

REVISTA

Brincar

Vol. 4
nov.
2017





Foto: Carla Maio / Secel - EPG Dalva Marina Mingossi

Um novo ciclo na Educação de Guarulhos se inicia com o compromisso de oferecer à comunidade escolar, condições para uma escola pública de qualidade, tendo como princípio a busca pela sustentabilidade e o protagonismo de todos os envolvidos.

Assim, apresentamos a 4ª edição da Revista Brincar para potencializar o trabalho dos profissionais em suas ações pedagógicas, com reflexões sobre o desenvolvimento integral de nossas crianças e da sua relação com o natural.

A Revista Brincar busca na brisa, no vento, na água, na terra, na areia, inspiração para valorizar e fortalecer o direito da criança de brincar e ter contato com a natureza, construindo com elas o respeito, a necessidade de preservação e a convicção de que somos todos responsáveis pela sustentabilidade do meio ambiente.

Propomos resgatar os quintais de muitas infâncias e a partir deles sensibilizar os educadores para a importância destas vivências, fomentando ações que tragam para a escola um brincar na e com os elementos da natureza.

O objetivo é o de incentivar o brincar livre e exploratório da criança, onde ela possa ser protagonista e exercer sua liberdade de criação.

Marli Aparecida Nabas Lopes
Secretária de Educação, Cultura, Esporte e Lazer

Guarulhos, novembro de 2017

Cirandando...

*Mergulhando
no tema...*

17



*Criando e
Transformando*

36



*O que a
Rede conta*

52



*Pra começo de
conversa*

6



Tricotando

32



Criança também registra **14**
A voz e a vez da criança **40**
Em tempo **46**

58 *Passa anel*
61 *Quem quer brincar
põe o dedo aqui*

Pra começo de conversa



A CRIANÇA NA NATUREZA: A RIQUEZA DAS EXPERIÊNCIAS SENSORIAIS

Rua, árvore, quintal, vizinho, mato, praça, gruta, varanda, casa abandonada, o que te lembram estas palavras? E como essas lembranças te constituem como pessoa e falam de tua infância? Em que quintais você brincou? Quais eram as brincadeiras dos nossos quintais? E que pessoas estavam presentes ali?

Terra, água, insetos, areia, árvores, plantas, pedrinhas, gravetos, troncos, folhas provavelmente estão presentes na história dos quintais da nossa infância. As respostas às perguntas acima estão nas memórias afetivas e certamente contribuem para ampliar a percepção das crianças sobre elas mesmas e sobre o mundo. Boas lembranças que acionam sentidos como: paladar, olfato, tato, audição e visão. E as crianças de hoje não brincam mais? De que elas brincam? E hoje, os quintais das nossas crianças são espaços de exploração ou se tornaram espaços de uso dos adultos? Proporcionam possibilidades de inventar brincadeiras? Por que nos distanciamos das experiências com a natureza e dos espaços abertos tão convidativos à exploração? E por que isso tem ficado fora da vida das crianças? As causas podem ser a crescente urbanização e as consequências dela, a estrutura das moradias como prédios ou casas sem quintais. Outra possibilidade é o fato do uso exagerado de equipamentos eletrônicos como televisão, computador, tablet, videogame etc., desde a mais tenra idade.

CRIANÇA E NATUREZA: PARA QUE? POR QUÊ?

Conforme citado no QSN- Quadro de Saberes Necessários, página 46, o trabalho com seres vivos e suas intrincadas relações com o meio, oferecem inúmeras oportunidades de aprendizagem e de ampliação da compreensão que a criança tem sobre o mundo social e natural. A construção desse conhecimento também é uma das condições necessárias para que elas possam aos poucos desenvolver atitudes de respeito e preservação à vida e ao meio ambiente, bem como atitudes relacionadas à sua saúde.

E quais são os benefícios da relação da criança com a natureza? São muitos:

- Potencializar todos os sentidos;
- Fortalecer vínculos sociais;
- Desenvolve o corpo e o movimento
- Benefício à saúde como: aumento da imunidade, da prática de atividades físicas, conhecimento que leva à qualidade da alimentação, diminuição de casos de bullying, melhora no sono, na produção de vitamina D, diminuição dos problemas oftalmológicos causados pelo excesso de tempo destinado aos eletrônicos e falta de exercícios para visão a longa distância;
- Possibilitar o desenvolvimento integral;
- Conhecer e conservar a Natureza, brincar nela e com ela;
- Deixar a criança livre para se movimentar, conhecer o próprio corpo, conhecer a si e o outro;
- Tempo para brincar como quiser, principalmente de forma não estruturada e livre;
- Oportunidade de ser o que é;
- Desenvolver memória, concentração, imaginação e criatividade;

- Benefícios ao desenvolvimento emocional e psicológico.

DO QUE AS CRIANÇAS GOSTAM DE BRINCAR?

Vamos lembrar que criança é atraída por água, adora tomar chuva, pular poças, brincar de canequinhas com água, misturar tudo com areia e terra, “sujar” as mãos, experimentar texturas, fazer muita meleca.

Claro que é preciso tomar cuidado com o que a criança põe na boca, mas é importante não privá-la do contato e vivência com diferentes materiais e elementos da natureza. Também vale a pena refletir qual é a nossa compreensão de “sujeira”*. O que ela significa no contexto do desenvolvimento infantil e do trabalho pedagógico?

**Recuperando a história das primeiras creches, a concepção que predominava era a perspectiva higienista, trazendo a excessiva preocupação com a assepsia e o receio em adquirir doenças, revelando uma visão mais restrita à área médica do que à área educacional/pedagógica.*

Consequentemente, esse olhar não permitia diferentes situações que oportunizasse o contato com o natural, impossibilitando uma aprendizagem com vivências mais ricas e próximas ao real.

Essas ideias são possíveis na escola? Como? Com que tipo de materiais? Com que verba? Vai custar caro?

Vamos lembrar que embalagens vazias podem virar panelas, copos, formas de bolo e tudo mais que a criança quiser. Caixas de papelão ou de plástico e tronco facilmente se tornam fogões, mesas e o

melhor: os elementos da natureza como sementes, frutas, flores, pedras, galhos, água e terra, tornam-se deliciosas comidinhas. Ao brincar de faz de conta, a criança se apropria do mundo, do cotidiano.

Esteiras e lençóis podem se transformar em cabanas, proporcionar a divisão dos espaços e favorecer lugares onde a criança possa se esconder e brincar sozinha, atitude inerente ao desenvolvimento infantil. Além disso, também pode propiciar divertidas brincadeiras de esconder e achar com os colegas, promovendo a socialização.

O espaço externo deve proporcionar o bem estar, o protagonismo, as diversas interações e as experiências sensoriais, contribuindo para o desenvolvimento da imaginação, da curiosidade e do encantamento, favorecendo que a criança explore, pesquise, levante hipóteses, discuta com outras crianças e adultos, construindo conhecimentos.

Crianças que brincam ao ar livre de forma não dirigida, são capazes de conviver melhor com os outros, podem ser mais saudáveis e mais felizes. Aprendem a respeitar a natureza e se tornam adultos com maior capacidade de resiliência emocional.

Vejam no passa anel sugestões de brincadeiras.

E A ESCOLA NESTE COMEÇO DE CONVERSA?

A escola é um espaço de conviver, aprender, brincar, participar, expressar e conhecer. Em seus planejamentos e rotinas pode

oferecer às crianças experiências ricas em que possam brincar e explorar todos os espaços da instituição e o entorno dela. A natureza é farta de elementos que enriquecem o contato da criança com o mundo.

As luminosidades diferentes, os odores variados, as diversas texturas, os sons, perfumes, gostos, imagens, sensações presentes nos espaços externos, oferecem ótima possibilidade de desenvolver as experiências sensoriais de forma mais ampla e rica, diferentemente dos ambientes fechados que podem limitá-las.

Se estimuladas a brincar livremente, as crianças se tornam autoras de suas brincadeiras, aprendem e criam cultura. Brincar com o galho que vira colher de pau, a folha e a terra que viram comidinha são excelentes oportunidades do desenvolvimento do simbólico.

“Quando a imaginação da criança encontra a natureza, ela se potencializa e se torna imaginação criadora! A natureza tem a força necessária para despertar um campo simbólico criador na criança”.
Gandhy Piorski

E POR QUE MESMO, FALÁVAMOS DE QUINTAL?

Segundo o dicionário, quintal é um terreno com jardim ou horta, atrás de uma casa de moradia ou junto a ela. São sinônimos para quintal: pátio, pomar, área. Para nós educadores, ele é um mundo de descobertas que deve estar presente na vida das crianças, local de aventura, de interação e do brincar.

O QUE CABE NO “QUINTAL” DA ESCOLA?

Considerando o tempo da infância, que é um tempo de descobertas, de experiências e focadas no aqui e agora, como podemos potencializar todos os ambientes da escola, para que favoreçam o encontro das crianças com a natureza? Como podemos organizar o “quintal” da escola?

Primeiramente é preciso apurar o olhar e otimizar todos os espaços disponíveis. É importante ressaltar que a experiência com a natureza a que estamos nos referindo, diz respeito muito mais as possibilidades da criança sentir, do que conhecer racionalmente sobre ela. O que queremos dizer com isso é que a criança constrói conhecimento por outras vias, não a via do conceito, da racionalidade, mas pelo corpo, sensações e sentimentos que experimenta.

Cada vez mais se faz necessário a reconexão com o sensível, com o natural, com o que nos possibilita aproximação com a nossa própria essência e com as potencialidades humanas.

Sendo assim, no contexto da educação infantil, as ações e práticas pedagógicas, precisam revelar essa dimensão. E para isso acontecer é necessário também olhar para o educador e sua relação com a natureza, não como um conhecimento racional, mas um conhecimento que aflore o sensível.

E como fazer isso?

QUE TAL CRIARMOS UM JARDIM SENSORIAL?

Durante sua fala em [Diálogos do Brincar](#), Gandhy Piorski, alertou para a necessidade de criarmos obras e ambientes capazes de nos aproximar da natureza: “O que de materialidade

podemos criar em nossos ambientes de vida que se aproxime do universo natural?” Plantas como manjericão, alecrim, hortelã, orégano, camomila, lavanda, que possam inclusive ser levadas à boca sem riscos à saúde, são excelentes opções. Dispor caixas com areia grossa e fina também são interessantes para experimentar diferentes texturas.

Outros elementos também são importantes para desenvolver essa sensorialidade como funis, canecas com asa, baldes, regadores, rolhas, bolas de ping pong, tigelas de madeira ou plástico de tamanhos variados, conchas, peneiras, e outros objetos que nossa imaginação e lembranças conseguem juntar.

Além de tudo isso, ainda poderemos criar cestos de tesouros (já citados nas edições anteriores da Revista Brincar) com objetos da natureza como: pedras, cascas de coco, caroços de abacate, conchas grandes, mini abóboras secas, cascas de árvore, folhas, galhos, e mais o que a imaginação permitir. Pequenos seres vivos como, caracóis, tatuzinhos, joaninhas, borboletas, despertam o interesse e podem gerar projetos de estudos junto às crianças e suas famílias. A natureza é farta de elementos que enriquecem o brincar infantil. Valorizar oportunidades de inserir também espaços e materiais para expressão das crianças por meio dos elementos da natureza, que utilize o vento: brincar com pipas, cataventos, balões e bolinhas de sabão.

“Se conhecermos a linguagem fundamental que une crianças à natureza, podemos construir lugares de solidão para elas. Casinhas feitas de folha, com pedacinhos de madeira ou cantinhos escuros. Isso já traz a elementaridade do reino natural para as escolas e creches”. Gandhy Piorski

Vídeos conferências mensais sobre a temática das Infâncias, parceria entre o Território do Brincar e Instituto Alana.



Foto: Maurício Burim - EPG Tizuko Sakamoto

“Fui criado no mato e aprendi a gostar das coisinhas do chão, antes que das coisas celestiais.”

(Mansel de Barros)

O brincar de casinha: uma das atividades preferidas das crianças, possibilita a imitação da realidade que a cerca, ampliando a compreensão do mundo ao seu redor. Se o adulto observar estes momentos do brincar de casinha notará o quanto as crianças lidam e resolvem as situações de conflito e valorizam relações de cooperação, respeito e solidariedade ao vivenciar os diferentes papéis sociais.

“As casinhas habitadas e construídas por crianças são como ninhos. Um refúgio que dá a possibilidade de entocar-se, esconder-se, fechar-se sobre si mesmo, nessa intimidade assegurada e protegida pelos contornos do pequeno lar.”
Livro Giramundo – pág. 140

O adulto, principalmente nas regiões urbanas, toma todo o tempo da criança, ocupando-a, dirigindo suas atividades e sua rotina, não lhe permitindo escolhas e experiências significativas. É preciso desacelerar e permitir que a criança tenha tempo para vivenciar sua infância. Há um engano quanto ao ócio infantil. Quando estão “sem fazer nada” é que surgem as brincadeiras, as descobertas e as potencialidades criadoras. Quando observamos as crianças e pensamos a partir da perspectiva delas, é possível perceber as inúmeras possibilidades criadoras que elas apresentam.

Sendo assim, é importante construir um planejamento que contemple também autoria da criança, as trocas, as atividades em grupo potencializadas a partir da relação com a natureza. Reconhecer a voz e a vez da criança no centro do seu planejamento, fazer com que seja sujeito do seu processo de aprendizagem é permitir que ela participe das decisões, crie regras, transforme os espaços, que seja acolhida em suas necessidades e desejos. Que a escola seja um ambiente onde a cultura infantil esteja presente e valorizada.

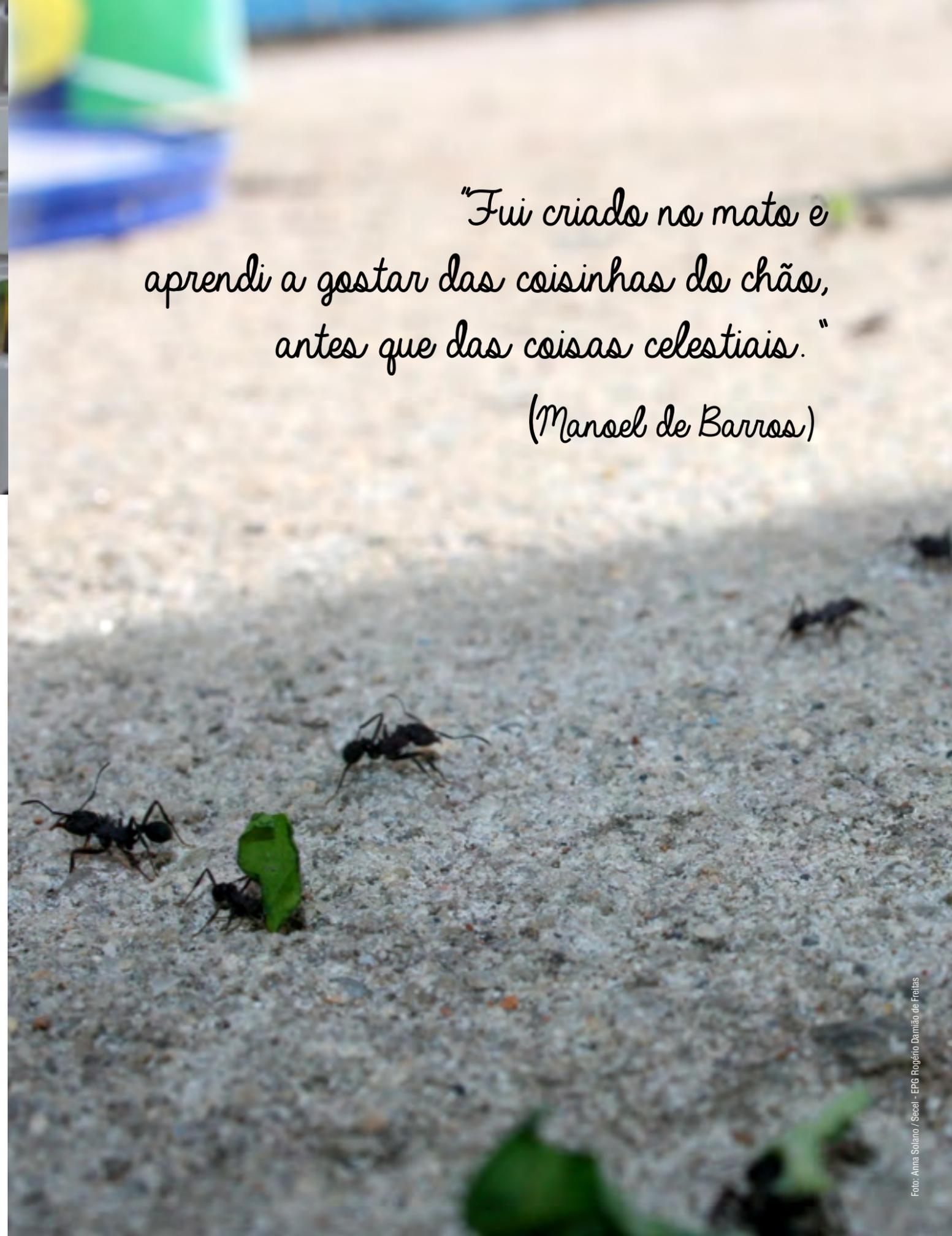


Foto: Anna Solano / Secel - EPG Rogério Damiano de Freitas

CRIANÇA E NATUREZA: UM ENCONTRO NECESSÁRIO E POTENTE

Por Maria Isabel Amando de Barros

Mãe da Raquel e do Beni, Engenheira Florestal e Mestre em Conservação de Ecossistemas, sempre trabalhou com educação e conservação da natureza. Desde 2015 é pesquisadora do programa Criança e Natureza do Alana.

Até uma ou duas décadas atrás, a infância era passada ao ar livre, na rua, nos descampados ou terrenos vazios que existiam nas periferias dos bairros e das cidades. A rua, o espaço aberto, público, era o lugar de encontro, onde as crianças se reuniam com seus pares – vizinhos, colegas, outras crianças mais novas, mais velhas, mais fortes, mais tímidas, mais ricas, mais pobres.

Era ali, do lado de fora, longe da vigilância e do controle dos adultos, que aprendíamos a conhecer o outro, aceitar diferenças, construir igualdades, compartilhar regras, dividir responsabilidades, ampliando nossos horizontes para além do convívio familiar, tornando-nos seres sociais, ou seja, exercitando a convivência saudável e necessária à construção de nossa individualidade na referência essencial da presença do outro.

Era também nesse exercício de exploração, que começava no quintal de nossa casa e crescia para as ruas, praças, parques - qualquer espaço aberto, desocupado e livre que encontrássemos - que vivíamos as experiências que aguçavam nossos sentidos, alimentavam nossa imaginação e desafiavam nossos limites físicos.

Até o começo da adolescência a criança não está - nem se vê - apartada do mundo natural. Ao contrário, ela o busca ativamente e nos mostra com clareza sua potência e fruição quando brinca ao ar livre com tempo e liberdade.

A infância mudou. O mundo natural é cada vez menos um elemento essencial da vida das crianças e as consequências são significativas. Obesidade, hiperatividade, desequilíbrio emocional, baixa motricidade - falta de equilíbrio, agilidade e habilidade física - miopia, são alguns dos problemas de saúde mais evidentes causados por esse cenário, mas diversos outros fatores menos reconhecidos também estão em jogo.

Paralelamente, nos últimos anos, vimos surgir muitas pesquisas que sugerem o que alguns educadores, pais e especialistas atestam há décadas: o convívio com a natureza na infância, especialmente por meio do brincar, ajuda a fomentar a criatividade, a iniciativa, a autoconfiança, a capacidade de escolha, de tomar decisões e resolver problemas, o que por sua vez contribui para o desenvolvimento de múltiplas linguagens. Isso sem falar nos bene-

fícios mais ligados ao campo da ética e da sensibilidade, como encantamento, empatia, humildade e senso de pertencimento.

Brincar na areia, fazer amigos, participar de piqueniques na sombra das árvores, encantar-se com o canto dos pássaros ou com a beleza das flores, tomar banho de chuva, cultivar uma horta e descobrir como a vida se desenvolve são experiências importantes que colocam a criança frente à beleza e ao mistério da vida.

Considerando o tempo que a criança permanece hoje na escola podemos dizer que, se esses momentos não tiverem lugar na escola e outros territórios educativos, talvez não aconteçam na vida de grande parte das crianças, empobrecendo o repertório de experiências que elas podem (e devem) vivenciar. Experiências que permitam à criança se misturar ao mundo construindo aprendizagens significativas e constituindo subjetividades. Experiências que todas as crianças têm o direito de viver!



Foto: Anna Sôano / Secel - EPG Paulo Altman

Criança também registra...

(*) Para saber mais sobre a Proposta Pedagógica, leia o texto do Artigo Criança Voz e Vez.

A EPG Professor Edson Nunes Malecka está oportunizando a participação das crianças por meio das Assembleias e Conselhinho das crianças (Educação Infantil e Ensino Fundamental) em sua Proposta Pedagógica que vem passando por transformações.

Abaixo, alguns registros desses momentos onde o protagonismo das crianças é revelado e o olhar para a criança como sujeito do seu processo de aprendizagem.

Criança: Geisa Rodrigues Andrade – 5ªA

Geisa Rodrigues Andrade
DATA: 9/16/2017 Turm 5ª A

Em Aulas
aulas das especialidades
Dicas
biblioteca
fazer lição com a professora
Em surpresas
trazer objetos
ir uma vez ao cinema no domingo
ter aulas de lírica
aula de espanhol
ir na biblioteca da escola
comer chocolate no recreio
mais lição e conteúdo de história.

Em críticas
muitos trabalhos
as aulas rápidas e curtas
há mais falas.

Criança: Isabelle Aparecida – 5ªB

Isabelle Aparecida

Em surpresas que a escola faz nos momentos mais felizes
fazer lição com a professora
significa que as crianças não precisam
porque as crianças não precisam
trazer o desenho de sua casa para mostrar.

Em surpresas que os momentos mais felizes
significa que as crianças não precisam
porque as crianças não precisam
trazer o desenho de sua casa para mostrar.

Em críticas que tem crianças que não
desistem dos professores e os professores não
deixam as crianças e os professores não
também ficam.

Em felicitações que todos da escola são
gostei (compreendendo que todos os dias são
felizes).

Criança: Karen

Karen

Eu felicito eu gosto da aula de educação física e de artes e de inglês
Eu critico quando as crianças ficam correndo pelo pátio
Eu sugiro aula de informática





Mergulhando no tema...

BRINCANDO COM OS ELEMENTOS

Por Maria Amélia Pereira

Texto extraído do site www.casaredondacentrodeestudos

Sem o homem, isto é, antes da História, a natureza era uma. Continua sendo, em si mesma, apesar das partições que o uso do planeta pelos homens lhe infringiu. Segundo Milton Santos, para falarmos da relação do homem com a natureza é preciso falar da história dessa relação.

Como o geógrafo ele descrevia, "no começo dos tempos históricos, cada grupo humano construía seu espaço de vida com as técnicas que inventava para tirar do seu pedaço de natureza os elementos indispensáveis à sua própria sobrevivência. Esse pedaço do mundo era a natureza toda de que ele podia dispor, para a renovação de sua vida: espécies animais e vegetais, pedras, árvores, florestas, rios, feições geológicas. Não importava que as trevas, o trovão, as matas, as enchentes pudessem criar o medo: era o tempo do homem e a natureza em comunhão". Ao longo do tempo, a história do homem sobre a Terra tornou-se a história de uma ruptura progressiva entre o homem e a natureza, a ponto de colocar em cheque a nossa própria possibilidade de sobrevivência. A ligação do

homem à natureza é um tema universal, e podemos dizer, sem sombra de dúvida, que há em nós uma memória celular dessa conexão. Afinal, vivemos na Terra, habitamos um planeta chamado Terra e transcendemos através da Terra.

O Brasil, com sua extensão geográfica, exuberância e diversidade de flora e fauna, envolve todos nós com uma presença ainda muito forte da mãe natureza em nossas vidas. Há pouco tempo, não mais que cem anos, grande parte da população brasileira foi gradativamente deslocando-se do campo para habitar os centros urbanos, o que certamente nos confere ainda uma ligação profunda, um sentimento de ausência de algo que é vital em nossas vidas. Nossas matrizes, indígena e africana, nos repassaram sutilmente um contato direto e cordial com a natureza. É para ela que nos dirigimos buscando reequilibrar nossas forças vitais seriamente ameaçadas pelo sistema civilizatório ao qual estamos submetidos.

A cada dia vamos sendo afastados da relação mais natural e direta com esses elementos, parceiros inseparáveis de nossas vidas, nossos indispensáveis companheiros do cotidiano: a água, a terra, o fogo e o ar. Nossa matriz indígena é guardiã dos valores que cunharam e ainda cunham o chão do nosso território, mantendo nossa relação de profunda interação com a natureza. Ela reverencia a Terra em seus quatro elementos, considerando-os as quatro consciências ancestrais, os quatro seres que formaram nos-

sois pais e teceram nossas capas físicas.

Para os tupis-guaranis, a Terra é a origem de sua humanidade, sua ancestralidade, suas raízes. Em cerimônias, eles manifestam sua gratidão em reconhecimento às forças vivas que os elementos representam.

Foi a respiração de Deus ou do grande mistério, ou do grande espírito, ou do grande silêncio, o primeiro Tupã que gerou os quatro senhores, soprando a essência.

Para eles, a natureza é a doadora da vida. A ela, eles se sentem ligados através da respiração. Somente dessa forma a vida pode fluir em abundância e harmonia. O desequilíbrio acontece quando esse ciclo é cortado, quando o círculo da grande respiração é interrompido, como nos ensina Kaká Werá Jecupé, em seu livro Terra de Mil Povos.

Nascidos das regiões agrárias, nossas danças, nossos cantos, nossas festas, nossa literatura, nossas celebrações e manifestações culturais são portadores dessa ligação primeira do povo brasileiro com a Terra. Conhecê-los e reconhecê-los como memórias que possam ser traduzidas em responsabilidade na

A Casa Redonda Centro de Estudos é um espaço na natureza, aberto ao encontro sensível com a vida presente nas crianças, nos jovens e nos adultos. As atividades da Casa Redonda são pautadas no reconhecimento e conhecimento de um modo próprio de ser criança e na presença de uma cultura infantil que afirma o brincar como uma linguagem universal de conhecimento, iniciando o ser humano em sua trajetória de eterno aprendiz. A Casa Redonda Centro de Estudos realiza periodicamente cursos de formação de educadores.



condução de nossa história, é uma questão do nosso tempo, no que diz respeito à relação do ser humano com o seu habitat.

As crianças apresentam uma ligação natural com os elementos da natureza, que se tornam seus brinquedos preferidos quando, passeando ainda pequeninas em parques naturais e estradas não pavimentadas, elas vão encontrando aqui e ali pequenos gravetos e pedrinhas pelo chão. É comum interromperem a caminhada agachando diante de uma pequena borboleta pousada sobre uma planta que somente elas enxergaram, observando atentamente seu lento bater de asas. Mais adiante, uma minhoca, um formigueiro, uma pedrinha, uma pequena flor são motivo de alegres descobertas.

Um menino que por volta dos três anos esmagava com os pés qualquer formiga que percebia no chão, certo dia, avistou uma formiga descendo pelo tronco de uma árvore, carregando uma folhinha verde maior que ela e logo perguntou: “O que ela está fazendo?” Prontamente, uma criança mais velha respondeu: “Ela está levando comida para a sua casa!” “Onde é a casa dela?” “No formigueiro!” “Onde é o formigueiro?”

A outra criança se retirou da conversa, e passei a acompanhar a curiosidade desse menino durante algum tempo seguindo atentamente o caminho que a formiga percorria levando seu alimento em direção ao formigueiro. Sem desviar um instante sua atenção, ele assistiu a entrada da formiga levando sua folhinha para dentro do formigueiro e, a partir desse dia, buscou saber como era a casa da formiga por dentro.

Através dos livros, ele entrou em contato com a vida das formigas dentro da terra e transformou sua atitude em relação aos pequenos animais que encontrava em suas caminhadas. Na convivência corpo a corpo com a natureza e seus elementos, os gestos das crianças vão se arredondando, e suas mãos revelam-se mais harmoniosas num corpo que se experimenta espontaneamente, brincando. A criança faz acontecer esse contato com a liberdade que lhe é peculiar, manifestando no corpo e através do corpo sua intimidade com a natureza.

O contato das crianças com a diversidade de materiais que a natureza oferece é um condutor de experiências sensíveis que se estendem sob um território infinito de variedades de texturas, densidade, volume, fluidez, porosidade, solidez, cor e som. Cada material possui sua estrutura interna, que propõe o domínio de habilidades para lidar com sua resistência e sua força.

Esses elementos trazem, cada um deles, uma mensagem diferente e especial para as crianças. É bonito observar a entrega com que a maioria das crianças se delicia em explorar nas próprias mãos esses elementos, fazendo surgir brincadeiras em que brotam construções que expressam e fortalecem o domínio de habilidades sensório-motoras em que qualidades afetivas são mobilizadas, acompanhando seu percurso a caminho de uma interação de sentido com a natureza.

A ÁGUA

A água, talvez por ser o elemento da natureza com o qual as crianças estabelecem seu primeiro contato ainda no ventre materno, é uma das substâncias de maior



Banho de mangueira | Foto: divulgação - EPG Érico Veríssimo

atração para a maioria das crianças. Como elemento primário de contato, a água se liga à primeira fase do desenvolvimento da criança, trazendo sensações de acolhimento, sensibilidade e afeto.

É capaz de produzir relaxamento e purificação, ajudando a dissolver tensões que as crianças absorvem do meio ambiente e armazenam em seu corpo físico, dificultando a expressão de sentimentos e prejudicando ao longo do tempo o seu contato consigo mesmo e com o outro. Além dessas características, o planeta que nós habitamos, embora se chame Terra, possui aproximadamente 70% de água. Essa mesma proporção se dá dentro do nosso corpo físico. Ao contatar a qualidade líquida e sem forma da água, as mãos das crianças vão conhecendo e reconhecendo sensações táteis agradáveis, ativando explorações cada vez mais desafiadoras. A água, com sua constituição fluída, propicia infinitas possibilidades de contato com o corpo, e é nessa via que as crianças brincam,

ora entrando de corpo inteiro em bacias de água, motivo de intensa alegria, ora enchendo e esvaziando recipientes que possam contê-la, aprendendo a preencher diferentes tipos de latas, garrafas, potes e outros objetos, buscando a proporção correta para não derramá-la.

Através da pintura com variadas cores e pincéis de diferentes espessuras sobre papéis e texturas diversas, o domínio do uso desse elemento líquido, agora colorido pelos pigmentos, vai sendo incorporado por meio de singulares explorações. Muitas vezes essas pinturas ultrapassam o papel estendendo-se sobre o próprio corpo, face à suavidade do toque do pincel e da sensação prazerosa desse contato.

A mistura da água com diferentes vegetais e com a própria terra produz um tingimento colorido que permite a experimentação de variadas cores, motivo de descobertas das diferentes gradações e composição das mesmas. Essa mesma exploração se repe-

te a medida que elas fazem suas misturas, transformando giz colorido em pó pela utilização de pequenos raladores e pilões.

Diversas cores de giz e de papel crepom são processadas pelas próprias crianças, para a descoberta das cores em misturas com a água. Essas experiências perpassam um contato concreto sobre diferentes estados em que a matéria pode ser transformada, e mais tarde certamente esses conceitos serão mais bem compreendidos porque vividos por esses exploradores natos. Como pequenos alquimistas em suas repetidas brincadeiras de misturar elementos e de assistir a suas transformações, as crianças estão sempre buscando descobrir alguma fórmula nova para suas poções.

A concentração e a compenetração estão sempre presentes nesses momentos de livre exploração. Uma vez feitas suas misturas, garrafas transparentes são utilizadas para conter as variações de cores descobertas. Além de se identificarem com as cores de que mais gostam, as crianças adoram comparar as cores de suas garrafas coloridas com a dos companheiros, notando pequenas diferenças em relação aos matizes que conseguiram criar.

É interessante observar a preferência de algumas crianças desde muito cedo por uma cor que sempre passa a estar presente nos desenhos, nas pinturas e em outras atividades em que há possibilidade de escolher cores. Essas atividades permeiam todo o verão, o início do outono e a primavera, e vão sendo ampliadas com novos elementos que podem ser acrescentados pelo professor para desafiar outras

possibilidades de utilização dos materiais que vão sendo descobertos.

Águas perfumadas por flores, folhas e ervas ligadas às estações do ano são atividades que se apresentam sob várias configurações a partir do interesse que brota de uma criança ou do grupo. Essa é a riqueza infindável de um currículo que nasce do contexto vivo, em que o ambiente da natureza é propiciador de desafios, e crianças e professores se juntam em descobertas que representam aprendizagens significativas para ambos.

Nos momentos em que as perguntas surgem, os livros passam a ser consultados para ampliar conhecimentos, resultando no exercício da capacidade nata das crianças de investigar, de querer saber como as coisas acontecem, buscando responder com informações precisas e adequadas as perguntas levantadas por elas. Esse é o processo de aprendizagem que ocorre no dia a dia da nossa prática educativa, e esse é o grande desafio na formação do professor de educação infantil: manter vivo o espírito indagador, a inocência do primeiro olhar, o maravilhar-se, o querer saber como é, matriz humana do nosso percurso pela vida.

Deveria fazer parte da formação do professor a construção desse olhar que verdadeiramente vê, que se deixa ser tocado pela beleza singela da variedade de formas que nos introduzem à geometria viva presente na natureza. Materiais simples e de baixo custo, como uma bacia de água ou uma torneira nas proximidades de um tanque de areia ou de uma área com ter-

ra, garantem para essa faixa de idade o grande e disputado espaço da brincadeira. Buracos, montanhas, bolos, comidas, pistas, castelos de princesas, bruxas, casas de animais, cavernas, armadilhas, pontes, poços, barragens, canalizações de rios e de lagos, brotam sob infinitas formas.

Verdadeiras engenharias são projetadas pelos grupos com a participação de cada um, permeadas por conversas e descobertas de instrumentos que os auxiliam a realizar suas construções. Brincando com a água, as crianças descobrem de um lado sua suavidade e, de outro, buscam formas de contenção da força que esse elemento também apresenta, fazendo surgir sistemas criativos, diferentes engenhocas que descobrem para ordenar o trajeto da água, utilizando-se de materiais que possibilitam sua circulação e seus deslocamentos como mangueiras transparentes, canos de PVC e bambus. Nessas brincadeiras, os educadores estão próximos das experimentações das crianças, sempre atentos a desenvolver como princípio o uso dos elementos, sem que haja desperdício.

Essencial para a limpeza do corpo, assim como para os rituais de purificação após brincadeiras em que a água se encontra presente, observamos uma atmosfera de tranquilidade entre as crianças, como se o contato com esse elemento as auxiliasse internamente na harmonização de suas próprias águas. Geralmente, ao concluir essas atividades, que muitas vezes agregam um grupo de crianças de várias idades, a maioria parte para atividades individuais mais recolhidas e calmas.

Nos dias quentes, de sunga e biquíni, as crianças aprendem a construir chuveiros de lata e bolas d'água de bexiga, brincadeiras que as deixam em completa euforia, ecoando entre elas gostosas gargalhadas que contagiam todos os que estão próximos. Regar as plantas, lavar os objetos e as pequenas peças de roupa que utilizam em suas brincadeiras e colocá-los para secar ampliam a oportunidade de contato com a água, introduzindo atitudes de cooperação e manutenção dos materiais limpos. Nos momentos em que decidem preparar sucos de frutas para o lanche, criam bancas de limonada, e, em outras situações, surgem restaurantes nos quais são preparadas saladas de alface, colhidas da horta, e devidamente lavadas.

Experiências com os diferentes estados em que a água pode se apresentar são preparadas pelos professores e ansiosamente esperadas pelas crianças que estão sempre curiosas para descobrir o porquê das transformações.

Diferentes culturas, das mais antigas às mais recentes, falam sobre o simbolismo da água, expressando as várias maneiras como ela foi experienciada pelos homens.

Para muitos povos, ela constitui a forma substancial de manifestação da origem da vida, símbolo de fertilidade e purificação. Os significados simbólicos da água se reportam a três temas básicos: a origem da vida, o meio de purificação e a substância regenerativa. O grande fascínio das crianças pela água demonstra sua necessidade de manter contato com esse elemento e a

consequente importância de defendermos a sua presença como uma atividade indispensável num espaço de educação infantil. Um belo exemplo do poder da água é expresso por um erudito chinês do século XI, citado por John Blofeld, em seu livro *The Wheel of Live*:

[...] A água é submissa, mas conquista tudo. A água extingue o fogo, ou, vendo que pode ser derrotada, escapa como vapor e toma nova forma. A água carrega a terra macia, ou, quando desafiada pelas rochas, procura um caminho em torno... Satura a atmosfera de modo que o vento morre. A água é humilde, mas não submissa, ela cede passagem para os obstáculos com uma humildade enganadora, pois nenhum poder pode impedi-la de seguir o seu caminho traçado rumo ao mar. A água conquista submetendo-se, nunca ataca, mas sempre ganha a última batalha.

A TERRA

A terra é outro elemento que atrai as crianças em suas brincadeiras. Caminhando, correndo, pulando, rolando, deslizando em terrenos planos e inclinados, elas experimentam subidas e descidas, criando rampas e obstáculos que desafiam o equilíbrio do corpo. Do contato com o elemento terra brotam misturas com a água e surge a lama, cuja textura gelatinosa para alguns suscita uma estranha rejeição por ser identificada como algo sujo, e, para outros, é uma experiência corporal de total expansão, ocorrendo uma soltura que muitas vezes é seguida da vontade de ir ao banheiro.

Lambuzam o corpo todo manifestando sensações de extrema alegria, muitas vezes contagiando as crianças que inicialmente rejeitaram a experiência.

Nas atividades com o barro e argila, elementos que permitem construções tridimensionais e, novas formas de representação, a terra, assim como a água, expande-se para uma experiência sensorial por todo o corpo. Assistimos com frequência as crianças cobrindo seus pés e pernas com areia, brincando de esconder partes do corpo.

À medida que vão experimentando essas sensações, algumas pedem para ser enterradas, deixando apenas a cabeça do lado de fora e ali permanecem um tempo sem se mexer até que seu próprio corpo espontaneamente expresse o movimento de saída, libertando-se do peso da areia. Essa brincadeira é muitas vezes repetida por crianças que parecem ter necessidade de um espaço que as contenha.

É no corpo e através do corpo, em contato direto com a pele, a superfície que delimita a relação do corpo com o mundo externo, que a criança experimenta sensações que vão dando o contorno de sua individualidade, construindo e estruturando conhecimentos corporais e psíquicos significativos.

Seja na terra ou na areia, buracos profundos vão surgindo, ativados pela fantasia das crianças de chegarem até o fundo da Terra, quem sabe chegar até o Japão, do outro lado do planeta. Ao lado das escavações cada vez mais profundas, surgem as montanhas elevadas, que se transformam em vulcões de onde brotam o fogo e a fumaça que vêm do centro da terra. Essas brincadeiras são vividas e repetidas por diferentes idades que vão se apropriando a cada ano de instrumentos e

habilidades mais adequados a lidar com esses elementos, terra e fogo, realizando seus projetos sempre acompanhados por um professor que acolhe as experiências e está atento aos aspectos de segurança.

Em quase todas as culturas, a terra foi identificada pelos homens como a matéria-prima da criação. Ela é considerada uma matriz continente de minerais, metais, além de ser o curso dos rios e fecundada pelas chuvas, carregando o símbolo da fertilidade. O caráter sagrado da terra está ligado ao seu papel nutridor de toda a sociedade. A experiência das crianças no preparo da terra para plantar a semente e esperar o momento do crescimento e da colheita desenvolve a noção cíclica do tempo e as etapas que se sucedem a cada fase de crescimento.

Essas atividades colaboram para diferenciações de ritmos, uma vez que cada semente, apesar de receber o mesmo tratamento, traz sua singularidade no processo de desenvolvimento. Aprendem as crianças, aprendem os professores a lidar com a ciclicidade e singularidade do próprio processo de desenvolvimento humano. Esses processos, vividos concretamente, são portadores de conhecimentos que, uma vez incorporados, serão indicadores importantes em aprendizagens futuras que envolvem a capacidade de abstração das crianças.

O manuseio do barro, agregando a ele se- mentes, flores, gravetos, pedras e outros elementos encontrados nas caminhadas por terrenos baldios, onde a natureza ainda se apresenta com sua vegetação natural, manifestam expressões singulares onde uma estética harmoniosa aparece





Canto de brincar - Pesquisando com as lupas | Foto: divulgação - EPG Érico Veríssimo

em diferentes formatos. O tanque e as caixas de areia são presenças fundamentais dentro das atividades propostas para as crianças na Casa Redonda, pois são espaços insubstituíveis para brincadeiras grupais e individuais nessa idade. A qualidade da areia colocada nesses recipientes precisa de cuidado extra. A areia de rios é portadora de uma poeira e de uma consistência que não permite a realização plena das construções das crianças. Usamos uma areia especial que, pela presença do sal, como a areia das praias, nos permite elaborações em três dimensões, diversificando e ampliando os desenhos.

Entrando em contato com o trabalho de “sandplay”, método terapêutico criado por Dora Kauf na Suíça, utilizamos o modelo da caixa de areia e de objetos como mais um recurso expressivo a ser disponibilizado para as crianças. Surgiu dessa experiência outra possibilidade de as crianças expressarem suas histórias movidas pela presença de diferentes objetos. Em alguns momentos elas brincam sozinhas, e, em outros, surgem companheiros que passam a compartilhar a brincadeira compondo cenários animados pelos objetos que tomam vida e se expressam em contínuo movimento.

O FOGO

O fogo, com sua luminosidade, com a dança de suas labaredas e o estalar das madeiras, fascina as crianças como a luz atrai as mariposas. Em uma noite de acampamento, junto à fogueira, uma criança verbalizou que “gotinhas de luz” estavam subindo para o céu. Diferente da água, o movimento do fogo se eleva, e rapidamente as crianças percebem essas qualidades específicas dos elementos.

Em algumas culturas, o fogo é identificado com o Sol, a energia que irradia luz e, através de seus raios, fecunda, purifica e ilumina o mundo. O contato das crianças com o fogo ocorre inicialmente com o preparo do lanche, que, no tempo do frio, se organiza a partir do recolhimento dos gravetos caídos das árvores, transformando-se em lenha para um fogão improvisado, onde da ação do fogo surge o verbo cozinhar: o alimento é preparado para depois ser distribuído para todos. Banana, abacaxi, batatas, milho, sopa de verduras, ovos cozidos, queijo coalho e outros alimentos fazem parte dos lanches preparados com as crianças.

Diante desse elemento, as crianças novamente assumem uma atitude de pequenos alquimistas, atentos e compenetrados, querendo ver as transformações que o fogo opera em diferentes objetos, observando com intensa curiosidade o que derrete ou o que endurece sob a ação do calor. Sendo um dos elementos que demanda muita atenção e cuidado, é justamente esse caráter de risco que atua como um importante exercício de concentração

e coordenação para muitas crianças. A aquisição desse reconhecimento do risco trazido pelo próprio elemento age como uma experiência de autocontrole que repercute positivamente na ação daquelas crianças que necessitam viver situações que envolvam aceitação de limites e controle de gestos impulsivos.

A atenção e o cuidado passam a ser atitudes incorporadas através dessa atividade. Os meninos apresentam grande interesse por esse elemento, o que pode ser explicado pela presença do risco, pela possibilidade de experimentar as transformações que o fogo opera nos diferentes elementos, acompanhado por desafios que exigem a limitação concreta sobre a impulsividade dos seus gestos.

O fogo e a água se associaram numa brincadeira inventada por uma criança de cinco anos, quando resolveu experimentar o que aconteceria se pingos de vela acesa caíssem sobre a água num pote de barro. A criança demonstrou enorme satisfação ao descobrir que os pingos de cera eram capazes de recobrir toda a superfície da água, tornando-se, após o resfriamento, uma matéria sólida surpreendente.

Acompanhando essa atividade, o professor preparou para o dia seguinte diversas velas coloridas e potes de barro com diferentes tamanhos sobre a mesma mesa em que essa criança havia feito a sua experiência. Essa atividade tomou conta de outras crianças que, trocando experiências entre si, fizeram surgir diferentes composições de cores e formas, cada vez mais complexas. Esse é um exemplo da

relação do professor e da criança na Casa Redonda: ambos convivem em atitude de observação, experimentação e descoberta, cabendo ao professor esse olhar atento, capaz de gerar elementos que possam trazer novos desafios, intervindo como sujeito criativo numa ação que ampliará a margem de conhecimento das crianças, no momento apropriado e na medida adequada à possibilidade de exploração delas.

A atividade com velas e água é hoje uma das mais procuradas e disputadas por crianças de todas as idades, devido aos desafios presentes na condução da experiência com esses elementos que exige controle motor, concentração, determinação e muito cuidado. Há um entusiasmo durante a execução dessa brincadeira, principalmente com a surpresa do resultado, que motiva sempre uma satisfação partilhada com os companheiros: “Olhe o que eu fiz!”. Brincando, as crianças se introduzem em

diferentes abordagens do conhecimento que mais tarde são nomeadas como “ciências”. A alquimia precedeu a nossa ciência, e as crianças em suas explorações dos elementos da natureza reconstruem esse percurso do conhecimento, cuja essência é a construção delas mesmas, como seres capazes de experimentar e serem experimentados pela própria vida.

O AR

Sua qualidade diferenciada dos outros elementos está na capacidade de penetrar suavemente nos espaços mais escondidos e não ser visto. É ele que entra e sai por dentro de nós a cada instante, nos fazendo comungar de um mesmo gesto, a respiração, a primeira troca que faz o recém-nascido com o mundo. A voz humana está diretamente ligada ao elemento ar. A emissão sonora e sua entonação adequada passam o ritmo respiratório criando aber-

turas sensíveis que ampliam a oralidade e musicalidade das crianças. Os cantos e as brincadeiras cantadas do repertório da música tradicional da infância são uma atividade presente no cotidiano das crianças da Casa Redonda, por se tratar de um elemento fundamental na construção do universo sonoro e sensível do ser humano.

Através do sopro, as crianças entram em contato concreto com a presença do ar. Soprar a vela de aniversário, soprar bolas de sabão, encher bexigas de ar, soprar pequenos fiapos de algodão ou de paina se transformam em brincadeiras ampliadas para o sopro de diferentes flautas e apitos que imitam os sons de nossos pássaros.

Brinquedos que utilizam o ar para serem colocados em movimento são construídos com as crianças, que imediatamente captam a força desse elemento. No tempo dos ventos, olhar o movimento das folhas nas árvores, e, no outono, a queda das folhas, quando surgem as rajadas de ar, são oportunidades de um contato com esse elemento da natureza que principalmente se torna presente para as crianças quando promove algum movimento.

Deitadas sobre a relva, por exemplo, olham o movimento das nuvens embaladas pela alternância de direções do vento que forma diferentes desenhos, criando “bichos esquisitos”.

A brincadeira da pipa foi a nossa primeira pesquisa com o objetivo muito claro de mostrar a pais e professores que brincar é uma linguagem de conhecimento, e que há muitos saberes acontecendo nas brincadeiras espontâneas das crianças em sua relação com os elementos da natureza. Construir pipa, construir aviões de papel, paraquedas,

cataventos, barangandões, peixes voadores e mais uma centena de brinquedos que lidam com o ar envolve habilidade manual e, principalmente, a precisão geométrica sem a qual o brinquedo não funciona.

Dominar a construção de um brinquedo utilizando as próprias mãos como, por exemplo, os aviões de papel e outros é um fazer desafiador, que envolve persistência e constante aperfeiçoamento, resultando no bom desempenho da brincadeira, que se inicia desde a etapa do preparo.

A relação entre começo, meio e fim presente nessas brincadeiras se torna uma experiência concreta formadora de atitudes relevantes para a vida da criança como aprendiz. Através de nossas pesquisas reconhecemos, a ciclicidade presente nas brincadeiras tradicionais e a relação profunda entre as brincadeiras das crianças e o ritmo da natureza com suas estações. Assim, passamos a observar na Casa Redonda o aparecimento de brincadeiras que surgiam através de uma criança e se irradiavam por todas as outras, como se um fio comum a elas tecesse aquela manifestação espontânea.

Seguimos durante alguns anos a sincronicidade entre as estações e o aparecimento de certas brincadeiras, que brotavam durante aquele período do ano, sem se repetir. Ao começar a estação dos ventos, observamos a solicitação das crianças para a construção de aviões de papel, que vão se prolongando durante um período que chega até a primavera, em que aprendizagens sobre diferentes formatos de aviões, paraquedas, dragões e peixes voadores acontecem ativadas pelo interesse das crianças em atingir alturas cada vez maiores. A criação de asas, a vontade de voar correndo com capas que se movimentam com



o vento ou apenas uma vara de bambu com uma tira comprida de papel crepom esvoaçando no ar fazem parte do repertório de brincadeiras que acontecem no tempo dos ventos.

Leituras sobre a mitologia em que aparecem seres alados, assim como o percurso do homem em sua vontade de voar, construindo seus primeiros aparelhos voadores até chegar às naves espaciais, são do interesse das crianças, e cabe ao professor ampliar o tema abordando esses dois tipos de conhecimento, a mitologia e a ciência.

Com a primavera, a música, o teatro, as danças, os jogos brotam de uma hora para outra, como expressão de um movimento de expansão corporal, uma espécie de florescência individual e grupal. Nesse período, a música e as brincadeiras carregam uma força vital e rítmica bastante diferenciada do que ocorre, por exemplo, no outono e inverno, agregando espontaneamente um número maior de crianças participando das atividades. A música e a dança brotam como um movimento espontâneo. Uma vez que as crianças solicitem aos professores, eles deverão ter recursos próprios para desenvolver um repertório de qualidade focado na música tradicional da cultura infantil, o maior espelho e a expressão mais sensível de Brasil”, segundo Lydia Hortélio.

Para ela, praticando essa música, estaremos restabelecendo o laço afetivo com nossa língua, a língua-mãe musical, que nos brinquedos cantados carrega o encanto e o mistério da infância da raça e dos arquétipos de nossa cultura. Uma das formações pela qual passa o professor da Casa Redonda é a aprendizagem de um repertório de música, dança, histórias e brincadeiras que os façam entrar em contato com o universo sensível da

cultura brasileira, na sua melhor qualidade, buscando se entender como um brincante que sabe dançar, cantar, brincar e contar história quando solicitado. Essa formação é contínua e constantemente ampliada.

As manifestações corporais das crianças se alternam em atividades, ora mais introvertidas, ora mais extrovertidas, acompanhando suas singularidades em sintonia com a mudança das estações do ano, que corresponde à presença de uma determinada qualidade solar agindo sobre o organismo humano. É constante nos surpreendemos com o aparecimento repentino de uma brincadeira que contagia a maioria das crianças. A chegada ao mês de abril, quando inicia o outono, coincide, por exemplo, com brincadeiras em casas construídas com caixotes ou tecidos que formam pequenos abrigos, lugar de aconchego e recolhimento, espalhados em diferentes espaços. Essas e muitas outras observações fazem parte do acervo de nossa pesquisa e estudo para fundamentar, através da nossa prática, o reconhecimento de uma relação de sintonia natural entre a criança e os elementos da natureza, consciente da importância desses registros como fontes que deverão nortear e ressignificar a infância.

Portanto, ao brincar com a água, a terra, o fogo e o ar, as crianças estão entrando em contato com símbolos fortes que acompanham o imaginário da humanidade desde sempre como marcos da história de nossa evolução. Ao entrar em contato com esses elementos, seu corpo faz ressoar a estação primeira da matéria através da qual o homem primitivo apreendia o Universo. Como diz Carl Jung, em *Psicologia y Educación*: “A criança vive um mundo pré-racional e, sobretudo, pré-científico, mundo da humanidade que existia antes de nós. É nesse

mundo que mergulham nossas razões e é por essas razões que crescem as crianças”. Brincar com os elementos é fundamentalmente criar raízes com a Terra, é vincular-se à natureza compartilhando de um acolhimento mútuo, vivido entre dois entes misteriosos – o Homem e o Universo:

*Somente o vivido sobrevive. Somente o vivido no mais profundo de nossas células nos faz evoluir.
Nem o entendimento nem a compreensão são capazes disso. Só o vivido é transmissível.
É por esse vivido apenas que nós podemos agir sobre o mundo que nos rodeia.
Se tu te transformas, a matéria também é obrigada a transformar-se.
Um anjo me perguntou um dia: Tu compreendes a minha palavra?
Não a entendas, não a compreendas. Mas, vive-as.
Gitta Mallas*



Maria Amélia Pereira

Pedagoga com formação em Cinesiologia pelo Instituto Sedes Sapientiae, São Paulo; Sócia Fundadora da Escola Vera Cruz –SP; Fundadora e Orientadora do Centro de Estudos Casa Redonda- Carapicuíba SP; Vice –Presidente do Instituto Brincante –SP; Fundadora da OCA- Associação Aldeia de Carapicuíba –SP.

- Participante como conferencista internacional em congressos organizados pela IPA “International Playing Association for the Child’s Right to Play” em Washington, Buenos Aires, Tóquio, Melbourne;
- Participante como palestrante convidada na British Columbia, Vancouver, Canadá.
- Participante como Palestrante convidada em Congressos e Encontros de Educadores nos Municípios: São Paulo, Embu, Osasco, Carapicuíba, Salvador, Belo Horizonte, Poços de Calda, Brasília, Porto Velho.
- Participante em cursos para Formação de Educadores nas Universidades: de São Paulo USP, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC, PUC de Poços de Caldas, Universidade Nacional de Brasília, UNB, Universidade Federal de Minas Gerais.
- Membro do Conselho Editorial do International Play Journal .

Livros publicados:

“O professor: uma pessoa guardada e aguardada” - Ed. Vozes
“Uma experiência em Educação” - Imprensa Oficial, Bahia
“Educação da Sensibilidade” - Editora Universidade de Brasília

Artigos publicados nas revistas; Psicologia da Usp, Revista Hermes do Sedes Sapientiae, Revista Crítica do Departamento de Educação da UNB, e outras.

Vídeos produzidos: A casa, o Corpo, o Eu; Brincando com os 4 elementos Terra, fogo, água e ar; Histórias de todo o dia; Toque de criança; Festa de São João.; Festa das estrelas; Eu que me ensinou; Gira –sóis; Eu quero história de Boca.

“Dez Direitos Naturais das Crianças”

Compartilhado por Rubem Alves, que conheceu num congresso na Itália.



Direito a sujar-se:
Toda criança tem o direito de brincar com a terra, a areia, a água, a lama, as pedras.

Direito ao ócio:
Toda criança tem o direito de viver momentos de tempo não programado pelos adultos.

Direito ao uso das mãos:
Toda criança tem o direito de pregar pregos, de cortar e raspar madeira, de lixar, colar, modelar o barro, amarrar barbantes e cordas, de acender o fogo.

Direito à rua:
Toda criança tem o direito de brincar na rua e na praça e de andar livremente pelos caminhos, sem medo de ser atropelada por motoristas que pensam que as vias lhes pertencem.

Direito à natureza selvagem:
Toda criança tem o direito de construir uma cabana nos bosques, de ter um arbusto onde se esconder e árvores nas quais subir.

Direito à poesia:
Toda criança tem o direito de ver o sol nascer e se pôr, e de ver as estrelas e a lua.

1

2

4

5

7

8

10

3

6

9

11

Direito aos sentidos:
Toda criança tem o direito de sentir os gostos e os perfumes oferecidos pela natureza.

Direito ao diálogo:
Toda criança tem o direito de falar sem ser interrompida, de ser levada a sério nas suas ideias, de ter explicações para suas dúvidas e de escutar uma fala mansa, sem gritos.

Direito a um bom início:
Toda criança tem o direito de comer alimentos sãos desde o nascimento, de beber água limpa e respirar ar puro.

Direito ao silêncio:
Toda criança tem o direito de escutar o rumor do vento, o canto dos pássaros, o murmúrio das águas.

E aí eu pedi às crianças licença para acrescentar o décimo primeiro direito: "Todo adulto tem o direito de ser criança ..."



Tricotando



Foto: Maurício Burim - EFG Milton Zilber

Entrevista com Renata Meirelles



Mestre em educação pela Universidade de São Paulo e escritora de livros, incluindo “Giramundo e Outros Brinquedos e Brincadeiras dos Meninos do Brasil” (editora Terceiro Nome), vencedor do Prêmio Jabuti de 2008. Idealizadora do Projeto BIRA - Brincadeiras Infantis da Região Amazônica (www.projetobira.com) e do Projeto Território do Brincar (www.territoriodobrincar.com) uma co-realização com o Instituto Alana. Pesquisadora de brincadeiras e brinquedos em diversas regiões brasileiras há mais de 15 anos. Em parceria com David Reeks dirigiu diversos curtas-metragens sobre a temática do brincar, alguns deles vencedores de prêmios em festivais de filmes nacionais e internacionais.

Participou do projeto Mapa do Brincar da Folha de São Paulo atuando na concepção e pesquisa. Em 2011, em parceria com David Reeks e Gabriela Romeu, produziu documentário de curta-metragem “Disque Quilombola” com recursos do edital Curta Criança, do MinC e TVBrasil. Roterizou o filme de longa metragem “Sementes do Meu Quintal” de Fernanda Figueiredo sobre educação infantil.

Curadora de exposições sobre o brincar em unidades do SESC: “Mais de Mil Brinquedos para a Criança Brasileira”, “Trilhas do Brincar” e “Brinquedos dos Meninos do Brasil”.

Revista Brincar - Como e quando surgiu a ideia de pesquisar sobre as brincadeiras infantis pelo Brasil?

Renata Meirelles - Tive uma infância muito viva, cheia de intensas brincadeiras. Nasci e me criei em São Paulo em um bairro que não havia mais a rua para brincar. Mas tive a sorte de morar em uma casa com um quintal vasto, um linda ár-

vore no centro e uma casinha de boneca inteirinha feita pelo meu avô. Ali eu vivia um mundo inteiro. Me lembro de ter um corpo que ia a frente de tudo, sabia o que eu queria e ia sem medos. Nas férias, pelo litoral e interiores sempre me desafiei em grandes árvores, muros, ribanceiras, vivia de ponta cabeça, em piruetas e adorava escalar as portas. O meu EU e meu corpo

eram a mesma coisa. Me agarrava nele e ali dentro me sentia plena.

Quando precisei decidir um curso universitário, tudo o que eu mais conhecia tinha envolvimento com o corpo, portanto, nada mais lógico que fazer Educação Física. O curso me apresentava um corpo técnico e o que eu desejava era a liberdade dele. Passei a fazer cursos fora da faculdade e encontrei o que eu buscava. O Instituto Brincante, com aulas da Lydia Hortélio, Adelsin e Péo, a Escola Oficina Lúdica coordenada pela Adriana Friedmann e a parceria com Sandra Eckschmidt me trouxeram de volta para o brincar, portanto, para mim mesma! Encontrei um caminhar apresentado por essas pessoas que já trilhavam por ele há muito tempo.

Comecei a transitar por grupos de crianças, verdadeiros mestres na arte do brincar, e passei a registrar de forma bem caseira, o

repertório de suas brincadeiras. Em 2000 conheci o David Reeks e criamos juntos o Projeto BIRA Brincadeiras Infantis da Região Amazônica, onde viajamos por quase um ano conhecendo brinquedos e brincadeiras da Região Norte. Nascia ali uma parceria de vida. Com os registros áudio visuais frutos desse projeto iniciamos nossas produções de curta metragens, livros e exposições.

Em 2011 com os nossos dois filhos sendo criados em um quintal bem menor daquele que tivemos, assumimos o impulso de voltar a estrada para continuar nossas pesquisas sobre o brincar pelo Brasil, agora em família. Assim surgiu o Projeto Território do Brincar.

RB - O que nos diz das diferentes etapas deste estudo?

RM - De início o desejo era, fundamentalmente, aprender na prática esses brinque-



Foto: Maurício Burim - EPG Faustino Ramalho



Foto: Maurício Burim - EPG Profª Gracira Marchesi Trama



Foto: Maurício Burim - EPG Cassiano Ricardo



Foto: Maurício Burim - EPG Teresina Mian Alves

dos e brincadeiras e repassar esse repertório para crianças e adultos, de corpo para corpo. Como diz Lydia Hortélio: “Brincar se aprende brincando”.

Com a vinda do David Reeks agregou-se o universo das imagens, do áudio visual e da fotografia. Nos demos conta da força de um olhar sensível para enxergar nuances do brincar, que podem ficar escondidos, caso não estejamos abertos a percebê-lo. Perceber não é algo simples, não é algo dado. Estamos aprendendo, com as crianças, a olhá-las e a percebê-las. E uma vida é pouco para alcançar tudo o que existe dentro do brincar das crianças.

O passo seguinte foi adentrar nos estudos do imaginário que vieram inicialmente com o professor Marcos Ferreira Santos e, posteriormente, com o pesquisador Gandhi Piorsky. Um portal para perceber a existência de um conhecimento profundo e nada aparente sobre a infância, um desafio que vai para além dos livros e teorias. A fenomenologia tem sido o caminho de percepções dessa pesquisa, e a sensação é que, nessa estrada, a cada passo dado o trajeto se torna mais longo, mais intenso, deixando evidente o quanto o caminhar é o convite. E o desejo é justamente o de seguir sempre caminhando.

RB - Por que a brincadeira é coisa séria? Que papel ela tem na vida das crianças?

RM - Quando se brinca há um enorme gasto de energia, depara-se com perigos e ousadias e vive-se uma gama enorme de emoções e sentimentos. Se quisermos pensar com uma compreensão lógica, porque alguém faria tudo isso?

O brincar é um estado de verdades se interligando com o dentro e fora. A sua verdade entrando em contato com as verdades do mundo. E assim se reconhece o que há dentro de si e dentro do mundo. No brincar podemos reconhecer e lidar com a beleza e a dureza de ser quem se é, em estado singular e coletivo.

Aproximar-se do fenômeno do brincar da criança, abre uma janela para se conhecer vários aspectos do ser humano em suas características ancestrais, subjetivas e arquetípicas, e quanto mais se conhece, mais evidente fica o quanto há por conhecer, para além das utilidades do brincar.

RB - Quais experiências da cultura da infância mais te marcaram ?

RM - O que muito me encanta nessas jornadas é conhecer as narrativas que existem nos gestos do brincar. As distâncias percorridas apresentam crianças

que habitam culturas diversas, modos de viver e costumes bastante diversificados, mas as intenções, os gestos e os sentidos do brincar são muito semelhantes. Estamos percebendo que as brincadeiras se repetem, como se existisse certos “temas” que precisam ser vividos pelas crianças e a elas cabe tentar achar a melhor forma de experimentá-los. Brincar de casinha, usar arminhas, brincar com carrinhos e barcos, se esconder e ser achado, pular corda, amarelinha, jogos simbólicos, etc, representa um repertório que espelha a criança para além de regionalismos.

Um bom exemplo disso são os meninos das mais diversas regiões brincando com seus carrinhos. Algo óbvio, simples e de conhecimento geral de todos. Construídos pelos meninos, montados com peças industrializadas ou comprados prontos em lojas, o desejo por esses brinquedos é absolutamente intrínseco. O gesto recorrente de empurrar, puxar ou dar vida aos carros, barcos, aviões, trens etc. não é de uma região específica ou de uma época datada. Por isso, para além do carro em si, nossa opção é por mostrar o desejo coletivo da criança de ir, seguir, transitar.

RB - Encontrou diferença entre brincar na escola e fora dela?

RM- Optamos por caminhar pelo brincar fora de instituições, e captar o espontâneo das crianças como expressão de sua potência, que acontece a partir de um interesse genuíno, sem propostas ou planejamentos alheios a própria criança.

Muitas escolas e instituições ainda encontram dificuldade para assumir o espontâneo como construtivo, formador e um primordial espaço de escuta de si e do outro.

A necessidade de planejar atividades e propor conteúdos ainda segue à frente e encobre gestos e expressões que vem de dentro para fora. Essa questão restringe, para as crianças, espaços livres e autônomos, e crescem afastadas de seus desejos, aprendendo que escutar o que estão lhe dizendo ou propondo, vem antes de uma escuta interna e, assim, permanecem distraídas de quem são.

RB - O que você cozinhar no seu quintal?

RM - Tem vezes que sinto meu quintal um tanto abandonado. Silencioso de gestos. Fora do meu alcance. Nesses momentos percebo os tempos ociosos sendo apagados do meu dia a dia. Tento me devolver ao nada. Cozinhar no meu quintal é poder assumir o nada. E do nada se faz um quintal cheio de vida. Alimento vital para todos nós.

Criando e transformando



PROTAGONISMO: UM CAMINHO SEM VOLTA

Por Carolina Pasquali

Jornalista, especialista em gestão de veículos de comunicação. Diretora de Comunicação do Alana e diretora do Criativos da Escola.

Falar sobre protagonismo infanto-juvenil é falar de um combustível fundamental para as relações que se estabelecem entre as crianças e jovens e os membros da comunidade escolar. Portanto, não dá pra ser e não ser protagonista, fazer e depois não fazer mais. Ele é muito mais um “como” do que um “o quê”.

Ao entendermos, então, o protagonismo como um modo de se relacionar, fica fácil enxergá-lo como uma construção coletiva e não como um ato, solitário, de se colocar. Quando expresso o que sou, faço isso em um contexto que pede do outro o que ele

é para juntos transformarmos isso em algo coletivo.

É isso que vemos as crianças e os jovens que participam do Criativos da Escola viverem. Nessa direção, eles nos mostram que o protagonismo tem tudo a ver com colaboração. São vontades, vivências, experiências e saberes que se unem para significar um conhecimento, resolver um problema, preparar uma apresentação ou debater questões relevantes para aquele grupo. Mas eles não estão sozinhos. Dentro e/ou fora da escola, os Criativos fazem parte de um

Movimento que está presente em 45 países, o Criativos da Escola (Design for Change) encoraja crianças e jovens a transformarem suas realidades, reconhecendo-os como protagonistas de suas próprias histórias de mudança. O protagonismo, a empatia, a criatividade e o trabalho em equipe são os pilares centrais deste projeto que busca envolver e estimular educandos e educadores de diferentes áreas no engajamento e na atuação em suas comunidades. Realizado no Brasil pelo Alana, o Criativos promove, também, o Desafio Criativos da Escola, com o objetivo de valorizar, conectar e inspirar projetos protagonizados por crianças e jovens de todo o país que, apoiados por seus educadores, estão transformando as escolas, os alunos e suas comunidades. Em 2017, o Desafio está com inscrições abertas até o dia 1 de outubro pelo site www.criativosdaescola.com.br/.

grande e amplo movimento de jovens que estão transformando suas famílias, escolas, comunidades, cidades e todo o país. Ao professor, cabe mediar essa relação – de um aluno com o outro e dos alunos com o mundo –, alimentando sua curiosidade, dando ferramentas para que faça descobertas, ajudando-o a lidar com as inquietações e com os “muros” que encontrar pelo caminho. É um processo e, como tal, não tem fórmula que garanta seu resultado.

No Criativos da Escola, acreditamos na importância de que o pontapé inicial desse processo seja dado pelo coração – não à toa, o primeiro verbo que o projeto apresenta é o sentir. A partir de algo que nos incomoda, que nos move e/ou que nos emociona, abrimos espaço para sermos – nós e os outros.

Em um segundo momento, com essa relação estabelecida, vem o imaginar e o fazer – ou seja, a investigação e a implementação de uma ação. Aqui, mais uma vez, o protagonismo é coletivo. As responsabilidades são compartilhadas. Não dá para dar uma ideia para o grupo, apenas para “se livrar” da tarefa, sabendo que depois haverá de executá-la.

Ser protagonista, portanto, é construir uma teia de querer, saberes, de expressão e de manifestação cultural, onde cada um que tece o fio se responsabiliza por fazê-lo forte, por entrelaçá-lo nos demais e por entender-se parte. Nos projetos divulgados pelo Criativos da Escola (conheça todos em www.criativosdaescola.com.br), esse trabalho em equipe está, sempre, muito presente.

É o que notamos, por exemplo, no projeto ‘Para além dos muros da escola: intervindo no Jardim Maringá’, de São Paulo (SP). Mobilizando os moradores do bairro, o grupo formado por estudantes do 6º, 7º e 9º anos do ensino fundamental transformou o entorno do colégio ao revitalizar uma praça, o Clube da Comunidade (CDC Unileste), um “escadão” e um muro próximo à EMEF Assad Abdala.

“Agora temos aulas que nos ensinam também em outros ambientes - e muito mais do que apenas em uma sala. Com as entrevistas com a comunidade, aprendemos língua portuguesa. Com o trabalho de arquitetura e planejamento, trabalhamos com matemática”, destacou uma aluna do 9º ano que participou do projeto.

Por meio de iniciativas como esta, vemos crianças e jovens que foram provocados por esse lugar da inspiração, do aprendizado com significado, da autoria e da autonomia. Com tudo isso, não dá simplesmente para mudar de atividade e dizer: agora para. São vivências que ficam nas nossas células, memórias que geram sensações que queremos experimentar de novo.

Protagonismo não tem volta. Ainda bem. É a nossa chance.

Artigo adaptado da publicação sobre “Protagonismo” do programa Escolas Transformadoras, co-realizado pelo Alana e Ashoka.



Cantiga do vento

(Eliana José)

O vento vem vindo
de longe,
de não sei onde,
vem valsando, vem brincando,
sem vontade de ventar.

Vem vindo devagar,
devagarinho,
mais viração
que vem em vão,
e vai e volta
e volta e vai.

De repente,
o vento vira rock
e vira invencível serpente.
E voa violento
e vai velhaco,
vozeirão varrendo
várzeas, verduras
e violetas.

E vira violinista
vibra na vidraça,
vira copo e vira taça,
e zoa e zoa e zoa
- uma zorra!

O vento, mesmo veloz,
tem tempo pra brincadeira,
tem tempo pra causar vexame.
E enche a casa de sujeira
e ergue o vestido da madame.



A voz e a vez da Criança



EPG PROFESSOR EDSON NUNES MALECKA O PROTAGONISMO DAS CRIANÇAS: UMA EXPERIÊNCIA POSSÍVEL POR MEIO DAS ASSEMBLEIAS

Por Manoel Rodrigues Portugues

O que move a humanidade é a pergunta. Um poderoso instrumento a serviço da aprendizagem, da educação. Assim, nossa história começou pela Arte da Pergunta. Indagamos o motivo pelo qual não estávamos conseguindo concretizar o compromisso da escola, qual seja: Proporcionar aprendizagem com sentido e significado rumo à humanização nos seus aspectos afetivo-emocionais, cognitivos, físico-motores, socioculturais, éticos e estéticos e transcendentais, utilizando-se da variada gama de linguagens, das artes e da ciência.

Ao longo de um denso processo de análise e reflexões, o grupo escola foi instigado, provocado de forma contundente e insistente, a fim de buscar a resposta àquela indagação. Foram construídas uma série de propostas de ação, que foram aglutinadas e categorizadas em três esferas de atuação, a saber: Aprendizagem dos Saberes Conceituais, Protagonismo Infantil (procedimentos e atitudes) e Relação com as Famílias. As propostas construídas pelo grupo escola ensejam dois tipos de ações, quais sejam: ações específicas ou pontuais, atuando em determinados problemas ou dificuldades e ações que se remetem a toda a instituição escolar. Dentre estas últimas, cumpre destacar: a) o processo

de formação das famílias para os necessários cuidados da vida escolar das crianças e das necessidades da infância; b) a necessidade de se intensificar ações específicas para os processos de alfabetização/letramento das crianças independentemente da série em que estejam matriculados.

No que se refere ao trabalho com as famílias das crianças, construímos um trabalho conjunto com o Núcleo de atendimento à Saúde da Família (NASF), órgão da Secretaria Municipal de Saúde. Trata-se de equipe multidisciplinar composta por Assistente Social, Psicóloga, Nutricionista, Fonoaudióloga e Educador Físico. Apresentamos a proposta de trabalho conjunto para que aquele órgão passasse a trabalhar com as famílias indicadas pela escola a partir do critério de serem as que nitidamente possuíam dificuldades em garantir às crianças sua infância.

No que tange à aprendizagem dos saberes conceituais, o grupo escola construiu uma série de possibilidades dentre as quais podemos destacar: a reorganização de turmas, oficinas de alfabetização, realizadas em vários momentos da rotina escolar, reorganizando tempos, espaços e professores, inclusive durante uma Hora-Atividade semanal.

Relacionado ao Protagonismo Infantil, passamos a buscar espaços de participação das crianças, utilizando-se principalmente de duas propostas metodológicas: criação de grupos de reponsabilidade entre as crianças, que passaram a cuidar diretamente de momentos e locais, tais como: refeições, pátio etc.; as Assembleias e o Conselho

Discente. Na continuidade desse processo dialógico, os grupos de educadores e gestores avaliaram, contudo, que a identificação dos problemas e a construção das alternativas de ações aqui referidas, são insuficientes para explicar e superar as enormes dificuldades de aprendizagem das crianças. Prosseguimos com a indagação, afinal quais os motivos pelos quais profissionais, em sua grande maioria, comprometidos com a educação, com as crianças matriculadas nesta escola e com competência pedagógica, não alcançam melhores resultados.

Foi um esforço enorme do grupo, muitas ações, reflexões, mudanças, com muita disposição e disponibilidade. Identificamos avanços nos processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, principalmente naqueles referentes ao protagonismo e participação na vida escolar. E também no acompanhamento das dificuldades que não são escopo da pedagogia, mas que demandavam ações de outras áreas, principalmente a psicologia e a assistência social. Não obstante tais avanços (de absoluta importância, diga-se), e considerando-se o empenho frente à empreitada de tal monta, o grupo escola não estava satisfeito plenamente com os resultados, principalmente no que se refere ao protagonismo estudantil e à alfabetização.

Continuamos a nos indagar o motivo pelo qual Professores formados, com compromisso social e com tantas ações e empenho, não redundavam em aprendizagem e desenvolvimento com sentido e significado nos seus múltiplos aspectos e na variada gama de linguagens que compõem o processo educativo. Porém,

passamos a dirigir esta indagação a profissionais da educação que não pertenciam aos quadros da escola. Convidamos educadores, diretores de escola, supervisores, organizações não governamentais para que respondessem à nossa indagação.

Nesse processo que caracterizamos como formativo, realizados nos exercícios das Horas Atividades, nos Conselhos de Ciclo e Classe, extraímos elementos substanciais que nos indicaram veredas rumo à construção da escola que garanta os pressupostos ao qual nos propomos e que já foram explicitados no início deste artigo.

Começamos a esboçar, a construir uma proposta qual seja: para melhorar é preciso transformar. Mas qual modelo seguir? Nossa resposta: nenhum. Inspiração e exemplo foi o que buscamos para construir uma escola da qual todos se orgulhem de fazer parte. Assim, buscamos conhecer escolas com práticas transformadoras, na nossa própria rede municipal, nas particulares e em outras redes municipal e estadual. Tais como: EPG Manuel Bandeira, EPG Zumbi dos Palmares, Projeto Âncora, Escola Estadual Campos Salles, Escola Estadual Amorim Lima etc. Amiúde trazem em seu bojo a proposta de transformação da organização escolar.

A partir destes exemplos, destas inspirações, e com base no princípio de não seguir modelos, passamos a construir ações rumo à transformação. No nosso horizonte foi se desenhando o ideal de uma escola na qual professores não sejam apenas transmissores de conhecimento e alunos meros receptores; provas para verificar aprendizagens; crianças

divididas apenas por faixa etária; trabalhos isolados às respectivas salas de aula; aprendizagem individualizada; regras e normas apenas anunciadas e cobradas; ausência de momentos e linguagens diversificadas; carga horária reduzida de atividades; etc. Inequivocamente existem recursos ulteriores para a ação docente.

Na avaliação do grupo escola, contudo são muitas e enraizadas as práticas para se desencadear a transformação. Escolhemos aspectos que pudessem se constituir como ponte entre a escola que temos e a que queremos construir.

Passamos a compor as salas de aula em forma de subgrupos. Os professores não mais preparavam aulas, mas construíam roteiros de aprendizagem. Foi realizada uma caracterização rigorosa dos sujeitos de aprendizagem, que se constituiu na base para a organização das turmas (buscando superar a tendência de separar fortes e fracos); passamos a contar com espaços de aprendizagem para além da sala de aula; elaboramos os valores que devem fundar todas as ações, projetos e planejamentos da escola – Responsabilidade, Respeito e Autonomia.

PROTAGONISMO: CONSTRUINDO SENTIDOS E SIGNIFICADOS NA APRENDIZAGEM

Considerando-se tais valores, o protagonismo de todos os segmentos que compõem o grupo escola passou a ocupar lugar de destaque. Sua materialização ocorreu

pela metodologia das assembleias escolares, cujo escopo é o de que o próprio grupo identifica os principais problemas da e na escola e constrói alternativas de superação. A periodicidade das Assembleias de Classe é variada, a depender da turma, do professor e dos problemas a serem superados.

Assim, foram pautadas as reuniões mensais do Conselho Escolar (composto por representantes das mães das crianças, professores, funcionários e gestores); em sala de aula, os combinados da turma são dessa forma construídos pelos docentes e alunos; com o grupo escola, funcionários, professores e gestores reúnem-se mensalmente para esse diálogo; e as crianças constituíram o **Conselho Discente**, com reuniões mensais com a diretoria da escola.

Ressalta-se que o pressuposto metodológico que perpassa todos esses momentos é o de que o grupo deve apresentar o que considera problemas e num processo dialógico, apresentar as estratégias de superação. Desta forma os conflitos passam a ser encarados como parte do currículo e não como algo que atrapalha o processo de ensino e aprendizagem.

O protagonismo das crianças, além de ser exercido nas Assembleias de Classe, ocupou e ocupa lugar de destaque no Conselho Discente.

Naquelas assembleias as crianças elegeram seus representantes, sendo um titular e um suplente para cada turma que compõem esse conselho. As reuniões ordinárias são mensais com a gestão – diretor, Professor Coordenador Pedagógico e Vice-diretora. Na posse dos Conselheiros,

o diálogo recaiu no papel dos conselheiros e nos procedimentos para seu exercício, a saber: representar sua turma, portanto a necessidade de ouvir e recolher as demandas (e não de apresentá-las segundo sua própria opinião). Todos foram orientados a, primeiro apresentar aos respectivos professores assuntos conversados no Conselho, marcar uma Assembleia para identificar as demandas das crianças a ser realizada e mediada pelos representantes em conjuntos com os professores.

Na primeira reunião do Conselho, as demandas oriundas das turmas totalizaram 142 itens. Há que se destacar certa decepção da gestão com as primeiras demandas. Ao se dar voz às crianças, a expectativa era de que os assuntos pertinentes à infância se apresentassem; que sonhos, desejos prevalecessem. Neste início, o que se verificou foi que as demandas foram capitaneadas, principalmente por “assuntos escolares”, institucionais. Crianças deveriam arrumar a sala ao término das aulas, cuidar dos livros, fazer as lições, ter mais lições de matemática, respeitar os professores etc.

Com a continuidade do processo de diálogos, assuntos não meramente institucionais foram, paulatinamente se apresentando, tais como: ter espelho nos banheiros, ter suco nas refeições, ter cinema semanalmente com pipoca, ter sala de brinquedos, usar a quadra, brincar mais com os amigos, ter uma decoração mais alegre etc. Fomos equacionando as demandas e as incentivamos, porém pautadas pela construção de alternativas, pois ainda vigora a ideia de que se apresentam os problemas para a gestão resolver. Exemplo desse processo foi o de organi-



Foto: divulgação - EPG Edison Nunes Maceda

zar intervalos para que fossem possíveis as refeições e as brincadeiras. Assim, um único pátio, para as cerca de 450 crianças que frequentam a escola em cada período, traz um problema de organização evidente.

A proposição foi a de que as crianças se constituíssem em “monitores” para cuidar de tal organização. Assim, foram criados grupos de crianças que responsabilizassem pelo pátio (impedido as brincadeiras que envolvessem correrias), para acompanhar o uso dos banheiros, o balcão de servir a refeição, entre outros. O problema que se nos apresentou foi o autoritarismo extremo dos monitores, que por pouco, não impunham seus comandos pela força física. Os conflitos aumentaram. Estamos dialogando sobre o papel – educativo e dialógico – desses monitores para, posteriormente, retomar a iniciativa.

O processo de transformação da escola (aprendemos com o Professor José Pacheco no dia em que estive a dialogar com nosso grupo em um daqueles momentos formativos em que buscávamos a resposta a nossa indagação, já mencionada e que se configurou como nosso grande motor) passa necessariamente por, primeiro, não estar satisfeito com a situação, depois pela assunção de que se pode mudar e, por

último iniciar com ações transformadoras. Nossa cultura escolar profundamente arraigada, as dificuldades e demandas de uma escola numa região absolutamente empobrecida, com uma população altamente vulnerável, com poucos recursos e carente de equipamentos sociais, culturais e esportivos, famílias que apresentam dificuldades (por uma série de motivos) em proporcionar infância às crianças, uma tendência profissional de permanência na “zona de conforto”, fazendo o que sabemos (mesmo que não esteja redundando em êxito), culminam por configurar dificuldades extremas dessa transformação e que beiram a impossibilidade.

Não obstante, na avaliação do final de ano, uma professora apresentou certo espanto. Disse-nos que, lembrando-se de muitas crianças, de que como estavam no início do ano e de como estavam naquele momento, faz com que acredite que o esforço tenha valido a pena; que resultados concretos foram verificados nitidamente. Em suas palavras “esse negócio parece que funciona mesmo!”. Nosso principal desafio, que nos “incomoda” diuturnamente é o de colocar em prática as ideias e projetos que construímos e elaboramos nos diálogos. A variada gama de problemas que vivenciamos em uma escola com cerca de 1400 crianças matriculadas, sendo 39 com defici-

ência, a excessiva demanda burocrático-institucional que dificulta imensamente colocar a centralidade dos fazeres da gestão no processo de ensino e aprendizagem, a defasagem crônica do quadro de pessoal, os profissionais da educação com formação precária, podem acarretar uma inércia que traz em si, subjacente, a ideia de que “é assim mesmo”. Fizemos a opção ética, profissional e político-pedagógica de que, como diria Paulo Freire, “O mundo não é, o mundo está sendo”, e com passos curtos, mas firmes, construímos veredas rumo ao processo de transformação da escola, demonstrando que outro mundo é possível.

Colocamo-nos como próximos desafios: a) a reorganização das turmas que incorporem elementos para além da faixa etária, principalmente relacionados à aprendizagem conceitual e postura de estudante; b) que os professores passem a assumir cada vez mais o papel de tutores, organizando com as crianças seus projetos ou planos de estudo, com bases nos interesses e necessidades das crianças, aprofundando o ideal do protagonismo das crianças.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CEB n. 4/98. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília, DF: MEC/CNE, 1998.
- _____. Ministério da Educação – Secretaria da Educação Básica. Conselhos Escolares: Democratização da escola e construção da cidadania Brasília – DF. Novembro de 2004.
- _____. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases de educação nacional. 11º ed. Atualizada em 19/3/2015.
- FREIRE, Paulo. Política e Educação. São Paulo – SP, Cortez, 2ª ed.: 1995.
- _____. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1981.
- _____. Educação e Mudança. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 18ª ed. 1979.
- MARSHALL, T. H. Cidadania, classe social e status. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.
- PACHECO, José. Dicionário de Valores. São Paulo, Edições SM, 1ª ed. 2012.
- PACHECO, José e PACHECO, Maria de Fátima. Escola da Ponte: uma escola pública em debate. São Paulo – SP: Cortez, 2015.
- PACHECO, José e PACHECO, Maria de Fátima (orgs.). A Avaliação da aprendizagem na Escola da Ponte. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.
- PARO, Vitor Henrique. PARO, Vitor H. Gestão democrática da escola pública. São Paulo: Ed. Ática, 2001.
- VASCONCELLOS, C. S. Planejamento: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo. São Paulo: Ed. Libertad, 1995.
- ZABALA, Antoni. A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1998.

Em tempo



EDUCAÇÃO, INFÂNCIA E NATUREZA EQUIPE DIVISÃO TÉCNICA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Quando se fala em Educação ambiental muitas pessoas pensam em atividades relacionadas à reciclagem ou no máximo sobre o conceito de resíduos e aos 5 R's (Reciclar, Reutilizar, Reduzir, Repensar e Recusar). Mas na verdade envolve muito mais que um simples conceito. Educação ambiental na perspectiva da Sustentabilidade passa também pela qualidade das relações interpessoais e o cuidado com o nosso principal ambiente: nosso corpo.

“As crianças declaram sua paixão pelos espaços ao ar livre, porque são modos de expressão desta mesma natureza.” (Espinosa, 1983).

Desde que nascemos os movimentos corporais são no sentido da exploração dos espaços e de contato com aquilo que nos cerca, poder estar em contato com o meio é um aspecto crucial para o bom desenvolvimento infantil, é este que oportuniza as crianças explorarem, descobrirem muito mais o mundo a sua volta e, portanto, se desenvolverem melhor. Conforme nos ensina a escritora Leia Tiriba, para uma verdadeira e significativa aprendizagem é muito importante uma ligação profunda e frequente das crianças com os elementos naturais: sentir a água, o barro, a grama, o vento. Somente assim, estaremos em contato com aquilo que também somos – a natureza, a nossa natureza. Ela afirma ainda:

“Estudos mostram que crianças que passam mais tempo em contato com áreas naturais apresentam um comportamento mais harmonioso, fantasiam mais, brincam melhor e têm uma melhor percepção do espaço em que vivem” (Grahn, 1994, Tiriba, 2005).

A importância do contato com a natureza é muitas vezes subestimado pelas pessoas, pois associamos este contato à sujeira e perigo. Mas ao contrário desta lógica, sabemos que o pouco ou nenhum contato com a natureza é uma das principais causas de transtornos na infância. Em 2016 uma agência de marketing chamada Edelman Berland realizou uma pesquisa em vários países do mundo sobre o tempo em que as crianças ficam ao ar livre. Foi constatado que 56% das crianças passam uma hora ou menos brincando; 20% ficam 30 minutos ou menos ao ar livre. Uma em cada dez crianças nunca brinca do lado de fora, ou seja, menos tempo em que os detentos da Prisão de Segurança Máxima de Wabash, em Indiana, EUA, ficam em espaços abertos. Esta comparação foi inspiradora da campanha “Libertem as Crianças”.

O BRINCAR NOS GRANDES CENTROS URBANOS

A atual configuração dos grandes centros urbanos, com a falta de espaços públicos ou quando existem estão sujos e mal cuidados e a violência cotidiana que ameaça a vida na rua, acabam por expulsar as crianças do convívio social nestes lugares, favorecendo a busca por ambientes “seguros” como Shoppings Centers, locais que incentivam muitas vezes, o consumismo e a má alimentação. O brincar nestes locais é controlado, pois na maioria das vezes é pago, gerador de lucro e artificial, configurando-se quase que numa “privatização do direito de brincar”. Assim somos levados a pensar em educação e in-

fância, e indagar sobre qual o papel da escola neste contexto.

“... É possível, trancados entre quatro paredes, convivendo com representações da vida concreta, tal qual ela se manifesta na natureza, conhecermos em sentido pleno, a natureza, a vida? Não. Não é possível amar, respeitar, defender algo com o qual não convivemos e não estabelecemos uma relação afetiva, apenas o conhecemos intelectualmente. O amor, o respeito, não se aprendem simplesmente através de teorias. São sentimentos que se constroem, e se incorporam a partir da vivência física e espiritual; através de uma relação inteira de corpo/emoção/razão com o universo maior do qual somos parte”.
(TIRIBA, 2006, p. 9)

A Educadora Ambientalista e Professora da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Léa Tiriba em seu texto “Crianças na Natureza” trás 03 pontos para repensar as propostas do trabalho pedagógico na infância:

O primeiro deles fala sobre a importância de “Religar” as crianças com a natureza, segundo ela, este ponto nos convida a um “novo olhar de admiração, desfrute, reverência e respeito à natureza como fonte primeira e fundamental à reprodução da vida”; o segundo nos convoca a “rejeitar práticas pedagógicas que propõem um conhecimento intelectual e descritivo do mundo natural, tomado como simples “objeto de estudo”, domínio de explorações humanas”, deixando o humano fora.

O terceiro ponto fala do questionamento às práticas e combate ao consumismo, “abrindo espaços e incentivando trocas humanas em que as referências são os seres vivos, não os objetos”. Estes pontos abordados pela autora são um convite à mudança de paradigmas do educar que ocorre apenas em espaço “sitiado”,

entendendo que qualquer espaço pode ser educativo, sem desconectar-se do brincar, do prazer e da alegria tão próprias da infância. Estas preocupações e reflexões também devem ser vistas num contexto de educação ambiental e sustentável, que não separa o homem da natureza, entendendo que ele não está acima dela, mas sim é parte desta.

Outra mudança necessária é no entendimento de que a natureza existe para nos servir e assim explorar tudo dela, assim uma tarefa importante da escola deve ser a de aproximar a infância desta natureza, mobilizando o sentimento de pertencimento e responsabilidade no cuidado com nosso corpo e nossa casa maior: Planeta Terra.

As áreas ao ar livre das escolas constituem-se em boas oportunidades para que o educando crie e desenvolva amplamente suas habilidades, além do intelecto, também o desenvolvimento emocional e intuitivo.

“Apesar da quase totalidade das escolas terem acesso a espaços abertos, quer nos seus limites físicos, quer nas adjacências, ou no seu entorno, há uma distinção clara entre o espaço físico disponível – salas de aula, parques, áreas abertas de lazer e assemelhados – e aquele aproveitado cotidianamente. As salas de aula são de modo preponderante, o espaço dedicado ao aprendizado, enquanto locais abertos destinam-se, normalmente, ao lazer e à recreação das crianças. Atividades em espaços abertos, ao ar livre, são, de modo geral, uma exceção e acontecem raramente. As crianças não dispõem de oportunidades para perceber o desenvolvimento de uma planta, ou a construção de um formigueiro, por exemplo.”
(HARA, P. F. M; PINTO, V.P.S.).

EXPERIÊNCIA DAS ESCOLAS DA FLORESTA

Imagine uma escola onde brincar “lá fora” não faz muito sentido – simplesmente porque se está ao ar livre o tempo todo, em contato com a natureza e seus fenômenos, inclusive em dias frios ou de chuva. Pois este tipo de escola existe e já é a escolha de pais em diversos países, recebendo o nome de Escolas da Floresta. As escolas da Floresta, ou ‘Forest Schools’, como o termo é falado em inglês, são instituições onde as atividades educativas com as crianças acontecem, justamente, no meio da floresta. Não há salas de aula, nem qualquer outro tipo de espaço delimitado, apenas as crianças e a floresta. É um movimento mundial de uma nova proposta em educação infantil, principalmente em países europeus, uma tentativa de reconectar as crianças e a natureza com aulas em espaços livres.

Afinal, “o espaço físico isolado do ambiente só existe na cabeça dos adultos para medi-lo, para vendê-lo, para guardá-lo. Para a criança existe o espaço-alegria, o espaço-medo, o espaço-proteção, o espaço-mistério, o espaço-descoberta, enfim, os espaços da liberdade ou da opressão” - LIMA, Mayumi Souza. A Cidade e a Criança. São Paulo: Nobel, 1989 – Coleção Cidade Aberta.

Emparedamos nossa visão do que é mais saudável ou menos sujo, mesmo parecendo entender que a criança deve brincar e ter mais tempo em espaços abertos. Mas, então, o que nos impede de deixar isso acontecer? Será o medo? Quais são as desculpas para se manter os alunos dentro da sala de dentro? Entre elas, cremos que muitas estão relacionadas ao clima/tempo. Se está frio, é porque está frio. Se há nuvens no céu, é

porque há probabilidade de chuva. Se choveu, é o espaço que está molhado. Se está ventando, é porque vento pode deixar as crianças doentes. Se faz sol, é porque está muito quente.

Por mais incomum que isso possa parecer, já faz algum tempo que esse tipo de escola se multiplica por países da Europa e América do Norte como Inglaterra, Canadá, Suécia e Estados Unidos. “Eles aprendem a lidar com situações extremas, superar os próprios limites”, disse Marga Keller, diretora da escola suíça Wakita, que tem 80 alunos no regime de waldkindergarten, em entrevista ao site Planeta Sustentável.

VOCÊ SABE O QUE QUER DIZER: TRANSTORNO DE DÉFICIT DE NATUREZA?

Esta ideia de “Transtorno de Déficit de Natureza”, surgiu de uma brincadeira onde o escritor americano Richard Louv cunhou o termo para chamar a atenção para o conjunto de problemas físicos e mentais derivados de uma vida desconectada do mundo natural. Esta provocação nos trás uma reflexão: Qual a importância dos espaços abertos, ao ar livre e a natureza no desenvolvimento humano e como esse contato cada vez menor está afetando a qualidade de vida de crianças e adultos?

Para Louv nossa vida urbana se apresenta cercada por cimento e asfalto, ou pior, trancada dentro de garagens, escritórios e shoppings, e cada vez menos contato com seres que fazem fotossíntese e outras espécies de animais (além da nossa). Isso não pode ser saudável, você imagina, e não é mesmo. Reunindo pesquisas e argumentos para

mostrar que o ser humano precisa de experiências na natureza este importante cientista procura demonstrar que, crianças em contato com a natureza melhoram o desempenho na escola e podem até reduzir os sintomas de distúrbio de déficit de atenção.

Louv tem argumentos para justificar, com fins médicos, a manutenção de mais unidades de conservação e de áreas verdes urbanas. Para ele, precisamos modernizar nosso conceito de urbanismo e incorporar a natureza do lado de casa, no meio da metrópole. “Doses de natureza são fundamentais”, diz, para compensar os efeitos mentais e físicos de nossa imersão tecnológica. Ele conta tudo isso em seu livro A última criança na natureza (The Last Child in the Woods), que já vendeu mais de 500 mil exemplares e foi traduzido em 15 idiomas.

Já para o sociólogo José Antônio Corraliza professor de Psicologia Social e Ambiental da Universidade Autônoma de Madri, vivemos hoje, nas metrópoles, um transtorno de déficit de natureza, “Ao nos afastarmos demais de nossas raízes ancestrais, sofremos prejuízos físicos e mentais, que poderiam ser facilmente evitados com a mudança de hábitos”.

Outro assunto bastante importante e que tem relação direta com Educação Ambiental e Sustentabilidade é o termo Medicalização da Vida, tornar atitudes e comportamentos naturais em problemas médicos, como diz a Psicóloga e escritora Rosely Sayão: “O que antes não era considerado problema médico como: insônia, tristeza, angústia etc.”..., agora são doenças, transtornos, distúrbios, síndromes. A essa maneira de pensar é que

chamamos de “Medicalização da Vida”, e no mundo todo há movimentos que resistem a esse estilo. Este modo de interpretar a vida, afeta direta e principalmente as crianças e a infância. Segundo pesquisas o Brasil é o segundo maior consumidor de Ritalina no mundo, medicamento prescrito para casos de TDAH – o famoso Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade.

Será que sofremos uma epidemia deste transtorno ou a simples falta de espaço para viver a infância? Diante desta indagação, deixamos aqui um convite:

Vamos desemparedar!

PARA SABER MAIS...

Richard Louv - A Última Criança na Natureza – Resgatando nossas crianças do Transtorno de Déficit de Natureza— Editora Aquariana
Rosely Sayão – Menino Maluquinho – A Medicalização da Vida – Folha de São Paulo/2013
José Antônio Corraliza – Revista Mente e Cérebro – Brasil/2014
Léa Tiriba – Texto: Crianças da Natureza – MEC/2010
HARA, P. F. M; PINTO, V.P.S. - Educação Ambiental e Natureza nos espaços de educação infantil.

FONTES:

<https://catraquinha.catracalivre.com.br/geral/aprender/indicacao/escolas-da-floresta-conheca-iniciativas-pelo-mundo/>
<http://www.informarubatuba.com/escolas-da-floresta-ubatuba>
<http://conexaoplaneta.com.br/blog/um-dia-para-aprender-brincar-lado-de-fora/>
<http://conexaoplaneta.com.br/blog/um-dia-para-aprender-brincar-lado-de-fora/>

Xixi nas Estrelas

(Guilherme Arantes)

Lá vem eles com suas bandeiras
Suas armas e outras asneiras
Esses homens pássaros do espaço
Será que eles vem só pra ver
Ou será que vem pra brigar
Se for pra brigar vão se ver comigo
Ponho todos de castigo
Se eles pensam que podem
Fazer aqui em cima
O que fazem na terra
Estão redondamente enganados
Aqui é o jardim do céu
Quem foi que disse
Que eles podem vir aqui
Nas estrelas fazer xixi, xixi.
Tomem muito cuidado
Que esse sol é uma rosa
Que esse azul é um gramado
Que essa lua é uma flor
Na madrugada
Quem foi que disse
Que eles podem vir aqui?
Nas estrelas fazer xixi.



O que a Rede conta

EPG ÉRICO VERÍSSIMO IMAGINANDO E CRIANDO COM OS ENCANTOS DA NATUREZA

Por Thais Gonçalves e Thayane Scarpelli

São professoras da
EPG Érico Veríssimo
– turma maternal

A criança como um ser, um sujeito de narrativas, questiona, experimenta, observa o mundo, é curiosa e trás consigo uma bagagem - informações preciosas que as fazem criadoras da sua própria cultura – sendo assim, concebemos o currículo e o planejamento considerando a criança como ponto de partida.

É refinando o modo como enxergamos a criança que conseguiremos aperfeiçoar o nosso olhar para o que elas são capazes de produzir. A sensibilidade desse processo, o dia a dia na creche, as diversas observações, as anotações e registros, nos fez perceber a importância de ofertarmos (disponibilizar o brinquedo de maneira organizada) com frequência experiências ao ar livre. O contato com os elementos naturais se faz importante na infância, e na educação infantil mais ainda, pois a curiosidade e a vontade exploratória estão presentes e em ação. E isso é empolgante!



Foto: divulgação - EPG Érico Veríssimo

Nas rodas para dialogar, para discutir, para nos mover de dentro para fora faz parte do cotidiano do grupo. As crianças brincam e movimentam-se, falam e cantam, levantam hipóteses e definem conceitos. É neste momento que elas nos dão o caminho que vamos seguir. E o caminho que está sendo traçado também, pois ao analisar o contexto, devemos considerar toda e qualquer mudança que pode ocorrer, pensando assim, a nossa mediação tem um papel de facilitar essa trajetória.

Em muitas situações nos vimos com as crianças em experiências com bases científicas, em explorações na natureza e em pesquisas com a água. As crianças são as que fazem, as que perguntam, exploram; são pesquisadoras das sensações e nos surpreendem por isso. Desta forma, tentamos aguçar e provocar, pois temos em mente que “crianças não separam emoções e sensações nas suas vivências. Crianças experimentam o mundo por inteiro com o corpo todo e a mente”.

A partir desse pressuposto, também refletimos sobre a organização dos espaços para as brincadeiras espontâneas, sobre o material ou materialidade que será intencionalmente ofertada, sobre as relações e interações antes, durante e depois e sobre o registro que será realizado.

O BRINCAR COM A ÁGUA

Dias que seguiam quente no verão. E a vontade que vem de dentro em abrir as torneiras do pátio da escola, de mexer na água que está ao seu alcance. Crianças ativas, quentes e com a curiosidade que move cada parte do corpo. A experiência de poder colocar as mãos, a boca e a cabeça debaixo d'água nos fez perceber o quão importante esse elemento é para a criança: do refrescar-se com um copo para um momento de divertir-se com a mangueira aberta. A água como um fluido que nos mantém vivos e a água como elemento de pesquisa.



Escalando o morro da escola



Cola branca - corredor da escola



Pedrinhas no quintal da escola

Fotos: divulgação - EPG Érico Veríssimo

Pesquisa proveniente da brincadeira livre, no Quintal da Escola. Março de 2017 – Arquivo Pedagógico.

O QUINTAL

Um espaço rico em propiciar sensações, texturas e temperaturas. Um ambiente que favorece o livre brincar, o livre movimento, o livre ser. É onde as crianças passam a maior parte dos momentos, é onde suas potencialidades são desafiadas, é onde se vive, porque acreditamos quando Piorski diz que “Brincar com as premissas do mundo material, a lama e o visgo, como o barro e as colas, é um decifrar (pele a pele) dos primeiros fatos da alma”. As nossas ações são coerentes com aquilo que acreditamos que o contato com a natureza trata-se de um eterno conectar-se com o que somos. A criança faz isso por excelência.

CANTOS DE BRINCAR

Cantinhos de brincadeira, cantos de livre escolha, ilhas de experiências... Estão presentes no cotidiano do grupo. A maneira como organizamos esses espaços são pensadas e realizadas com intencionalidade para garantirmos a livre escolha da criança, bem como autonomia, poder de deci-

são e protagonismo. Levar em consideração tudo o que a criança nos revela como importante. Ofertamos materiais e objetos que provocam a suas potencialidades. Essa abordagem no meio natural foi agradável para nós, pois unimos a vontade diária das crianças de estarem do “lado de fora” com a possibilidade de nós professoras nos desafiarmos com novas perspectivas e uso de materiais, podendo combiná-los. Para cada seis crianças, pensamos em um canto de brincar, que pode ser naturalmente pensado e modificado de acordo com o seguimento de experiência proposta. Sendo assim podem ser organizados tanto dentro da sala de aula quanto nos ambientes externos da escola.

Em cada Canto são colocados materiais e/ou objetos combinando-os. Por exemplo, brinquedos de animais terrestres com folhas, galhos, pedregulho, troncos de árvores compõe o Canto um; brinquedo de animais marinhos com água, areia colorida e pedras lisas compõe o Canto dois; ro-

lhas, palha, musgo, algodão com panelas e colheres compõe o Canto três. E assim por diante. Chamamos essa abordagem de o “brincar heurístico” que pressupõe o aprendizado pela exploração e pela descoberta. Trazendo esses conceitos para o ambiente natural, ofertamos então a água, a terra, as pedras, os galhos, as folhas, as flores, as sementes, o algodão e a argila expandida combinados em cada canto de brincar com elementos do cotidiano da criança como bonecas, animais em miniatura e o próprio corpo. Entendemos que o livre brincar tem um caminho que a criança tece, o que será criado nos valerá como ponto de seguimento.

OS MATERIAIS

Em meio a todas as abordagens, o uso do material não estruturado ganha seu destaque com razão, pois são com potes de diversos tamanhos, latas, colheres, tampas de diversos tamanhos, caixas de ovos, caixas de papelão, rolhas, molho de chaves, entre outros objetos muitas vezes conside-

rados inusitados é que servem como ponto de partida para a brincadeira-pesquisa da criança. De novo mesclando as possibilidades de realizar momentos nos quais as crianças explorem e descubram. A creche disponibiliza-os em armários feitos de caixotes, assim a criança tem o livre acesso para o uso. O ambiente por sua vez, oferece seus elementos como a terra, as pedras, as árvores e os seres vivos para a livre pesquisa e para a brincadeira exploratória, combinando os materiais não estruturados com a natureza.

NEM TUDO SÃO FLORES...

Toda a complexidade de planejar algo acaba se tornando momentos nos quais nos deparamos com algumas dificuldades. A nossa vida de professora hoje se resume aos desafios que enfrentamos em relação aos materiais, aos objetos e estrutura dos espaços da escola. E também temos o diálogo com o coletivo escolar e com os familiares. A EPG Érico Veríssimo está em andamento com o “Projeto Cantão” e de poucos anos

Gandhy Piorski é artista plástico, teólogo e mestre em ciências da religião, é pesquisador nas áreas de cultura e produção simbólica, antropologia do imaginário e filosofias da imaginação; discute as narrativas da infância e seus artefatos, brinquedos e linguagens, a partir dos quais realiza exposições e intervenções.

Goldschnid, Elinor: Educação de 0 a 3 anos: atendimento em creche – 2. Ed. – Porto Alegre: 2006. “O brincar heurístico com objetos”, capítulo 8.



Água e terra



A árvore - quintal da escola



A água e as folhas



A terra - quintal da escola

Fotos: divulgação - EPG Érico Veríssimo

para cá tem conquistado muitos aspectos positivos. O desafio de dar voz e protagonismo às crianças é um verdadeiro trabalho de formiguinha e que vem ganhando espaço. Acreditamos e fazemos, porém temos alguns impasses no que dimensionamos para o eixo Natureza e Sociedade: há algumas materialidades que necessitamos a compra, como a argila, materiais naturais e inusitados, como a pedra branca lisa, terra, areia, todos projetados para uma intencionalidade - a pesquisa.

Os espaços de uma escola que projeta o uso da natureza como abordagem pedagógica, precisa de constante manutenção. O que podemos... fazemos. Muitas vezes adquirimos os elementos acima citados, outras vezes solicitamos a parceria dos familiares apresentando a proposta da escola nas Reuniões de Pais. Todas as tentativas têm o objetivo de superar as dificuldades.

Outro ponto que devemos salientar é que o grupo está em processo formativo para melhor compreensão de algumas concepções, através das horas atividades e também de oficinas e trocas de experiências. Em grupos menores nos comunicamos buscando o diálogo para as que as relações sejam conquistadas. Com as famílias

nos propusemos socializar a proposta do dia a dia por meio de informativos impressos via agenda, para eles estarem a par de toda a documentação pedagógica.

O interesse em seguir por este caminho revelou uma trajetória de vivências significativas. Como educadoras percebemos que, pela abordagem do brincar livre e do brincar com a natureza, vamos construindo práticas de escuta e olhar sensível. Convivemos com crianças que investigam a materialidade das pedras que encontram no quintal da escola, que pesquisando através do ato de pegar, do largar e do jogar, elas descobrem brincando, o peso, a temperatura, a textura e o alcance espacial deste elemento natural. Piorski nos inspira ao dizer:

Mas como despertar, nas crianças, uma intuição instantânea, essa metafísica da presença que se cria vinda da visão? As mãos – em sua inteligência exploratória, em sua capacidade de repercutir na criança novos ramos de percepção e mergulho na essencialidade das coisas – seriam um dos meios. Talvez uma educação que privilegie o fazer, a investigação pela construção, a habilidade fina que recorda aos sistemas neurosensoriais um senso de apreensão integrador, seja um bom caminho para se iniciar.

Gandhy Piorski, Brinquedos do Chão, p.112.

A relação que temos é de intensa observação dos momentos que as crianças revelam diversas narrativas. As vivências construídas com elas nos proporciona momentos de exercer o nosso papel de facilitador, provocador e intencional destas narrativas. Cursos sobre o tema e formações nos mostram como compreender e como devemos seguir por este caminho.

Os diálogos com educadoras amigas nos motiva ao aprofundamento dessa abordagem. Entretanto, a criança é o foco. Suas construções, suas criações e suas falas é o que nos interessa enquanto pedagogas.

Referenciais:

- Goldschnied, Elinor: Educação de 0 a 3 anos: atendimento em creche – 2. Ed. – Porto Alegre: 2006. “O brincar heurístico com objetos”, capítulo 8.
- Tempo de Creche, Blog: <http://www.tempodecreche.com.br/linguagens-expressivas/e-danca-e-musica-e-desenho-e-danca-desenho/>

O que nos inspira:

Gandhy Piorski: Brinquedo do Chão.
Loris Malaguzzi: As Cem Linguagens da Criança
Paulo Freire: Pedagogia da Autonomia.



Livro: A Última Criança na Natureza Autor: Richard Louv

O livro apresenta uma abrangente síntese de pesquisas que relacionam a presença da natureza na vida das crianças com seu bem estar físico, emocional, social e acadêmico. Seu autor, Richard Louv, jornalista e fundador do Movimento Criança e Natureza, cunhou pela primeira vez o termo Transtorno do Déficit de Natureza (TDN) e chamou, assim, a atenção da comunidade internacional para o impacto negativo da falta da natureza na vida das crianças. Além de alertar para o tema, o livro oferece soluções práticas e simples para restabelecer a conexão entre a criança e a natureza. Muitas são aplicáveis em nosso próprio quintal. A Última Criança na Natureza já foi traduzido para 15 idiomas, publicado em 20 países e ultrapassou a marca de 500 mil cópias vendidas. O Instituto Alana está realizando a tradução do livro para o português e, assim, pretende ampliar significativamente o alcance dessa mensagem fundamental para a compreensão e o tratamento do tema criança e natureza no mundo.



Livro: A Natureza, o imaginário e o Brincar Autor: Gandhi Piorski

Este livro inaugura uma série que explora a imaginação do brincar e sua intimidade com os quatro elementos da natureza: terra, fogo, água e ar, e revela a voz livre e fluente da criança em sua trajetória de moldar a si própria, tão esquecida nos estudos sobre a infância. O primeiro volume é dedicado aos brinquedos da terra, que caracterizam, na produção material, gestual e narrativa da infância, a investigação da matéria e as operações da imaginação no forjar a elaboração e o enraizamento dos papéis sociais na casa, na família e no mundo. O estudo desdobrou-se também em várias exposições de brinquedos colecionados ao longo dos anos, e seu corpo teórico vem repercutindo em diferentes espaços em que a criança é tema de interesse.



Livro: Cozinhando no Quintal Autora: Renata Meirelles

Em outubro de 2014 foi lançado o livro Cozinhando no quintal (Editora Terceiro Nome). Escrito pela educadora Renata Meirelles, idealizadora do Território do Brincar, o livro nasceu a partir da experiência vivida por Renata e pelo documentarista David Reeks, ao percorrem, ao longo de dois anos, diversas regiões brasileiras registrando o brincar livre de crianças de diferentes contextos e realidades. Cozinhando no Quintal retrata a poética da infância a partir da brincadeira de comidinha feita por crianças de diversas regiões do Brasil.



Livro: Giramundo Autora: Renata Meirelles

Brinquedos e brincadeiras artesanais ou ao ar livre são o foco deste livro, no qual a autora descreve e mostra com desenhos e fotografias a maneira de brincar em vários cantos do Brasil. Resultado de uma pesquisa realizada durante vários anos em diversas regiões do Brasil, a autora também mostra neste livro que brincar independe de recursos materiais e que brinquedos são construídos das mais diversas formas nos muitos cantos do país.



Livro: Terra de Cabrinha Autora: Gabriela Romeu | Ilustradora: Sandra Javera

Cabra da peste, cabrinha, cabinha. Assim é conhecida a criança que vive no Cariri, um sertão verde, quase um oásis, em meio ao semiárido brasileiro, que cobre quatro Estados do nordeste: Ceará, Pernambuco, Piauí e Paraíba. Terra das pinturas rupestres, do Padre Cícero, do poeta Patativa de Assaré, lugar em que menino vira rei, caça jumento e foge de encantados, o Cariri se destaca, na extensa pesquisa sobre a infância conduzida por Gabriela Romeu em todo o Brasil, como um delicado relicário: um lugar em que o brincar traz muitos outros sentidos que podem passar despercebidos para muita criança e gente grande da cidade. Este livro traz histórias, causos, brincadeiras, receitas, versos e adivinhas. Aqui você ouve a voz do cabinha, dos mestres e contadores de histórias, e também da pesquisadora visitante, que registrou num caderninho as coisas mais interessantes a respeito de como vivem aqueles meninos e meninas para quem o mundo é feito de castelos, árvore é brinquedo e assombração existe, sim, senhor.



Livro: Cheiro de Terra Molhada Autora: Luiza Lameirão | Ilustradora: Cecília Tilkian

Repleto da poesia da infância e lindamente ilustrado, este livro de literatura infantil conta uma história em um ambiente rural, no qual a natureza se revela em todas as suas cores. Ao destacar a singela rotina de uma fazenda na época da colheita de goiabas, o livro apresenta, de forma poética, vivências infantis na zona rural.



Livro: A árvore dos meus dois quintais Autor: Jonas Ribeiro | Ilustradora: Veruschka Guerra

Uma árvore não substitui outra árvore. Nem um amigo substitui outro amigo. Porque árvores e amigos possuem mesmo a característica de serem insubstituíveis. É essa a conclusão à qual chega o protagonista desta historinha, um garotinho que nutre uma bela relação de amizade com a árvore que mora no quintal de sua casa. Um dia, ele percebe que outra também cresce dentro de si e entende que existem dois quintais: um na residência onde mora e outro na sua imaginação. A narrativa ressalta como os amigos são indispensáveis para o desenvolvimento afetivo, cognitivo e social do ser humano. Editora Paulus.

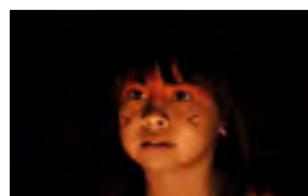
Quem quer brincar põe o dedo aqui



Casa dos Insetos

Documentário, Brasil, 2013, 18 min

O curta acompanha durante seis meses crianças de diferentes idades em sua investigação, experimentação e brincadeira com o chão e seus diversos elementos, criando juntas uma construção coletiva, a casa dos insetos, em constante transformação.



Naiá e a Lua

Ficção, Brasil, 2010, 13 min

A jovem índia Naiá se apaixona pela lua ao ouvir da anciã de sua aldeia a história do surgimento das estrelas no céu.



Bambeia

Documentário, Brasil, 2004, 5 min

Três meninos de uma comunidade ribeirinha da Amazônia nos mostram todas as etapas da confecção de um pião. Nesse processo, vem à tona a relação íntima que eles tem com os conhecimentos sobre a floresta e as incríveis habilidades de lançar seus piões. O vídeo começa e termina com uma cantiga de roda que está relacionada com o tema proposto.

📖 Livros de Daniel Munduruku

- Coisas de índio
- O Segredo da chuva
- Histórias de índio
- Uma aventura na Amazônia
- O olho bom do menino
- Kabá Darebu
- Você lembra pai?

📺 Vídeos

- Sementes do Nosso Quintal
- Território do Brincar
- Diálogos do Brincar

🌐 SITES:

www.criancaenatureza.org.br
www.territoriodobrincar.com.br
www.casaredondacentrodeestudos.com.br
www.mapadainfanciabrasileira.com.br

Galhos e lã

Para essa atividade, não há segredo: convide a turma para sair da sala de aula e recolher galhos de diferentes tamanhos no pátio. Então, sentem-se juntos para fabricar os enfeites com novelos de lã coloridos. A brincadeira consiste em enrolar os galhos com diferentes combinações de cores, exercitando a motricidade fina. Você também pode usar fitas e barbantes.

Idade indicada:

- A partir dos 3 anos, sempre com supervisão de um adulto.

Cuidados:

- Cheque os galhos encontrados pelas crianças para garantir que eles estejam em bom estado, sem fungos ou insetos;
- Dê galhos menores (gravetos) para os alunos mais novos, para prevenir acidentes;
- Se houver espinhos ou pontas afiadas em alguns galhos, retire-as antes de entregá-los às crianças.



Cortina sensorial com garrafas

Garrafas recheadas com todo tipo de material podem ocupar as crianças por horas em uma brincadeira coletiva (foto: Massacuca)

Nesta brincadeira, garrafinhas cheias dos mais diversos materiais são penduradas formando uma cortina para que as crianças explorem diferentes texturas, pesos e temperaturas. Na foto, foram 50 combinações diferentes, dentre elas:

- Garrafas leves, com penas, isopor, papel e folhas;
- Garrafas pesadas, com areia, pedrinhas, farinha, água ou gel;
- Garrafas sonoras, com grãos, macarrão, clipes de papel, botões, arroz, conchas ou palitos de dente;
- Garrafas com água gelada e água morna;
- Garrafas com “movimento”, em que grãos ou pequenos objetos flutuam na água, no gel ou mesmo no ar (no caso de penas e ou flocos de isopor);
- Garrafas com pequenas reações químicas, como água e óleo ou água e um pouco de detergente (que causará espuma assim que for chacoalhado).

E por aí vai, é só dar asas à imaginação.

Idade indicada:

- A partir de 1 ano de idade, sempre com a supervisão de um adulto.

Cuidados:

- As garrafas precisam ser bem lavadas por fora, já que crianças menores podem colocá-las na boca;
- Garanta que as tampas estão bem fechadas e lacradas com fita adesiva, para não se abrirem durante a atividade – caso isso ocorra, retire aquela garrafa de circulação para que o conteúdo não seja ingerido!

Jogos extraídos do site - naescola.eduqa.me

Quem quer brincar põe o dedo aqui



Mãos Sensoriais

Enquanto as garrafas sensoriais estimulam mais a visão e a audição, as mãos sensoriais exploram o tato.

Contato com a Natureza

Essa é ótima porque você não precisa ter habilidades específicas e nem comprar procurar materiais para fazer. Basta sair com as crianças para explorar o ar livre. O sol, o vento, as flores, os sons, a areia, tudo será novidade para elas.



Brinquedos com gelatina

Colocar brinquedos na gelatina para descobrir rendeu muito aprendizado para ela e muita risada para mim. Ou dá para resistir a uma criança que gosta tanto do que está fazendo que resolve mergulhar de cabeça, literalmente.

- Crianças de 1 ano e meio a 3 anos.

Jardim Sensorial

O jardim sensorial requer a escolha de suas plantas pelos aromas que exalam, como manjeriço, hortelã, camomila, orégano, lavanda e pelo sabor que se experimenta ao serem colocadas na boca. Por ser um espaço de experimentação, não se deve colocar plantas ornamentais que ofereçam risco às crianças.

Tanque de Areia

Na área externa, protegida do sol, dispor um tanque de areia com torneira próxima para “molhar” a areia e fazer bolinhos. Escolher materiais resistentes para baldes, copinhos e pás e objetos para brincar de lavar areia.

Brincar com água

Junto ao tanque de areia disponibilizar um espaço com água: tanque baixo com torneira, uma pequena piscina ou várias bacias grandes ou mangueira para brincar com água nos dias quentes. A integração do espaço da areia com a água possibilita a criação de novas brincadeiras.

Brinquedos e Brincadeiras nas Creches. MEC, págs. 90, 116

Expediente

Guti

Prefeito

Alexandre Turri Zeitune

Vice-Prefeito

Marli Aparecida Nabas Lopes

Secretária de Educação, Cultura, Esporte e Lazer

Adalmir Silva Abreu

Subsecretário de Cultura

Iltonjorge de Assis Roque

Subsecretário de Esporte e Lazer

Robson Carlos dos Santos

Diretor do Departamento de Ensino Escolar

Zenaide Evangelista Clemente Cobucci

Diretora do Departamento de Orientações Educacionais e Pedagógicas

Maria Ângela Gianetti

Diretor do Departamento de Controle da Execução Orçamentária da Educação

Styvenson Noboru Koga

Diretor do Departamento de Alimentação e Suprimentos da Educação

Menotti Zanela Napolitano

Diretor do Departamento de Manutenção e Próprios da Educação

Mário Reginaldo de Faria

Diretor do Departamento de Planejamento e Informática na Educação

José Roberto Garçon

Diretor do Departamento de Serviços Gerais da Educação

Tiago Geraldo do Nascimento

Diretor do Departamento de Atividades Culturais

Emiliano Lopes Patarra

Diretor do Conservatório / CEMEAR

Wilson David dos Santos

Diretor do Departamento de Desporto Amador

Willian Nunes Fernandes da Silva

Diretor do Departamento de Administração de Centros Desportivos



Foto: Maurício Burim - EPG Teresinha Mian Alves, Prof.ª

DIVISÃO TÉCNICA DE POLÍTICAS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ana Paula Reis Félix Pires, Chrestiane Vaz do Nascimento Silva, Eduardo Augusto Ribeiro Ramiro, Jéssica Danielle Pinto, João Fausto de Souza, Lucilene Fernandes Bensadon, Lílian Canônico, Lucília Ribeiro de Souza, Maria Iraldina Pires, Marisa Catarina Delorenzo, Pricila Pires, Roseli Bezerra Martins, Sandra Soria, Solange Rufino Martins Gomes.

DIVISÃO TÉCNICA DE PUBLICAÇÕES EDUCACIONAIS

Projeto Gráfico (criação e design): Anna Solano, Eduardo Calabria e Mateus Carvalho; **Reportagem, Assessoria de Imprensa e Revisão:** Bárbara Bráz, Carla Maio e Diego Alves; **Marketing e Clipping:** Danielle Andrade.

