, percebemos que elas agem, brincam, sonham, inventam, produzem e estabelecem relações sociais que, muitas vezes, escapam à lógica do enquadramento cultural normatizado; contudo, mais cedo ou mais

tarde, acabam aprendendo a categorizar essas dimensões de semiotização no âmbito social padronizado, isto significa que, sucumbem a uma certa subjetividade de natureza essencialmente fabricada, modelada, recebida, consumida. Nesse sentido, Jobim e Souza (2003) referem que a criança deixa de ser um objeto a ser conhecido, reconquistando seu lugar de sujeito e autora no mundo e dessa forma, a criança não pode permanecer sem voz, e é no diálogo com o outro que ela mostra a indissociabilidade entre a forma e o conteúdo da sua existência ativa e interativa no mundo.

Se partirmos do pressuposto de que as crianças manifestam suas ações, suas interações de diferentes formas, com relação à atividade escolar é pertinente destacar que a interação entre os alunos também provoca intervenções no desenvolvimento das crianças. Oliveira (1997) nos lembra que os grupos de crianças são sempre heterogêneos quanto ao conhecimento já adquirido nas diversas áreas e uma criança mais avançada num determinado assunto pode contribuir para o desenvolvimento das outras. Dessa forma, assim como o adulto, uma criança também pode funcionar como mediadora entre uma ou outra criança e às ações e significados estabelecidos como relevantes na cultura. Observamos essa mediação quando as crianças estão nos grupos heterogêneos, cada qual com sua posição diante do conhecimento, com sua história e suas contribuições para o Grande grupo.

Foi acreditando nesse papel de mediador, tanto dos adultos como das crianças, que organizamos as situações de aprendizagem na Educação Infantil de duas formas: os Grupos de Referência, composto por crianças de mesma média de idade, e os Grupos Heterogêneos, grupos formados e constituídos de formas diferentes, com crianças de idades diferentes. As crianças na sua rotina participam de momentos com o Grupo de Referência e em outros com Grupos Heterogêneos. Elas circulam nas salas de aulas, escolhem os grupos, são escolhidas pelos grupos, optam pelas brincadeiras, pelas situações propostas para aquele tempo e espaço. Há interações constantes, diversificadas e significativas em um espaço em que todas as

crianças, independente de seus Grupos de Referência se conhecem pelo nome, se relacionam e constroem conhecimento.

Construir conhecimentos, nessa ótica implica ações partilhadas, já que é através dos outros que as relações entre sujeito e objeto do conhecimento são estabelecidas. Por isso Rego (2000) defende que cabe um redimensionamento do valor das interações sociais, entre os alunos e o professor e entre as crianças, no contexto escolar. Essas interações constituem condições necessárias para produção e conhecimento por parte dos alunos, particularmente aquelas que permitem: o diálogo, a cooperação, a troca de informações mútuas, o confronto de pontos de vista divergentes, a divisão de tarefas nas quais cada um tem uma responsabilidade que, somadas, resultam em objetivos comuns. Cabe ao professor possibilitar as interações, permitindo-as e promovendo-as no cotidiano das salas de aulas, dos diferentes espaços escolares.

Assim, é a criança - sujeito, autora da sua palavra, que nos mostra os espaços sociais a partir dos quais emerge sua voz, seu desejo. Aqui, não é mais o adulto que fala por ela, determinando de fora, a partir de suas próprias necessidades subjetivas, a importância dos diferentes espaços sociais em que a criança está inserida. Mas, ao interagir com a criança, ambos constroem uma compreensão mais abrangente do que significa existir socialmente em um contexto marcado por profundas contradições econômicas, sociais e culturais (JOBIM e SOUZA, 2003, p.25).

Nas concepções de Vygotsky (2000) existir socialmente representa e pressupõe que o aprendizado das crianças começa muito antes de elas freqüentarem a escola formalmente. Dessa forma, qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia, uma compreensão do que significa existir socialmente. Como exemplo, podemos mencionar que as crianças começam a estudar aritmética na escola, mas muito tempo antes já experienciaram situações com quantidades e tiveram que lidar com

operações de divisão, adição, subtração e determinação de tamanho. Conseqüentemente, podemos pensar que as crianças têm sua própria aritmética pré-escolar.

Pelas trocas com a cultura, com o meio, que as crianças começam a dar significado a suas ações e a complexificá-las, e é nas relações com o outro, com o social, que os conteúdos dessa aprendizagem adquirem significado para o sujeito do conhecimento. Isso justifica porque antes de controlar o próprio comportamento, a criança começa a controlar o ambiente com a ajuda da fala, produzindo sempre novas relações, novas organizações e conceitos.

Oliveira (apud La Taille; Oliveira; Dantas, 1992) nos traz a idéia do processo de formação de conceitos, os desenvolvidos no decorrer da atividade prática da criança, de suas interações sociais imediatas, designado de “conceitos cotidianos” e os conceitos adquiridos por meio do ensino, com parte de um sistema organizado de conhecimentos, particularmente relevantes na sociedade letrada, onde as crianças são submetidas a processos deliberados de instrução escolar, os designados conceitos “científicos”.

Vygotsky (2000) estuda o desenvolvimento dos conceitos científicos na infância, e nesse sentido apresenta que:

O desenvolvimento dos conceitos científicos na idade escolar é, antes de tudo, uma questão prática de imensa importância - talvez até primordial - do ponto de vista das tarefas que a escola tem diante de si quando inicia a criança no sistema de conceitos científicos. Por outro lado, o que sabemos sobre essa questão impressiona pela pobreza. É igualmente grande a importância teórica dessa questão, uma vez que o desenvolvimento dos conceitos científicos - autênticos, indiscutíveis, verdadeiros - não pode deixar de revelar no processo investigatório as leis mais profundas e essenciais de qualquer processo de formação de conceitos em geral [...] (p.241).

Oliveira (apud La Taille; Oliveira; Dantas, 1992) traz contribuições acerca dos estudos de Vygotsky referentes aos processos de formação de conceitos. Ainda referem que a discussão principal quanto aos processos de formação de conceitos é a questão dos meios

pelos quais essa operação é realizada, já que todas as funções psíquicas superiores são processos mediados e os signos constituem o meio básico para dominá-las e dirigi-las. Nesse sentido, o signo mediador é incorporado à sua estrutura como uma parte indispensável, na verdade a parte central do processo como um todo.

Por isso que cada assunto discutido, tratado na escola tem a sua própria relação específica com o curso do desenvolvimento da criança, relação esta que varia à medida que a criança vai de um estágio para outro (Vygotsky, 2000). São essas considerações que nos levam a retomar o problema da disciplina formal, a importância de cada assunto em particular do ponto de vista do desenvolvimento mental global. O problema não pode ser solucionado magicamente, são necessárias pesquisas concretas altamente diversificadas e extensas, baseadas no conceito de “*zona de desenvolvimento proximal*”.

É na zona de desenvolvimento proximal que a interferência de outros mediadores é a mais transformadora. A implicação dessa concepção de Vygotsky para o ensino escolar é imediata, pontua Oliveira (1997). Nesse sentido, se o aprendizado impulsiona o desenvolvimento, então a escola tem um papel essencial na construção do ser psicológico adulto dos sujeitos que vivem em sociedades escolarizadas. Segundo essa concepção, para a criança que frequenta a escola, o aprendizado escolar é elemento central no seu desenvolvimento, já que o processo de ensino-aprendizagem na escola deve ser construído tomando como alicerce o nível real da criança, e o percurso seguido estará balizado também pelas possibilidades das crianças, isto é, pelo seu nível de desenvolvimento potencial.

Vygotsky (2000) acrescenta que só recentemente, entretanto, tem-se atentado para o fato de que não podemos limitar-nos meramente à determinação de níveis de desenvolvimento, se o que queremos é descobrir as relações reais entre o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizado. Por isso, ele propõe que temos que

determinar dois níveis de desenvolvimento. O primeiro nível pode ser chamado de nível de desenvolvimento real, isto é, o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados, representa também a solução de problemas pela criança, de forma mais independente. É nesse sentido, que a zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente.

É levando em conta a zona de desenvolvimento proximal que pensamos a importância da intervenção pedagógica, pois o processo de ensino-aprendizagem que ocorre na escola propicia o acesso dos membros imaturos da cultura letrada ao conhecimento construído e acumulado pela ciência e a procedimentos metacognitivos centrais ao próprio modo de articulação dos conceitos científicos. A intervenção pedagógica, nesse sentido, provoca avanços que não ocorreriam espontaneamente porque a intervenção deliberada de um indivíduo sobre outros promove desenvolvimento e a aprendizagem é fundamental para o desenvolvimento desde o nascimento da criança. É a aprendizagem que provoca processos internos de desenvolvimento que só podem ocorrer quando o sujeito interage com os outros.

Nessa perspectiva Rego (2000) ressalta que o conhecimento de como o professor pensa a respeito do assunto é particularmente importante na medida em que a proposição de conteúdos, metodologias e objetivos a serem alcançados, às formas de avaliação empregadas em determinadas instituições educativas, os tipos de interações estabelecidas com as crianças ou até mesmo as explicações acerca do desempenho dos alunos dependem da concepção de desenvolvimento e aprendizagem presentes.

Com a apresentação da perspectiva de interação presente em Vygotsky, que contribui na construção da nossa proposta porque recoloca a importância das interações no processo educativo e ressalta a importância da intervenção pedagógica na aprendizagem e desenvolvimento das crianças, cabe situarmos teoricamente outra questão significativa que envolve as seguintes colocações: que a linguagem constitui o sujeito e vice-versa; a psicanálise recupera o valor da palavra ambígua, da palavra que, ao mesmo tempo, revela e oculta a verdade como uma construção teórica imprescindível para a teoria do conhecimento. Dessas colocações importantes decorre a discussão sobre a Psicanálise e a educação, trazendo as contribuições possíveis para o campo da Educação Infantil.

3.4 A Psicanálise e a educação: relações possíveis na Educação Infantil

Assim como foi significativo construir com a equipe a concepção de criança que sustentaria a nossa prática, também foi necessário buscar novos estudos e novas orientações a partir desse olhar ressignificado. No momento em que delineamos nosso olhar para a criança “supondo” um sujeito, buscamos sustentação na Teoria Psicanalítica.

Desde o início dos estudos esse eixo orientou as discussões, os confrontos e os movimentos da equipe de trabalho, assim como sustentou também a retomada e reorganização dos espaços, tempos e das relações.

A ruptura para a ressignificação aconteceu quando situamos e apresentamos nossa concepção de criança-sujeito, autora da sua palavra, que nos mostra os espaços sociais a partir dos quais emerge sua voz, seu desejo. É nesse sentido que trazemos a psicanálise como interlocução possível no campo da educação, já que se constitui como um saber transgressor, ou seja, inovador, instituinte. O objetivo então da psicanálise é permitir que o sujeito humano assuma sua história, sua cultura, a qual é constituída *na* e *pela* palavra dirigida ao outro.

Trata-se de uma história que só pode ser mostrada na e pela linguagem e é por isso que a psicanálise não elimina o sujeito.

Propomos então, a partir do que estudamos no Colégio Cenecista Sepé Tiaraju, mostrar os caminhos teóricos percorridos que situaram os momentos e as desconstruções feitas a partir deles. Isso só é possível porque constituímos uma equipe no Colégio que depois de anos de estudos já consegue apresentar seu “desejo”.

Para compreendermos melhor a relação da aplicação da psicanálise à educação cabe mencionar que foram tomadas pelo menos três direções pelos teóricos interessados no entrelaçamento da psicanálise com a educação. Kupfer (1997) cita essas três direções: uma primeira que foi a tentativa de criar uma nova disciplina, a Pedagogia Psicanalítica, empreendida por Oskar Pfister e Hans Zulliger, na Suíça, no século XX; uma segunda direção que consistiu no esforço de alguns analistas para transmitir a pais e professores a teoria psicanalítica, imaginando que estes, em posse deste conhecimento, pudessem evitar neuroses nos filhos e alunos, e nesse grupo aparece Anna Freud como a principal representante, e também Melanie Klein e seus discípulos, dedicando-se à divulgação da psicanálise para pais. A terceira direção não diz respeito exatamente ao casamento da psicanálise com a educação, mas à tentativa mais difusa de transmitir a psicanálise a todos os representantes da cultura interessados em ampliar sua visão de mundo. Esse movimento se iniciou na França, anos 60 do século passado e se estendeu de modo menos vigoroso ao Brasil. Com isso, a crítica literária e o cinema passam a adotar referenciais psicanalíticos e, através de um movimento de troca, matemáticos, lingüistas, físicos, forneceram novas bases teóricas em que a moderna psicanálise se apoiou.

Com a compreensão dessa retomada das direções que marcaram as primeiras relações entre a psicanálise e a educação, deve-se propor uma discussão mais profunda acerca dos

impasses da educação em termos de aplicação. Para tanto, citamos Jean Claude Filloux (1999), que sugere que ainda permanece equívoco esse conceito e designa mais as diversas modalidades de uma relação entre o “analítico” e o “pedagógico”. Por isso, ainda comenta Filloux, a psicanálise se apresenta ao mesmo tempo como uma prática e um saber (o *corpus* dos conhecimentos analíticos), e a pedagogia refere-se, seja a práticas, teorias ou teorizações da prática.

Do ponto de vista teórico - epistemológico, sabemos que a pedagogia e a psicanálise são duas disciplinas que se opõem em estrutura. São e foram vãs as tentativas de criar ‘pedagogias psicanalíticas’. Nessa mesma esteira, as propostas de mesclar o ‘emocional’ com o ‘cognitivo’ passam a quilômetros de distância de uma psicanálise do sujeito radicalmente dividido, que não pode assimilar nada parecido com a proposta de uma inteligência emocional integradora e apaziguadora (KUPFER, 2001, p.19).

Para aprofundar as reflexões cabe refletir se existiria então uma proximidade curiosa entre os campos da psicanálise e da educação. E indo além, podemos nos questionar quanto a proximidade entre os campos da psicanálise, da educação e da política. Candau (2001) retoma que, com efeito, esses três campos, seriam campos sociais que se tangenciariam na medida em que todos seriam marcados por práticas caracterizadas pelo *impossível*. “[...] Retomo aqui o fragmento de um ensaio de Freud, intitulado ‘Uma dificuldade da psicanálise’, de 1917, na qual este enuncia que educar, governar e psicanalisar são destinados à impossibilidade (Freud, ‘Une difficulté de la psychanalyse’, de 1983)” (CANDAU, 2001, p.13).

A articulação entre estes diferentes domínios, tal como foi esboçado por Freud, se enuncia inicialmente pela *negatividade*. Sobre esse enunciado, Candau (2001) coloca que a aproximação entre eles se formulou pelo viés do que não poderiam fazer, afinal das contas, mas que tinham a pretensão de realizar. Por isso essa negatividade é marcada pelo atributo do *limite* imposto aos três domínios referidos. Cabe então nos questionarmos quanto ao que quer dizer aqui esta alusão ao impossível.

Betts (apud Calligaris, 1999) ressalta que a educação então vai do necessário ao impossível, já que é necessária e constitutiva do tecido social e da subjetividade, porém a impossibilidade está no horizonte, e então necessariamente fracassa. Por isso, todos sabem, ou intuem, que devem aquilo que são à educação que tiveram. Nesse sentido, a educação situa-se entre o necessário e o impossível, é estruturante da subjetividade, mas necessariamente fracassa, nossas queixas são sempre dirigidas a ela.

Assim, uma das grandes dificuldades em educar hoje é que cada um acredita ter uma concepção do que seja a educação, de qual seria a melhor maneira de formar alguém para a existência, isto é, de transformar o infante em alguém. Pode-se afirmar a mesma coisa no que concerne à psicanálise, qual seja, qualquer um supõe saber em que direção deve orientar a sua existência para alcançar a felicidade individual. No que se refere a governar pode-se dizer o mesmo, isto é, todo mundo acredita possuir um saber para promover também a felicidade do registro coletivo. Portanto, impossível quer dizer aqui que alguns pretendem ser designados para serem os agentes sociais de certas práticas, que passam a se definir por certas normas reguladoras do domínio em pauta e que são legitimadas por certos saberes, mas que no limite outros acreditam poder também realizar. Conseqüentemente, estas práticas seriam por isso marcadas pelo impossível (CANDAUI, 2001, p. 14-15).

Essas marcas permitem uma analogia das relações da psicanálise com a pedagogia que sempre tiveram o caráter de um matrimônio muito mal resolvido, mas ainda um matrimônio. Silvia Fendrik (apud Calligaris, 1999) traz essa analogia para retomar que em algum momento existiu um debate Freud - Pfister cujas marcas acabaram sendo herdadas pela psicanálise de crianças.

Esse é o maior desafio da contemporaneidade, dar-se conta dessas impossibilidades e marcas, para reconstruir o próprio sentido do que representa educar e psicanalisar num mundo de incertezas e diferenças, que não sabemos mais o que é isso e que também não sabemos responder para que as coisas ainda nos servem e o que ainda nos serve.

O desafio de começarmos nossas reconstruções, nossos novos investimentos surgiu dessa reflexão a respeito das impossibilidades e das incertezas na educação. E foi através desse impasse que nos implicamos, enquanto Colégio e equipe de trabalho, na ressignificação da proposta de Educação Infantil no Colégio em estudo.

Nessa ótica, Sandra Francesca Conte de Almeida (1999) nos traz que se a psicanálise pode contribuir, de alguma maneira com o campo da educação é justamente apontando para a necessidade de uma postura reflexiva sobre a tarefa educativa, que supõe uma ressignificação, que deve ser feita pelo professor, junto aos alunos. Cabe pontuar os efeitos das metas idealizadas e que inspiram o ato de educar, pois negam a realidade do desejo e negam também a criança como sujeito.

Mrech (1999) sugere que um dos problemas da psicanálise com crianças é justamente resgatar a criança através da fala, da sua palavra. O que percebemos é uma mistura de concepções, de pais, professores e especialistas, que confundem com o que se pensa sobre a criança. “A psicanálise revela o quanto a palavra da criança pode ser encoberta, através de conteúdos transferenciais³⁸, pela fala dos adultos”. (p.106)

Para complementar essa colocação, Kupfer (2001) ressalta que no momento que concebemos a educação como forma de discurso, ampliamos o modo de definir o que é educar, a ponto de abrir afirmações de autores como Lajonquière, para dizer que o conceito de educação recobre o do laço social. Desta perspectiva, educar torna-se a prática social discursiva responsável pela imersão da criança na linguagem, capaz de produzir discurso,

³⁸ “Designa em psicanálise o processo pelo qual os desejos inconscientes se atualizam sobre determinados objetos no quadro de um certo tipo de relação estabelecida com eles e, eminentemente, no quadro da relação analítica” (LAPLANCHE E PONTALIS, 1998, P.514).

Laplanche e Pontalis (1998) ainda sugerem que o termo transferência não pertence exclusivamente ao vocabulário psicanalítico. Possui, de fato um sentido muito geral, próximo do de transporte, mas implica um deslocamento de valores, de direitos, de entidades, mais do que um deslocamento material de objetos. Um exemplo é o de transferência de aprendizagem, de hábitos. Essa transferência de aprendizagem é, às vezes,

dirigindo-se ao outro fazendo com isso laço social. Nesse sentido, a linguagem não tem apenas o poder de nomear algo, ela tem o poder de constituir esse algo, de criá-lo quando o nomeia.

É válido lembrar que com esse pressuposto, a psicanálise passou a criticar as formas prévias de conceber a criança, tecidas a partir das chamadas teorias do desenvolvimento estabelecidas pelos adultos. Isso porque, pontua Mrech (1999), os processos de erotização que ocorrem com as crianças não coincidem necessariamente com as construções teóricas. É diferente falarmos do indivíduo em desenvolvimento ou do sujeito que se constitui. E é em função dessa questão que é preciso dar a palavra à própria criança. Não se trata então, para psicanálise, de demonstrar que a teoria captou corretamente o sujeito, mas que, em todos os casos, se ultrapassa o plano da teoria, as crianças não podem ser reduzidas ao enfoque teórico, elas precisam deixar de ser objeto dos desejos e necessidades dos adultos.

No momento em que se repensa o próprio lugar da criança, também se reconstrói concepções até então presentes. Quanto a isso Lajonquière (2002, p.71) coloca que:

Quando, nas escolas de hoje, formula-se de forma compulsiva a pergunta sobre a pertinência de se intervir junto a uma criança dependendo do grau de desenvolvimento de supostas capacidades psicológicas, está se virando uma página um tanto curiosa na história da educação. Com efeito, até não muito tempo atrás, era bastante comum que os educadores aplicassem sem muita dúvida sanções disciplinares - por exemplo, escrever mil vezes “não devo conversar na aula” ou ficar de pé horas a fio na frente da classe-, corrigissem as respostas incorretas dos alunos, bem como cobrassem a limpeza dos cadernos escolares.

O que está em jogo a partir do momento em que se repensa as intervenções e os olhares às crianças é uma proposta calcada na ética das relações e não mais na moral. Antes a primazia era os comportamentos padronizados, homogeneizados, normatizados; estes

chamada positiva, por oposição a uma transferência chamada negativa que designa a interferência negativa de uma primeira aprendizagem sobre uma segunda.

deixaram de ser significativos no momento em que compreendemos que a educação está sustentada nas diferenças, nos paradoxos, nas contradições. Essas mudanças exigem uma escuta diferente acerca da criança, já que supomos que todas são diferentes e que aprendem a partir de sua subjetividade.

Quando se tem claro que a criança deseja e que seus desejos precisam ser “escutados”, abrem-se possibilidades de também repensar o desejo nas aprendizagens das crianças. Quanto a isso Filloux (1999) retoma que a psicanálise nos ensina que o desejo de saber origina-se na curiosidade sexual. Ele ainda comenta que Piera Aulagnier (1967) escreve, num artigo intitulado ‘O desejo de saber em suas relações com a transgressão’, que o *desejo de um saber sobre o desejo* está no centro das relações do sujeito com o conhecimento, e em consequência, esse sujeito é confrontado com o próprio desejo do educador. Nessa ótica, o que funda o desejo de saber no aluno é função do destino das pulsões libidinais ligadas a esse desejo, de modo que se opera sua sublimação³⁹.

Kupfer (1997) retoma que as bases necessárias à sublimação são fornecidas pelas pulsões sexuais parciais e claramente perversas, dessa forma, uma ação educativa que se propõe a desenraizar o “mal” em que nasce a criança está não só fadada ao fracasso como está atacando a fonte de um bem futuro. Por isso, vale lembrar que Freud nunca se preocupou em construir métodos ou criar modos de operação baseados em suas idéias. De certa forma, esperava que os educadores se encarregassem disso.

Nessa perspectiva, um dos modos de presença da psicanálise na Educação Infantil, sugere Aragão (2001), advém dos conhecimentos que adquirimos sobre os bebês e as crianças pequenas, sobre seu desenvolvimento, sobre a qualidade das relações que se estabelecem

³⁹ “Processo postulado por Freud para explicar atividades humanas sem qualquer relação aparente com a sexualidade, mas que encontrariam o seu elemento propulsor na força da pulsão sexual. Freud descreveu como

entre as crianças e os adultos significativos. Nas instituições de Educação Infantil precisamos lembrar que estamos constantemente lidando com as questões fundamentais da experiência da separação e com a conquista progressiva da autonomia. Por outro lado, a psicanálise tem ensinado valores fundamentais como o do brincar⁴⁰ e o das relações, não somente como atividades centrais da infância, mas como atividade necessária para a constituição do sujeito, sujeito do inconsciente.

Para a psicanálise o sujeito do inconsciente se constitui na e pela linguagem, sendo, portanto, feito e efeito de linguagem, ressalta Kupfer (2001). Diante disso, a linguagem não é instrumento de comunicação, mas a trama de que é feito o sujeito.

A presença da psicanálise pode ser objetivada em muitas situações e organizações adotadas em uma instituição, que vão desde a organização dos grupos, as rotinas das crianças, na seleção e formação das equipes de educadores, na forma de conceber as relações no processo educativo, na forma de abordar as relações com as famílias e com as crianças. Sua presença é observável quando na proposta se possibilita a emergência da linguagem, em todas as suas formas, considerando fundamental que possamos criar em torno da criança redes de significações e de afetos, já que a escola é lugar de vida, lugar fundamental no processo de subjetivação dos sujeitos.

Partindo da premissa que a escola é lugar de vida, implica pensarmos que a ética da psicanálise tem algo a dizer à educação, na medida em que se refere ao desejo, desejo que falta, que pode nos advertir quanto a nossa tarefa, limites, impossibilidades, de pensarmos a educação das crianças calcada nas incertezas, na complexidade das redes de relações, na emergência das diferenças. “Dito de outra maneira, é na medida em que a psicanálise nos

atividades de sublimação principalmente a atividade artística e a investigação intelectual” (LAPLANCHE E PONTALIS, 1998, p.495).

mostra o âmago da constituição do desejo humano algo da ordem de um impossível a dizer, isto é, de uma diferença radical que podemos estar alertados quanto ao sonho de vir, em algum momento, a tudo dizer numa sala de aula” (Medeiros, 2000, p.101).

Ainda complementa Medeiros:

Assim, a teorização psicanalítica, colocando o desejo no centro da sua interrogação ética nos permite afirmar que as transmissões culturais que um professor sustenta na sua tarefa diária organizam-se em torno dessa diferença que, enquanto decorrente do campo do Outro, não pode ser prevista, prevenida, antecipada. Ensinar implica, portanto, o desafio constante de, no desempenho da tarefa de transmissão que é a nossa, suportar (e sustentar) a diferença (2000, p.102).

Freud (1996) retomou que o interesse dominante que tem a psicanálise para a teoria da educação baseia-se num ato que se tornou evidente, o de que somente alguém que possa sondar as mentes das crianças é capaz de educá-las e, as pessoas adultas, não podem entender as crianças porque não mais entendem a própria infância. Freud fala da amnésia infantil, que prova que nos tornamos estranhos a nossa infância. Nesse sentido, a psicanálise trouxe à luz os desejos, as estruturas de pensamento e os processos de desenvolvimento da infância.

A leitura da psicanálise no campo da educação é significativa e vale dizer que a subjetividade é inequivocadamente uma das matérias – prima do campo da educação, sendo em torno dela que os operadores e engrenagens deste campo giram com suas práticas e seus propósitos. Com tal importância dada à subjetividade, Candau (2001) propõe então que devemos nos indagar sobre qual modalidade de subjetividade queiramos produzir pela educação, isso porque a subjetividade em pauta se inscreve necessariamente numa *polis* nos registros *ético, estético e político*, além do *cognitivo*.

⁴⁰ Cabe esclarecer que para Freud, o brincar e o brinquedo são os melhores representantes psíquicos dos processos interiores da criança. Eles estão em significação, na busca do sentido dos atos das crianças”. (Mrech, 1999).

Essas inscrições nos remetem a pensar na posição subjetiva do professor, na sua implicação com a criança-sujeito e na relação educativa que está calcada na impossibilidade a partir do momento em que se pretende normatizar, homogeneizar. No entendimento de Kupfer (1997, p.75) “conhecer a impossibilidade de controlar o inconsciente pode levar a uma posição ética de grande valor, pois nos coloca diante de nossos verdadeiros limites, e nos reduz à nossa impotência. Por outro lado, também pode ser um saber paralisante”.

Como bem definem essas idéias podemos ver a educação como um processo em um movimento contínuo, que possibilita a recriação da realidade social e educativa. Portanto, somos ao mesmo tempo agentes e conseqüência do processo educativo que estabelecemos a partir da modalidade de subjetividade que se quer produzir. Isso implica pensar a educação como dialética, complexa e da ordem de um processo duplo de construção e desconstrução. Vale também ressaltar que a educação supõe o sujeito que ensina e o sujeito que aprende, lembrando que aprender é um ato de desejo, desejo de saber.

As condições que dizem respeito ao fato de que, ao demandar o saber da psicanálise, o educador já está formulando uma demanda, já supõe naquele corpo teórico um saber sobre o *seu* desejo. Deste lugar, ouvirá o que uma teoria - que, como toda teoria, recalca o sujeito - tem a dizer. Extrairá dali as respostas que lhe prouverem, fará enganchar em seu desejo as “respostas” da psicanálise, procederá os esvaziamentos do conteúdo semântico das palavras de seu professor-psicanalista e colocará ali, transferirá para ali, o sentido ditado por seu desejo. Ao professor caberá transmitir conceitos com rigor, encadeamento e lógica; ao educador-aluno caberá destroçar, despedaçar, engolir pedaços, apenas aqueles que interessam ao seu desejo, e transferir - primeira aceção de transferência para Freud (cf. Miller, J. - A, 1984) - o sentido ditado por seu desejo (KUPFER, 2001, p.118-119).

Nessa perspectiva, podemos inferir que a criança não aprende sozinha, é preciso que haja um mediador para que esse aprendizado se realize, mas nem sempre esse encontro é feliz. Para a psicanálise, é a presença de um professor, colocado numa determinada posição, que pode ou não propiciar aprendizagem. “O ato de aprender sempre pressupõe uma relação com

outra pessoa, a que ensina. Não há ensino sem professor. Até mesmo o autodidatismo (visto pela psicanálise como um sintoma) supõe a figura imaginada de alguém que está transmitindo, através de livro, por exemplo, aquele saber [...]” (KUPFER, 1997, p.84).

Tendo em vista essas considerações compreende-se que a psicanálise pode produzir um giro e mudanças de perspectivas teóricas, quando propõe que a educação pode ser pensada levando em conta o sujeito, que se constitui na e pela linguagem. A entrada em cena então do sujeito, efeito da linguagem, faz pensar na necessidade de nos debruçarmos sobre a criança a partir desse outro olhar, tentando acompanhar com ela o seu peculiar aprender ou não aprender. Por isso, compreendemos que é necessário criar instrumentos para trabalhar com os alunos, um sujeito que está capturado por redes sociais que se revelam na escola. Da ressignificação de concepções, dessa mudança de olhar acerca do aluno, supondo um sujeito da linguagem, cabe também refletir sobre os princípios que sustentam essas redefinições, ou seja, precisamos de uma teoria que seja capaz de refletir e criar instrumentos para operar com um sujeito em sua articulação com o social escolar.

Ao concebermos a escola como uma instituição sujeita às leis da linguagem, também estamos abrindo a possibilidade de fazer as leituras e a escuta dos discursos que ali se atravessam misturados com os sujeitos envolvidos e com as relações que ali se constituem. Na proposta dessa leitura da escola, fica visível a demanda dessa mudança de olhar, ou seja, da entrada da psicanálise enquanto viés possível para pensar e repensar as relações como constituintes no processo de aprendizagens das crianças. Nessa dimensão, usando o conhecimento sobre o funcionamento da linguagem, torna-se necessário supor a palavra falada do sujeito dirigindo sua fala a alguém para que retorne a ele e a ouça, o que implica uma escuta acerca das relações.

É nesse sentido que a relação entre a psicanálise e a educação é possível, desde que os sujeitos envolvidos no processo educativo tenham clareza quanto às concepções que possibilitam esse olhar, que vão desde a suposição de uma criança - sujeito, que deseja, e que se constitui e aprende na e pela linguagem. E ainda, tendo claro que essas relações exigem uma redefinição do próprio papel do educador, que precisa desejar e confiar que as crianças aprendam. Todas essas concepções são possíveis e importantes para ressignificar as aprendizagens das crianças na Educação Infantil, instituição social que compõe as redes de significações que perpassam o sujeito em todas as suas dimensões.

A partir do momento em que apresentamos nossa caminhada pontuando desde a história, suas rupturas, a construção da concepção de criança a partir de uma perspectiva ética, também ressaltando as interlocuções teóricas que serviram de sustentação para os estudos e a ressignificação da proposta, fica clara a importância da entrada da psicanálise no contexto das nossas reflexões, já que tem nos orientado nessa reconstrução, reformulando conceitos e concepções. E a partir dessas concepções delineadas, cabe apresentarmos um capítulo específico que apresenta a prática a partir das teorizações.

O último capítulo desta dissertação tem um objetivo específico: apresentar uma produção feita por professores e crianças que situa os eixos pontuados teoricamente no decorrer da escrita. Por isso, optamos por organizar este capítulo em três momentos: um primeiro que traz as relações teóricas sobre “projetos” no âmbito escolar, já que há uma tentativa de ressignificação da proposta de trabalho com projetos com as crianças; num segundo momento apresentamos um projeto na íntegra, nomeado: Os Dentes, construído pelas crianças e professores do Grupo Três do Colégio em tela; e num terceiro e último momento, pretende-se falar da documentação pedagógica como um imprescindível caminho para legitimar a prática docente, já que a produção explicitada só está presente porque foi documentada e serviu de reflexão para a equipe e para as crianças.

A proposta em “ação” visa também demonstrar que a prática em que acreditamos é aquela que é constantemente repensada, movimentada e que coloca todos os sujeitos envolvidos no processo em ação, ou seja, para aprender, questionar, apresentar-se curioso, colocar-se na relação e acima de tudo que leve as crianças a integrarem-se no Colégio como lugar de vida, como espaço complexo de transformações a partir das relações.

Concebendo o Colégio como lugar de vida fica claro que há um novo olhar sobre as crianças, a infância e seus interesses, necessidades e desejos, o que culminou na modificação da estrutura e da organização do contexto escolar, bem como da dinâmica social pressupondo um novo modo de educar os sujeitos. Todas essas características fizeram com que repensássemos a concepção de projeto e o que melhor definiria a nossa proposta com Projetos.

Para esses estudos mais específicos situamos nossas pesquisas na leitura da concepção de projeto presente em Reggio Emilia, na referência da Tese de Doutorado da Dr. Marta

D'Agord da UFRGS, que propõe as Aprendizagens por Projetos e os estudos da Dr. Maria Carmem Barbosa da UFRGS, que estuda a Pedagogia de Projetos.

4.1 As Aprendizagens por Projetos

Para explicar o porquê da nomenclatura Aprendizagens por Projetos, é preciso fazer uma retomada do que significa Projeto, os tipos e os encaminhamentos diversos e a que se destinam. A escolha por uma forma de nomeação, para nós, equipe, “fala” de uma trajetória reconstruída e que precisou também ressignificar os conceitos e os termos que envolvem as ações e intenções no processo de ensino-aprendizagem.

Com as várias formas de nomear os projetos, estudamos, pesquisamos e nos identificamos com os estudos de Marta Regina de Leão D'Agord, professora da UFRGS, que em sua Tese de Doutorado escreveu sobre os processos inconscientes em situações construtivistas de ‘aprendizagens por projetos’ enriquecidos com as Novas Tecnologias de Informação e Comunicação. Com esse estudo percebemos que a proposta com essa nomenclatura têm relação com o que queríamos e pensávamos sobre as aprendizagens das crianças. Percebemos também que alguns autores trazem outras nomeações, mas que partem dos mesmos princípios das Aprendizagens por Projetos. Na verdade, nos identificamos com as propostas que este nome evoca, ciente de que a importância está nos princípios, nas concepções que perpassam o que se pensa sobre projetos, bem como sua intencionalidade e objetivos na educação.

Um dos primeiros passos então a ser seguido é apresentar o que significa a palavra Projeto. E para isso buscamos considerações de Barbosa (2004) que encontrou no dicionário Aurélio (2005) que projeto significa atirar longe, arremessar, planejar, isto é, pensar e/ou fazer uma ação direcionada para o futuro. Por isso, Barbosa ressalta que o projeto representa um plano de trabalho ordenado e particularizado para chegar a um propósito ou idéia, mesmo que

vago ou bizarro. “Um projeto é um plano com características e possibilidades de concretização. Um plano de ação com intenção, que potencializa uma capacidade de avaliar o futuro a quem o propõe ou o vive [...]” (p.09).

Nessa concepção, a real abrangência e significação dos projetos torna-se imprescindível para que possa acontecer uma posterior prática pedagógica, que deve ser orientada a partir de princípios, tais como: concepção de escola, de criança, de currículo, de aprendizagem, de conhecimento, de professor e de processo. Daí decorre pontuarmos que os projetos se constituem também em uma nova estratégia de trabalho calcada em todos esses novos olhares.

É a partir dessa ótica que a proposta de projetos vem romper com o modelo fragmentado, disciplinar, cientificista, acadêmico de conhecimento, levando a perspectivas interdisciplinares e transdisciplinares, onde múltiplos conhecimentos se relacionam e se complementam. Por isso, a prática pedagógica articulada nos projetos busca dar conta de três dimensões: a epistemológica, a antropológica e a axiológica (com a pretensão de uma formação voltada para autonomia e cidadania).

Entre as várias concepções que podem situar o que é um projeto, cabe destacarmos que não há apenas uma forma de pensar e se trabalhar com os projetos, existem experiências anteriores que orientam, inspiram e que mostram as diversas extensões a que se dirigem os projetos. Da mesma forma podem surgir diferentes encaminhamentos e intervenções, dependendo da postura do educador e da escola. Um projeto então, pode ser visto como uma abertura para amplas possibilidades de encaminhamentos e resoluções.

As várias denominações estão presentes na literatura, que vão desde: Aprendizagens por Projetos; Projetos de Trabalho; Projetos ou Projetos interdisciplinares; Projetos em Profundidade e Pedagogia de Projetos.

Quanto às experiências anteriores que orientam e inspiram as reflexões sobre projetos hoje, temos que, na metade dos anos 80, começou-se a esboçar a necessidade de organizar o currículo de uma maneira alternativa à organização por matérias, que se baseia nas disciplinas acadêmicas. E isso levou alguns a traçar um currículo centrado nos problemas ou temas em estudos, tirando o foco do aluno ou do professor. Experiências de sucesso, como cita Hernández (2004) foram as de Dewey a Kilpatrick⁴¹ nos anos 20 ou as de Stenhouse nos anos 70, do século passado.

Uma experiência que deve ser ressaltada é a de Kilpatrick, já que se deve a ele a estruturação e a difusão do método de projetos, mesmo que as primeiras provas tenham sido realizadas por Dewey, em 1896, na escola experimental da Universidade de Chicago. Zabala (2002) ressalta que é um sistema baseado no funcionalismo e recebe influências do evolucionismo de Stanley Hall, das teorias condutistas de Thorndike sobre a aprendizagem e, evidentemente, das teorias socialistas de Dewey.

Dewey decidiu romper com o intelectualismo que imperava no ensino e propôs incorporar na educação a experiência do educando, seus interesses pessoais e os impulsos para a ação. Sua visão sublinha as diferenças individuais, as aptidões sociais dos alunos no ambiente escolar e seu desejo de participar do planejamento e na direção da própria aprendizagem. Atribui uma grande importância ao trabalho, à iniciativa individual, ao fato de aprender fazendo e à formação democrática (ZABALA, 2002, p.204).

Tendo como base essas idéias, Kilpatrick foi o divulgador, já que para ele o objetivo da educação é aperfeiçoar a vida em todos os seus aspectos e a finalidade da escola é a de ensinar a pensar e atuar de maneira inteligente e livre. No seu entendimento:

[...] o projeto é ‘uma atividade previamente determinada, a intenção predominante da qual é uma finalidade real que orienta os procedimentos e confere-lhes uma motivação’, ‘um ato problemático, levado completamente em seu ambiente natural’ (apud ZABALA, 2002, p.204).

⁴¹ Alguns projetos podiam favorecer a fruição estética, outros a resolução de problemas, ou a aquisição de competências, segundo Kilpatrick. Por isso, podiam estender-se ao longo de dias, semanas, meses, ou seja,

Ao falar desse conceito, torna-se claro que a proposta é de mobilizar a aprendizagem a partir da necessidade de elaborar algo significativo na aprendizagem, por isso, os atuais projetos de trabalho global são herdeiros dos antigos projetos de Kilpatrick. Como discípulo de Dewey, Kilpatrick estruturou e difundiu o método de projetos, e as primeiras provas realizadas tinham como objetivos: romper com o intelectualismo que imperava; incorporar na educação a experiência do educando; destacar as diferenças individuais e as aptidões sociais dos alunos no ambiente escolar; apresentar o desejo de participar no planejamento e na direção da própria aprendizagem e oportunizar a iniciativa individual, valorizando o trabalho, aprendendo fazendo, bem como a formação democrática.

Hernández (2004) nos traz considerações sobre os Projetos de Trabalho mencionando que não se refere a uma técnica didática na qual se aplica uma seqüência de passos partindo dos interesses dos meninos e das meninas ou adolescentes. Eles não são métodos, uma fórmula ou uma pedagogia, eles só podem ser definidos a partir da perspectiva que se tem sobre o aprender, e nesse caso, está se falando da perspectiva construtivista.

Cabe situar também que há diferença entre Projetos de Trabalho e a Pedagogia de Projetos. A diferença fundamental é primeiramente o contexto histórico, já que a Pedagogia de Projetos surgiu nos anos 1920 e projetos de trabalho surgiram nos anos 1980. Além disso, os princípios deles são diferentes. A Pedagogia de Projetos trabalhava um modelo fordista, que preparava as crianças apenas para o trabalho em uma fábrica, sem incorporar aspectos da realidade cotidiana da escola. Os Projetos de Trabalho tentam uma aproximação da escola com o aluno e se vinculam à pesquisa sobre algo emergente. Por isso um Projeto de Trabalho precisa ser considerado aberto, não rígido e estável possibilitando indagações, exposição de

tempo indeterminado, mas todos envolvendo os seguintes passos: definição da problemática, planificação, execução, avaliação. Fases interligadas e relacionadas no processo (Educação do Pré-Escolar, 1998).

tema, perguntas sobre o que os alunos querem saber e sabem, busca de diferentes informações.

Quanto a Pedagogia de Projetos, Barbosa (2004), retoma que nos últimos anos esta vem sendo reinterpretada por diversos autores como Jolibert, Hernández, Edwards, Gandini e Forman, Rabitti e Machado. Todos educadores com contribuições singulares, que vêm atualizando essa prática pedagógica criada na primeira metade do século XX.

A atualização acompanha a nossa decisão de usar o termo Aprendizagens por Projetos por acreditarmos que melhor define nossas concepções sobre os projetos e sobre sua operacionalização. Essas definições só foram possíveis no momento em que delineamos nossa concepção de criança, de aprendizagem e acerca da importância dos espaços e tempos nas aprendizagens. Todos esses conceitos foram ressignificados com a concepção de que as crianças aprendem a partir das relações, ou seja, a partir da descentração do foco de aprendizagem, não estando mais no professor nem no aluno, mas na relação entre ambos e de ambos com o meio.

A ressignificação também acontece quando os professores também são vistos como pesquisadores. E para tanto, Malaguzzi (apud Edwards, 1999) apresenta que em Reggio Emilia essa é a linha de trabalho, aprender e reaprender com as crianças. Ele também fala de um avanço no momento em que as crianças não são moldadas pelas experiências, mas dão forma às experiências. Dessa forma existem duas formas pelas quais os professores podem olhar as aprendizagens das crianças e descobrir indícios para seu apoio: uma é como as crianças ingressam nas atividades e desenvolvem estratégias de pensamento e ação; a outra é o modo como os objetivos envolvidos são transformados.

Ainda pode ser apontado que os Projetos de Aprendizagem estão diretamente ligados à aprendizagem do aluno. Porém, há muita confusão entre Ensino por Projetos e Aprendizagens

por Projetos. Em se tratando de Ensino por Projetos o paradigma está voltado para a transmissão do conhecimento, sendo que as definições das regras, atividades, são impostas pelo sistema e o aluno cumpre-as. Já nas Aprendizagens por Projetos o paradigma é a construção do conhecimento, e, neste caso, as definições das regras são elaboradas pelo grupo, num consenso, e alunos e professores constroem conhecimento.

Projetos de Aprendizagem estendem-se à Pedagogia de Projetos, à qual relaciona a aprendizagem alicerçada em projetos que são construídos coletivamente entre aluno-professor, de forma dinâmica, provocando a interdisciplinaridade.

A pedagogia de projetos estimula a introdução de atividades mais dinâmicas na relação ensino-aprendizagem. Atividades cooperativas, baseadas no diálogo, em que professores e professoras, alunos e alunas interagem no processo permanente de construção do conhecimento. Essa modalidade, que pretende produzir aulas mais favoráveis à aprendizagem, também imprime um novo desenho ao processo de ensino, exigindo uma redefinição das ações relacionadas ao ensinar e ao aprender (ESTEBAN apud SILVA; HOFFMANN; ESTEBAN, 2004, p.81).

Esse novo desenho no processo de ensino sugere outras leituras, novas referências e, sobretudo, clareza quanto ao termo “projeto”, já que ele próprio sugere diferenças. Nessa ótica, Marta D’Agord (2000) retoma que a palavra projeto deriva do latim *projectus*, significando “lançado a diante”. Ainda pontua que o seu surgimento no ambiente escolar, como metodologias de projetos, vincula-se às mudanças contemporâneas na relação entre conhecimento e trabalho. Na experiência brasileira vem sendo utilizada a expressão projetos de aprendizagem e isso mostra que passamos de uma aprendizagem centrada no aprendente - aluno, para uma aprendizagem descentralizada, na medida em que o centro não é mais o aluno, mas todos os participantes de um projeto: seja crianças, professores ou outros integrantes.

Essa descentração das aprendizagens sugere algumas características presentes nas Aprendizagens por Projetos: o paradigma da construção do conhecimento; uma proposta que envolve autorias, a escolha do tema pode partir de alunos, professores e em cooperação; o contexto dos projetos deve estar relacionado com a realidade da vida dos alunos; os projetos satisfazem a curiosidade, o desejo e o interesse dos aprendentes; são feitas combinações, definições de regras, direções e atividades, elaboradas pelo grupo de alunos e professores num consenso; o papel do professor é de um orientador das aprendizagens, concebendo o aluno como ativo e agente no processo de aprendizagem.

As Aprendizagens por Projetos (D'Agord 2000), conseguem combinar uma pedagogia centrada nas relações como determinados modos de utilização, de ativação da aprendizagem, ou seja, metodologias que criem dispositivos de aprender. Esses dispositivos são importantes, pois na aprendizagem por projetos o saber circula e a circulação acontece nas interrogações que se fazem alunos e professores. O professor tem o papel de convidar os alunos a se interrogarem, a apresentarem suas dúvidas, curiosidades, certezas e buscarem respostas para suas questões.

Nas escolas Italianas de Reggio Emilia encontra-se a denominação de “Projetos de estudos em profundidade”. Edwards (1999) coloca que representa um projeto que começa com uma semente de uma idéia que evolui por um longo período de tempo (aproximadamente de 2 a 4 meses) para um estudo longo e complexo. E tudo começa com observações cuidadosas dos interesses, idéias e questões das crianças e depois envolvem essas idéias em experiências concretas de aprendizagem. Ao final acontece a socialização das idéias abrindo portas para novas investigações.

Edwards (1999) nos provoca a pensar nos projetos de estudo em profundidade, ressaltando que diferentes componentes podem ser necessários para provocar as crianças a

levantar questões e também para gerar novos subgrupos, entre eles: a exploração das curiosidades a partir das provocações do professor; a organização das idéias e questões; a discussão e representação do que se aprendeu e a experiência conclusiva, momento em que crianças e professores falam sobre o que aprenderam e sobre o que conquistaram.

De acordo com as características presentes nas Aprendizagens por Projetos, cabe ressaltar que os procedimentos didáticos criam oportunidades para que os diferentes percursos de aprendizagem, que de certa forma se entrecruzam no cotidiano escolar, tornem-se explícitos, mostrando a sala de aula como um espaço constituído pelas diferenças, pela heterogeneidade. Para tanto, Esteban (apud Silva; Hoffmann; Esteban, 2004) acrescenta que existem múltiplos pontos de partida e diferentes caminhos percorridos, podendo gerar diversos pontos de chegada. O que prevalece então, é que ao se potencializar a diferença, a Pedagogia de Projetos propõe interrogações sobre o processo avaliativo constituído na perspectiva da homogeneidade, mesmo que não implique rigidez absoluta.

Ludke (apud Silva; Hoffmann; Esteban, 2004) refere que mesmo existindo múltiplos pontos de partida, caminhadas diferentes e pontos de chegadas diferentes, existem algumas características básicas dos projetos, que são: a ruptura com o esquema tradicional de ensino por disciplinas; a possibilidade de reunir o que já foi aprendido pelo aluno e o que pode vir a sê-lo, nos vários campos do conhecimento; a participação ativa e dinâmica dos alunos e professores desencadeando forças apassivadas no modelo escolar tradicional; a construção de conhecimento se dá pela investigação própria dos alunos; a articulação entre trabalho individual e coletivo e valorização de atitudes e comportamentos sociais; a combinação entre o trabalho escolar e o de várias instituições e agências, abrindo caminhos para emergências importantes no processo pedagógico.

Com a realização dos projetos no cotidiano pedagógico, possibilita-se a emergência da heterogeneidade, do diálogo entre vozes diferentes que se atravessam, possibilita também a emergência da experimentação de muitas situações, do confronto de saberes, do surgimento do desconhecido, enfim, da exploração de vários contextos. Abre-se um leque no processo pedagógico em que as perguntas, as inquietações se transformam em conhecimento, perguntas que carregam multiplicidades de significados e complexidade de situações, e a heterogeneidade com que os sujeitos tecem as práticas pedagógicas.

Perguntas passam a orientar uma série de investigações, auxiliam na compreensão do pensamento das crianças, seus percursos, suas diferenças. Questões que aproximam professores, crianças, pais, comunidade, para que interajam em situações que partem de alguma necessidade, de algum desejo, de algum sujeito envolvido. Por isso, essas perguntas colocam o aprender como um processo interativo, que envolve todos os sujeitos, todos os espaços e tempos da instituição.

As perguntas sugerem o momento inicial do projeto e como sugere Edwards (1999), a fase inicial é parte essencial de qualquer projeto e tem como objetivo ser franco e avaliar o conhecimento e interesse das crianças no que se refere ao tema. O papel do adulto então, é ajudar as crianças a estabelecer um contexto no qual possam descobrir suas próprias questões e problemas a serem explorados, a fim de que cada indivíduo e o grupo na sua totalidade avancem na construção e co-construção de conhecimentos.

Esse olhar acerca dos questionamentos também nos mostra o quanto às idéias dos projetos estão calcadas nos pressupostos de que as aprendizagens devem ser significativas e interativas, envolvendo a história e a cultura, levando as crianças a negociar significados de forma congruente com a cultura, projetando e buscando soluções inteligentes para problemas simples ou até mesmo complexos que se colocam a sua volta cotidianamente. Nessa busca as

crianças investigam o mundo, as realidades num papel de co - construtores, co - criadores, aprendendo o que realmente significam, contextualizam.

Por isso, os projetos vão além dos programas de ensino, eles extrapolam o plano e levam os sujeitos para combinações, negociações, para o planejamento constante e flexível. Dessa forma os projetos têm a idéia de temporalidade diferente, não tendo como prever caminhos, mas projeções, daí que podemos também conceber as crianças como projetistas, como dizia Loris Malaguzzi.

Um projeto, que vemos como uma espécie de aventura e pesquisa, pode iniciar através de uma sugestão de um adulto, da idéia de uma criança ou a partir de um evento, como uma nevasca ou qualquer coisa inesperada. Contudo, cada projeto está baseado na atenção dos educadores àquilo que as crianças dizem e fazem, bem como no que elas não dizem e não fazem. Os adultos devem dar tempo suficiente para o desenvolvimento dos pensamentos e das ações das crianças (RINALDI apud EDWARDS, 1999, p.119).

Outra questão importante a ser discutida é a das aprendizagens que os projetos suscitam e, nesse caso, das aprendizagens com foco a partir das relações. Os sujeitos precisam aprender a ser protagonistas; a ter auto - confiança; a argumentar; a negociar e a dialogar com os pares, com os outros; a registrar o que se faz e como se faz. Dessas conquistas, uma das grandes competências a serem desenvolvidas com as crianças é a capacidade de argumentação, organização, de relacionar fatos e ações, de questionar e buscar saídas para suas questões, suas dúvidas, enfim, aprender a construir problemas e sair deles a partir de diferentes formas. Cabe ao professor então, repensar o currículo, abrindo-o para a emergência e ação de situações que aparecem, construindo sentidos para os conhecimentos; é sua função também complexificar os conhecimentos dos grupo e os seus; selecionar o que é significativo do conhecimento; aprender com os alunos e apropriar-se e apaixonar-se pelo que faz, pela pesquisa e pela reflexão.

Tendo em vista as Aprendizagens por Projetos, os espaços, os tempos, as relações que se estabelecem nesse contexto e acima de tudo, os sujeitos que estão envolvidos e implicados no processo, cabe explicitar, por meio de um projeto que foi desenvolvido no Colégio Sepé, de que forma essas concepções apresentadas acima acontecem e aparecem na prática, no dia-a-dia das crianças e professores na Educação Infantil.

4.2 Projeto: Os Dentes (a prática)

A proposta envolve apresentar um projeto que foi desenvolvido pelas crianças do Grupo três (grupo composto por 17 crianças), professora de referência C., professora atelierista, educadora da cozinha, professor de Educação Física V., nutricionista e psicóloga da instituição. Projeto que aconteceu no período de março a maio de 2005 e que juntamente com as descobertas e desenvolvimento do projeto, trabalhou-se com os grupos heterogêneos e com situações de aprendizagens que emergiam no decorrer do processo.

A escolha desse projeto se deu em função de sua representação. Ele marca um momento de documentação formal em que professores, crianças e equipe pedagógica conseguiram apresentar-se e apresentar como as coisas acontecem. Ele não reflete o ápice de nossas documentações, já que existem outras documentações que foram sendo reconstruídas, teorizadas. Ele representa a ruptura de um não lugar, que não falava das aprendizagens das crianças para uma legitimação do que se faz e por que se faz em uma proposta pedagógica para Educação Infantil.

Os objetivos dessa apresentação envolvem: explicitar um projeto na sua originalidade, da forma como foi documentado pelos professores; expor a organização dos tempos e espaços relacionados à dinâmica do projeto; apresentar as ‘falas’ dos sujeitos envolvidos, os autores e atores; provocar a reflexão acerca das concepções presentes na prática do Colégio Sepé Tiaraju.

Também cabe comentar algumas questões sobre o projeto: foi nomeado de Projeto: “Os Dentes” pelas crianças a partir de uma negociação feita em sala de aula; apresenta as falas das crianças por letras que correspondem a seus nomes, também representando os professores envolvidos pelas suas respectivas iniciais do nome.

PROJETO: OS DENTES⁴²

Nos primeiros dias de aula, pensando na inserção das crianças que estavam chegando no colégio e trabalhando na organização do laboratório do grupo três, percebi que as crianças pediam todos os materiais que queriam e não tinham a iniciativa de buscar nos armários e estantes os materiais. Alguns pedidos freqüentes no início do ano foram:

- Profe, onde têm copos?
- Preciso de folhas!
- Quero fazer o meu trabalho com tinta. Onde tem?

Começamos então a ordenar os materiais em caixas e potes transparentes e identificá-los com etiquetas ilustradas pelas crianças, deixando-os em um armário à disposição de todos. Montamos também um mini-ateliê com os mais diversos tipos de materiais: areia, areia colorida, papéis coloridos, revistas para recorte, sucatas, lantejoulas, folhas de ofício brancas e coloridas, folhas de árvore secas, sementes, palitos, entre outros (as crianças fizeram a coleta dos materiais e organizaram nos espaços juntamente com a professora).

Pensamos na organização e no redimensionamento do espaço e dos materiais porque percebemos a importância do espaço físico na Educação Infantil, pois é nele que a criança estabelece relações com outras pessoas. Por isso, reorganizamos os espaços desta forma, para que os alunos escolhessem os materiais e realizassem as atividades com autonomia.

Durante esse processo de reorganização dos espaços e materiais algumas crianças foram para o ateliê confeccionar lixeiras de mesa para os dias em que realizaríamos atividades de recortes. Selecionamos também, um pote para colocar os materiais encontrados na sala, e denominamo-lo: “pote dos achados e perdidos”.

Redimensionamos também os cantos da nossa sala de aula: teatro (palco), jogos, casinha, construção, mini-ateliê e mesas. Trocamos a casinha de lugar, pois as meninas sugeriram que ficasse em outro canto e no lugar, surgiu um novo espaço – o escritório com telefones e teclados de computador, já que a cada dia de aula apareciam novos objetos e materiais coletados. Os próprios alunos sentiram a necessidade de mudar os cenários e organizaram a mudança.

Essa organização do espaço físico em cantos, em zonas semi-abertas auxilia os professores a observarem as ações das crianças, sem ser o centro da prática pedagógica, por isso, como professora, intervi nessa organização quando necessário, sempre observando as ações e reações das crianças.

A partir dessa reestruturação dos cenários, as crianças começaram a circular com mais frequência nos diferentes espaços, nos três grupos da Educação Infantil, em atividades previamente planejadas pelas professoras: bingos (com o nome das crianças, com figuras e sons), histórias (com máscaras, no avental de histórias, com fantoches e em cds), poesias, teatros, brincadeiras folclóricas, músicas, atividades de motricidade ampla, casinhas, acampamentos com carrinhos, fazendas, entre outras. As crianças pouco a pouco verbalizavam: que atividades dos grupos heterogêneos teremos hoje para escolher?

⁴² O projeto é apresentado na íntegra, respeitando o estilo de escrita da professora e as falas das crianças (estilo de documentação pedagógica).

Falamos em planejamento prévio porque nos encontramos formalmente-equipe de professores da Educação Infantil, para planejar a organização dos tempos e espaços em que as crianças vão circular e com quem vão trabalhar. Até mesmo para pensar nas situações que envolvem os grupos heterogêneos.

Com essa circulação mais constante das crianças conflitos foram surgindo com mais frequência e exigiram a construção coletiva de algumas leis, como por exemplo: a de que as crianças só podiam circular nos espaços onde teria um professor para acompanhar as atividades e ainda, a escolha de uma determinada atividade implicaria permanecer na mesma até o final.

A partir do momento em que as leis tinham sido construídas com o grupo continuamos os estudos e o planejamento das atividades e na terceira semana de aula recebemos um colega novo: o AC. , um aluno com deficiência visual. Realizamos juntamente com a psicóloga J. e com o professor M., de Educação Física, algumas ações para falar com as crianças sobre o colega que passaria a fazer parte do grupo e que precisava ser inserido nos estudos e nas relações.

Buscamos então, fazer um trabalho em parceria, trazendo as crianças para situações de reflexão a partir do movimento, da interação, em situações de aprendizagem na aula de Educação Física. O professor M. provocou as crianças a caminharem livremente pela quadra, usando uma venda nos olhos, alguns corriam e outros pulavam. Então o professor questionou:

- Como será que as pessoas que não enxergam conseguem caminhar?

Depois, pediu que os alunos caminhassem com os olhos fechados.

O GE. colocou a mão nos olhos e fez de conta que não enxergava.

- Como vocês conseguem correr de olhos fechados? Questionou o professor
- É que nós já sabemos o caminho. (G.)

A partir desse primeiro momento da situação de aprendizagem, o professor entrevistou:

- Vamos formar duplas, um colega coloca a venda nos olhos e o outro irá conduzir.
- Professor! A colega GA. quer me levar correndo. (L.)
- GA., se ela não enxerga como irá correr? Professor

Seguindo com as atividades, cada dupla trocou de função.

- Professor, como é difícil caminhar quando a gente não enxerga! (M.)
- Se é difícil caminhar, como é que um cego consegue? Professor
- Eles aprendem a se cuidar mais. (GE.)
- Eles usam uma bengala e um cachorro. (AA).
- Que ajuda podemos dar a eles? Professor
- Levando eles por onde eles não sabem ir.

Na continuidade dessa proposta iniciada pelo professor Marcelo, a psicóloga J. conversou com as crianças e contou que receberiam um colega novo que era deficiente visual. As crianças puderam verbalizar o que sentiam, algumas queriam contar histórias que conheciam sobre crianças que não enxergam, outras ficaram em silêncio. Respeitamos o momento de cada criança diante do que havíamos conversado.

Iniciamos então, um período de inserção do aluno AC. no grupo da Educação Infantil e durante este período algumas crianças perderam os dentes de leite na sala. A L. e a C. estavam com os dentes tão moles que tivemos que removê-los para que não os engolissem. Outros perderam em casa e chegavam na sala contando. O G. estava preocupado com seus dentes que estavam demorando para nascer, pois segundo ele, tinha uma “porteira”. Surgia então o nosso primeiro projeto?

Com esses dados e essas observações, fomos na biblioteca retirar livros, e não tive mais dúvidas quanto ao interesse de investigação das crianças. Elas retiraram todos os livros de uma coleção sobre os dentes e no dia seguinte, formalizamos a escolha do projeto em uma reunião com todos os alunos.

No primeiro dia do projeto registramos o que já sabíamos sobre os dentes, através dos desenhos e da escrita. Listamos o que sabíamos sobre os dentes:

- Quando caem os dentes, nasce um dente de adulto. (F.)
- Os dentes caem. (C., AM., GE., T., V.)
- A sujeira faz a cárie e o dente ficar com furo. (AL)
- Os bichos têm dentes. (AA)
- O meu dentista disse para escovar os dentes. (GE)
- Quando a cárie vem, ela come o dente. (L., M.)
- Tem que escovar os dentes se não vem cárie. (AN.)
- Quando o dente tá mole tem que tirar. (GA)
- Os dentes caem e fica a porteira. (G.)

- Os dentes caem e logo nasce outro. (R.)
- Tem que mexer pra ver se tá frouxo. (P.)
- O A. tem dente torto. (AC.)

No dia seguinte, registramos o que queríamos pesquisar:

- Por que os dentes caem? (C., AM., R.)
- Por que ficam frouxo? V.
- Como a cárie vem? Como a cárie é? (AN., T., V., GA., M.)
- Por que os dentes ficam com cárie? (GE.)
- Como a cárie come o dente? (L.)
- Como os dentes nascem? (G., GE.)
- Se não escovar os dentes, eles caem? (P.)
- As crianças choram quando estão com cárie? (AA.)
- A sujeira do dente atrai as cáries? (AL.)
- Por que o dente dói? (AC.)

Nos primeiros dias o colega AC. não quis participar com seus questionamentos e idéias, pois estava explorando os laboratórios e o espaço da escola com o tato, o olfato e a audição. Continuei tentando inseri-lo nas atividades que o grupo estava realizando, e no terceiro dia que estávamos envolvidos com o projeto ele questionou porque seus dentes

estavam tortos. Começamos encorajá-lo a interagir mais com o grupo, pois somente conversava com as professoras.

As nossas tentativas de inserir o AC. nos grupos e estabelecer novas relações aconteciam constantemente. Gradativamente o A. estava conhecendo os colegas. A colega T., ele conhecia pelas tranças. Questionava a todo o momento sobre as leis estabelecidas com o grupo: Por que tem que respeitá-las? O que acontece se não respeitá-las? Nós professores negociamos, se quer realizar uma determinada atividade sozinho também precisa realizar uma com o grupo, respondia a professora.

Com a entrada do colega AC. no grupo sentimos a necessidade de reorganizar algumas coisas, como os espaços de circulação e a mediação dos professores, então provoqueei o grupo para criarmos estratégias para auxiliá-lo a circular nos espaços. Como os outros colegas tinham trabalhos colados na porta, o AC. quis também colar o seu, feito de palito como o que realizou no dia anterior. Na porta dos banheiros planejamos colocar símbolos, que seriam feitos no ateliê.

No ateliê, os alunos então planejaram confeccionar em material emborrachado (E.V.A.), desenhos, signos que auxiliassem a identificação do AC. nos espaços e cenários que ele circula. Os meninos projetaram um caminhão e as meninas uma flor. Desenharam, usaram cola colorida e depois recortaram as figuras.

Concomitante com a construção desses materiais no ateliê, seguimos com o projeto. Estávamos na etapa de relacionar as fontes de pesquisa e decidimos que seria em livros, revistas, coleção de livros de história da biblioteca, dentes das crianças e visitando um dentista. Iniciamos então nossa pesquisa utilizando os livros de história e o respectivo cd, conforme sugestão dos alunos.

As crianças iam trazendo materiais, desenhos sobre os dentes, livros e outras coisas. Cada aula alguém apresentava algo novo da sua coleta. A colega GA. trouxe um fantoche de boca com dentes e apresentou para os colegas. Os outros alunos seguiram trazendo materiais de pesquisa como: dentes de leite da R., histórias (GE. e AN.), pesquisas da internet e poesias. Organizamos uma caixa para colocarmos esses materiais e todos os outros que coletássemos e pudéssemos aproveitar durante o projeto.

Além do tempo dedicado ao projeto, tínhamos também momentos da aula dedicados as atividades diversificadas envolvendo as crianças dos três grupos (designados de grupos heterogêneos) e os momentos das brincadeiras livres como: escritórios, casinha, instituto, carrinhos, entre outras. Esses grupos e essas brincadeiras são excelentes momentos para as crianças estabelecerem relações, também possibilitando as intervenções dos professores.

A organização dos tempos, da rotina e dos espaços, possibilita as interações, e também os conflitos: certo dia, as meninas não queriam incluir a I. do grupo dois na brincadeira, justificando: “Não tem papel para ela”. Dei um tempo e pedi que pensassem no que estavam fazendo e encontrassem uma solução. Quando retornei ao grupo a R. falou:

- Já sei, ela pode ser a ajudante da L.. O grupo concordou com a idéia.

Em um outro dia o G. queria o carrinho que estava com o AL.

- Quero o carrinho do AL., disse o G..
- O AL. está brincando com ele. O que podemos fazer? Interveio a professora
- Ele pode escolher um desses outros carrinhos que tenho, respondeu o Allan.
- Então, converse com ele sobre isso, enfatizou a professora.

Conflitos aconteciam e tentativas de resolução também, e as crianças cada vez descobriam forma diferentes de resolver seus problemas.

O projeto continuou, levando em conta o planejamento das etapas negociadas com o grupo, mas a partir das demandas, quando necessário, fizemos pausas. Então, na semana da Páscoa, fizemos uma pausa no projeto para trabalharmos sobre o assunto, pois algumas crianças começaram a fazer comentários a respeito. Questionei o que queriam fazer para Páscoa e responderam que gostariam de fazer cestas e outros registros relacionados ao tema (desenhos, músicas, encenações...)

No Ateliê organizamos o grupo para as atividades de confecção da sua cesta ou do seu coelho. Usaram diversos tipos de materiais que se encontravam à disposição na prateleira: latinhas, garrafas pet, copos plásticos, tintas, palitos, algodão, serragem, e cola quente.

Realizamos ainda jogos e atividades de Matemática envolvendo a temática que movimentava o grupo. A cozinha também foi um espaço de construção das crianças, e se transformou numa fábrica de chocolate, onde confeccionamos bombons e pirulitos. Enquanto uma equipe produzia os doces, outra embalava os mesmos em papéis e sacos plásticos. Também confeccionamos mini - bolos com cobertura de merengue para colocarmos nas cestas.

Além dessas produções, os alunos criaram histórias sobre a Páscoa e também decidiram fazer a caça ao ninho, uma brincadeira que envolveu regras estabelecidas por eles. Após a Páscoa, retomamos o projeto através de uma história trazida pela AN. que falava sobre uma gatinha que havia perdido os dentes. No mesmo dia observamos um dente de boi com raiz. As crianças utilizaram-se dos sentidos para pesquisá-lo. O AA. concluiu que os animais também têm dentes e o AC., que o dente era grande, maior que o das pessoas.

Utilizamos também outras histórias para trabalhar os amigos dos dentes: a escova, o creme dental, o flúor e o fio dental. Cada dia colocávamos num saco a história de um dos amigos dos dentes e o objeto, depois escutávamos o CD e o objeto era retirado do saco para ser observado pelo grupo. Experimentamos o flúor e o fio dental, e as crianças faziam observações:

- É rosa, tem cheiro de morango!
- O vidro é de plástico e o flúor é líquido. (AC.)
- O flúor que eu tenho em casa é verde.(F.)
- O fio dental tem cheiro de hortelã.

A R. ficou um pouco desconfiada e não queria fazer o bochecho com flúor, primeiro observou os colegas e depois imitou os colegas.

Copiei os desenhos das crianças sobre os amigos dos dentes, organizamos quebra-cabeças sobre eles, e tiramos cópias para trabalharmos em grupo. Planejamos os materiais que seriam utilizados para os trabalhos no ateliê e que outras construções seriam feitas pelos grupos.

No ateliê, as atividades foram organizadas em quatro grupos: o primeiro fez uma boca com dentes e as demais partes da cabeça. O segundo fez uma boca grande com dentes e uma janelinha. O terceiro, um dente bem grande com raiz e o quarto grupo fez um dente de touro. Combinados os materiais, trabalhamos em parceria, onde as crianças dividiram tarefas e planejaram o que fariam e como fariam. Os trabalhos receberam um título, que foi colocado no canto da obra.

No decorrer desse processo, algumas crianças estavam de aniversário, então as comemorações foram organizadas na cozinha pedagógica. Cada criança (aniversariante) escolheu um doce, um salgado e uma fruta de sua preferência para ser preparado no dia da comemoração. Um grupo coordenado pela educadora da cozinha pedagógica e o aniversariante prepararam o lanche e nos respectivos laboratórios cada grupo confeccionou uma ou mais lembranças para o (a) colega.

O projeto continuava, e sempre novos materiais iam sendo colocados em nossa caixa de pesquisa, e pela primeira vez realizamos uma pesquisa individual, onde cada criança procurou nos livros informações sobre os dentes. Fizemos dois grupos de pesquisa e ainda contamos com o auxílio da professora F. monitora do curso Normal. Enquanto algumas crianças pesquisavam na sala com a professora C., outras foram para a quadra com o professor M.. Depois socializamos o que cada grupo tinha feito, fomos lendo para as crianças o que era solicitado, registrávamos com o desenho e a escrita. Algumas falas surgiram durante as pesquisas:

- Nesse livro não tem nada!
- Prof. olha o que eu encontrei!
- Ah ! isso nós já pesquisamos!

Conseguimos um documentário, no qual pesquisamos sobre o uso correto da escova, creme e fio dental, além da importância da aplicação do flúor. Fizemos comentários e registramos as descobertas . O AC. escutou o filme e a professora A. foi relatando o que estava acontecendo.

A partir dessa escuta do AC. introduzimos, gradativamente em nossa sala a linguagem braile, que o colega A. estudava na sala de recursos de uma escola estadual. Etiketamos sua

caixa, a porta do banheiro e da sala de aula com a “linguagem do A.”, como dizem as crianças. Também utilizamos nos registros para colocar seu nome e palavras significativas do projeto.

Após alguns dias, nos reunimos novamente na roda para conversarmos sobre o andamento do projeto e a F. lembrou que ainda não havíamos ouvido uma história da coleção sobre os dentes. Aproveitei essa colocação de F. para propor ao grupo que pesquisássemos sobre a alimentação e a saúde dos dentes. O grupo concordou e então agendamos uma palestra com a nutricionista M.. Ela nos contou a história de uma lagarta que subia uma montanha a procura de alimentos. As crianças fizeram intervenções quando ela falava sobre algo conhecido:

- A cenoura é boa para fazermos ginástica para os dentes, lembrou o V.
- A maçã e a laranja limpam os dentes., disseram AC. e P.
- São como uma vassoura para os dentes, reforçou o M.

A nutricionista apresentou ainda, a pirâmide dos alimentos, falando sobre os que possuem mais cálcio para os dentes. O uso da literatura para abordar o assunto fez com que as crianças compreendessem o que ela falou e na hora do registro muitos desenharam a montanha dos alimentos com detalhes. No final da aula, solicitei que trouxessem figuras de alimentos, sem enviar bilhete com o recado para ver se iriam lembrar da tarefa. A maioria trouxe as figuras e montamos dois grandes painéis com os alimentos “bons e ruins” para os dentes. O trabalho em dois grandes grupos foi movimentado, com muitas discussões e questionamentos:

- Será que esse alimento é bom ou ruim para os dentes?

- Não cola aí, este é do outro lado.

Apenas o colega V. não quis participar dos grupos, questionando porque não fizemos em folhas pequenas, cada um o seu. Respondi que naquele momento faríamos diferente, como planejado.

Buscamos novamente ir ao ateliê, já que ele faz parte das atividades ordinárias (da rotina) do grupo. Nesse momento observei a capacidade individual de planejamento e organização, foram produzidos trabalhos individuais no ateliê sob a orientação da professora atelierista M. Os alunos optaram por três tipos de trabalho: pintura com tinta em folhas grandes, construção com sucata e confecção de quebra-cabeças com o tema “dentes”. Os grupos foram formados de acordo com os interesses das crianças.

Concluída a operacionalização e o planejamento dos trabalhos no ateliê, buscamos outras situações que pudéssemos discutir nossas descobertas. E em uma tarde, estávamos lendo um material de pesquisa numa roda e o colega AA. começou a cantarolar uma música sobre os dentes. Todos queriam ajudá-lo a criar rimas, então planejamos que no outro dia nos reuniríamos em grupos para criar músicas ou versinhos sobre os dentes. Assim foi realizado e escrevemos o que foi produzido. Cada criança recebeu uma cópia da música do seu grupo, contendo o nome dos autores. Ilustramos, trabalhamos com as letras dos nomes dos alunos contidas nas músicas e eles puderam levar para casa para serem socializadas com os pais.

Além das músicas criadas pelas crianças, ouvir música tornou-se um hábito em nosso laboratório, pois o colega AC. gosta de diferentes ritmos e traz alguns cds para a sala. Os outros colegas sugeriram estilos de músicas para ouvirmos: Profe, coloca uma música gaúcha para dançarmos, sugere a GE.

A colega AN. trouxe uma sugestão de jogo, chamado jogo dos dentes, que estava na caixa de pesquisa. Então, resolvemos confeccionar dados e um jogo para cada criança que levariam para casa. O jogo consistia numa boca e um caminho a seguir, conforme a quantidade que aparecia no dado. No caminho deviam parar com orientações, como por exemplo: - As frutas fazem bem para os dentes, avance duas casas. Conversando com o professor M., de Educação Física, resolvemos construir o jogo em grande dimensão no ginásio de esportes.

A cada aula retomávamos o que já havíamos construído acerca do projeto, e líamos alguns registros, e relendo o planejamento do início do projeto, nas fontes de pesquisa sugeridas pelas crianças, havia o uso do computador. Agendei com a R. (bibliotecária) o uso da internet na biblioteca. Fomos até lá divididos em dois grupos.

- Não podemos entrar, tem gente lá! Avisou o G.
- Poderíamos vir sem agendar? Questionou a professora.
- Não, responderam os colegas.
- Porque viemos na biblioteca, hoje não é quinta? Falou o AC.
- Não vamos retirar livros, somente pesquisar, respondi.

Durante a atividade li o que estava escrito, observamos as ilustrações e interpretamos o que significavam. Prof. escreve o site no papel, pois tenho computador em casa e posso entrar, argumentou o V.

Os alunos lembraram que algumas coisas já havíamos pesquisado sobre o assunto e outras não. Por sugestão do grupo, faríamos o registro das novas descobertas. O aluno V. se dispôs a ir até a sala e buscar folhas e giz de cera para que a tarefa fosse realizada.

O assunto estava se esgotando. Começamos a planejar o encerramento do projeto. Cada criança expressou suas idéias no papel e depois reunimos os planejamentos formando três grupos: máscaras dos amigos dos dentes para apresentar um teatro, “TV” com desenhos sobre o projeto, montanha com os alimentos saudáveis (palestra com a nutricionista). Definimos o que cada grupo faria no ateliê e combinamos que após essa etapa, voltaríamos a planejar o restante das atividades.

No ateliê, o primeiro grupo formado pelas alunas AN. e R. confeccionaram no TNT branco um avental com o desenho do dente frente e costas, contornando com pincel atômico. Os alunos P., A A ., AC. , V. e M. criaram com cartolina e tinta algumas máscaras: de bactéria, creme,, escova dental e de uma maçã. Usaram bastante tinta e o papel ficou mole, necessitando da intervenção da professora, sugerindo que colassem outro papel embaixo para ficar mais firme. O segundo grupo, composto pelas alunas F., GA.,GE., L., AM. e C. confeccionaram uma “TV” utilizando uma caixa de papelão. Recortaram o visor e pintaram de cinza, os cabos de vassoura de azul para rodar a história dos dentes e dois pedaços de pau para servir de antena. Fizeram o controle de emborrachado e colaram numa tábua. O terceiro grupo, integrado pelo G., AL. e GE. desenharam as montanhas no isopor, cortaram e pintaram.

No retorno da atividade no ateliê, questionei o aluno AA. porque tinha feito uma bactéria e não a máscara de fio dental como combinamos. O M. interveio:

- Eu precisava de ajuda para atacar os dentes e então convidei o A.
- E o fio dental? Quis saber a educadora.
- Não vai ter, responderam.
- Precisamos combinar quando for necessário mudarmos o planejamento, completei.

Assim que a confecção dos trabalhos chegou ao final, retomamos o planejamento inicial do projeto para as crianças e logo verificaram que faltava a visita ao dentista. Questionei como iríamos pesquisar com um dentista:

- Indo ao dentista, respondeu o G.
- Para nos ensinar mais sobre os dentes, afirmou o M.
- Podemos fazer perguntas para ele, sugeriu o A.

Pedi para as crianças que conversassem em casa e trouxessem sugestões de dentistas para visitarmos. A GA falou que poderíamos ir de Van.

No decorrer da semana, trabalhamos sempre nos três grupos, com o auxílio da professora A., que trabalhou com o grupo do AC. e quando possível da monitora F.. Um grupo criou e desenhou a história que se passaria na TV “Cindy e os dentinhos felizes” em homenagem a colega C., que perdeu um dente de leite na sala. O outro a peça de teatro que seria apresentada e a organização do cenário. O terceiro, a apresentação sobre os alimentos saudáveis e os que provocam a cárie, com fantoches de dentes. Este trabalho foi denominado por eles de “A montanha dos alimentos”.

Quando planejávamos o filme para a TV, surgiram novamente conflitos no grupo:

- A GA. já falou muito e agora outros têm que falar, afirmou GE..
- A AM . também concordou.
- Quem ainda não falou? Questionei.
- A T. e a C.
- Eu, disse a L.

Resolvemos o conflito negociando a divisão das tarefas que cada uma iria criar. O grupo de teatro de máscaras, denominado “A morte das bactérias” escolheu a área coberta para fazer sua apresentação. A história na tv e o teatro de fantoches seriam apresentados no palco da sala de aula.

- O palco já é vermelho e parece uma boca, explicou a R.

Os outros concordaram e foram acrescentando idéias:

- Nós vamos caminhando tentando morder os dentes, falaram os colegas AA. e M. que representariam as bactérias.

- Eu chego e coloco pasta em você P. e então limpamos os dentes, falou o V.

- Depois vamos cair no chão e se fingir de morto, completaram o A. e o M.

- A maçã (A C.) vai também ajudar a limpar os dentes sugeriram a AN e a R.

- Vou trazer minha vassoura pequena para emprestar, disse a R.

- No final vamos dar as mãos e cantar as músicas que criamos sobre os dentes.

O AC. e o V. queriam apresentar no outro dia. Disse a eles que precisávamos nos organizar, preparar o cenário e ensaiar. Como era quarta –feira, marcamos a apresentação para a segunda-feira seguinte.

Na quinta-feira, confeccionamos os convites para o grupo um, dois, para a coordenadora pedagógica, nutricionista, professora M. e monitora F.. Também fizemos ensaios e planejamos o cenário das apresentações. Durante os ensaios, algumas mediações foram feitas, mas cada grupo se organizou a seu modo:

- Vamos ficar atrás do palco que fica melhor, afirmaram os integrantes do grupo da tv.

- Você fica na frente, porque fala primeiro.

Algumas crianças mostraram-se tímidas, no início e depois foram sentindo-se mais à vontade. Os colegas ajudavam quando necessário. O AC ensaiou com o grupo das máscaras, pois era a maçã. Ensaíamos o seu deslocamento até os dentes para limpá-los com a vassoura. Na hora de cantar, falava errado para chamar a atenção dos colegas, que reclamavam.

Na sexta-feira, ilustramos recados, elaborados pelas crianças e digitados pela professora para entregarmos aos colegas visitantes. Os convites foram entregues. O grupo das máscaras foi até o ateliê para confeccionar dentes grandes, que seriam colocados no palco, formando uma boca.

A colega AN. conseguiu com seu tio, que é dentista, um molde de dentadura. O AC. estava curioso para tocar o que a colega havia trazido. Expliquei que o molde serve para verificar a arcada dentária ou para substituir os dentes quando a pessoa não tem. O AA. experimentou se cabia na boca. Então, concluímos que era de um adulto, pois era maior que o tamanho da boca das crianças. O GE. falou: Eu vou cuidar dos meus dentes, nunca vou querer usar isso na minha boca.

A AM. conversou com seu tio que é dentista e agendamos a visita ao consultório dele para a quarta-feira, após as apresentações do final do projeto. Combinamos também que as crianças que vão de transporte escolar (AM., V.) verificariam o preço do transporte. Questionei como pagaríamos.

- Vamos pegar dinheiro do nosso cofre, falaram algumas crianças.

- Vamos pedir para as mães, disseram outras.

A segunda-feira, data marcada para a apresentação, finalmente chegou. Algumas crianças chegaram e não quiseram pegar brinquedos, pois estavam ansiosas para organizar a sala e o palco para as apresentações. Expomos pela sala os materiais de pesquisa e alguns registros realizados durante o projeto. Organizamos os cenários.

A colega F. estava viajando e não participou dos ensaios, então combinamos que auxiliaria o professor Marcelo no jogo dos dentes, que faria parte das atividades da tarde. O colega AL. não veio e o GE. e o G., do seu grupo fizeram a parte dele. Tiramos fotos para serem observadas posteriormente e também para socializar esse momento para os pais. Após as apresentações e a participação dos colegas no jogo dos dentes convidamos os colegas para desenharem num grande painel sobre o que assistiram e entregamos os recados confeccionados.

A L. sugeriu que cada dia uma colega do grupo levasse a TV para casa para contar a história para os pais. Alguns quiseram levar as máscaras e fantoches para fazer o mesmo. Terminadas as apresentações, a colega AN. questionou se não estudaríamos mais sobre os dentes. Respondi que ainda iríamos ao dentista e organizaríamos os registros do projeto. Para essa organização imprimimos algumas fotos, criamos uma capa para os trabalhos e grampeamos formando uma espécie de álbum.

Ao final do projeto, aprendemos juntos muitas coisas. Observei algumas mudanças de comportamento nas crianças. Sugeriram que trouxéssemos escova de dente para a sala e escovássemos os dentes após o lanche. Utilizavam a nomenclatura correta, falando sobre os dentes de leite, o dente permanente que está nascendo. Numa tarde, fomos ao laboratório de informática após o lanche e na volta, lembraram que não haviam escovado os dentes após o lanche.

Nesse momento, nosso projeto estava encerrando, surgindo novas questões e talvez um novo projeto.

1.3 A Documentação Pedagógica: caminhos que legitimam a prática

Quando uma das propostas de trabalho com as crianças é as Aprendizagens por Projetos, cabe situarmos as etapas que estão em jogo no processo: a emergência de um problema ou tópico de investigação; o mapeamento do percurso ou dos diferentes percursos; o desenvolvimento do processo, que envolve a coleta dos dados, das informações, a experimentação, a organização das informações; a reflexão e a sistematização acerca dos conhecimentos e a documentação e comunicação dos conhecimentos construídos pelos sujeitos.

A reflexão acerca da documentação pedagógica surgiu nos nossos encontros de formação e planejamento a partir do momento que começamos a estudar a proposta Italiana de Reggio Emilia, já que esta tem como uma de suas maiores características a primazia da documentação. Buscamos autores e obras que pudessem nos ajudar a compreender a importância da documentação e de que forma esta poderia ser concretizada. Alguns autores pesquisados foram: Gandini e Edwards (2002), Edwards (1999), Rabitti (1999) e Dahlberg (2003).

De fato, devemos nosso crescente entendimento dos potenciais da documentação aos educadores de Reggio Emilia. Eles continuaram refinando seus meios de criar formas prazerosas e complexas de incentivar as crianças e adultos a construírem juntos seu aprendizado e seus meios de estudar essas experiências. Eles interpretaram e apresentaram esses processos preparando registros claros e bonitos [...] (GANDINI; EDWARDS, 2002, p.152).

Documentar, na nossa proposta é uma prática imprescindível, principalmente porque estamos supondo uma criança - sujeito, uma pedagogia da ética calcada nas relações e uma proposta que envolve a pesquisa, o confronto e as múltiplas linguagens para socialização.

Documentar é apresentar e se apresentar, cada qual com seu estilo, suas formas de registros, mas com objetivos comuns: compartilhar experiências, aprendizagens, recriar versões, transformar a memória do grupo em produção e dar voz às crianças e aos adultos.

O momento da documentação e da socialização implica em registrar, representar e apresentar o que se faz, como se faz. Se a documentação não fizesse parte do nosso dia-a-dia na Educação Infantil não teríamos como apresentar um projeto, situações cotidianas de aprendizagem, e não teríamos como legitimar nossa prática.

Também se faz necessário pontuar que aquilo que documentamos representa escolhas, entre muitas que precisam ser feitas. Cada olhar que é lançado às crianças, às situações que estas se envolvem, aos espaços, a todas as relações que acontecem nesse processo intenso que é o das aprendizagens, remete à escolha; que registram cenas, momentos, situações, recortes, ou seja, não captura o todo, mas os significantes desse todo e isso só é possível a partir de uma prática reflexiva e crítica que leva o professor à, constantemente, parar, recolocar-se na sua função e pensar sobre a ação.

Conseqüentemente, quando documentamos, somos co-construtores das vidas das crianças e incorporamos nossos pensamentos implícitos do que consideramos serem ações valiosas em uma prática pedagógica. A documentação nos diz algo sobre como construímos a criança, assim como nós mesmos como pedagogos. Por isso, nos permite enxergar como nós mesmos entendemos e “interpretamos” o que está acontecendo na prática; partindo daí, é mais fácil perceber que as nossas próprias descrições como pedagogos são descrições construídas. Por isso, elas se tornam passíveis de pesquisa e abertas à discussão e à mudança - o que significa que, através da documentação, podemos perceber como nos relacionamos com a criança de outra maneira. Sob esta perspectiva, a documentação pode ser vista como uma narrativa de auto - reflexividade - uma auto - reflexividade a partir da qual a autodefinição é construída. A consciência de que não estamos representando a realidade, de que fazemos escolhas em relação a discursos dominantes inscritos, facilita analisar criticamente o caráter construído da nossa documentação e encontrar métodos que se contraponham e resistam aos regimes dominantes (DAHLBERG, 2003, p. 193).

É nessa perspectiva que Gandini e Edwards (2002) falam da documentação como uma ferramenta indispensável para que os educadores possam construir experiências para as

crianças, facilitando o crescimento profissional e a comunicação entre os adultos. Por isso, ela serve para confirmar algo considerado relevante e para então comunicá-lo. Na Educação Infantil, quando se documenta algo, está se optando por observar e registrar acontecimentos no espaço para poder pensar e comunicar as descobertas do cotidiano das crianças e os extraordinários acontecimentos que ocorrem nos espaços que são educadas.

A documentação não é considerada aqui como mera coleta de dados realizada de maneira distante, objetiva e descompromissada. Pelo contrário, ela é vista como uma observação aguçada e uma escuta atenta, registrada através de uma variedade de formas pelos educadores que estão contribuindo conscientemente com sua perspectiva pessoal. De fato, os nossos pontos de vista sobre a infância e as nossas teorias pessoais influenciam aquilo que cada um de nós vê e escuta; por esse motivo, é necessário comparar as nossas próprias interpretações com as de nossos colegas (GANDINI; EDWARDS, 2002, p.151).

Essa troca é também eixo orientador da nossa prática, no momento em que professores, consultoria, supervisão e outros profissionais interessados se reúnem formalmente para socializar seus registros, para submeter seus escritos a intervenções, a sugestões e à reflexão da equipe. Com esses elementos, e com a leitura de Gandini e Edwards (2002), relacionamos a documentação com a possibilidade de construção de um entendimento que possa ser compartilhado, que fale das interações das crianças com o ambiente, com os adultos e com outras crianças e como constroem o próprio conhecimento.

Na realização da leitura do que foi mencionado acima, também cabe acentuar que a documentação pedagógica não deve ser confundida com a observação da criança. Dahlberg (2003) comenta que a observação da criança está relacionada com a avaliação do desenvolvimento psicológico infantil em relação a categorias predeterminadas produzidas a partir da psicologia do desenvolvimento. Ressalta que o enfoque da documentação é a aprendizagem das crianças, a tentativa de entender o que está acontecendo no trabalho pedagógico e o que a criança é capaz de fazer em qualquer estrutura predeterminada de

expectativas e normas, e não a preocupação em classificá-las e categorizá-las em relação a um esquema geral de níveis e estágios de desenvolvimento.

A ênfase na aprendizagem situa alguns pré-requisitos para que a documentação realmente aconteça: a escuta atenta do professor acerca da fala, das ações e das representações das crianças nos espaços, diante dos tempos e diante de diferentes relações. Dessa forma, Gandini e Edwards (2002) sugerem que para examinar e fazer reflexões é necessário que se registre o que se ouve, elaborando registros significativos das observações. Estes podem ser por meio de anotações rápidas, gravações em fitas, a partir de fotografias, filmagens, e relatos de falas e situações do dia-a-dia. Da mesma forma a documentação pode ser apresentada de maneiras diferentes: painéis, materiais escritos à mão ou digitados, livros, cadernos, cartas, panfletos, portfólios, tecidos, instalações e outros tipos de materiais. Esse processo envolve o uso desse material, tão diverso, como meio para refletir sobre o trabalho pedagógico, reflexão que pode ser feita de diferentes formas, em diversos contextos. Por si só, pelas estratégias que são possíveis, a documentação já é auto - reflexiva.

A documentação pedagógica pode contribuir para uma auto - reflexividade aprofundada e nos dizer algo sobre a maneira como temos nos constituído como pedagogos, pois nos ajuda a “contar a nós mesmos uma história sobre nós mesmos”(Steier, 1991, p.3). Ela pode abrir uma possibilidade para o pedagogo perceber suas subjetividades e práticas como sendo socialmente construídas, abrindo, dessa forma, uma oportunidade para romper os discursos dominantes, pois pode ampliar o nosso entendimento de quem somos hoje e como nos construímos para ser dessa maneira, assim como as condições e os riscos das nossas ações (Gore, 1993). Isso significa assumir o controle sobre o próprio pensamento e sobre a própria prática, seja como criança, seja como pedagogo - em outras palavras, ser menos governado pelo poder disciplinar (DAHLBERG, 2003, p. 200).

Conforme foi visto ao longo deste capítulo, existem questões imprescindíveis para legitimar a prática do professor com as crianças, dentre elas: a clareza quanto à concepção de criança que rege sua prática; uma pedagogia que valorize as relações, o que as crianças falam e as formas como expressam seu pensamento; a utilização de estratégias e ferramentas que

privilegiem o que se faz e as concepções que se tem acerca das aprendizagens; e enfim, a documentação pedagógica vista como um processo de aprendizagem e também como processo de comunicação, de diálogo, envolvimento e reflexão.

Com o intuito de propor uma ética na educação, a partir da ressignificação de uma proposta para Educação Infantil entrelaçamos discussões importantes para a compreensão do que significa e representa pensar nessa questão. Para chegar ao ponto que chegamos, percorremos caminhos, situamos conceitos importantes para construir, ou melhor, desconstruir o que se tinha até então instituído; assim como também apresentamos os eixos que legitimam essa desconstrução e reconstrução. Chegamos ao final da caminhada encerramos ressaltando a importância da documentação em todo esse processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um dos momentos mais importantes da pesquisa situa-se nas considerações finais, pois representa um espaço onde o pesquisador pontua e apresenta suas considerações sobre a temática investigada, destacando escolhas que caracterizam o percurso percorrido, a história narrada, os significantes capturados no processo, enfim, que mostram o que o pesquisador construiu com a presente pesquisa e que contribuições pode trazer para a educação.

Com esta perspectiva, a presente pesquisa orientou-se no caminho de apresentar uma proposta para Educação Infantil ressignificada a partir de alguns princípios e reconstruções fundamentais que aconteceram no Colégio Cenecista Sepé Tiaraju, no município de Santo Ângelo - RS. O intuito foi de apresentar o percurso seguido, os problemas, as conquistas, as inovações e os estudos que ressignificaram essa proposta calcada em uma pedagogia da ética, rompendo com uma pedagogia da moral.

Buscamos romper com paradigmas que ressaltavam comportamentos homogêneos, padronizados das crianças, que concebiam a aprendizagem como algo linear, sistematizado, ressignificando o lugar do educar como lugar das diferenças, das contradições, das incertezas. Essa mudança exigiu um olhar diferente sobre a criança e sobre o papel da escola de Educação Infantil.

E esta é a proposta da pesquisa, ressaltar que a Educação Infantil pode ser ressignificada, desde que a instituição como um todo tenha clareza quanto aos princípios constituintes da proposta, que vão desde princípios epistemológicos; concepções que representam esses princípios, tais como a de criança, ética, espaço, tempo e relações; e estratégias de ação e reflexão que coloquem em jogo essas concepções, tais como: a documentação pedagógica, as Aprendizagens por Projetos, os critérios de organização dos grupos, os encontros de formação e planejamento coletivo, a efetivação de um trabalho em equipe em que cada um é sujeito aprendiz no processo de construção da proposta.

Só é possível compreendermos a Educação Infantil sob o olhar dessas concepções se visualizarmos que as instituições sociais não estão separadas da vida dos sujeitos e fazem parte da estruturação subjetiva de todos aqueles que a elas estão vinculados. Por isso, o saber e o conhecimento especializados divulgados através das instituições sociais, influencia os modos de participação no mundo (Barbosa, 2000). Nesse sentido, se um dos objetivos da educação é formar cidadãos críticos, sujeitos de direitos e deveres, cabe à Educação Infantil lançar a criança nessa realidade, levar a criança a aprender a pensar, a construir sua ética, a se conhecer e a conhecer o mundo que a cerca podendo interferir nele com expressividade e com autonomia se transformando nessa interação e se subjetivando nessa relação.

Por tudo isso, percebemos a importância de conceber a Educação e os processos de ensino-aprendizagem como processos dinâmicos, que envolvem o aprender a aprender, direcionado à singularidade de cada um e de cada cultura.

Nesse sentido, visualizamos a Educação Infantil como “lugar de conhecimentos científicos”, com espaços e tempos de aprendizagens que envolvem as crianças, os adultos e as suas relações com o mundo. Acreditamos em uma proposta pedagógica que situa dois sujeitos em jogo no processo: crianças e adultos.

Com esses objetivos e com os princípios que foram ressignificados cabe pontuar que a temática da Educação Infantil envolveu muitas interfaces, o que exigiu olhares atentos à realidade. Entre as interfaces necessárias situam-se alguns eixos presentes para apresentar essa ressignificação, que envolvem os pressupostos do Interacionismo, da Psicanálise, da Teoria da Complexidade e a investigação da abordagem italiana de Reggio Emilia.

O estudo sobre a abordagem italiana de Reggio Emilia nos mostrou que é possível propor mudanças na educação voltada para as crianças e nos provocou a pensar sobre a concepção de criança até então construída, possibilitando repensar a importância das

diferentes linguagens e dos diferentes espaços nas aprendizagens na Educação Infantil. Sabemos da importância deste estudo porque essa abordagem é considerada uma referência em termos de educação na primeira infância. Estudar a história, a trajetória, os conflitos e as conquistas de uma proposta nos inspirou e nos provocou a continuar e a perceber a necessidade de tempo e implicação nessa busca.

As pesquisas acerca do paradigma Interacionista foram significativas quando, na realização de diversos estudos, situamos nossa prática calcada nas interações, não focalizando nem a criança, nem o professor, mas a interação de ambos e deles com o meio. Realizamos essa leitura sob o viés de Vygotsky, que enfatiza o papel da aprendizagem no desenvolvimento humano, valorizando o papel da escola, do professor e da intervenção pedagógica. Ressaltamos ainda, a necessidade da escola, enquanto instituição social ligada à cultura, mediar as relações dos sujeitos, das crianças com os conhecimentos científicos, com os diferentes espaços, construindo diferentes relações.

A presença da Psicanálise em nossa proposta e em nossa prática aparece desde a reconstrução da concepção de criança, quando ao supor um sujeito, ressaltamos a importância da linguagem e das relações nas aprendizagens, pensando a educação por outra ótica, a da ética do sujeito. Daí o olhar da Psicanálise na Educação Infantil servir muito mais como um reposicionar do professor desvendando conceitos e compreendendo outra lógica, a do inconsciente, a do desejo de saber, da emergência da linguagem, em todas as suas formas, considerando fundamental criar em torno da criança redes de significações, já que a escola é também fundamental no processo de subjetivação dos sujeitos.

Com esse olhar, objetivamos as concepções psicanalíticas em muitas situações e organizações adotadas na nossa instituição, que envolvem: a seleção e formação de equipe de

professores; a forma de conceber as relações no processo educativo e a organização dos grupos de crianças e sua dinâmica.

A Teoria da Complexidade nos levou a repensar o objetivo da educação, destacando que um dos princípios é o de promover o pensar bem, pensar de forma global, desmontando a inteligência parcelada, compartimentada, mecanicista, reducionista, que segmenta os problemas, que separa em partes o que necessita ser pensado no todo. Daí decorre o que já foi pontuado acima, que a nossa compreensão de educação é de um lugar de ambigüidades e incertezas em que entra em cena a ética do sujeito não cabendo mais uma pedagogia da moral que levaria a uma tentativa de controle dos comportamentos e das ações das crianças, impossibilitando o pensar, uma cabeça bem feita.

Propomos uma escola que comunica os conhecimentos das crianças, as suas teorias sobre ‘as coisas’, suas idéias e atitudes frente às questões cotidianas e frente ao mundo que a cerca. Propomos uma escola que socializa as investigações e as criações das crianças e dos adultos, já que todos são vistos como co-construtores e co-parceiros na construção do conhecimento. Nessa ótica, pensamos e acreditamos em uma escola de Educação Infantil que esteja calcada nas diferenças, na escuta dos desejos e na expressão das diferentes linguagens.

Com toda a complexidade que encerra essas concepções, esses paradigmas e essa desconstrução, compreendemos que os princípios que queremos construir pela educação, primeiramente e significativamente pela Educação Infantil contemplam um sujeito ético, crítico, interativo, que pense nas inter-relações e nas redes de significações necessárias para constituir-se sujeito e construir sua inteligência, que não deve ser fechada, nem sistematizada, mas complexa, em constante transformação. E essa transformação é possível na Educação Infantil pelas relações e interações com as outras crianças, com os adultos, com os espaços e com as diferenças.

Visualizamos a escola de Educação Infantil como palco de contradições, conflitos, resistências, frustrações e conquistas, em que a criança está sempre “em relação a” alguém, alguma coisa, situações. Por isso, enfatizamos a necessidade de um espaço que propicie aprendizagens para o pensar bem, para os relacionamentos e para a diversidade da vida.

Portanto, almejamos uma educação para cidadania global, capaz de formar sujeitos que aprendam a conviver, a acompanhar as mudanças, que se comuniquem e dialoguem no mundo e nas realidades interativas e interdependentes, utilizando-se da linguagem e dos instrumentos diversos da cultura. Estamos falando de uma proposta que concebe as aprendizagens nas interações, nos processos que estão em cena quando crianças brincam, pesquisam, registram, desenham, entram em conflito, cooperam, circulam por diferentes espaços, mexem e questionam evidenciando seus desejos e sua demanda de comunicação e de interação.

Por fim, para que esta proposta de Educação Infantil tenha significação e seja relevante, acredita-se que a formação do educador esteja particularmente relacionada com a formação da criança, por isso, almejamos uma educação de qualidade para as crianças, que contribua para a formação de sua cidadania, formando sujeitos éticos, críticos, criativos, autônomos, cooperativos e interativos. Com esse objetivo, a instituição deve estar voltada para a formação dos educadores que com as crianças interagem, qualificando educadores pesquisadores, críticos e reflexivos, que respeitem as crianças e suas diferenças e que compreendam como as crianças aprendem.

A grande contribuição da presente pesquisa situa-se principalmente na suposição de uma criança-sujeito que se subjetiva também na escola e que a partir das suas relações com os outros, com as diferenças e com o mundo, aprende.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Sandra Francesca; FILLOUX, Jean Claude. In: **Anais do I Colóquio do Lugar de Vida/ LEPSI**. São Paulo: USP, outubro, 1999.

ARAGÃO, Regina Orth.. **A Psicanálise no Campo da Educação Infantil**: uma aplicação possível. Em Aberto, Brasília, v 18, n 73, p70 - 77, julho de 2001.

ÀRIES, Philippe. **História Social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ARRIBAS, Teresa Lleixá (e colaboradores). **Educação Infantil**. Desenvolvimento, currículo e organização escolar. 5 ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por amor & por força**: rotinas na Educação Infantil, Campinas, São Paulo, 2000. Tese de Doutorado – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2000.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Pedagogia de Projetos**. Revista de Educação. Projetos, Projetos de Trabalho, 2 ed. Porto Alegre: Projeto, n 04, ano 03, 2004.

CALLIGARIS, Contardo[et al]. **Educa-se uma criança?** 2 ed. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1999.

CANDAU, Vera Maria (org.). **Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

CHEMAMA, Roland. **Dicionário de Psicanálise Larousse**. Rio de Janeiro: Artes Médicas, 1995.

CIRINO, Oscar. **Psicanálise e Psiquiatria com crianças**: desenvolvimento ou estrutura. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

COSTA, Maria Vorraber (org). **Caminhos Investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP &A, 2002.

CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis. E. **Educação Infantil**. Pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

D'AGORD, Marta Regina de Leão. **Processos inconscientes em situações construtivistas de “aprendizagem por projetos” enriquecidos com as Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTICs)**. Porto Alegre: UFRGS, 2000. Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2000.

DAHLBERG, Gunilla. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós - modernas**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DEVRIES, Rheta; ZAN, Betty. **A ética na Educação Infantil**. O ambiente sócio- moral na escola. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

DICIONÁRIO HOUAISS DA LINGUA PORTUGUESA. Editora Objetiva. Instituto Antônio Houaiss. Rio de Janeiro, 2001.

DOR, Joel. **O Pai e Sua Função em psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1991.

EDUCAÇÃO DO PRÉ-ESCOLAR. Qualidade e Projeto na Educação Pré-escolar. Ministério da Educação, Lisboa, 1998.

EDWARDS, Carolyn. **As Cem Linguagens da Criança**. A Abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FERRETTI, Maria Cecília Galletti. **O infantil: Lacan e a modernidade**. Psicanálise e Educação. Petrópolis: Vozes, 2004.

FORMOSINHO, Júlia Oliveira (org.). **Modelos Curriculares para a Educação de infância**. Coleção Infância. 2 ed. Portugal: Porto, 1998.

FREUD, Sigmund. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de. Rio de Janeiro, volume XIII (1913-1914) **“Totem e Tabu e Outros trabalhos”**: Imago, 1996.

_____. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Rio de Janeiro, volume IX (1906- 1908). “**Gradiva de Jensen e Outros Trabalhos**”: Imago, 1996.

GADOTTI, Moacir. **História Das Idéias Pedagógicas**. Série Educação. 8 ed. Àtica, 2002.

GAGNEBIN, Jeanne Maria. **Sete Lições sobre Linguagem, memória e história**. São Paulo: Imago, 1996.

GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn. **Bambini: A Abordagem Italiana à Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GROSSI, Esther Pillar. **Para Transpor o Milênio**. Revista do Geempa. Porto Alegre, número 03, março, 1994. Porto Alegre: (“Desconstruir” no coração do aprender - Esther Pillar Grossi, p 85 - 95).

HERNÁNDEZ, Fernando. **Projetos de Trabalho**. Revista de Educação. Projetos, Projetos de Trabalho, 2 ed. Porto Alegre: Projeto, n 04, ano 03, 2004.

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, Cores, Sons, aromas**. A organização dos espaços na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

IMBERT, Francis. **A questão da ética no campo Educativo**. Psicanálise e Educação. Petrópolis: Vozes, 2001.

JOBIM e SOUZA, Solange. **Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin**. 7 ed. Campinas: Papirus, 2003.

JORNAL A TRIBUNA, Santo Ângelo, maio de 1996.

KUPFER, Maria Cristina. **Educação pra o futuro**. Psicanálise e Educação. 2 ed. São Paulo: Escuta, 2001.

_____. **Freud e a Educação, o Mestre do Impossível**. 3 ed. São Paulo: Scipione, 1997.

LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão.** São Paulo: Summus, 1992.

LACAN, Lacques. O Seminário. Livro 11. **Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise.** Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. **De Piaget a Freud: para repensar as aprendizagens – A (psico)pedagogia entre o conhecimento e o saber.** 10 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. **Infância e Ilusão (Psico) Pedagógica.** Escritos da Psicanálise e educação. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

LAPLANCHE e PONTALIS. **Vocabulário de Psicanálise.** 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

LEVIN, Esteban. **A infância em Cena: Constituição do sujeito e desenvolvimento psicomotor.** 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. **A Função do Filho.** Espelhos e labirintos da infância. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MARIOTTI, Humberto. **As Paixões do Ego: Complexidade, Política e Solidariedade.** 2 ed. São Paulo: Palas Athena, 2002.

MARTINAZZO, Celso José. **A utopia de Edgar Morin: da Complexidade à concidadania planetária.** Ijuí: Unijuí, 2002.

_____. **Pedagogia do Entendimento Intesubjetivo: razões e perspectivas para uma racionalidade comunicativa na Pedagogia.** Ijuí: Unijuí, 2005.

MEDEIROS. In: **Anais do II Colóquio do lugar de Vida/ LEPSI**. São Paulo: USP, agosto, 2000.

MORAES, Maria Cândido. **Educar na Biologia do Amor e da Solidariedade**. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

_____. **O paradigma educacional emergente**. Campinas: Papirus, 1997.

MOREIRA, Marco Antonio. **Teorias de Aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1999.

MORIN, Edgar. **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. In: MORIN, Edgar; ALMEIDA, Maria da Conceição; CARVALHO, Edgar de Assis (orgs). 2 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **O Método 6. Ética**. Porto Alegre: Sulina, 2005.

MRECH, Leny Magalhães. **Novos Operadores de leitura**. São Paulo: Pioneira, 1999.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky - Aprendizado e desenvolvimento: Um processo sócio - histórico**. São Paulo: Scipione, 1997.

RABITTI, Giordana. **À Procura da Dimensão Perdida: Uma Escola de Infância de Reggio Emilia**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil. **Formação Pessoal e Social**. **Ministério da Educação e do Desporto**. Secretaria de Educação Fundamental, Volume 02. Brasília: Mec/SEF, 1998.

Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. **Introdução**. Brasília: Mec, Volume 01, 1998.

REGO, Tereza Cristina R. **A origem da singularidade humana na visão dos educadores**. Cadernos Cedes. São Paulo, julho, ano XX, n 35, 2000.

ROSSETTI – FERREIRA, Maria Clotilde; AMORIM, Kátia de Souza; SILVA, Ana Paula Soares da; CARVALHO, Ana Maria Almeida. **Rede de Significações e o estudo do desenvolvimento humano**. In: AMORIM ; SILVA. Rede de Significações: alguns conceitos básicos. Porto Alegre: Artmed, p.23- 34, 2004.

SILVA, Jansen Felipe da; HOFFMANN, Jussara; ESTEBAN, Maria Teresa. **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo**. 3 ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

SMOLKA, Ana Luisa; GÓES, Maria Cecília Rafael de. **A linguagem e o Outro no Espaço escolar**. Vygotsky e a Construção do conhecimento. 9 ed. São Paulo: Papyrus, 2003.

SMOLKA, Ana Luiza B. **A prática discursiva na sala de aula**: Uma perspectiva teórica e um esboço de análise. Cadernos Cedes. São Paulo, julho, ano XX, n 24, 2000.

STRECK, Danilo. **Rousseau e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa - ação**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

VERGNAUD, Gerard. **Interloquções Científicas sobre o aprender**. Revista do Geempa. Porto Alegre, número 02, novembro, 1993. (Piaget, Vigotski e a Didática- Gerard Vergnaud, p.75-85).

VYGOTSKY, Lev S. **A Formação Social da mente**. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ZABALA, Antoni. **Enfoque Globalizador e Pensamento Complexo**. Uma proposta para o currículo escolar. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)