

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

Bruna Ribeiro Ramos Pereira

**Escolas da infância ao redor do mundo:
sobre o brincar e outras descobertas**

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DE FORMADORES

**SÃO PAULO
2022**

Bruna Ribeiro Ramos Pereira

**Escolas da infância ao redor do mundo:
sobre o brincar e outras descobertas**

Trabalho Final apresentado à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE PROFISSIONAL em Educação: Formação de Formadores, sob orientação da Profa. Dra. Laurinda Ramalho de Almeida.

SÃO PAULO

2022

Aprovado em: ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Laurinda Ramalho de Almeida
(ORIENTADORA - PUC-SP)

Profa. Dra. Emília Maria Bezerra Cipriano Castro Sanches
(PUC-SP)

Profa. Dra. Jeanny Meiry Sombra Silva
(UNIÍTAO)

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, meu protetor e minha luz.

À Profa. Dra. Laurinda Ramalho de Almeida, minha orientadora querida, por ter compartilhado seus conhecimentos e me orientado com competência, afeto e generosidade.

Às Professoras Doutoras Emília Maria Bezerra Cipriano Castro Sanches e Jeanny Meiry Sombra Silva, por participarem da banca examinadora e por suas valiosas contribuições no exame de qualificação.

Às Professoras Doutoras Elvira Aranha e Fernanda Liberali, pelo carinho, pela atenção e pela sabedoria compartilhada.

A todos os professores e professoras do FORMEP, que direta ou indiretamente contribuíram para a realização desta pesquisa.

Ao meu amigo Floresta Ribeiro Azul, grande parceiro nesta trajetória. Com muita sabedoria e empatia, caminhou de mãos dadas comigo durante todo o percurso.

Aos colegas de mestrado, por compartilharem ideias, incertezas e alegrias.

Ao Humberto Febras, por ser muito atencioso e ser sempre prestativo.

Às professoras da primeira infância.

LISTA DE FIGURAS

IMAGEM 1 – Fachada da Escola: "Auchlone Nature Kindergarten"	33
IMAGEM 2 – Fachada da Escola – acesso ao vídeo.....	33
IMAGEM 3 – O Espaço da Marcenaria – acesso ao vídeo	34
IMAGEM 4 – O Espaço do Acolhimento – acesso ao vídeo	34
IMAGEM 5 – "Mud Kitchen" – A Cozinha de Barro.....	41
IMAGEM 7 – " <i>Make Believe Room</i> " – O Faz de Contas.....	42
IMAGEM 8 – "Um espaço para os dias frios"	42
IMAGEM 9 – "Floorbook" O livro de chão. Modelo de documentação pedagógica	45
IMAGEM 10 – Placa na entrada da escola: "Entre com olhos novos". Uma escola especial, com uma proposta pedagógica progressista	49
IMAGEM 11 – O Ateliê.....	49
IMAGEM 12 – Ambiente da Marcenaria.....	50
IMAGEM 13 – Ambiente externo – preparado para atividades em contato com a natureza...50	
IMAGEM 14 – O "cemitério" – enterro de animais.....	51
IMAGEM 15 – Um espaço de brincar.....	51
IMAGEM 16 – Fachada da escola Paivankehra.....	52
IMAGEM 17 – Finlândia	55
IMAGEM 18 – Espaço faz-de-conta, Helsinque, Finlândia.....	55
IMAGEM 19 – Entrada da escola – Helsinque, Finlândia	56
IMAGEM 20 – Ambiente 0-3, Helsinque, Finlândia	56
IMAGEM 21 – Ambiente 0-3, Helsinque, Finlândia	57
IMAGEM 22 – Curso de Formação de Formadores na Universidade de Helsinque	58
IMAGEM 23 – Faz-de-conta, San Miniato, Itália.....	62
IMAGEM 24 – Escalando, San Miniato, Itália	63
IMAGEM 25 – Brincando de cabeleireiro, Faz-de-conta, San Miniato, Itália	63
IMAGEM 26 – Fachada do Nido: La Chioc Ciola.....	65
IMAGEM 27 – Espaço de jogos.....	65
IMAGEM 28 – Espaço atividades.....	66
IMAGEM 29 – Lista de Material pedida às famílias no início do ano letivo	66

PEREIRA, Bruna Ribeiro Ramos Pereira. **Escolas da infância ao redor do mundo: sobre o brincar e outras descobertas**. 2021. 77f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica De São Paulo – PUC-SP, São Paulo, 2021.

RESUMO

Em busca de histórias inspiradoras, com novos olhares para a educação contemporânea, visitei diversos países, em diferentes continentes, e as experiências vividas nesses espaços de aprendizagem deram origem a esta pesquisa qualitativa, relacionada à educação na primeira infância, cujo objetivo foi analisar como a organização intencional dos espaços propicia o desenvolvimento integral da criança em diferentes contextos. A escrita de cartas, relacionadas ao referencial teórico, foi o instrumento de análise, elemento norteador que permitiu a partilha e a reflexão sobre as experiências oferecidas às crianças nos espaços de educação infantil visitados. Nesse sentido, a formação constitui uma dimensão que garante aos professores atualização contínua ao acompanhar, por meio das cartas, como as crianças se relacionam com os espaços e identificar nas características desses espaços as possibilidades de desenvolvimento das crianças. Os sujeitos pesquisados foram quatro escolas de educação infantil, sendo as mais significativas, para mim, “Auchlone Nature Kindergarten”, localizada em Crieff na Escócia, uma escola da floresta; “Roseville Community School”, localizada no Vale do Silício, na Califórnia, com base nos princípios construtivistas de educação e foco em facilitar a compreensão da criança por meio de experiências de aprendizagem ricas e práticas, combinadas com um ambiente de sala de aula para várias idades; “Viiki School”, localizada em Helsinque, Finlândia, cujo currículo nacional propõe que as crianças aprendam pela brincadeira e pelo relacionamento com outras crianças e professores à sua volta, fazendo sentido do mundo, desenvolvendo suas habilidades e construindo conhecimento; e “La Fata Turchina”, localizada em San Miniato, Itália, idealizada pelo educador Aldo Fortunati, para valorizar a criança e o seu protagonismo, oferecendo um ambiente como projeto de relações para possíveis experiências.

Palavras-chave: Os espaços e o brincar. Formação de professores. Cartas pedagógicas.

PEREIRA, Bruna Ribeiro Ramos Pereira. **Early childhood schools around the world: on play and other discoveries**. 2021. 77f. Final Assignment (Professional Master's in Education: Training for Trainers) - Pontifical Catholic University of São Paulo - PUC-SP, São Paulo, 2021.

ABSTRACT

In search of inspiring stories with new visions for contemporary education, I visited several countries in different continents, and the situations experimented in those learning spaces originated this qualitative research about early childhood education, whose objective is to analyse how the intentional organization of spaces can promote children's development as a whole in different contexts. Writing letters related to our theoretical framework was our instrument of analysis and guiding element, which allowed sharing and reflecting about the experiences offered to children in such early childhood education spaces. In this sense, training constitutes a dimension that guarantees teachers continuous updating by following, through the letters, how children relate to the spaces and identify in the characteristics of these spaces the possibilities for children's development. The subjects researched were four early childhood education schools, which were considered more significant to me: "Auchlone Nature Kindergarten", in Crieff, Scotland, a Forest School; "Roseville Community School", located in the Silicon Valley, California, based on constructivist principles of education, with a focus on facilitating a child's understanding through rich, hands-on learning experiences combined with a multi-age classroom environment; "Viiki School", in Helsinki, Finland, whose national curriculum proposes that children learn by playing and relating to the other children and teachers around them and this is how they make sense of the world, developing their skills and building knowledge; and "La Fata Turchina", located in San Miniato, Italy, idealized by educator Aldo Fortunati, to value the child and his protagonism, offering an environment as a project of relationships for possible experiences.

Keywords: Spaces and play. Teacher training. Pedagogical letters.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
1.1 Um pouco de mim e do meu tema.....	9
2 REFERENCIAL TEÓRICO	14
2.1 Concepção de criança, espaço e aprendizagem	15
2.2 Abordagem do conceito de espaço	16
2.3 O Espaço como terceiro educador	17
2.4 O espaço que acolhe e a estética da infância	18
2.5 O brincar em diferentes contextos	20
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	26
3.1 Abordagem da pesquisa.....	26
3.2 Contexto da pesquisa	26
3.3 Metodologia para análise das cartas	26
4 ANÁLISE DOS RESULTADOS	28
4.1 Apresentação das escolas visitadas.....	28
4.2 Cartas narrativas	31
4.2.1 Escola da Floresta: Carta 01	32
4.2.2 Espaço da Escola	33
4.2.3 Escola da Floresta: Carta 02	35
4.2.4 Escola da Floresta: Carta 03	37
4.2.5 Escola da Floresta: Carta 04	38
4.2.6 Escola da Floresta: Carta 05	43
4.2.7 Escola da Floresta: Carta 06	46
4.3 Escola Roseville Community School: Carta 01	46
4.3.1 Escola Roseville Community School: Carta 02	47
4.3.2 Espaço da Escola Roseville Community School.....	49
4.4 Impressões sobre o sistema educacional finlandês.....	52

4.4.1 Escola Viikki: espaço da escola	55
4.5 Escolas de San Miniato: sistema educacional	59
4.5.1 Escolas de San Miniato: espaços educacionais	62
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	70
REFERÊNCIAS	75

1 INTRODUÇÃO

1.1 Um pouco de mim e do meu tema...

*Um dia num campo de ovelhas
Vi um homem de verdes orelhas
Ele era bem velho, bastante idade tinha
Só sua orelha ficara verdinha
Sentei-me então a seu lado
A fim de ver melhor, com cuidado
Senhor, desculpe minha ousadia, mas na sua idade
de orelha tão verde, qual a utilidade?
Ele me disse, já sou velho, mas veja que coisa linda
De um menininho tenho a orelha ainda
É uma orelha- criança que me ajuda a compreender
O que os grandes não querem mais entender
Ouço a voz de pedras e passarinhos
Nuvens passando, cascatas e riachinhos
Das conversas de crianças, obscuras ao adulto
Compreendo sem dificuldade o sentido oculto
Foi o que o homem de verdes orelhas
Me disse no campo de ovelhas.*

(RODARI, 2018)

Minha pesquisa está relacionada com a temática da educação na primeira infância.

Assim como o homem da orelha verde, de Gianni Rodari, minha experiência me ensinou a olhar para a criança com outros olhos, por isso resolvi relatar aqui, neste texto, um pouco sobre a minha vida.

Trabalho na Educação Infantil há muitos anos. Iniciei meu percurso como professora no ano 2000 e permaneço nele até hoje. Considero a primeira infância a fase mais importante na vida de um ser humano.

Quando criança, tive uma educação extremamente tradicional, tanto em casa quanto na escola. Lembro-me do meu período de adaptação no ingresso da escola; eu entrava segurando um paninho branco (para me dar segurança) e, chorando, chamava pela minha avó materna, repetindo sempre a frase: “eu choro, a vovó busca”. Só que a vovó não aparecia para me buscar.

Assim, tive que me adaptar abruptamente, aos quatro anos, com carteiras enfileiradas, lição de casa e cartilhas. O pouco espaço para brincar ficava reduzido ao horário do recreio. Em casa não era muito diferente: minha mãe sempre foi muito rígida e cobrava muita disciplina. Meu pai era um homem muito bondoso; mesmo assim, não proporcionava o brincar, pois trabalhava muito e estava sempre muito ocupado.

A infância feliz ficava a cargo da minha avó materna. Sua casa era repleta de natureza. Passávamos horas brincando com os animais. Ovelhas, cabritos, galinhas, gatos, cachorros, coelhos eram os meus melhores amigos. Tudo era muito diferente da minha casa e da escola.

O tempo passou, mas o modelo de educação tradicional ao qual fui exposta tanto em casa quanto na escola não mudou; ao contrário, acentuou-se, formando minha identidade pessoal.

Entrei na Educação por acaso. Comecei a dar aulas de inglês para amigos, algo que gostava muito. Nessa época, aos dezoito anos, recebi o convite lecionar em uma escola bilíngue de Educação Infantil, mas, para isso, era necessário ter Pedagogia. Nos primeiros dias nessa escola, observei que as crianças de diferentes faixas etárias (um a seis anos) socializavam juntas e passavam horas interagindo na natureza, criavam cabanas com bambus, alimentavam as ovelhas, coelhos e tartarugas. A minha memória afetiva foi acionada, lembrei-me da minha avó e dos momentos alegres do brincar. Mas junto com essa memória, uma inquietação: eu ficava indignada com tamanha farra e diversão e questionava: essas crianças não vão ter aula? Não vão aprender a ler e a escrever? Elas só brincam?

Levei minhas angústias para a diretora pedagógica, que, pacientemente, dizia: “cada coisa tem seu tempo”. Mas isso não me satisfazia. Deixei minha coordenadora de cabelos brancos com tantas perguntas. Foi quando ela me presenteou com o livro: “As cem linguagens da criança” (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999), dizendo: “Para acalmar seu coração”.

Aos poucos, fui me encantando pela abordagem da escola. As reuniões de formação, as leituras que fiz, bem como a observação do comportamento das crianças, despertaram em mim encantamentos. Notei que os pequenos aprendiam matemática cortando os galhos de bananeira. As letrinhas do alfabeto, construídas com folhas, barro, pedras, proporcionavam o letramento de forma lúdica e prazerosa.

Quando finalmente entendi que essa abordagem pedagógica também possibilitava aprendizagem, deparei-me com outra mudança. O ano era 2003. Eu já era formada e estava dando aula numa escola particular bilíngue renomada em São Paulo. Mas, para minha insatisfação, o ensino infantil era totalmente tradicional. Tive que me adaptar para sobreviver profissionalmente.

Nesse período, continuei estudando a educação na primeira infância. Foi quando, num congresso de educação, conheci o professor Aldo Fortunati, fundador do Centro de Pesquisa e Documentação sobre a Infância "*La Bottega di Geppetto*" – criado em 1999, em San Miniato, Toscana– e diretor da área da Infância e Adolescência do *Istituto degli Innocenti*, em Florença, ambos na Itália. Após o congresso, Aldo convidou alguns participantes para visitar suas escolas na Itália. O objetivo era estagiar nos espaços das escolas de Educação Infantil dirigidos por ele em San Miniato, Toscana.

Vi nesse convite a possibilidade de ampliar minha formação e conhecer outras abordagens teóricas da Educação Infantil. Assim, embarquei nesta aventura pedagógica e permaneci por um mês fazendo estágio de observação nas onze escolas do Programa. Vi tanta coisa diferente: o projeto arquitetônico, os laboratórios, os materiais não estruturados, as *piazas*. Enfim, o espaço do brincar me saltava aos olhos.

De volta ao Brasil, decidi me desligar da escola em que estava atuando e aproveitar os recursos de que dispunha com a rescisão e os recursos que a minha família me ofereceu para fazer um intervalo na vida e aprofundar os conhecimentos em escolas de qualidade na primeira infância.

Durante anos, tive a oportunidade de visitar diversos países, em quatro diferentes continentes. Foram mais de 130 escolas visitadas, espaços inovadores e propostas pedagógicas que valorizam a criança e seu protagonismo. Foi um grande processo de formação, diversas propostas pedagógicas muito diferentes do contexto ao qual eu estava acostumada. Duvidei e questionei muito. Por exemplo, em uma das escolas, deparei-me com crianças de dois anos brincando com martelo e pregos. Lembro que, na hora, pensei: “como isso é possível? eles vão se machucar!”. Em outras, crianças brincando num precipício, e, ainda, em outras, brincando na fogueira. Observando essas cenas, passei a perceber que era possível o brincar nesses ambientes e que isso só ocorria porque as crianças eram expostas e estimuladas a eles desde bem pequenas. Aspectos culturais e sociais influenciavam tais práticas. De fato, Wallon afirma:

Não há meios compartimentalizados. Por escassos que sejam os contatos sensório-motores de uma espécie com seu ambiente físico, eles a reatam ao conjunto de forças atuantes no momento e que comandam sua existência. Não existe adequação rigorosa e definitiva entre o ser vivo e seu meio. Suas relações são de transformação. (WALLON, 2007, p. 169)

Hoje, quando penso na qualidade do trabalho na Educação Infantil, percebo que é possível considerar a imagem de uma criança capaz, questionadora, crítica, formuladora das

mais ricas teorias. Gosto muito de estar com as crianças, acompanhar suas descobertas e formulação de hipóteses em contextos investigativos.

Tive que retornar desta incrível jornada pedagógica, pois meu pai apresentou problemas de saúde. Agora, perto de minha família, decidi retomar minhas atividades profissionais no Brasil.

Fui contratada por uma escola particular bilíngue para ser coordenadora pedagógica, situação totalmente nova para mim, pois nunca tinha sido coordenadora. Até então, havia sido, por muitos anos, professora e assistente de coordenação. No início, eu não sabia como proceder com a formação das professoras para ajudá-las a incorporar todo o aprendizado que tive fora do Brasil. Então, fui em busca do Mestrado Profissional em Formação de Formadores.

Durante as leituras do mestrado e completadas as disciplinas obrigatórias, escolhi uma disciplina eletiva – Relações Afetivas no Contexto Escolar – porque acreditava que precisava me aprofundar nessa temática para tratar do que queria: estudar, pesquisar sobre a educação com qualidade na primeira infância.

Esse era meu objetivo. Como fazê-lo?

Logo na segunda aula, ao discutir um dos textos que tratava da afetividade e do processo ensino-aprendizagem a partir de concepções de Henry Wallon (MAHONEY; ALMEIDA, 2005), tive oportunidade de contar sobre as escolas que visitei. Choveram perguntas dos colegas, e eu, que até então me mantivera calada em outras aulas porque achava que não tinha o que dizer, falei muito. E bem. E com gosto. Minha orientadora, a professora Laurinda Ramalho de Almeida, que era a professora, perguntou: “Por que não usar essas maravilhosas experiências como um mote para sua pesquisa?”.

Retruquei: “Mas como? Foram visitas que já fiz e não posso entrevistar as pessoas com quem tive contato”.

A resposta veio e indicou o caminho: “pode narrá-los em forma de carta, por exemplo. Pense sobre isso”. Emprestou -me “Cartas de um Jovem Poeta”, de Rilke.

Comecei a escrever as cartas, e, contando os fatos relacionados com a teoria que estava aprendendo, foram surgindo perguntas:

- Como as crianças se relacionam com os espaços escolares?
- Como os espaços escolares oferecem oportunidades de desenvolvimento integral das crianças?
- Como os educadores compreendem a importância do espaço no desenvolvimento das crianças?

- Que tipo de intervenção pedagógica é promovida no espaço escolar?
- Como os espaços podem favorecer a construção de relações: criança/criança, criança/adulto, criança/materiais, criança/espaço?

Essas questões e o referencial teórico ajudaram a formular o problema de pesquisa: Que aprendizagens são mobilizadas pelo espaço escolar? Como construir uma intencionalidade didática a partir do espaço?

Buscando responder ao problema de pesquisa, o objetivo geral neste trabalho é:

- Analisar como a organização intencional dos espaços proporciona o desenvolvimento integral da criança em diferentes contextos educativos.

Os objetivos específicos são:

- Descrever como as crianças se relacionam com os espaços escolares.
- Identificar, nas características dos espaços, possibilidades de desenvolvimento das crianças.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem com barômetros etc. Que a importância de uma coisa há de ser medida pelo encantamento que a coisa produz em nós.

(BARROS, 2006)

A minha escola da infância foi privilegiada em seu espaço arquitetônico nos anos 80, a sala de aula referência era grande e espaçosa. Lembro-me da enorme biblioteca, recheada de livros e almofadas. Eu gostava muito de ficar naquele cantinho explorando os livros e admirando as imagens.

Além de um espaço interno rico em possibilidades, a escola possuía um imenso bosque, com diversas pedrinhas de todos os tipos e tamanhos. A minha maior alegria era apreciá-lo durante os quinze minutos de recreio; eu costumava brincar de casinha, e, por estar em um ambiente repleto de verde e caminhos sinuosos, a brincadeira do faz de conta se fazia presente diariamente. Tinha a certeza de que o lobo mau habitava o bosque.

A memória negativa a respeito da minha escola da infância ficou marcada pelo tempo limitado do brincar, com uma proposta pedagógica tradicional, repleta de conteúdos e cartilhas, em que passava a maior parte do tempo dentro da sala referência, executando tarefas.

Essa conexão afetiva refletiu na minha trajetória como estudante por um longo período, e, como pedagoga da primeira infância, sempre me questionei sobre a importância que o espaço possui na aprendizagem e o quanto ele nos afeta – de acordo com Mahoney e Almeida (2005, p.19), “a capacidade do ser humano de ser afetado pelo mundo externo/interno por meio de sensações ligadas a tonalidades agradáveis ou desagradáveis”

Conforme relatado nas cartas que serão descritas posteriormente, fui em busca de conhecimento, e muitas inspirações surgiram ao observar os espaços das diferentes escolas visitadas. Ao chegar em uma escola, o que mais me chama atenção é o espaço/ ambiente. A forma como o espaço é organizado já nos diz muito sobre a proposta pedagógica da instituição e sobre qual concepção de criança se faz presente naquele local.

A ideia de que o espaço contribui para a qualidade das experiências que crianças e adultos desenvolvem representa traços importantíssimos da pedagogia da primeira infância. A articulação do espaço favorece o desenvolvimento das experiências que ali acontecem. Um

ambiente rico em estímulos e oportunidades organizadas constitui o pré-requisito contextual adequado para que as crianças possam encontrar possibilidades.

Valorizamos o espaço devido ao seu poder de organizar, de promover relacionamentos agradáveis entre as pessoas de diferentes idades, de criar um ambiente atraente, de oferecer mudanças, de promover escolhas e atividades, e a seu potencial para iniciar toda espécie de aprendizagem social, afetiva e cognitiva (MALAGUZZI, 1984 *apud* EDWARDS; FORMAN; GANDINI, 2016, p. 148).

Diante das narrativas direcionadas às professoras nas cartas enviadas, o que mais chamou atenção nas visitas foi o espaço do brincar, e como o ambiente proporciona brincadeiras. Neste contexto, utilizou-se, como referencial teórico, diversos autores que discorrem sobre o espaço escolar e o brincar, sendo a maior parte do texto pautado nos ensinamentos de Loris Malaguzzi e Henri Wallon.

2.1 Concepção de criança, espaço e aprendizagem

De acordo com a Teoria Histórico-Cultural de Vigotski, a concepção de criança é a de “um sujeito ativo”, participante do processo social de formação de sua personalidade”, sendo importante, para a constituição do sujeito, o meio no qual ele estabelece relações e sentidos (BARCA; TEIXEIRA, 2017, p. 32). As experiências se transformam em aprendizagens e promovem o desenvolvimento das qualidades humanas, que derivam dos elementos da cultura, e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, representadas por fala, pensamento, memória, afeto, imaginação, etc. Assim, o espaço que contemple a concepção de criança como sujeito ativo precisa permitir a colaboração, podendo ser organizado por sua finalidade de interações e relações com aprendizagem e com recursos suficientes e variados ao alcance das crianças.

Planejado com essa intencionalidade, torna-se um organizador do tempo e das relações: adulto-criança e criança-adulto. Sendo assim, a escola da infância deve oferecer uma riqueza de experiências, relações e interações que interferem na formação dos saberes das crianças.

Dessa maneira, a participação das crianças em seus processos de aprendizagem é valorizada, fazendo com que se sintam pertencentes a tudo que as rodeia, desde a organização, os cuidados, o planejamento do espaço, as propostas com intencionalidade educativa e com suas vozes.

2.2 Abordagem do conceito de espaço

A palavra espaço possui diversas concepções. Sua concepção mais comum significa: “extensão indefinida, meio sem limites que contém todas as extensões finitas. Parte dessa extensão que ocupa cada corpo” (FORNEIRO *apud* ZABALZA, 1998, p.230).

Segundo o arquiteto Battini (2011), consideramos o espaço como um volume, uma caixa que poderíamos encher. Entretanto, é preciso entender o espaço como um espaço de vida, onde a vida acontece e se desenvolve. Essa concepção de espaço como caixa é vista pelos adultos; já para as crianças “o espaço é equipado, ou seja, com tudo aquilo que efetivamente o compõe: cores, odores, móveis, coisas duras, coisas moles, coisas frias e coisas quentes” (BATTINI, 2011, p. 24).

Para a criança, o espaço é o que sente, o que vê, o que faz nele. Portanto, o espaço é sombra e escuridão; é grande, enorme ou, pelo contrário, pequeno; é poder correr ou ter de ficar quieto, é esse lugar onde pode ir olhar, ler, pensar. O espaço é em cima, embaixo, é tocar ou não chegar a tocar; é barulho forte, forte demais ou, pelo contrário, silêncio, são tantas cores, todas juntas ao mesmo tempo ou uma única cor grande ou nenhuma cor...O espaço, então, começa quando abrimos os olhos pela manhã em cada despertar do sono; desde quando, com a luz, retornamos ao espaço. (FORNEIRO, 1998, p. 231).

Forneiro (1998, p. 232) estabelece, conceitualmente, uma distinção importante entre espaço e ambiente. Refere-se aos espaços como “[...] locais para a atividade caracterizada pelos objetos, pelos materiais didáticos, pelo mobiliário e pela decoração”. Os espaços, com seus qualificativos físicos, constituem locais de aprendizagem e desenvolvimento. O ambiente, por sua vez, corresponde ao conjunto do espaço físico e das relações que nele se estabelecem (FORNEIRO, 1998). O termo ambiente, procedente do latim, significa “ao que cerca ou envolve” (ZABALZA, 1998, p. 288); dito de outra forma, poderia ser assim definido:

Como um todo indissociável de objetos, odores, formas, cores, sons e pessoas que habitam e se relacionam dentro de uma estrutura física determinada que contém tudo e que, ao mesmo tempo, é contida por todos esses elementos que pulsam dentro dele como se tivessem vida. [...] o ambiente “fala”, transmite sensações, evoca recordações, passa-nos segurança ou inquietação, mas nunca nos deixa indiferentes (FORNEIRO, 1998, p. 233).

Portanto, os ambientes nos constituem. Essa profunda conexão afetiva entre indivíduos e espaços constitui-se em elos que, cultivados diariamente, estão repletos de sentimentos, memórias, marcas adquiridas a partir do que já foi vivido no passado e também dos novos convites sensoriais, afetivos e cognitivos que se apresentam a nós a todo instante. O espaço da

escola da infância revela e documenta as concepções e aprendizagens de quem o habita, desde a porta de entrada até as salas referências. Este espaço deve trazer imagens, sons, cores, afetos e brincadeiras que compõem os contextos investigativos e possibilitam às crianças descobrir, criar, sentir e encantar-se em seus processos de aprender e estar no mundo.

2.3 O Espaço como terceiro educador

A organização do espaço revela a concepção pedagógica vigente, bem como as aprendizagens concebidas, considerando relevante a participação das crianças e a maior circulação entre seus saberes e suas experiências. Como nos lembra Wallon, o espaço é construído socialmente e, ao mesmo tempo, construtor de relações (HORN, 2004, p. 49).

De acordo com a abordagem de Reggio, o espaço se transforma em educador, à disposição das aprendizagens infantis, desde que seja flexível o suficiente para atender necessidades, interesses e ritmos das crianças, sendo um espaço afetoso, interativo e convidativo. A ideia de existir uma abordagem democrática, com escolhas e escuta, reporta-nos à ética nas relações, havendo desdobramento da presença atenta do adulto na reorganização do espaço em função das necessidades, das perguntas e da cultura infantil.

Para agir como um educador para a criança, o ambiente tem de ser flexível: ele precisa passar por modificações frequentes por parte das crianças e dos professores para se manter atualizado e responsivo às necessidades de ser protagonista na construção do próprio conhecimento (EDWARDS; FORMAN; GANDINI, 2016, p. 335).

Conceder ao espaço a condição de educador, descentralizado da figura do professor, não significa substituir ou minimizar o papel do adulto, mas torná-lo menos diretivo frente à atuação e à criação das crianças. O adulto sustenta e apoia, em outra relação de poder, as jornadas de aprendizagem das crianças na construção do conhecimento. Assim, outros papéis são atribuídos aos adultos no processo educativo, como em relação a cuidados, higiene e segurança, garantindo-lhes o bem-estar e comprometendo-se a organizar um espaço desafiador e acolhedor.

Para Edwards, Forman e Gandini (2016, p. 318-319), os adultos precisam refletir sobre o significado de vivenciar um espaço com embasamento filosófico, entendendo as concepções ali presentes, sustentando a identidade do espaço conectada com a experiência de aprendizagens das crianças. É importante refletir sobre a colaboração delas na organização e no planejamento de uso dos espaços, trazendo-lhes o sentido de pertencimento e autonomia e promovendo a sua participação no cotidiano pedagógico, entendendo que participar é dividir o poder. O educador compreende o seu papel de presença atenta e promotora de desafios após a escuta de interesses

e descobertas das crianças, oferecendo-lhes novas oportunidades. A criança é potente, capaz de protagonizar sua aprendizagem individual e coletiva diante dos adultos comprometidos com a infância.

2.4 O espaço que acolhe e a estética da infância

“Ao pensarmos a organização dos espaços no ambiente escolar, diversos são os fatores a serem considerados como a possibilidade de encontrar-se com o tempo num lugar” (EDWARDS; FORMAN; GANDINI, 2016, p.330). A arquitetura, a estética, o valor cultural e os materiais que compõem os ambientes educativos precisam ser um convite às interações e explorações, além de comunicarem as aprendizagens que ali ocorrem. Nesse sentido, Ceppi e Zinni (2013, p. 33) afirmam que “[...] o ambiente gera uma espécie de pele psíquica, uma segunda pele provedora de energia constituída de textos, imagens, materiais, objetos e cores, e que revela a presença das crianças mesmo quando elas estão ausentes”.

A experiência de Reggio Emilia se apoia na relação entre pedagogia, arquitetura e o poder da estética como um princípio conector (EDWARDS; FORMAN; GANDINI, 2016). Considerar elementos como a organização e a disposição dos materiais, a junção dos espaços externos e internos, associados às condições adequadas de luminosidade, a altura e o posicionamento das paredes e sua intencionalidade de uso revelam o que de fato querem comunicar.

Para Malaguzzi (EDWARDS; FORMAN; GANDINI, 2016, p. 318) há que se pensar em um espaço que acolha o movimento característico da infância: “Temos que considerar que cada criança é uma unidade orgânica que necessita de espaço pessoal para agir e se movimentar a seu próprio modo e temos que refletir isso”.

O valor estético do espaço na Educação Infantil precisa ser significado sob o olhar cada vez mais distanciado do conceito de “decoração”, do ponto de vista de imagens e desenhos estereotipados. Para Hoyuelos (2020, p. 17) “o cuidado e a atenção estética são elementos extremamente importantes em espaços e ambientes, pois trazem atitudes culturais, éticas que afetam a construção da identidade individual e social”. A autora destaca a relação entre estética e ética como conceitos que nos ajudam a vencer as barreiras físicas e culturais, por meio do contato com diferentes linguagens e modos como diferentes povos expressam a beleza ao interpretarem o mundo, afirmando, ainda, que:

[...] a busca por beleza e encanto faz parte de nossa espécie de forma natural e profunda, constituindo um componente de vital importância, uma necessidade básica. Essa inspiração à beleza é encontrada em todos os povos e em todas as culturas contemporâneas, passadas e muito antigas. (VECCHI, 2019, p. 17)

Nesse universo, o espaço da escola da infância terá, como riqueza visual, elementos que o caracterizarão como um espaço destinado a comunicar o patrimônio cultural, artístico, ambiental da sociedade, criando laços de conexão entre a criança e o mundo de que ela faz parte. As produções infantis resultantes dessas pesquisas compõem um cenário que revela e documenta os processos e caminhos construídos a partir da socialização e da ampliação de saberes entre crianças, em um contexto investigativo e criativo.

De acordo com a Teoria Histórico-Cultural, ao concebermos a ideia de organização do espaço na Educação Infantil como promotor das formas mais elaboradas da cultura, devemos proporcionar um espaço que ofereça contato com a diversidade da cultura e da arte. A presença de obras e objetos de artistas de diferentes culturas, diferentes elementos das artes plásticas e visuais, da literatura e da música, sempre sob o ponto de vista mais elaborado, é muito importante para promover a aprendizagem e o desenvolvimento infantil pela mediação adulta.

A importância da ação de professores e professoras no planejamento e na organização dos espaços contribuiu com o processo educativo. Um espaço organizado pelos adultos deve permitir que a criança aprenda provocando sempre o envolvimento de corpo, mente e emoção. Assim, esse espaço precisa ser organizado de tal modo que possibilite, a quem o habita, acesso a diversos materiais, criando um ambiente que contemple, em sua totalidade, uma ampla variedade de recursos disponíveis para o desenvolvimento das propostas em diferentes linguagens e que permita às crianças experimentar, descobrir e criar possibilidades de usos, pesquisa e aprendizagem, favorecendo a aprendizagem da escolha, do compartilhar, de construir uma autoestima positiva, identificar seus limites, criando uma memória e exercitando sua percepção e seu pensamento.

Dessa maneira, o espaço da escola da infância revela e documenta as concepções e aprendizagens de quem o habita, desde a recepção, passando por corredores e áreas internas e externas, até as salas de referências, mostrando-se um ambiente social permeado pelas relações entre as pessoas – crianças e adultos – e entre elas e a cultura que foi criada ao longo da história. Este espaço traz consigo imagens, sons, cores, aromas, afetos e brincadeiras que compõem os contextos investigativos e possibilitam à criança descobrir, criar, sentir e encantar-se em seus processos de aprender a ser e estar no mundo.

2.5 O brincar em diferentes contextos

Investigou-se a cultura do brincar em diferentes contextos e espaços de Educação Infantil em diversos países. Destacam-se, aqui, a partir das contribuições de Wallon e Malaguzzi, as possibilidades que o brincar oferece em diferentes espaços. Com base nessas observações, percebi que o espaço possibilita diferentes brincadeiras e aprendizagens.

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), é importante brincar cotidianamente, de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando acesso da criança a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e grande potencial para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças, e entre elas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções.

As crianças têm uma profunda necessidade de brincar desde muito cedo. Elas brincam naturalmente durante o processo de desenvolvimento, com o intuito de descobrir o seu ambiente, para aprender a respeito do que acontece e porque as coisas acontecem, mas também, e prioritariamente, para se divertir (BROCK *et al.*, 2011). Por isso, precisamos acreditar que o brincar é uma extraordinária ferramenta para a aprendizagem.

Wallon (2007, p. 55) sustenta que é lúdica toda a atividade desenvolvida pela criança, e ao passo que vai sendo exercitada e, conseqüentemente, aprimorada e interpretada, integra-se “ao conjunto de práticas já existentes e transforma-se em meios para atingir outras finalidades”. Wallon sintetiza o conceito do jogo e brincadeira afirmando que os dois termos servem para:

Expressar a atividade lúdica com e sem regras [...] sendo ainda a brincadeira explicada pela necessidade de atuar sobre o mundo exterior (pessoas e objetos) “para adequar os recursos dele aos recursos próprios e para assimilar de maneira mais estreita partes mais extensas desse mundo. (WALLON, 2007, p. 55-62)

Dessa maneira, a brincadeira encontra inspiração e fundamento na matriz social, pela qual é possível à criança replicar modelos, situações e ações. “Só há brincadeira se houver satisfação de subtrair momentaneamente o exercício de uma função às restrições ou limitações

que sofre normalmente de atividades de certa forma mais responsáveis, ou seja, que ocupam um lugar mais eminente nas condutas de adaptação ao meio social” (WALLON, 2007, p. 59).

As brincadeiras das crianças pequenas não poderiam ser chamadas de brincadeiras pois ainda não existe nenhuma função que poderia integrá-las a formas superiores de ação (WALLON, 2007, p. 59). A diferença entre o brincar das crianças maiores para o das menores é a falta de consciência desta atividade, apesar de o brincar ser toda atividade destes indivíduos e tender a se superar com a maturação das funções psicológicas superiores. Sendo assim, para Wallon, a brincadeira tem uma relação direta com o desenvolvimento das aptidões simbólicas da criança.

Wallon salienta que a ludicidade é marca fundamental da infância e é coberta de emoção, expressividade, excitação e alegria. A criança pequena, principalmente até os três anos, brinca de andar, de correr, de pular, de subir, de descer, de empilhar, de carregar, de empurrar, ações essas geralmente acompanhadas de risos, gestos, sons. É por meio do brincar que vai exercitando e aprimorando movimentos (LOPES, 2005).

A contribuição do brincar é muito rica para o crescimento da criança e seu desenvolvimento. Dessa forma, o jogo como atividade voluntária perde o caráter e passa a ser caracterizado como um trabalho ou ensino. Sendo assim, Wallon (2007, p. 54-55) aponta quatro fases da brincadeira afirmando que, no primeiro estágio, as brincadeiras são puramente funcionais, mas depois tornam-se de ficção, de aquisição e de fabricação.

As brincadeiras funcionais são caracterizadas pela realização de movimentos simples com o corpo, por meio dos sentidos. A criança reconhecerá o prazer em executar funções, possibilitando pôr em ação/prática as várias e novas aquisições adquiridas pela evolução da motricidade. Essas atividades são conhecidas como “lei do efeito”, ou seja, a criança, quando realiza uma ação agradável, tende a repeti-la, buscando o prazer por meio da repetição. Exemplos: mover os dedos, tocar objetos, produzir ruídos e sons, dobrar os braços ou as pernas, entre outras.

Nas brincadeiras de ficção, ou de faz de conta, a criança representa/imita situações, papéis do seu cotidiano. Exemplos: imita os adultos, brinca de imitar a escola. A interpretação nesta atividade será ampliada.

As brincadeiras de aquisição ocorrem quando o bebê se esforça para perceber, entender, imitar os gestos, os sons, imagens. Esta atividade se relaciona com a capacidade de olhar, escutar e realizar esforços que contribuam para a compreensão.

Nas brincadeiras de fabricação, a criança se distrai e se diverte com atividades manuais de criar, combinar, juntar e transformar. Estes jogos fazem parte de causa ou consequência do

jogo de ficção, podendo confundir-se com ele. Exemplo: Quando a criança cria e improvisa o seu brinquedo. Esses brinquedos serão, frequentemente, “vindos” da vida fictícia.

Os jogos são importantes, pois a criança confirma as múltiplas experiências vivenciadas, como: memorização, enumeração, socialização, articulação sensorial, entre outras. De acordo com as ideias de Wallon, os jogos têm papel de progressão funcional para a criança; já para o adulto têm papel de regressão, uma vez que o homem quer se desligar mais rápido das atividades lúdicas (deixar de ser criança), aproximando-se de atividades como o trabalho. Mesmo sendo visto como uma quebra às disciplinas, as crianças não ignoram as brincadeiras, apenas as colocam sob as necessidades das ações lúdicas.

A importância do brincar fica evidente na Educação Infantil de qualquer cenário e contexto, mas existe uma grande diferença entre o brincar na escola e o brincar em casa ou na rua, uma vez que o contexto educacional escolar tem a intencionalidade e a sistematicidade das intervenções dos educadores junto aos educandos como marca definidora de sua função social, na perspectiva de propiciar seu desenvolvimento.

Entretanto, cada contexto escolar possui características próprias relativas aos sujeitos a que pertencem, assim como a suas condições, seus papéis e suas atividades. Em cada contexto escolar, os educadores exercem papéis de organizadores da rotina das crianças. Nesse sentido, podem garantir ou restringir ações das crianças no sentido de experimentarem, em seu cotidiano, situações reconhecidas por elas e pelos adultos como brincadeira.

A partir das ideias já mencionadas de Wallon (2007) e Lopes (2005), é possível sintetizar as características da brincadeira como sendo:

- Aspecto fictício, de faz-de-conta.
- Regras não rígidas, modificáveis.
- Inversão de papéis.
- Repetição.
- Necessidade de um acordo entre parceiros.
- Relativa ausência de consequências.
- Ação voluntária.
- Proporciona júbilo; não exige, como condição, um produto final.
- Experiência criativa.

Em outras palavras, a criança pode assumir outras personalidades, representando diversos papéis; pode conferir significados diferentes aos objetos; existe uma trama ou situação imaginária; as crianças realizam ações que representam as interações, os sentimentos, os conhecimentos presentes na sociedade em que vivem; e as regras devem ser respeitadas, embora sejam modificáveis (WAJSKOP, 2001).

Nessa perspectiva de brincadeiras e experiências criativas, deparamo-nos com a abordagem de Reggio Emilia, na Itália, onde seu percursor, Loris Malaguzzi, é até hoje seu incentivador primordial. Malaguzzi constituiu um princípio de ensino em que não existem as disciplinas formais e todas as atividades pedagógicas se desenvolvem por meio de projetos que, mesmo antecipadamente planejados pelos professores, deveriam surgir das ideias ou curiosidades dos alunos.

A criança seria protagonista de seu próprio processo de conhecimento e para isso o espaço escolar seria organizado de modo que as crianças pudessem explorar diferentes linguagens. Um espaço que ao mesmo tempo acolha e desafie as crianças, com a proposição de atividades que promovam a sua autonomia em todos os sentidos, a impregnação de todas as formas de expressão artística e das diferentes linguagens que possam ser promovidas junto a elas. (BARBOSA; HORN, 2008, p. 17)

Os ambientes são organizados com o envolvimento de alunos, professores e famílias, tornando-se, assim, acolhedores e afetuosos, refletindo a cultura das pessoas que nele habitam. Dá-se muita atenção à beleza e à harmonia da arquitetura, o que fica evidenciado nos móveis – inventados e construídos por pais e professores – nas cores das paredes, grandes janelas para entrada de luz, plantas e variados detalhes. O cuidado com a aparência propicia a interação social e faz parte da cultura italiana.

[...] criaram espaços em suas creches e pré-escolas que refletem sua cultura e as histórias de cada centro em particular. Esses espaços tendem a ser agradáveis e acolhedores, contando muito sobre os projetos e atividades, sobre as rotinas diárias e sobre as pessoas grandes e pequenas que fazem da complexa interação que ocorre ali ser algo significativo e alegre. (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p. 147)

As escolas foram planejadas e criadas com a preocupação de serem parte integrante do plano urbano da cidade; a ideia é deixá-las à vista do público como forma de conexão. Os espaços que cercam as escolas também são essenciais, pois são considerados extensões das salas de aula, um local em que as crianças possam explorar.

Os espaços dentro das escolas são estabelecidos para propiciar relacionamentos e interações de todos, adultos ou crianças, e o bem-estar de todos que passam algum tempo na escola é levado em conta no momento em que se pensa sobre os ambientes. Entrada, sala de

aula, ateliê, cozinha, banheiro, portas, janelas, paredes e teto: todas as partes dos ambientes são exploradas.

Os espaços são extremamente aproveitados, por exemplo, os espelhos nos banheiros e lavabos são cortados em diferentes formatos, para estimular as crianças a olhar para suas imagens de forma divertida. Os tetos são usados como espaço para a colocação de muitos tipos diferentes de esculturas aéreas ou belos móveis, todos feitos com materiais transparentes, coloridos e incomuns, construídos pelas crianças e pendurados pelos professores. Existem paredes de vidro, para criar-se uma continuidade entre os jardins interiores e os jardins externos; contribuem para termos muito luz natural e oferecem uma ocasião para que se brinque com transparências e reflexos. As paredes de vidro também separam os espaços de trabalho para a criação de uma sensação comunitária. Entretanto se alguém deseja estar sozinho, trabalhar só ou conversar com um amigo, existem várias ações, tais como o espaço dos mini ateliers ou outros pequenos compartimentos fechados onde podemos nos recolher e passar algum tempo. (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p. 153)

Cada escola é apropriada para diferentes idades e níveis de desenvolvimento, dada a atenção devida ao ambiente físico. Nas creches, os detalhes são para o bem-estar dos bebês: “[...] salas cobertas com carpetes e travesseiros, onde as crianças podem engatinhar seguramente ou aconchegarem-se com uma professora para olhar um livro de figuras ou ouvir uma história” (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p. 154).

Os espaços são feitos por todos e para todos; a contribuição das crianças é de extrema importância e acontece com a exibição dos trabalhos feitos por elas, expostos em todos os cantos da escola, ajudando a moldar o espaço.

Na maior parte do tempo, as exposições incluem, próximo ao trabalho das crianças, fotografias que contam o processo, mais uma descrição das várias etapas e da evolução da atividade ou projeto. As descrições são significativamente completadas com a transcrição dos comentários e das conversas das próprias crianças, ocorridos durante esta experiência particular (que frequentemente é registrada em fita). Portanto, as exposições internas, além de serem bem-desenhadas e de contribuírem para o aconchego do espaço, oferecem documentação sobre as etapas de seu processo. Acima de tudo, é um modo de transmitir aos pais, aos colegas e aos visitantes o potencial das crianças, suas capacidades em desenvolvimento e o que ocorre na escola. (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p. 155)

O ambiente é considerado o terceiro educador, pois é visto como algo que educa a criança. É flexível, passa por modificações constantes a fim de estar sempre atualizado e disposto às crianças, para a construção do seu conhecimento. “Tudo o que cerca as pessoas na escola e o que usam – os objetos, os materiais e as estruturas – não são vistos como elementos cognitivos passivos, mas, ao contrário, como elementos que condicionam e são condicionados pelas ações dos indivíduos que agem nela” (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p. 157).

A infância ocupa um lugar central em Reggio Emilia, especialmente nas escolas. Comportam espaços de respeito, envolvendo um ambiente em que é possível perceber manifestações da cultura da infância e que determina o direito das crianças. A centralidade exercida pelas crianças nesse contexto educacional é possível, especialmente, pelo respeito ao seu tempo, para que façam as coisas com vontade, prazer e empenho.

A capacidade criadora e a característica dos trabalhos desenvolvidos fizeram com que esta atitude típica de educar fosse avaliada, há dez anos, como a melhor do mundo pela revista norte-americana Newsweek. Este exemplo serviu de fonte de apoio e inspiração para a Educação Infantil de países de contextos bem diferentes como Suécia e Senegal, Dinamarca e Nova Zelândia, Espanha, Estados Unidos, entre outros.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.1 Abordagem da pesquisa

Esta pesquisa segue uma abordagem qualitativa e descritiva, em que se propôs analisar como a organização intencional dos espaços proporciona o desenvolvimento integral da criança em diferentes contextos educativos. Viabilizando uma exposição mais assertiva dos dados descritivos, seguiu-se as seguintes etapas: (1) Narrar, por meio de cartas narrativas, experiências mais significativas da pesquisadora sobre escolas visitadas na Europa e nos Estados Unidos; (2) Explorar as narrativas por meio de cartas como processo formativo; (3) Identificar como a concepção do espaço propicia brincadeiras nas escolas visitadas.

Assim, fiz estágios a convite das escolas e foi-me permitido fazer anotações e fotos dos ambientes educativos. Dada a minha preocupação, consultei meu advogado que me tranquilizou pelo fato ter realizado as visitas a convite, portanto, compartilho os materiais nesta pesquisa.

3.2 Contexto da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida em um momento histórico no qual o mundo inteiro foi assolado pela pandemia do novo coronavírus, causador da Covid-19, gerando muitos medos, inseguranças e incertezas, exigindo assim, distanciamento social e mudança radical de hábitos durante a realização deste trabalho.

3.3 Metodologia para análise das cartas

O trabalho apresenta concepções acerca do brincar e dos espaços. Escolheu-se a carta como recurso pela possibilidade de diálogo que viabilizam, uma vez que a utilização deste tipo de documento permitia uma maior exposição de sentimentos, conhecimentos e ideias que não nos são particulares, além de proporcionar uma resposta em relação ao que se escreve. Nesta seara, destaca-se a obra intitulada de “Pedagogia dos sonhos possíveis”, cujo Capítulo IV é formulado por cartas escritas por Freire (2001). Ao ter acesso a tal obra, e por tratar-se de um grande pensador na área educacional, tal aspecto fortaleceu a expectativa da utilização de cartas como recurso pedagógico.

O lócus da pesquisa foram as escolas: uma escola da floresta localizada na Escócia; uma escola localizada nos Estados Unidos; a terceira, sobre o sistema educativo da Finlândia; e a quarta, sobre o projeto educativo de San Miniato, na Itália.

A primeira carta teve como abordagem principal possibilitar reflexões sobre a proposta pedagógica de uma escola da floresta. A segunda carta trata de um método desenvolvido por profissionais da primeira infância em uma comunidade no Vale do Silício, na Califórnia. A terceira carta relata o porquê de o sistema educacional finlandês ser considerado um dos melhores do mundo. A quarta carta conta a história do projeto educacional desenvolvido em San Miniato, Toscana.

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

4.1 Apresentação das escolas visitadas

A primeira instituição visitada foi a escola da floresta, localizada em Crieff, na Escócia. No final do século XIX, pediatras e conselheiros escolares solicitaram à prefeitura de Berlim, na Alemanha, a fundação de escolas nas florestas, que pudessem atender crianças com deficiências ou que estivessem enfermas, especialmente com tuberculose, pois elas não conseguiam acompanhar a escola regular. De acordo com eles, as crianças eram enfraquecidas, cansadas, sem boas condições de higiene, portanto, sol e ar fresco eram fundamentais para sua saúde e educação.

A Waldschedule, Berlim, fundada em 1904, foi uma das mais importantes e tornou-se uma referência para vários educadores de diversos países. A intenção dessa instituição era construir um espaço em que as crianças tivessem acesso ao ar livre, pudessem relaxar, respirar ar puro e tomar sol. A escola era mista, comportava até 120 crianças e era gratuita aos mais pobres. As salas para as atividades educativas eram amplas, ventiladas e ensolaradas e, mesmo nos momentos de refeição, as crianças podiam respirar o ar da floresta (WAUHATCHIE SCHOOL, 2021, não paginado).

As escolas nas florestas tinham algumas características comuns em sua abordagem pedagógica: um currículo mais sintético e com aulas mais curtas, atividades esportivas, jogos e brincadeiras, leitura, trabalhos manuais, teatro, música e descanso faziam parte da rotina. A busca era a proximidade com a vida, com base no princípio da autoatividade e individualização, de acordo com as necessidades de cada um. O princípio da ajuda mútua, autoadmiração e vida em colaboração tiveram um efeito positivo, e, pouco a pouco, essas escolas começaram a acolher crianças que não estavam mais doentes e também as pequenas.

A experiência vivida em Crieff, na Escócia, compreende a importância de um ambiente natural para o desenvolvimento pleno da criança. A organização de um espaço ideal para um centro infantil é aquela que permite às crianças mover-se mais, explorar o mundo ao seu redor e aprender com significado, com o objetivo de oferecer às crianças maiores oportunidades de estarem ao ar livre.

Observei que as crianças foram preparadas para passar a maior parte do tempo ao ar livre, faça chuva, sol, neve ou vento. Entregues às supressas que o campo oferece, elas se engajam na construção de cavernas, usam folhas e galhos no jogo imaginativo, pescam em espelhos d'água, pesquisam sobre pequenos animais e insetos encontrados no solo,

desenvolvem contato próximo com os elementos da natureza, água, ar, terra e fogo, e exploram, sistematicamente, seus sentidos. Cantar, explorar os arredores, cozinhar e esquentar sua comida na fogueira fazem parte de sua rotina.

Segundo Haddad e Horn (2013), existe uma relação entre as crianças e o design do espaço externo que deve ser levada em consideração, na medida em que esse espaço desafia e promove aprendizagens significativas. O neurofisiologista finlandês Matti Berstrom e sua colega Pia Ikpnen expõem as implicações de uma pesquisa sobre o desenvolvimento do cérebro na maneira pela qual concebemos o espaço oferecido para as crianças. Para os autores, elas precisam de espaço e liberdade. As ordens em excesso impõem o risco de restringir sua capacidade de aprendizagem, ao passo que a natureza, por representar um mundo caótico, repleto de possíveis viáveis, é o melhor ambiente para estimular as suas capacidades intelectuais de aprender e construir.

A segunda carta a ser analisada é referente a escola da comunidade Roseville, localizada no Vale do Silício, na Califórnia, Estados Unidos. A proposta de trabalho de escrita de cartas fornece subsídios para pensar a educação por outra perspectiva. Em tempos modernos, é preciso promover situações que levem os alunos a serem criativos, críticos e reflexivos, bem como a terem acesso a outras culturas e realidades sociais. Analisando esta carta, a proposta pedagógica de Roseville encanta-nos com sua ternura e seriedade. Uma escola inspiradora, que acolhe, promove diálogo aberto com a comunidade e valoriza a criança e sua essência.

Percebemos em Roseville que as ações humanizadas promovem uma trilha pedagógica consolidada na esperança. Desde cedo, as crianças são formadas para atuarem ativamente e aprendem o ciclo da vida de maneira muito natural. Foi quando me surpreendi com o cemitério de animais localizado na escola, e um aluno de 5 anos me disse: “Todo mundo vai morrer um dia, a gente nasce para morrer”. Observar a partir da linguagem dessa criança é algo promissor. Mais promissor ainda é perceber, em sua fala, a essência de uma educação humanizada. A relação de afetividade com o educador e seu grupo. Podemos relacionar esta narrativa à concepção educacional de Freinet: é que a nossa pedagogia trata de fazer, dando ao máximo a palavra à criança, permitindo que ela tenha uma iniciativa máxima dentro do quadro da comunidade, de forma individual e cooperativa, esforçando-se mais em prepará-la do que em dirigi-la. De acordo com Freinet, concluímos que participar é também dialogar, ser ouvido e consultado, contribuir à tomada de decisões. E tudo isso leva à própria autorregulação (IMBERNÓN, 2012).

A terceira carta refere-se ao sistema educacional finlandês. *Trust*: confiança. Essa única palavra foi veementemente mencionada pelo diretor da escola finlandesa para explicar o

sucesso do sistema de ensino que vem se destacando nas avaliações do Programa Internacional de Avaliação de Alunos. Mas essa não é a única palavra que pode definir o bem-sucedido sistema do país, pois a política educacional ainda possui como base a “equidade, a flexibilidade, a criatividade e o profissionalismo dos professores” (SAHLBERG, 2011, p. 337). De acordo com o diretor da Viikki Teacher Training School, os pais confiam no sistema educacional, o professor confia nos familiares, a direção confia nos professores, o Ministério da Educação confia na escola, e os resultados mostram que essa relação de confiança recíproca vai muito bem. E a confiança não se restringe somente aos finlandeses.

Durante a minha estada, as recomendações dadas foram que não fotografasse ou filmasse alunos de outra turma sem sua permissão, por questões religiosas ou mesmo pessoais, e sempre tirasse fotografias que focassem o grupo. A circulação na escola era livre e, de fato, sequer eu parecia ser notada. Era mais uma visitante dentre tantos outros que chegam à instituição anualmente. Sem a presença de uma supervisão escolar ou de uma inspeção governamental, funções abolidas após a implantação da política da confiança no país nos anos de 1990, cada professor sabe que conteúdo ministrar e que objetivos deve atingir ao final do cada ano letivo; até mesmo a reunião pedagógica entre os docentes de uma mesma série não é obrigatória. A supervisão escolar apenas ocorre com os professores em formação, que enfrentam longas jornadas como regentes de turma sob a orientação do professor titular. Observação e prática equivalem a 540 horas do currículo do curso de formação para as séries iniciais. Durante a prática escolar, duplas de graduandos assumem totalmente a regência da turma.

A confiança, na verdade, é resultado de políticas públicas que reconhecem a importância da atividade docente e da complexidade que envolve a formação de futuros professores. A profissão de professor na Finlândia é uma das mais procuradas e conceituadas, embora as áreas tecnológicas venham cooptando um número maior de aspirantes a cada ano. O elevado status da profissão faz com que a sociedade tenha um respeito imensurável pelo docente e o salário inicial, apesar de não constar entre os mais elevados do país, ainda é atraente: cerca de dois mil euros. Mesmo sendo um valor relativamente baixo para viver na capital do país, cujo custo de vida é mais elevado em relação às outras cidades finlandesas, não se pode dizer o mesmo quando se opta por morar na região metropolitana ou em cidades pouco distantes. Nesse caso, os excelentes e eficientes meios de transporte integrados oferecidos pelo governo minimizam o problema. Não há como não ter uma vida digna em um país que zela pelo bem-estar social e reverte os altos impostos cobrados em benefícios para a população. Além disso, o rigor fiscal e

o estrito cumprimento da lei fazem com que o país tenha um dos menores índices de corrupção do mundo.

Praticamente todas as instituições de ensino são públicas, com exceção de algumas de caráter confessional, que, mesmo assim, seguem as diretrizes governamentais e não cobram mensalidades, pois recebem subsídios.

A terceira e última carta diz respeito ao sistema educacional de San Miniato, Toscana. A Itália possui uma forte tradição com referências no mundo da educação da primeira infância, como Maria Montessori, Bruno Ciari e Loris Malaguzzi, cujas escolas de pensamento se desenvolveram influenciadas por Froebel, Dewey, Bruner e Vygotsky.

San Miniato honra esta tradição ao assumir a educação como uma responsabilidade pública, uma aliança entre os serviços e a família, que tem, no centro, o potencial da criança; e ao criar espaços de dimensão social possíveis de serem interpretados pela criança, cuja experiência nunca é empobrecida nem banal. O reconhecimento dos direitos das crianças não é apenas retórico: antes, traduz-se em políticas públicas respeitadoras, que compreendem que dar voz à criança não é fazê-la falar, mas criar a possibilidade de exprimir a sua experiência.

4.2 Cartas narrativas

Não conte um fato, ilustre-o. Nós aprendemos mais com os olhos que com a cabeça.

(ROGERS; COULSON, 1978)

Tomarei, aqui, como dados as experiências vivenciadas por mim, por meio de cartas dirigidas a professoras que também trabalham com a educação na primeira infância.

Essas narrativas serão discutidas à luz de teóricos que discutem a Educação Infantil e da psicologia de desenvolvimento, na perspectiva observada por Henri Wallon, autor que discute o papel da afetividade (emoções/sentimentos/paixões).

Relaciono, brevemente, as escolas que foram mais significativas para mim.

Roseville Community School, localizada no Vale do Silício, em São Francisco, na Califórnia, com base nos princípios construtivistas de educação e foco em facilitar a compreensão de uma criança por meio de experiências de aprendizagem ricas e práticas, combinadas com um ambiente de sala de aula para várias idades. Roseville valoriza o ciclo da vida, possui um charmoso cemitério em sua estrutura onde as próprias crianças enterram seus os bichinhos que ali vivem.

San Miniato, um projeto educativo, localizado no coração da Toscana, de elevada importância para seus cidadãos mais jovens, as crianças de zero a três anos.

Viiki School, localizada em Helsinque, na Finlândia. O currículo nacional finlandês propõe, em resumo, que as crianças aprendam pela brincadeira e pelo relacionamento com outras crianças e professores à sua volta, e é assim que fazem sentido do mundo, desenvolvendo suas habilidades e construindo conhecimento.

Começar narrando sobre minha experiência em uma escola da floresta localizada em Crieff, na Escócia.

4.2.1 Escola da Floresta: Carta 01

Destinatários: Professores da Primeira Infância

Estimado/a colega professor/a

Quero dividir com você que, quando idealizei estes relatos, estava imersa na finalização dos estudos do Mestrado Profissional em Educação.

Não posso falar sobre a temática do professor da primeira infância sem resgatar em mim tudo o que significa iniciar algo: os medos, as dúvidas, as frustrações, as expectativas, as angústias, as trocas, as alegrias e as surpresas, tudo isso sem esquecer a esperança de que o nosso ofício reflita na Educação que almejamos.

Assim, esta dissertação pode ser tomada como uma contribuição para a formação desse professor, mas não pretende ser prescritiva, tampouco didatizar os modos de ser docente. Pelo contrário, propõe ser um momento de estudo, para mobilizar os pensamentos e ser um disparador para discussões com nossos colegas, estudantes e interessados na formação docente.

Os textos relatam experiências, e desejo, com esse repertório, apoiá-lo nos desafios cotidianos, oferecendo ferramentas para que você ouse romper padrões, para que questione velhas práticas e para que defenda suas ideias. E, aqui, cabe dizer que não estamos evocando que se rompa com a tradição pedagógica ou com a cultura da sua escola, mas que você tenha consciência do caminho que deseja seguir, do professor que está se constituindo a cada dia; e que aja com intencionalidade pedagógica.

Assim, convido para que desfrute das cartas...

Desejando que você seja feliz e realizado com sua escolha profissional e que saiba que não está só – estamos juntos!

4.2.2 Espaço da Escola

IMAGEM 1 – Fachada da Escola: "Auchlone Nature Kindergarten"



Fonte: Produção da pesquisadora, com autorização da Escola (2021).

IMAGEM 2 – Fachada da Escola – acesso ao vídeo



Fonte: Produção da pesquisadora, com autorização da Escola (2021).

IMAGEM 3 – O Espaço da Marcenaria – acesso ao vídeo



Fonte: Produção da pesquisadora, com autorização da Escola (2021).

IMAGEM 4 – O Espaço do Acolhimento – acesso ao vídeo



Fonte: Produção da pesquisadora, com autorização da Escola (2021).

4.2.3 Escola da Floresta: Carta 02

Querido Professor,

A Escócia é um país que faz parte do Reino Unido há mais de 300 anos, ao lado de Inglaterra, País de Gales e Irlanda do Norte. Um país encantador, com muitas belezas naturais, construções medievais e cenários incríveis, como as verdejantes Highlands, os campos, as falésias da Ilha de Skye e os monumentos históricos da vibrante cidade de Edimburgo.

A cultura local é rica e efervescente, influenciada pelas heranças dos povos gaélicos, nórdicos e saxões, que ajudaram a construir o país.

Os escoceses têm um grande orgulho da sua cultura. São especialmente orgulhosos de sua rica história de poesia, prosa, música e dança.

A Escócia tem produzido grandes escritores desde o século 14, quando John Barbour compôs o poema épico “*The Bruce*”, celebrando um vitorioso rei escocês. Seu herói nacional é o poeta do século 18, Robert Burns.

A grande tradição de aprendizagem dos escoceses produziu algumas das primeiras universidades da Europa nos séculos XV e XVI. Eles permanecem renomados em medicina e engenharia.

No nível da escola primária, o sistema de educação da Escócia é distinto do Reino Unido. A educação gratuita começa na creche (aos três anos) e continua até o ensino secundário (aos 18 anos). Todas as crianças devem frequentar a escola pelo menos com idades entre cinco a 16. Os educadores locais e os pais determinam, em grande parte, o currículo da sua escola ou os objetivos da aprendizagem. Assim, pode haver grande variação de uma escola outra.

Os currículos da pré-escola e da escola primária permitem e incentivam o uso de ambientes externos. Para menores de três anos, a orientação também afirma que estar ao ar livre “tem um impacto positivo no bem-estar mental, emocional, físico e social” e “a equipe deve garantir que as experiências ao ar livre, regulares e frequentes, sejam parte integrante da prática diária com crianças” (LEARNING AND TEACHING SCOTLAND, 2010, p. 68).

O *Curriculum for Excellence*, abrangendo crianças e jovens de três a 18 anos, aponta para os benefícios do aprendizado ao ar livre, descrevendo-o como “agradável, criativo, desafiador e aventureiro”, e considera que todas as crianças e jovens devem participar de “uma variedade de experiências de aprendizagem ao ar livre, progressivas e criativas, que são claramente parte do currículo” (LEARNING TEACHING SCOTLAND, 2010, p. 5-7).

Valorizo muito o brincar ao ar livre e decidi me aprofundar sobre a Pedagogia da Natureza, desenvolvida por Claire Warden. Claire é diretora de uma escola da floresta localizada na Escócia e consultora internacional sobre o brincar na natureza. Realizei minha inscrição pela internet pelo site “*Mindstretchers*” junto de minha carta apresentação, e minha visita foi autorizada.

O programa de formação foi organizado da seguinte forma: palestras, minicursos, uma visita à escola da Floresta e uma apresentação/avaliação final dos participantes.

Cheguei em Crieff, na Escócia, no dia 07 de outubro de 2019. Depois de passar alguns dias em Londres, peguei um voo até Edimburgo e, na sequência, um táxi até a cidadezinha de Crieff.

O curso teve início em uma manhã de domingo; éramos 15 educadores de diversas partes do mundo, todos com a intenção de conhecer um pouco mais sobre a Pedagogia da Natureza e as escolas da floresta.

Claire fez uma breve ilustração de como tudo começou.

As primeiras escolas da floresta surgiram na Dinamarca, em 1950. Conhecida por Ella Flatau, a educadora criou o *Wlaking Kindergarden* e incluiu uma caminhada diária na natureza no currículo. Algum tempo depois, as mães dinamarquesas começaram a organizar jardins de infância com o intuito de levar as crianças do centro de Copenhague para as áreas naturais privilegiadas. Dessa forma, cresceu o número de escolas de infância na natureza.

A Escandinávia (Dinamarca, Suécia e Noruega) possui, em sua cultura, a tradição de estar ao ar livre. Como lá é muito frio, é possível que se cansem de ficar em ambientes fechados e aquecidos durante a maior parte do ano, então, aproveitam para desfrutar o clima de cada estação do ano.

Uma grande conexão com o mundo natural faz parte da vida cotidiana desses povos, e as escolas da floresta emergem desse contexto e dessa região, influenciadas pelo filósofo norueguês Arne Naess, que desenvolveu a Teoria da Ecologia Profunda na década de 60.

Já os Estados Unidos, Reino Unido e Canadá trazem em suas histórias a influência de pensadores como Johann Heirinch Pestalozzi, Friederich Froebel e Rudolf Steiner, no século 19, que propuseram pedagogias que incluem a natureza.

Este movimento cresceu tão rápido no Reino Unido que a comissão florestal percebeu que as propostas dessas escolas preenchiam alguns de seus objetivos e passou a dar suporte para pesquisa, treinamento, desenvolvimento e produção de material específico.

Mais tarde, foi criada uma entidade para reunir os profissionais, a *Forest School Association*, formada por profissionais de diversos setores: do brincar, da educação infantil,

escola primária, escola secundária, de necessidades especiais, de aprendizagem ao ar livre, além de outros. O governo também apoia esse movimento. Atualmente, existem escolas da Floresta em todo o Reino Unido.

Podemos perceber, assim, que as escolas da floresta, são, ao mesmo tempo, uma filosofia, uma prática e um movimento. Após este dia especial de abertura e de aprofundamentos, retornei ao hotel para descansar um pouquinho, pois, na manhã seguinte, daríamos continuidade aos nossos estudos.

4.2.4 Escola da Floresta: Carta 03

Caro Professor,

Vocês teriam apreciado bastante o segundo dia de aprofundamento na abordagem na natureza. Cheguei bem cedo ao centro de formação. O local era muito charmoso, localizado no alto de uma colina, ao lado de uma igreja muito simpática.

Tirei algumas fotos e logo entrei na sala de estudos.

Nosso grupo de estudos iniciou a manhã com muitas expectativas. Claire nos contou como foi abrir uma escola da floresta na Escócia e orientou-nos para o momento mais esperado: o dia da grande visita ao jardim de infância da floresta, que aconteceria no dia seguinte.

Claire relatou que sua jornada teve início sete anos antes, quando uma adorável moça chamada Sarah telefonou e comentou com ela sobre suas angústias de mãe ao procurar uma escola para sua filha.

Após horas de conversa, elas decidiram conversar com um grupo de pais e procurar um espaço onde as crianças pudessem brincar livremente.

Claire deixou bem claro que, em seus planos, não estava incluída a implementação de nenhuma metodologia pronta.

Criaram um centro absolutamente convicto em um espaço natural, onde as crianças interagissem a maior parte do tempo na natureza, baseado no seguinte princípio: um lugar onde as crianças são capazes, competentes e eternos aprendentes. De acordo com Claire Warden,

Ser um jardim de infância natural é muito mais do que apenas estar do lado de fora: seja dentro, fora ou fora, levamos em consideração a natureza em qualquer experiência de aprendizagem. Queremos usar a natureza para fornecer às crianças oportunidades de aprendizagem autênticas que as beneficiarão pelo resto de suas vidas. (WARDEN, 2016, p. 46)

No final do dia, a equipe de Claire nos orientou como seria a visita na escola da floresta. Era um momento apenas de observação e reflexão, as dúvidas seriam esclarecidas posteriormente para não atropelar a proposta do dia. Pediram para usarmos roupas especiais térmicas e que cobrissem o corpo todo (devido aos mosquitos) e uma galocha. Levar repelente e uma garrafa de água. Despedimo-nos e voltei para o hotel novamente para descansar.

4.2.5 Escola da Floresta: Carta 04

Caros Professores,

Chegou o grande dia! O dia mais esperado por qualquer educador, dia de visitar a escola da floresta.

O ônibus passou bem cedo no hotel, e lá estávamos nós, prontos para essa aventura, encapotados com as roupas e exalando cheiro de repelente.

Da janela do ônibus, foi possível apreciar os campos de trigo e admirar as mais belas ovelhas. De repente, o ônibus estaciona diante de uma casa mal-assombrada, cinza e com o símbolo das bruxas Wiccas no portão. Eu tive um ataque de risos ao descobrir que ali era a escola, um tanto cinzenta para um jardim de infância.

Descemos do ônibus, e, imediatamente, apareceu uma garotinha de aproximadamente quatro anos, chamada Kate. Linda e muito articulada, ela segurava um farolete.

Muito simpática, pediu para nos organizarmos em pequenos grupos. Após a divisão dos grupos, iniciamos a visita ao espaço, cada grupo foi para um lado e tive o privilégio de ter a pequena Kate como líder de meu grupo.

Kate nos contou que a escola funcionava das 7h da manhã às 3h da tarde e que atendia crianças a partir dos dois anos.

A escola é privada, entretanto, os pais com dificuldades financeiras podem pagar uma quantia de acordo com suas condições.

A garotinha pediu para prestarmos bastante atenção em tudo, pois, no final da jornada, a “Miss Claire” questionaria o que aprendemos.

Kate nos contou que Auchlone (nome da escola da floresta) oferece o melhor de todos os mundos, por permitir que as crianças tenham a oportunidade de construir ótimas memórias de infância: um espaço natural seguro, dentro de uma zona de investigação externa delicadamente desafiadora, que ajuda as crianças a desenvolverem confiança e habilidades

emocionais, e da floresta selvagem, onde podem sentir a liberdade de um ambiente totalmente natural.

Complementou dizendo que as crianças entre dois e cinco anos passam a maior parte do dia ao ar livre em todos os climas – seja no jardim, muito naturalista, ou na floresta, onde constroem tocas e peles de pássaros usando ferramentas como serras e podadores –, fazem fogueiras para cozinhar seus próprios lanches, sobem em árvores e, geralmente, exploram as maravilhas que a floresta tem a oferecer.

A cada cantinho visitado, eu ficava impressionada com tantas possibilidades. As crianças permanecem o tempo todo ao ar livre, desafiadas pela natureza, diretamente em contato com os quatro elementos: fogo, terra, ar e água. A escola é abençoada por um enorme rio e uma cachoeira. Intrigada, não aguentei esperar e questionei Claire sobre os riscos das crianças com a água e o fogo, e ela disse que tudo acontece de forma muito tranquila e natural; as crianças são orientadas e sabem até onde podem ir. Claire costuma dizer que as crianças estão no centro de tudo.

“Somos um jardim de infância pequeno e amigável. Nossa equipe experiente e qualificada tem uma verdadeira paixão por aprendizagem ao ar livre e educação infantil.” (informação verbal). Assim, a escola visa:

- Fornecer um ambiente seguro e estimulante, no qual as crianças podem se sentir felizes e seguras.
- Proporcionar às crianças um ambiente muito naturalista dentro de casa, no jardim e na floresta selvagem, onde são encorajadas e apoiadas a assumirem riscos e tornarem-se avaliadores de risco.
- Encorajar o desenvolvimento emocional, social, físico, criativo e intelectual das crianças em ambientes internos e externos.
- Promover o bem-estar das crianças e encorajar sua independência por meio do uso de elogios e garantias apropriados.
- Encorajar atitudes positivas para consigo mesmo e para com os outros e desenvolver confiança e autoestima.
- Criar oportunidades tanto para jogos internos quanto externos, o que, às vezes, é desafiador tanto física quanto mentalmente.

- Incentivar as crianças a explorar, apreciar e respeitar o meio ambiente; fornecer oportunidades para estimular o interesse e a imaginação; estender as habilidades das crianças para comunicar ideias e sentimentos de várias maneiras.
- Promover um relacionamento próximo com os pais e a comunidade; promover a ligação entre o jardim de infância e as escolas primárias locais.

As crianças brincam livremente. O espaço natureza é muito provocador e convidativo. Muito comuns nas escolas da floresta são as famosas *mud kitchens*, a cozinha de lama, ou a cozinha do lado de fora. As crianças foram privilegiadas neste espaço e passam horas brincando de faz de conta, imitando suas famílias, colegas e educadoras.

Deparei-me também com dois menininhos escalando uma enorme árvore. Para nós, educadores do Brasil, soa um tanto assustador, pois não era qualquer árvore: era uma árvore de mais ou menos três metros, e as crianças estavam lá, penduradas, observando tudo lá do alto naturalmente.

Tive a oportunidade de observar, também, algumas crianças explorando tintas naturais no meio da floresta. Sentadas na terra, observavam várias espécies de folhas e tentavam reproduzi-las no papel. Uma espécie de desenho de observação.

Foi um dia muito especial, conhecer uma escola da floresta e poder participar da rotina de meninos e meninas escoceses. Muitas dúvidas ficaram na minha cabeça, como, por exemplo: qual a proposta pedagógica que embasava todo este trabalho? Projetos? Existe um currículo? E o Projeto Político Pedagógico? Como é elaborada a documentação pedagógica?

Conforme orientação, as dúvidas seriam esclarecidas no próximo encontro.

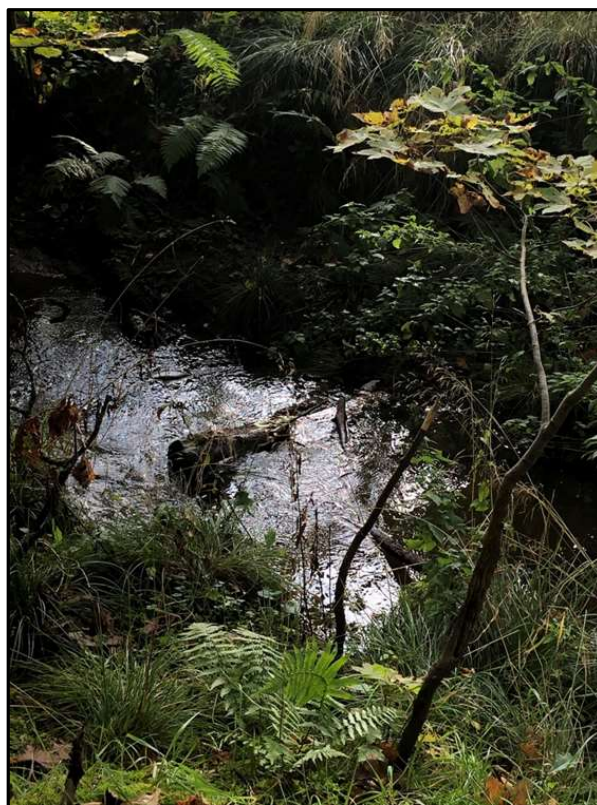
Tomamos um delicioso lanchinho, oferecido pela escola e preparado pelas crianças. Cansada e encantada, entrei no ônibus de volta para o hotel. Assim que cheguei, aproveitei para anotar todas as minhas dúvidas e reflexões.

IMAGEM 5 – "Mud Kitchen" – A Cozinha de Barro



Fonte: Produção da pesquisadora, com autorização da Escola (2021).

IMAGEM 6 – O Rio da Escola



Fonte: Produção da pesquisadora, com autorização da Escola (2021).

IMAGEM 7 – "*Make Believe Room*" – O Faz de Contas



Fonte: Produção da pesquisadora, com autorização da Escola (2021).

IMAGEM 8 – "Um espaço para os dias frios"



Fonte: Produção da pesquisadora, com autorização da Escola (2021).

4.2.6 Escola da Floresta: Carta 05

Queridos Professores,

Acredito que, assim como eu, vocês devem estar curiosos para saber como funcionam os bastidores pedagógicos desta escola, não é mesmo?

Acordei bem cedo, tomei um delicioso café da manhã e desci para a sala de convenção do hotel. Neste dia, a formação aconteceu neste espaço.

Após a chegada de todo o grupo, Claire iniciou nossa jornada de estudos perguntando quais foram as nossas impressões da escola da floresta.

A maioria das pessoas estava encantada com a visita à escola, alguns já conheciam a proposta e vinham de escolas da floresta de outros países como Canadá, Estados Unidos e Austrália.

Começamos contando as nossas impressões, e eu logo perguntei sobre a proposta pedagógica por trás da natureza. A coordenadora, Emma, começou contando que as escolas da floresta eram vistas como um espaço de brincadeiras, visando apenas o lazer e não o aprender. Após muitos anos de dedicação e estudo, Claire desenvolveu um Projeto Político Pedagógico, que tinha como objetivo a intencionalidade de promover uma educação de qualidade na primeira infância. O projeto valorizava a parceria com as famílias e a comunidade, com a missão de educar crianças capazes e competentes. Além disso, valorizam o respeito pela criança, seus pontos de vista, habilidades individuais e culturais.

O currículo é holístico, baseado em documentos oficiais escoceses elaborados em 1997, o *enriched curriculum*, em que a criança desenvolve integralmente as áreas do conhecimento, experimenta descobertas e, principalmente, desenvolvem o brincar ao ar livre, uma vez que estar em um ambiente externo promove aprendizagens multissensoriais, liberdade e ar fresco.

A primeira parte desse documento implica nos princípios do brincar livre e seus benefícios. A segunda parte é composta por nove princípios que são considerados essenciais para uma aprendizagem ao ar livre efetiva. A terceira parte apresenta alguns estudos de caso em que tais princípios são colocados em prática.

O projeto político pedagógico da escola foi considerado tão rico que foi reconhecido pelo Governo da Escócia. É uma instituição premiada e reconhecida como uma das melhores escolas da floresta da Escócia.

Os projetos pedagógicos são inspirados pela curiosidade das crianças assim que as aulas se iniciam; as educadoras observam o que mais chamou a atenção dos pequenos e começa,

então, todo o processo de descobertas. São exemplos de projetos: a vida dos insetos, fogo, luz e sombra, metal, neve e gelo, pesquisas sobre a água, pedras e rochas, areia, lama e solo.

O tema que mais chamou minha atenção foi sobre a areia e suas possibilidades. A areia sempre chama atenção dos pequenos, gera memórias de infância, e as crianças adoram explorá-la. Esse projeto foi desenvolvido com as crianças menores, e eles decidiram passar um dia na praia. Nada melhor do que uma praia para explorar tanta areia, não é mesmo?! As fotos e os vídeos desse momento foram muito inspiradores. Observar a alegria das crianças tocando, sentindo e deixando pegadas na areia foi incrível. Eles puderam conhecer um pouquinho de uma das possibilidades de ser trabalhar com a areia.

De volta à escola, conheceram diversos tipos de areia – areia colorida, areia para construção e muito mais. Misturaram areia com água, carregaram os baldinhos com areia, brincaram de comidinha... muitas possibilidades.

Conforme Claire e sua assistente, Emma, apresentavam a proposta, consegui sentir de perto como era elaborada a documentação pedagógica.

Claire criou a abordagem *Floorbook* para dar, ao profissional, ferramentas para realmente consultar as crianças durante o processo de planejamento e documentação. A abordagem incentiva habilidades de pensamento de ordem superior e ajuda as crianças a influenciar seu aprendizado.

A abordagem *Floorbook* é inovadora, liderada por crianças para observação, documentação e planejamento. Ao ouvir as crianças e identificar seus interesses, podemos criar uma oportunidade única de aprendizagem que entusiasma e interessa às crianças.

Floorbooks são livros em branco em que podemos gravar as vozes das crianças e suas ideias para usar em nosso planejamento. A escrita em grupo em um *Floorbook* permite o pensamento compartilhado à medida que as crianças relembram as ideias umas das outras e as registram por meio de textos, diagramas e fotografias. Essa abordagem centrada na criança registra as evidências do processo de brincar e o aprendizado.

Os *Talking Tubs* estimulam os sentidos das crianças, estimulam a fala e o pensamento e realmente envolvem as crianças em seu aprendizado. Eles permitem que você use objetos 3D e imagens 2D para ajudar as crianças a investigar um tópico. Essa técnica cria ideias para usar como trampolins para brincar e aprender.

IMAGEM 9 – "Floorbook" O livro de chão. Modelo de documentação pedagógica

Fonte: Produção da pesquisadora, com autorização da Escola (2021).

O tema chamou tanto a nossa atenção que fomos incentivadas a construir um *floorbook* da nossa jornada pela escola. Claire pediu para relacionarmos com a documentação de nosso país de origem.

Eu decidi, então, realizar um painel com os diferentes tipos de folhas encontradas no Brasil. Fui até a área externa do hotel e recolhi algumas amostras parecidas com as que temos no Brasil. As possibilidades de cores, tamanhos, estações do ano, tudo isso conversando com os campos de experiência da Base Nacional Comum Curricular.

Após a elaboração de cada integrante, abrimos para a discussão final, e assim encerrou-se essa incrível jornada pela educação da natureza.

4.2.7 Escola da Floresta: Carta 06

Queridos Professores,

Hoje foi um dia livre e muito especial. Decidi conhecer o Museu da Criança, localizado em Edimburgo. Peguei um táxi no hotel e fui passear um pouquinho pelo velho mundo, como eles dizem.

O Museu da Infância de Edimburgo (*The Museum of Childhood*) é o primeiro museu do mundo dedicado à história da infância. Sua coleção é formada por brinquedos e jogos de diferentes gerações. A coleção inclui ursinhos de pelúcia e bonecas do século XVIII que continuam usando roupas da moda daquela época, marionetes, soldadinhos ou pequenos e rudimentares carros, entre muitos outros tesouros.

Alguns dos brinquedos que mais chamaram minha atenção foram uma casa de bonecas que contava com 21 quartos e mais de 2.000 objetos no seu interior e o pequeno açougue da década de 1980 que ainda conservava seu pequeno açougueiro.

Observando a evolução dos brinquedos, podemos chegar à conclusão de que, embora os videogames ganhem espaço rapidamente e as bonecas sejam cada vez mais detalhadas e refinadas, os ursinhos de pelúcia sempre vão ter um lugar no coração das crianças.

Apesar do passar dos anos, as crianças continuarão sendo crianças.

Com este espírito infantil, vou me despedindo desta incrível cidade repleta de encantamentos e magias.

4.3 Escola Roseville Community School: Carta 01

Querido Professor da Primeira Infância,

No ano de 2013, realizei um curso de formação de professores da primeira infância na cidade de São Francisco, Califórnia, nos Estados Unidos. Lá, aprendi um pouquinho sobre algumas abordagens educacionais e conheci um professor muito especial, Paul Dennis, arquiteto e pedagogo. Paul realiza um trabalho muito especial, inspira gestores escolares de todo o mundo com seus projetos arquitetônicos para a primeira infância.

Decidimos, então, realizar um grupo de estudos a fim de visitar escolas pela Califórnia.

Organizamos tudo: estadia, transporte, tour pelas escolas e uma visita ao famoso Parque Yosemite.

Erámos um grupo de oito pessoas, educadores de toda a parte do mundo.

São Francisco, no norte da Califórnia, é uma cidade com colinas, situada na ponta de uma península e cercada pelo Oceano Pacífico e pela Baía de São Francisco. Ela é conhecida pela névoa que dura o ano todo, pela emblemática Ponte Golden Gate, por seus bondinhos e por suas coloridas casas vitorianas. O Transamerica Pyramid, no Distrito Financeiro, é o arranha-céu mais conhecido da cidade. Na baía, encontra-se a Ilha de Alcatraz, onde ficava a famosa antiga prisão.

Chegamos em São Francisco e ficamos todos instalados no mesmo hotel; à noite, Paul nos levou para conhecer a badalada Golden Gate.

Depois deste delicioso passeio, retornamos ao hotel e nos preparamos para o início da nossa aventura pedagógica.

4.3.1 Escola Roseville Community School: Carta 02

Caros Professores,

Paul organizou uma lista de escolas para visitarmos, e foi uma semana bastante intensa. Hoje, vou relatar para vocês sobre a escola que mais me marcou durante esta jornada.

Eu estava na maior expectativa para conhecê-la, pois Paul já havia mencionado que era uma escola modelo, com uma proposta pedagógica encantadora.

Como ela era bem afastada da cidade, decidimos sair bem cedo do hotel e tomar nosso café da manhã no carro para não perder nem um minutinho.

Após algumas horas de viagem, chegamos ao nosso destino: Roseville Community School, uma escola da comunidade.

Assim que entrei na escola, encantei-me com uma linda placa bem na entrada: *“Enter with fresh eyes”* (entre com olhos novos). Percebi, naquele momento, que seria uma grande visita!

A diretora, Bev Bos, nos recebeu, e iniciamos os nossos aprofundamentos sobre a escola. Compartilho com vocês algumas das falas de Bev Bos, contando um pouquinho da história da escola e de como tudo começou.

Em outubro de 1992, um grupo de famílias da pré-escola comunitária de Roseville, inspirado nos ensinamentos de Bev Bos, trabalhou para fundar uma escola primária incorporando princípios de aprendizagem centrada na criança. Eles buscaram algo mais do que as escolas públicas ou privadas estavam oferecendo aos seus filhos em crescimento.

Nasceu a Roseville Community School, e criou um forte apoio comunitário para o interesse e aprendizado de cada criança. Todos os pais desempenharam um papel. A escola começou como um programa K-3 (três anos) e gradualmente expandiu-se para K-6 (seis anos). Um número crescente de famílias contribuiu com tempo e energia significativos, tornando nossa escola o que é hoje.

Um professor, uma visão compartilhada, um trailer em uma mancha de terra de um parque de diversões, ocioso, mas, para as brincadeiras das crianças, é o único lugar. Aquele trailer se tornou nossa Sala Comunitária, e o pedaço de terra agora é nosso pátio de areia, cheio de árvores, uma tirolesa, balanços de corda, peças soltas e as casas nas árvores, nas quais as crianças entram e sonham.

Quando a Roseville Community School entrevistou Mary Jo, com um mestrado em educação pelo Mills College, eles sabiam que a escola iria funcionar. Desde 1993, Mary Jo tem sido uma forte defensora, líder e motivadora na formação do programa da escola, com base nos Princípios Construtivistas de educação e com foco em facilitar a compreensão de uma criança por meio de experiências de aprendizagem ricas e práticas, combinadas com um ambiente de sala de aula para várias idades. Hoje, Mary Jo ainda dá aulas com paixão e também atua como conselheira acadêmica.

O primeiro Conselho de Administração foi eleito para apoiar o corpo docente e levar adiante a filosofia única do programa. Conselho, professores e pais trabalham juntos para administrar a escola. Esse modelo permitiu garantir um programa consistente e colaborativo ano a ano, e também dá flexibilidade ao corpo docente para oferecer um programa que se concentra no apoio às crianças matriculadas em cada classe.

Excelentes professores compartilharam nosso modelo de ensino de Educação Progressiva, e, assim, o programa cresceu e se desenvolveu na Roseville Community School que conhecemos e amamos hoje, por causa da dedicação desses professores, bem como de muitos pais ativamente envolvidos que passaram pelo programa. As tradições da escola continuam a desempenhar um papel importante no estabelecimento de uma comunidade de alunos. Nossos pais, professores e ex-alunos servem como uma comunidade forte para ajudar a apoiar as tradições e a autoconfiança dos alunos, as inovações e contribuições da comunidade. A Roseville Community School continua a crescer como líder na área de Educação Progressiva.

A Roseville Community School abraçou os tempos de mudança abrindo nossas portas como um centro de enriquecimento de educação domiciliar. Enquanto continuamos a fortalecer nosso programa de Educação Progressiva, agora podemos alcançar mais famílias e crianças. (informação verbal, 2020)

A educação da Roseville Community School é fundada na filosofia do Modelo de Educação Progressiva. Este modelo de educação, conforme descrito por Alfie Kohn, tem oito características principais: valores do Modelo de Educação Progressiva; atendimento à criança como um todo; comunidade; colaboração; justiça social; motivação intrínseca; aprendizagem ativa; compreensão profunda e levar as crianças a sério.

Trabalha-se muito para perseguir esses valores da Educação Progressiva. Integrado em todo o programa, você verá essas características do Modelo de Educação Progressiva no aprendizado prático, nas salas de aula para várias idades, no envolvimento dos pais, nas interações com a comunidade, nas tradições escolares e na construção de habilidades na vida real. Nosso objetivo final é apoiar os alunos a se tornarem pessoas confiantes e compassivas, que serão os sonhadores, pensadores e realizadores de amanhã.

4.3.2 Espaço da Escola Roseville Community School

Depois de conhecer um pouco mais sobre o trabalho realizado na escola, iniciamos o tão esperado tour pelos espaços:

IMAGEM 10 – Placa na entrada da escola: "Entre com olhos novos". Uma escola especial, com uma proposta pedagógica progressista



Fonte: Produção da pesquisadora, com autorização da Escola (2021).

IMAGEM 11 – O Ateliê



Fonte: Produção da pesquisadora, com autorização da Escola (2021).

Espaço destinado as atividades artísticas. Nesse espaço encontramos uma mesa de argila que está sempre disposta às crianças.

IMAGEM 12 – Ambiente da Marcenaria



Fonte: Produção da pesquisadora, com autorização da Escola (2021).

Espaço destinado às atividades que envolvem construção e raciocínio lógico. Todas as crianças têm acesso a este espaço. É comum encontrarmos pequenos objetos como pregos e martelos à disposição das crianças.

IMAGEM 13 – Ambiente externo: preparado para atividades em contato com a natureza



Fonte: Produção da pesquisadora, com autorização da Escola (2021).

Preparado para provocar e oportunizar atividades que envolvem todas as áreas do conhecimento. Crianças brincam livremente em contato com a natureza.

IMAGEM 14 – O "cemitério": enterro de animais



Fonte: Produção da pesquisadora, com autorização da Escola (2021).

Espaço onde as crianças costumam enterrar os animais que ali morrem. A escola possui um pequeno viveiro com galinhas, pintinhos, ovelhas e bodes. As crianças participam da vida destes animais, alimentam-nos, brincam juntos e, quando chega a hora de partir, este rito de passagem é tratado de uma maneira muito tranquila e natural.

IMAGEM 15 – Um espaço de brincar



Fonte: Produção da pesquisadora, com autorização da Escola (2021).

Os ambientes de Roseville Community School convidam a criança a vivenciar um mundo fascinante. Os espaços permanecem à disposição das crianças, e elas têm a liberdade de escolher qual ambiente irão frequentar ao longo do dia.

Um dos espaços que mais chamou a atenção foi a existência de um cemitério dentro da escola. Ao lado de um viveiro, uma das crianças relatou que a morte é trabalhada de uma forma muito natural na escola. As crianças acompanham a vida dos animais e, quando algum falece, eles realizam o rito de passagem enterrando o corpo do bichinho no cemitério. Eu e meus colegas visitantes ficamos encantados com esta informação

Foi emocionante vivenciar um pouco da rotina das crianças de Roseville Community School, uma escola que acolhe suas crianças e famílias.

4.4 Impressões sobre o sistema educacional finlandês

A mudança mais mensurável acontece na infância. O mundo muda quando as crianças o mudam.

(LIUKAS, 2018)

IMAGEM 16 – Fachada da escola Paivankehra



Fonte: Produção da pesquisadora, com autorização da Escola (2021).

Sempre tive curiosidade em conhecer as escolas da Finlândia, cujo sistema educacional é conhecido mundialmente por sua excelência e seus resultados, principalmente pelo bom posicionamento no PISA, exame que avalia a capacidade de estudantes de 15 anos em leitura, matemática e ciências. É um teste unificado aplicado na língua oficial de cada país e acontece a cada três anos.

Além disso, muito se fala do preparo do professor finlandês, que tem autonomia em sala de aula e possui, no mínimo, o mestrado, inclusive professores de ensino infantil.

Fui convidada a participar de um grupo de estudos na Universidade de Helsinque. O curso era voltado para formação de formadores e incluía estágios de observação em algumas escolas.

As visitas incluíram uma creche, uma escola para crianças especiais e uma escola secundária e duraram cerca de 1h30 a 2h, então, tive apenas um pequeno recorte da realidade das escolas e pude acompanhar só uma pequena parte do dia daqueles alunos, sempre orientada pelo diretor de cada escola. Como esta pesquisa está voltada à educação infantil, vou falar um pouco sobre a visita à creche e destacar alguns pontos interessantes.

Não é obrigatório matricular em creche/pré-escola as crianças com menos de seis anos de idade, ficando a critério dos pais fazê-lo ou não. A creche visitada tinha 200 crianças matriculadas e, apesar de o ensino obrigatório ser gratuito no país, nesta creche, pelo menos, as famílias pagam um valor mensal estipulado de acordo com a renda familiar.

As crianças ficam separadas em pequenos grupos de acordo com a idade, e cada turma conta não só com a professora, mas com uma enfermeira assistente para auxiliar em todas as atividades. Desse modo, é mais fácil prestar atenção em cada aluno como um indivíduo e trabalhar o potencial de cada um. É interessante ver como cada espaço da creche foi realmente pensado para crianças, já que tudo é do tamanho dos pequenos, com decorações que enchem os olhos de qualquer criança. E o mais importante: as crianças tinham seus nomes escritos nas cadeiras, mesas e cartazes. Para mim, isso faz cada criança se sentir especial e não apenas mais um e torna o ensino mais significativo.

Todos os dias, as crianças brincam no parquinho e saem para “explorar”, já que o que não falta é natureza para isso. Mesmo nos dias frios, é essencial que as crianças saiam, pois o passeio as conecta com o espaço que ocupam. Segundo a diretora, as saídas da escola só são canceladas quando a temperatura é inferior a -15 graus ou as condições climáticas não forem favoráveis.

O ensino infantil é baseado em brincar até a pré-escola, o que significa que as brincadeiras são muito valorizadas no desenvolvimento da criança, e, de acordo com o currículo nacional, apesar de as crianças não brincarem para aprender, elas aprendem pela brincadeira, assim, é muito importante compreender esta questão para entender o ensino infantil no país.

As crianças de três a cinco anos passam o dia na escola e intercalam atividades guiadas (artes, brincadeiras, histórias etc.) com tempo para brincar livremente dentro da escola ou no parquinho. As crianças de seis anos frequentam a pré-escola nas primeiras quatro horas do dia

e, em seguida, se os pais optarem pelo ensino em período integral, elas também alternam tempo para brincar livremente com leitura de livros. No período de quatro horas de pré-escola, as crianças têm três aulas de cerca de 40 minutos e, entre elas, sempre há, aproximadamente, 30 minutos de intervalo para brincar. As aulas são de matemática, alfabetização e finlandês, pois mesmo sendo uma escola onde a língua de ensino é o inglês, por lei, todas as escolas precisam oferecer pelo menos uma aula na língua local. As aulas são ministradas em salas diferentes e por professores diferentes, então, as crianças estão sempre mudando de ambiente, apesar de os grupos serem sempre os mesmos. Cada professor é responsável por, no máximo, nove crianças ao mesmo tempo na pré-escola e não mais do que sete nos anos anteriores.

Os professores dos primeiros anos fazem planejamentos mensais, pois crianças muito pequenas podem se desenvolver muito de um mês para o outro; assim, os professores adaptam a rotina de atividades de acordo com este desenvolvimento observado. Já na pré-escola, o planejamento é anual, porém, os professores não têm prazos para cumpri-los, pois o aprendizado é completamente focado nos alunos e nas suas necessidades: se as crianças demonstrarem um desenvolvimento maior do que o esperado, o planejamento é acelerado, mas o contrário também é verdadeiro, pois o mais importante é a criança aprender, não cumprir o planejamento dentro de prazos estipulados previamente.

Além disso, o currículo nacional determina que crianças aprendem melhor quando estão ativas, interessadas e envolvem-se em relações significativas com os professores. Por este motivo, os professores também conversam e perguntam para as crianças quais são seus interesses em determinados tópicos para que possam deixar a aula mais interessante e significativa para os pequenos. Assim, eles aprendem mais.

Os pais também têm um papel fundamental. Como o currículo nacional também prevê que uma criança precisa de cooperação entre família e escola para o bem de seu desenvolvimento, pais e professores têm reuniões regulares (cerca de três ou quatro vezes ao ano) e, juntos, elaboram um planejamento individual para cada criança, contendo as habilidades que os pais desejam que sejam aprendidas e desenvolvidas na escola. O planejamento é revisto nas reuniões seguintes.

Com tanto tempo passado dentro da escola apenas brincando livremente (as crianças que ficam em período integral podem passar até nove horas dentro da escola, sendo que, na pré-escola, neste período, as crianças não têm mais do que duas horas de aula) e sem lição de casa.

O currículo nacional finlandês propõe, em resumo, que as crianças aprendem pela brincadeira e pelo relacionamento com outras crianças e professores à sua volta, e é assim que fazem sentido do mundo, desenvolvendo suas habilidades e construindo conhecimento.

4.4.1 Escola Viikki: espaço da escola

IMAGEM 17 – Finlândia



Fonte: Produção da pesquisadora, com autorização da Escola (2021).

IMAGEM 18 – Espaço faz-de-conta, Helsinque, Finlândia



Fonte: Produção da pesquisadora, com autorização da Escola (2021).

IMAGEM 19 – Entrada da escola, Helsinque, Finlândia



Fonte: Produção da pesquisadora com autorização da Escola (2021).

IMAGEM 20 – Ambiente 0-3, Helsinque, Finlândia



Fonte: Produção da pesquisadora com autorização da Escola (2021).

IMAGEM 21 – Ambiente 0-3, Helsinque, Finlândia

Fonte: Produção da pesquisadora, com autorização da Escola (2021).

A palavra confiança define o sucesso do sistema educacional finlandês. A política educacional do país possui como base a equidade, a flexibilidade, a criatividade e o profissionalismo dos professores. De acordo com o diretor da Viikki Teacher Training School, os pais confiam no sistema educacional, o professor confia nos familiares, a direção confia nos professores, o Ministério da Educação confia na escola, e os resultados mostram que essa relação de confiança é recíproca. E a confiança não se restringe somente aos finlandeses.

Durante a minha estada, as recomendações dadas foram que não fotografasse ou filmasse alunos de outra turma sem sua permissão, por questões religiosas ou mesmo pessoais, e sempre tirasse fotografias que focassem o grupo. A circulação na escola era livre e, de fato, sequer eu parecia ser notada. Era mais uma visitante dentre tantos outros que chegam à instituição anualmente. Sem a presença de uma supervisão escolar ou de uma inspeção governamental, funções abolidas após a implantação da política da confiança no país, nos anos 1990, cada professor sabe que conteúdo ministrar e que objetivos deve atingir ao final de cada ano letivo; até mesmo a reunião pedagógica entre os docentes de uma mesma série não é obrigatória.

A supervisão escolar apenas ocorre com os professores em formação, que enfrentam longas jornadas como regentes de turma sob a orientação do professor titular. Observação e prática equivalem a 540 horas do currículo do curso de formação para as séries iniciais. Durante a prática escolar, duplas de graduandos assumem totalmente a regência da turma.

A confiança, na verdade, é resultado de políticas públicas que reconhecem a importância da atividade docente e da complexidade que envolve a formação de futuros professores. A profissão de professor na Finlândia é uma das mais procuradas e conceituadas, embora as áreas tecnológicas venham cooptando um número maior de aspirantes a cada ano. O elevado status da profissão faz com que a sociedade tenha um respeito imensurável pelo docente e o salário inicial, apesar de não constar entre os mais elevados do país, ainda é atraente: cerca de dois mil euros. Mesmo sendo um valor relativamente baixo para viver na capital do país, cujo custo de vida é mais elevado em relação às outras cidades finlandesas, não se pode dizer o mesmo quando se opta por morar na região metropolitana ou em cidades pouco distantes. Nesse caso, os excelentes e eficientes meios de transporte integrados oferecidos pelo governo minimizam o problema.

Não há como não ter uma vida digna em um país que zela pelo bem-estar social e reverte os altos impostos cobrados em benefícios para a população. Além disso, o rigor fiscal e o estrito cumprimento da lei fazem com que o país tenha um dos menores índices de corrupção do mundo. Praticamente todas as instituições de ensino são públicas, com exceção de algumas de caráter confessional, que, mesmo assim, seguem as diretrizes governamentais e não cobram mensalidades, pois recebem subsídios.

IMAGEM 22 – Curso de Formação de Formadores na Universidade de Helsinque



Fonte: Produção da pesquisadora, com autorização da Escola (2021).

4.5 Escolas de San Miniato: sistema educacional

Posso entrar com a Girafa?

*A girafa tem o coração longe dos pensamentos
Se apaixonou ontem e ainda não sabe...
Não sendo uma girafa, Não tendo o coração longe dos
pensamentos, Não estando apaixonado,
sei perfeitamente que força de amor envolve as coisas,
as palavras, os fatos, as obrigações e as inteligências
que tomaram vocês nestes dias fabricando jornadas de
grande deleite e cultura em torno de uma empreitada
que honra San Miniato, a infância, as nossas creches e
as cultura infantis. Agora a girafa percebeu que está
apaixonada recolocando o coração perto dos
pensamentos. E está com vocês. E está comigo.*

(MALAGUZZI apud FARIA, 2007)

No coração da Toscana, entre Pisa e Florença, localiza-se o município de San Miniato, uma pequena comunidade com cerca de 26.000 habitantes que conseguiu, ao longo do tempo, um projeto educativo de elevada qualidade para suas crianças.

A Toscana é, entre as 20 regiões da Itália, junto com a Emilia Romagna, onde se situa o município de Reggio Emilia, Umbria, Ligúria e o vale de Aosta, uma das regiões em que a oferta de *nidi d'infanzia* (creches) é mais elevada. No Sul de Itália, e apesar da Lei de 1971 sobre a criação de creches públicas, a oferta é muito mais reduzida e, por vezes, a única opção disponível é a creche familiar.

A partir dos anos 1990, difundindo a ideia do direito a socializar e a brincar em contextos externos à família, o *nido* (a creche) evoluiu e tornou-se o centro de uma série de serviços educativos integrados, como os *Spazi Gioco* (espaço jogo) – serviço para crianças dos 18 aos 36 meses, num máximo de cinco horas por semana; os *Centri dei Bambini i dei Genitore* (Centro para pais e filhos) – serviço no qual se acolhem crianças dos zero aos três anos, acompanhadas dos pais ou outros adultos cuidadores, uma ou duas vezes por semana durante uma hora; e o *Nido Domiciliare* (a Creche Familiar). Estes serviços são disponibilizados às crianças e às famílias para quem o *nido* não é inicialmente apelativo, mas que, após a sua utilização, começam a interessar-se pela creche. São, portanto, serviços integrados à creche que acabam por ter uma função integradora das crianças e das famílias.

Esta diversidade resulta das opções políticas tomadas em nível nacional, permitindo a flexibilização dos serviços e a criação de novas e inovadoras respostas e projetos experimentais, mas também das opções políticas da Região da Toscana e do município de San Miniato, em particular, que decidiu investir em seus cidadãos mais jovens, envolvendo todos os interessados no processo: os municípios, as organizações da sociedade civil e as famílias. O resultado é que mais de 45% das crianças usufruem de uma destas respostas educativas, sendo o *nido* a preferida pelas famílias.

A abordagem toscana é, de fato, uma realidade multifacetada, com bases e linhas de orientação comuns, nomeadamente no que diz respeito às características e ao nível de qualidade dos espaços, à organização e aos requisitos para o reconhecimento de que as crianças são detentoras de direitos e agentes competentes da sua aprendizagem.

A primeira creche de San Miniato, Pinocchio, foi inaugurada em 1970, na sequência de manifestações de mulheres trabalhadoras que exigiam a criação de serviços adequados. Em 1986, uma nova Lei Regional colocava a ênfase no valor educativo do *nido*, deixando para trás, definitivamente, a ideia antiga da creche como respostas às necessidades da família. Conforme Aldo Fortunati (2014), a criança passa a ser a protagonista; a família, o parceiro privilegiado na tarefa de responder a todas as necessidades típicas da idade e de cada criança; e a educação, uma responsabilidade pública e um projeto da comunidade.

A imagem de criança como uma pessoa rica e competente torna-se a base de organização e funcionamento dos serviços. Esta visão otimista da criança influencia todos os aspectos da vida diária nos centros: a forma como as educadoras interagem com as crianças e facilitam a aprendizagem, a relação com as famílias e o design e utilização do espaço físico, incluindo mobiliário e materiais.

O Centro de Documentação, Investigação e Formação La Bottega di Gepetto – que é, desde 1999, responsável pela formação profissional de todas as educadoras de San Miniato e de outros municípios vizinhos associados - é dirigido pelo presidente Aldo Fortunati, idealizador deste projeto e da abordagem pedagógica de San Miniato.

Os *nidi* são serviços educativos destinados a crianças com menos de três anos. Estão abertos, pelo menos, dez meses por ano, cinco dias por semana, durante pelo menos seis horas por dia. Possuem um refeitório e camas para as crianças que permanecem em período integral. Abrem às 7:30 e encerram as atividades entre 14:30h e 17:30h.

Os critérios de seleção para vagas existentes são os mesmos em todos os serviços que fazem parte da rede (públicos e privados), sendo a condição social da criança o fator mais importante. A preferência é das crianças com necessidades especiais, famílias monoparentais

ou famílias cuja língua materna não é o italiano. Também leva-se em conta aspectos como o número de filhos do agregado familiar, a idade da criança, as condições de trabalho dos pais, distância do trabalho, etc. As famílias suportam uma parte dos custos do serviço em função ao rendimento.

A partir das 17:30, pagam o serviço integralmente. A condição econômica é, no entanto, apenas um critério para ter colaboração mais baixa e não um critério para ter uma vaga no serviço, porque considera-se que todas as crianças têm direito a usufruir dos serviços, independentemente da sua condição econômica.

O funcionamento diário dos *nidi* é assegurado pelas educadoras de forma colaborativa, sem hierarquia. A coordenação é externa e elaborada por educadoras escolhidas entre as educadoras da creche. Não existe inspeção externa. As educadoras partilham, ainda, a responsabilidade pelo relacionamento e pela articulação com pais e outros serviços da comunidade.

Atualmente, cerca de 40% dos profissionais que trabalham com crianças são educadoras com grau académico superior; as demais possuem apenas o ensino secundário. Entretanto, o município decidiu que, no futuro, recrutará apenas educadores com formação superior. Além da formação inicial, os candidatos fazem um exame de admissão proposto por La Bottega di Geppetto, e os que são admitidos sujeitam-se, ainda, a um intenso programa de formação sobre a pedagogia adotada.

As educadoras trabalham 30 horas por semana com as crianças e cerca de 170 anuais que são destinadas a preparar documentação, encontros com os pais e formação profissional.

O pessoal auxiliar prepara as refeições e cuida da limpeza dos espaços.

Os representantes eleitos dos pais, um por cada creche, fazem parte do conselho de gestão das creches e representam os utilizadores do serviço diante do município, que toma as decisões depois de ouvi-los. A sua opinião é tida em grande consideração e tem grande influência sobre as decisões tomadas.

Os grupos são heterogêneos: as crianças de três aos 36 meses estão juntas em uma mesma sala.

As educadoras observam que as crianças mais velhas protegem os mais novos e que o nível de conflito é muito baixo devido à diversidade de interesses existente.

As crianças parecem compreender espontaneamente que cada um tem seu ritmo, seu tempo e suas necessidades, e isso é considerado uma prova de grande competência por parte da criança.

Os grupos podem ter entre 15 a 24 crianças, com três ou quatro educadoras que estão seis horas por dia em trabalho direto com elas.

De acordo com Fortunati (2010), três valores fundamentais definem a cultura das creches de San Miniato: a ideia do protagonismo da criança; a natureza aberta do trabalho educativo; e a participação da família. Assim, ao falarmos do protagonismo da criança, tem-se a imagem da criança longe de ser alguém que precisa de atenção e cuidados, mas de um indivíduo competente, curioso, aventureiro, que interage e se relaciona, brinca e se expressa com múltiplas linguagens e é merecedor do respeito dos adultos, que consideram positivamente seus pensamentos e ideias sobre o mundo.

A criança como forte, rica e cheia de potencial exige uma transformação do papel do educador, de tal forma que a sua ação se baseie mais na organização de contextos estruturantes do que em fornecer estímulos diretos à atividade das crianças : na capacidade de reconhecer e desenvolver a diversidade de estilos comportamentais da criança do que no desejo de os conduzir em direção a comportamentos e ações bem definidas e preestabelecidas: na atenção ao processo, ao modo como desenvolve a ação enquanto manifestação de uma estratégia evolutiva do que na necessidade de definir o nível de desenvolvimento atingido dentro de um determinado conjunto de parâmetros considerados normais. (FORTUNATI, 2010, p. 34)

Ou seja, uma criança ativa e competente estimula o educador a centrar-se na organização de uma série de experiências que são oferecidas como oportunidades para atingir objetivos definidos.

4.5.1 Escolas de San Miniato: espaços educacionais

IMAGEM 23 – Faz-de-conta, San Miniato, Itália



Fonte: Produção da pesquisadora, com autorização da Escola (2021).

IMAGEM 24 – Escalando, San Miniato, Itália



Fonte: Produção da pesquisadora, com autorização da Escola (2021).

IMAGEM 25 – Brincando de cabeleireiro, Faz-de-conta, San Miniato, Itália



Fonte: Produção da pesquisadora, com autorização da Escola (2021).

O espaço e a sua organização são aspectos de suma importância para uma pedagogia que considera o belo como importante. Para responder às necessidades de crianças e adultos e para comunicar o valor da infância e de viver em uma comunidade de crianças e adultos, os espaços são acolhedores e confortáveis, respondendo à necessidade de segurança e afeto, tanto para as crianças quanto para os adultos.

Este ambiente belo e bem estruturado ajuda-nos a ser mais felizes e positivos e permite à criança exprimir-se de forma livre e criativa, experimentando situações estimulantes, pensadas para que possa exprimir emoções, pensamentos e opiniões sobre as pessoas. A criança deve se sentir à vontade, segura e livre para movimentar e satisfazer o seu desejo de aprender e explorar.

A disposição do mobiliário, a escolha das cores e materiais disponíveis é a primeira impressão positiva que a criança deve sentir.

É notável que podemos encontrar traços de cada criança e de sua história.

As salas são estruturadas como áreas ou cantos, delimitados e permanentes, permitindo à criança criar pontos de referência, estar sozinha, se desejar, em pares, em pequenos ou grandes grupos, e evitar a poluição visual e auditiva que uma sala pode provocar.

Os espaços existem para que as crianças possam fazer atividades específicas, com os materiais disponíveis que favorecem experiências ricas e variadas. Todas as salas são equipadas com materiais naturais e artificiais, que podem ser manipulados e transformados e que conduzem à descoberta e a explorações de todos os sentidos. Os materiais são organizados de forma extremamente cuidada, divididos em caixas transparentes para que as crianças possam ver o que têm à disposição, e estão sempre disponíveis para as crianças. Aqueles que são considerados perigosos não ficam ao alcance das crianças.

Os espaços existentes são:

- Sala do movimento: espaço que acolhe todo o grupo; pode ter uma piscina de bolinhas, escadas e plataformas em diversos níveis.
- Área do jogo simbólico: cozinha e quarto com espelho, roupas para vestir, objetos do cotidiano, várias taças e recipientes, arroz, feijões, etc.
- Área de manipulação: para atividades mais estruturadas, com tinta, lápis, canetas, papéis, conchas, pedrinhas, farinha, etc.
- Área para jogos: jogos de todos os tipos e mesas que são utilizadas para as refeições.

- Espaço de leitura e teatro: com livros, fantoches. Aqui encontra-se também o cesto dos tesouros.

IMAGEM 26 – Fachada do *Nido*: La Chioc Ciola



Fonte: Produção da pesquisadora, com autorização da Escola (2021).

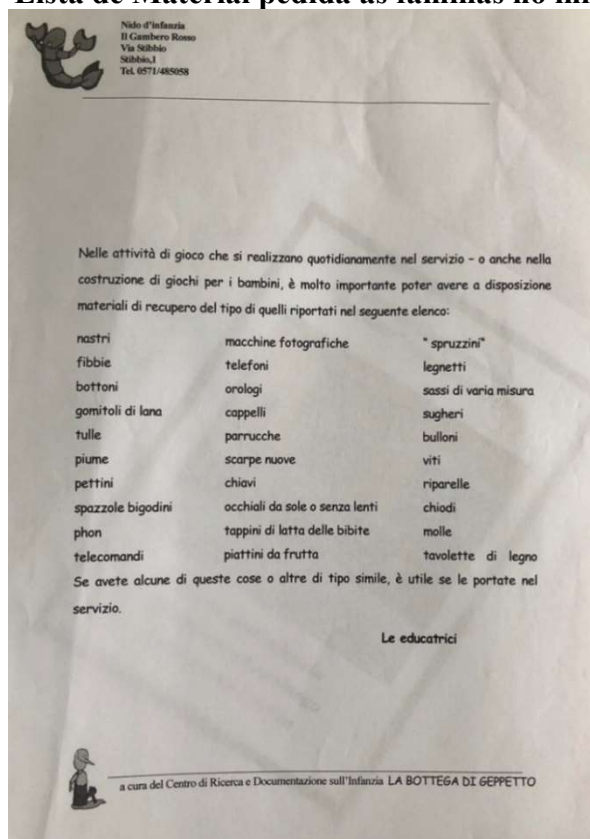
IMAGEM 27 – Espaço de jogos



Fonte: Produção da pesquisadora, com autorização da Escola (2021).

IMAGEM 28 – Espaço atividades

Fonte: Produção da pesquisadora com autorização da Escola (2021).

IMAGEM 29 – Lista de Material pedida às famílias no início do ano letivo

Fonte: Produção da pesquisadora com autorização da Escola (2021).

A capacidade de o contexto educacional ser um recurso criativo e potencial para as experiências das crianças deriva da conceitualização, da não neutralidade do espaço e da sua capacidade, possibilitando orientar as ações das crianças e dos adultos. O ambiente deve oferecer espaços organizados que favoreçam a exploração individual, as brincadeiras e as vivências.

As escolhas dos educadores, que projetam e muitas vezes reformulam os espaços com olhar atento aos percursos e estratégias, permitem que as crianças expressem o seu melhor.

Um espaço bem organizado torna-se um lugar onde as crianças podem deixar suas próprias marcas ao transitarem de uma experiência para outra, enriquecendo suas teorias, sejam elas individuais ou compartilhadas.

A ação do educador com olhar atento está na reorganização de materiais e de objetos para que se mantenha seu alto valor de estímulo à exploração, assim, o educador deve estar atento às propostas oferecidas, verificando o interesse e o desinteresse dos alunos.

Essas experiências são uma forma de diálogo, uma comunicação educativa que permite a adultos e crianças experimentar novas mudanças.

O espaço externo representa um completo essencial das oportunidades disponíveis no interior. É onde os elementos naturais e os equipamentos disponibilizados devem ser escolhidos com cautela buscando uma relação significativa com o ambiente.

Entrar em contato com terra, horta, área, água, é uma experiência muito rica, que oportuniza ações e relações e inspira brincadeiras.

O protagonismo da criança está vinculado à confiança na capacidade da criança e à valorização de sua autonomia. O conceito de protagonismo modifica as relações e o espaço habitado pela criança, criando contextos que a reconheçam e permitam sua expressão. O ambiente, assim, valoriza a cultura e as experiências da criança com sensibilidade, permitindo que os processos de aprendizagem aconteçam de forma singular; todo esse processo é documentado.

Quanto mais experiências as crianças tiverem para criar, inventar, imaginar, mais desenvolverão a inteligência e a criatividade. O reconhecimento da identidade das crianças como pessoas, protagonistas, tem muitas consequências importantes no projeto educativo. Devemos compreender a importância de garantir recursos e oportunidades. Dessa forma, evitamos que as intenções educacionais dos adultos influenciem as crianças de forma direta, sem deixar espaço para aquelas possíveis e diversas interpretações que evidenciam o reconhecimento das crianças com suas diferenças e individualidades.

A documentação e a observação também são fundamentais para garantir o sucesso e a qualidade do projeto educativo. O tempo todo, os educadores discutem e observam o desenvolvimento das crianças. Todos são responsáveis por este momento.

Das observações e da discussão, surgem os níveis de competência, individuais e de grupo, descobrindo, assim, as competências e diversidades de cada um. A documentação é um processo de interpretação das crianças, evidenciando seu protagonismo, que deve ser realizado de forma cuidadosa e rigorosa. O educador deve estar atento e compreender o significado das ações das crianças e encontrar as palavras certas para descrever a competência das crianças, sem diminuí-las, tornando visíveis e possíveis os processos e a dimensão social na qual se inscrevem e de que se alimentam. É nos momentos de reflexão conjunta que a observação e a documentação revelam todo o potencial formativo, levando os educadores a questionarem sobre sua prática.

Trata-se, assim, de um processo de construção de memória, que permite compreender e partilhar o conhecimento adquirido coletivamente ao longo do tempo.

As educadoras trabalham diariamente por cerca de uma hora e meia na documentação pedagógica, mantendo um arquivo de fácil acesso e bem organizado que será utilizado por todos. Desenhos, produções das crianças, fotografias, vídeos e registros das observações fazem parte desse acervo. São três os instrumentos utilizados para documentar, partilhar e refletir em San Miniato:

- **O caderno da adaptação:** nele são anotadas informações sobre o período de adaptação da criança e da família no contexto.
- **O quadernone:** é uma espécie de dossiê que contém registros sobre a evolução e a experiência do grupo. É um documento extremamente flexível; na capa, há identificação do ano, das crianças e das educadoras.
- **O projeto:** são as atividades estruturadas propostas às crianças. Ele é composto por quatro partes. A primeira contém o plano do projeto; a segunda contém o registro da experiência com referência às crianças envolvidas; a terceira diz respeito à qualidade e às características dos comportamentos individuais; e a última é uma avaliação final do projeto realizado.

A participação ativa dos colaboradores é de sua importância, porque são justamente eles os primeiros protagonistas no desenvolvimento de uma escola de infância.

O projeto educativo de San Miniato valoriza, ainda, o profissionalismo do educador da creche no que diz respeito à sua formação inicial e ao longo de sua carreira profissional. Para a formação inicial, foi criado um curso na Universidade de Florença, não obrigatório, mas que é bastante procurado pelos educadores mais jovens.

A formação continuada é mais do que uma exigência, tornou-se uma forma de trabalhar, motivar e desenvolver capacidades das educadoras para proporcionarem às crianças oportunidades de desenvolverem o seu sentido de autoestima, confiança, segurança, interesse, curiosidade social e capacidade de cooperação. As formações são elaboradas não só por acadêmicos, mas também pelas próprias educadoras, que compartilham e trocam ricas experiências.

A formação permite que elas dominem e partilhem as mesmas referências pedagógicas, as metodologias, e consigam analisar os problemas, formulando propostas de melhorias e buscando lidar com situações cada vez mais complexas e com a incerteza com que têm que lidar diariamente. A experiência de San Miniato reconhece os direitos das crianças, traduzidos em políticas públicas respeitadoras, que compreendem que dar voz à criança não é fazê-la falar, mas criar possibilidades de exprimir a sua experiência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para a criança, só é possível viver sua infância. Conhecê-la compete ao adulto. Contudo, o que irá predominar nesse conhecimento, o ponto de vista do adulto ou da criança?

(WALLON, 2007, p. 9)

Esta pesquisa foi baseada em estágios, por mim realizados, em escolas de educação infantil internacionais. Observei, nas escolas que visitei (nem todas foram referidas em minhas cartas) que havia uma preocupação com os espaços, levando em consideração o ponto de vista das crianças, embora o cuidado na preparação dos mesmos competisse aos adultos, educadores.

Percebi, nas visitas, que as ações eram planejadas, levando em conta a importância de a criança viver sua plena infância, que essa intencionalidade competia ao educador, que propunha um espaço que atendesse às crianças em suas fases de desenvolvimento.

Já no início do mestrado, ao elaborar “Meu tema e eu,” minha tutora Jeanny Meiry Sombra Silva, insistia muito sobre a questão da intencionalidade das ações. Ao observar os espaços por onde passei, essa insistência me alertou para o objetivo do que estava sendo proposto.

Retomo a situação que vivenciei na escola Roseville, na Califórnia, quanto à presença de um cemitério dentro da escola. Perguntei à diretora sobre o porquê da existência de um cemitério em um jardim da infância, e ela respondeu que as crianças, desde pequenas, devem encarar questões da vida com naturalidade, e nascer e morrer fazem parte da vida. Um cemitério para os animaizinhos das crianças que morriam era um jeito de chamar a atenção para este fato.

Como já referido, o objetivo geral da pesquisa foi o de analisar como a organização intencional dos espaços proporciona o desenvolvimento integral da criança em diferentes contextos educativos, enquanto os específicos foram: descrever como as crianças se relacionam com os espaços escolares; e identificar, nas características dos espaços, possibilidades de desenvolvimento das crianças. Essa discussão sobre os espaços internacionais, a partir de estágios realizados por mim, é uma questão que ainda oferece várias possibilidades de reflexão e análise, o que não dei conta de fazer no tempo exíguo do mestrado.

Esses objetivos foram colocados pela pesquisadora, tanto pelo alerta da literatura como por meio da observação dos espaços de escolas de diversos países. Percebi a importância da intencionalidade dos espaços para garantir o desenvolvimento da criança.

No período de realização da pesquisa, o momento peculiar vivenciado em todo o mundo, ocasionado pela pandemia do coronavírus, levou a pesquisadora a uma mudança brusca das práticas enquanto diretora de uma escola bilíngue de anos iniciais.

Num contexto de incertezas, medos, mudanças, se faz necessário enquanto educadores da infância um posicionamento, na perspectiva de trazer olhares, vozes, gestos, narrativas infantis, como um direito das crianças de serem escutadas, percebidas em suas individualidades, peculiaridades e no tempo próprio de vida. (SANCHES *et al.*, 2021, p. 21)

Esta citação de Sanches *et al.* também levou-me a refletir o quanto devemos acolher as crianças e saber ouvi-las em tempos tão difíceis.

Oliveira, Monteiro e Almeida (2021) também me ajudaram nas reflexões, ao argumentarem que os ambientes e as situações de aprendizagem propostas diariamente, mesmo em tempos atípicos de isolamento social, devem ser organizados de modo a favorecer a apresentação da cultura e o desenvolvimento de diferentes habilidades, e não cabe, sob essa ótica, conceber, como um espaço que favoreça a infância e os direitos das crianças, um ambiente que limita o contato com o outro e com os objetos, que isola cada um em suas próprias experiências.

O retorno presencial às aulas causou ansiedade nas educadoras, famílias e crianças. Diariamente, os anseios das professoras quanto à elaboração dos espaços que promovam a aprendizagem das crianças de forma significativa no retorno presencial transformaram-se em uma labuta constante. No entanto, isso não impediu que elas se reorganizassem e ressignificassem a sua prática.

Conversar com elas sobre as minhas vivências foi o fio condutor para que as professoras se sentissem à vontade para falar de sua utilização dos espaços ou da negligência para aproveitamento dos espaços oferecidos pela escola. Ao comentar sobre as escolas visitadas, percebia, nas professoras, o brilho no olhar por conhecer e transitar em escolas que, embora em lugares tão distantes, evidenciavam que a preocupação era igual às delas. Este tipo de diálogo foi um desencadeador de reflexões, permitiu diminuir a resistência e perceber o meu próprio espaço.

Retomo que a questão que norteou a pesquisa foi a observação de como as crianças se relacionam com os espaços; é uma discussão que vem sendo realizada nos momentos de formação continuada docente, nas orientações pedagógicas individuais. Esses momentos e espaços diferenciados de formação continuada docente podem influenciar o discurso e a prática do professor quando se busca pela realização de um trabalho significativo com as crianças.

Mesmo com assistência sobre esses aspectos, no trabalho empreendido diariamente na escola, seja como professora ou como diretora, percebo a resistência de algumas educadoras, expressa na falta de disposição para utilizar materiais não estruturados e em um relativo desconhecimento do trabalho desenvolvido por outros professores ou por outras instituições ao redor do mundo.

Uma questão preocupante é quando os professores assimilam um discurso de inovação, no entanto, desprovido de qualquer significado sobre a prática. Isso pode acontecer nos momentos de formação, inicial ou continuada, quando repercutem, muitas vezes, somente no âmbito do discurso, sem que a prática seja realmente revista ou alterada. Dessa forma, é preciso ir além do discurso para compreender como se dá, de fato, a implementação de propostas no âmbito da primeira infância e como os aspectos ligados a essa formação do professor viabilizam (ou não) a concretização de tais aspirações, especialmente voltadas aos espaços.

Quando a criança é recebida na instituição, precisa ser considerada sua história, sua cultura e suas vivências. Esse diagnóstico permite condições de traçar um plano de atuação, respeitando suas necessidades e procurando supri-las a contento.

Ao relatar para minhas professoras como os espaços que visitei eram preparados para receber as crianças, percebemos que o ambiente precisa ser acolhedor, oferecer segurança e proteção, sendo compreendido como fator primordial que vai contribuir para seu desenvolvimento integral.

Na concepção de Wallon, percebemos que o processo de desenvolvimento do ser humano implica na integração das possibilidades do indivíduo com ambiente no qual está inserido. O meio vai fornecer-lhe subsídios para desenvolver suas possibilidades, logo, precisamos pensar na organização de espaços de qualidade que proporcionem o desenvolvimento de forma integral para a criança: movimentos, afetos, cognições. “O espaço não é primitivamente uma ordem entre as coisas, é antes uma qualidade das coisas em relação a nós próprios, e nessa relação é grande o papel da afetividade, da pertença, do aproximar ou do evitar, da proximidade ou do afastamento” (WALLON, 1979, p. 209).

De acordo com Wallon, o sentimento de pertença está intimamente ligado à forma como esse espaço é planejado, levando em consideração a participação da criança na sua construção.

Retomo porque este aspecto me parece de suma importância: preparar um espaço com um olhar voltado para as especificidades da criança, valorizando suas ações e interações, pode ser o caminho para contribuir, de forma significativa, para seu crescimento em todas as dimensões: motora, afetiva e cognitiva, que, segundo a perspectiva walloniana, coexistem de forma integrada.

Para Almeida (2012), o fazer do professor começa com o planejamento de suas atividades, e o primeiro passo é propor seus objetivos – que devem ser valiosos (porque vão colaborar para o desenvolvimento do aluno) e exequíveis (porque passíveis de serem atingidos pelos alunos).

Ao preparar um espaço para receber as crianças, o professor, antes de tudo, deve planejar uma proposta que provoque as crianças. Um espaço bem planejado promove interações, experiências e incríveis descobertas, o que, com certeza, terá um valor muito significativo para as crianças.

As cartas pedagógicas apresentadas nesta pesquisa mostraram uma visão positiva da importância dos espaços para o processo ensino-aprendizagem. Esse recurso proporcionou a interação entre as crianças. As crianças necessitam de se conectar com espaços diversificados, que proporcionem acesso à natureza, à comunidade, à cultura. O Centro de Educação Infantil, em articulação com a família, possibilita uma pluralidade de espaços que respondem a diferentes intenções para a ação, assim como a diferentes sentimentos e pensamentos das crianças.

Reafirmo que as cartas que selecionei para apresentar representam um norte, fonte de inspiração. Não me esqueço de que, na realidade brasileira, também existem espaços preparados intencionalmente e que estes contemplam uma educação de qualidade. São espaços educativos organizados com base em critérios – de saúde e segurança; organização e flexibilidade; abertura e responsabilidade às identidades pessoais, sociais e culturais; valorização de uma abordagem multissensorial à aprendizagem; abertura à natureza e a cultura – coerentes com as necessidades básicas da criança e de suporte à construção partilhada da intencionalidade educativa.

Nos estágios que realizei, uma vivência me foi muito significativa, por isso vou retomá-la: um dia, estava no espaço externo da escola Roseville com algumas crianças, e uma menina estava fingindo um desmaio dentro da casinha de boneca. Os amigos não compreendiam o porquê de ela ficar deitada em tal posição e ficavam ao redor dela, fazendo brincadeiras, tentando provocar alguma reação ou resposta. Então, a menina se levantou e disse: “Será que eu não posso ter um minuto de paz?” E saiu correndo em busca de paz. No final do dia, a educadora perguntou se ela estava bem e se tinha conseguido ter paz, e ela disse que sim. “Foi bom observar os pássaros e as árvores”. Por instantes, no meio da rotina escolar, a paz surgiu! O espaço para essa menina cresceu, se modificou e transformou.

Quantos espaços se abrem todos os dias nas escolas? Quanto tempo livre é necessário para apreciar a fundo uma história como essa?

Trouxe essa vivência para compartilhar com meus colegas a questão do cuidar. O cuidar não é só preparar o espaço, o cuidar é também refletir sobre ele.

Almeida (2011) lembra da importância de levar em conta que o ponto de partida é diferente para cada criança, porque suas bagagens são diferentes, e esse ponto deve ser respeitado.

Esta criança, por exemplo, estava contemplando a natureza e valorizando o silêncio. Isto implica que o planejamento do espaço deve promover momentos de movimento com momentos de tranquilidade, para que a criança tenha sossego para armazenar disposição.

A discussão que tenho feito sobre meus estágios com meus professores e alunos, eu faço, também, nesta pesquisa. Reitero que não significa desmerecer a realidade brasileira, que é muito rica. Baseado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e na Base Nacional Comum Curricular, o currículo da Educação Infantil deve assegurar direitos de aprendizagem e desenvolvimento para que as crianças tenham condições de aprender e se desenvolver.

Este currículo busca articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico da sociedade, por meio de práticas planejadas e permanentemente avaliadas que estruturam o cotidiano das instituições. Muitas de nossas escolas brasileiras caminham nesta concepção.

Mas, ao contar o que visitei, vi, aprendi nas escolas referidas nas cartas, percebo que viajei por outros espaços imaginários, revisei escolas da minha infância, reencontrei a criança que já fui e surpreendi-me com as que hoje convivo, habitando as escolas do agora. Admirei-me com a potência de seus cotidianos e sua capacidade de encontrar, todos os dias, lugares para simplesmente ser.

Hoje, depois de tantas vivências inspiradoras, retorno dessa caminhada com uma bagagem bem maior do que aquela que carreguei quando resolvi investir tempo e recursos para visitar escolas de lugares diferentes dos que conheço – porque escolas são, também, minha habitação. Tenho hoje uma coleção de miudezas vividas, imaginárias e muitas outras miudezas vivas. Penso que a bagagem se expandiu porque partiu do encanto, da surpresa de descobrir que ações tão diferentes são tão iguais.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, L. R. de. O Coordenador Pedagógico e a questão do cuidar. *In*: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N de S. **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade**. São Paulo: Loyola, 5a Ed., 2011. p. 41-60.
- BARBOSA, M. C. S; HORN, M. G. S. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BARCA, A. P. A.; TEIXEIRA, S. R. Teoria histórico-cultural e educação infantil: concepções para orientar o pensar e o agir docentes. *In*: COSTA, S. A.; MELLO, S. A. **Teoria histórico-cultural na educação infantil: conversando com professores**. Curitiba: Editora CRV, 2017.
- BARROS, M. **Memórias Inventadas: A Segunda Infância**. São Paulo: Planeta, 2006.
- BATTINI, E. Modificazione, eliminazione, cambiamento riguardante gli spazi attuli, gli arredi attuali in funzione delle attività e della natura della vita scolastica. *In*: **Comune di Modena**. 1982. L'organizzazione Escola Superior de Educação | Politécnico de Coimbra 96 materiale deloo spazio scolastico. Curso aggiornamento personale non docente. Documento policopiado.
- BRASIL. MEC-INEP-CEB. **Base Nacional Comum Curricular**. (online) 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil>. Acesso em: 15 ago. 2021.
- BROCK, A.; *et al.* **Brincar – Aprendizagem para a vida**. Porto Alegre: Artmed Editora S.A., 2011.
- CEPPI, G.; ZINI, M. **Crianças, espaços e relações: como projetar ambientes para a educação infantil**. Porto Alegre: Penso, 2013.
- EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação**. Porto Alegre: Penso, 2016.
- FARIA, A. L. G. Loris Malaguzzi e os direitos das crianças pequenas. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, M. T.; PINAZZA, A. M. (Orgs.) **Pedagogia(s) da Infância: dialogando com o passado: construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- FORNEIRO, L.I. A Organização dos Espaços na Educação Infantil. *In*: ZABALZA, M. A. (Org.). **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 229-281.
- FORTUNATI, A. **A Abordagem de San Miniato para a educação das crianças: protagonismo das crianças, participação das famílias e responsabilidade da comunidade por um currículo do possível**. Itália: Edizioni ETS, 2014.
- FORTUNATI, A. **The education of young children as a community Project**. The experience of San Miniato. Bergamo, Itália. Edizione Junior, 2010.
- FREIRE, P. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Unesp, 2001.

HADDAD, L.; HORN, M.G.S. Mais do que um lugar para gastar energia. **Revista Pátio Educação Infantil**. Porto Alegre, V. 11, n. 34, jan. /mar., p. 11-25, 2013.

HOYUELOS, A. **A estética no pensamento e na obra pedagógica de Loris Malaguzzi**. 1 ed. São Paulo, Phorte, 2020

HORN, M. S. **Sabores, cores, sons, aromas: a construção do espaço na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

IMBERNÓN, F. **Pedagogia Freinet: a atualidade das invariantes pedagógicas**. Porto Alegre: Penso, 2012.

LEARNING AND TEACHING SCOTLAND (LTS). **Curriculum for excellence through Outdoor Learning**. Glasgow: Learning and Teaching Scotland. 2010.

LIUKAS, L. **Autora finlandesa Linda Liukas ensina às crianças a poesia da codificação**. 2018. Disponível em: <https://finland.fi/pt/negocios-amp-inovacao/autora-finlandesa-linda-liukas-ensina-as-criancas-a-poesia-da-codificacao/>. Acesso em: 21 jul. 2021.

MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. de. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. **Psicologia da educação**, São Paulo, n. 20, p.11-30, 2005. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttex&pid=S1414-69752005000100002. Acesso em: 15 jun. 2021.

OLIVEIRA, F. S. de; MONTEIRO, S. N.; ALMEIDA, L. R. de. Interações no distanciamento social: as relações na escola da infância em tempos de pandemia. In: SANCHES, E. M. B. C. C. (Org) *et al.* **Retratos da educação da Infância em tempos de pandemia**. 1ed. Campinas, SP, Pontes Editores, 2021.

RILKE, R. M. **Cartas do poeta sobre a vida: a sabedoria de Rilke**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

RODARI, G. **O Homem da Orelha Verde**. 2018. Disponível em: <https://smapeixoto.blogspot.com/2018/02/o-homem-da-orelha-verde-gianni-rodari.html> Acesso em: 20 dez. 2021.

ROGERS, C. R.; COULSON, W. R. **O homem e a ciência do homem**. Belo Horizonte: Interlivros, 1978 (Edição em inglês: 1968).

SAHLBERG, P. The role of education in promoting creativity: Potential barriers and enabling factors. In: SCHENKEL, R.; QUINTIN, O. (Eds.) **Measuring creativity** Brussels: The European Commission. 2011. p. 337-344.

SANCHES, E. M. B. C. C. (org) *et al.* **Retratos da educação da infância em tempos de pandemia**. Prefácio de Vital Didonet.-1.ed.-Campinas, SP: Pontes Editores, 2021.

WAJSKOP, G. **Brincar na pré-escola**. 4a ed. São Paulo: Cortez, 2001.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLON, H. **Do ato ao pensamento: ensaio de psicologia comparada**. Petrópolis: Vozes, 1979.

WARDEN, C. **Risk It!** Child Care Exchange, 2016.

WAUHATCHIE SCHOOL. **Site oficial**. Disponível em: <https://wauhatchie.org/forestk-5>. Acesso em: 20 abr. 2021.

ZABALZA, M. A. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre, Atrmed, 1998 288p.