



Educação na Primeira Infância A experiência de Reggio Emilia e Lóczy



- ✓ A abordagem de Reggio Emilia
- ✓ A abordagem Pikler (Instituto Lóczy)
- ✓ Vínculo, cuidados, motricidade livre e mais

“

Uma escola de educação infantil pode ser, apesar da acepção institucional da palavra escola, “uma pequena comunidade tanto para as crianças como para os adultos.

(Galardini, 2017, p. 9)

”



Introdução

Apoiada por um clima de proximidade com as famílias e com a cultura em que está inserida, a escola da infância pode construir um sentido de acolhimento respeitoso das crianças dentro e fora de seu espaço institucional. Com isso, ela cumpre sua função social, “que consiste em acolher, para educar e cuidar, [...] compartilhando com as famílias o processo de formação e constituição da criança pequena em sua integralidade” (Brasil. CNE, 2009b, p. 9).

A pedagogia de uma escola que acolhe aqueles recém-chegados ao mundo precisa ter como parâmetro seu papel de acompanhar os meninos e as meninas em seu crescimento e, por esse motivo, deve encontrar um modo de traduzir-se em práticas que se preocupem com o bem-estar e a autonomia das crianças (Galardini, 2017).

O projeto educativo das escolas que fazem parte das pedagogias participativas - que “produzem uma ruptura com uma pedagogia transmissiva tradicional para, dessa maneira, promover uma visão diferente do processo de aprendizagem, bem como das imagens e papéis de crianças e profissionais da educação” (Oliveira Formosinho;

Formosinho, 2019, p. 16), se encontra concretizado no cotidiano. Ou seja, no modo como são pensados os tempos e espaços, como se dá a escolha dos materiais e a gestão do jogo social que a escola comunica suas crenças sobre o significado de educar crianças em espaços coletivos.

As abordagens de Reggio Emilia e de Lóczy, que possuem como principais nomes Loris Malaguzzi e Emmi Plikler, respectivamente, encontram-se inseridas nas pedagogias participativas. Embora possuam atributos e elementos próprios que as caracterizam, é possível destacar semelhanças entre si, tais como: a crença na criança ativa e capaz; a experiência educativa concreta como mote para o aprofundamento teórico - Loris, nas diversas experiências na Itália (Reggio Emilia e Modena), e Pikler, com o Instituto Lóczy (Budapeste) e, ainda, a realização de estudos interdisciplinares que ampliam as possibilidades de olhar para os bebês e as crianças pequenas, sobretudo, pela forma que colocam em relação campos de conhecimentos distintos.

Neste fascículo, conheceremos um pouco mais acerca dessas duas abordagens.



A abordagem de Reggio Emilia

Para compreender a abordagem de Reggio Emilia é necessário conhecer um pouco de sua história.

Reggio Emilia é uma pequena cidade no Norte da Itália que brilha muito pelo que realizou e pelo que representa no campo da educação.

Ao longo dos últimos 60 anos, educadores, trabalhando junto com pais e cidadãos, montaram um sistema público de cuidado e educação que desenvolveu, de maneira distinta e inovadora, o seu próprio conjunto de pressupostos filosóficos e pedagógicos, os métodos de organização e os princípios de organização ambiental encarados como um todo unificado, que hoje chamamos de "Experiência de Reggio Emilia", sendo uma referência em educação da primeira infância.

“
Quem eu sou então? Diga-me em primeiro lugar.
Lewis Carroll
”

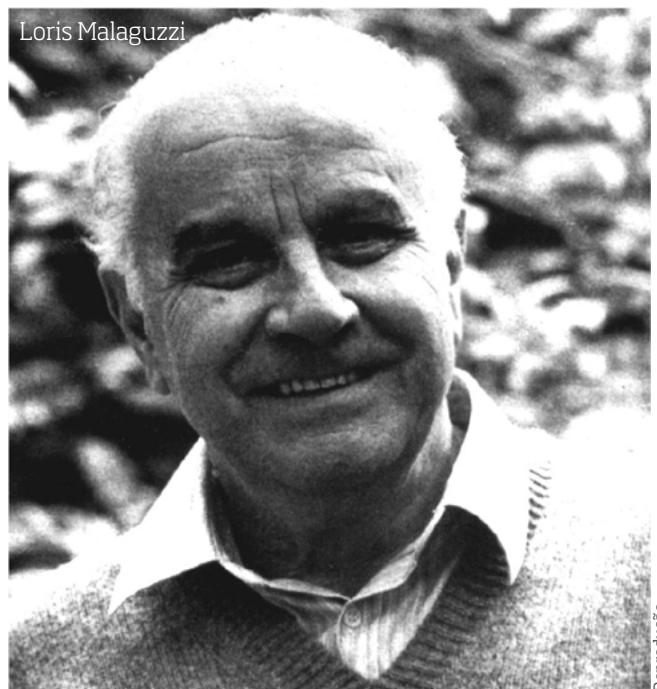
A experiência das escolas infantis, das creches, dos serviços para a primeira infância na cidade de Reggio Emilia começou no início do pós-guerra, quando numa parte da cidade, um grupo de cidadãos decidiu reconstruir o tecido sociocultural e político da comunidade construindo uma escola para crianças pequenas, em Villa Cellia.

A escola nasceu no regime de colaboração e engajamento dos moradores da região. O terreno foi doado, o material de construção tirado das casas bombardeadas e o restante dos recursos veio da venda de um tanque de guerra, cavalos e caminhões deixados pelos soldados. Ao tomar conhecimento da iniciativa, Loris Malaguzzi resolveu unir forças com a comunidade de Villa Cellia, ajudando a erguer a primeira escola.

Inspirado nos estudos de Piaget, Freinet, Vygotsky, Decroly, entre outros teóricos, Malaguzzi elaborou o projeto educativo dessa escola considerando os conhecimentos e as habilidades das crianças. As inspirações geradas e/ou encontradas a partir das ideias desses estudiosos revelaram-se de grande importância na orientação das práticas, decisões, e funcionamento das escolas em Reggio Emilia.

Segundo Edwards, Gandini e Forman (2016), a educação precoce na Itália, possui, historicamente, uma forte relação com a Igreja Católica, fato que afetou muitas discussões contemporâneas, incluindo resultados acerca da educação para a primeira infância, sendo, somente no ano de 1963, a inauguração da primeira escola municipal dirigida para crianças pequenas na cidade de Reggio Emilia.

Para Malaguzzi (2016), essa escola foi considerada um marco na história dessa cidade, pois pela primeira vez na Itália as pessoas assistiam a criação de uma escola para a primeira infância independente da relação com a Igreja, livre das tendências da caridade e sem discriminação alguma.



Reprodução



O sistema educacional de Reggio Emilia pode ser descrito como uma coleção de escolas para crianças pequenas, nas quais o potencial intelectual, emocional, social e moral de cada criança é cuidadosamente cultivado e orientado, envolvendo a presença dos pequenos em projetos, de longa duração, realizados em um contexto belo, saudável e pleno de amor.

Loris e, consequentemente, Reggio Emilia, concentraram seus esforços para assistir crianças como sujeitos capazes de mover o mundo meta-

foricamente, alimentando o desejo de conhecer, explorar, interpretar e reconstruir a realidade em que vivem.

Para Rinaldi (2012), desde a fundação da primeira escola, foi visível o sentimento de responsabilidade presente em cada gesto, cada escolha. Escolhas simples e sábias, que tiveram implicações e consequências para outras escolhas e outros gestos, igualmente importantes e hoje disseminados em diversas partes do mundo.

Princípios e aspectos da abordagem pedagógica

“

Ao contrário, as cem existem

A criança
é feita de cem.

A criança tem
cem mãos
cem pensamentos
cem modos de pensar
de jogar e de falar.

Cem, sempre cem
modos de escutar
as maravilhas de amar.

Cem alegrias
para cantar e compreender.

Cem mundos
para descobrir.

Cem mundos
para inventar.

Cem mundos
para sonhar.

A criança tem
cem linguagens
(e depois cem cem cem)
mas roubaram-lhe noventa e nove.

A escola e a cultura
lhe separam a cabeça do corpo.

Dizem-lhe:

de pensar sem as mãos
de fazer sem a cabeça
de escutar e de não falar
de compreender sem alegrias
de amar e maravilhar-se
só na Páscoa e no Natal.

Dizem-lhe:

de descobrir o mundo que já existe
e de cem
roubaram-lhe noventa e nove.

Dizem-lhe:

que o jogo e o trabalho
a realidade e a fantasia
a ciência e a imaginação
o céu e a terra
a razão e o sonho
são coisas
que não estão juntas.

Dizem-lhe:

que as cem não existem
A criança diz:
ao contrário, as cem existem.

Loris Malaguzzi

”



Tanto o trabalho, como a escola para crianças pequena em Reggio Emilia apresentam formatos diferentes: o trabalho concentra-se na observação das crianças, em processos e teorias estratégicas sobre a infância como premissas e instrumentos para estudar, analisar e refletir sobre hipóteses e a escola apresenta uma estrutura bem diferente daquela tradicionalmente conhecida, todo o projeto é pensado cuidadosamente para atender as várias premissas de um ambiente agradável e facilitador dos processos e relacionamentos pertencentes a esse espaço. Trata-se de uma abordagem que valoriza as múltiplas linguagens da criança, considerando um conjunto de estruturas, ações e princípios para o funcionamento das escolas, implicando diretamente na qualidade dos espaços e da aprendizagem a ser desenvolvida nas relações diárias dos adultos com as crianças.

Grande importância é dada à interação entre os sujeitos no processo de aprendizagem. Para os educadores de Reggio, por meio da inte-

ração, dos diálogos e até mesmo do conflito o desenvolvimento social e cognitivo acontece. Isso influencia diretamente na imagem que esses educadores possuem de criança, para eles, como declara Carla Rinaldi, a imagem é:

[...] criança como forte, poderosa rica em potenciais e recursos, desde o nascimento.

[...] Competente para se relacionar e interagir, com profundo respeito pelos outros e aceitação do conflito e do erro. Uma criança que é competente para construir a si mesma enquanto constrói o mundo e é, por sua vez, construída por ele. Competente para elaborar teorias que interpretam a realidade e para formular hipóteses e metáforas como possibilidades de entendimento da realidade. (**RINALDI, 2020, p. 223**)



Considerando a visão de criança como protagonista e potente na construção da aprendizagem, a postura do professor que passa a corresponder a esse novo perfil é o de educador ativo e pesquisador, assumindo o seu importante papel nas relações construídas entre adultos e criança. Portanto, a escola assume, por excelência, um local de relações, descobertas e pesquisas.

Dentro da abordagem concebida por Loris Malaguzzi, um outro aspecto relevante diz respeito a não existência de um currículo planejado, como os tradicionais currículos pré-estabelecidos para a Educação Infantil. Os educadores de Reggio Emilia trabalham com projetos que emergem dos inúmeros questionamentos das crianças, lá, o professor aprende a escutar a criança, não apenas o que ela diz com a boca, mas o que ela expressa através de suas diferentes linguagens. "Escutar através da observação, da sensibilidade, da atenção, das diferentes linguagens" (Barbosa e Horn, 2008, p. 118).



Os objetivos gerais traçados pelos professores e os saberes construídos ao longo da existência de cada criança são articulados, como afirmam Edwards, Gandini e Forman:

Em nosso trabalho, falamos sobre planejamento, entendido no sentido de preparação e organização do espaço, dos materiais, dos pensamentos, das situações e ocasiões para a aprendizagem. Isso permite o intercâmbio e a comunicação entre os três protagonistas e parceiros interativos da escola: crianças, educadores e famílias. A instituição educacional é, na verdade, um sistema de comunicação e interação entre os três protagonistas, integrados no sistema social mais amplo. (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016, p. 109)

Os conhecimentos elencados pelas crianças e os conteúdos apresentados pelos educadores são conectados por meio do planejamento. As relações de aprendizagem no cotidiano das escolas da primeira infância se dão na perspectiva do conhecimento em construção e constante movimento.

Os projetos são entendidos como o anúncio daquilo que pode acontecer, portanto, deve-se então considerar a hipótese como algo que pode ou não tomar o caminho planejado antecipadamente. Rinaldi (2020, p. 239) afirma que “a elaboração de hipóteses é uma forma de aumentar as expectativas, a empolgação e as possibilidades de ser e de interagir, e de acolher o inesperado como um recurso fundamental”.

Um outro aspecto próprio da abordagem de Reggio Emilia diz respeito ao espaço. Um espaço que propicia às crianças e professores a possibilidade de ampliar e explorar seus projetos, com pesquisas e experiências, o ateliê. “Muitos dos

projetos e pesquisas da escola acontecem nesse espaço, porque este é um lugar especial, uma oficina, um depósito, com objetos e instrumentos que podem gerar fazeres e pensares, despertando as cem linguagens.” (Barbosa e Horn, 2008, p. 120).

Sendo as atividades desenvolvidas por meio de projetos e a criança atuando como protagonista do seu próprio processo de conhecimento, o espaço escolar passa a ser organizado de modo que as crianças possam explorar diferentes linguagens. Esses espaços são organizados com o envolvimento das crianças, educadores e famílias, feito por todos e para todos.

A contribuição das crianças é de extrema importância, e ela acontece por meio da exibição dos trabalhos feitos por elas mesmas. Eles ficam expostos em todos os cantos da escola e ajudam a moldar o espaço.

Na maior parte do tempo, as exibições incluem, próximo ao trabalho das crianças, fotografias que contam o processo, mais uma descrição das várias etapas e da evolução da atividade ou projeto. As descrições são significativamente completadas com a transcrição dos comentários e das conversas das próprias crianças, ocorridos durante esta experiência particular (que frequentemente é registrada em fita). Portanto, as exposições internas, além de serem bem-desenhadas e de contribuírem para o aconchego do espaço, oferecem documentação sobre as etapas de seu processo. Acima de tudo, é um modo de transmitir aos pais, aos colegas e aos visitantes o potencial das crianças, suas capacidades em desenvolvimento e o que ocorre na escola. (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016, p. 109)



Visto como algo que educa a criança, em Reggio Emilia o ambiente é considerado como o terceiro educador. Ele é flexível e passa por modificações constantes a fim de que possa estar sempre atualizado e disposto às crianças.

O trabalho com projetos, considerando o inesperado como recurso elementar, necessariamente demanda um formato que assegure a observação e a escuta atenta das diversas manifestações da criança, daí, um outro conceito surge em Reggio Emilia, o da documentação.

A documentação nasce com o objetivo claro de memorizar e elucidar todas as aprendizagens dos indivíduos e do grupo como um todo. Em

Reggio, as escolas documentam e interpretam de diferentes maneiras, identificando, a partir daí, quais demandas o grupo como um todo ou mesmo os indivíduos estão exigindo, e com isso traçar novas possibilidades de respondê-las.

Como vimos, a infância ocupa um lugar central em Reggio Emilia. As escolas de lá são espaços de respeito, envolvendo um ambiente que garante os direitos da criança e as diferentes manifestações da cultura da infância.

O respeito ao tempo das crianças, proporcionando-lhes prazer e empenho é o que torna possível essa centralidade exercida por elas mesmas nesse contexto educacional.

Uma conversa sobre o ateliê

Não esconderei de você toda a esperança que investimos na implementação do ateliê. Sábiamos que seria impossível pedir mais. Ainda assim, se pudéssemos, teríamos ido além, criando uma escola [...] formada inteiramente por laboratórios semelhantes ao ateliê. Teríamos construído uma [...] escola formada por espaços onde as mãos das crianças pudessem estar ativas para “fazer bagunça”. Sem possibilidade de se entediar, mãos e mentes se envolveriam em uma grande alegria libertadora, de modo ordenado pela biologia e pela evolução. (**MALAGUZZI apud GANDINI, 2012, p.49**)

Afirmindo a importância da imaginação, da criatividade, da expressividade e da estética nos processos educacionais do desenvolvimento e da construção de conhecimento, Malaguzzi introduziu um ateliê em cada pré-escola de Reggio Emilia, junto com um professor com formação em artes.

Segundo Gandini (2016), o propósito do ateliê na escola está relacionado a duas funções: é um espaço que permite às crianças encontrar contextos interessantes e atrativos, onde podem explorar diversos materiais, assim como técnicas que tenham possibilidades expressivas e combinatórias e também auxilia os adultos a compreender os processos de como as crianças aprendem. Ele ajuda os professores a compreender como as crianças inventam veículos autônomos de liberdade expressiva, liberdade cognitiva, liberdade simbólica e rotas de comunicação. “O ateliê serve para chacoalhar ideias de ensino antiquadas” (Edwards, Forman e Gandini, 2016, p.301).



Dessa maneira, o ateliê se constitui em um espaço que é cuidadosamente projetado e organizado para possibilitar às crianças experiências ricas com e no mundo, sendo construído com a participação das próprias crianças, que são as responsáveis por coletar materiais diversificados e presentes no meio em que vivem.

Um ateliê na escola pode tornar o processo educacional e a experiência de aprendizagem das crianças mais completos e integrados, isso porque ele considera as linguagens expressivas como essenciais, tanto quanto as disciplinas acadêmicas. A estrutura específica das linguagens expressivas usadas no ateliê (visual, musical e outras) une emoções e empatia com raciocínio e cognição de uma maneira natural e inseparável. Essa união, por sua vez, favorece a construção de imaginação e de uma abordagem mais rica da realidade e pode contribuir para a formação de uma perspectiva mais ampla e articulada da aprendizagem.

Nas escolas de Reggio Emilia, o ambiente se modifica de acordo com os projetos e experiências das crianças, que são consideradas sujeitos protagonistas de suas próprias aprendizagens. As paredes e chãos revelam a criatividade dos educadores que preparam cuidadosamente parte do que servirá de inspiração para as crianças, que são as responsáveis por dar continuidade ao processo.

Vichi (2016) considera que o ateliê das escolas de Reggio Emília possui um efeito importante na aprendizagem das crianças, chegando a ser um espaço provocador e perturbador quando rememoramos algumas ideias didáticas. Para ela, o papel do atelierista exige muitas competências, “incluindo a capacidade para refletir criticamente” (2016, p. 132).

Os materiais utilizados nos ateliês são materiais tradicionais que possibilitam experiências não convencionais. Para a autora supracitada, os materiais utilizados nos ateliês, são o texto da

sala de aula na educação infantil, ao contrário dos livros, repleto de palavras, os materiais são como esboços contornos e oferecem aberturas e caminhos para que as crianças produzam seus próprios conhecimentos. A maneira como se organiza o espaço serve de convite para as crianças soltarem a imaginação.

Nesses espaços, as crianças são convidadas a refletir, projetar e concretizar pensamentos e desejos, além de contarem com o apoio dos professores e colegas, elas também contam com o apoio e olhar instigante do atelierista, profissional que trabalha com as crianças a expressão visual, considerado algo novo e original no contexto da primeira infância, contribuindo para que tal linguagem seja constantemente interpretada e reinterpretada, num processo contínuo de comunicação e confrontação de ideias e criações, dando liberdade de expressão para as crianças e valorizando suas produções.



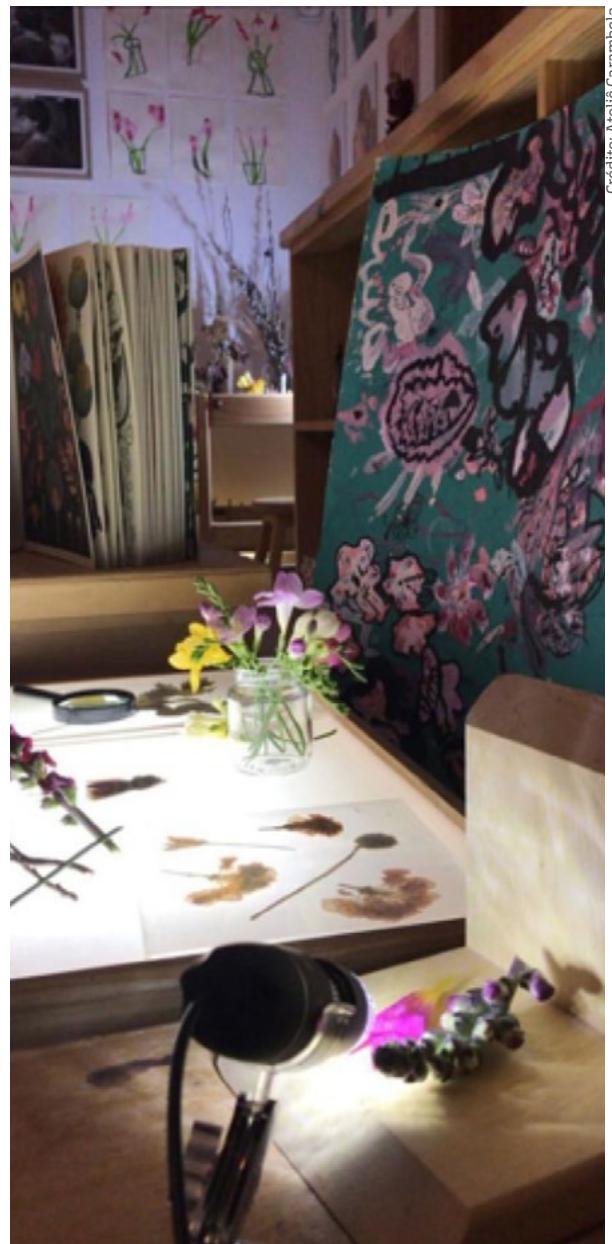
Crédito: Ateliê Carambola



O espaço do ateliê é um lugar que dialoga com outros espaços da escola, ou seja, não é um lugar isolado com propostas artísticas pontuais de ensino e aprendizagem, ao contrário, o ateliê é a própria sala de aula-laboratório e, como todos os outros espaços, é considerado um lugar de pesquisa, experimentação e produção de conhecimento. Ele dialoga com o externo e permite que as crianças interpretem e relacionem saberes, como afirma Gandini (2016, p. 119) “[...] o desafio é exatamente este: manter o elevado nível de qualidade, enquanto se mantém o contato entre as teorias maiores e a realidade cotidiana”.

Acima de tudo, o ateliê traz a força e a alegria do inesperado e do incomum ao processo de aprendizagem. Ele apoia uma mudança conceitual que surge a partir de uma lente poética e da realidade diária. Esse tipo de olhar é o que alguns definem como “projeto estético”, mas, na verdade, trata-se de um projeto biológico que evidentemente pertence à nossa espécie. Esse processo, em sua frivolidade aparente, é capaz de perturbar muitos eventos cotidianos e banalidades e de devolver relevância e centralidade aos aspectos da vida e do pensamento que não costumam receber importância de grande parte da escola e da cultura social. Isso ocorre porque eles se referem a processos imprevisíveis que não são facilmente mensuráveis ou controláveis.

Contudo, eles se provam indispensáveis para o nascimento dos eventos culturais que nos fazem crescer e evoluir, sem os quais a nossa vida seria menos plena e interessante.



Crédito: Ateliê carambola

Segundo Gandini, o ateliê dialoga com o externo e permite que as crianças interpretem e relacionem saberes

A abordagem Pikler

O Instituto Lóczy, que desde 1986 leva o nome de sua fundadora Emmi Pikler, foi fundado em 1946 como uma das instituições de acolhida de crianças órfãs da capital de Budapeste, em uma pequena vivenda situada no meio de um grande jardim. No momento de sua fundação, os princípios daquele centro remontavam a um passado de quase três décadas. Hoje, suas concepções pedagógicas, sua organização e seu funcionamento, são citados

cada vez mais frequentemente na literatura como o “modelo Lóczy”.

Formada em medicina e licenciada em pediatria, em Viena, na década de 1920, Emmi Pikler postulou conceitos importantes sobre o desenvolvimento motor de bebês, associando-os a aspectos sociais, afetivos e cognitivos, anunciados desde aquela época, ainda que se desconhecesse o termo “psicossomático”.



[...] no modo de pensar e agir de Emmi Pikler, integravam-se indissociada e naturalmente desde o primeiro momento, a saúde somática e psíquica, a noção de interação do indivíduo com o seu meio. (FALK, 2011, p. 16)

As grandes inspirações de Emmi Pikler são seus dois professores, Salzer e Pirquet, e seu esposo, um pedagogo progressista. Durante o período em que trabalhou na clínica Pirquet, aprendeu uma das principais regras postuladas pelo seu professor, “[...] que proibia terminantemente dar a um bebê doente uma colherada a mais do que ele aceitasse voluntariamente” (FALK, 2011, p. 16).

Pikler, constatou ainda, verificando a estatística de acidentes da época, que entre os acidentes com as crianças do bairro operário vizinho, que jogavam e corriam pelas ruas, subiam em árvores e ficavam em cima dos bondes, havia menos fraturas e menos traumas que em outros lugares, como por exemplo nos bairros ricos da cidade, onde os acidentes com crianças de famílias abastadas, educadas em um clima de disciplina e superproteção, aconteciam no interior da própria casa ou em situações de passeio.

Dessa maneira, ela convenceu-se de que a criança que pode se mover com liberdade e sem restrições é mais cuidadosa e confiante, en-

quanto a criança superprotégida e que se move com limitações tem mais riscos de acidente porque lhe falta experiências e desconhece suas próprias capacidades e limites.

Ao assumir a responsabilidade de organizar e dirigir uma instituição de acolhida a crianças órfãs e abandonadas, buscou criar as condições para que os bebês e as crianças pequenas se desenvolvessem do ponto de vista físico e psíquico, realizando estudos e observações dos bebês e das crianças pequenas em seus contextos cotidianos, com o objetivo de acompanhar o processo de regularidade do desenvolvimento psicológico, de maneira a reconhecer a singularidade e especificidade das crianças.

As contribuições deixadas por Emmi Pikler servem de referência para se pensar em propostas educativas que reconheçam a vivência de processos interativos e possibilitem aos bebês desenvolver-se em todo seu potencial, favorecendo a construção da autoestima, autonomia e segurança afetiva em uma relação de respeito e confiança.

Reprodução



CURIOSIDADE

Pikler descobriu que crianças superprotégidas se acidentavam mais do que crianças “levadas”. A liberdade é a chave.



Longe de ser um método ou uma técnica, a abordagem Pikler consiste numa concepção e postura ética do cuidar e educar perante o bebê, seja num abrigo, numa creche, numa maternidade ou em qualquer outro espaço, e traz consigo quatro princípios fundamentais que formam uma unidade indissolúvel e coerente:

- a valorização positiva da atividade autônoma da criança, baseada em suas próprias iniciativas;
- o valor das relações pessoais estáveis da criança - e dentre estas, o valor de sua relação com uma pessoa em especial - e da forma e do conteúdo especial dessa relação;
- uma aspiração constante ao fato de que cada criança, tendo uma imagem positiva de si mesma, e segundo seu grau de desenvolvimento, aprenda a conhecer sua situação, seu entorno social e material, os acontecimentos que a afetam, o presente e o futuro próximo ou distante;
- o encorajamento e a manutenção da saúde física da criança, fato que não é só a base dos princípios precedentes, como também é um resultado da aplicação adequada desses princípios.

(FALK, 2004, p. 23)

A organização da vida de cada criança e dos grupos de crianças, assim como o ambiente educacional de todo o centro era determinado pelo conjunto desses quatro princípios.

Mesmo considerando as diferenças históricas e culturais, os ensinamentos de Emmi Pikler têm muito a colaborar com a educação infantil brasileira. Cabe a nós, educadores, o desafio de refletir e aprofundar sobre os elementos dessa abordagem voltados para a nossa realidade e normas educacionais, adaptando-os às nossas práticas pedagógicas.



Vínculo e cuidados

“

O vínculo estável e contínuo com um número reduzido de pessoas bem conhecidas e a relação privilegiada com um adulto permanente são condições fundamentais da saúde mental e do sucesso da socialização primária na primeira infância.

Judit Falk

”



Se consideramos o bebê como um ser competente e com potencial para se relacionar desde o nascimento, e não um ser passivo, apto apenas para receber o que o adulto oferece, é essencial estabelecermos com ele, desde o início de sua vida, uma relação de confiança e colaboração. Na abordagem Pikler, o tempo dedicado aos cuidados representa o melhor momento para um encontro privilegiado, quando o vínculo afetivo pode ser construído e aprofundado.

Os momentos de cuidado são os momentos relacionados ao comer, ao descansar, à higiene e são de extrema importância para o crescimento e desenvolvimento sadio do bebê e das crianças pequenas. Esses momentos, em que se exige uma aproximação mais íntima do educador com a criança, não podem ser feitos de maneira mecanizada ou mesmo, deixando-a em segundo plano, o educador tem que dispor de tempo suficiente para que a criança aproveite bem a experiência, desfrutando de cada gesto de cuidado que recebe.

Como é difícil saber quando a criança passa a compreender o adulto, pelo fato de ela ainda não saber se expressar verbalmente, muita gente imagina que ela não entende nada, mas quem tem sensibilidade sabe o quanto comprehendem e respondem. É na relação de reciprocidade com os gestos e as falas do adulto, que o bebê vai se inserindo na cultura e apropriando-se dela, aprendendo o que é comunicar-se.

Dessa forma, um vínculo de confiança, de segurança afetiva será a sustentação para o desenvolvimento de um sujeito seguro de si mesmo, que pode se expressar com competência e procurar respostas a suas indagações, porque foi escutado em suas necessidades.

Para que haja um verdadeiro encontro entre a criança e o educador é preciso que as atitudes e as palavras do adulto correspondam aos seus sentimentos. A linguagem não se limita às palavras, mas engloba a mímica que acompanha a linguagem verbal, o tom da voz, os gestos, o olhar e os movimentos corporais. É importante que os educadores sejam coerentes entre o que dizem e manifestam, para promover o desenvolvimento da autoconfiança e a possibilidade da criança evoluir em seu potencial expressivo e nas interações interpessoais.

Compreendendo a importância do vínculo e o momento dos cuidados como privilegiados para estabelecerem este laço imprescindível para o desenvolvimento infantil sadio, nos resta pensar em como podemos estabelecer um contato mais próximo com cada uma das crianças, no ambiente coletivo. O planejamento da rotina deve priorizar um contato de qualidade e garantir a organização do ambiente seguro e investigante para que as crianças que não estiverem no processo de cuidar, possam se movimentar e brincar livremente.





Atitudes do educador nos cuidados

- Observar e perceber cada criança, em sua singularidade.
- Olhar em seus olhos.
- Fazer gestos delicados.
- Pedir sua colaboração, mesmo quando ela ainda é bem pequena.
- Reagir positivamente a suas manifestações.
- Dar tempo necessário para que aproveite a experiência.
- Não interromper os cuidados quando está com uma criança.
- Narrar com suavidade o que está acontecendo e o que vai acontecer.
- Nomear o que percebe que a criança está sentindo.
- Apresentar os objetos que está usando e deixar que a criança os manipule, quando possível.

Brincar

“

Para um bebê, o mundo todo é uma grande novidade e uma oportunidade excitante a explorar. Para conhecer este mundo e conquistá-lo pouco a pouco, aprender a controlar suas mãos, seu corpo, os brinquedos etc., ele precisará de silêncio e paz imperturbáveis.

Anna Tardos

”



O brincar, para a criança, não é apenas um entretenimento, que equivale ao ócio do adulto, mas representa sua atividade principal. Brincando a criança conhece o mundo, se apropria dele, o internaliza e aprende a conviver com as leis que o regem e o organizam. O ambiente ao seu redor é um grande laboratório e os objetos variados colocados à sua volta geram as condições necessárias para que se autodesafie, explore, investigue, aprenda, desenvolva sua inteligência e construa sua personalidade.

Brincar espontâneo

O objeto mais simples possibilita as atitudes mais diversas, como golpear, sacudir, atirar, chupar, encaixar, empilhar (KÁLLÓ e BALOG, 2013). Essas ações produzem complexos efeitos que desafiam a criança a continuar sua exploração e ela começa a ter noções de espaço (dentro/fora, vazio/cheio), de tempo (antes/depois) de distância (próximo/longe, junto/afastado), de profundidade (raso/fundo), entre outras.

Entretanto, isso só ocorre quando os adultos permitem que a criança brinque a partir de sua própria iniciativa. O brincar espontâneo é levado a sério pela abordagem Pikler. As pesquisas realizadas em Budapeste demonstraram que a atividade autônoma no brincar tem grande im-

portância para o desenvolvimento das potencialidades da criança, além de estimular a vontade de interagir e o sentimento de capacidade e de segurança.

No entanto, o que se observa em grande parte das escolas de Educação Infantil são propostas dirigidas de forma sistemática com o objetivo de que as crianças pequenas apresentem produções com resultados semelhantes entre elas, em alguns casos desde o primeiro ano de vida.

Quando isso ocorre, a necessidade essencial da criança está sendo desrespeitada pois, nessa fase, ela precisa tocar tudo o que encontra, experimentar as diversas propriedades dos materiais, explorar o mundo, segundo seus próprios desejos e possibilidades e se expressar com liberdade. O foco está no processo, e não no produto (FALK, 2008).

Não se deve esperar que todas as crianças façam a mesma coisa ao mesmo ritmo, ou deixar que elas esperem uma ordem dos adultos para iniciar alguma proposta, até porque elas não estão necessariamente no mesmo estágio de desenvolvimento. Sempre haverá as que terminam a brincadeira mais cedo e querem procurar outra coisa para fazer, enquanto outras se dedicam mais tempo à mesma atividade, o que deve ser respeitado.



O "brincar" não pode ficar preso dentro da criança



Observação X Interferência

Os educadores observam a iniciativa e a atividade da criança, interferindo apenas quando necessário, como evitando que se machuquem, sem propor formas de estimular um avanço mais rápido do que o ritmo individual de desenvolvimento. Oferecem possibilidades de escolhas e decisões, facilitando a construção da identidade, da integridade e da autoestima. A segurança afetiva desenvolve-se com o olhar atento do educador na atividade livre, sem interrupções bruscas ou interferência direta. Entre as interferências inadequadas está a indução verbal, que dirige as ações das crianças, embora o espaço possa estar bem organizado com elementos instigantes.

Quando é permitido que a criança aja por iniciativa própria, ela vai, inevitavelmente, se deparar com os limites que a realidade impõe. Por meio de suas explorações, aprenderá sobre a resistência dos objetos, os obstáculos e as oposições concretas que exigirão dela adaptação à realidade ou aceitação das limitações. Ao contrário do que algumas pessoas acreditam, os limites externos concretos não perturbam o desenvolvimento psíquico da criança, mas per-



mitem a ela evitá-los, superá-los ou aceitá-los, por meio da ação e do processo de amadurecimento. Com isso, ela pode conhecer os limites de seu poder sobre o mundo e aprende a buscar estratégias para superar as dificuldades e a tolerar frustrações.

Telas digitais

O uso de equipamentos eletrônicos não é conveniente para crianças até 3 anos. As telas provocam uma atitude passiva na criança, que fica paralisada diante dos movimentos e das cores, em vez de se movimentar, entrando em contato consigo mesma, interagindo com outras crianças, com adultos e com os objetos que estão ao seu redor.

Muitos estímulos visuais e auditivos, com imagens chapadas, bidimensionais, ou mesmo tridimensionais, apresentadas numa velocidade muito maior do que a criança pode acompanhar e compreender, dificultam o contato com o mundo real e a experiência tátil, tão necessários. O excesso de exposição à luz das telas e as cores artificiais podem prejudicar o desenvolvimento.

Assim como a TV, o computador, o tablet, o celular e os brinquedos eletrônicos em geral limitam os movimentos da criança pequena e atrapalham o aprendizado a partir da exploração de objetos pela sua própria iniciativa e interesse e as descobertas que surgem desta investigação.

Nenhum equipamento eletrônico substitui o brincar criativo que envolve exploração e movimentos corporais, fundamentais para o desenvolvimento global saudável dos bebês e das crianças.



Crianças que brincam em liberdade desenvolvem:

- Harmonia nos gestos, facilitando as manipulações.
- Esquema corporal preciso, que permite maior equilíbrio e coordenação psicomotora.
- Prudência, evitando acidentes.
- Sentimento de competência, que gera autoestima positiva e segurança emocional.
- Concentração e criatividade, necessários ao longo da vida.



Objetos não estruturados para brincar

Podemos disponibilizar para as crianças objetos do nosso cotidiano que tenham características interessantes e qualidades tátteis variadas, para a exploração manual. Seguem algumas sugestões:

Madeira:

- Argolas de cortina
- Blocos
- Chocalhos
- Cones de pinho
- Tocos

Palha:

- Cestos
- Descansa pratos
- Porta guardanapos

Bambus:

- Porta guardanapos

- Descansa pratos

- Colheres

- Potes

- Pedaços de bambu de diferentes diâmetros

Plásticos:

- Argolas

- Bacias

- Baldes

- Bobes

- Bolas

- Bonecas

- Cestas para pregadores

- Cestos organizadores

- Coadores

- Colheres para medir

- Copos

- Escorredores de arroz e macarrão

- Funis

- Garrafas transparentes bem fechadas, com macarrão de sopa ou grãos

- Peneiras

- Pequenos vasos de plantas

- Saboneteiras

Metais:

- Bacias de diversos tamanhos

- Coadores

- Colheres

- Copos e canecas

- Formas de empada

- Infusores de chá

- Latas de vários formatos

- Pequenas panelas

- Tampas de panela

- Canecas ou xícaras de alumínio



Borracha:

- Apoio para sabonete
- Bichinhos (sem apito)
- Bolas
- Bonecas

Papelão:

- Caixas de vários tamanhos
- Cilindros e bobinas
- Cones de linha
- Cubos

Tecidos:**Almofadas**

- Bichos
- Bolas de feltro ou de meia
- Bonecas
- Lenços de bolinhas (35 x 35 cm)

Silicone:

- Batedores de ovos
- Descansa pratos

Formas de bolo

- Formas de gelo
- Pegadores de panela
- Pincéis para untar
- Saboneteiras

E ainda:

- Areia
- Cabaças
- Pedras
- Sementes
- Objetos de tricô ou crochê

**Como o educador pode ajudar**

A disponibilidade e o interesse do adulto ajudam a criança a se desenvolver. Percebendo o momento em que ela está precisando de seu apoio, cabe ao educador incentivar e ensinar certas coisas, como as regras básicas relacionadas à convivência com outras crianças, e também a responder perguntas. Isso exige um bom conhecimento da infância e de cada criança, muita atenção e disposição.

Também é necessário sensibilidade e senso de observação para decidir quais brinquedos devem ser oferecidos a um grupo de crianças, de forma que favoreça o desenvolvimento de todas elas e, ao mesmo tempo, as mantenham interessadas.

Percebendo o que está interessando, no mo-

mento, a cada criança, a educadora pode continuar disponibilizando os mesmos objetos, até notar que o foco foi deslocado para outro brinquedo. Também é possível eleger outras opções que enriqueçam a pesquisa de cada um. Quando o bebê conquista uma nova posição corporal, por exemplo, alguns objetos adequados à nova postura podem ser acrescentados. É o caso de incluir bolinhas no momento em que a criança passa a conseguir se deslocar no espaço, para poder alcançá-las.

Os objetos não devem ser trocados aleatoriamente e devem permanecer no espaço reservado ao brincar, durante o tempo em que as crianças demonstrarem interesse, para só então serem substituídos. Isso porque as crianças precisam repetir várias vezes as mesmas brincadeiras, até esgotarem suas possibilidades.



Funções do educador:

- Garantir a segurança afetiva.
- Preparar e transformar o ambiente.
- Selecionar os brinquedos.
- Manter a atenção, observar e interagir.
- Registrar, documentar.
- Interferir quando necessário, sem ser invasivo.



A convivência entre crianças pequenas pode ser muito saudável. Elas fazem trocas interessantes e iniciam o processo de socialização. Aprendem por imitação, começam a brincar juntas e a perceber que, para isso, é preciso dividir os brinquedos e o espaço. Mesmo na fase entre 1 e 2 anos, quando as crianças, eventualmente, tendem a morder os colegas, é importante o convívio entre os pares. Claro que, nesse caso, a intervenção do adulto pode ser necessária, já que provocar dor no outro é um importante limite para a exploração. As intervenções devem ser feitas com delicadeza: o educador deve aproximar-se, colocar-se na altura das crianças em conflito e conversar com cada uma delas. Ele pode narrar o que aconteceu e propor alguma solução. Caso ninguém se machuque, é interessante observar a cena e permitir que elas próprias tentem se entender.



Atitudes do educador para prevenir conflitos:

- Manter coerência em suas atitudes com as crianças.
- Propor normas claras, que todas as crianças entendam.
- Alinhar as atitudes dos adultos quando houver mais de um educador.
- Escolher com cuidado os brinquedos e evitar que sejam destruídos.
- Dar assistência às crianças: ver ou ouvir o que estão fazendo.
- Estabelecer vínculo de confiança.
- Permanecer próximo das crianças mais vulneráveis e das mais agressivas.
- Manter um ritmo diário previsível, para gerar tranquilidade e segurança.
- Aceitar cada criança como ela é, mas não um comportamento inadequado.

O ambiente educador

O ambiente organizado para o brincar livre deve ser suficientemente amplo para que o bebê tenha bastante espaço à sua volta e possa descobrir e exercer suas possibilidades motoras enquanto brinca. Os espaços internos devem ser aconchegantes e seguros, para permitir locomoção com liberdade e interação entre os pares.

Sempre que possível, organizar um espaço amplo ao ar livre, junto à natureza e oferecer diversas possibilidades de exploração com materiais adequados para proporcionar experiências variadas com água, sementes, areia, sem propor um produto final ou um objetivo para a criança. O objetivo é a própria exploração.

Criar e transformar o espaço facilita uma atividade variada, iniciada pela própria criança, sem que o educador intervenha diretamente nas brincadeiras ou nos movimentos, mas exerce o papel de observador e facilitador. A criança aprende o que vivencia.



"Rodinha do desenho", feita durante ação social em 2006



Motricidade livre

A atividade autônoma é uma necessidade, desde a mais tenra idade. Descobrir o mundo a partir da própria curiosidade, da própria vontade de compreender e até de experimentar constitui o centro da vida cotidiana de um bebê. A motricidade livre oferece os meios para isso.

Agnès Szanto Feder

Na vida intrauterina e após o nascimento, toda experiência do bebê passa pelo corpo. É por meio de sua corporeidade que ele expressa as sensações de prazer, desprazer, bem-estar, mal-estar, dor ou desconforto. Ele tem necessidade de movimento e de ação. É a partir da movimentação corporal que se manifesta seu desejo de existir, sua pulsão de vida. E, por meio da ação, ele vai, aos poucos, se distanciando do adulto, em direção à afirmação de si mesmo.

Para que isso ocorra, é necessário a construção do vínculo afetivo com o adulto. É por meio da disponibilidade e do olhar interessado e carinhoso do educador, principalmente durante os cuidados, que os bebês se sentem seguros e motivados a experimentar seus movimentos e a estabelecer relações com o espaço, os objetos e as pessoas ao seu redor.

Emmi Pikler mostrou, em seu livro *Mover-se em Liberdade*, que o desenvolvimento motor

se produz de modo espontâneo, mediante a atividade autônoma do bebê, em função da maturidade orgânica e nervosa. Ou seja, crianças com boa saúde física e psíquica que podem se mover com liberdade passam por todas as etapas de ampliação da motricidade por conta própria, sem que os adultos precisem ensiná-las a se sentar, a engatinhar ou mesmo a andar. Não é bom adiantar nenhuma fase, nem colocar a criança em uma posição que não tenha sido conquistada por ela mesma.

O desenvolvimento postural e motor autônomo permite que a criança pequena conquiste, aos poucos, o controle do seu próprio corpo e de seus movimentos, ampliando a possibilidade de expressar-se como um ser no mundo. A palavra autônomo se refere, nesse contexto, à capacidade de se mover por iniciativa própria, de acordo com sua vontade e competência, sem a ajuda de um adulto.



Andador

Ao contrário do que possa parecer, o uso do andador não colabora com o desenvolvimento psicomotor. As crianças que o utilizam podem engatinhar menos e levar mais tempo para ficar de pé sozinhas e caminhar sem apoio. Ele impede a correta organização postural e a exploração do equilíbrio e não permite a construção das defesas necessárias para prevenir quedas durante o processo de aquisição da marcha.

A Sociedade Brasileira de Pediatria desaconselha seu uso, defendendo que a venda seja proibida no país, que as famílias sejam devidamente esclarecidas e que os pediatras se mobilizem nesse sentido.

Para a entidade médica, o andador é um equipamento que só traz prejuízos, não só por atrapalhar o desenvolvimento da marcha mas, sobretudo, pelos grandes riscos à segurança, que incluem traumatismos cranianos, queimaduras, intoxicações e afogamentos.

Vantagens do desenvolvimento autônomo

A criança que pode conquistar as etapas do desenvolvimento motor com autonomia tem maior qualidade na coordenação e economia de esforço, adquirida a partir de tentativas e erros. Ela consegue voltar sozinha e com segurança à posição anterior, sempre que necessário, até que uma postura recém-adquirida esteja totalmente assimilada. Isso possibilita exercitar e explorar outras maneiras de construir os movimentos, até que as novas habilidades se estabeleçam (FALK, 1997).

O movimento autônomo satisfaz a necessidade de constante atividade dos bebês, no ritmo individual, em cada etapa do desenvolvimento e favorece a relação existente entre a motricidade e o desenvolvimento cognitivo e afetivo. A criança adquire uma facilidade motora pouco comum, harmonia de gestos, concentração, alegria e prazer nas trocas com os adultos.

O deslocamento livre facilita a percepção do espaço e o interesse pelo entorno, deixando que a própria criança escolha a posição que adotará para manipular os objetos ou ficar atenta ao seu redor. Também auxilia a construção do esque-

ma corporal correto e dá segurança à criança, que aprende a aprender e a realizar até o fim, o que começou.

Para auxiliar o desenvolvimento motor e o posterior aperfeiçoamento das habilidades, a abordagem Pikler conta com implementos construídos em madeira. São caixotes de diversos tamanhos, degraus, túneis, rampas e escadas em forma de triângulos com a finalidade de estimular indiretamente a criança.



Exemplo de móvel pikleriano



Emmi Pikler observou, em suas pesquisas, que as crianças que se movem em liberdade seguem a mesma sequência de posições baseadas na maturidade biológica e raramente pulam etapas, embora existam diferenças individuais importantes no ritmo desse desenvolvimento.

Desrespeitar o ritmo de desenvolvimento da criança é muito prejudicial para ela. Quando estimulada precocemente, por meio de gestos ou palavras, ela procura corresponder pois, quanto mais tenra a idade, mais sensível torna-se aos desejos do adulto. Desde que as descobertas da neurociência provaram o potencial do recém-nascido e da criança pequena, alguns educa-

dores passaram a valorizar, equivocadamente, estímulos precoces, ao invés de perceberem que ela é capaz de percorrer todas as etapas com êxito, em seu ritmo próprio, quando são garantidas condições afetivas e materiais, para que isso ocorra.

Assumir o paradigma da criança potente e protagonista é, muitas vezes, difícil, pois é preciso abrir mão da postura de “quem ensina” e deixar de lado a ansiedade por conquistas diárias. E, em lugar disso, confiar, acompanhar e permitir que a criança viva sua infância, sem interferências invasivas, que podem provocar excitabilidade excessiva, falta de atenção, insatisfação e sensação de incompetência.

Corpo expressivo: movimento e arte

“ Embora os primeiros traços que as crianças façam no papel possam não ter sentido algum para os adultos, essas garatujas são partes importantes do desenvolvimento e devem ser encorajadas. O tato e a manipulação dos materiais artísticos já constituem, por si só, uma aprendizagem.

Vyktor Lowenfeld

Além do brincar livre e da exploração de objetos, o contato da criança pequena com as várias linguagens da arte-educação precisam ser garantido, como está previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (MEC 2010). A experimentação lúdica das expressões gestual e verbal, do jogo dramático, música e das artes plásticas favorecem a manifestação das emoções e sentimentos da criança, antes que ela possa dominar a fala e ter vocabulário suficiente para comunicá-los de maneira organizada.

O acesso a diferentes formas de expressão artística amplia as vivências ligadas à sensibilidade e criatividade e provocam a construção da poética pessoal.



Também precisamos pensar em aproximar as crianças de experiências estéticas, ampliando o acesso a criações artísticas dentro da escola ou em espaços culturais e, principalmente, garantir a qualidade das manifestações culturais e artísticas que são oferecidas para as crianças pequenas.

Mas é preciso refletir sobre a melhor hora para introduzir essas atividades, de forma a preservar o tempo que o bebê precisa para estabelecer vínculo afetivo com o adulto de referência, as experimentações motoras e o brincar de forma livre. E, acima de tudo, como oferecer experiências que envolvam a expressão pela arte-educação, de forma não dirigida, respeitando a curiosidade, a singularidade e a iniciativa das crianças.

Brincar de fazer rabiscos

As garatujas, nome dado aos primeiros rabiscos das crianças, são muito importantes no processo de formação do indivíduo e representam o início da expressão que levará ao desenvolvimento do desenho, da pintura e também da palavra escrita. A pesquisadora da UNICAMP, Ana Angélica Albano Moreira nos ensina que o desenho das crianças nos conta uma história e expressa seus desejos, conflitos e receios: "A criança desenha para falar e poder registrar sua fala. Para escrever. O desenho é sua primeira escrita. (Moreira, 1984)."

O ambiente precisa ser convidativo à criação, com materiais de artes variados dispostos esteticamente e adaptados à faixa de idade das crianças. Os suportes para a expressão podem ser de várias formas, de preferência grandes, para possibilitar a expressão gestual; e os pincéis e canetas devem ser grossos o suficiente, para serem agarrados de diferentes maneiras e manipulados livremente. Dessa forma, favorecemos a exploração e o encantamento e viabilizamos condições para que as crianças brinquem segundo seus desejos e possibilidades, utilizando sua capacidade e autonomia para

escolher com o que e como brincar e com quem interagir.

A qualidade dos diferentes mediadores do ambiente, como a organização do espaço e do tempo, os materiais disponíveis e a forma como são apresentados, é o que permitirá a integração entre os gestos e a atividade plástica, levando a sensibilidade e a emoção da criança para o plano concreto da cor, da textura e do volume.

É preciso garantir que essa expressão gráfica aconteça livremente e que seja uma brincadeira prazerosa, que colabora para o desenvolvimento da criança. Ao brincar desenhando ou desenhar brincando, as crianças vão descobrindo novos prazeres e desafios, novas formas de se relacionar com o mundo. À medida que adquirem mais coordenação psicomotora, vão ampliando as condições de transformar plasticamente a matéria.



As garatujas

Vyktor Lowenfeld (1903 - 1960), pesquisador austríaco nas áreas de arte e psicologia e professor da Universidade Estatal da Pensilvânia (EUA), batizou as primeiras produções gráficas das crianças pequenas de garatuja, em 1947. Ele percebeu a ordem de sucessão das etapas do desenho infantil, que não acontecem exatamente na mesma idade para todas as crianças, mas varia de acordo com a singularidade de cada uma. Lowenfeld classificou as garatujas em três categorias principais: as desordenadas, as controladas (longitudinal e circular) e as com atribuição de nomes.

A garatuja desordenada é o primeiro rabisco que uma criança pequena é capaz de fazer. Resulta de movimentos incontrolados, feitos a partir de traços contínuos sobre o suporte. Algum tempo mais tarde, a criança descobre certa relação entre o movimento que faz e o risco que deixa sobre o papel, consegue coordenar sua atividade motora e visual e passa a produzir a garatuja longitudinal, mantendo os traços contínuos, agora na direção diagonal em relação ao suporte. O prazer de rabiscar estimula a criança a variar seus movimentos, comprovando sua capacidade de controle. Nesse ponto, surge a garatuja circular.

Segundo Edith Derdyk, artista plástica e educadora brasileira, o surgimento do círculo está associado ao momento em que acontece uma distinção clara entre o eu e o outro. O aparecimento da palavra "eu" tem um significado similar ao aparecimento do círculo no desenho da criança, pois equivale, em termos psíquicos, à conquista da consciência de si. O círculo é a forma fechada, o objeto, o corpo. Algo que se distingue do todo, criando a relação entre figura e fundo. Expressa a diferenciação entre o mundo exterior e o interior; dentro e fora; aberto e fechado; o eu e o outro (DERDYK, 2010).

A próxima fase é a da garatuja identificada, quando a criança passa a nomear suas produções, mesmo que os adultos não consigam reconhecê-las. Isso indica a mudança do pensamento sinestésico, representado pelos movimentos, para o pensamento imaginativo, representado por figuras.

Quando a criança estabelece a relação do seu pensamento com seu desenho, sendo possível reconhecer o que foi expressado, ela deixa a fase da garatuja e passa para o período seguinte, chamado pelo autor de pré-esquemático, que se manifesta em torno dos quatro anos.

Reprodução



Exemplo de variados tipos de garatuja: circular, desordenada e com atribuição



Rhoda Kellog

Na década de 1960, a professora americana Rhoda Kellog, também se dedicou a estudar os desenhos infantis. Os dados de sua pesquisa, baseados na observação de inúmeros desenhos, a levaram a estabelecer alguns estágios de evolução da arte infantil espontânea e, até mesmo, um “alfabeto” de garatujas, que contém os rabiscos que mais aparecem nas produções de crianças de até três anos, analisadas pela pesquisadora. Nesta sequência, aparecem pontos, linhas verticais, horizontais, curvas, diagonais, ziguezague, voltas, espirais e círculos. Algumas dessas garatujas se parecem muito com os desenhos de letras, o que nos faz pensar que, se estimulamos as crianças pequenas a rabiscar de forma livre, com frequência, estarão treinando habilidades que, mais tarde, serão utilizadas na alfabetização, da mesma forma que se elas se movimentam e brincam livremente estarão garantindo as condições neuromusculares necessárias para as conquistas motoras.

Segundo Rhoda Kellog, na sequência de desenvolvimento da criança, o ciclo vai se transformando em sóis (radiantes) e figuras humanas. Essas, em geral, surgem a partir da cabeça, de onde saem braços e pernas. O tronco é percebido mais tarde.

1. Ponto	•	11. Linha errante envolvente	
2. Linha vertical simples		12. Linha ziguezague ondulada	
3. Linha horizontal simples	—	13. Linha com um só laço	
4. Linha diagonal simples	↖ ↘	14. Linha com vários laços	
5. Linha curva simples	⌇	15. Linha espiral	
6. Linha vertical múltipla		16. Círculo sobreposto de linha múltipla	
7. Linha horizontal múltipla	=====	17. Círculo c/ circunferência de linha múltipla	
8. Linha diagonal múltipla	↖↖↖↖	18. Linha circular estendida	
9. Linha curva múltipla	⌇⌇⌇⌇	19. Círculo cortado	
10. Linha errante aberta	~~~~~	20. Círculo imperfeito	



Escolha de materiais

A diversificação dos materiais é importante para enriquecer a expressão plástica da criança e sua criatividade. Pincéis, canetas, e gizes grossos facilitam o desenvolvimento da coordenação motora fina e o fortalecimento do músculo da palma da mão, necessário para fazer o movimento de pinça. É aconselhável que a tinta tenha consistência suficiente para que deslize bem no suporte e não escorra muito.

Na eleição de papéis, deve-se levar em conta a resistência necessária para rabiscar sem muito controle da força e para que não se rasgue. Deve ser grande o suficiente para permitir gestos amplos e diversas atitudes corporais.

Seguem algumas ideias para a escolha de materiais.



Suportes:

- Parede de ladrilhos
- Parede pintada c/ tinta de lousa
- Chão de cimento
- Cartolina
- Papel cartão
- Caixas de papelão
- Embalagem de pizza
- Papel kraft
- Papelão Paraná
- Papelão ondulado
- Plástico bolha
- Plástico grosso
- Lixa
- Tecido (lonita, algodão e outros)
- Pedras
- Cascas de árvores
- Semente de Jatobá
- Fava de flamboyant

Com o que pintar:

- Pincel grosso
- Pincel de silicone
- Trincha
- Rolinho
- Brocha pequena
- Escova de unha e outras
- Pedaços de espuma
- Mão, dedos



Materiais para colagens:

- Barbantes
- Pedrinhas
- Sementes
- Folhas
- Flores
- Gravetos
- Areia e cola
- Terra e cola
- Palitos de sorvete

Marcadores:

- Carvão vegetal
- Giz de gesso
- Giz de cera
- Hidrográficas
- Lápis



Produção de materiais

Um ótimo recurso que pode ser usado nas atividades de arte-educação é a produção de massinhas de modelar, gizes de lousa e de cera e tintas naturais. Além de serem atóxicos, tem um custo baixo e são muito apropriados para crianças pequenas.

Os gizes de gesso podem ser criados em formatos grossos e ovalados, que favorecem o desenvolvimento da coordenação motora. Os corantes naturais próprios usados para fazer tintas são encontrados em terras de cores diversas (preta, rosada, amarela, vermelha e marrom), areias, café, raiz de cúrcuma (conhecida como açafrão brasileiro), semente de urucum in natura, colorau, entre outros. A beterraba e o espinafre podem ser usados frescos ou em pó, produzidos para colorir massas alimentícias e encontrados em mercados municipais. Seguem algumas das receitas que podem ser facilmente reproduzidas.

Massinha de modelar

Misture 1 copo de farinha de trigo, meio copo de sal de cozinha e 1 colher de chá de óleo. Coloque,

aos poucos, cerca de meio copo de água colorida com cerca de 10 gotas de corante alimentício, enquanto vai amassando a mistura, até alcançar a consistência ideal para modelar.

Massinha cozida

Coloque numa panela: 2 copos de farinha de trigo, 1 copo de sal, 3 a 4 colheres de sopa de óleo, 1 copo de água com 10 gotas de corante alimentício e 2 colheres de chá de cremor de tártaro, encontrado em lojas de produtos para confeitarias e alguns supermercados. Cozinhe em fogo baixo mexendo sempre até ficar com consistência de massinha. Essa massinha cozida dura bastante, cerca de dois meses, se guardada em um pote fechado.

Giz de gesso

Misture numa bacia média: um copo de água e 50 gotas de pigmento líquido (marca Xadrez ou outra similar). Acrescente gesso aos poucos, até que a mistura fique numa consistência que seja possível encher as formas de sucata, feitas com caixas de ovos de material plástico, copinhos de café, rolinhos de papel etc.



Giz de terra

Com argila vermelha, rica em óxido de ferro, é possível modelar lápis redondos ou cilíndricos médios ou grossos. Estes formatos são adequados para o desenvolvimento motor da criança pequena. Depois de secos, os lápis podem ser usados em papel kraft, papelão, lixas, ou mesmo no chão de cimento.

Giz de cera

Derreta em banho maria partes iguais de parafina, cera de carnaúba e cera de abelha. Acrescente pigmento para velas. Como a quantidade do pigmento depende do fabricante, deve-se fazer um teste. Pingue algumas gotas da mistura em um pires, espere secar e experimente.

Como formas, podem ser usados: rolos feitos com papel de embalagens colados com fita crepe, caixas de fósforo, formas de gelo ou empadinhias.

Tintas naturais

Existe uma receita muito simples de fazer, que até uma criança de 2 ou 3 anos consegue ajudar na produção. Em um copo de plástico, de preferência transparente para que se veja a transformação e a cor, coloque uma colher de chá de pigmentos naturais em pó, como beterraba, cúrcuma, colorau ou espinafre. A educadora acrescenta um pouco de água e a própria criança mexe a mistura com uma colher de plástico.



Essa tinta dura cerca de 3 dias, ou uma semana se for colocada na geladeira. Para resistir um pouco mais pode-se acrescentar uma colher de café de chá de cravo, que a girar como fungicida.

Base para tinta de polvilho

Dissolva uma colher de sopa cheia de polvilho doce em 500 ml de água fria. Leve ao fogo baixo mexendo sempre para não encaroçar. Quando a mistura leitosa se tornar transparente e estiver na consistência de mingau, retire e deixe esfriar. Ela deve ser guardada em vidros na geladeira.

Tintas de polvilho

Use a base para tinta de polvilho e acrescente algumas gotas de corante alimentício. Também pode ser feita com suco de beterraba ou de espinafre centrifugado.

Têmpera

Misture uma gema de ovo sem a película que o envolve, uma colher de chá de mel, 3 gotas de corante alimentício, 5 gotas de óleo de cravo ou uma colher de café de chá de cravo e um pouco de água, se necessário. Deve ser usada no mesmo dia.

Tinta de café

Faça um café bem forte. Dura mais tempo se acrescentar chá de cravo. Guarde na geladeira.

Tinta de terra

Dilua a Terra na água e acrescente uma colher de chá de cravo. Pode-se colocar um pouco de cola branca. Dura bastante tempo, mesmo fora da geladeira.

Tinta de urucum

Quando o fruto do urucum está verde, suas sementes estão hidratadas e podem ser usadas como estão, para pintar. As sementes colhidas do fruto maduro (de cor marrom) precisam ser preparadas da seguinte forma: soque 3 colheres de semente de urucum, acrescente um copo de água, uma colher rasa de farinha de trigo e uma colher de óleo de cozinha e leve ao fogo até cozinhar bem.



Tinta de repolho roxo

Centrifugue as folhas do repolho roxo. Se forem acrescentadas algumas gotas de vinagre, sua acidez faz com que a tinta se torne vermelha e se for colocado um pouco de bicarbonato, por ser alcalino, a mistura fica verde. Essa tinta deve ser usada no mesmo dia em que for feita, pois fermenta em pouco tempo.

Tinta de caroço de abacate

Retire a pele marrom que envolve o caroço do abacate. Corte-o em pedaços pequenos, bata no liquidificador com meio copo de água e coe em pano fino. A cor de pêssego do caroço reage com oxigênio e vai oxidando, se transformando em um tom ferrugem.

Tinta de cascas de cebola

Ferva em água durante bastante tempo as cascas de cebola de modo a obter um chá bem forte. Acrescente um pouco de chá de cravo (uma colher de sobremesa para cerca de meio litro de água).

Preparação das propostas

A ferramenta principal do educador é a observação e ele deve utilizar o saber adquirido a partir dessa prática na organização do tempo, do espaço e dos materiais. A arte-educação permite que a criança vivencie situações de acolhimento, limites e desafios por meio de interações com o espaço, objetos, adultos e outras crianças, estimulando a motricidade livre, a curiosidade, a percepção, a criatividade e a alegria.

Para que aconteça uma boa oficina, é preciso que ela seja muito bem planejada. Em primeiro lugar, temos que decidir onde será realizada e sua duração. Sempre que possível é interessante optar por uma área externa, onde as crianças fiquem em contato com elementos da natureza e possam enriquecer seus trabalhos com materiais encontrados como folhas, sementes, pedrinhas, entre outros.

Os suportes devem ser dispostos de uma maneira que facilite a criação de desenhos e pintu-

ras em posições corporais variadas, favorecendo sempre o movimento. Eles podem ser fixados com fita gomada, por exemplo, em paredes, numa altura compatível com as crianças, no chão, ou ao redor de árvores. Mesas e cadeiras não funcionam bem com crianças pequenas, embora possam ser utilizadas, de vez em quando, sem forçá-las a permanecer por muito tempo na mesma posição.

Os próximos passos são escolher os materiais que serão oferecidos e preparar o ambiente de uma forma bem atraente e estética. Opções de riscantes, como canetas, lápis e gizes podem ser organizados em cestinhos ou peneiras pequenas, para que a criança escolha o material e a cor que quer usar, exercitando assim sua iniciativa e autonomia.

Quando a proposta de atividade livre de arte-educação for dentro da sala de aula é interessante trazer objetos da natureza como pedras, argila, sementes, conchas, areias coloridas, terras, folhas, cascas de árvores e gravetos. O chão da sala pode estar coberto com plásticos grandes como os usados em construções, de forma que proteja o piso. Um balde com um pouco de água, por perto, é ótimo para que os educadores possam colocar pincéis e potinhos que já foram usados. Essas providências tornam mais fácil e rápido a reorganização da sala, no final da oficina.



Como propor as vivências

As crianças precisam experimentar livremente, cada uma em seu próprio ritmo, e fazer escolhas entre os materiais selecionados pelo educador, como massinhas e objetos para riscar e pintar. Sentir os materiais, estabelecendo uma relação íntima com as qualidades e possibilidades de cada um deles enriquecem o repertório para a ação criativa.

A necessidade de movimentação contínua da criança sempre deve ser respeitada, assim como a repetição do experimento até que o interesse ou as possibilidades se esgotem. Dessa forma, uma proposta pode continuar por vários dias e,

por meio da observação, o educador poderá dar sugestões de desdobramento das pesquisas de cada criança, como a possibilidade de um papel maior ou outro tipo de caneta, por exemplo.

O adulto controla o tempo, respeitando o ritmo das crianças e organiza os espaços de forma aconchegante e segura, onde elas possam explorar os materiais disponíveis e, ao mesmo tempo, locomover-se com liberdade e estabelecer contatos interpessoais. O adulto deve ficar próximo, observar sempre as crianças e viabilizar os projetos sem inibir iniciativas, respeitando a escolha da criança em participar ou não da atividade, sem nenhuma expectativa quanto ao resultado.



Exposições são uma boa opção para que a criança veja a sua e outras produções



Para finalizar

O que fizemos neste fascículo foi tentar estabelecer um diálogo entre as abordagens de Reggio Emilia e Lóczy, entre Loris Malaguzzi e Emmi Pikler, o que não é muito difícil, considerando que ambas tiveram seu início em um cenário de pós-guerra e transformaram a educação da primeira infância, se tornando referências acerca da educação e cuidado das crianças pequenas.

A partir de tal diálogo foi possível compreender como é necessário buscar em diferentes experiências pedagógicas exemplos para se pensar a prática para a Educação Infantil. Na perspectiva de Reggio Emilia as crianças experimentam, levantam hipóteses e desenvolvem a autonomia e Pikler nos propõe uma pedagogia que valoriza os detalhes e a simplicidade, em ambas pudemos perceber que tanto as crianças, como os educadores, estão envolvidos com o progresso do trabalho, com as ideias e experiências a serem vivenciadas.

Nunca conseguiremos desenvolver um trabalho tal qual é desenvolvido em Reggio Emilia e em Budapeste, existem as diversas diferenças culturais que nos cercam, mas o que foi proposto aqui foi somente uma inspiração, o passo necessário para nos inquietarmos e pensarmos nas práticas desenvolvidas no interior de nossas instituições de Educação Infantil.

Loris Malaguzzi e Emmi Pikler desenvolveram, sem dúvida, um trabalho inovador voltado para os pequenos e conhecer essas duas abordagens desafia-nos a lutar por uma Educação Infantil brasileira de qualidade, que amplia o desenvolvimento humano e que acolhe as diferenças.

O desejo de descobrir e realizar uma prática diferenciada na Educação Infantil é o que nos motiva a escutar as crianças e encorajá-las a explorar seu ambiente de forma livre e autônoma e a expressar-se através de todas as suas linguagens: desenho, pintura, palavras, movimento, música e tantas outras. Escutar e reconhecer a potencialidade de cada criança é ser

capaz de mudar a forma como pensamos sobre elas e possibilitar o seu pleno desenvolvimento.

Se faz urgente nos esforçarmos para que nossas práticas não sejam rótulos, para isso, precisamos compreender que o questionamento, a dúvida, o aprofundamento, as pesquisas, as incertezas e os diálogos precisam estar presentes quando queremos acolher a maneira de conhecer o mundo, que são próprias das crianças, mas, também, como diz a professora Sylvia Nabinguier, quando queremos praticar: *uma maneira consciente, consistente, coerente e afetuosa de entregar o mundo a elas.*



Vídeos no Youtube

- Reportagem especial - As Escolas de Educação Infantil de Reggio Emilia - [LINK](#)
- Visita à creche inspirada em Reggio Emilia | Nova Escola - [LINK](#)
- O brincar e o desenvolvimento infantil - [LINK](#)
- Dicas de brinquedos não estruturados que ajudam no desenvolvimento - [LINK](#)
- Afinal, o que os bebês fazem no berçário? - [LINK](#)



SUGESTÕES DE SITES PARA APROFUNDAMENTO E PESQUISA

Rede Pikler Brasil - [LINK](#)

Movimento pikleriano - [LINK](#)



Referências bibliográficas

- BARBOSA, M. C. S. HORN, M. G. S. Projetos pedagógicos na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- DERDYK, Edith. Formas de pensar o desenho - Desenvolvimento do grafismo infantil. 4. ed. rev. ampl. - Porto Alegre, RS: Zouk, 2010.
- EDWARDS, C. GANDINI, L. FORMAN, G. As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 2016.
- EDWARDS, C. GANDINI, L. FORMAN, G. As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação. Porto Alegre: Penso, 2016.
- FALK, Judit (Org.). Abordagem Pikler, Educação Infantil. São Paulo: Omisciência, 2016.
- FALK, Judit. Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy. Tradução de Suely Amaral Mello. 2 ed. Araraquara, SP: JM Editora, 2011.
- FOCHI, Paulo. Afinal, o que os bebês fazem no berçário? Comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês em um contexto de vida coletiva. Porto Alegre: Penso, 2015.
- GALVÃO, Izabel. Henri Wallon - Uma concepção dialética de desenvolvimento infantil. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GANDINI, L. HILL, L. CADWELL, L. SCHWALL, C. O papel do ateliê na educação infantil: a inspiração de Reggio Emilia. 2º ed. Porto Alegre: Penso, 2019.
- KÁLLÓ, Éva; BALOG, Györgyi. As origens do brincar livre. São Paulo: Omisciência, 2017.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia de; PASCAL, Christiane (Orgs.). Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil: um caminho para a transformação. Porto Alegre: Penso, 2019.
- RINALDI, C. Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender. 12º ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.
- SOARES, Suzana Macedo. Vínculo, movimento e autonomia - Educação até 3 anos. São Paulo: Omisciência, 2017.
- ZERO, Project. Tornando visível a aprendizagem: crianças que aprendem individualmente e em grupo. Reggio Children; tradução Thaís Helena Bonini. São Paulo: Phorte, 2014.



Conteúdo protegido - Proibida a reprodução sem créditos ao Instituto Brasil Solidário
para fotos ou contextos de projetos apresentados

