

Por uma educação infantil emancipatória: a vez e a voz das crianças e de suas professoras

For an emancipatory children's education: the time and voice of children and their teachers

Por una educación infantil emancipatoria: la vez y la voz de los niños y de sus profesoras

Marta Regina Paulo da Silva – Universidade Metodista de São Paulo

RESUMO

Este artigo tem por objetivo compartilhar o trabalho realizado com crianças de 0 a 3 anos de idade, em três creches do município de São Bernardo do Campo/SP, sendo este vinculado ao subprojeto PIBID "Brincadeiras de agora, brincadeiras de outrora: as crianças e a produção das culturas infantis". Fundamentado em Paulo Freire, em interlocução com outros estudos e pesquisas na área da infância, são apresentados aqui os saberes docentes construídos ao longo de um processo formativo dialógico, que tem como premissa a reflexão sobre a prática educativa e, como desafios, o olhar e a escuta sensível para as crianças e suas leituras de mundo. Tal processo tem possibilitado, ao coletivo de educadores(as) e estudantes de Pedagogia, conhecer um pouco mais, não só sobre o modo como meninos e meninas leem o mundo, mas como o comunicam, o que tem exigido alfabetizar-se nas múltiplas linguagens infantis visando à aprender com as crianças, ao mesmo tempo em que as ensinam, tendo por perspectiva a construção de uma educação emancipadora.

Palavras-chave: Educação infantil; saberes docentes; práticas dialógicas; formação docente.

ABSTRACT

The goal of this paper is to share the results of the work conducted with children aged 0-3 years, in three municipal day-care centers from São Bernardo do Campo, State of São Paulo, Brazil, as part of a PIBID subproject "Present and past games: children and their production of cultures". Based on Paulo Freire's ideas and other studies about children education, this paper presents the knowledge acquired by teachers throughout a dialogical instruction process, emphasizing the educational practice and its challenges by closely observing children and how they interpret the world. Collectively, such process has enabled teachers and students of Pedagogy, to better understand not only how boys and girls interpret the world, but also how they interact among themselves. This has required teachers to deal with multiple children languages, learning with them and teaching them by means of the construction of emancipatory education.

Keywords: Children's education; teachers' knowledge; dialogical practices; teacher education.

RESUMEN

Este artículo tiene por objetivo compartir el trabajo realizado con niños de 0 a 3 años de edad, en tres guarderías del municipio de São Bernardo do Campo / SP, siendo éste vinculado al subproyecto PIBID "Juguetes de ahora, juegos de otrora: los niños y las niñas la producción de las culturas infantiles ". En el caso de Paulo Freire, en interlocución con otros estudios e investigaciones en el área de la infancia, se presentan aquí los saberes docentes construidos a lo largo de un proceso formativo dialógico, que tiene como premisa la reflexión sobre la práctica educativa, y como desafíos, la escucha sensible para los niños y sus lecturas de mundo. Tal proceso ha posibilitado, al colectivo de educadores y estudiantes de Pedagogía, conocer un poco más, no sólo el modo como los niños y las niñas leen el mundo, sino como lo comunican, lo que ha exigido alfabetizar en los múltiples lenguajes infantiles con el fin de aprender de los niños, al mismo tiempo que las enseñan, teniendo por perspectiva la construcción de una educación emancipadora.

Palabras-clave: Educación infantil; conocimientos docentes; prácticas dialógicas; formación docente.

Introdução

Pedagogia do oprimido: aquela que tem de ser forjada *com* ele e não *para* ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará (FREIRE, [1970] 2003¹, p. 32).

A historicidade humana desafia-nos a ler o mundo dialeticamente, atentos(as) aos nossos condicionamentos e, ao mesmo tempo, ao nosso potencial transformador. Por não sermos seres de adaptação, mas de transformação, na busca por "ser mais", vivemos um processo permanente de leitura do mundo, no intuito de superar a naturalização das diferentes formas de opressão, assim como de apropriação e uso do poder. Nesse sentido, pensar em uma educação emancipatória implica, necessariamente, problematização da realidade em que se encontram crianças e professores(as), para que se possa observar que a opressão não é algo dado, mas ideologicamente construído.

O momento histórico em que vivemos, marcado por retrocessos democráticos, por perda de direitos arduamente conquistados, por um movimento neoconservador, que cresce em todo o mundo, por discursos e políticas que desejam transformar a educação em mercadoria, onde se busca a todo o instante silenciar as vozes de estudantes, professores(as) e pesquisadores(as) que fazem uma leitura crítica da realidade, que desqualificam o trabalho docente e os saberes construídos cotidianamente nas instituições escolares, nos exige resistência. Exige que descolonizemos nossos olhares, por vezes tão cristalizados, frente aos discursos hegemônicos insistentemente reiterados pela mídia e por determinadas instâncias

¹ Nas citações das obras de Paulo Freire, optei por colocar entre colchetes [] a data da 1ª. edição, a fim de considerar o período em que suas ideias foram desenvolvidas, seguida da data da edição utilizada neste trabalho. Quando estas coincidem, não foi utilizado o recurso dos colchetes.

governamentais. Este momento, mais do que nunca, exige darmos visibilidade aos saberes construídos, coletivamente, no interior das instituições, de modo a compartilhar as vozes daqueles(as) que continuam acreditando na educação e em sua função humanizadora.

Nesta perspectiva é que se insere o trabalho que aqui apresento, no intuito de compartilhar experiências e, com elas, as conquistas, as dificuldades, os desejos, as alegrias que tiveram lugar em um processo formativo permanente de constituirmo-nos como “gente”, de ensinar e aprender; nas palavras de Freire (1996), de sermos “dodiscentes”, na luta diária por uma educação mais justa e solidária.

O trabalho faz parte do PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (BRASIL, 2007) –, cujo objetivo é o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores(as) para a educação básica. Tal programa concede bolsas a estudantes de licenciaturas, bem como a professores(as) das escolas parceiras que estejam envolvidos(as) diretamente com o mesmo. O PIBID promove, desse modo, a inserção de licenciandos(as) nas escolas públicas, desde o início de sua formação, a fim de que desenvolvam atividades pedagógicas sob a orientação de um(a) docente da licenciatura e de professores(as) das instituições parceiras, reconhecendo esses(as) últimos(as) como co-formadores(as) dos(as) futuros(as) docentes da educação básica.

Ao proporcionar a imersão dos(as) graduandos(as) no cotidiano das instituições públicas de educação básica, o PIBID vem contribuindo com o diálogo entre as universidades e tais instituições, qualificando a docência em ambas. Contudo, embora já se apresente como uma proposta importante de valorização do magistério, o Programa vem sofrendo, nos últimos anos, com o corte de verbas e ameaças de extinção. Tais aspectos chamam-nos ao compromisso político e ético de compartilharmos os saberes docentes produzidos no desenvolvimento desse Programa, reafirmando, desse modo, sua contribuição para a qualidade da formação realizada, não só com os(as) estudantes das licenciaturas, mas também com a da própria equipe docente das instituições públicas de educação básica.

Nossa participação se dá através do Projeto “Brincadeiras de agora, brincadeiras de outrora: as crianças e a produção das culturas infantis”, uma parceria da Universidade Metodista de São Paulo com a Prefeitura Municipal de São Bernardo do Campo. Nesse trabalho, contamos com trinta e duas estudantes, seis professoras-supervisoras e duas coordenadoras de área, no atendimento a três creches e três pré-escolas municipais. O foco central é a formação de professores e professoras brincantes – seres curiosos, de fantasia, de imaginação, de criticidade e, por isso mesmo, capazes de estranhamento e encantamento; seres que, desde uma perspectiva dialógica, ao suspenderem suas certezas, reconhecem que, enquanto ensinam às crianças também aprendem com elas. Assim, fundamentadas na obra de Paulo Freire, em um diálogo profícuo com outros estudos e pesquisas na área da infância, temos, no coletivo, e de modo colaborativo, organizado propostas que

possibilitem às crianças pequenas diferentes experiências, no intuito de aguçar sua curiosidade, provocando descobertas, surpresas e encantamentos, não apenas nelas, mas também em nós próprias.

Neste artigo, compartilho parte do percurso percorrido até o momento, nas três creches municipais, tendo como pressuposto que a formação de professores(as) deve ser “forjada” com eles(as) e não para eles(as), a partir da prática educativa. Esta, por sua vez, deve ser constantemente refletida na perspectiva de construir uma educação infantil igualmente “forjada” com as crianças e não para elas. Com isso, proponho um Pedagogia das Infâncias que, como nos ensina Freire ([1970] 2003), se faça e se refaça cotidianamente.

Saberes docentes e dialogicidade

Refletir acerca da prática educativa com crianças pequenas implica um olhar atento às nossas ações. Requer descolonizar discursos e práticas que veem as crianças tão somente como seres da falta, ou seja, como seres imperfeitos, adultos em miniatura, tábulas rasas, menores etc., cuja infância se caracteriza como uma etapa passageira do desenvolvimento humano, que tem como objetivo a preparação para a vida adulta. Requer ocuparmo-nos e preocuparmo-nos com o mundo que oferecemos a elas.

A criança é um ser sócio-histórico, pertencente a uma classe social, a um grupo étnico, de gênero, que não só reproduz, mas que também produz cultura. É alguém capaz de criar a história a partir do “lixo da história” (BENJAMIN, 1984), sendo a brincadeira o espaço privilegiado de sua produção cultural. Porém, submetida à lógica adultocêntrica, ela tem cada vez menos espaços para suas brincadeiras e outras formas de expressão. Desse modo, nega-se às crianças o direito de serem crianças.

Tal cenário coloca vários desafios à formação inicial e continuada de professores e professoras da educação infantil. Dentre eles, o de reconhecer que a relação da criança pequena com a cultura envolve diferentes linguagens. Isso implica caminhar na contramão de uma sociedade grafocêntrica, onde grande parte das instituições educacionais rouba de meninos e meninas noventa e nove das suas “cem linguagens” (MALAGUZZI, 1999), oferecendo, quase sempre, um currículo descontextualizado da própria realidade e marcado por um caráter pragmático, que insiste em prepará-los(as) para as séries escolares posteriores ou, ainda, para o mercado. Segundo Malaguzzi (ibid., p. 101),

[s]e a escola para crianças pequenas precisa ser preparatória e oferecer continuidade com a escola elementar, então nós, como educadores, já somos prisioneiros de um modelo que determina como um funil. Eu acho, além disso, que o funil é um objeto detestável, e também não é muito apreciado pelas crianças. Sua finalidade é estreitar o que é grande e torná-lo pequeno. Esse

mecanismo de estrangulamento é contra a natureza. Se você o colocar de cabeça para baixo, ele não tem qualquer finalidade.

Assumindo tal desafio, e provocadas por Malaguzzi (ibid., p. 100), quando escreve, referindo-se às escolas de Reggio Emilia, que “os professores seguem as crianças, não seguem planos”, temos focado nosso trabalho na escuta e no olhar sensível para as crianças no interior das instituições educacionais, no caso, as creches. Isso não significa dizer que não haja um planejamento intencional das atividades, ele existe; contudo, trata-se de uma possibilidade que pode e deve ser modificada, ao longo de todo o processo, em função dos interesses e das necessidades das crianças, sendo, portanto, suficientemente flexível para, partindo destas, continuar com elas, acompanhando seus itinerários individuais e coletivos.

Assim, com base no pressuposto freiriano de que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, [1970] 2003, p. 68), neste percurso formativo com as crianças pequenas, temos realizados encontros sistemáticos, tanto na universidade quanto nas creches, de modo a refletirmos sobre a prática educativa, o que tem possibilitado ao coletivo muitas aprendizagens.

Essa reflexão crítica sobre a prática reafirma, em nós, a concepção de uma criança potente, ativa, participativa, fazendo com que tanto as estudantes quanto as docentes reconheçam o direito de meninos e meninas à palavra, respeitando a leitura que fazem do mundo desde bem pequenininhos(as).

Ao escutar, com olhos e ouvidos, as crianças, temos aprendido com elas sobre sua capacidade de observação, de exploração e de inventividade, levando-nos a oportunizar às mesmas, espaços para que ajam sem a intervenção constante do(a) adulto(a), acreditando, de fato, que são capazes. Tal fato pode ser verificado no depoimento da professora Adriana, docente de uma das creches participantes do projeto, ao avaliar o trabalho com o Cesto dos Tesouros: “Nosso papel é saber esperar, pois a todo o momento a gente quer intervir... Nosso papel foi de se conter para ver a experiência, como ia ser, não deixar nossa ansiedade passar por cima da proposta”.

Como se verifica na fala da professora Adriana, o aprendizado da escuta não é fácil, o que gera muita ansiedade. Entretanto, uma vez vencida tal ansiedade há muita satisfação, como se observa nas palavras da professora Vanderleia, docente de uma outra creche:

Houve dificuldade inicial no desenvolvimento da atividade, porque acreditava que deveria intervir o tempo todo. Superada esta ideia, minha observação tem outro foco, porque percebo que as crianças não estão imitando movimentos, como acontecia antes, quando imitavam meus movimentos, mas estão realmente agindo sobre os objetos, conhecendo e fazendo descobertas.

Com isso, as professoras das creches reinventam suas práticas a partir de conhecimentos instigados também pelas estudantes de Pedagogia que, ao compartilharem ideias e possibilidades de trabalho, constroem um campo necessário de diálogo com as docentes, que trazem consigo a bagagem da vivência cotidiana no ambiente escolar. Essa convivência colaborativa, possibilita a constante transformação que a educação exige.

Importante ressaltar que esta parceria nem sempre é tranquila, sendo ela marcada por momentos de conflitos, quase sempre resultantes de incompreensões quanto à proposta do projeto, tanto por parte das professoras quanto das próprias licenciandas, o que exige um diálogo constante sobre seus objetivos. Acreditamos que esta perspectiva dialógica tem possibilitado que o projeto tenha sido muito bem aceito e avaliado por todos(as) envolvidos(as), direta ou indiretamente, inclusive pelas crianças, que reconhecem as estudantes como as “prô que brincam”. Esta forma de as crianças denominarem as estudantes também tem sido motivo de reflexão, uma vez que, se elas são as “prô que brincam”, quem são as outras?

Sabemos que o brincar é um dos direitos da criança, sendo definido, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), como um dos eixos norteadores para a elaboração das propostas pedagógicas de creches e pré-escolas. Isso denota o reconhecimento da brincadeira como atividade principal da criança. No entanto, verifica-se ainda pouco tempo e espaço destinado às brincadeiras em muitas instituições de educação infantil, onde o brincar ainda não é valorizado nos currículos, sendo por vezes considerado “inútil”, em uma compreensão alinhada aos valores da sociedade capitalista em que vivemos. Nosso desafio está justamente em reconhecer a importância da “inutilidade”, de dar um basta a uma perspectiva mercadológica que aprisiona a educação a uma dimensão tão somente técnica, desconsiderando suas dimensões ética, estética e política.

Nossa opção política pelas crianças implica reconhecê-las como sujeitos de direitos e, dentre eles, o direito às brincadeiras. No brincar tudo e nada se cria, sendo um dos espaços de apropriação e de confronto com a cultura (BENJAMIN, 1984), espaço da transgressão e, portanto, espaço privilegiado da produção das culturas infantis. Segundo Prado (2006, p. 101),

[a] cultura que as crianças já estão produzindo, já considerada por Florestan Fernandes, a cultura infantil, aquela que se expressa por pensamentos e sentimentos que chegam até nós, não só verbalmente, mas por meio de imagens e impressões que emergem do conjunto da dinâmica social, reconhecida nos espaços das brincadeiras e permeada pela cultura adulta, não se constitui somente em obras materiais, mas na capacidade das crianças de transformar a natureza e, no interior das relações sociais, de estabelecer múltiplas relações com seus pares, com crianças de outras idades e com adultos, criando e inventando novas brincadeiras e novos significados.

As crianças não precisam da autorização de adultos(as) para produzir cultura, elas já o fazem. Contudo, nas instituições educacionais, é preciso que professores(as) favoreçam tempos e espaços para suas experiências, o que significa reconhecê-las não apenas como meras reprodutoras, mas, sobretudo, como produtoras de cultura. Isso leva à necessidade de conhecê-las: observando, escutando, respeitando as leituras que fazem do mundo e as múltiplas linguagens com as quais as comunicam.

Meninos e meninas, mais do que se adaptarem à sociedade ou imitem os(as) adultos(as), estão em um processo ativo em que procuram construir sentido para as práticas culturais de que participam e, nesse processo, coletivamente, produzem as culturas infantis. Desse modo, partindo das informações que são disponibilizadas para eles(as), vão se apropriando dessas informações, através de suas brincadeiras, desenhos, falas, e demais formas de expressão, e, com isso, criando novos e diferentes sentidos aos mesmos, o que, por sua vez, produz efeitos no “mundo adulto”.

Embora as culturas infantis não estejam vinculadas apenas às brincadeiras, essas, sem dúvida, são fundamentais para sua produção. Isso porque, “a necessidade lúdica, o desejo de brincar, o uso de jogo é uma permanente humana” (CASCUDO, 2004, p. 580). Para Sarmiento (2002, p. 15), a “ludicidade constitui um traço fundamental das culturas infantis” e, embora o brincar seja uma atividade social significativa dos seres humanos, portanto, não exclusiva das crianças, estas brincam continuamente, sendo o brincar o que fazem de mais sério, visto ser essencial para a construção das relações sociais e das leituras que fazem do mundo.

Nessa perspectiva, as culturas infantis emergem na medida em que as crianças interagem com seus pares, atribuindo sentido ao mundo em que vivem, constituindo um processo dinâmico, produzido e partilhado entre elas, ao participarem no coletivo de uma experiência social. Nesses tempos e espaços destinados às brincadeiras criam estratégias para lidar com a complexidade dos valores, das crenças, dos saberes, hábitos, comportamentos, artefatos que lhes são impostos, partilhando formas próprias de compreensão e de ação sobre o mundo.

Assim, a cultura de pares infantis (Figura 2) pode ser definida como “um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que crianças produzem e compartilham em interação com as demais” (CORSARO, 2011, p. 128). Observa-se, aqui, o sentimento de pertencer a um grupo: o das crianças, cujo brincar as remete a novas formas de ser e estar no mundo, em um exercício constante de questionamento e criação de novos sentidos.



Figura 2 – Cultura de pares. Fonte: arquivo pessoal.

Olhar e escutar as crianças, não impondo sobre elas uma única leitura de mundo, mas ficando atentos(as) à sua produção cultural, não é uma tarefa fácil, uma vez que ainda é muito presente, no cotidiano das instituições, e na própria formação das licenciandas, o mito da explicação, que pressupõe que alguém não seja capaz de compreender sem a explicação do(a) professor(a) (RANCIÈRE, 2004). Com isso, não se permite às crianças que façam descobertas, que se surpreendam, que explorem diferentes possibilidades desde suas próprias leituras. Tudo tem que ser explicado, orientado, muitas vezes, inclusive, direcionando as falas e as ações.

Freire ([1970] 2003, p. 149) define como invasão cultural “a penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo a estes sua visão do mundo, enquanto lhes freiam a criatividade, ao inibirem sua expansão”; não é justamente isso que se faz ao impor sobre as crianças uma única forma de ler o mundo? Quando não se respeita as leituras que elas fazem e as formas como comunicam? Ao tomarmos consciência de que tal imposição é uma forma de colonialização, de “invasão cultural” sobre o universo infantil, temo-nos aberto a aprender com as crianças, a suspender nossas certezas. Essa abertura pode ser observada no depoimento de Rafaela, uma das estudantes de Pedagogia que participou do projeto:

No trabalho com cordas, fiz uma vasta pesquisa sobre várias possibilidades de brincadeiras e, em meu planejamento, já indicava quais brincadeiras faria com as crianças, como as ensinaria etc. Provocada então pela coordenadora de área, para que num primeiro momento apenas disponibilizasse este material para as crianças e observasse o que elas já sabem e fazem, fiquei encantada e surpresa com as várias brincadeiras que as crianças já sabiam e que eu nem tinha imaginado. Assim, pude aprender com as crianças e ampliar meu próprio repertório de brincadeiras. O mesmo ocorreu com as crianças, em que eu também pude compartilhar de algumas brincadeiras que eu conhecia e elas ainda não.

Escutar as vozes das crianças implica silenciarmo-nos. O silêncio possibilita escutar, com olhos e ouvidos atentos, seus gestos, seus olhares, suas expressões, seus movimentos, seus desejos, seus interesses, de modo a estabelecer um diálogo que tem como marca, não apenas a palavra verbalizada, mas todas as formas de expressão pelas quais as crianças dizem o mundo. Vale ressaltar que esse silêncio não significa omissão ou abandono, mas um profundo respeito à capacidade das crianças e às suas formas de pensar e agir no mundo,

[a] importância do silêncio no espaço da comunicação é fundamental. De um lado, me proporciona que, ao escutar, como sujeito e não como objeto, a fala comunicante de alguém, procure *entrar* no movimento interno do seu pensamento, virando linguagem; de outro, torna possível a quem fala, realmente comprometido com *comunicare* não com fazer puros *comunicados*, escutar a indagação, a dúvida, a criação de quem escutou. Fora disso, fenece a comunicação (FREIRE, 1996, p. 132).

Silenciar-se, para escutar os meninos e as meninas, não significa, portanto, aos(às) professores(as) negar sua própria voz, mas abrir um canal de comunicação em que possamos aprender uns(umas) com os(as) outros(as). Permitir-se brincar e aprender com as crianças constitui um momento mágico em que, despojados(as) dos condicionamentos tantas vezes impostos pelo mundo adulto, das excessivas atribuições e do controle constante do relógio, de *chronos*, mergulhamos em um mundo incerto, inesperado, imprevisível, mas repleto de possibilidades que a razão infantil exerce sobre nós quando, de fato, nos propomos a brincar e a dialogar com elas. Isso, por sua vez, permite-nos conhecer a poética de seus sonhos, de seus movimentos, de seus olhares, de suas falas; como a de um menino que, em uma brincadeira, disse ter feito “sessentacem” pontos. Assim, aprendemos com as crianças e com o grande poeta Manoel de Barros (2009) que, “as crianças erram na gramática, mas acertam na poesia”.

Mergulhar no universo infantil é vivenciar o possível e o impossível, onde brincadeiras são inventadas e transformadas a todo tempo. Um mundo em que elaboram estratégias, negociam, decidem, constroem possibilidades, demonstrando sua capacidade de observação, de imaginação, de fantasia, de invenção. Esse mundo ultrapassa os limites impostos pelo mundo adulto, marcado por discursos hegemônicos que excluem, discriminam, que aprisionam homens e mulheres à posturas rígidas, ao medo, ao disciplinamento do corpo, que os(as) engessam e os(as) amordaçam. Como nos disse Rose, uma das estudantes participantes do projeto, brincar resulta em momentos de êxtase, de alegria, em que o coração bate numa velocidade que “quase sai pela boca”, para dizer: “estou vivo, sou vida, pertenço, existo e aprendo”.

Uma vez que somos “tocados(as)”, no sentido larrosiano da experiência (LARROSA, 2004), por estes meninos e meninas, por seu jeito de ver e viver a vida,

respeitando suas brincadeiras e suas múltiplas linguagens – os gestos, o choro, a dança, a música, o desenho, o teatro, a pintura e tantas outras formas de expressões – vamos descobrindo e aprendendo juntos com eles(as) o quanto o brincar é uma forma de nos humanizar.

Aprendendo com a criança, aprendemos a ser professor/a, nos constituímos professor/a. Aprendemos a ser professor/a gente, a ouvir a criança, aprendemos a brincar, aprendemos a ser professor/a que brinca, a ser professor/a brincante; um/a professor/a que escuta, e que é escutado/a, que compartilha, que educa e aprende em uma relação dialógica e humana (MORAES, MARGUES, SILVA, 2012, p. 258).

A citação acima é fruto da reflexão oportunizada por nossos encontros dialógicos, onde as estudantes Paula e Priscila, hoje professoras da educação básica pública, sistematizaram sua compreensão de como aprendemos a ser professores(as) no exercício constante da escuta sensível, da partilha, do olhar amoroso que acolhe a todos(as). Nesse movimento de olhar e escutar, cientes da importância do diálogo, estudantes e professoras têm elaborado seus planejamentos a partir das “falas” das crianças, reconhecendo o direito que estas têm à palavra. Palavra que ecoa através de suas várias formas de expressão e que exige de nós alfabetizarmos-nos nessas outras linguagens (FARIA, 2005).

Dessa leitura do universo das crianças, temos proposto intervenções com diversos materiais e que ocorrem nos diferentes espaços das creches (Figura 3). Com isso, salas transformam-se em experiências sensoriais, com a presença de tecidos, cheiros, tintas, materiais não estruturados, objetos musicais etc. Mesas viram cabanas, cama de gato, locais onde as crianças podem se esconder e realizar diferentes explorações. Há, ainda, a presença de instrumentos musicais e demais brinquedos, confeccionados pelas próprias professoras e, quando possível, com as crianças. Rampas são cobertas com lycra, forradas com plástico bolha, com diferentes papeis; objetos são intencionalmente colocados nesses espaços para instigar a curiosidade de meninos(as), criando desafios para as brincadeiras e, desse modo, proporcionando muita diversão e criação de novas e diferentes relações com os materiais e espaços.



Figura 3 – Intervenções no espaço da sala. Fonte: Arquivo pessoal.

O parque, um dos espaços preferidos das crianças, visto ser ele um dos locais em que podem ter um pouco mais de autonomia em suas ações em relação aos outros espaços da creche, são agora invadidos por cabanas construídas com diferentes tecidos; cordas são amarradas em árvores criando diferentes desafios; pneus e demais materiais são colocados enriquecendo e potencializando ainda mais as brincadeiras das crianças.

Em adição a estas intervenções nos espaços, também têm sido confeccionados livros sensoriais, inspirados nos pré-livros de Bruno Munari (1998), tapetes e labirinto de sensações (Figura 4), painéis sonoros, com luzes, e demais experiências com materiais não estruturados, como tintas, dentre outros, o que tem oportunizado às crianças atividades que muitas vezes não faziam parte do cotidiano das instituições, sendo, algumas, também desconhecidas pelas professoras. Para Fortunati (2009, p. 153),

[o] prazer de explorar, de transformar a si mesmos e as coisas e o prazer de criar envolvem as crianças e os adultos em um jogo cada vez mais diverso e que, ao mesmo tempo, vai contendo cada vez mais o proveito da experiência anterior e o conhecimento que cada um experimentou e assimilou.



Figura 4 – Labirinto. Fonte: Arquivo pessoal.

Parques, rampas, salas e demais espaços das instituições que cuidam e educam crianças precisam ser povoados pelos brinquedos e pelas brincadeiras se, de fato, quisermos desvencilhar da visão adultocêntrica e grafocêntrica que ainda marca a educação da pequena infância. Como nos disseram Rose e Talita, estudantes do projeto e hoje também professoras da educação básica,

[s]er professor e professora que brinca com crianças pequenas é vivenciar as cantigas de roda, é envolvê-las num jogo corporal, é explorar as sensações, é contar e ouvir histórias, é viver a emoção de ver várias bolinhas de plástico coloridas sendo lançadas para o alto, é poder entrar num espaço cheio de bexigas, é fazer cabana, derrubar cabana, entrar embaixo da mesa, é rabiscar o chão coberto por papel, é pisar na tinta, explorá-la, e muitas outras atividades que as fazem pular, gritar, cantar, dançar, correr, sorrir, sujar-se, encantar-se, divertir-se.

O depoimento acima reafirma, em nós, a necessidade, na formação docente, inicial e continuada, de partir da prática, estudá-la e voltar para ela. Segundo Paulo Freire (1993), isso implica “mexer” de forma consciente no mundo, o que gera o saber da própria prática,

[n]ão haveria prática mas puro mexer no mundo, se quem, mexendo no mundo, não se tivesse tornado capaz de ir sabendo o que fazia ao mexer no mundo e para que mexia. Foi a consciência do mexer que promoveu o mexer à categoria de prática e fez com que a prática gerasse, necessariamente, o saber dela (p. 102).

Esses saberes que vêm sendo construídos de modo colaborativo entre docentes e licenciandas ao longo do projeto, não só denunciam o adultocentrismo ainda presente em muitas instituições de educação infantil, mas também anunciam que uma outra educação infantil é possível, uma vez que, ao reconhecer a criança em

sua potência, em sua capacidade de participação ativa na sociedade, reconhece a necessidade de um(a) professor(a) também “potente”, que olhe e escute as crianças, reconhecendo-as em sua alteridade, que não as aprisione em modelos teóricos e práticas antidialógicas. Um(a) professor(a) que, como nos instiga Malaguzzi (1999, p. 93), “coloque-se de lado por um momento e deixe espaço para aprender, observe cuidadosamente o que as crianças fazem, e então, se você entendeu bem, talvez ensine de um modo diferente de antes”.

Com isso, deixamos claro que não negamos o ensino, mas pensamos que este deve partir do olhar e da escuta sensível que devemos ter para com as crianças, do que aprendemos também com elas. Um ensino que tenha como premissa que o direito à palavra é direito de todos e todas, inclusive das crianças pequenininhas. Negar a palavra é negar a vocação ontológica de “ser mais” (FREIRE, [1970] 2003), é negar o direito que todos(as) nós temos de nos humanizarmos. Isso porque, a palavra, como a entendemos, é criadora e implica em ação, pois não está descolada da existência. Nas palavras do Professor Ernani Maria Fiori, no prefácio à Pedagogia do Oprimido (FREIRE, [1970] 2003, p. 20):

A palavra é entendida, aqui, como palavra e ação; não é o termo que assinala arbitrariamente um pensamento que, por sua vez, discorre separado da existência. É significação produzida pela práxis, palavra cuja discursividade flui da historicidade – palavra viva e dinâmica, não categoria inerte, exânime. Palavra que diz e transforma o mundo.

Para Paulo Freire ([1970] 2003), a libertação passa necessariamente pelo domínio da linguagem, uma vez que, ao ler o mundo, criticamente, os(as) oprimidos(as) comprometem-se com ele e buscam transformá-lo, na perspectiva utópica de não mais haver opressores(as) e oprimidos(as). E aqui cabe pontuar que a utopia é o que nos move em direção aos nossos sonhos, neste caso, o sonho por uma sociedade mais justa, fraterna, democrática e, por isso mesmo, mais brincante.

Considerações Finais

Para mim, o educador não pode cansar de viver a alegria do educando.
(Paulo Freire)

Viver a alegria dos(as) educandos(as) implica (re)encontrarmo-nos com nossa dimensão brincante; dimensão esta que marca nossa própria humanidade. Segundo Huizinga (2008), a dimensão lúdica, que marca os jogos e as brincadeiras, está na base da civilização: é no jogo e pelo jogo que esta surge e se desenvolve. A ludicidade é um fenômeno social, fruto das relações humanas, estando associada ao prazer, à alegria, à espontaneidade, ao não constrangimento e à possibilidade de criação. Nesse

sentido, como tão bem defende a pesquisadora italiana Ghedini (1998, p. 201), “todos nós deveríamos buscar este objetivo: tomar posse novamente de nossa dimensão brincalhona, tirando vantagem das possibilidades que as próprias crianças oferecem aos adultos”. Neste trabalho formativo com as crianças, temos feito isso, procurado redescobrir aspectos de nossa própria infância, por vezes esquecida (Bondioli, 1998, p. 227), e assim nos (re)conectando com nossa dimensão brincalhona.

Sermos “tocados(as)” pelas infâncias, nossas e das crianças, possibilita o estabelecimento de relações mais dialógicas, mais amorosas, com elas e também conosco. Reafirma em nós, como diria Paulo Freire (1996), a “boniteza” de ser gente, para quem o respeito à identidade pessoal e cultural de cada um(a) é fundamental.

Viver essa experiência com as crianças, e entre nós, tem-nos tirado da ilusão das certezas, ensinando-nos a suspender o ritmo acelerado do tempo do capital que, de forma perversa, atropela processos, impondo, sobre a vida das crianças e também sobre as nossas, a lógica do mercado, que intenta roubar de nós, nossa própria humanidade.

O aprendizado do silenciar diante das crianças tem-nos permitido o encontro dialógico e amoroso com elas, o que nos leva a oportunizar-lhes espaços em que possam dizer sua palavra, em que possam potencializar suas experiências, nessa complexa tarefa de construir-se a si mesmas; e a nós, professores(as), a de “educar a sensibilidade perante o humano” (ARROYO, 2001, p. 49). Educar para não deixarmos “morrer as vozes de meninos e meninas”, como tão lindamente escreveu Paulo Freire à Loris Malaguzzi:

Bom amigo Malaguzzi,

Menino eterno, pede-me, antes de eu retornar ao Brasil, que escreva algumas palavras dedicadas às meninas e aos meninos italianos. Não sei se saberia dizer algo de novo a um tal pedido. O que poderia dizer ainda aos meninos e às meninas deste final de século? Primeira coisa, aquilo que posso dizer em função de minha longa experiência nesse mundo, é que devemos fazê-lo sempre mais bonito. E baseando-me em minha experiência que torno a dizer, não deixemos morrer a voz dos meninos e das meninas que estão crescendo.

Paulo Freire, abril, 1990 (FREIRE apud FARIA; SILVA, 2013, p. 101).

Referências

ARROYO, Miguel G. *Ofício de Mestre: imagens e autoimagens*, 3 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2001. 252 p.

BARROS, Manoel de. Entrevista. In: *Só Dez por Cento é Mentira: a desbiografia oficial de Manoel de Barros*. Direção: Pedro Cezar, 2009. DVD (81 min).

BENJAMIN, Walter. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a cultura*. Campinas: Summus, 1984. 120 p.

BONDIOLI, Anna. A dimensão lúdica na criança de 0 a 3 anos e na creche. In: BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna. *Manual de Educação Infantil: de 0 a 3 anos – uma abordagem reflexiva*, 9. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998, pp. 212-227.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*, Brasília: MEC/SEB, 2010.

_____. *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pibid>>. Acesso em: 25 set. 2017.

CASCUDO, Luís da Câmara. *Civilização e Cultura*. São Paulo: Global Editora, 2004. 796 p.

CORSARO, William A. *Sociologia da Infância*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011. 384 p.

FARIA, Ana Lúcia G. de. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia G. de; PALHARES, Marina S. (Orgs.). *Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios*. Campinas: Autores Associados, 2005. pp. 67-99.

FIORI, Ernani M. Aprender a dizer a sua palavra. Prefácio. In: _____. FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 35. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, [1970] 2003. pp. 9-21.

FORTUNATI, Aldo. *A Educação Infantil como Projeto da Comunidade: crianças, educadores e pais nos novos serviços para a infância e a família – a experiência de San Miniato*. Porto Alegre: Artmed, 2009. 204 p.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 35. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, [1970] 2003. 184 p.

_____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 165 p.

_____. *Professora Sim, Tia Não*. Cartas a quem ousa ensinar. 3. ed. São Paulo: Olho d'Água, 1993. 127 p.

_____. *Educação como prática da liberdade*. 26. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, [1967] 2002. 158 p.

_____. Carta a Loris Malaguzzi. In: FARIA, Ana Lúcia G. de; SILVA, Adriana A. Por uma nova cultura da infância. *Revista Educação: Cultura e Sociologia da Infância*. A criança em foco. São Paulo: Segmento, 2013. pp. 98-111.

GERALDI, João W. A linguagem em Paulo Freire. *Educação, Sociedade & Culturas*, n.23, pp. 7-20, 2005. Disponível em: <http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC23/23-Joao_Geraldi.pdf>. Acesso em: 01 out. 2017>.

GHEDINI, Paola O. Entre a experiência e os novos projetos: a situação da creche na Itália. In: ROSEMBERG, Fúlvia; CAMPOS, Maria M. (Orgs.). *Creches e Pré-escolas no Hemisfério Norte*. 2 ed. São Paulo: Cortez, Fundação Carlos Chagas, 1998, pp.189-209.

GOLDSCHIMIED, Elionor; JACKSON, S. *Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche*. 2 ed. Porto Alegre: Grupo A, 2006.

LARROSA, Jorge. *Linguagem e Educação depois de Babel*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. 360 p.

Malaguzzi, Loris. História, idéias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. *As Cem Linguagens da Criança: a abordagem italiana de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. pp. 59-104.

Moraes, Priscila C; MARGUES, Paula A.; SILVA, Marta R.P. A formação de pedagogas/os na educação infantil a partir do diálogo com as crianças e seu brincar. *Anais do VI Seminário Fala OUTRA Escola: Diálogo e conflito*. Por uma escuta alteritária. Campinas: FE/UNICAMP, 2013. pp. 254-263.

MUNARI, Bruno. *Das Coisas Nascem Coisas*. São Paulo: Martins Fontes, 1998. 378 p.

PRADO, Patrícia Dias. *Contrariando a idade: condição infantil e relações etárias entre crianças pequenas da educação infantil*. 2006. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2006.

RANCIÈRE, Jacques. *O Mestre Ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. 192 p.

SARMENTO, Manuel J. *As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª. modernidade*, 2002. Disponível em: <http://www.iec.minho.pt/cedic/textos_de_trabalho>. Acesso em: 25 set. 2017.

SILVA, Marta R. P. da. *Cesto dos tesouros: entre encantamentos, surpresas e descobertas*. Rio de Janeiro: Editora Albatroz, 2016.

Recebido em: 15/10/2017.

Aceito em: 05/04/2018.

Marta Regina Paulo da Silva

Doutora em Educação pela FE/UNICAMP. Docente pesquisadora da Universidade Metodista de São Paulo e do PPGE da Universidade Municipal de São Caetano do Sul. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa Paulo Freire (GEPF-UMESP). Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa Infâncias, diversidade e educação (GEPIDE PPGE-USCS). Atua principalmente com os seguintes temas: educação infantil, formação de professores(as), crianças e infâncias em Paulo Freire, estudos de gênero, histórias em quadrinhos e infâncias; narrativas visuais. Contato: martarps@uol.com.br