

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

ROZANA MACHADO BANDEIRA DE MELO



**UMA EDUCAÇÃO INFANTIL CENTRADA NO BRINCAR:
A EXPERIÊNCIA DA TE-ARTE**

Maceió/AL
2011

ROZANA MACHADO BANDEIRA DE MELO

**UMA EDUCAÇÃO INFANTIL CENTRADA NO BRINCAR:
A EXPERIÊNCIA DA TE-ARTE**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação Brasileira na Linha de Pesquisa de Processos Educativos, no Grupo de Pesquisa em Educação Infantil e Desenvolvimento Humano.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Deise Juliana Francisco.

Maceió/AL
2011

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecária Responsável: Helena Cristina Pimentel do Vale

- M528u Melo, Rozana Machado Bandeira de.
 Uma educação infantil centrada no brincar: a experiência da Te-Arte / Rozana Machado Bandeira de Melo. – 2011.
 157 f. il., fots. color.
- Orientadora: Deise Juliana Francisco.
 Dissertação (mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Maceió, 2011.
- Bibliografia: f. 119-124.
 Apêndices: f. [125]-150.
 Anexos: f. [151]-157.
1. Educação de crianças. 2. Brincar. 3. Crianças – Desenvolvimento.
 4. Ludoterapia. I. Título.

CDU: 371.382

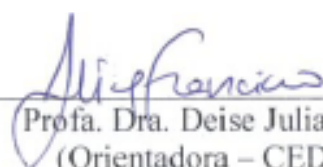
Universidade Federal de Alagoas
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

Uma Educação Infantil Centrada no Brincar: a experiência da TE-ARTE.

ROZANA MACHADO BANDEIRA DE MELO

Dissertação submetida à banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 19 de dezembro de 2011.

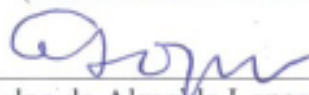
Banca Examinadora:



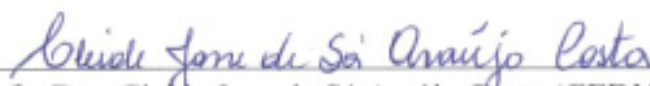
Profª. Dra. Deise Juliana Francisco
(Orientadora – CEDU-UFAL)



Profª. Dra. Maria Francisca Oliveira Santos (UNEAL)
(Examinadora Externa)



Profª. Dra. Adna de Almeida Lopes (FALE-UFAL)
(Examinadora Externa)



Profª. Dra. Cleide Jane de Sá Araújo Costa (CEDU-UFAL)
(Examinadora Interna)

DEDICATÓRIA

A minha mãe, Maria de Lourdes (*in memoriam*), que estava comigo no início da minha pesquisa, e que partiu, deixando uma saudade infinita. Consegui, mamãe!

Ao meu pai, Luiz Bandeira, que continua compartilhando no meu caminhar.

Às crianças do mundo, que eu possa ajudar na construção de uma educação infantil melhor e mais humana.

AGRADECIMENTOS

A Deus, Ser de infinita bondade, que nos impulsiona frente aos desafios.

A minha orientadora, professora Dr^a. Deise Juliana Francisco, por aceitar o desafio da orientação e compartilhar ao meu lado, com competência, a construção do conhecimento científico.

Às professoras da banca de qualificação, Lenira Haddad, Laura Pizzi e Dulcília Buitoni, pelas recomendações apresentadas.

Às professoras Adna Lopes, Cleide Jane e Maria Francisca, que compuseram a banca examinadora e deram valiosas contribuições para o trabalho de pesquisa.

A todos os professores do Mestrado que me inspiraram na construção do meu texto e que estiveram comigo, torcendo pela minha realização.

Em especial, agradeço aos professores Cleriston Izidro, Edna Prado, Luis Paulo Mercado, Elisângela Leal, Cristina Felipeto, Geórgia, Inês, Nanci, Elione, e todos os outros que me acompanharam nesta grande jornada.

Aos meus companheiros do Mestrado, Edvaldo, Kátia, Patrícia, Cláudia, Thaís, Betânia, Jackeline, Paula, Renata, Noemia e, principalmente, a Carla e sua mãe, a Sra. Quitéria, e aos demais que compartilharam comigo.

Aos membros do Conselho de Ética, pelo apoio ao longo da pesquisa.

À equipe da Secretaria do PPGE, especialmente a Isabelle, a Noemia e a Rose.

Aos amigos da Biblioteca Setorial do CEDU e da Biblioteca Central da UFAL.

Ao meu esposo, meu amor, Luiz Roberto, meu grande incentivador, amigo de todas as horas, que soube compartilhar e entender minhas ausências.

As minhas Marias, Maria Eduarda e Maria Clara, duas joias que estiveram ao meu lado e aprenderam a gostar da Te-Arte através dos exemplos e das falas sobre a proposta da Escola em nosso lar, despertando-lhes, mesmo sem conhecerem, a imaginação do espaço, descrito nos desenhos abaixo.

Desenho 1 – A Te-Arte



Fonte: Desenho de Maria Clara Machado Bandeira de Melo, 2011.

Desenho 2 – O galinheiro da Te-Arte



Fonte: Desenho de Maria Eduarda Machado Bandeira de Melo, 2011.

Aos meus familiares, sogro, sogra, cunhados, irmãos e sobrinhos, meu muito obrigada.

A minha irmã Maricélia, por me fazer sorrir nos momentos difíceis. Eu te amo!

Em especial, agradeço a meu sobrinho Aníbal Emiliano, por compartilhar comigo o período de estágio em São Paulo.

Às crianças da Te-Arte, que me mostraram outra forma de brincar e compartilhar a relação humana, representadas através do desenho da história que lhes contei: *A linha verde*, de minha autoria.

Desenho 3 – História *A linha verde*



Fonte: Desenho de uma criança da Te-Arte, 2010.

À equipe da Escola Te-Arte, pelo acolhimento, pelo carinho e pela disponibilidade nas entrevistas manhãs da Te-Arte.

Em especial, a Therezita, por partilhar seu conhecimento e me proporcionar essa experiência na educação infantil.

Aos pais e ex-alunos da Te-Arte, pelas entrevistas concedidas.

Aos demais pais, os quais tive a satisfação de conhecer durante a reunião de pais no período de desenvolvimento da pesquisa.

À comadre Maria das Graças (Gal), pelas palavras de incentivo e mensagens positivas.

Ao amigo George Flávio, pela disponibilidade ao apoio midiático.

À equipe da Escola Ruth Quintella, meus colegas de trabalho, especialmente a Mary Lene, Maria Rita, Sirleide, Rita Mafra e Mayara, e aos demais por entenderem as minhas ausências e torcerem por mim.

Eu Quero Voar

Um passarinho pequenino quis voar
E encontrar seus sonhos em algum lugar
Mas as suas asas não sabiam responder
Pra voar primeiro tem que se aprender
Quis seguir sozinho o seu caminho
E construir de vez seu próprio ninho
E a vontade de crescer o fez pensar assim
Vou mostrar pro mundo que eu vou conseguir

Eu quero voar
Eu vou aprender
Buscar desta vida tudo que ela oferecer
Eu quero voar
Não vou desistir
Querer é poder por isso eu vou conseguir

Se você pudesse ao menos compreender
Teria um mundo bem melhor pra se viver
Depende só de a gente começar a construir
O que é feito com amor é para sempre e não tem fim
Tudo o que sonhei veio do coração
Agora que eu já sei me dê a sua mão
O mundo lá de cima é tão bonito de se ver
Vou voar pro infinito com você

Sandy e Júnior

RESUMO

A educação infantil tem sido tematizada a partir da compreensão sobre a importância da infância para o desenvolvimento humano. Torna-se relevante, neste contexto, analisar experiências de escolas que se propõem a atuar nesta área. Sendo assim, o objeto de estudo desta dissertação é a experiência da Te-Arte na educação infantil. Trata-se de um estudo de caso de uma escola alternativa, escolhida por ser a Te-Arte uma escola que realiza um trabalho não convencional de educação infantil, em que o foco é o brincar. O objetivo geral da pesquisa é analisar o currículo de educação infantil da Te-Arte, enfocando a brincadeira como eixo articulador. Os objetivos específicos tratam de descrever como a rotina é organizada na Te-Arte em articulação com a brincadeira e o espaço físico; compreender a visão dos professores e da gestora sobre a experiência da Te-Arte; analisar os sentidos atribuídos à Te-Arte por pais e ex-alunos da Escola. Foi realizada pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso, contando com observação do cotidiano escolar e entrevistas com a idealizadora do projeto, dez professores, dez pais e cinco ex-alunos, sendo os dados analisados a partir da análise de conteúdo. Os elementos da centralidade do trabalho são o engajamento familiar, o respeito à infância, a interação e a natureza, partindo do princípio de que “*é brincando que se aprende*” e que toda brincadeira ensina algo. A construção da proposta pedagógica da Te-Arte enfatiza o folclore e as manifestações culturais, em constante construção da cultura escolar e da cultura própria da Te-Arte. Outro elemento relevante é quanto à formação dos profissionais, que se dá no fazer pedagógico diário, em grupos de estudo, e na avaliação do trabalho cotidiano, com reuniões diárias. Ao analisar a experiência da Te-Arte, ressalta-se a singularidade de sua proposta e a importância do espaço físico diferenciado em relação às organizações escolares convencionais.

Palavras-chave: Brincar. Educação infantil. Te-Arte.

ABSTRACT

Early childhood education has been thematized from the understanding of the importance of childhood for human development. Becomes relevant in this context, analyzing the experiences of schools that proposes to act in this area. Thus, the object of study of this dissertation is the experience of Te-Arte early childhood education. This is a case study of an alternative school, chosen for being the Te-Arte School that performs work unconventional childhood education, where the focus is playing. The objective of the research is to analyze the child's education curriculum Te-Arte, focusing on the play its central theme. The specific objectives deal with describing how the routine is organized in Te-Arte in conjunction with the play and the physical space, understanding the view of teachers and management on the experience of Te-Arte; analyze the meanings attributed to the Te-Arte by parents and alumni of the School. Qualitative research, the case study, with observation of everyday school life and interviews with the creator of the project, ten teachers, five parents and ten former students, and the data analyzed by content analysis. The elements of the centrality of work are family engagement, respect for childhood, and the nature of the interaction, assuming that "playing is that you learn" and that every game teaches something. The construction of the Te-Arte pedagogical proposal emphasizes the folk art and cultural events, constantly building the school culture and the culture of the Te-Arte. Another important factor is how the training of professionals, which gives the pedagogical practice daily, study groups, and evaluation of daily work, with daily meetings. In analyzing the experience of Te-Arte, it emphasizes the uniqueness of its proposal and the importance of physical space differently in relation to conventional school organizations.

Keywords: Playing. Early childhood education. Te-Arte.

PREÂMBULO

Um dia da criança na Te-Arte

Como preâmbulo desta dissertação, apresenta-se aqui um relato do diário de campo do dia 08/03/2010, tanto para aguçar as memórias infantis do leitor, quanto para ambientá-lo no cotidiano da Te-Arte, uma escola alternativa de educação infantil.

É um lugar que mais parece uma paisagem. As galinhas ficam soltas entre as várias espécies de plantas. As vozes das crianças se associam aos sons da natureza. Não se ouvem apitos ou buzinas. O que se escuta são os adultos e as crianças cantando, sem a pressa de relógios que nos prendem às horas. Meninos e meninas, grandes e pequenos, correm juntos para a área coberta. Na entrada da Escola, logo que o portão foi aberto, às 7h30, surgiu um quadro peculiar: a imagem do Divino Espírito Santo em artesanato, uma peça de madeira em várias cores, que passa uma sensação de VIDA! Na rampa de subida, alguns cavalinhos de madeira. Em um curto espaço de tempo, que durou até 9h30, a Escola passou a ser explorada por um grupo de aproximadamente 70 crianças de oito meses a sete anos. Na sala central (octógono), uma suave melodia, uma música sobre canções de brincar.

Aos poucos, os professores foram chegando e organizando os espaços. Talita¹ pegou uma caixa com tintas para rosto e colocou sobre a mesa, que fica do lado de fora do octógono, e algumas crianças se aproximaram para uma pintura no rosto. Eva colocou duas gamelas sobre as mesas que ficam na parte externa. Eraldo tirou a lona do tanque de areia, subiu para o campinho e começou a brincar de corrida com um grupo de seis crianças. No centro do tanque de areia, duas crianças enchem as mãos com areia branquinha e são observadas pela idealizadora da Escola, Therezita, com um sorriso encorajador. No canto do galinheiro, algumas crianças alimentam o galo.

Anelise apanhou uma caixa com embalagens e deixou no tanque, que imediatamente foi ocupado por outras seis crianças. Bruna acompanhava cinco crianças nos cavalinhos de madeira. Rita, junto a quatro crianças menores que brincavam na casa da árvore. Romana e Zilda organizavam o almoço das crianças. E Therezita bordava um pano, junto a uma menina, ao mesmo tempo em que cumprimentava e conversava com pais e mães que chegavam.

¹ Os nomes dos professores são fictícios para preservar suas identidades.

Fotografia 1 – Pintura no rosto



Fonte: Autora desta dissertação, 2010.

Em cada canto, uma organização diferente: algumas crianças no tanque de areia; outras no campinho; outras olhando o galinheiro; algumas na casa de madeira e também nos cavalinhos de madeira arrumados na rampa. E vieram-me as perguntas: O que vou fazer? Por onde devo começar? Um estranhamento natural de quem nunca havia estado na Te-Arte, imerso em uma rotina de educação infantil tão diferente.

Neste momento, tive a orientação da professora Rita, dizendo que eu poderia “interagir” com as crianças, sem conversas paralelas com as professoras. Assim, observando a dinâmica de funcionamento, passei a entender que o processo das atividades é o ritmo das crianças. O que me chamou a atenção foi o papel dos adultos proporcionando as mais variadas possibilidades de “escolhas” das crianças, cada uma com o seu próprio tempo sendo respeitado. A rotina se estruturava em cada canto, colocada em prática, a todo vapor!

No tanque de areia, a professora Anelise, com um grupo de seis crianças, construía castelos de areia, quando a palavra “limite” foi por ela pronunciada. Marcos² (2 anos) jogou uma embalagem vazia de chocolate com força e bateu em outra criança que estava próxima. Marcos tentou justificar, afirmando que não jogou com força. Assim, pegou novamente a embalagem e, com uma notável leveza, deixou cair de sua mão, e a professora reforçou: “Não faz bobajada!”, “Atitude!”. São palavras presentes e pronunciadas pelos professores. As

² Os nomes das crianças são fictícios.

crianças retomaram a atenção aos outros objetos recicláveis do tanque de areia e continuaram brincando.

Ficou claro que as palavras “limite” e “atitude” são usadas nos momentos de conflitos entre as crianças, ou quando agem com impulsividade e/ou agressividade, fora do estabelecido como permitido. Vale salientar que os termos foram incorporados na Te-Arte e se vinculam à teoria humanística.

O campinho é um local utilizado para brincadeiras que envolvem maiores movimentos, como corridas, competições, jogos ao ar livre e capoeira. Nele, também se acendem fogueiras. Neste dia, participei, junto à professora Eva, da brincadeira Mar Vermelho. Muito interessante a dinâmica e a maneira de conduzir as crianças que entram e saem da brincadeira de forma própria, quando assim desejam.

Ao término da brincadeira, Eva sugeriu ao grupo colher uma cana-de-açúcar. Foram até o jardim frontal da Escola, com o professor Eraldo, que ajudou na retirada da cana, a qual ali mesmo foi raspada, retirados os brotos e levada pelas crianças, com muita euforia, para ser cortada pela professora. Naquele momento, Eraldo explicou que iria replantar a cana. Assim, algumas crianças preferiram ficar, observando Eraldo cavar e ajudando a replantar.

Na parte de cima da Escola, na varanda, onde estão organizadas as mesas, as crianças e Eva cortavam a cana em uma “guilhotina” adaptada, ao passo que ela explicava que algumas pessoas, na Itália, tiveram suas cabeças cortadas em guilhotinas. Foi um breve comentário que enfatizou um pedaço da História.

Agora é hora do almoço, servido às 10h. As crianças organizam o espaço, colocando as mesas paralelamente. Em seguida, vão buscar seus pratos, já preparados de acordo com as quantidades que cada uma come. Não participei do momento; mas, mesmo de longe, observei que as crianças são incentivadas a comer todo o alimento. Pelo cardápio do dia, foi servido grão de bico, frango desfiado e legumes. À medida que terminavam de comer, levavam seus pratos e talheres para a cozinha.

No final da manhã, por volta das 11h30, os professores e as crianças desceram com as mochilas e as lancheiras, organizando-se para a saída. Observei que a gestora da Escola conversava com alguns pais sobre a alimentação de seus filhos na escola, demonstrando muita preocupação em função do que uma das crianças havia comentado: que, em casa, os pratos dos pais não estavam coloridos. Uma das mães justificou que costumam comer a salada por último, explicando que o consumo de verduras não foi retirado da alimentação.

Neste momento, percebi que os pais são orientados no acompanhamento nutricional da criança, tanto em casa quanto na Escola. Há, na Te-Arte, uma orientação e estimulação para que as crianças comam frutas, verduras, hortaliças, grãos e proteínas durante o período que passam na Escola.

Antes de os funcionários irem embora, por volta das 12h, houve uma reunião com o grupo, de aproximadamente 10 minutos. Participei apenas como observadora. Foi conversado sobre os acontecimentos do dia. Um dos tópicos foi a reclamação das crianças em relação à alimentação dos pais em casa, referindo-se ao consumo de saladas. Esclareceu-se que a reclamação da criança já havia sido refletida com o adulto, no momento em que houve a conversa com os pais sobre a aceitação da alimentação da Escola pela criança e, conseqüentemente, a alimentação da família em casa. Por volta das 12h30, todas as crianças já haviam saído da Escola, acompanhadas pelos pais ou familiares.

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	16
1	A EDUCAÇÃO INFANTIL.....	20
1.1	O Campo da Educação Infantil no Brasil	24
1.2	Legislação Sobre Educação Infantil	28
1.3	Visões de Currículo na Educação Infantil	34
2	A BRINCADEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	38
3	METODOLOGIA.....	43
4	APRESENTANDO A TE-ARTE	46
4.1	A Te-Arte e a Sua Idealizadora	47
4.2	O Espaço Físico	52
4.3	Os Professores	60
4.4	Atividades da Te-Arte	63
4.4.1	O Brincar	63
4.4.2	A Cultura	65
4.4.3	As “Letrinhas”	68
5	A TE-ARTE NA VISÃO DE SEUS ATORES	72
5.1	A Te-Arte Vista pelos Professores	72
5.1.1	Cerne da Proposta Pedagógica – Brincar.....	72
5.1.2	Planejamento.....	78
5.1.3	Formação	79
5.1.4	O Lugar que as Brincadeiras Ocupam na Te-Arte.....	80
5.1.5	Professores nas Brincadeiras	84
5.1.6	A Rotina na Te-Arte	88
5.1.7	Conflitos, Regras e Limites	89
5.1.8	Arte	92
5.1.8	Histórias Inusitadas.....	94
5.2 A	Te-Arte Vista pelos Pais	97
5.3 A	Te-Arte Vista pelos Ex-Alunos	108

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	114
REFERÊNCIAS.....	119
APÊNDICES	125
APÊNDICE A – Roteiros de Entrevistas.....	126
APÊNDICE B – Diários de Campo do Estágio.....	130
APÊNDICE C – Relatório da Reunião de Pais	144
APÊNDICE D – Referência à Foto da Capa da Dissertação	150
ANEXOS	151
ANEXO A – Protocolo de Pesquisa	152
ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	154
ANEXO C – Protocolo de Alteração na Pesquisa	157

INTRODUÇÃO

Minha Iniciação

Início minha dissertação trazendo alguns momentos da trajetória pessoal que deram margem e motivação à pesquisa ora apresentada.

Na graduação em Pedagogia, realizada no período entre 1992 e 1995, sempre me interessei pelas disciplinas sobre o desenvolvimento infantil. Durante o curso, estagiei na Escola de Educação Infantil do SESC e participei de formações com profissionais de outras instituições de educação infantil do Brasil. Em um dos cursos sobre o significado do desenho infantil, apaixonei-me pela especificidade da temática. Em seguida, trabalhei como alfabetizadora em uma escola privada.

Ao concluir a graduação, assumi, por seis anos, a função de coordenadora pedagógica em outra escola privada que atuava com educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Acompanhei, na prática, o trabalho do desenho infantil com as crianças, tema que me deixava cada vez mais encantada. E como professora de educação infantil da rede pública municipal, chamava-me a atenção o fato de as crianças declararem “não saberem desenhar” ou “não saberem pintar”, independente dos recursos disponibilizados a elas.

Em 2008, através da gestão democrática, iniciei o trabalho como Diretora de uma Instituição pública de educação infantil, com uma visão mais abrangente da concepção dos professores acerca do desenho infantil. Constatei que ele era inserido na prática pedagógica como produto em detrimento ao processo de criação.

No ano seguinte, ingressei no Mestrado em Educação Brasileira, na UFAL, com o projeto de pesquisa sobre desenho infantil, sob orientação de Lenira Haddad. Buscava aprofundar a importância do desenho da criança na educação infantil e passei a fazer novas leituras sobre essa temática.

Nas primeiras disciplinas que cursei, alguns paradigmas foram quebrados, relacionados à concepção de infância e de educação infantil. O estudo sistemático proporcionou um passeio na educação de vários países. Houve o primeiro contato com a experiência da Te-Arte, através do livro *De Volta ao Quintal Mágico: a educação infantil na Te-Arte*, de Dulcília Schroeder Buitoni (2006).

A obra do teórico Tomaz Tadeu da Silva (2007), em especial seu livro *Documentos de identidade*, despertou-me novos olhares sobre o currículo ao mencionar estudos e autores que abordam a origem deste campo. As teorias tradicionais, críticas e pós-críticas, assim como os conceitos e definições que elas enfatizam, provocaram uma intensa reflexão sobre a questão do currículo na educação infantil.

Diante do novo conhecimento sobre essas teorias, participei, em julho de 2009, em Maceió, da exposição do cotidiano infantil da Te-Arte, sobre o documentário *Sementes do Nosso Quintal*, de Fernanda Heinz Figueiredo, com direção de Jorge Seaad Jafet, e da apresentação do livro *De Volta ao Quintal Mágico*, por Dulcília Schroeder Buitoni. O XVII Congresso Brasileiro de Educação Infantil, da Organização Mundial para Educação Pré-Escolar (OMEP), também contou com a presença de ambas as expositoras. Deparei-me com uma nova possibilidade de desenvolver o trabalho na educação infantil, pela forma livre de como crianças e adultos se movimentavam na Te-Arte, uma escola alternativa de educação infantil.

Surgiu um novo olhar para a educação infantil. As disciplinas estudadas no Curso de Mestrado, a leitura do livro de Dulcília, acima referido, e as pesquisas sobre a arte na educação infantil que vinha desenvolvendo, anteriormente, levaram-me a repensar o tema de meu projeto de pesquisa e buscar uma compreensão mais aprofundada sobre a experiência da Te-Arte. O projeto foi encaminhado para apreciação no Comitê de Ética e Pesquisa da UFAL, sendo aprovado sob nº 023974/2010-92.

Por indicação de Lenira Haddad, contatei a Diretora da Escola e, após nosso diálogo, explicando os objetivos da pesquisa, recebi a sua autorização para realizar um estágio de interação, no qual amadureci o desejo aguçado de conhecer outra realidade em educação infantil. Caracterizou-se, então, a primeira aproximação do meu objeto de estudo. No período de 08 a 12 de março de 2010, fui uma estagiária orientada pelas normas da Escola, que tem como formato a interação com o grupo de crianças e adultos.

Ao chegar à Te-Arte, ainda com o tema desenho, buscava compreender qual o espaço ocupado pelo desenho infantil no contexto da Escola, observando as articulações nos momentos de produção artística. De repente, eu estava ali, diante de uma proposta pedagógica que fazia renascer uma infância adormecida. Fui acordada para vivenciar os tesouros das vezes que subia nas goiabeiras, nos umbuzeiros e nas tamarineiras da minha cidade natal, Delmiro Gouveia. No espaço da Te-Arte, que reúne 70 crianças, 11 professores, uma diretora e uma auxiliar, “brinquei” durante toda a semana.

O estágio trouxe à tona uma certeza interior: crer que a minha pesquisa se voltaria a compreender o brincar na educação infantil. No período de 16 a 25 de novembro de 2010, retornei ao campo, agora com instrumentos (entrevistas e diário de campo) para compreender os diferentes aspectos que compõem o que denomino *Uma Educação Infantil Centrada no Brincar: a experiência da Te-Arte*.

Alves (1994) afirma que “O mestre nasce da exuberância da felicidade” (p. 10). Essa alegria e esse ousar, do compromisso e da responsabilidade em educar para a vida, foram reavivados em minha prática pedagógica, depois de vivenciar a experiência da Te-Arte. As minhas impressões foram compiladas em relatórios diários, lidos oralmente para a idealizadora do projeto e deixados na escola como documento de participação nos estágios.

Houve troca de orientação, quando assumiu a professora Dr^a. Deise Juliana Francisco, e mudança do título. Com o decorrer da pesquisa, para iniciar a análise dos dados coletados, foram reformulados tanto a pergunta da pesquisa quanto os objetivos geral e específicos, abaixo descritos.

A pergunta na qual se ancora a pesquisa é: como a brincadeira é articulada na proposta curricular da Te-Arte? As questões que norteiam a análise estão centradas em entender como a rotina se relaciona com a brincadeira na Te-Arte e como o espaço físico é organizado a fim de viabilizar a brincadeira.

Das vivências nesta Escola, escrevi a presente dissertação que teve como objetivo geral analisar o currículo de educação infantil da Te-Arte, enfocando a brincadeira como eixo articulador. Os objetivos específicos tratam de descrever como a rotina é organizada na Te-Arte em articulação com a brincadeira e o espaço físico; compreender a visão dos professores e da gestora sobre a experiência da Te-Arte; analisar os sentidos atribuídos à Te-Arte por pais e ex-alunos da Escola.

A pesquisa apresentada é qualitativa do tipo estudo de caso, da qual participaram a idealizadora, professores, pais e ex-alunos. Estes foram entrevistados e foi também construído diário de campo do cotidiano escolar.

Com a reformulação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, que definem como eixos da proposta pedagógica as brincadeiras e as interações, o trabalho da Te-Arte ganha importância ainda maior por valorizar os princípios que regem este documento. Portanto, é importante apresentar a experiência da Escola nesta pesquisa.

No primeiro capítulo, foi feito um levantamento sobre o campo da educação infantil, segundo os teóricos Kulhmann (2007), Barbosa (2009), Ariès (1981), entre outros. O capítulo aborda também a legislação e as visões de currículo na educação infantil.

O segundo capítulo mostra a importância do brincar e a sua inserção na educação infantil como eixo norteador do trabalho com crianças. No terceiro capítulo, descreve-se a metodologia utilizada na pesquisa e os instrumentos de coleta e análise de dados.

No quarto capítulo, apresenta-se a Te-Arte e a sua idealizadora. São também referidos o espaço físico, os professores e as atividades desenvolvidas no cotidiano da Escola. No último capítulo, apresentam-se os resultados das análises das observações e entrevistas realizadas com os professores, pais e ex-alunos. Por fim, são expostas as considerações finais acerca da pesquisa.

1 A EDUCAÇÃO INFANTIL

A sociedade atual encontra-se num momento de constantes e rápidas mudanças, impulsionadas pelos diversos avanços da tecnologia da informação. As relações de trabalho, no âmbito do direito e das questões sociais, também influenciaram na dinâmica das interações humanas e culturais.

Todas estas transformações influíram e determinaram o modo de vida no ambiente escolar, pois interferiram nas práticas cotidianas escolares, no processo de ensino-aprendizagem e na construção do currículo. Além disso, as imagens das crianças e do seu universo vêm passando por significativo processo de transformações que, de algum modo, incutem na sua maneira de ser e viver. Por isto, compreende-se, atualmente, que existem vários desafios propostos à educação infantil: construção de novos currículos que atendam às necessidades de desenvolvimento bio-psico-social da criança; desenvolvimento de novas propostas para incrementar o processo de construção do conhecimento.

Dentre estes diversos desafios, está também a relação da cultura com a escola que Forquin (1993) chama de “orgânica”, especialmente quando se toma a palavra “educação” no sentido amplo e contempla a socialização do indivíduo como um todo. A educação não se restringe apenas ao ambiente escolar, na medida em que pode significar a transmissão de conhecimento de alguém para alguém. A escola, por sua vez, também é espaço para a reprodução de conhecimentos, valores, linguagem, competências, crenças e hábitos.

Para o autor, toda reflexão sobre a educação e a cultura pode partir da ideia de que um determinado empreendimento educativo tem a responsabilidade de conseguir transmitir e reproduzir as experiências humanas concebidas como práticas culturais; ou seja, tudo aquilo que pode ser vivido, pensado, produzido pelos homens desde o início da humanidade.

Desse modo, a escola, enquanto instituição social, cujo objetivo é reproduzir e transmitir valores culturais e sociais, deveria ater-se ao fato de que toda educação, especialmente a escolar, seleciona conteúdos e valores socioculturais a serem transmitidos. Isto nos faz pensar que devido a tal seleção e à reelaboração didática dos conteúdos, não se pode acreditar que existe uma unidade entre educação e cultura, necessitando problematizar e especificar as suas relações.

Para o referido autor, toda reflexão existente entre a educação e a cultura justifica o empreendimento educativo. É nele que está a responsabilidade de transmitir e perpetuar a experiência humana considerada como cultura. Sobre este assunto, o autor afirma que:

A ênfase posta sobre a função de conservação e de transmissão culturais da educação não deveria impedir-nos de prestar a atenção ao fato de que toda educação e em particular toda educação de tipo escolar, supõe sempre na verdade uma seleção no interior da cultura e uma reelaboração dos conteúdos da cultura destinados a serem transmitidos às novas gerações. Esta dupla exigência de seleção na cultura e de reelaboração didática faz com que não se possa apegar-se à afirmação geral e abstrata de uma unidade da educação e da cultura: é necessário matizar e especificar, isto é, construir uma verdadeira problemática das relações entre escola e cultura. (FORQUIN, 1993, p. 14).

Outro ponto importante desta questão trata-se da discussão sobre o conceito de cultura, pois engloba modo de vida e prática material que, não necessariamente precisam fazer parte do currículo escolar. Ela é fundamentalmente uma prática de significação e, desse modo, deve-se compreendê-la como um mundo social com o objetivo de torná-la clara às crianças, posto que está envolvida na produção de linguagens inteligíveis e relacionada com a produção de sentidos, conforme afirma Silva (2003, p. 19):

A cultura, é sobretudo, atividade, ação, experiência. Como tal, ela é sempre trabalho sobre alguma coisa, sobre materiais existentes. Vê-la como produção não significa dizer que ela opera sobre o vazio, que a criação se dá a partir de nada. Mas, significa, sim, dizer que os materiais existentes, as matérias significantes vistas como produtos, como coisas, não estão aí apenas para ser contempladas ou para ser simplesmente recebidas, aceitas e passivamente consumidas. A cultura nunca é apenas consumo passivo. Os significados, os sentidos recebidos, a matéria significante, o material cultural são, sempre, embora às vezes de forma desajeitada, oblíqua, submetidos a um novo trabalho, a uma nova atividade de significação. São traduzidos, transpostos, deslocados, condensados, desdobrados, redefinidos, sofrem, enfim um complexo e indeterminado processo de transformação.

Sendo assim, ao ser vista como uma prática de significação, a cultura não pode deixar de ser considerada como uma relação social (da mesma forma o currículo), pois deriva de relações sociais. Trata de um processo de significação construído a partir de nossa posição de sujeito na sociedade, desde que obedeça às diretrizes da identidade cultural e social de cada região. Segundo Silva (2003, p. 22), o currículo é um produto cultural:

O currículo visto como produto acabado e concluído, não pode deixar de revelar as marcas das relações sociais de sua produção. Desde sua gênese como macrotexto de política curricular até sua transformação em microtexto de sala de aula, passando por seus diversos avatares intermediários (guias, diretrizes, livros didáticos), vão ficando registrados no currículo os traços das disputas por domínio cultural, das negociações em torno das representações dos diferentes grupos e das diferentes tradições culturais, das lutas entre, de um lado, saberes oficiais, dominantes e, de outros, saberes subordinados, relegados, desprezados.

É diante das preocupações sobre a relação da cultura com a escola e a educação que foi necessário discutir, no campo acadêmico e pedagógico, o reconhecimento e a valorização das diversidades culturais no âmbito do currículo. Por tal motivo, foram desenvolvidas propostas curriculares pelo Ministério da Educação e pelo Conselho Nacional de Educação com o objetivo de orientar os gestores públicos e os professores da educação, em relação às propostas curriculares que dialoguem com os princípios de uma educação inclusiva, democrática e crítica, e reconheçam as diversidades culturais e sociais.

Desse modo, atualmente o currículo, tanto na educação infantil quanto em outros níveis de ensino, passou a ser visto como um dos espaços mais importantes voltados às discussões sobre a relação entre cultura e educação. É a partir dele que as práticas culturais e sociais de uma determinada região são refletidas no processo de aprendizagem. Portanto, por estes motivos, o currículo é o centro dos atuais projetos de reforma educacional e das políticas públicas escolares.

Por outro lado, Forquin (1993) afirma que o trabalho de construção de uma educação, que contemple um currículo de caráter multicultural, deve estar pautado na implementação de novos processos formativos que envolvam os docentes, com o objetivo de desenvolver abordagens teórico-metodológicas que visam a favorecer a construção de um currículo como este.

Portanto, a escola deve buscar construir um currículo para educar as crianças, de maneira que elas aprendam a respeitar o próximo e a perceber as diferenças existentes entre si e a aceitá-las, combatendo toda forma de discriminação e preconceito, com o objetivo de favorecer a igualdade e a democracia. Complementando esta discussão, Silva (2003, p. 12) afirma que:

Por tudo isso, torna-se extremamente importante que a teorização educacional crítica repense e renove também sua reflexão e sua prática curriculares. As recentes transformações na teorização social, sob o impacto dos novos movimentos sociais, dos estudos culturais, das dúvidas e das problematizações epistemológicas colocadas pelo pós-modernismo e pelo pós-estruturalismo e, de forma mais geral, das radicais e profundas mudanças sociais em curso, estão tendo seu efeito também sobre a teorização curricular. Quando as formas tradicionais de conceber o conhecimento e a cultura entram em crise e são radicalmente questionadas, o currículo não pode deixar de ser atingido.

Assim, a existência de um currículo, que permita o trabalho e a aceitação das diversidades existentes no ambiente escolar, possibilita à criança entender a sociedade como um ambiente em que os indivíduos com suas individualidades e particularidades possam conviver em harmonia e respeitem suas diferenças.

Por outro lado, Kramer (2007) afirma que, para compreender a diversidade e inseri-la no currículo e na vida das crianças, é preciso entender o movimento e as formas de organização da sociedade a fim de que se consiga apontar caminhos para construir formas de convivência mais sadia entre as crianças, onde igualdade e diferença não sejam vistas como pólos opostos, mas como complementares.

Atualmente não se pode querer que a educação se esgote apenas na reprodução e transmissão de valores e conteúdos acumulados pela cultura e pelo conhecimento científico. Faz-se necessário que questionemos a natureza das regras sociais que foram incorporadas no currículo e sobre a atualidade do conteúdo em relação ao tempo em que está sendo aplicado.

Segundo Faria e Salles (2007), é devido ao fato de ainda ter extrema dependência motora, afetiva e cognitiva que a criança pequena requer meios e instrumentos que facilitem o desenvolvimento da aprendizagem. Assim, para as autoras:

Evidencia-se, dessa forma, o papel das instituições de Educação Infantil, ao selecionar e organizar os conteúdos de trabalho, de possibilitar que as crianças vivenciam o máximo de experiências, partindo daquelas que suas condições concretas de vida lhes permite acessar e ampliando-as para outros conhecimentos sobre o mundo. Evidencia-se, ainda, como seria inadequado limitar as possibilidades de exploração desse mundo a conteúdos e formas fechadas, restritas, inflexíveis, que não consideram as múltiplas dimensões do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento e que não se abrem para os interesses que emergem do cotidiano dessas crianças. (p. 60).

O objetivo é construir uma escola que desenvolva um currículo capaz de comportar referências culturais e experiências cognitivas, afetivas e sociais, considerando as particularidades dos professores e das crianças; um currículo em que se possa trabalhar questões culturais e sociais que preocupam a sociedade, tornando a escola democrática, inclusiva e emancipatória.

Oliveira (2002) explica que, na educação infantil no Brasil, o currículo é entendido não como um plano individual, mas como um projeto coletivo que deve ser pensado e elaborado para promover o crescimento das crianças. Assim, o planejamento do currículo na educação infantil deve incluir a organização de elementos que enriquecem as atividades infantis.

Neste sentido, questões que envolvem rotina, tempo, espaço, materiais disponíveis, além dos brinquedos são recomendados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais que determina que “o brincar” e as interações devem ser o eixo central das atividades na educação infantil. Estas atividades são fundamentais para a formação das crianças e para a elaboração dos currículos.

Planejar o currículo implica ouvir os profissionais em suas concepções e decisões, problematizar a visão deles sobre creches e pré-escolas, evitando perspectivas fragmentadas e contraditórias, que refletem a influência das várias concepções educacionais que vivenciaram ou com que tiveram contato. (OLIVEIRA, 2002, p. 168).

Sendo assim, o currículo não é algo pronto e acabado, e que deve ser repassado às crianças sem qualquer tipo de questionamento, mas sim uma construção e seleção dos conteúdos, valores, pensamentos, práticas e regras socioculturais produzidas em um determinado contexto e que devem ser interpretados e reinterpretados segundo as dinâmicas sociais, políticas e culturais. Devem ser entendidos e construídos mediante a dinâmica da sociedade em que a escola se encontra inserida. Neste sentido, discutir a especificidade da educação infantil é relevante entendendo o infantil, a criança e como a educação foi se construindo para esta faixa etária.

1.1 O Campo da Educação Infantil no Brasil

De acordo com Kulhmann (2007), a historiografia da educação infantil tem sido considerada como um reflexo do desenvolvimento da sociedade em que novas concepções de criança surgiram.

[...] estudos revelam a diferença entre conceitos de infância e criança, demonstrando que as interpretações a respeito do tema variam dependendo do tempo histórico e da sociedade na qual esses conceitos são formulados, pois crianças são seres humanos concretos com direitos civis e infância é a reunião temporal de experiências vividas pelas crianças. (BARBOSA, 2009, p. 25).

Neste sentido, é relevante destacar que a inserção das crianças como grupo social no primeiro período de sua existência, separado e diferenciado do adulto, só se deu nos últimos séculos (ARIËS, 1981), fato que proporcionou um novo pensamento das suas necessidades de proteção e defesa contra todo tipo de exploração e abuso. Todavia, paralelamente se estabeleceu sobre as crianças um controle por vezes demasiado. “As concepções dominantes em nossa sociedade sobre os alunos, muitas vezes estereotipados, carregam em si elementos que antagonizam com as de crianças, excluindo a possibilidade da experiência peculiar de infância” (BARBOSA, 2009, p. 26-27).

Para o autor, a história da educação infantil tem uma relação muito estreita com as questões sociais – infância, família – e com a história das demais instituições educacionais. Para tratar da infância, é necessário identificar a condição de criança nos períodos históricos e, então, desenvolver o trabalho na instituição de educação infantil. Neste sentido, as

contribuições de Ariès (1981) auxiliam a entender que a infância é uma construção sócio-histórica que não existiu sempre na humanidade.

Kulhmann (2007) explica que a questão da educação e do cuidado da criança foi articulada ao currículo, permeando as ações da educação infantil. Inicialmente, foi relegada a cuidados higiênicos e de saúde, e só posteriormente tomou a dimensão de educação integral. Tanto é que antes a formação do professor não era exigida.

A presença dos profissionais docentes na educação infantil é uma novidade, pois durante muitos anos esse trabalho foi realizado por profissionais sem formação específica, por não ser vista como tarefa de responsabilidade educacional, mas “[...] apenas como um direito assistencial das famílias” (BARBOSA, 2009, p. 35). Até os anos 50, existiam práticos dentistas, médicos, ou seja, pessoas sem formação específica que haviam aprendido um ofício observando que outros o exerceram. No entanto, há muitos anos, na área de saúde, não se reconhecem os práticos. Porém, “[...] na educação parece que estamos perpetuando essa situação. E isso é muito grave” (Idem, p. 35).

Trabalhar com crianças exige formação, base teórica, pois é uma tarefa educacional e não apenas uma tarefa de guarda e proteção. Antes era concebido como uma prestação de serviços assistenciais, mas aos poucos foi ganhando um caráter educacional.

A história da criança é uma história sobre a criança. Ao procurar levar em conta essa fase da vida, caracterizando-a como realidade distinta do adulto, não podemos nos esquecer de que continuamos adultos pesquisando e escrevendo sobre elas. Por outro lado, a infância é um outro mundo, do qual nós produzimos uma imagem mítica. Por outro lado, não há outro mundo, a interação é o terreno em que a criança se desenvolve. (KULHMANN, 2007, p. 30).

Diante deste fato, a criança passou a ser percebida a partir de sua totalidade, cujo processo de ensino-aprendizagem centrou-se numa visão mais holística da criança, visando a uma formação que amplie os conhecimentos infantis, através de atividades de significado concreto, e que fomente bases para a aquisição de novos conhecimentos.

É preciso considerar a infância como uma condição da criança. O conjunto das experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, etc. reconhecê-las como produtoras da história. (KUHLMANN JR., 2007, p. 30).

Kuhlmann Jr. (2007) explica que as crianças também participam das relações sociais enquanto sujeitos sociais, históricos e culturais não somente através de um processo psicológico, mas também social e cultural. Assim, elas se apropriam de valores e

comportamento próprios da realidade em que vivem, dada a importância para seu desenvolvimento.

Ressalta-se que a formação das crianças ocorre através de processos de interação, negociação e oposição com adultos e outras crianças. As crianças compartilham seus mundos com as demais, produzindo-se no encontro de idades aproximadas. Isso configura o que Barbosa (2009) denomina de “cultura de pares”. “A palavra ‘pares’ nessa expressão não está ligada à idéia de dupla, de par, mas a noção de grupo” (p. 31).

As crianças em suas ‘culturas infantis’ se relacionam umas com as outras, e recompõem a cultura material e simbólica de uma sociedade, fazendo uma releitura das ações cotidianas. Elas fazem sua leitura de mundo, isto é, lêem o mundo adicionando-o novos elementos gerenciais, recriando-o e reinventando-o. (BARBOSA, 2009, p. 32).

Paro (1997) afirma que as propostas pedagógicas da Educação Infantil devem considerar que a criança é o centro do planejamento curricular, pois ela é um sujeito sócio-histórico-cultural e cidadão possuidor de direitos que se fazem presentes nas interações e nas práticas cotidianas.

A criança é concebida como um sujeito histórico e social, que possui uma natureza singular, isto, é pensa e sente o mundo de um jeito próprio e tem a sua família como ponto de referência. A interação, desde o seu nascimento, com pessoas e objetos, cria necessidades e motivos, desperta na criança a curiosidade e a motiva a conhecer o mundo natural e social, objetos e a ampliar as suas relações sociais. (LIMA, 2008, p. 33).

No Brasil, a necessidade da pré-escola surge como resultado direto das grandes transformações ocorridas após o fim da ditadura e início da redemocratização. É o reflexo de debates e lutas dos grupos defensores dos direitos da criança, os quais ajudaram a criar novas concepções de educação pré-escolar e de criança em nosso País. Neste sentido, a criança passou a ser vista pelo atual sistema educacional com o centro da educação infantil, visando a atender amplamente as suas necessidades mais básicas.

Oliveira (2002) afirma que a educação infantil, na condição de propulsora do desenvolvimento infantil, deve possuir uma intencionalidade pré-determinada que colabora para o desenvolvimento da criança:

A intencionalidade educativa na instituição de educação infantil deve assumir um caráter de premeditação – planejamento prévio, acompanhamento e avaliação – que vai muito além daquele encontrado na família ou outras instâncias educativas. O “sucesso” as interação é que vai medir a eficiência da instituição, visto ter sido criada com a finalidade de formalizar o processo educativo. (p. 39).

No entanto, essa intencionalidade deve ser pensada no sentido de ajudar as crianças no desenvolvimento de diferentes linguagens através da interação entre os parceiros de várias idades com ênfase no brincar.

Por tal motivo, a atual concepção de educação infantil privilegia a necessidade de planejamento, acompanhamento e avaliação das interações pedagógicas; enfatiza a instituição de educação infantil como um espaço socializador, no qual as crianças se encontram em permanentes atividades, fazendo as suas escolhas e ressignificando as brincadeiras.

Oliveira (2002) afirma que, em razão desta nova concepção, passou-se a privilegiar o uso de jogos e brincadeiras como recursos pedagógicos nas instituições infantis, pois ajudam a fomentar situações de interação entre as crianças.

Desde a última década do milênio passado, devido ao surgimento de ideias relacionadas à educação da criança pequena, foram incorporados novos objetivos educacionais. Percebeu-se a necessidade de expandir o sistema público de ensino gratuito e obrigatório para todas as crianças brasileiras, independente da sua classe social, renda, cor, raça ou credo, bem como a necessidade de oferecer uma educação que esteja em sintonia com a realidade da criança, privilegiando teorias sócio-interacionistas para a elaboração de planejamentos, currículos e práticas pedagógicas.

Segundo Cury (2003), a educação infantil no Brasil dá ênfase aos principais representantes da teoria sócio-interacionista, tais como Jean Piaget, Lev Vigotsky e Henry Wallon, que valorizam a relação do indivíduo com o meio e do seu conhecimento adquirido a partir da relação da criança com a sua realidade. De acordo com Kramer (1992), estas novas teorias substituem a visão anterior da pré-escola, que se pautava apenas no sucesso meritocrático do aluno, sem levar em consideração o contexto social no qual ele estava inserido. Assim, os conteúdos apenas serviam para reproduzir interesses sociais dominantes, longe da realidade de alunos das classes menos favorecidas.

As aspirações educacionais aumentam à proporção em que ele acredita que a escolaridade poderá representar maiores ganhos, o que provoca freqüentemente a inserção da criança no trabalho simultâneo à vida escolar. (...) A educação tem um valor de investimento a médio ou longo prazo e o desenvolvimento da criança contribuíra futuramente para aumentar o capital familiar. (KRAMER, 1992, p. 23).

De acordo com Oliveira (2002), a aprendizagem na educação infantil deve ocorrer de forma lenta, mas gradual e num ritmo espiralado. Por exemplo, para que uma criança possa aprender a somar, ela deve ter experiência com agrupamentos de objetos. Assim, as atividades

com as crianças devem ser relacionadas com o ambiente em que vivem de forma que elas possam fazer uso concreto de seus conhecimentos.

A Política Nacional de Educação Infantil, em 2006, definiu diretrizes, objetivos, metas e estratégias para este nível de ensino, recomendando que:

A prática pedagógica considera os saberes produzidos no cotidiano por todos os sujeitos envolvidos no processo: crianças, professores, pais, comunidade e outros profissionais; Estados e municípios elaborem ou adêquem seus planos de educação em consonância com a Política Nacional de Educação Infantil; as instituições de educação infantil ofereçam, no mínimo, quatro horas diárias de atendimento educacional, ampliando progressivamente para tempo integral, considerando a demanda real e as características da comunidade atendida nos seus aspectos sócio-econômicos e culturais; as instituições de Educação Infantil assegurem e divulguem iniciativas inovadoras, que levam ao avanço na produção de conhecimentos teóricos na área da educação infantil, sobre infância e a prática pedagógica; a reflexão coletiva sobre a prática pedagógica, com base nos conhecimentos historicamente produzidos, tanto pelas ciências quanto pela arte e pelos movimentos sociais, norteie as propostas de formação; os profissionais da instituição, as famílias, a comunidade e as crianças participem da elaboração, implementação e avaliação das políticas públicas. (BRASIL, 2006, p. 26).

As Diretrizes Curriculares da Educação Infantil e os demais documentos oficiais apontam que o brincar deve estar inserido na rotina da criança. A pedagogia de caráter assistencial – muito característica da década de 1970 – seja ignorada, embora ainda persista em muitas instituições de educação infantil. A educação infantil atual em nosso País, em termos legislativos, considera a criança como um cidadão detentor de direito e um sujeito formador de cultura, o que é de fundamental importância para uma educação de qualidade. Assim, abre-se o próximo subcapítulo com a tematização da legislação em educação infantil.

1.2 Legislação Sobre Educação Infantil

A legislação sobre a educação infantil foi resultado de discussões e debates entre profissionais da educação e grupos sociais que atuavam em prol dos direitos da criança. Muitos destes debates levaram à criação de novas normas e instrumentos sócio-jurídicos em benefício da infância: o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96); o Referencial Curricular da Educação Infantil (RCNEI) e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação infantil (DCNEI).

Neste sentido, Saviani (2000) afirma que um programa educacional não pode deixar de lado a capacitação adequada dos recursos humanos, tampouco a dos profissionais envolvidos nesta questão. Portanto, a LDB, aliada a outros documentos oficiais sobre a

educação infantil no Brasil, destaca a educação contextualizada, a capacitação continuada dos seus profissionais e o repasse de recursos financeiros específicos como condições necessárias para viabilizar a educação e o cuidado da criança pequena.

O ECA e a LDB/96 foram resultados de pressões exercidas por diversos grupos e setores sociais, principalmente aqueles que se dedicavam ao atendimento da criança e do adolescente que passaram a ser vistos, após as suas promulgações, como prioridade nacionais. A partir da promulgação do ECA, a criança foi reconhecida legalmente como um cidadão, com condições e capacidades particulares de desenvolvimento, o que contribuiu para a formação de uma nova concepção de atendimento à criança no Brasil:

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Com a promulgação destes documentos, a educação também passou a ser vista como direito fundamental da criança, e a cultura infantil – especificamente o brincar – essencial para a elaboração do currículo e de uma proposta pedagógica que trate das suas necessidades, cabendo ao Governo a função de oferecer a toda população atendimento infantil em creches e pré-escolas para crianças de zero a seis anos de idade gratuitamente. Segundo o ECA, em seu Art. 4º,

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

O ECA explicitou o direito das crianças, assim como os princípios responsáveis por nortear as políticas de atendimento à infância, reforçando e ampliando os direitos da infância e da adolescência que foram primeiramente garantidos pela atual Carta Magna.

Art. 7º A criança e o adolescente têm direito a proteção à vida e à saúde, mediante a efetivação de políticas sociais públicas que permitam o nascimento e o desenvolvimento sadio e harmonioso, em condições dignas de existência.

A educação da criança pequena passou a ser uma responsabilidade social do Estado, que ao lado da família e da sociedade, passou a ter obrigação de oferecer uma educação de qualidade a população.

A partir da aprovação dos documentos oficiais sobre a educação, possibilitou-se a criação de um sistema educacional centrado nas necessidades da infância e no desenvolvimento de competências e habilidades, colaborando para a sua formação integral.

Portanto, os documentos que regulam a educação infantil no Brasil se baseiam na ideia de que o sistema educacional brasileiro deve encarar a criança como um sujeito possuidor de direito, e não somente como objeto de ação, e que a escola deve ser o lugar favorável ao seu desenvolvimento.

A atual estrutura do sistema educacional infantil no Brasil foi fundamentada a partir da aplicação da nova LDB (Lei nº 9.394/96) que, por sua vez, encontra-se estritamente vinculada às diretrizes gerais da Constituição Federal de 1988, e suas respectivas Emendas que legislam em favor da educação infantil. A atual LDB é considerada um fator determinante para a formação do sistema de educação infantil no Brasil, uma vez que reafirma os direitos da criança relacionados à educação, anteriormente garantidos pela atual Carta Constitucional e também pelo capítulo IV do ECA, artigo 54, inciso IV.

A respeito da LDB/96 Craidy e Kraecher (2001, p. 24) afirmam que:

(...) A Lei de diretrizes e Bases da Educação – LDB – assim, como as outras leis recentes a respeito da infância são consequência da Constituição Federal de 1998 que definiu uma nova doutrina em relação à criança que é doutrina da *criança como sujeito de direito*. (grifo do autor).

Uma das grandes inovações trazidas com a LDB/96 é a divisão entre creche e pré-escola segundo a faixa etária das crianças com vistas a segmentar o atendimento às crianças e também ajudar a criar instituições para crianças de 0 a 3 anos de idade (creches) e de 4 a 5 anos (pré-escolas):

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:
I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;
II – pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.

A partir das definições do Art. 208, inciso IV “Atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade”, ficou estabelecido que as crianças têm o direito a dispor de instituições de caráter educacional e não puramente assistencial como ocorria em décadas anteriores. Hoje, com a nossa regulamentação legal, a educação infantil é dividida de 0 a 3 anos – creche, e de 4 a 5 anos – educação infantil. Assim, a LDB surgiu para melhor regulamentar a educação infantil, definindo-a como primeira etapa da educação básica, cujo objetivo é desenvolver integralmente a criança até os 5 anos de idade tanto em seus aspectos físico e psicológico, quanto intelectual e social, aliado à ação da família e da comunidade em que vive.

A LDB/96 também determina que em cada instituição deverá existir um plano pedagógico elaborado pela própria instituição com a participação dos educadores, que por sua

vez devem apresentar capacitação adequada para exercer suas atividades, conforme dispõe a referida Lei, que também determina algumas funções e objetivos para as creches e pré-escolas oferecerem atendimento adequado às crianças.

As DCNEI, por sua vez, são um instrumento mandatário sócio-jurídico que ajudou a fornecer bases para a construção do currículo das instituições de atendimento à criança. Não há mais um currículo padrão, e sim diretrizes gerais que determinam algumas funções e objetivos da educação para a infância de forma que permitam a escola poder controlar.

Trata-se de um documento que influencia diretamente na elaboração e na construção de projetos pedagógicos na escola. Portanto, o currículo a ser adotado tem a intenção de superar práticas pedagógicas prescritivas. O objetivo é contextualizar o conhecimento com a realidade em que as crianças vivem. Neste sentido, as teorias do sócio-interacionismo são importantes porque privilegiam a ação do adulto e a relação da criança com o seu meio social.

A perspectiva teórica do sócio-interacionismo destaca o papel do adulto frente ao desenvolvimento infantil, cabendo-lhe proporcionar experiências diversificadas e enriquecedoras, a fim de que as crianças possam fortalecer sua auto-estima e desenvolver suas capacidades. (CRAIDY e KAERCHER, 2001, p. 30).

Entretanto, mesmo que as diretrizes curriculares não imponham um tipo de modelo de currículo e se preocupem em determinar as funções, obrigações e objetivos da educação para a infância, é importante lembrar que existem práticas sociais que somente podem ser materializadas com base em exercícios e atividades provocadas pela interferência de adultos e pelas circunstâncias do universo da criança. E por isso, não vêm determinadas nas Diretrizes, cabendo aos educadores a sensibilidade de perceber a necessidade no ato da construção do currículo.

Determinados aspectos que fazem parte do cotidiano da escola infantil podem influenciar de maneira importante o desenvolvimento das crianças. Muitas vezes estes aspectos, tais como a adaptação à escola, a alimentação, a troca de fraldas, os momentos de sono, entre outros, passam despercebidos ou se constituem em práticas poucos discutidas no dia-a-dia das pessoas que lidam diretamente com a educação de crianças pequenas. (CRAIDY e KAERCHER, 2001, p. 32).

Sendo assim, a nova legislação da educação infantil no Brasil trouxe significativos avanços. Barreto (1998) destaca que, mesmo com tantos avanços proporcionados em relação à criança e ao reconhecimento da necessidade de uma visão totalizante sobre ela e sua cultura, há muitos desafios a serem enfrentados. O acesso à educação e a qualidade de atendimento merecem destaque.

As instituições de educação infantil no Brasil, devido à forma como se expandiu, sem os investimentos técnicos e financeiros necessários, apresenta, ainda, padrões bastante aquém dos desejados [...] a insuficiência e inadequação de espaços físicos, equipamentos e materiais pedagógicos; a não incorporação da dimensão educativa nos objetivos da creche; a separação entre as funções de cuidar e educar, a inexistência de currículos ou propostas pedagógicas são alguns problemas a enfrentar. (BARRETO, 1998, p. 25).

O cuidar e o educar, na educação infantil, são indissociáveis. De acordo com Kramer (2009), “No movimento de integração entre educar e cuidar as instituições de educação infantil têm como função acolher a criança. [...] Não se trata de educá-la no sentido de prepará-la para a escola” (p. 84).

Nesse sentido, o educar é entendido como forma de humanizar, tendo como critério pertinente uma educação que favoreça o pensamento, o sentimento e o desenvolvimento integral da criança. O cuidar insere-se em uma relação recíproca como educar, contribuindo para além do pedagógico. Como afirma Boff (1999, p. 12):

O cuidado é, na verdade, o suporte real da criatividade, da liberdade e da inteligência. No cuidado se encontra o *ethos* fundamental do humano. Quer dizer, no cuidado identificamos os princípios, os valores e as atitudes que fazem da vida um bem-viver e das ações um reto agir.

Assim, o cuidar ganha força e deixa de ser uma atitude de mera assistência, pois é na educação infantil que se parte para os voos dos conhecimentos do mundo. Ainda de acordo com Boff (1999, p. 92):

Cuidar inclui, pois, duas significações básicas, intimamente ligadas entre si. A primeira, a atitude de desvelo, de solicitude e de atenção para o outro. A segunda, de preocupação e de inquietação, porque a pessoa que tem cuidado se sente envolvida e afetivamente ligado ao outro.

Segundo Paro (1997), em relação ao direito à educação e cuidados para a criança pequena, a lei assegura que o binômio educar-cuidar deve ser considerado de caráter indissociável na educação da infância.

O RCNEI trouxe diretrizes e apontamentos importantes para a superação de tendências hegemônicas na educação infantil, dirigidos apenas para o cuidado com a criança. Segundo Lima (2008), ao obedecer a esta perspectiva teórica, a educação assistencialista implicou tratar as crianças como seres carentes, dependentes e imaturos, sendo portanto, prestada pelo Estado e pela sociedade, e não um mecanismo de formação e desenvolvimento integral da criança.

O RCNEI também assegura que as instituições infantis devem oferecer, às crianças, pequenas experiências e vivências prazerosas diversas de modo que os seus direitos possam

ser assegurados, desde que haja um espaço propício e adequado para que ela se desenvolva e o processo de ensino-aprendizagem ocorra de forma adequada. Entretanto, a responsabilidade da educação não deve se restringir apenas ao espaço da escola, mas compartilhada com a família.

É também recomendado, pelas atuais Diretrizes, que os profissionais, pais, alunos e membros da comunidade, na qual as instituições se encontram inseridas, respeitem as crianças e prestem contas de suas funções e responsabilidades ante a população.

Por outro lado, é necessário lembrar que estas novas exigências da legislação infantil devem ser acompanhadas por uma formação continuada para os profissionais responsáveis, por tornar a escola um ambiente propício ao desenvolvimento das funções de educação e cuidado da criança. Por isso, devem existir espaços para uma capacitação profissional adequada, priorizando as necessidades formativas e de desenvolvimento da criança, conforme dispõe a LDB.

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;

II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;

Lima (2008) também cita uma segunda tendência, que se referia à educação infantil como uma antecipação da escolaridade que deve estar presente na rede pública e particular de ensino, dando ênfase à iniciação da criança nos conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental. “Acreditam os defensores dessa visão que o domínio precoce, pela criança, de determinados conteúdos permite avanços na qualidade dos conteúdos trabalhados no Ensino Fundamental” (LIMA, 2008, p. 32).

Neste sentido, o RCNEI iniciou uma nova fase na educação infantil quando trouxe sugestões a serem inseridas nas propostas pedagógicas que contribuam para a aprendizagem, as múltiplas linguagens e o desenvolvimento integral da criança, colaborem para a formação de sua cidadania e garantam os direitos da infância. Portanto, de acordo com Lima (2008, p. 32),

Está se tornando um consenso, segundo o documento, a idéia de que o objetivo principal da Educação Infantil é de investir no desenvolvimento integral do educando, porém, pode-se observar, na prática, tendências que privilegiam um ou outro aspecto do comportamento humano: físico, cognitivo, afetivo, ético, estético, social e emocional.

O documento destaca ainda que os professores devem estar atualizados com os acontecimentos teóricos e com as novas concepções sobre o atendimento à criança. Portanto, suas diretrizes foram resultados de um intenso trabalho de criação, reelaboração e incorporação de teorias e valores essenciais para promover o processo de ensino-aprendizagem.

O RCNEI e as DCNEI dão destaque ao papel do brincar no desenvolvimento da criança como uma atividade que, quando bem orientada, propicia sua formação integral. Quando brincam, as crianças recriam e repensam seus valores e acontecimentos, ajudando no desenvolvimento de suas capacidades e habilidades. Tratam-se de instrumentos de apropriação do conhecimento e desenvolvimento das capacidades afetiva, cognitiva e criadora.

Sendo assim, os conhecimentos advindos de uma interação lúdica, com toda a gama de aspectos afetivos e cognitivos que os caracterizam, têm um valor especial para a criança pequena, visto que o caráter de genuidade da interação torna-os também mais genuínos, pois emergem das possibilidades concretas e virtuais dadas pelos parceiros. (OLIVEIRA, 2002, p. 43).

Constata-se, deste modo, que a legislação sobre a educação infantil no Brasil é ampla e contempla diversos assuntos relacionados à educação e ao desenvolvimento integral da criança, considerando-a como um ser histórico e social produtor de cultura e detentor de direitos específicos, cuja educação deve atender às singularidades do universo infantil. Neste sentido, o currículo também deve ser pensado como cultura (FORQUIN, 1993) e contextualizado para as crianças. Esta é a discussão do próximo subtítulo.

1.3 Visões de Currículo na Educação Infantil

O currículo tem sido uma das grandes preocupações do meio educacional, mesmo antes da educação infantil ocupar lugar de destaque. É o responsável por definir os conteúdos e organizar as práticas pedagógicas. O currículo influenciará diretamente na elaboração de projetos educacionais e pedagógicos das escolas, os quais devem ir além da simples definição de conteúdos, objetivos, atividades e metodologias, determinados por uma faixa etária. Moreira e Candau (2006, p. 86) definem o currículo como:

(...) uma das experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção de identidades de nossos (as) estudantes. Currículo associa-se, assim, ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com as intenções educativas.

Para Lima (2006), as experiências proporcionadas pelo currículo têm o objetivo antropológico de garantir que o conhecimento acumulado e sistematizado seja transmitido por meio de práticas educativas que corroboram com o processo de ensino-aprendizagem. Portanto, discutir sobre currículo no âmbito da educação infantil, consiste também em falar sobre experiências que devem ser trabalhadas com as crianças para aprimorar sua formação.

Devido a sua importância para o desenvolvimento da criança, a atual legislação da educação infantil no Brasil está pautada em novos estudos e concepções sobre a infância, o que influencia os educadores para uma nova visão de currículo. Embora não determine um padrão geral, cria uma base comum com a intenção de subsidiar o atendimento à criança centrado no binômio educar-cuidar. Permite ainda, que as instituições de educação infantil elaborem seu próprio currículo sem obedecerem a padrões determinados pelo Governo. Sobre este assunto, Faria e Salles (2007, p. 20) afirmam:

A partir da compreensão dessa definição, podemos construir um significado para “Proposta Pedagógica de Educação Infantil”, entendendo-a com ao busca de organização do trabalho de cuidar e educar crianças de 0 a 6 anos, em creches e pré-escolar, complementando a ação da família e da comunidade.

Para Paro (1997), o currículo na Educação Infantil deve ter a criança como centro do planejamento, considerando-a como um ser detentor de direitos e possuidor de uma cultura própria, e que deve ser levado em conta na construção de práticas escolares, colaborando no processo de ensino-aprendizagem. Segundo o autor, o currículo deve oferecer as mesmas condições e recursos necessários para que as crianças possam usufruir de todos os direitos humanos, civis e sociais.

Na perspectiva das DCNEI, o currículo é visto como um instrumento que ajuda a escola a assegurar que a criança se aproprie de conhecimentos, aprendizagens e diferentes linguagens, com a garantia de seu bem-estar.

O currículo acontece na participação das crianças nos processos educacionais, que envolvem os momentos de cuidado físico, a hora de contar e ouvir histórias, as brincadeiras no pátio ou na sala, a hora de cantar e de garatujar, ou seja, ele está continuamente em ação. [...] nessa concepção de currículo, o professor tem um repertório amplo de brincadeiras e, ao ensiná-las, propicia acesso aos conhecimentos ou às denominações científicas. Nada melhor que a dimensão lúdica para se defrontar com situações físicas ou matemáticas, nada como a leitura, o teatro, o desenho para aprender a ler e a escrever. (BARBOSA, 2009, p. 50-51).

Nesse sentido, o currículo não é entendido como algo que está prescrito, pois é o resultado da ação entre professores, crianças, escola e família, tendo como base as práticas culturais e uma articulação com a prática cotidiana, ou seja, uma abertura ao inesperado. De acordo com as DCNEI,

Nesse processo é preciso considerar que as crianças aprendem coisas que lhes são muito significativas quando interagem com companheiros da infância, e que são diversas das coisas que elas se apropriam no contato com os adultos ou com crianças já mais velhas. Além disso, à medida que o grupo de crianças interage, são construídas as culturas infantis. (p. 7).

De acordo com Faria e Salles (2007), observa-se que os currículos devem ser elaborados pelas instituições de educação infantil, colocando a criança como centro do atendimento e dando ênfase à identidade e à cultura da infância.

É a busca de construção da identidade, da organização e da gestão do trabalho de cada instituição educativa. O projeto reconhece e legitima a instituição educativa. O projeto reconhece e legitima a instituição educativa como histórica e socialmente situada, constituída por sujeitos culturais que se propõem a desenvolver uma ação educativa a partir de uma unidade de propósitos. Assim, são compartilhados desejos, crenças, valores, concepções, que definem os princípios da ação pedagógica e vão delineando, em um processo de avaliação contínua e marcado pela provisoriidade, suas metas, seus objetivos, suas formas de organização e suas ações. (FARIA e SALLES, 2008, p. 20).

Paro (1997) afirma que as instituições de educação infantil não podem perder de vista a visão histórica que as constitui, levando em conta todos os acúmulos científicos, avanços e dificuldades. E também não podem deixar de lado as normas do poder público e se pautar nas necessidades da infância, obedecendo às principais diretrizes expostas nos documentos que regulam a elaboração do currículo.

Em relação à LDB/96, destaca-se que, além de garantir o direito da criança ter acesso a uma educação de qualidade, ela também traz algumas orientações relacionadas à criação e à organização da proposta pedagógica da escola segundo seu Art. 12.

Além da LDB e das DCNEI, a escola pode e deve recorrer a outras fontes filosóficas e pedagógicas de cada instituição, não importando se são documentos livros, teorias pedagógicas, ou ainda experiências bem-sucedidas de outras instituições. Desse modo, as escolas podem contribuir para a elaboração de sua proposta, desde que não se incompatibilize com as normas prescritas nas referidas legislações.

Faria e Salles (2008, p. 25-26) apontam alguns princípios que devem servir para a organização e o desenvolvimento de um currículo na educação infantil: “unidade; sistematicidade; consciência; necessidade; participação/envolvimento; compromisso; contextualização; consistência; coerência; dinamismo/provisoriidade.”

As Secretarias de Educação no Brasil não têm obrigação de elaborar o currículo das escolas, mas sim, a responsabilidade de contribuir, através do programa de formação

continuada, para que as instituições de atendimento à criança pequena possam assegurar condições necessárias para o desenvolvimento da formação integral da criança.

Todos estes fatores acima ressaltados, inclusive a participação a criança como sujeito de direito, possibilitam a construção de sua identidade, cultura, sentimento de pertencimento social. Também ajudam a valorizar a auto-estima, a autoconfiança, a capacidade de respeito e cooperação, o que é fundamental na educação infantil. O brincar alicerça tais movimentos e é discutido no próximo capítulo.

2 A BRINCADEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Convite

É brincar com palavras
Como se brinca
Com bola, papagaio, pião.
Só que
Bola, papagaio, pião
De tanto brincar
Se gastam.
As palavras não:
Quanto mais se brinca
Com elas
Mais novas ficam.
Como a água do rio
Que é água sempre nova.
Como cada dia
Que é sempre um novo dia.
Vamos brincar de poesia?

José Paulo Paes (1990)

Vigotsky (2007), numa abordagem histórico-cultural, assegura que as brincadeiras não se tratam apenas de uma atividade que dá prazer para a criança como tantas outras atividades. A criança pode ter este mesmo prazer a partir de outras experiências que não sejam a brincadeira. Entretanto, para o autor, dentre as principais características das brincadeiras, pode estar a satisfação das necessidades que não poderiam ser satisfeitas em outras práticas. Neste sentido, o brinquedo tem a função de satisfazer seus desejos imaginários. Portanto, as situações imaginárias, bem como as regras, também podem ser consideradas características do brinquedo.

Portanto, devido à importância das brincadeiras, Moyles (2002) explica que, na educação infantil, o brincar visa acima de tudo, a proporcionar às crianças o seu desenvolvimento geral e de suas habilidades e aptidões cognitivas necessárias para a aprendizagem. O brincar é visto como uma atividade natural e espontânea da criança, importante para que ela entenda e conheça o mundo a sua volta, tornando-se um ser humano mais ativo, criativo e feliz.

Através do brincar livre e de caráter exploratório, a criança pode aprender sobre situações, pessoas, atitudes e ter contato com materiais, propriedades, texturas, atributos visuais, auditivos e sinestésicos. Entretanto, o brincar dirigido também possibilita a aprendizagem, a compreensão e a ressignificação do olhar da criança.

Para Catunda (2005), é através do brincar livre subsequente e também ampliado, que as crianças podem aumentar suas capacidades e conhecimentos, além de enriquecer a sua aprendizagem e sua formação. Segundo o autor, quanto menor a idade da criança, mais necessidade ela tem de brincar explorando as coisas. Mas isto dependerá do contexto no qual ela se encontra inserida, o que conseqüentemente ajuda no desenvolvimento de sua inteligência.

Do mesmo modo, acontecerá na escola. Na medida em que são oferecidas atividades que desencadeiam as interações, habilidades, criatividade e capacidades, mais ajudará no processo de ensino-aprendizagem.

Portanto, entende-se que o lúdico é um importante elemento para favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem da criança. É através da atividade lúdica que a criança é levada a ter um controle maior sobre suas ações e seus comportamentos. É constantemente desafiada a realizar operações mentais e habilidades para sistematizar seus conhecimentos para poder vivenciar novas experiências a partir da sua interação com o meio em que vive.

Por tal motivo, Kishimoto (1993) afirma que o jogo é um importante elemento para a educação da criança pequena, especialmente pelo fato de que a criança de 0 a 5 anos de idade costuma ter desejos que muitas vezes são impossíveis de se realizar sem o envolvimento de jogos e brincadeiras.

O brincar é também importante na educação das crianças menores de 6 anos porque ajuda a motivá-las. Proporciona um clima para a aprendizagem, conferindo-lhe um valor significativo. Por outro lado, Moyles (2002) explica que o brincar fora da escola é igualmente importante porque faz a criança explorar e experimentar outros espaços e, com isto, a aprendizagem tende a se espalhar e a prosseguir.

O brincar na escola necessariamente motiva uma aprendizagem diferente e é caracterizado por maior fragmentação e por estar compactado em segmentos de tempo. Isso como professores, nós precisamos aceitar. Não podemos, e realmente não devemos tentar reproduzir totalmente a situação do lar. Os padrões de aprendizagem em cada situação provavelmente serão bem diferente, embora relacionados e, ao invés, de tentar copiar as condições do lar, os professores devem não apenas tentar criar vínculos para oferecer-lhes o ensino necessário [...]. (MOYLES, 2002, p. 41-42).

Os jogos e as brincadeiras ajudam a criança a desenvolver suas capacidades psicomotoras, criadora, afetivas e sociais, de modo que elas possam utilizá-las para o desenvolvimento e a formação de sua personalidade, especialmente nas brincadeiras do faz-de-conta.

Moyles (2002) também explica que, aliada a tudo isto, está a aprendizagem física inerente ao brincar que ajuda a desenvolver o equilíbrio, o controle, a agilidade, a coordenação dos olhos, o cérebro e os músculos. Quando combinados a uma série de materiais manipulativos, além do domínio do corpo e competência de movimentos, proporcionam maior confiança e valor pessoal, colaborando para a melhoria da qualidade de vida.

Portanto, devido a todos os benefícios, o brincar na educação infantil deve ser considerado como um dos eixos norteadores da prática pedagógica dos professores, já que se trata de uma importante ferramenta que, quando bem utilizada, pode colaborar efetivamente para a formação integral da criança.

Por outro lado, Kishimoto (1993) atenta para a questão do uso inadequado entre o lúdico e a aprendizagem que faz com que as brincadeiras sirvam tão somente para “passar o tempo”. Ou seja, apenas como uma forma de “recreação” com o objetivo maior de entreter a criança na passagem de uma atividade a outra, o que pode não colaborar muito para o sucesso da aprendizagem.

É importante lembrar que não se pode compreender a brincadeira e os jogos somente pelas suas características. As atividades lúdicas são práticas bastante complexas que também sofrem influência e, portanto, podem adaptar-se ao contexto em que estejam inseridas. São ações que possuem características metafóricas, espontâneas e prazerosas fazendo com que sejam proveitosas para a criança.

Segundo Moyles (2002), o brincar é uma atividade pela qual os seres humanos e os animais podem explorar diversas experiências em situações distintas para diferentes propósitos, especialmente para que as crianças entendam o meio em que vivem e explorem sua criatividade e suas habilidades.

O brincar em situações educacionais, proporciona não só um meio real de aprendizagem como permite também que adultos perceptivos e competentes aprendam sobre crianças e suas necessidades. No contexto escolar, isso significa professores capazes de compreender onde as crianças “estão” em sua aprendizagem e desenvolvimento, o que por sua vez, dá aos educadores o ponto de partida para promover novas aprendizagens nos domínios cognitivo e afetivo. (MOYLES, 2002, p. 13).

Para Lima (2008), o jogo infantil pode favorecer o desenvolvimento da auto-estima e permite a interiorização de modelos dos adultos, promovendo a incorporação de conceitos e conhecimento.

Nesse tipo de atividade, a criança é livre para escolher os parceiros de jogo, os papéis que deseja representar, os materiais, os procedimentos, assim como para definir ou alterar os objetivos da atividade. As suas operações, porém, são limitadas pelas condições pelos papéis representados e pelas regras; fatores que colaboram para o desenvolvimento moral e social das crianças. (LIMA, 2008, p. 33).

Neste sentido, sendo uma atividade tão importante para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, o brincar deve ser um dos principais eixos do currículo da Educação Infantil, o qual deve priorizar disciplinas que apresentem um caráter lúdico, embora muitos currículos ainda ignorem que o processo de brincar proporciona modos de aprendizagem que fomentam comportamentos lúdicos e ajudam no processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com Faria e Salles (2007), o brincar é importante ser inserido no currículo porque leva as crianças a descobertas, apropriação, transformação e produção de conhecimento.

O brincar: essa capacidade lúdica de imaginação, de transformar uma coisa em outros, de dar significados diferentes a determinado objeto ou ação – passa a se constituir na linguagem privilegiada para essas crianças se expressarem, explorarem, compreenderem e transformarem o mundo. Além do brincar, a imitação, a repetição, a imaginação, a exploração, a experimentação e a interação com os pares se caracterizam como formas fundamentais de as crianças se apropriarem e reinventarem a cultura. (p. 46).

Moyles (2002) explica que boa parte das instituições e professores sempre exploraram a ideia da criação de uma “política do brincar” e de determinar uma pessoa responsável pelo brincar na escola. Trata-se de movimentos positivos que têm a tentativa de promover o reconhecimento do papel do brincar para o desenvolvimento da criança em sua totalidade.

Neste sentido, ao longo das duas últimas décadas, a educação infantil tem avançado bastante na questão do brincar, especialmente com o advento da LDB/96, que definiu o educar e o cuidar como os objetivos principais da educação infantil que passaram a ser considerados como termos indissociáveis da educação para as crianças.

Diante da importância do brincar para a educação infantil, as DCNEI fundamentaram seus parâmetros em três princípios que destacam a ludicidade como fator propulsor do desenvolvimento e da cultura infantil: sensibilidade, criatividade e liberdade de expressão. Moyles (2002) afirma que as atitudes, a motivação, a perseverança, a concentração, a cooperação, a reflexão, a autonomia e o divertimento, enquanto aprendizado, são fatores importantes e não podem ser determinados dentro das fronteiras de um currículo, já que

permeiam toda a visão da aprendizagem e também é definida pelo conteúdo que está adotando no contexto escolar.

O brincar no currículo da educação e o cuidado da criança pequena têm o objetivo de garantir que a criança possa se apropriar dos conhecimentos de forma lúdica, criativa e sensível; promover a articulação de diversos conhecimentos, aprendizagens e habilidades; assegurar a promoção do seu bem-estar e a sua formação integral.

Subentende-se, portanto, que os currículos elaborados pelas instituições de educação infantil devem levar em consideração as brincadeiras tanto pelo fato de se tratar de um aspecto pertencente à cultura e à identidade infantil, quanto pelo fato de ser um dos pontos importantes para a educação e o cuidado infantil.

A partir da contextualização da educação infantil, da relevância da cultura, da cultura de pares no currículo e do brincar, constitui-se a pesquisa de Mestrado. Esta conta com um percurso metodológico que é descrito a seguir, no capítulo três.

3 METODOLOGIA

O protocolo de pesquisa foi encaminhado ao Comitê de Ética e Pesquisa da UFAL, sendo aprovado sob o título “O projeto Pedagógico da Te-Arte: dimensões teóricas e práticas”, sob nº 023974/2010-92, com equipe de pesquisa composta por Rozana Machado Bandeira de Melo e Lenira Haddad (Anexo A).

Em termos de procedimentos éticos, a Escola foi consultada, tendo aprovado a realização da pesquisa. Os sujeitos participantes tiveram contato com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o assinaram, tomando ciência quanto à pesquisa (Anexo B).

Durante o processo de construção da dissertação, houve troca de orientação e mudança do título do trabalho para “Uma Educação Infantil Centrada no Brincar: a experiência da Te-Arte”. A equipe de pesquisa passou a ser composta por Rozana Machado Bandeira de Melo e Deise Juliana Francisco, devidamente informado ao Comitê de Ética e Pesquisa da UFAL, de acordo com a decisão da 9ª Reunião Ordinária do Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFAL (Anexo C).

Trata-se de uma pesquisa descritivo-exploratória qualitativa, na área de ciências humanas. Caracteriza-se como um “estudo de caso” descritivo, aberto e flexível, através de um diálogo sobre a experiência alternativa de uma Escola de Educação Infantil, localizada em São Paulo (Te-Arte). A escolha por esta Instituição deve-se ao fato desta ter uma prática diferenciada de educação infantil e ser alternativa ao sistema oficial. Para Stake (2007), o estudo de caso como estratégia de pesquisa caracteriza-se justamente por esse interesse em casos individuais, e não pelos métodos de investigação, os quais podem ser mais variados, tanto quantitativa como qualitativamente.

Para coleta de dados, foram realizadas observação participante e entrevistas semi-estruturadas. De acordo com Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1998), a habilidade para estabelecer relação de confiança com os sujeitos é um pré-requisito do pesquisador, tanto quanto a sensibilidade na relação com as pessoas. Ele precisa ser um bom ouvinte, formular boas perguntas, ter familiaridade com questões investigadas, ser capaz de adaptabilidade de situações novas e ter paciência para identificar padrões ou atribuir significados aos fenômenos observados.

Diante do exposto, coloquei-me como observadora participante, na condição de estagiária. Minha observação, no cotidiano da Te-Arte, configurou-se em dois momentos: o primeiro, como estágio de aproximação para o conhecimento de campo, em março de 2010, em que participei do cotidiano coletivo, propondo brincadeiras e aprendendo outras; o segundo, em novembro de 2010, quando já fui com a definição de um roteiro de entrevistas semi-estruturas com professores, pais, ex-alunos e a idealizadora desta experiência, e participei de forma interativa com as crianças.

Busquei, na história da pessoa que gerou a proposta da Te-Arte, elementos que compuseram seu olhar de educadora, através da leitura da obra de Buitoni (2006) e das conversas que tive com a idealizadora durante o período de estágio. Os registros foram transcritos. Optei ainda, por colocar no texto, alguns registros fotográficos das situações observadas, na intenção de poder auxiliar-me na tarefa de compreender e explicar melhor cada ocasião. O uso dessas imagens foi devidamente autorizado pelos pais das crianças fotografadas.

Foi analisado o documento intitulado *Fundamentos do Instituto Te-Arte*, uma versão inicial elaborada por Therezita Pagani e Luciana Sedano, em 2010, bem como diários de campo do estágio, constantes no Apêndice B, e relatório da reunião de pais, constante no Apêndice C.

A proposta da escrita deste trabalho é a comunicação científica, compreensível e simples, em consonância com o trabalho desenvolvido na Te-Arte, onde as regras são ditas “olho no olho”, tratadas com leveza e harmonia. É a explicitação da multiplicidade de características envolvidas, com uma intenção de levar o leitor a se reportar àquele “quintal mágico”³ e proporcionar o contato com sua natureza interna, fazendo da sua leitura um voo de novos significados e novas compreensões, de que “pra voar primeiro tem que se aprender”.

Visando a compreender o trabalho desenvolvido nesta Instituição, foram realizadas entrevistas com 11 (onze) professores, sendo sete professores que trabalham diariamente na escola e quatro que trabalham em dias específicos. O objetivo das entrevistas foi buscar a compreensão da proposta pedagógica da Instituição e seus eixos de base. Na intenção de compreender a visão que as famílias têm do trabalho cotidiano na Te-Arte, foram entrevistados 10 (dez) pais de crianças lá matriculadas. Ainda buscando os significados atribuídos à Te-Arte, por pessoas que frequentaram a Escola enquanto crianças, foram

³ Expressão utilizada por Dulcília Buitoni (1988) em sua primeira obra sobre a Te-Arte.

realizadas entrevistas com 5 (cinco) ex-alunos. Os roteiros das entrevistas constam no Apêndice A desta pesquisa.

Para cada uma dessas categorias de entrevistados, foi elaborado um roteiro flexível, que permitiu as necessárias adaptações, nas quais pudessem ser narrados episódios que resgatassem a memória das respectivas experiências como professores, pais e ex-alunos da Te-Arte.

As entrevistas foram realizadas na Escola no horário da manhã, de forma individual, agendadas previamente, considerando um tempo de 30 a 50 minutos, de acordo com o desenvolvimento de cada entrevista. As falas foram devidamente gravadas em aparelho de MP3⁴, arquivadas no computador e, em seguida, transcritas. As análises foram realizadas com o intuito de responder às questões que nortearam os objetivos da pesquisa. Abaixo, apresenta-se o quadro com a síntese dos instrumentos.

Quadro 1 – Instrumentos e sujeitos da pesquisa

Instrumento	Nº de Sujeitos	Período
Entrevista semi-estruturada gravada em MP3 e Diário de bordo	10 professores	16 a 25/11/2010
Entrevista semi-estruturada gravada em MP3 e Diário de bordo	10 pais	16 a 25/11/2010
Entrevista semi-estruturada gravada em MP3 e Diário de bordo	5 ex-alunos	16 a 25/11/2010
Entrevista semi-estruturada gravada em MP3 e Diário de bordo	Diretora	08 a 12/03/2010 16 a 25/11/2010

Fonte: Diário de bordo da autora desta dissertação, 2010.

Foi realizada análise dos dados conforme os objetivos da pesquisa, a partir da análise de conteúdo, definida por Bardin (2004, p. 41) como “Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens [...]”

⁴ Abreviação de *MPEG-1/2 Audio Layer 3*: padrão de arquivos digitais para compressão de áudio.

4 APRESENTANDO A TE-ARTE

O breve histórico que segue tem a intenção de situar o leitor sobre as bases da Escola Te-Arte, salientando que todas as informações foram descritas por Buitoni (1988; 2006). A Te-Arte foi fundada em 1975, no bairro de Perdizes, em uma casa alugada de 600m², mas simples e já velha, que servia para abrigar as crianças em dias de chuva. No terreno havia terra firme e muitas árvores frutíferas. As crianças matriculavam-se por indicação dos pais, sem a necessidade de fazer propaganda. O número de crianças chegou a 80 (oitenta), e sempre incluiu crianças especiais – uma em cada grupo de dez crianças matriculadas. O local amplo, com muita folha no chão, espaço para as crianças pisarem a terra, inventarem brincadeiras, se sujarem, e brincarem em um grande tanque de areia, que funcionou durante dez anos. Ao mudar para o Butantã em 1985, as características da Escola foram mantidas no novo espaço.

A formação dos professores, no bairro de Perdizes, acontecia aos sábados, com a ajuda de um médico psicanalista da Sociedade Internacional de Psicanálise que desenvolveu um trabalho semanal da prática pedagógica, em um grupo de discussão com os adultos da escola. Foram mais de três anos de duração, sempre com o objetivo de uma educação através da arte à luz da psicanálise. Depois, a equipe iniciou um trabalho de psicodrama com Alícia Romagna e, posteriormente, psicodrama pedagógico com Marisa Greeb e dança afro-brasileira com Raquel Trindade. O desenvolvimento dos profissionais sempre foi valorizado, fazendo com que cada um deles potencializasse nas suas próprias habilidades. Desta forma, a Escola desde a sua fundação trabalha com grupos de estudo, de acordo com o que cada um necessita.

De acordo com Buitoni (1988), na área externa da primeira sede da Escola havia uma intensa vegetação, com árvores frutíferas e um galinheiro, que lembrava um quintal das casas do interior. O terreno era bastante acidentado, que dava às crianças oportunidade de brincar, tendo sempre a presença do inesperado. Era uma constante observação do espaço na hora das correrias, das disputas e dos jogos com regras.

Neste quintal, também foi construído um tanque de areia, uma rampa larga de madeira e vários balanços foram adaptados nas árvores. As crianças sentiam, no rosto, o frescor do lugar a cada balanço, uma sensação de liberdade e diversão. A equipe era composta por homens e mulheres de várias formações e contava com o apoio permanente de formação de professores que acontecia na Escola em espaços de terapia de grupo. As reuniões de grupo de estudo, uma vez por semana, e as reuniões diárias de dez minutos, objetivavam,

respectivamente, o estudo sistematizado e uma conversa franca com o grupo no final da etapa de trabalho.

Buitoni (2006) descreve a segunda sede da Escola que funciona no bairro do Butantã, também localizado na zona oeste de São Paulo. O local foi comprado para construção da Escola e o arquiteto contratado preservou as características próprias do terreno, semelhantes às da primeira unidade.

Quem entra no espaço da Te-Arte fica fascinado com a variedade do verde, com os troncos de madeira que sustentam o telhado, com a luz que atravessa a folhagem. Frequentemente, uma criança pega o visitante pela mão e vai mostrando a escola e aí percebemos quanto ela domina aquele espaço. (BUITONI, 2006, p. 25).

A Te-Arte continua funcionando neste endereço e mantém as peculiaridades de uma escola onde as crianças convivem diretamente com a natureza. A equipe é composta por onze professores, uma auxiliar e sua gestora.

4.1 A Te-Arte e a sua Idealizadora

As informações que seguem são fruto dos registros do diário de bordo no campo do estágio e da pesquisa de Buitoni (2006).

Therezita nasceu em 22 de agosto de 1931, em Colatina, Espírito Santo, em uma família de 13 irmãos. Seus pais eram descendentes de italianos, comerciantes, donos de um armazém que vendia “secos e molhados”. Quando criança, estudou com um professor particular até os 9 anos.

Sempre foi uma criança ativa que tinha muita paixão pela música. Aos três anos, começou a estudar piano, o qual se encontra na Te-Arte até os dias atuais.

De acordo com Buitoni (2006), “[...] a cozinha da casa da vó Thereza era um lugar de encanto e magia. [...] Lá, Therezita aprendeu o segredo de bolos e paçocas, lá se apaixonou pela arte de preparar doces e salgados”. Sua infância foi recheada de manifestações culturais brasileiras.

De formação cristã, estudou no colégio de freiras. No entanto, não conseguiu se adaptar à disciplina rígida. Assim, voltou a ter professora particular. Coursou o ginásio no Colégio Sion de Petrópolis. Lá, era encarregada de cuidar do dormitório. O trabalho era cuidar das crianças pequenas, contando histórias, consolando e ajudando a vesti-las. Terminou o ginásio no Sion e foi para o Rio de Janeiro. Estudou no Instituto Nacional de Música. Aos 18

anos, com a morte de sua mãe, retornou à casa paterna em Colatina. Era a irmã mais velha e, desde os 10 anos, sempre teve muita responsabilidade com os irmãos mais novos. Chegou a namorar um engenheiro, mas teve que esquecer os planos de casamento, pois precisava ajudar o pai com os irmãos pequenos.

Em Colatina, frequentava um galpão de café onde alfabetizava, ensinava costura aos adultos e contava histórias às crianças. Ao completar 26 anos, foi convidada pelas freiras do Sion a fazer um curso sobre o método Montessori em São Paulo. No curso sobre Montessori, não concordou em utilizar um método de criança com ‘dificuldade’ para ensinar criança ‘normal’.

Enquanto fazia o curso, de acordo com Buitoni (2006), percebeu que as crianças paulistanas tinham pouca atitude de brincar, com raríssimas exceções. “Elas não sabiam o que era brincar, apesar de morarem em casas com jardim e quintal. Comecei a usar coisas simples, mas que atendiam às necessidades daquela faixa etária” (Therezita). Teve que trabalhar e conseguir escola de graça para os irmãos. Ministrava aulas particulares. Conseguiu alugar um apartamento com a ajuda das freiras para morar com seus irmãos.

Continuou fazendo cursos na área de arte e participando de seminários. “Fez o curso com Fanny Abramovich” (BUITONI, 2006, p. 119). Começou a alfabetizar crianças, pois tinha que ganhar dinheiro para cuidar dos irmãos. Aos poucos, seu trabalho com alfabetização foi ficando cada vez mais conhecido, pois utilizava música em sua metodologia. Interessou-se em fazer cursos, “amadurecendo na sua vocação”.

De acordo com Buitoni (2006), Therezita começou a trabalhar em uma escola de artes para crianças na zona sul de São Paulo, e logo as suas salas eram as mais requisitadas, a ponto de a dona da escola dedicar-se aos adultos. Em meados da década de 60, quando voltava do analista, passava por uma casa que lhe chamava a atenção, no bairro de Higienópolis, onde funcionava a Pró-Arte, uma entidade de ensino e divulgação de música. Conforme Buitoni (2006),

[...] decidi entrar e perguntar se por acaso existia algum espaço onde ela pudesse desenvolver um trabalho com artes plásticas. Foi recebida pelo diretor, o pianista Gilberto Tinetti, que se interessou por suas idéias e acabou lhe dizendo que começasse na semana seguinte [...].

Durante o período de estágio, acompanhei Therezita ensinando as crianças a costurar em um pano em seus primeiros trabalhos com linha, agulha e tecido. A prática de ensinar as crianças a costurar ocorre de acordo com suas curiosidades. Elas se aproximam, observam e

são convidadas a participar de um trabalho que envolve atenção, concentração e desenvolvimento da habilidade motora.

Segundo Therezita, a sua concepção de infância mudou bastante em relação aos anos atuais, porque sempre foi a necessidade da família, da compreensão para com o ser que a família provocou. Dessa provocação amorosa, como define, para que se tenha uma criança a mais no mundo, ela precisa ser muito querida. E sendo muito querida e desejada, nessa atitude amorosa do casal ela passa a ter a infância que merece, que é brincar até os sete anos. “[...] porque eu continuo acreditando que a criança brincando, ela aprende”.

A Te-Arte apresenta forte relação com as idéias de Dewey em sua espinha dorsal, além de tantos outros como Piaget (1978), Vigotsky (1994), Montessori (s/d), Paulo Freire (1995), Françoise Dolto (2008), Platão, Aristóteles, Simone Raimon e Malcolm. Dos pensadores como Rousseau aos mais contemporâneos como Emília Ferreiro (1992), um diálogo constante entre teoria e prática articulada diariamente naquele quintal.

A proposta pedagógica da Te-Arte define um espaço do brincar, com a convicção de que “é brincando que se aprende”. Segundo Therezita, há uma necessidade urgente, mais do que nunca, de a criança ter um espaço próprio para brincar, e não ser induzida a brincar.

Que esse brincar seja espontâneo e verdadeiro. Claro, com o olhar dos adultos, quando necessário contribuïrem, ajudando a essa criança ou a essas crianças, a esse grupo, a esse espaço... Com total pertinência também de ter tido a sua infância brincante. (Therezita).

De acordo com Catunda (2005, p. 40): “O brincar, configurado como uma forma, uma maneira, um modo de ser, apresenta-se como possibilidade concreta para o desenvolvimento dos processos de educação [...]”.

O trabalho da Te-Arte preserva a essência da sua idealização em 1975. Atualmente, também está preservada, mas com muito mais força em virtude da globalização e, com poucas exceções, da possibilidade de os auxiliares também terem brincado na infância. As pessoas estão chegando para o trabalho com crianças sem conhecer o universo infantil, sem escutar suas narrações criativas e ignorando, principalmente, o acervo próprio de cada uma delas. Therezita comentou, em entrevista, que “[...] chegam aqui imaturas, sem ter brincado, sem ter posto o pé descalço na terra, sem ter um leque de possibilidades de brincadeiras naturais, porque não têm o corpo vivido.”

O curso de formação de Therezita, em arte, refletiu nos rumos da Te-Arte, assim como a música, em suas palavras:

A minha vida, como arte, refletiu muito o tempo inteiro. Quanto a cursos, eu sou uma mulher que sempre fui muito fuçadeira, nem é investigadora, é fuçadeira na atitude do brincar, da arte, da vida, da criança ser uma criança sempre investigadora; e eu tive tudo isso na minha infância no norte do Espírito Santo, desde que eu nasci até a hora em que eu fui para um colégio interno.

Segundo Therezita, atualmente, o estudo em grupo que se realiza às quartas-feiras pela manhã, na Te-Arte, está baseado na parte neurológica do desenvolvimento do ser humano, pois a necessidade da leitura e do estudo, muito mais agora pertinente e exigido por mim para a equipe. “Eu não quero pessoas sem o compromisso, depois que fazem faculdade, [...] acham que não precisam mais ler. Eles já estão formados, e eu acho que a leitura tem que ser um hábito natural de quem quer trabalhar com educação.”

[...] até que me provem que uma criança de cinco anos já tem lógica para aprender a ler e a escrever, eu continuo trabalhando dentro do princípio do respeito ao organismo do ser humano. Então, para mim, as famílias que querem fazer essa experiência, tragam seus filhos aqui até os sete anos. (Therezita).

A família contemporânea é um dos temas em estudo na Te-Arte, com os casais lésbicos, com os casais homossexuais, com os casais separados. O estudo abrange a forma de a família não ser mais linear; ser diferente; ser aceita juridicamente com o objetivo de ajudar as crianças; e por não sabermos qual vai ser o resultado nessa possibilidade de família atual.

A Te-Arte envolve a família no cotidiano da Escola. Pais, professores, funcionários e direção têm um canal aberto de comunicação que não se restringe às reuniões de pais. “[...] Por meio de canais de participação da comunidade, a escola deixa de ser uma redoma, um lugar fechado e separado da realidade, para conquistar o *status* de uma comunidade educativa que interage com a sociedade civil.” (LIBÂNEO, 2004, p. 139).

A proposta pedagógica da Te-Arte é apresentada aos pais de forma real. Quando pretendem matricular uma criança, são convidados a conhecer o espaço da escola e entender como se organizam as brincadeiras e a relação dos adultos com as crianças.

[...] eles, primeiro, têm que vir aqui fazer uma reunião comigo e com a criança ou as crianças que eles querem colocar. Eles sentem o ambiente, eles vêem que não há classe, não há separação de idades, não há nenhuma atitude de ‘agora é hora disso, agora é hora daquilo’. A criança, quando está pronta, procura a necessidade interna dela, do aprendizado formal ou não. E ela vem aqui para brincar. Muitos pais chegam e dizem ‘Mas eu vou pagar esse absurdo para que a criança brinque?’. Eu digo ‘Vai, se quiser deixar aqui’ [...] alguns acham caro, no entanto pagam em outros locais onde a criança fica com uma professora só, com quinze minutos para recreio, com isso, com aquilo, até dois mil reais que é o vigente nas escolas de São Paulo. (Therezita).

A educação infantil, na Te-Arte, funciona em meio período, pois de acordo com a proposta da idealizadora do projeto, o contato das crianças com a casa, o encontro com os

familiares, faz parte do crescimento e do desenvolvimento do ser humano, sem privar as crianças desse vínculo.

[...] até agora, a ciência só nos mostrou que para o equilíbrio normal do ser humano, ele tem que voltar para casa ao meio-dia porque o neurológico dessa criança até os sete anos não amadureceu o suficiente. E quando chega o crepúsculo, que é a partir do meio-dia até as seis da tarde, esse neurológico começa a decair em virtude de não ser recebido pelo ninho da casa, pelo cheiro da casa, pelo conhecimento das pessoas que o puseram no mundo. [...] o contato dessas crianças com os pais que voltam para casa para almoçar já é uma coisa importante, muito importante. Mas que voltem sem a pressa e sem a televisão ligada, porque aí eles almoçam, conversam, olham para as crianças e não olham para a televisão. (Therezita).

Therezita define a Te-Arte, a princípio, de pedagogia da vida e do brincar, que é o orgânico, e não mais uma das brinquedotecas famosas. A idealizadora explica que as brinquedotecas foram colocadas no tempo de guerra e que, infelizmente, foram adotadas no Brasil sem a menor atitude de reflexão se precisaria das brinquedotecas. “[...] aqui, é brincando que se aprende.”

Todas as escolas, públicas e privadas, recebem nossas crianças e sempre nos elogiam e querem vir conhecer como a gente conseguiu esse ser humano autônomo, ser confiante, que tem a auto-estima elevada, assim como as nossas crianças com dificuldades reais e aparentes. Há crianças cegas que hoje trabalham na USP, mudas e que [...] são artistas plásticas em São Paulo. E assim eu posso citar várias síndromes ou deficiências que naquelas ocasiões, há 30 anos, há 20 anos, ficavam escondidas dentro de casa, e essas pessoas estão no mundo atual globalizado e independente. Se os pais acham que é importante, na vida dos seus filhos, terem a mescla entre uma escola pública, de situação bem diferenciada, social e monetária, coloquem os filhos, senão cada um escolhe o seu espaço, de acordo com o ideal para que eles saibam lidar com outro tipo de situação. (Therezita).

Quanto à saída das crianças, que vão para o ensino fundamental, a Te-Arte não se preocupa, pois a concepção é de que a criança precisa estar preparada para essa transição de dentro para fora, e nunca de fora para dentro.

Conclui-se que, segundo o RCNEI, o currículo da educação infantil deve levar em consideração as especificidades afetivas emocionais, sociais e cognitivas das crianças de idade entre 0 e 6 anos, devendo contribuir para o exercício da cidadania mediante os seguintes princípios:

- respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas etc.;
- o direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil;
- o acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética;
- a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma;
- o atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade. (BRASIL, 1998, p. 13).

Mediante estes princípios, os currículos da educação infantil necessitaram assumir um caráter mais formativo e amplo, que contemplem um projeto educacional dirigido à incorporação de novos elementos associados a uma formação sociocultural, com o objetivo de preparar as crianças para interagir num contexto social tão complexo e diversificado em que se encontram inseridas.

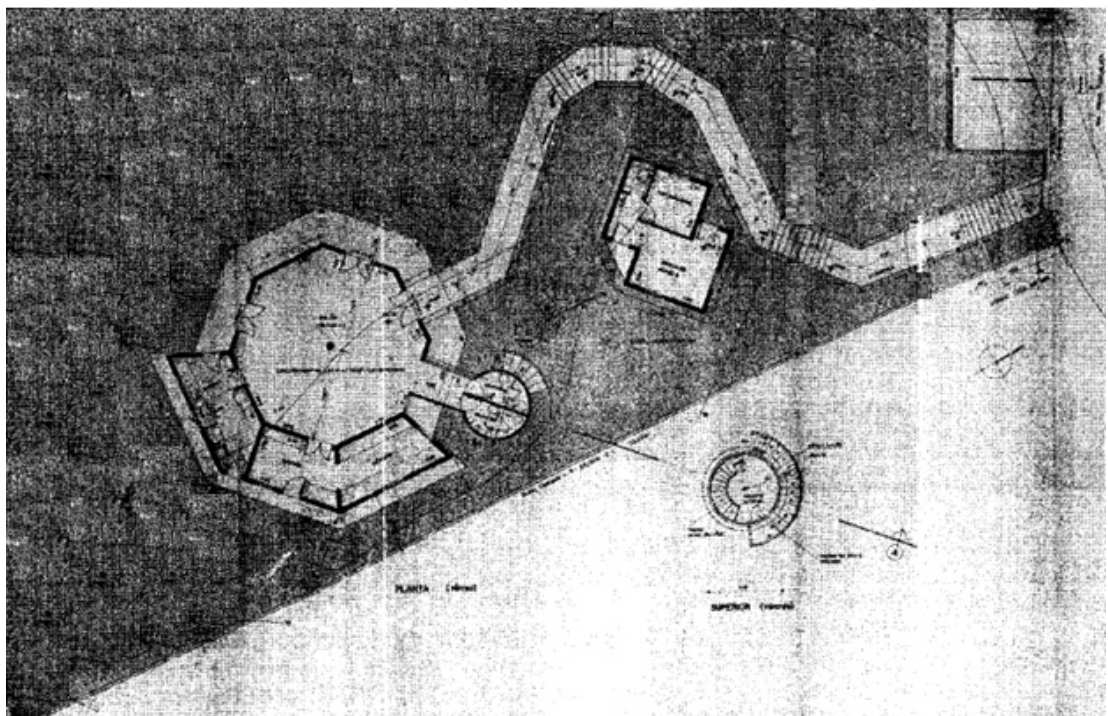
4.2 O Espaço Físico

O espaço se refaz a cada situação desenvolvida entre adultos e crianças, conforme Lima (1989, p. 72): “deixar o espaço suficientemente pensado para estimular a curiosidade e a imaginação da criança, mas incompleto o bastante para que ela se aproprie e transforme este espaço através da sua própria ação. De acordo com Formosinho (2007),

Vários modelos pedagógicos preocuparam-se com a arquitetura do espaço educacional. [...] Maria Montessori, os modelos arquitetônicos froeblianos [...], a pedagogia da escuta de Reggio Emilia são somente alguns exemplos que falam da importância do contexto físico [...]. Esses elementos são importantes para criar outra visão da criança e do professor, do ensinar e do aprender. (p. 23).

A planta baixa da Escola mostra uma estrutura diferente das encontradas em escolas convencionais. É uma construção própria que possibilita uma prática alternativa de educação infantil.

Figura 1 – Planta baixa da Te-Arte



Fonte: Acervo Te-Arte, 2011.

A Te-Arte fica no final de uma rua sem saída, no bairro do Butantã. Na entrada, há um portão de madeira com muita folhagem, que lembra o portão de um sítio, uma chácara, de estilo rústico.

Fotografia 2 – Portão de entrada



Fonte: Autora desta dissertação, 2010.

Quando este portão se abre, surge uma estrutura incomum, um espaço alternativo de educação infantil, no qual a natureza prevalece. Uma grande rampa intercalada por degraus dá acesso à área mais alta.

Fotografia 3 – A Te-Arte vista por dentro



Fonte: Autora desta dissertação, 2010.

Nesta rampa, encontram-se peças de madeira, como carrancas e rodas de engenho. O vento que bate nas folhas das plantas produz um som que transmite a sensação de se estar no campo. Passarinhos e borboletas sobrevoam livremente. O cheiro da comida feita na hora está presente em todas as manhãs da Te-Arte. Vê-se, também, uma antiga máquina de costura. O ambiente favorece os estímulos de visão, audição, tato, paladar e olfato, tão importantes para a educação de crianças.

Fotografia 4 – Na rampa, o artesanato



Fonte: Autora desta dissertação, 2010.

Fotografia 5 – A cada passo, uma história



Fonte: Autora desta dissertação, 2010.

O longo caminho, com algumas curvas, leva ao salão central, com várias portas de acesso, coberto com telhas de cerâmica e uma clarabóia que permite ventilação e iluminação naturais. O local, em forma de octógono, apresenta uma singularidade que deslumbra o olhar de quem entra. É uma mistura intensa de natureza e arte. Em cada canto, uma peça de artesanato, que pode ser de qualquer lugar do Brasil ou de outros países. É o multiculturalismo a olhos vistos, que nos traz várias linguagens (SILVA, 2007).

Fotografia 6 – Octógono central



Fonte: Autora desta dissertação, 2010.

A construção octogonal abriga os vários cômodos: cozinha, marcenaria, biblioteca e banheiros, com local para troca de fralda e higiene corporal. Em outro canto, uma máquina de costura, que nos dá a sensação de estarmos na casa de um parente antigo. Um lugar rústico, com móveis antigos, armários, piano; porém, muito aconchegante. Há, também, mesas para crianças e bancos de madeira, de dois tamanhos: o menor para crianças até três anos e o maior para crianças de quatro a sete anos. Nesse espaço, há muitos brinquedos, objetos de decoração oriundos de várias partes do mundo e um armário com fantasias de vários personagens que se misturam aos desejos e à criatividade das crianças. Em um canto, no chão, há bastantes instrumentos de percussão: tambores, reco-recos, violões, berimbaus. Outros instrumentos ficam pendurados na armação do teto, mas de fácil acesso.

A área externa, com a preservação total do terreno original, é composta por subidas e descidas, em terra batida. O local favorece que as crianças circulem livremente e comporta uma grande variedade de opções para brincar, como a coleção de balanços de madeira em formato de cavalinhos e patinhos, localizados ao lado da rampa.

Fotografia 7 – Balanços de madeira



Fonte: Autora desta dissertação, 2010.

Do lado de fora do salão, mais próximo ao final do terreno, fica o galinheiro, com galinhas, patos e um ganso, numa opção clara pelo contato da criança com a natureza.

Fotografia 8 – O galinheiro



Fonte: Autora desta dissertação, 2010.

Ao lado do octógono, uma escadaria dá acesso a uma torre, na qual está instalada a caixa d'água. Lembra uma torre de contos de fadas, típica da história de Rapunzel. É um local também usado para contar histórias para as crianças.

No lado oposto ao da escada, ocupando um local de destaque, está um grande tanque de areia, onde as crianças podem ter o contato com areia e brincar de fazer comidas, construir pistas e castelos, ou simplesmente escavar, de acordo com a imaginação.

Fotografia 9 – Tanque de areia



Fonte: Autora desta dissertação, 2010.

Na parte mais alta do terreno, encontra-se um campo de areia, o “campinho”, como é chamado por todos na Te-Arte. Uma rampa de madeira serve como um dos acessos ao local. Uma ponte, que lembra a famosa e clássica pintura de Claude Monet, *A Ponte*, também dá acesso ao campinho.

Fotografia 10 – O campinho



Fonte: Autora desta dissertação, 2010.

Fotografia 11 – A ponte



Fonte: Autora desta dissertação, 2010.

Próximo ao campinho, de um lado, existe uma pista de areia, com alguns carrinhos e motocicletas estacionados. É outro local onde as crianças brincam. Uma pequena ladeira proporciona-lhes usar a força para movimentar os carrinhos, esperar o outro passar, como se estivessem no trânsito. Do outro lado, tem-se uma pequena horta e um espaço com plantas medicinais.

Fotografia 12 – Horta cultivada por crianças e adultos



Fonte: Autora desta dissertação, 2010.

Há, também, duas casinhas de madeira, uma alta e outra mais baixa. A maior possui duas entradas: uma com degraus e outra com rampa, possibilitando que as crianças subam de acordo com sua habilidade.

Fotografia 13 – Horta cultivada por crianças e adultos



Fonte: Autora desta dissertação, 2010.

A marcenaria tem uma mesa de trabalho com um torno e um painel na parede, com várias ferramentas: serrotes, martelos, alicates, espátulas e pás. Nos armários, são guardados pregos, colas, tintas, vernizes e pedaços de madeira. Tudo pode ser utilizado pelas crianças, sempre com o apoio de um adulto.

Fotografia 14 – Marcenaria



Fonte: Autora desta dissertação, 2010.

Fotografia 15 – Ferramentas



Fonte: Autora desta dissertação, 2010.

Na varanda ao lado, fica uma mesa grande com bancos ao redor. É um local muito utilizado pelas crianças, entre uma brincadeira e outra, para lanche. Suas lancheiras ficam penduradas em cabides, com fácil acesso. Sobre a mesa há uma gamela onde as cascas das frutas são colocadas pelas crianças. Quando a gamela está cheia, elas levam as cascas para o galinheiro e dão aos animais.

Fotografia 16 – Varanda onde as crianças lancham



Fonte: Autora desta dissertação, 2010.

Ao lado da marcenaria, fica a pequena biblioteca, com uma esteira no piso e alguns bancos ao lado. Os livros, usados para estudo dos professores, são dispostos em uma prancha alta. Há, também, CD de músicas, coleções de histórias de contos de fadas, livros de literatura infantil. Os livros utilizados pelas crianças ficam no espaço central, para fácil manuseio.

A varanda é o local de almoço dos menores que, sem barulho, mas num movimento natural, organizam o espaço em forma de refeitório. Ali, elas almoçam ao ar livre, em contato com muitas árvores frondosas. As mesas são organizadas em duas fileiras, uma em frente à outra, com bancos em volta. As crianças transformam o local e, sem intervenção dos adultos, as mesas ficam prontas. Com certeza, é um procedimento que faz parte do cotidiano das crianças. Elas almoçam juntas e aprendem a partilhar os momentos com seus pares, independente das idades.

Em todo o espaço da Escola, há folhas, galhos, gravetos, pedras e terra firme. Árvores frutíferas são preservadas. Goiabeiras, bananeiras, limoeiros, caramboleiras, tamarineiras, pés de cana-de-açúcar, trepadeiras e flores deixam o ambiente colorido naturalmente. O espaço

da escola é organizado para construção das brincadeiras ao ar livre e, desta forma, surgem situações inesperadas trazidas do universo infantil.

Segundo Faria e Salles (2007), é importante frisar que a organização do contexto educativo reflete crenças, concepções e valores que fornecem subsídios para a educação infantil. Assim, para atender à demanda e às particularidades da criança é necessária a organização de espaços com uma variedade de materiais disponíveis que permitam as crianças vivenciarem diversas experiências corporais, bem como a criatividade, a coordenação motora, as demais linguagens e o contato da criança com a natureza.

4.3 Os Professores

No Quadro 2, são apresentadas as formações dos professores e seus tempos de trabalho na Instituição. Visando à preservação das suas identidades, nas descrições, são utilizados nomes fictícios.

Quadro 2 – Descrição dos professores da Te-Arte

Professor	Formação	Tempo de Trabalho
Lucy	Pedagogia	11 anos
Eva	Fonoaudiologia	12 anos
Rita	Educação Física	10 meses
Tiago	Música	28 anos
Talita	Pedagogia	3 anos
Romana	Pedagogia	15 anos
Aldo	Educação Física	21 anos
Jane	Pedagogia	1 ano
Anelise	Educação Física	4 anos
Eraldo	Educação Física	3 anos

Fonte: Entrevistas concedidas à autora desta dissertação, 2010.

Os professores são formados em áreas distintas. Há pedagogos, psicólogos, músicos, fonoaudiólogos, professores de educação física, judô e arte. Dentre esses profissionais, há uma relação de cumplicidade e troca de experiências, que se estabelece através do compartilhamento diário de saberes, ideias e posições, e faz com que alarguem seus olhares e suas experiências. Isso não está prescrito nos documentos oficiais. Porém, como a Escola é alternativa, tal aspecto não impacta negativamente em termos legais.

Na Te-Arte, não existe uma tarefa específica para cada professor. Nas reuniões de estudo, há espaço para o amadurecimento permanente do grupo, que vai se construindo na prática diária, através do respeito e ampliação da cultura infantil. Nesse sentido, a Te-Arte trilha o caminho já pontuado por Freire (1981) quando propunha que o saber é construído de constante superação. Através da superação dos conflitos, das trocas existentes entre crianças e adultos como seres aprendizes contínuos, enlaçam-se os questionamentos, as divergências e as tomadas de decisões, fazendo com que todos os envolvidos na equipe, como enfoca o autor, sejam construtores de sua própria educação.

Seis professores trabalham diariamente na Te-Arte. Todos são responsáveis pelas crianças, mas nenhum deles fica com um grupo específico. Trabalham diariamente das 7h30 às 12h. Outros quatro professores participam eventualmente das atividades, em dias específicos.

Os professores acompanham as crianças de acordo com o movimento delas. As crianças se aproximam dos adultos e das atividades que mais se interessam. A dinâmica do trabalho realizado pelos adultos é que, sozinhos conseguem possibilitar a integração de todas as crianças nas atividades por eles desenvolvidas, não tendo desta forma, a figura de um auxiliar. As próprias crianças se encarregam de ajudar na organização dos espaços.

Normalmente, nas escolas convencionais, há um número determinado de crianças por adulto, e geralmente estão juntas por idade em uma mesma sala. Na Te-Arte, essa relação é variável e as crianças não são distribuídas em salas, nem por idades. Há uma interação entre as crianças de oito meses a sete anos. Todas ficam no espaço aberto onde podem, livremente, direcionar-se para as atividades de acordo com o que desejam fazer naquele momento.

O trabalho não é hierarquizado, não há coordenador pedagógico ou outro profissional que direcione as tarefas do grupo. Assim, todos os profissionais cuidam e brincam, trocam fraldas, organizam as mesas para o lanche e o refeitório para o almoço, alimentam as crianças, regam as plantas, alimentam os animais, organizam os brinquedos, cantam, dançam, criam histórias, dramatizam, acompanham as crianças nos patinhos e cavalinhos de madeira, trabalham com argila, incentivam o desenho e a escrita, e possibilitam as crianças viverem as suas infâncias com muito respeito e liberdade. Alguns também ajudam na preparação do almoço.

Como os professores são oriundos de várias áreas do conhecimento, há, na Te-Arte, o que se costuma chamar de perfil profissional. Segundo sua gestora, “a primeira seleção é feita

pela criança, no momento do estágio.” Ela esclarece que, se o adulto, ao estagiar na escola, “não tiver crianças próximas a ele num raio de um metro, então não tem perfil para trabalhar na Te-Arte”, explica.

Inicialmente, ressalta-se que as crianças são entendidas como fonte de inspiração diária, através das quais se consolidam o respeito as suas escolhas e se concretizam as ações dos adultos. É a partir delas que se constrói o currículo dentro dessa rotina, na qual a troca de experiências e os valores trazidos por elas são fundamentais.

Semanalmente, uma das professoras desenvolve a atividade de Romain com as crianças. Esclarece-se que Romain é uma filosofia francesa de Simone Romain, constituindo-se em trabalho específico de conscientização e percepção. Tem por base exercícios de lógica e concentração, da pessoa perceber-se, situar-se, colocar-se de frente aos desafios. Nas atividades, não há repetição dos exercícios, não se utilizando borracha. Então é viver um exercício por si. Há momentos em que a proposta remete ao lúdico, que trabalha com o imaginário de propor e ir além, e há momentos em que são propostas sessões de movimentos. Nesses momentos, pode-se sugerir uma dança ou uma brincadeira.

Os professores são integrados e se organizam com transparência, respeitando a movimentação do grupo de crianças e adultos. Se algum profissional faltar, há uma reordenação das atividades. Nos dias em que os professores eventuais estão na Escola, as atividades são organizadas de acordo com cada especificidade. Assim, todos os profissionais participam e seguem uma tabela de troca de fraldas previamente agendada, sinalizando que o cuidar e o educar são indissociáveis nessa proposta de trabalho com crianças pequenas (BARBOSA, 2009).

É importante destacar que os deslocamentos das crianças, entre um grupo e outro, acontecem de forma espontânea. No entanto, os adultos estão sempre muito atentos aos bebês e às crianças de até três anos, que ainda não dominam totalmente o espaço físico da Escola (LIMA, 2008). Para essas crianças, os professores estabelecem entre si uma cumplicidade permanente através de gestos, olhares e diálogos constantes, de forma que, quando a criança sai do seu campo de visão, logo é direcionada para o adulto mais próximo, ocorrendo uma comunicação constante entre os professores.

A formação é realizada de acordo com o engajamento pessoal de cada educador, sendo realizadas reuniões de estudo em grupo nas quartas-feiras pela manhã, antes da entrada das crianças. Nesses dias, as crianças entram às 8h, após o término da reunião semanal de estudo.

As formações também são realizadas pelos professores fora do espaço da Te-Arte e se relacionam à especificidade de cada um. Alguns preferem fazer cursos de arte, dança ou mesmo ir a oficinas de contadores de histórias, além de atrelarem, a essa formação, exposições de arte, peças de teatro e congressos.

O grupo de estudo ocorre semanalmente na própria Escola, assim como cursos de formação, em parceria com o Instituto Te-Arte, uma nova fase de formações que conta com convidados de várias faculdades brasileiras. Permanecem as reuniões diárias de dez minutos, objetivando que os profissionais relatem dificuldades e avanços de cada manhã.

Uma frase de Therezita, durante o período de estágio, chamou-me a atenção por descrever aspectos importantes da Escola: “Eu sempre acreditei, e acredito, que as pessoas que trabalham com o ser humano, sejam aquelas que tenham a experiência de análise pessoal.”

4.4 Atividades da Te-Arte

4.4.1 O Brincar

Os métodos apresentados por Froebel também inspiraram Therezita, quando fixou o brincar e aplicou o jogo, as brincadeiras, a música e a arte como estímulos às construções das linguagens. De acordo com Kishimoto (2007, p. 41), “O projeto pedagógico de Froebel foi colocado em prática em 1839, em Blankenburger, quando inaugurou um instituto educativo chamado Instituto de Jogos e Operações, destinado a crianças e jovens.” Já Conrad (2000) destaca que Froebel foi responsável pela criação dos “jardins de infância” (Kindergartens). Conrad (2000) afirma:

[...] a criança é vida, e seus jogos e brincadeiras são expressões de vida [...]. O jogo é para a criança como um espelho em que reconhece seu mundo interno e externo. Ativa a expressão de seu interior, e acontece por necessidade interior. Froebel defende a ideia de que a criança, o educando que brinca muito, também aprende muito de suas possibilidades e capacidades. (p. 51-52).

Esse olhar para o brincar é uma das máximas na experiência pedagógica da Te-Arte, pois “*é brincando que se aprende*” (SEDANO; PAGANI, 2010, p. 2).

Fotografia 17– Frase lema da Escola



Fonte: Autora desta dissertação, 2010.

O olhar atento e a mistura das brincadeiras antigas e das atuais, os trabalhos com o corpo, que exigem intensa movimentação das crianças, fazem parte desse repertório. Segundo Kishimoto (2004):

[...] o conteúdo das músicas, em consonância com os movimentos, facilita o conhecimento espontâneo sobre os elementos do ambiente. O papel educativo do jogo é exatamente esse. Quando desenvolvido livremente pela criança, o jogo tem efeitos positivos na esfera cognitiva, social e moral. (p. 102).

Para a equipe da Te-Arte, deve-se cantar muito. Assim, compartilha com a autora acima, ao desenvolver atividades compatíveis com essa faixa etária e que fazem parte primordial no trabalho diário. O trabalho com argila, a construção de brinquedos de madeira, papel, blocos, folhas e galhos possibilitam que a criança exteriorize seu mundo através das modificações e inserções que faz e descobre na sua arte.

A Te-Arte incentiva a criança a brincar com o simples – elementos que encontra no espaço natural da Escola. Tem como centralidade da sua proposta, a concepção de criança que constrói a cidadania através da convicção de que é através da brincadeira que ela aprende, tal como preconizado pela legislação brasileira para educação infantil, RCNEI, DCNEI e Indicadores da Qualidade na Educação Infantil.

A professora Eva relaciona a importância de a criança brincar para amadurecer seu sistema nervoso central, e em seguida desenvolver-se formalmente a escrita.

[...] brincar é principalmente permitir esse desenvolvimento neurológico, por que neurológico? Porque assim, eu ando, eu pulo, eu corro, eu sei que ali tem uma parede que eu tenho que desviar, eu só consigo isso experimentando, tombando, caindo, subindo, descendo. Quando eu consigo isso, eu estou re-experimentando meu sistema nervoso, então quanto mais eu pulo, mais eu corro, [...] eu vou tendo a maturação do meu sistema nervoso central, faz com que ele se desenvolva com o conhecimento de todo o espaço que tem em volta e o espaço dela, dela dentro daquele espaço, aí é mais fácil colocar o pauzinho do lado direito, em baixo, em cima [a professora faz referência à construção da escrita]. Isso não adianta intelectualizar, é muito difícil, a criança que tem dificuldade ela não evolui.

A brincadeira permite construção de aprendizagens, pois é uma atitude natural do ser humano, embora necessite de orientação: “O brincar é capaz de apresentar, de maneira resumida, [...] vias para o desenvolvimento dos aspectos da formação do humano, como: cognição, afetividade, amadurecimento psicológico e motricidade.” (CATUNDA, 2005, p. 18).

4.4.2 A Cultura

A cultura brasileira é praticada na Te-Arte de forma própria. Nos relatos dos entrevistados, foram mencionadas as datas comemorativas das festas e a sua relação com a proposta da Escola. Trouxeram os exemplos do cotidiano das crianças.

Alguns professores destacaram a Festa do Divino como marcante na cultura da Te-Arte. Dão ênfase à história do Santo, como declara a professora Jane: “Um exemplo é a Festa do Divino [...]. Não é aquela coisa que está no calendário [...]”. Tem a procissão, a padroeira. E a professora Rita complementa o argumento de se trabalhar a cultura e não enfatizar a data comemorativa quando aponta que: “Tudo aqui é cultural. O trabalho é de grande valor cultural. Nunca perdemos esse fio condutor do processo de construção do ser humano. O próprio espaço é organizado com objetos de arte, que mostra a cultura de cada lugar.

A raiz do trabalho com a cultura brasileira é orgânica, como realça o professor Aldo: “[...] A gente explica a história daquele Santo, no caso, o significado daquela data. Não é um trabalho superficial. É um trabalho onde buscamos as raízes da cultura.”

O professor Tiago também atribui, ao trabalho da Te-Arte, uma grande vinculação com a cultura brasileira de uma forma geral:

[...] Sempre tenho muita coisa do Maranhão por ser maranhense e pelo Maranhão ser estado também de muita fartura na área de cultura. Mas eu não procuro focar só no Maranhão, mas na cultura brasileira, mas em tudo o que é bom para o ser humano, para essa faixa etária. Então muitas vezes a gente traz coisas que não fazem parte da cultura brasileira, mas que a gente acha legal e termina incorporando nas nossas brincadeiras.

Já a professora Talita, na sua explicação sobre o trabalho com a cultura na Te-Arte, destaca o folclore como estruturante e significativo para a criança:

[...] o folclore sempre está nas atividades da Te-Arte. Tem o saci-pererê, tem a mula-sem-cabeça. Sempre a gente comunica a data, explica o que é. Faz trabalhos de modelar com argila, sem esperar um resultado. No trabalho com as artes o que importa é o processo, o que é significativo para as crianças. Você viu como surgiu aquele saci-pererê de palito de picolé. Eles tinham brincado de procurar o saci, daí pediram para fazer o saci, e nós fomos construindo [...] procurando os materiais, escolhendo as cores, tudo junto com as crianças.

A professora Eva também apresenta forte argumento sobre a cultura brasileira nas ações da equipe, quando descreve que na Te-Arte “[...] não existe aquela coisa de pensar em uma data como propaganda. Tudo é muito da cultura, o que significa para a sociedade.” Desta forma, a professora também explica que as crianças aprendem cidadania dentro desse contexto de respeito, de criação interior e aponta algumas experiências do dia-a-dia na Escola: “[...] o *bulying*, de zoar, ‘olha, se você não consegue, eu consigo; você não é capaz, eu sou; [...] fulano fez xixi na cama, na calça’, não existe isso, existe o respeito à criança [...] faz parte da cultura da Te-Arte.

De acordo com as informações concedidas nas entrevistas e nos relatos expostos, as Culturas Infantil e Brasileira são pressupostos primordiais na proposta pedagógica da Te-Arte. Obras do artesanato e do folclore do Brasil e de outros países fazem parte do acervo da Escola. Os professores se apropriam de uma prática investigadora e interagem os elementos das diferentes culturas, as quais são apresentadas, às crianças, através das histórias, das músicas e das danças, dos rituais religiosos, das brincadeiras, dos jogos e dos artefatos que se encontram expostos na área da Escola.

O carnaval é trabalhado sem perder o fio condutor da cultura brasileira. O objetivo é não fazer da data uma vinculação com o que a mídia passa fortemente. Desta forma, a Escola cogita a tradição cultural da festa, a sua história. É realizado um trabalho com máscaras e algumas famílias participam enviando fantasias, além das disponibilizadas na Escola.

Na época das festas juninas, são realizadas atividades no campinho de areia. O período é aproveitado para se trabalhar o elemento fogo. As crianças se organizam em torno da fogueira e os professores contam as histórias referentes aos Santos, além de trabalharem com a culinária típica da época nas panelas de barro.

A festa do Divino chama a atenção na preparação. Além da história e da cultura, com a explicação sobre o evento, que é tradicional e muito conhecido nas cidades do interior, as crianças também têm a oportunidade de aprender as músicas, cantá-las no momento da

procissão que se expande para fora dos muros da Te-Arte. As crianças se vestem a caráter e carregam, nas mãos, objetos da padroeira, buscando as raízes culturais.

A festa do nascimento do Menino Jesus também é programada com alguns meses de antecedência. A mensagem deixada para as crianças é através da vivência e construção do presépio de Natal ao ar livre, onde as crianças escolhem, com os adultos, o melhor local. Em 2010, durante o período do estágio, registrei o local escolhido pelas crianças, em meio às folhagens, embaixo da árvore das mamadeiras. Um detalhe peculiar é a disposição de cada objeto na manjedoura, a história viva que é contada mesmo sem o auxílio do adulto.

Fotografia 18 – A manjedoura



Fonte: Autora desta dissertação, 2010.

O sentido do Natal nasce da história e não é vinculado apenas ao Papai Noel. Através dos livros trazidos de casa pelas crianças, os adultos vão contando as diferentes conotações do Natal e do Papai Noel. Cada criança pode escolher um presente simbólico deixado próximo à decoração de Natal, ajudar a embalar e ter consciência da história do objeto que irá ganhar antecipadamente, na festa de encerramento, na qual fazem uma dramatização com toda a equipe.

4.4.3 As “Letrinhas”

Segundo Antunes (2009, p. 169),

[...] o conceito atual de ‘letramento’, um conceito que ultrapassa a simples conquista das competências em decifração dos sinais da escrita. Em estado de letramento já se encontram as crianças que veem, que ouvem ou que manuseiam diferentes suportes de escrita (livros, jornais, folhetos, anúncios, avisos etc.). Esse estado vai-se afirmando, vai-se ampliando, continuamente, de maneira que, em estado de letramento, estamos nós todos, a vida inteira. Assim, entre escrita, leitura e escola se estabelece uma vinculação de interdependência tão forte que qualquer uma das três, necessariamente leva às outras.

Desenvolver competências em leitura e escrita é o que ocorre também nos momentos das “letrinhas”, com a mediação de um adulto. Através da apresentação do livro, da leitura e da análise, encorajam-se as crianças no ato da descoberta pessoal, um processo que ocorre em constante diálogo com as famílias e o meio social.

Em suma, a leitura, na sua perspectiva formativa, exerce o grande papel de favorecer a ampliação e o aprofundamento de nossos conhecimentos, a competência para a observação, a análise, a reflexão acerca das certezas ou das hipóteses que vamos construindo. É a linha com que alimentamos o fogo de nossas buscas. (ANTUNES, 2009, p. 196).

O trabalho com a leitura de textos, na Te-Arte, se vincula aos diversos gêneros literários e são apresentados no sentido a possibilitar às crianças o envolvimento com o prazer da leitura. Como afirma Antunes (2009, p. 200):

Ler textos literários possibilita-nos o contato com a arte da palavra, com o prazer estético da criação artística, com a beleza gratuita da ficção, da fantasia e do sonho, expressos por um jeito de falar tão singular, tão carregado de originalidade e beleza. Leitura que deve acontecer simplesmente pelo prazer de fazê-lo. Pelo prazer da apreciação, e mais nada. Para entrar no mistério, na transcendência, em mundos de ficção, em cenários de outras imagens, criadas pela polivalência de sentido das palavras.

O momento das letrinhas é organizado por um pequeno número de adultos. A professora Romana é uma das responsáveis por este momento que, na Te-Arte, significa escrever poesias, poemas, receitas, cantarolar, e serem desafiadas em atividades chamadas de “lição de casa.” Ao completarem seis anos, as crianças participam, com seus pais, de uma reunião, na qual é firmado o compromisso com a Escola para participarem das “letrinhas.” A partir desse instante, há um adulto mais diretamente responsável pelo acompanhamento. No entanto, durante o período do estágio, observou-se que a professora Eva também contribuiu significativamente com estes momentos, pois em função da sua formação como

fonoaudióloga, trabalha a lição de casa de forma integrada com o que as crianças partilham no dia-a-dia. Nas palavras da professora Lucy:

Participar da letrinha parte de um movimento da criança de começar a se interessar pelas letras, pelas histórias, pelos registros, então a criança percebe que ela tá inserida num mundo letrado, numa sociedade letrada, desde muito cedo ela tá em contato com histórias, com livros, com impressos, com coisas que são escritas, a criança começa a notar que existe um código, que existe alguma coisa ali que representa a fala, e vai chegando uma certa idade que esse interesse aumenta, pra alguns o interesse é mais cedo, pra outros um pouco aí mais próximo dos seis anos de idade, e pra quem vem mais cedo participa da letrinha, e aí a partir dos cinco, seis anos começa a ser convidado [...].

A professora Anelise acrescenta que os momentos de letrinhas acontecem naturalmente, através da mediação do adulto que insere diversos portadores textuais, como livros, anúncios e receitas.

[...] quem cuida mais da letrinha é a professora Romana. Ela tá sempre mostrando também para gente como ela trabalha[...]. Tem o respeito, tem respeitar o ritmo das crianças, o interesse das crianças. Eles tão sempre buscando elementos, trazendo elementos de casa, as crianças, para a lição de casa da letrinha, é muito integrado com o que elas vivem, tem um pouquinho Te-Arte[...] com o que elas vivem fora. Eu acredito que a letrinha acontece muito espontaneamente, naturalmente as crianças estão participando da letrinha e também se focando, que a Romana fala que ele focou, é um criança que já brotou para letrinha.

Recorramos, então, para maiores reflexões sobre o momento das “letrinhas” na Te-Arte, ao que Leite (2008) chama a atenção quando afirma que,

[...] através, principalmente da mediação do adulto, a criança vai gradualmente identificando a natureza e as funções da escrita, num processo cujos ritmo e excelência são determinados pela quantidade e qualidade das interações do sujeito com a escrita. (p. 29).

O compromisso firmado com as famílias e a criança, que começa a participar da letrinha e da “lição de casa”, abre um canal de interação da criança com a escrita, em um movimento dinâmico com o que ela vive fora da Te-Arte. Assim, são privilegiadas atividades sobre os acontecimentos reais do dia-a-dia das crianças, atividades que falam sobre o que vão fazer no final de semana, suas brincadeiras em casa com os familiares e os seus passeios. A professora Romana esclarece:

[...] com seis anos a gente faz uma reunião para “lição de casa”, que é um compromisso família, escola e criança. Nesse compromisso, as crianças antes de completar seis anos já estão contando elementos [...] eu estou com cinco anos e meio, já está quase chegando a hora da lição[...] muitas vezes a família não quer que aquela criança de seis anos cresça, então se eu não quero que o meu filho cresça, como que ele vai participar da letrinha? Se eu não quero que meu filho cresça, como ele vai ler, como ele vai escrever?

As atividades de leitura e escrita na Te-Arte envolvem um universo de possibilidades. A participação nas letrinhas parte do interesse deles, como acontece também no momento do Ragain, desenvolvido pela pedagoga Lucy.

Eles têm a letrinha, eles têm o Ragain, eles têm o judô, mas é sempre respeitado todas essas [...]. As crianças que vierem, mais novas, fazer essas atividades, elas podem fazer. Elas são convidadas, muitas vem, ficam rodeando, observam, eu acho que eles vão aparecendo de acordo com o interesse. Quando eles chegam aos seis, sete anos normalmente elas já começam a fazer. Tem criança de quatro anos que tá assistindo as atividades, agora tem sempre uma pergunta assim 'você quer participar?'. (Prof. Eraldo).

A fala dos professores sobre o respeito ao interesse das crianças é unânime. Sendo assim, podem participar desses momentos, independente de já terem completado seis anos, pois a letrinha ocorre nos diversos espaços da Escola, como no salão ou embaixo das árvores. Como enfatiza a professora Lucy, “Participar da 'letrinha' parte de um movimento da criança de começar a se interessar pelas letras, pelas histórias, pelos registros. Então, a criança percebe que ela está inserida num mundo letrado, numa sociedade letrada.” E continua a esclarecer que, “desde muito cedo, ela está em contato com histórias, livros, impressos, coisas que são escritas. A criança começa a notar que existe um código, que existe algo ali que representa a fala.”

Nas palavras da professora Lucy, percebe-se que o trabalho com a letrinha se inicia da forma mais natural possível: “Vai chegando uma certa idade que esse interesse aumenta. Para alguns o interesse é mais cedo, para outros um pouco mais próximo dos seis anos de idade. Para quem vem mais cedo, também participa da letrinha.”

Nesse processo de interação adulto/criança/meio, o momento da letrinha é construído e se desenvolve o aprendizado individual e coletivo. Trazemos Vigotsky (1998), quando aponta que o desenvolvimento humano consiste na apropriação das formas culturais e envolve um processo de internalização. O autor expressa:

O aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas do seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. [...] o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. (p. 117-118).

A professora Talita detalha como as crianças são incentivadas a participar da letrinha e também enfatiza sobre as crianças menores nesse momento de atividades. “Elas podem vir, com qualquer idade pode participar. Therezita fala que elas conseguem participar com 5, 6 e 7 anos. [...] chama, se não querem ir, tudo bem; se querem, são incentivadas... dá os parabéns.”

A Escola tem como regra a idade de 6 anos para inserir as crianças no processo, como complementa a professora Talita: “Com 6 anos, eles firmam um compromisso, recebem a pasta. Aí tem que participar da letrinha.”

Conforme presenciei no período do estágio, e de acordo com as respostas dos professores, o momento das “letrinhas” é organizado por dois professores da Escola. Essas crianças recebem uma pasta para levar as “lições de casa”. Testemunhei a realização das crianças em transportarem as suas pastas com as lições. As crianças menores são constantes espectadores da dinâmica do trabalho realizado. Os menores assim anunciam: “Ali ficam as pastas dos grandes!” (Criança da Te-Arte).

Um dos professores trabalha mais a parte fonológica e incentiva a pesquisa para casa; o outro, desenvolve um trabalho com histórias, receitas, palavras cruzadas, músicas, bingo de letras, produção de textos individuais e coletivos, pesquisas temáticas, dentre outras atividades.

Na Te-Arte, a gestão é compartilhada, descentralizada e as decisões estão sempre com o grupo, através das reuniões e dos encontros de estudos. Com base em Libâneo (2007), infere-se ser uma gestão de caráter democrático e participativo.

A gestão democrático-participativa valoriza a participação da comunidade escolar no processo de tomada de decisão, concebe a docência como trabalho interativo e aposta na construção coletiva dos objetivos e do funcionamento da escola, por meio da dinâmica intersubjetiva, do diálogo. (LIBÂNEO, 2007, p. 344).

Essas características, pontuadas por Libâneo, valorizam a importância das relações humanas no ambiente organizacional da Te-Arte, pois se trata de um processo em que a autonomia do professor emerge com a proposta da Escola. O compartilhamento de valores ocorre junto aos professores, às famílias e aos colaboradores em um processo dinâmico e recíproco.

5 A TE-ARTE NA VISÃO DE SEUS ATORES

Este capítulo tem o objetivo de apresentar os resultados das análises das observações e entrevistas realizadas com os professores, pais e ex-alunos a partir dos objetivos da pesquisa. Primeiramente, será apresentada a análise das entrevistas com dez profissionais da Te-Arte.

5.1 A Te-Arte Vista pelos Professores

5.1.1 Cerne da Proposta Pedagógica – Brincar

A proposta pedagógica da Te-Arte norteia a ação educativa e abrange as finalidades do trabalho desenvolvido com as crianças cotidianamente. Essa base transforma-se no “pano de fundo” que se constrói constantemente através das ações do grupo de adultos e crianças. O cerne da proposta é o brincar, organizado de forma circular, conforme o acompanhamento da criança, da família e do grupo. Não se configura como atividade rígida, pois as atividades acontecem naturalmente, sem haver rigidez de horários e locais.

As duas primeiras perguntas da entrevista com os professores referiram-se à proposta pedagógica da Te-Arte. Ao serem indagados como a descrevem, quatro eixos apareceram com mais frequência em suas falas: respeito, brincadeira, interação e natureza.

Quadro 3 – Respeito

Professor	Fala
Talita	“É você entrar, você respeitar, não bloquear, [...] deixar ir naturalmente.” “Eu não me importo de trocar fralda, de limpar vômito, de limpar cocô. Eu não me importo, porque é ali que você está respeitando a criança.”
Romana	“[...] várias crianças que entraram aqui com oito meses e eu percebo que cada fase é uma fase, e é tão bom você participar desde o início dessa criança de seu desenvolvimento até chegar à alfabetização, então você vê a criança inteira, em todo momento ela foi respeitada.”
Lucy	“Não dá pra pensar a Te-Arte ou a vivência das crianças entre si sem a vivência da família. Claro que o objetivo primeiro é a criança, mas eu considero [...] a família, os pais também se formam aqui. A gente tem alguns princípios básicos, é um centro de formação para crianças e para adultos também, os pais, os professores, e a primeira premissa é o respeito, o respeito à infância é brincando que se aprende.”
Eraldo	“[...] autonomia da criança, uma autonomia sem uma independência, porque ninguém é independente, a brincadeira, o respeito ao tempo da criança.”
Jane	“É o respeito de que a criança precisa.”

Fonte: Entrevistas concedidas à autora desta dissertação, 2010.

Observa-se, nas falas dos professores, que o respeito à criança converge para a relação e a compreensão em torno do que ela necessita em sua inteireza. O respeito acompanha as vivências infantis na medida em que oportuniza às crianças suas escolhas com autonomia: o querer, o sentir e o agir. Culmina, assim, no respeito direcionado e inserido tanto no contexto da Te-Arte como no contexto familiar. Desta forma, as atividades propostas acontecem em consonância com o momento da criança, numa perspectiva articulada entre cuidar e educar.

Quadro 4 – Brincadeira

Professor	Fala
Aldo	“Brincar para que ela possa, depois, lidar com esse sentimento da infância e poder se desenvolver livremente”
Romana	[...] A filosofia da escola <i>é brincando que se aprende</i> , então através das brincadeiras das crianças eles aprendem. Aqui não tem quem ensina, todos nós aprendemos e todos nós ensinamos. Eu costumo dizer, é uma frase minha, que as crianças começam a aprender lá no portão quando elas passam, na hora que entram na escola [...]. (Profª. Romana)
Tiago	“É um trabalho que tem como foco principal a brincadeira. Os jogos, a alegria e a música.”
Anelise	“Permitir que a criança se desenvolva brincando, que ela através do brincar ela se desenvolva pessoalmente, culturalmente no tempo que ela necessita, cada um tem seu próprio ritmo e sua própria necessidade.”
Rita	Bom, eu acho que, sem dúvida nenhuma, é a natureza, a brincadeira, essa criança universal que não se estabelece como um bloco só, mas ela tem um monte de elementos, [...] e essa vivência também de cada um deixar as coisas na prática, de fazer prático, da experiência prática e passar isso pra criança o tempo todo.

Fonte: Entrevistas concedidas à autora desta dissertação, 2010.

Os professores trazem o argumento de que o brincar permite que a criança viva todas as suas fases. Reportam-se à filosofia da Escola quando enfatizam sobre a importância da brincadeira na proposta pedagógica vivenciada pela equipe. Também direcionam o trabalho que realizam na Te-Arte para a riqueza da cultura brasileira.

A brincadeira foi mencionada no sentido de permitir que as crianças tenham liberdade em todas as fases do brincar e, com isso, desenvolvam relações com os amigos, conheçam os seus pares e compartilhem materiais, dando-lhes significado.

Não são brincadeiras estruturadas. Surgem, naturalmente, dos movimentos das crianças e também das propostas dos adultos, cada um trazendo os elementos da sua formação – a exemplo do fonoaudiólogo, do professor de educação física e dos pedagogos – e passando para as crianças em forma de sugestões de novas brincadeiras.

Os movimentos do brincar ampliam-se de acordo com as respostas das crianças e surgem novos elementos. Um exemplo acompanhado no período do estágio: para fazer uma atividade de mastigação, a professora Eva, que é fonoaudióloga, sugere colher uma cana-de-

açúcar no quintal da Escola. Então, as crianças a acompanham, colhem a cana e retiram os brotos. Um outro profissional aparece para executar o re-plantio. As crianças não são obrigadas a cortar a cana. O grupo se subdivide de acordo com seus interesses: umas acompanham o corte da cana para degustação e outras seguem o re-plantio dos brotos. É a proposta pedagógica colocada em prática através da ação compartilhada entre os adultos e as crianças, através do movimento circular do fazer e refazer.

Constata-se, nas falas dos professores, que a brincadeira também está fortemente ligada à natureza. Essa relação com a natureza se amplia cada vez mais pelo fato de o espaço físico favorecer o contato com diferentes materiais encontrados no jardim, tais como plantas, areia, pedras, água, gravetos, flores e terra, e a possibilidade de as crianças brincarem com os bichos e alimentá-los no galinheiro, cuidando de uma forma natural. Concordando com os autores Kishimoto (1993), Moyles (2002), Catunda (2005), Vigotsky (2007) e Faria e Salles (2007).

Quadro 5 – Interação

Professor	Fala
Aldo	[...] o maior ele respeita o menor, ele ajuda; ajudar é uma coisa bacana de ver. A relação toda pautada na questão do respeito, você não vê briga, xingamento, é uma coisa que não cria entre eles, é uma coisa muito forte. Com os adultos é uma relação de confiança das crianças, dá uma segurança pras crianças, tão o tempo inteiro, são atentos, o tempo inteiro atentos, tem isso bem claro, de segurança, que a Therezita fala muito, no espaço físico que garanta a segurança física das crianças.
Lucy	Dá às crianças uma oportunidade cotidiana de conviverem e interagirem entre si. [...] E nessa interação, vem o respeito à diferença, o diálogo, a solidariedade, princípios de Declaração Universal dos Direitos Humanos que são valorizados, são discutidos, são estudados e aqui vivenciados.
Anelise	[...] quando a gente vai falar com as crianças, a gente fala sempre olhando [...] na altura delas, olhando no olho, nunca é uma relação de cima para baixo. Eu acredito que a interação entre as idades é muito importante, essa interação dos pequenos olhando para os maiores, os maiores olhando os pequenos e trocando muito, tanto ensinando e aprendendo, dando limite, cuidando.
Eva	“A primeira coisa que se aprende é o respeito, a relação pessoal que desenvolvem umas com as outras [...] tanto para o adulto quanto para as outras crianças.” [...] impor limite que é uma coisa bonita, que eu vim aprender também aqui na Escola, na medida em que eu imponho limites eles estão me respeitando. Então não é só o respeito ao outro, a gente aprende a dizer ‘isso eu não gosto, isso me ta fazendo mal’, então eu te dou um limite para então impor um respeito, e na verdade a mim também [...].
Talita	Quando chegam outras crianças, elas brincam como se já fossem da Te-Arte. Então dão limite, porque não têm medo nenhum se precisar dar limite. [...] Quando a gente vai a outro espaço, sabe que isso não tem importância, mas aqui na Te-Arte, até quando vem eufóricas, não tem medo de mostrar o espaço, de conversar, interagem muito bem [...].
Eraldo	A interação é essencial. O processo não ocorre de cima para baixo. Quando a gente vai conversar com eles a gente abaixa, olho no olho, [...] porque está acontecendo isso, porque tem essa regra ou porque é que a gente está pedindo isso. [...] Eles pedem muito, coisas, quando está acontecendo, a gente ouve, acho que é por isso que a gente entende o que está acontecendo, eles contam muitas coisas para gente, o que está acontecendo em casa, eles pedem reunião para os adultos, com os pais, acho que essa é uma relação muito bacana, de respeito e de tentar sempre melhorar os dois lados, ou todos os lados aqui.

Fonte: Entrevistas concedidas à autora desta dissertação, 2010.

Observa-se que a interação tem uma grande importância no trabalho desenvolvido na Escola, através de muita confiança entre criança/criança e criança/adulto. É descrita como um trabalho de vanguarda na Te-Arte, quando se trata sobre a não separação das crianças em salas. Para os professores, a interação das crianças na Escola traz à tona o respeito à diferença, o que nos faz associar ao respeito à criança, já enfatizado como um dos eixos do trabalho da Escola.

A interação das crianças portadoras de deficiência física também é um trabalho de vanguarda na Te-Arte. Mesmo antes do termo inclusão, a Escola já trabalhava a interação das diferenças, conforme aponta Buitoni (2006):

Juntar crianças com problemas físicos, motores e mentais tem trazido resultados benéficos para todos os envolvidos no processo, inclusive os adultos. A criança deficiente costuma apresentar uma percepção muito rica, possibilitando uma convivência efetiva plena de trocas. Além disso, o deficiente fica muito mais motivado a imitar o coleguinha que consegue tocar o tambor, subir numa escada, segurar um pincel. Quase sempre seu progresso será muito maior do que se estivesse apenas entre semelhantes com dificuldade. (p. 74).

O termo interação enfatiza a relação pessoal entre as crianças e os adultos, acentuando ao termo muito diálogo, em que adultos e crianças aprendem juntos. É um trabalho em que há o desenvolvimento constante e troca de experiências. Não há dissociação entre o respeito, a interação e o espaço físico, visto que as crianças aprendam a conviver com novas situações em um espaço propicia brincar, aproveitar, conviver com o outro, criar momentos significativos na memória infantil.

Buitoni (2006) enfatiza que “A orientação do ‘adulto’ nem sempre é necessária; muitas vezes as crianças se organizam numa brincadeira e passam um bom tempo entretidas, tornando-se inútil a sua intervenção” (p. 175). Assim, compreende-se que a interação flui naturalmente, sem necessitar da intervenção pontual de um adulto em todas as ocasiões.

Desta forma, o processo de interação crianças/crianças e crianças/adultos é uma das práticas na Te-Arte. Nos argumentos dos entrevistados, apreende-se uma grande capacidade de articulação no convívio das crianças de diversas idades em uma mesma situação. As crianças aprendem, desde cedo, a conviver com os pequenos e estes com os grandes, em um processo natural de crescimento e humanização, que se caracteriza como “cultura de pares” (BARBOSA, 2009).

Diante do exposto, fica claro que todos os adultos que interagem na Escola, junto às crianças. São educadores em potencial, pois estão em sintonia com o que ocorre no cotidiano

da instituição, sendo necessário, no entanto, a criação de uma formação que sustente os consensos pedagógicos do grupo. Os profissionais envolvidos na dinâmica do cuidar e educar necessitam trocar, compartilhar e discutir as ações no coletivo.

Quadro 6 – Natureza

Professor	Fala
Aldo	[...] a natureza está no espaço da Escola [...]. [...] as crianças ficam muito no externo. Água é vista em dia de chuva, ou eles têm uma bomba, balde, brincam também com água mais em dia de calor, o fogo é trabalhado bastante em época de festa junina, fogueira, fogo, depois eles ajudam a apagar o fogo, depois vem as cinzas, colocar as cinzas nas plantas.
Jane	“Fazemos trabalhos de molhar a argila, criar personagens. Construímos castelos de areia no tanque de areia, fazemos represas com pedras, água e terra [...]. Com a fogueira, trabalha-se o limite da criança, a percepção do corpo.”
Eva	“[...] eu não consigo fazer um planejamento exclusivo para aquele elemento da natureza [...] eu penso, eu sei as coisas que eu preciso e vou com a minha maleta. Não penso 'vou usar a água, a terra ou o fogo'.” Um momento muito importante aqui na Te-Arte é na época da festa junina[...] tem a fogueira, e o fogo é muito curioso, tem várias cores, e é o calor, é o fogo, que não pode chegar perto, tem que ter um limite com o fogo, então naquela fogueira é trabalhado tanta coisa, e aí depois do fogo eles ajudam a pegar água, a jogar água no fogo, apagar, ver a fumaça, o cheiro da fumaça, alguns conseguem ficar, outros não conseguem, falam que o cheiro é ruim, depois pegam a pá, o carrinho, carregam essa cinza pra outro local, mas um local que vai ajudar a terra , que vai misturar com a terra, que vai virar adubo. Então é começo, meio e fim sempre nas atividades. Água , temos a bomba aqui que você puxa a água a hora que quer. As crianças adoram, isso é o que eu mais gosto de ver, você aperta a bomba uma vez, sai o jato de água e em seguida ficam as gotinhas. A criança que quer limpar a mão, fica até a última gotinha cair na mão, então cai a primeira, cai a segunda, a criança tem essa paciência mesmo, ela vive o momento até o fim. O adulto não quer nem saber se a gotinha tá caindo, o máximo que o adulto fala é ‘olha, fecha a torneira até o fim, pra natureza, pra não gastar água, pra não desperdiçar’, mas a criança não, ela tá ali aproveitando aquela gota que cai. (grifo nosso).
Eraldo	“De forma natural, a água, a terra, o fogo e o ar aqui estão sempre presentes.” “É a proposta que é baseada no simples, baseada em terra, água, fogo, vento, plantas.”

Fonte: Entrevistas concedidas à autora desta dissertação, 2010.

Os professores enfatizam o processo orgânico através do qual as crianças têm a oportunidade de escolher as diversas possibilidades oferecidas por esse espaço natural. Demonstram como esse processo de trabalhar com os elementos da natureza ocorre de forma circular, em que adultos e crianças são, a cada momento, desafiados a interagir, quando exemplificam sobre o trabalho com o fogo que se estrutura diante dos interesses das crianças e das necessidades do grupo, e da curiosidade de trabalhar com os elementos da natureza. Os elementos da natureza estão no trabalho da Te-Arte ao detalharem sobre sua utilização no trabalho diário da equipe.

É ressaltada a importância da percepção das crianças pequenas diante dos elementos naturais, que a Escola dá vazão para que esses elementos apareçam. A ênfase que os professores apresentam, nas suas falas, sobre a questão dos quatro elementos naturais – água,

terra, fogo e ar – está em conformidade com a estrutura física da Escola. O ambiente da Te-Arte proporciona, às crianças, o contato direto com a natureza. Também têm a oportunidade de conviverem em situações coletivas na construção de “canais, rios, castelos e fogueiras”, que favorecem a criatividade, os laços de amizade e o respeito ao outro, quando partilham os diversos materiais.

Esses materiais presentes na natureza abrem espaço para criação de brincadeiras que abrangem a ludicidade e a construção da cultura de pares, pois as crianças criam conhecimentos quando partilham esses materiais com outras crianças. Nesse sentido, os professores acompanham o movimento e propõem um amplo repertório de brincadeiras que respeitam as suas escolhas e permitem o contato com a natureza, potencializando esse processo não linear. Configura-se, assim, em um movimento circular, onde o espaço para o inusitado é primordial.

Nesse contexto, a natureza se insere em uma proposta intuitiva, orgânica, na qual o professor se coloca como educador potencializado. A inspiração da proposta da escola em Rousseau conecta-se com a base da Te-Arte, ao centralizar a questão da infância na educação, considerando-a como uma idade autônoma e dotada de características diversas, das que são próprias da idade adulta. Portanto, essa base se estrutura no conhecimento da infância, assim:

Não se conhece a infância: com as falsas ideias que delas temos, quanto mais longe vamos, mais nos extraviamos. Os mais sábios apegam-se ao que importa que saibam os homens, sem considerar que as crianças se acham em estado de aprender. Eles procuram o homem na criança, sem pensar no que esta é, antes de ser homem. (ROUSSEAU, 1973, p. 6).

Na obra *Emílio ou Da educação* (1762), Rousseau fala sobre o princípio fundamental da educação natural; ou seja, a educação deve ocorrer de modo “natural”, longe das influências corruptoras do ambiente social, e valorizar as necessidades das crianças. Therezita busca essa essência na valorização de aspectos semelhantes e na educação natural das crianças. Assim como Rousseau, trata também da sensibilidade e das educações moral, intelectual, corporal e sensorial, que se estruturam através de interações e brincadeiras, e novamente relata que “sem esse alicerce, o trabalho com crianças pequenas fica vazio” (Therezita).

Assim sendo, observa-se que a Te-Arte foi inspirada em princípios da educação do Século XVIII, vivos até os dias atuais, segundo a natureza, a educação familiar e a finalidade ética da educação da época. Rousseau, Pestalozzi, Freinet, Montessori, Dewey e Paulo Freire são teóricos que alicerçam esta proposta de trabalho na educação infantil.

Portanto, as falas dos professores demonstram que a proposta pedagógica da Te-Arte se baseia em quatro eixos principais: respeito à criança, brincadeira, interação e natureza. Como há uma ênfase na construção dos conhecimentos, ressaltam o respeito às crianças para satisfazerem suas necessidades individuais e grupais. As brincadeiras oportunizam que as crianças se desenvolvam pessoalmente e culturalmente. A criança, na Escola Te-Arte, tem a oportunidade de se desenvolver coletivamente por meio da interação em um espaço amplo, junto à natureza que lhes possibilita desafios significativos.

5.1.2 Planejamento

O planejamento na Te-Arte, embora não seja escrito, é articulado e inclui a organização dos espaços, sendo baseado na vivência com as crianças e na experiência de cada profissional. Conforme a professora Rita: “É o que eu tenho de experiência na minha vida e o que eu possa fornecer.” Esse planejamento é contextual com os acontecimentos diários.

[...] aqui na Te-Arte tem muitos espaços para você desfrutar, com qualquer que seja a atividade. Num dia de chuva, normalmente eu conto história aqui dentro, ou no salão, mas eu conto história na cozinha, então a cozinha enche e eu conto história do mesmo jeito. (Profª. Romana).

A professora Lucy, que trabalha com Romain, pontua: “Não tenho um planejamento prévio pra chegar com tudo pronto.” E comenta que a organização do espaço é realizada com as crianças em articulação com a proposta de atividades para o dia.

[...] a arrumação das mesas, puxar mesa, puxar banca, é uma construção de espaço junto com eles, então não tem essa organização prévia[...] assim, pegar um material, eu vou precisar de uma tesoura[...] eu digo pega a tesoura, se você tem que pegar muita coisa, jogava uns dois ou três comigo para me ajudar, eu junto com eles, não tenho um planejamento prévio pra chegar com tudo pronto.

O planejamento também se relaciona com os diferentes cursos realizados pelos professores. Na perspectiva da professora Rita, “[...] planejar, para mim, é fazer cursos de música, [...] eu estou me preparando, [...] tenho muitas pesquisas de brincadeiras no Brasil e isso é o meu planejamento [...]”. No entanto, é importante enfatizar que o fato do planejamento não ser escrito, não faz com que o professor não se interesse sobre o assunto.

Eu não chego aqui sabendo o que vou fazer naquele dia, honestamente [...]. O planejamento vai surgindo da observação das crianças. Eu acho que isso que é o bacana, a partir das coisas que acontecem aqui no dia a gente vai criando. Por exemplo, hoje a gente foi tirar uma banana, derrubamos a bananeira e dali surgiram várias coisas, criaram barracas, criaram brinquedos, criaram cintos, criaram... serraram, pegaram folhas[...] bom, foram várias coisas, pegaram fibras, descobriram várias coisas, insetos. (Prof. Eraldo).

A professora Anelise esclarece que o planejamento surge de uma vontade ou de uma ideia, do que vivem ou vêem com a possibilidade de utilizar o espaço da Escola. “[...] ‘ah, a gente vai fazer tal coisa com esse material’, vem uma ideia, eu não planejo especificamente o que vai ser, porque eu prefiro trazer a ideia para as crianças e aí elas vão trazendo outros elementos.”

A professora Eva enfatiza que “o planejamento escrito é coisa que engessa” e explica com muita propriedade sobre o tema: “Tudo o que eu pensava em fazer na Escola, quando eu vim aqui no começo, nada dava certo, porque é uma coisa muito de *feeling*⁵, muito de sentir.”

[...] eu não posso planejar à noite que amanhã eu vou fazer um trabalho com água, ou com mel, que as crianças aprendem a lamber, ou, por exemplo, naquele dia tá frio, então não dá pra você trabalhar com água, lógico que a gente tem uma água que bate um pouco nos outros, faz parte do contexto se molhar um pouco, então esses planejamentos estão de acordo com as crianças [...]. (Profª. Eva).

E continua a pontuar sobre o assunto: “A gente tem que sentir as dicas que as crianças dão. Então, não é a gente chegar já com tudo pronto.”

[...] tem que acompanhar o desenvolvimento deles, não o meu desenvolvimento. Quem sou eu para dizer que eles estão absolutamente prontos pra resolver uma situação que eu quero que eles resolvam, né? (Profª. Eva).

No planejamento da Te-Arte, os professores são capazes de adaptar em função do que a criança indica. O planejamento representa um desafio diário na condução das atividades e demonstra que a equipe dispõe de um grande repertório de brincadeiras e procedimentos, fruto de uma constante atualização e sistematização dos estudos sobre a cultura infantil. Testemunhei que os professores na Te-Arte praticam o planejamento na ação cotidiana com uma admirável flexibilização, constituindo um currículo próprio.

5.1.3 Formação

Uma das possibilidades de formação acontece nas reuniões e nos momentos de estudo do grupo e de acordo com cada profissional. Essa dinâmica fica evidente na fala da professora Lucy, quando relata: “Então a formação também é no aqui e agora, no corpo vivido [...]. Não existe uma palestra inicial, uma reunião [...]. Trabalhar na Te-Arte é assim: venha, viva, vamos construir isso juntos [...].”

Os professores Eraldo e Eva também apontam, nas suas argumentações, sobre a formação já trazida por eles. “Então a minha preparação eu trouxe da minha formação e, aqui,

⁵ Expressão da língua inglesa que significa “sentimento”.

com o grupo, foi se ampliando de acordo com o contato com o espaço da Escola e com essa forma de valorizar a criança e as suas interações” (Prof^a. Eva). E o professor Eraldo complementa: “A gente vai se preparando, a gente nunca está preparado. [...] aqui é dinâmico, não dá para pensar que está pronto. Vou sempre em busca do que necessito.”

A explicação da professora Talita é diferente dos demais professores. Ela está em formação, concluindo a graduação em Pedagogia, e sua fala nos possibilita pensar sobre o curso de pedagogia. Ela se posiciona com muita propriedade:

Vim despreparada, pois eu trabalhava numa empresa de tecnologia [...]. Eu sempre tive vontade de trabalhar na Te-Arte [...]. Fui percebendo que eu precisava fazer pedagogia para respeitar a criança, [...] para conhecer melhor, não só pelo gostar [...]. Na faculdade, ninguém acredita que eu troco fraldas.

A professora também deixa claro, que em conversa com a idealizadora da Te-Arte, falou: “É um absurdo! Eu falo que troco fralda e as pessoas falam ‘eu não trocaria’. Eu acho que trocar fralda tem uma importância bem maior do que você estar na frente de uma sala de aula ditando regras, mostrando que você é superior.

A professora Jane nos traz um dado interessante a respeito do estágio de educação infantil que muitas pessoas fazem na Te-Arte antes de integrar o trabalho com a equipe: “[...] todos passam por um estágio. [...] tem que aceitar o que está aqui [...].”

De acordo com as falas dos professores, observa-se que não há uma preparação prévia, um estudo preliminar. O estágio é a prática vivencial. O professor precisa interagir com a criança. Os profissionais buscam, constantemente, os teóricos que embasam o trabalho. Ampliam suas leituras e levam suas dúvidas e contribuições para o grupo de estudos semanais. De acordo com o que observei, Therezita sempre propõe novos temas como forma de potencializar o trabalho desenvolvido com as crianças.

5.1.4 O Lugar que as Brincadeiras Ocupam na Te-Arte

Os professores foram unânimes em dizer que todos os lugares são ocupados pelas brincadeiras, enfatizando o universo dessa prática no cotidiano da Escola e sua centralidade. Todos os lugares têm espaço para brincadeira.

Através da brincadeira, a criança se desenvolve pessoalmente, de acordo com as suas próprias necessidades, no seu tempo, no seu ritmo. A professora Rita argumenta que a brincadeira é estruturante para criança.

É a partir dela que a criança se estabelece com uma relação social, e aqui na Te-Arte a criança consegue ser ela mesma porque ela consegue ter a brincadeira do começo ao fim do dia. Então isso justifica muito as ideias. Tem uma que se liga nos insetos, tem outras que não se ligam nos insetos, tem outras que se ligam em outros assuntos [...] a brincadeira vai potencializando cada criança no seu máximo.

As brincadeiras e as formações dos grupos de crianças sucedem-se em função de seus próprios interesses de brincar juntas, do que os espaços oferecem e das possibilidades de criar novas situações, que a professora chamou de ideias, à medida que se movimentam e organizam o espaço de brincar. Na relação entre os maiores e os menores, as crianças descobrem mais de si mesmas e as regras são sempre respeitadas pelos avanços desse relacionamento. De acordo com Oliveira (2008),

A interação face a face entre indivíduos particulares desempenha um papel fundamental na construção de ser humano: é através da relação interpessoal concreta com outros homens que o indivíduo vai chegar a interiorizar as formas culturalmente estabelecidas de funcionamento psicológico. (p. 38).

Observa-se que as brincadeiras e a interação estão interrelacionados nas ações das crianças. Na educação infantil, esta relação se estabelece cotidianamente. Para a professora Anelise, a brincadeira não apenas está sempre presente, mas é a base para tudo.

Tudo o que as crianças fazem, elas fazem, aprendem brincando, isso está muito presente. É um brincar que respeita o que elas trazem, o que elas sabem, o que vem de dentro delas. Então tem um momento que elas trazem também, isso é importante, não é um brincar imposto, mesmo quando nós propomos a brincadeira, a gente espera um retorno, porque se não houver esse retorno também não vai acontecer.

E ilustra seu argumento contando a história de uma brincadeira de trenzinho que surgiu de forma inusitada:

Eu chamei algumas crianças, olhei o carro e falei ‘ó, vamos fazer um trenzinho de carro?’ E a gente foi fazer, começaram a surgir várias crianças que queriam participar, que ia amarrando um carro no outro, e eles começaram a participar. O primeiro carro era um carro grande, que dava para sentar, e uma criança puxou, muitos queriam participar, queriam puxar o trenzinho, só que aí eu falei ‘ó, agora é a vez de fulano, que ainda não foi’. Eu achei muito rico para eles, porque não houve disputa; eles foram solícitos uns com os outros. Quem estava no trenzinho ‘ah, tá bom, deixa outra pessoa ir’, não teve uma disputa grave, de querer ‘não, eu quero’, e querer impensar, eles mesmos foram ‘ah, tá bom, vai fulano’, eles foram parceiros em deixar o outro ir e a brincadeira aconteceu. (Profª. Anelise).

A professora Anelise refere-se a uma brincadeira que sugeriu ao grupo que brincava na pista de carrinhos e que se ampliou espontaneamente entre as crianças de dois, três, quatro e cinco anos. As crianças encontraram vários carros em formatos e tamanhos diferentes e, com a ajuda da professora, foram amarrando um carro ao outro em forma de trem e definindo algumas regras para entrarem e saírem do trem.

Percebe-se que a sugestão inicial foi da professora, mas as crianças buscaram outros elementos para a brincadeira. E fizeram através das suas atitudes de partilhamento. Reconheceram o seu tempo de entrar no trem e o momento de sair dele, esperando a vez de cada um, como esclareceu a professora Anelise.

A brincadeira é espontânea, não é dirigida, tampouco tem um fim didático específico, explica o professor Aldo:

[...] é uma brincadeira que o adulto acompanha e dali dessa espontaneidade ele vai puxando, incrementando, puxando algumas coisas. Com cinco anos eles já começam a participar de brincadeiras em grupo, brincadeiras com regra, já começam a se interessar por trabalhos mais com regras. Eles vão naturalmente, não existe uma coisa formal, é uma coisa natural que eles vão passando [...] vão inventando coisas para começar a querer jogos em grupo. A brincadeira está o tempo inteiro.

O professor explica que essa espontaneidade possibilita novas brincadeiras que vão se construindo dos movimentos das crianças. Nesse movimento, que é também circular, os jogos vão sendo adaptados e as regras incorporadas nas atitudes das crianças.

Essa ideia de que a brincadeira ocupa todos os lugares, fortemente compartilhada entre os professores entrevistados, vai de encontro à concepção que prevalece em grande parte das escolas de educação infantil: de que a brincadeira deve ter hora e local determinados, ocupando geralmente um papel secundário em relação a outras atividades pedagógicas.

Brasil (2009, p. 10), ao pontuar sobre o brincar, estabelece que uma educação contextualizadora e lúdica deve:

Possibilitar as crianças diversos tipos de experiências narrativas, de apreciação e interação através da linguagem oral e escrita, bem como do convívio com diferentes suportes e gêneros textuais, sejam eles orais ou escritos.

Recriar em determinados contextos significativos para as crianças relações de caráter quantitativos que devem ser medidos de forma e orientações de espaço-tempo

Ampliar a confiança e a participação das crianças em atividades individuais e também coletivas.

Estabelecer mecanismos que garantam uma relação de caráter efetivo com a comunidade local e também instrumentos que viabilizem a gestão democrática e a consideração dos conhecimentos que tal comunidade possui.

Reconhecer as especificidades das crianças sejam elas individuais ou coletivas das crianças e promoverá interações entre as crianças da mesma idade também com crianças de idades diferentes.

Através do brincar, criam-se possibilidades de a criança manifestar seus desejos, seus sentimentos e suas subjetividades na construção de suas vivências afetivas, de suma importância no desenvolvimento infantil.

Um dos maiores especialistas em jogos e brinquedos, o filósofo e antropólogo francês Gilles Brougère, afirma que “[...] Não existe na criança uma brincadeira natural. A brincadeira é um processo de relações interindividuais, portanto de cultura” (2004, p. 97). Na Te-Arte, basta observar as crianças brincando que uma simples pedrinha pode ser transformada pela imaginação infantil. Já de acordo com Benjamim (2002, p. 84), “[...] os brinquedos antigos tronam-se significativos sob muitos aspectos. Folclore, psicanálise, história da arte e a nova configuração gráfica encontram neles um objeto bastante profícuo”.

Na Te-Arte, as brincadeiras podem ser escolhidas pelas crianças, de acordo com o que encontram no espaço da Escola, da forma como ele está organizado. Desta maneira, quando estão no tanque de areia, podem construir seus castelos, estradas, “cozinhar”, dentre outras brincadeiras de faz-de-conta, que permeiam o universo infantil. Inventam brinquedos com materiais reaproveitáveis, partilham das brincadeiras tradicionais, regionais e inventadas. Como aponta Brougère:

Os brinquedos orientam as brincadeiras, trazendo-lhe matéria [...] o educador pode, portanto, construir um ambiente que estimule a brincadeira em função dos resultados desejados. Não se tem certeza de que a criança vá agir, com esse material, como desejaríamos, mas aumentamos, assim, as chances de que ela faça; num universo sem certezas, só podemos trabalhar possibilidades. (1995, p. 105).

Sendo assim, de acordo com Sedano e Therezita (2010), “através desse respeito ao brincar, são inseridos os conteúdos formais pertinentes à primeira infância.” A realização das ações e as diferentes linguagens são introduzidas de uma forma brincante e estão presentes no cotidiano diário da Escola. A proposta é brincar dentro de uma concepção que envolva as crianças cognitivamente e sensorialmente.

Moyles (2002) afirma que existem certos comportamentos de brincar inadequados ao contexto escolar como, por exemplo, brincadeiras em que se usam gritos e berros, comumente vistos em parques infantis e brinquedotecas.

Ao contrário, na Te-Arte existe uma forte relação de respeito durante as brincadeiras e nos lugares em que acontecem. Brincadeiras no tanque de areia, no campinho e no quintal, envolvendo os elementos da natureza, que possibilitam as crianças brincarem com folhas, pedras, areia, água e gravetos, são realizadas nos vários cantos da escola.

À medida que as crianças escolhem os lugares para desenvolverem suas brincadeiras, ampliam e potencializam as opções. Como no estágio de campo, quando presenciei a brincadeira de coletar folhas. Ao chegar próximo de uma criança de cinco anos, ela indagou: “Você pode pegar mais folhas?” – mostrando as que já tinha nas mãos. “Sim, posso ajudar” –

respondi e comecei a pegar folhas. Ela disse: “Vamos separar as folhas grandes das pequenas. As que eu já encontrei estão ali – apontando para árvore, embaixo da qual já havia guardado algumas folhas. Fui recolhendo as folhas e levando para aquele canto. Pensei em perguntar o que queria fazer com tantas folhas, mas esperei até o momento em que ela disse: “Tá bom, já completei, já tenho quinze folhas grandes e quinze folhas pequenas.”

Desta forma, a brincadeira, na Te-Arte, ocupa todos os lugares, sinalizando o respeito incondicional ao brincar, por se tratar de um tempo único em que as crianças vivenciam intensamente, uma forma de sentir e de colocar-se diante do mundo. Quando aprendem a criar o mundo de um jeito próprio, através do exercício do lúdico e da liberdade de expressão, proporcionado pela proximidade dos adultos em responder às solicitações, estabelece-se uma atitude positiva e o desencadeamento de novas maneiras de brincar.

5.1.5 Professores nas Brincadeiras

Os adultos na Te-Arte participam das brincadeiras de duas maneiras: quando são solicitados pelas crianças e quando sugerem as brincadeiras.

[...]elas vão trazendo os elementos dessa brincadeira, elas são bastante participativas, ou também se a criança não quer participar, mas quer ficar em volta olhando também a gente respeita, é um momento dela, é a percepção dela, é a maneira como ela quer estar naquela brincadeira. Também às vezes a gente propõe, eu proponho e sempre, quando elas... a brincadeira acontece dependendo também de como elas recebem essa brincadeira e querem ou não. (Prof^a. Anelise).

Mesmo sem a solicitação das crianças, os professores brincam como prática diária. Estão disponíveis para brincar o tempo inteiro. E as crianças têm suas preferências por algumas brincadeiras.

[...] a gente pode propor uma brincadeira, porque aqui é um espaço que privilegia o brincar; [...] eu posso propor um jogo novo, posso propor um objeto novo que me ajude a modelar, brincar com a ajuda de um objeto diferente. Acho que o adulto tanto é convidado quanto o adulto também propor algumas coisas, e aí a criança leva o seu interesse pra isso. (Prof^a. Lucy).

A professora Lucy destaca que tanto é convidada quanto propõe, sinalizando um fato que já é claro. E a criança sente essa relação, essa abertura, essa disponibilidade dos professores. Então, isso já é o convite para a criança o tempo todo.

Como enfatiza a professora Eva, que faz as brincadeiras direcionadas para o seu trabalho como fonoaudióloga, para ter um resultado, propõe atividades que as crianças gostam.

[...] meu trabalho está mais voltado para essa região, então, às vezes tem brincadeira que eles gostam muito, por exemplo o esguicho de água, por água na boca e fazer esguicho, você precisa controlar muito a musculatura do lábio, não deixa você fazer *brrrr...* que sai muito, é um esguicho fininho, essa percepção do lábio [...].

A Professora Eva sempre está envolvida com atividades para estimular a mastigação, o paladar, o desenvolvimento da fala e a correta pronúncia das palavras. Nos seus momentos de brincadeiras com as crianças, os quais presenciei no período do estágio, centralizou as suas atividades nesse campo, realizando uma movimentação de exercícios variados. Um trabalho de muita sensibilidade e interlocução entre criança e adulto.

Sobre essa movimentação das brincadeiras, e esse processo de extremo respeito ao ritmo infantil e intensas ações de adultos e crianças no espaço da Te-Arte, Buitoni (2006) nos explica que:

Os adultos não ficam chamando insistentemente para participação nas atividades. Os ritmos biológicos e emocionais de cada um são respeitados. Desta forma, o garotinho de 2 anos pode cantarolar sozinho e mexer com uma caixinha – que para ele é um carrinho – por mais de meia hora, que ninguém vai tirá-lo de lá, engajando-o numa ciranda. No entanto, se essa for uma atitude repetida por vários dias seguidos, a equipe, atenta, pesquisará os motivos. (p. 48).

Desta forma, o professor não precisa ficar esperando. A professora Rita exemplifica que, se o professor está sentado no tanque de areia, chega uma criança e diz “o lobo mau apareceu”, ela continua o diálogo e diz, por exemplo, “então vamos pegar o lobo mau”. O que vai acontecer? Conta-se a história de lobo mau, cantam a música do lobo mau e vão construindo. Enfim, o processo se desenvolve.

O professor Eraldo diz: “Eu brinco o tempo inteiro. [...] a minha participação nas brincadeiras é a maior possível.” Ele procura dialogar com as crianças, perceber como elas estão pensando naquele momento.

[...] desenvolvo várias atividades de corrida, trabalho com cordas, desafios[...]enquanto puder está brincando eu estou brincando. A gente cria brincadeiras, eles criam, e eu vou participando, às vezes eu direciono um pouco, eu respeito também o tempo deles, a vontade deles. Eu participo bastante, eu diria assim.

As palavras do professor acima denotam que a brincadeira, na Te-Arte, é a base para tudo. O fazer, o aprender e o brincar são muito presentes. É um brincar que respeita o que elas trazem, o que elas sabem, o que vem de dentro delas.

A realização do potencial criativo que a criança traz para as brincadeiras gera autonomia e isso é praticado no seu cotidiano. “[...] mesmo quando sugerimos uma brincadeira, nós esperamos um retorno, porque se não houver esse retorno, também não vai acontecer.” (Prof. Eraldo).

A professora Anelise diz que na brincadeira “há o respeito com aquelas que não querem participar, mas querem ficar em volta olhando.” É o momento da criança, a percepção dela:

[...] É a maneira como ela quer estar naquela brincadeira. Às vezes, a gente propõe, eu proponho e sempre, quando a brincadeira acontece dependendo também de como elas recebem essa brincadeira e querem ou não.

Observa-se, nas respostas dos professores, que há, nesse brincar, um currículo que vai se desnudando na medida em que as crianças vão interagindo e confrontando suas atitudes com seus parceiros, numa relação que se estrutura e se modifica, de acordo com as suas formas de pensar, sentir e agir com as demais crianças de diferentes idades.

Todos os esforços vêm sendo feitos por parte dos profissionais da área da educação, nos últimos anos, no que se refere à organização dos currículos das escolas. Percebe-se que a organização curricular afeta a organização tanto do trabalho dos educadores quanto do trabalho dos educandos, conforme se pode observar na afirmação abaixo:

O currículo, os conteúdos, seu ordenamento e sequencição, suas hierarquias e cargas horárias são o núcleo fundante e estruturante do cotidiano das escolas, dos tempos e espaços, das relações entre educadores e educandos, da diversificação que se estabelece entre os professores. (ARROYO, 2008, p. 18).

Ante o exposto, pode-se perceber que o currículo é um instrumento utilizado pelos profissionais da área da educação para estruturar as bases de seu trabalho educacional. As formas com as quais os professores trabalham, a sua autonomia ou ausência de autonomia, bem como as cargas horárias, dependem ou estão condicionadas às determinações em que se estruturam os conhecimentos, os conteúdos, as matérias e as disciplinas dos currículos.

Os relatos apresentados pelos professores, sobre as brincadeiras, exemplificam a maneira como se organizam no cotidiano da Escola, incentivando os laços afetivos, a imitação e a oportunidade de as crianças transitarem por diferentes cenários. Sobre esse brincar, que é também a preservação das sensações de se brincar no quintal de antigamente, Buitoni (2006) pontua:

Na Te-Arte, se desenvolve um trabalho recreativo, educativo e criativo com crianças de oito meses a 6 ou 7 anos, em que brincar é fundamental. A brincadeira é o 'trabalho' da criança, é a forma mediante a qual ela se conhece e conhece o mundo. Sem estarem separadas em classes e permanecendo ao ar livre na maior parte do tempo, as crianças vão desenvolvendo sua sensibilidade em contato com os materiais mais diversos, predominantemente os naturais. (p. 172)

Ao dinamizarem o brincar na proposta da Te-Arte, os professores também enfatizam a organização dos espaços que acontecem coletivamente e/ou individualmente. Os adultos estão, a todo tempo, brincando e sendo desafiados a criarem novas brincadeiras. Deixam claro o respeito aos ritmos próprios das crianças.

[...] eu acho que o que alimenta mesmo a brincadeira é essa reunião de crianças. E o adulto, ele alimenta o brincar quando ele não é diretivo também, quando ele não impõe, mas quando ele está junto sabendo que é um adulto. Ele não é uma criança, ele não precisa ser criança para estar junto, mas nessa relação de adulto é onde você questiona, onde você propõe mudar, onde dificulta a situação, traz a sua própria referência. Você desenvolve um papel de adulto, mas estar junto com a criança ousando ou investigando junto, tentando descobrir junto, passo a passo o que ela faz [...]. (Profª. Rita, grifo nosso).

Não podemos deixar de mencionar a importância dos adultos na educação das crianças e pontuar sobre as duas gerações: crianças e adultos que integram os estabelecimentos de educação infantil. No entanto, no grupo de convivência das crianças há três grupos de adultos: os familiares, os profissionais docentes e os demais funcionários. Com a família, a escola estabelece fortes laços de confiança e uma ação compartilhada do fazer próprio da educação infantil. Conforme Barbosa (2009):

[...] além dos pais, muitos outros adultos, e algumas vezes outras crianças, podem ser importantes e responsáveis pela vida das crianças na educação infantil. Os avós, irmãos mais velhos, tios, tias e dindos são referências de afeto, de comportamento, de vocabulário e cabe à escola reconhecê-los. (p. 33).

Por este motivo, há uma problemática em relação à atuação e à especificidade do trabalho do professor e do auxiliar de sala. A autora esclarece:

[...] ambos estão em sala, atendem o grupo de crianças e suas famílias, porém há grande diferencial salarial nas funções, no horário de trabalho e no tipo de atividades realizadas. Uns educam e outros cuidam das crianças, rompendo, de modo inaceitável, a articulação educar e cuidar. Além disso, essa dissociação acaba sugerindo a vinculação entre menor formação e ações relativas ao corpo e maior formação e as tarefas dirigidas à mente, o que se coloca em completo antagonismo com as afirmações dos documentos legais e acadêmicos. (Idem, p. 36).

Na Te-Arte, os adultos não estão a serviço de uma hierarquização. Não apenas dirigem as atividades, mas são participam ativamente. Estão sempre presentes, servindo de referencial para a criança.

5.1.6 A Rotina na Te-Arte

As trocas entre crianças e adultos e a organização da rotina se fortalece através de uma rotina flexível. Nesse sentido, os professores foram enfáticos nas suas respostas sobre a rotina da Te-Arte. A professora Lucy esclarece que “Existe uma rotina aqui, existe uma organização [...], é uma cultura da Te-Arte [...], existem princípios.” Assim, a rotina se destina a alguns procedimentos:

[...] existem coisas rotineiras sim, são saudáveis, são importantes, inseridas no que é a cultura desse espaço, então tocar o sino às 10h da manhã e começar ‘olha o almoço’, e de onde se estiver a criança sai e vai ‘quem almoça, lavando a mão’, vai cantando essa melodia para... essa música para lavar as mãos e ir almoçar, isso é rotina, ter respeito ao horário de... ter respeito com uma flexibilidade [...].

A professora Jane também enfatiza a rotina em relação aos horários de algumas atividades que envolvem o grupo de crianças:

Há uma rotina deles. Tem o lanche. E na hora do lanche, tem que sentar e comer. [...] é a hora do almoço, é o momento de todo mundo almoça, **tem uma rotina**, eles sabem que depois do almoço vai chegar a hora de ir embora, ‘vai embora depois do almoço, né? Depois do almoço meu pai vai chegar’. (grifo nosso).

A professora Anelise dá ênfase que na Te-Arte, há uma estrutura para o dia, embora haja flexibilidade nessa rotina:

Eu acredito que cada dia é um dia, cada dia vem uma atividade nova, elas fazem a rotina delas também. [...] elas chegam, vão lá guardar as mochilas delas, [...] aí eles vão para as atividades[...]o horário do almoço que também é flexível, muitas vezes quando as crianças pedem o almoço e estão com fome antes de tocar o sino do almoço, elas vão e recebem o almoço, ou então comem depois às vezes também, isso quando uma criança chega tarde, o pai avisa que tomou café tarde, aí eles podem almoçar mais tarde, e tem o horário da saída, que é o horário que a gente desce, que é às 11h30, pra ficar com eles, mas a rotina mesmo.

Já a professora Ana enfatiza que a marca do trabalho na Te-Arte é o que “o adulto faz para potencializar a criança, de acordo com as necessidades dela.” Desta forma, completa a professora Rita, “há algumas coisas que são realizadas diariamente. A entrada, a saída [...]. É observando o dia-a-dia que se constrói a rotina diária nessa proposta.

O professor Aldo relata que não vem com uma pré-programação do que vai fazer. E explica que “[...] traz alguma ideia já na cabeça, a gente tenta aplicar, mas vai percebendo das crianças. E tem algumas rotinas onde... espaços que os adultos tem que estar, aquela coisa [...] uma rotina fixa.

De acordo com a argumentação dos professores, verifica-se que na Te-Arte, há uma rotina diária que é incorporada aos rituais de entrada, lanche, almoço, organização dos

espaços e saída das crianças. A rotina não é algo estruturado para conter as ações das crianças. Os rituais que acontecem diariamente servem para orientar tanto crianças quanto adultos.

A rotina e a organização das atividades na Te-Arte se estruturam e se modificam de acordo com a significação dada pelas crianças no momento das brincadeiras, onde ressignificam gestos, ações com os parceiros.

De acordo com Barbosa (2006), a rotina é uma categoria pedagógica que os responsáveis pela educação infantil utilizam para organizar as atividades diárias. Na Te-Arte, a rotina também se modifica através de diferentes possibilidades encontradas no espaço físico que pode ser reestruturado em função das crianças. Esta reestruturação se insere no contexto de estímulo à imaginação e a diferentes formas de brincar das crianças.

[...] a infância deixa marcas, permanece e habita os seres humanos ao longo de toda a vida, como uma intensidade, uma presença, um jeito de ser e estar no mundo. Como uma reserva de sonhos, de descobertas, de tristezas, de encanto e entusiasmos. (BARBOSA, 2009, p. 32).

A organização do tempo e do espaço na educação infantil precisa oportunizar momentos de troca entre as mais variadas idades, lembrando que, dependendo dos contextos sociais de onde as crianças vêm, muitas não têm contato com crianças de outras idades. Por isso a educação infantil necessita oportunizar esse encontro:

5.1.7 Conflitos, Regras e Limites

Na Te-Arte, as crianças estão sempre juntas, independente das idades. Por não estarem distribuídas em salas, partilham, em grupos de diferentes idades, das diversas atividades propostas. Nesse contexto, os grandes aprendem com os pequenos e os pequenos com os grandes, em uma relação contínua de parceria, onde surgem os conflitos.

No entanto, os conflitos são tratados de forma singular. O uso das palavras “limite” e “atitude”, citadas no preâmbulo desta dissertação e também descritas nos relatos dos professores e pais, nos deixa refletir sobre a aparente simplicidade da sua utilização. No entanto, como as crianças são autônomas desde pequenas, já estabelecem com os seus amigos atitudes de respeito, conforme situações vivenciadas no período do estágio.

Nas respostas dos professores, desvendaram-se as experiências em relação às atitudes dos adultos, frente aos conflitos das crianças, e o trabalho com regras e limites, os professores concordaram que também aprendem com as crianças e exemplificaram algumas situações.

O professor Aldo aponta que “[...] Therezita é muito firme e todos assimilam essa firmeza”. Os conflitos são trabalhados com a criança. “É uma questão de respeito. As crianças sabem que não podem ultrapassar certos limites, pois podem se machucar. Então, é limite [...] eles dão muito limite um ao outro também, não é uma coisa só do professor ficar resolvendo”. Desta forma, evidencia-se que as crianças são incentivadas a resolver os seus próprios conflitos e que o adulto, nessa relação de troca de experiência também aprende, como enfatiza o professor Aldo: “Também aprendemos com os pequenos”.

A professora Talita mostra como o professor faz a mediação das ações e resolve os conflitos comuns nessa faixa etária, quando esclarece sobre as regras: “Aqui, as regras são: se a criança pegou o brinquedo primeiro, está com ela. Quando ela soltá-lo, outra pode pegar. Caso a criança pegue da mão, nós damos 'o limite'. Elas entendem muito bem isso”. E relata uma situação ocorrida no dia anterior a entrevista. “Ontem mesmo, houve um caso em que a criança segurou o brinquedo. Eu não conseguia abrir sua mão. Tive que pedir a ajuda de Anelise para abrir e devolver o brinquedo para Mary, no caso” (Prof^a. Talita).

Os professores foram unânimes em enfatizar sobre as palavras “limite” e “atitude” como parte integrante da cultura da Te-Arte e que são usadas cotidianamente para que as crianças compreendam as regras, como apresenta a professora Romana:

Aqui na escola, entre as crianças, surgem sim conflitos, uma criança dá limite na outra e a outra não aceita, o que a gente tem que mostrar é que naquele momento ela precisa do limite. Naquele momento, se ele fez alguma coisa errada, ele tem que receber o limite. E o limite, quando uma criança dá na outra, pesa muito mais do que quando o adulto dá. Porque, pensa bem, você tá ali, com um amigo de quatro, cinco anos, você também com cinco anos, e de repente aquela criança, aquele amigo que você gosta tanto, que faz parte do seu grupo, de repente ele te dá um limite. Dói, quando dói a gente fala pra essa criança, o limite do amigo dói mesmo, mas o amigo precisa dar limite, e na hora que você precisar você também vai dar limite.

Fica evidente que os conflitos que ocorrem diariamente entre as crianças são resolvidos por elas e acompanhados pelos adultos. Não há uma única forma de se resolver os problemas. As ações e as atitudes das crianças direcionam a forma de resolver determinadas situações como complementa a professora Romana:

Hoje teve uma situação, eu contei uma história, um ator, ele estava desempregado e gritava, ele gritava e se inspirava, e aí uma criança quis dar o exemplo do grito, gritou, e uma amiga que estava perto não gostou, doeu o ouvido dela com o grito, e deu o limite. E aí essa criança devolveu o limite, em vez de ela aceitar o limite dessa criança, não, ela devolveu para essa amiga que estava dando limite e aí eu tive que interferir. ‘Olha, nesse momento você está recebendo limite porque você gritou e ela não gostou do grito, doeu o ouvido dela’, e aí ela falou assim ‘mas eu estava longe’, longe dela numa distância de cinco centímetros, e aí eu citei um exemplo, eu gritei e pedi para o último do grupo, eu começava a gritar e pedia para ver se ele ouvia, e na hora que eu gritei, ele falou assim ‘eu ouvi’, eu falei ‘você viu?’. Se ele longe ouviu meu grito, imagina você perto da sua amiga.

A professora Jane complementa dizendo sobre as palavras limite e atitude: “Eu achei diplomático. Umas das máximas aqui”. O uso dessas duas palavras no cotidiano da Escola é uma marca. “A criança estuda muito isso, situações de conflito e como resolver situações de conflito.” (Profª. Jane).

A professora Eva destaca que, na Escola, “As regras são claras. Você não vai encontrar as crianças andando com o lanche por aí. Se querem lancheirar [...]vão lá e pegam suas lancheiras, retiram as frutas trazidas de casa e comem sentadas. Depois voltam para onde desejam brincar.” (Profª. Eva).

A professora Anelise mostra como os adultos mediam as situações de conflitos e o que fazem quando o conflito pode gerar uma agressão física entre as crianças:

[...]eu sempre intervenho quando existe uma agressão física, quando já tá quase acontecendo à agressão física[...]tem regras de respeito a si mesmo e ao outro, a si mesmo principalmente com as crianças que se colocam em perigo, a gente procura mostrar que é perigo e que elas não estão respeitando a si mesmas. E tem o respeito ao outro, que é quando faz uma “*bobajada*” com o outro, que a gente fala, ou quando quer pegar o brinquedo do outro, não tá respeitando o que o outro tá na mão, quando não tá respeitando o espaço do outro, ou quando vai bater, ou quando mesmo não sabe dar o limite ou quer agredir, ao invés de dar o limite, agride, a gente procura sempre mostrar que não precisa bater, se o outro tá fazendo a bobajada com você, não precisa bater, dê o limite.

A palavra “bobajada” também é muito utilizada no contexto da Escola. Significa fazer algo errado, que saiu da regra de convivência na cultura de pares, e que a criança extrapolou o seu limite ou o limite do outro. Desta forma, quando essa palavra é pronunciada por um adulto, ou por uma criança, tem um efeito reflexivo, pois a criança para escutar o que está sendo dito.

O professor Tiago diz que as regras e os limites são vistos “com a mesma relação do carinho, do respeito, com atitude em relação ao limite, ao tamanho do limite, mas eu sempre sou uma pessoa muito tranquila para resolver as coisas em qualquer lugar. Tem que resolver as coisas com sabedoria e tranquilidade e isso eu trago para cá, para outras escolas e por onde eu ando”.

Os professores enfatizaram que as crianças sabem das regras e dos limites do espaço da Escola e, tanto os maiores quanto os menores respeitam as solicitações dos adultos e dos seus parceiros. Existem acordos entre crianças e adultos. As crianças são conscientes desses limites e seus familiares também. Uma criança dá limite às outras, a si mesma e aos adultos, em um processo dinâmico e visceral.

5.1.8 Arte

As atividades de arte, na Te-Arte, conduzem as crianças a trilharem vários caminhos, linguagens e expressões. Partilham de desafios, descobrem possibilidades e constroem novos conhecimentos. Nesta dinâmica, a arte se faz através de uma dinâmica flexível, em que cada criança tem o seu próprio tempo, que não é determinado pelo adulto. A criança pode iniciar a sua arte e, antes mesmo de concluí-la, interromper e se integrar em outra atividade que lhe seja mais atrativa. As diferentes artes são produzidas, pelos grupos de crianças, de forma simultânea.

Na produção das artes, utilizam-se vários tipos de materiais: tintas, tecidos, madeira, argila, papeis, cola, canudos. Todos estão organizados de fácil acesso ao seu manuseio.

O trabalho com arte na Escola é descrito como uma atividade que se faz, observando sempre a criança. Cada criança com a sua referência, investigando e tentando descobrir o que ela cria e faz. A professora Talita traz a música como uma das atividades de arte na Escola: “Os momentos de música são programados; há um dia específico que o Tiago vem e trabalha música com eles”. E completa:

[...] mas aqui na Te-Arte eu acho que música está em todo lugar, cantamos em diversas situações, é natural cantar para desenvolver as atividades [...] a gente tá fazendo um desenho, quando vê já começa a cantar uma música. Tudo é música[...] Parte artística, além de ela ser respeitada aqui, ela também está em todos os lugares, a todo momento, a criança às vezes pega lá na areia, faz os animais, começa a fazer um peixe, e já faz na areia com a mão, fura para fazer um olho, então eu acho que essa parte artística sempre você vai encontrar, qualquer espaço que você for.

A professora Anelise também enfatiza que os professores de música são específicos. No entanto, é importante frisar que, “vêm e fazem um trabalho integrado com o que a Te-Arte propõe”.

O professor Tiago relaciona o seu trabalho às atividades da Escola. Utiliza a música como instrumento para o desenvolvimento do corpo das crianças:

Trabalho os sons na música, sons no corpo, voz [...]. Uso tudo para fazer música, para fazer sons [...]. O Brasil é muito criativo e muito rico [...] A percussão, então a gente procura isso aí, o simples. Partir do simples[...] a gente usa todos, tambor, cavaquinho, berimbau, pandeiro, triângulo, zabumba, violão, matraca que na sua terra eles usam para vender beiju.

A professora Romana pontua que as artes visuais e a música são pensadas o tempo todo:

O tempo inteiro adultos e crianças estão atentos a tudo o que está acontecendo. É uma música que um professor entoa no tanque de areia. É uma cor que surge, uma cor de kiwi, e você tá olhando e você fala olha que cor bonita do kiwi, abre-se outro kiwi que não é o mesmo verde do kiwi que abriu primeiro, é trabalhado o tempo inteiro.

Como a professora Jane destaca, “é tudo muito artístico na Escola”. Ela se refere aos diversos espaços da Te-Arte que inspiram arte. Desde o momento em que o portão se abre, deparamo-nos com variados estímulos visuais e auditivos: vêem-se objetos de artesanato espalhados pelas rampas ou pendurados e frutas nas árvores; ouvem-se os cantos dos passarinhos. Destaca ainda:

Therezita veio da área de artes, tudo é pensado nisso porque ela sabe que as artes vão estimular. E às vezes todos escolhem. Ontem foi trabalhado com gesso, é tudo que precisa, necessita. Trabalhando com artes vai trabalhar com emoção, com eficácia, com todos os sentidos dela.

De acordo com as respostas dos professores, ressalta-se a importância da arte. Na Te-Arte, são criadas esculturas na areia, na argila, no gesso e na massa de modelar caseira; pinturas no rosto, desenhos com diferentes materiais e suportes. O intuito é instigar a criatividade das crianças. O que importa é o processo de construção. Desta forma, a arte da criança é para ser vivenciada, e não apenas contemplada.

Neste sentido, o olhar para a arte na Te-Arte se reflete na convergência de duas qualidades. A primeira é deixar a criança explorar as obras de arte espontaneamente; a segunda é não enfatizar o produto final das criações infantis, pois o foco é sempre o processo criativo individual ou coletivo. O trabalho do professor está vinculado ao despertar do olhar sensível à arte. Sobre esse assunto, Buoro (2000) afirma:

Para que esse olhar sensível seja cultivado e cumpra sua função de abrir as portas para uma abordagem mais significativa da leitura da obra de arte, o professor deve trabalhar-se e ser trabalhado, com a finalidade de perceber o objeto artístico também como sujeito de ações perante os olhos dos leitores e não apenas como objetos fixos, imóvel, receptáculo passivo de nossas impressões. (p. 43).

Ao partir de uma concepção sociocultural do desenvolvimento infantil, entende-se a criança como cidadã possuidora de direitos plenos para participar de ambientes de caráter

estimulador, a fim de que possa criar significações e maneiras complexas de sentir e de pensar, interpretar com olhos de leitores do mundo. Neste sentido, Buoro (2000) destaca:

São os olhos leitores que colocam a obra em movimento, numa troca constante de papéis de sujeitos da ação, na medida em que, em determinado momento, é a obra que atua como sujeito do processo da leitura. [...] A obra de arte, é, portanto, viva e provocadora diante daquele que a observa com o olhar vivo e inquiridor. (p. 43-44).

Diante do exposto, o trabalho da Te-Arte cumpre o compromisso de oportunizar às crianças, desde muito cedo, um olhar atento e sensível para a arte. Assim, como enfatiza Buoro (2000):

O objeto de arte como construção humana e como recorte do mundo do artista possibilita muitos modos de ver e tem a função de ampliar para outros olhares leitores possíveis visibilidades nele contidas. [...] entender esse diálogo plástico é participar do mundo da criação, é aprofundar-se nos conteúdos da leitura visual. (p. 54).

Tudo isso, no cruzamento de outras competências pedagógicas dos professores, transforma a proposta pedagógica da Te-Arte em uma alternativa que inclui, no currículo da educação infantil, o respeito à cultura e traz à tona um trabalho consistente com crianças pequenas.

5.1.9 Histórias Inusitadas

Através das histórias, constrói-se uma relação de confiança entre as crianças e os adultos. A reciprocidade entre o contador e a criança ajuda as crianças a criar e recriar personagens e monstros, inserir bruxas, heróis e vilões em histórias inusitadas que vão se transformando coletivamente. Essas histórias são contadas nos diferentes espaços Te-Arte. Esses espaços se incorporam ao enredo e dão significado às histórias. Por outro lado, as crianças e os adultos são oportunizados a encenar os personagens de forma própria.

A partir da imaginação e dos enredos construídos, crianças e adultos revelam-se nesse processo. Têm a possibilidade de combinar os contos clássicos às histórias trazidas de outras culturas, de casa e, até mesmo de histórias contadas por seus familiares. É um acervo que surge através das histórias que se cruzam.

A professora Eva, que gosta de contar muitas histórias, confere a essa pergunta a sua experiência sobre o tema: “Eu não consigo contar histórias lendo. Quando você conta uma história, cada um vai fazer na sua cabeça; a imaginação criar o personagem [...]”. E argumenta que

[...] Walt Disney acabou com a fantasia e a criatividade de todo o povo, à medida que ele criou uma Branca de Neve, a Branca de Neve minha ia ser diferente da sua, mas à medida que ele criou aquele modelo, a criatividade das crianças ficou mais dirigida, porque quando você fala em Branca de Neve você tem o personagem [...]vem, *Pele branca, cabelos negros*[...] a roupa amarela, azul, tudo no mesmo padrão. Então, na contação de história eu acho que tem momentos muito mágicos que você dá a chance de a criança se colocar verbalmente.

As histórias inventadas pela professora mobilizam um grande número de crianças ao seu redor, pois esses momentos são bastante interessantes, em que as emoções – a partir da fantasia, da imitação e da inserção dos vários personagens – surgem e modificam o cenário.

O professor Eraldo também é inventor de histórias, como declara: “Eu ponho a roupa e conto a história. [...] As histórias que eu conto são criadas na hora, eu não leio uma história e venho. Às vezes até tem, mas a maioria das histórias que eu conto, que é do Mago do Tempo, elas são criadas na hora.”

O professor Aldo esclarece que começou a contar histórias usando um livro. E, a partir do livro, inventava uma nova história para as crianças. O que se analisa de todas as respostas apresentadas pelos professores, sobre essa temática, é que eles têm muita autonomia em potencializar as suas atividades, de acordo com o repertório que possuem e por terem uma formação que sustenta essa prática.

Eu comecei a inventar muita história, eu achava as histórias num livro e pegava. Ou eu inventava em cima de um livro, em cima daquilo eu ia inventando, depois eu comecei a inventar história mesmo[...] Aí eu começo a criar personagens da história, interagir com eles, a inventar história, mas é uma coisa que eu tenho [...] a gente tem que sintonizar, perceber o envolvimento, ter uma ideia na cabeça e vai surgir, é uma coisa que surge espontaneamente, às vezes funcionava, às vezes nem tanto. (Prof. Aldo).

Já a professora Ana, de forma diferenciada, apresenta o seu acervo de conhecimento pessoal e a maneira como se relaciona com a temática contar histórias:

[...] eu preparo a história sempre antes, eu tenho um acervo de histórias de cinco anos. [...] eu ouço contador de histórias, e fico com aquilo dentro de mim, eu guardo aquele acervo dentro de mim, eu não sou a pessoa que leio aqui histórias para eles, raramente eu faço isso, só quando eles me pedem, eu gosto de contar histórias, como eles chamam, “*de boca*”, então eu tenho que ter dentro de mim já esse acervo, eu preparo a história antes, mas é porque eu já sei contar, na hora que eu digo que é a hora e ela já aparece, e eu chego já pronta para contar. (Profª. Rita).

De um jeito singular, a professora Talita relata sobre contar histórias: “É natural, eu procuro saber se eles querem história e sobre o que. Ela nos traz uma característica ainda não mencionada especificamente pelos demais professores, quando fala dos tipos de histórias pedidas pelas crianças: contos, fábulas, histórias com bruxas, histórias de princesas e histórias

de assombração. “Mas dá até vontade de escrever a história que você contou, porque é uma história que surge do nada [...]. Eles adoram”. E complementa:

A preparação mais ou menos eles vão falando. ‘Ah, quero uma história assustadora’, ‘não’, e a gente vai colocando eles para também participar da história, às vezes eles falam ‘eu não quero participar, eu estou com medo’, aí muda a história, fica um pouco menos assustadora, a gente vai tentando balancear, porque tem uns que querem uma história bem assustadora, outros não. Eu sempre estou ali no meio, quando vê surge uma princesa, aí o medo passa. Mas não tem nenhuma preparação, quando eles pedem uma história, independente do lugar que você está, você conta [...].

A resposta da professora Lucy é singular. Ela trabalha na Te-Arte há 11 anos, “entre idas e vindas”, como ela mesma explicou durante a entrevista. Por este motivo, “eu gosto de ir contando histórias, de ir contando coisas que eu vivi aqui”, ou seja, conta as histórias por ela vivenciadas com outras crianças que já frequentaram a Te-Arte.

[...]Quando eles vêm ‘ah, conta uma história’, você pode perguntar ‘ah, uma história de quê?’, às vezes eles desenvolvem ‘ah, conta uma história de dragão...’[...]permitir que seu lúdico esteja aqui junto também[...]Deixa a sua criatividade vir junto com você pro trabalho e vai construir essa história do dragão. (Prof^a. Lucy).

A professora Jane pede a ajuda das crianças na hora de contar uma história. Demonstra que é uma atividade que está aprendendo: “Eu sou travada para contar história, mas aqui a gente tem que fazer de tudo”. E descreve:

[...] Então eu conto, mas vocês vão me ajudar, jogo pra eles, eu já falei que tem muitas histórias que a gente sabe, mas às vezes empaca, que não lembra[...]E aí eu dava uma empacada na história, como é que era mesmo essa parte? Eu preciso voltar a ler mais para estimular a minha criatividade, a minha imaginação, que é uma coisa que ainda me pegam [...] as vezes que me pegaram acho que eu consegui me virar, [...] e aí até que foi divertido, eu tinha um certo receio, mas agora está mais tranquilo.

Os professores da Te-Arte são inventores de histórias, como eles próprios descreveram. Alguns apresentam mais facilidade; outros estão aprendendo. Há, na Escola, um grande acervo de livros de literatura infantil, os quais são frequentemente utilizados.

Todas essas peculiaridades relacionadas às histórias inventadas pelos professores já foram destacadas anteriormente no livro de Buitoni (1988). Inclusive, há uma das histórias inventadas por um antigo professor. Trata-se da história do “*Seu Barbicha*”, muito conhecida pelas crianças. Sobre o professor e as histórias inventadas, a autora enfatiza:

Depois de um certo tempo na Escola, começou a inventar histórias, às vezes baseado num pequeno detalhe sugerido pelas crianças. Daí foram tomando forma dois personagens hoje muito conhecidos: o Pequeninho e o seu Barbicha[...]. Antes da Te-Arte, ele jamais imaginava ter habilidade para criar e contar histórias. (p. 59).

Foram até aqui, apresentadas várias formas utilizadas pelos professores para contarem as histórias para as crianças. Identifica-se uma considerável variedade de maneiras de inserir as histórias no cotidiano da educação infantil.

5.2 A Te-Arte Vista pelos Pais

Como aprofundamento das reflexões sobre o trabalho da Te-Arte, propus entrevistas com os pais (roteiro no Apêndice A), na intenção de extrair a concepção que eles têm da Te-Arte. Grande parte das entrevistas foi realizada na própria escola, aproveitando o horário de entrada ou de saída das crianças.

Quando questionados sobre a motivação para matricularem os filhos na Te-Arte, as respostas dos pais convergem para o tipo de trabalho desenvolvido na Escola. Apontam que, “Para nós, eu só acho que ele está aqui porque a gente acredita ‘o que aqui oferece é legal’ e também parecido com o que nós queremos, um trabalho desenvolvido com respeito” (Mãe 1). Assim, alguns justificam a escolha pela Te-Arte, pelo que a escola propõe, “Ficamos sabendo por amigos do tipo de trabalho desenvolvido aqui. Foi uma maravilha, pois tudo foi brotando na criança nesse tipo de trabalho aqui desenvolvido” (Mãe 2). Também concentram a resposta no período de adaptação da criança como um marco decisivo na escolha da escola, “E na adaptação dele, ele foi chegando e foi ficando à vontade, foi muito tranquilo. Não chorou nenhuma vez, pelo contrário, ele já chegava e já ia, já achando alguma coisa” (Mãe 1).

Também reforçam a segurança na adaptação, “Pelo trabalho que é desenvolvido. Aqui na adaptação a criança tem que encontrar uma pessoa de referência na escola que ele vai passar a conhecer. Um lugar, um brinquedo que ele se sinta acolhido por ele” (Pai 2). Alguns pais são mais descritivos e relembram o momento da entrada da criança na escola.

No primeiro dia de visita na Te-Arte foi bem legal, não são os professores que mostram a escola, são as crianças. Porque geralmente, o que acontece quando você vai nas outras escolas? Vem um adulto dizer: Aqui é assim, assado, vai te mostrando, aí quando a gente vem para cá, não. Quem mostra a Te-Arte são as crianças. Nada melhor do que a visão da criança. Parece estranho num primeiro momento, [...] é muito interessante. Aqui quando o pai traz a criança tem que cuidar da criança, você cuida do seu filho, ou seja, se ele quer ir para lá, se está numa situação de perigo você tem que está lá atento, até porque ele ainda não conhece os adultos. É a adaptação. (Pai 3).

As informações dos pais configuram-se em uma visão de respeito à criança e da busca de uma proposta pedagógica aberta e flexível para os filhos. De acordo com um dos pais, a

escolha pela escola está em consonância “pelo que a Escola nos mostra em termos de educar uma criança dentro dos seus direitos, e o trabalho com a cidadania” (Pai 1).

Uma das mães atenta para o que é oferecido na Te-Arte, e compara com outras propostas de educação infantil, como a educação infantil é estruturada em outros espaços, através de um tempo compartimentado e rígido, diferenciando-se da proposta que ela deseja para os filhos. Relata:

Eu tenho três filhos, dois que já estudaram aqui, que já estiveram aqui e um que está aqui atualmente. Quando eu conheci a Te-Arte o meu mais velho estava com quatro anos, e eu estava um pouco preocupada, porque embora ele estivesse numa escola que até tinha algumas referências da Te-Arte porque as sócias de lá tinham conhecido o trabalho da Therezita, mesmo assim, era uma escola estruturada demais, eu tinha dúvida, por exemplo, por que é que a criança de dois anos precisava ficar dentro de uma sala num dia de sol, por exemplo, eu tinha dúvidas por que todo mundo tinha que tomar lanche ao mesmo tempo. [...] eu achava que a criança devia poder brincar mais, e eu me lembrei de perguntar isso, por que é que a criança deve ficar na sala, fazer uma brincadeira dentro, e se ela quiser brincar de outra coisa? E eles diziam, ‘não, a gente não obriga, se a criança quiser ir para fora ela pode ir’, e aí, naquele momento, eu disse ‘não, tudo bem’, não obriga mas tem uma expectativa de que a criança tem que ir, é esperado naquele espaço que ela goste de ficar dentro da sala [...]. (Mãe 1).

Desta forma, o que apareceu nas entrevistas foi muita confiança no trabalho da Escola. Há uma grande identificação dos pais com o trabalho prático que a Escola oferece. Destaca-se que há sintonia entre os interesses dos pais quanto à formação dos filhos e à proposta da Escola. Esses interesses convergem na medida em que as crianças são oportunizadas a construir com as mãos, a criar, a sentir e a desenvolver a cooperação, a disponibilidade e, sobretudo, o vínculo de respeito estabelecido entre criança/criança e criança/adulto.

Foram enfáticos em suas observações, a respeito do que as crianças falam sobre a Te-Arte quando chegam a casa. Trouxeram as sensações experienciadas pelas crianças.

[...] fala o nome dos bichos: ganso, coelho, pato [...]. Ele fala nome das pessoas, de professoras, dos amigos. Fala da tartaruga, da carambola, do Tiago, da música. Desse processo de integração. Então esse processo de socialização já está bem articulado. (Pai 4).

Outra mãe ilustra em sua fala, as atividades vivenciadas pelo filho com os elementos da natureza: “Fala da terra, que misturam com água, ele vai soltando alguma coisa, e eu também não fico perguntando muito” (Mãe 2). Já outra mãe detalha a história contada pela criança ao chegar em casa:

Outro dia ele contou sobre a galinha, que mataram a galinha, que a Therezita e a Dona Zilda⁶ deram uma unha da galinha, que ele ficou super curioso, aí ele levou uma unha da galinha, ele levou a unha da galinha para casa, e a Therezita deu para ele os ovinhos que estavam dentro da barriga da galinha, que ainda ia virar ovo, não era nem ovo, então quando acontece alguma coisa que ele se encanta ele fala, mas ele não sente necessidade, nem fica relatando muito o que acontece. (Mãe 1).

Essa história da galinha, sem dúvida, concretiza a oportunidade de as crianças entrarem em contato com a natureza, uma oportunidade real de acompanhar o processo natural na cadeia alimentar.

Duas mães enfatizam sobre os filhos ao chegarem em casa, “Teve um período que ele estava com crise com a escola e ele falava com um linguajar do que ele tinha feito na escola, ele falava ‘hoje fiz bobajada, mamãe’, mas durou enquanto durou, foi uma semana, dez dias [...]” (Mãe 4). E a outra traz um dado interessante, sobre o tempo necessário para o brincar no entendimento do seu filho, “[...] às vezes ele reclama, ele diz que aqui não tem tempo para brincar ! Eu fico imaginando se ele tivesse em uma outra escola. Quando começa a brincar, já está na hora de ir embora, não dá tempo de brincar!” (Mãe 2).

Os pais apontam para a construção do que as crianças compartilham diariamente na Te-Arte, e traz à tona os efeitos dessa forma de interação também fora dos muros da escola, como reconhece um dos pais:

Em casa e onde quer que eles estejam, contam das brincadeiras e das músicas. A facilidade de se relacionar com outras crianças. Eles chegam num lugar que tem outras crianças, é natural para eles irem se comunicar, cada um do seu jeito, mas eles acabam se comunicando, acabam brincando, acabam interagindo, de um jeito bem tranquilo, que é próprio da Te-Arte. (Pai 3).

Sobre as atitudes das crianças em casa, e do que vão apropriando no dia-a-dia da Escola, os pais esclareceram que “Nossa vida é muito marcada pelo trabalho da Te-Arte, é difícil de dizer o que nosso e o que é da escola. Nossa entrada na Te-Arte foi um mergulho” (Mãe 3). Outro pai observa sobre o seu filho: “É hoje uma criança sem muitos moldes. Ele é autônomo sim, dentro do possível” (Pai 3). Uma mãe já mostra sobre a autonomia da criança: “Dentro do que dois anos de idade permite, ele é autônomo. Devo muito ao que eles desenvolvem com as crianças aqui na escola” (Mãe 4). Um pai enfoca sobre as atitudes da criança: “[...] eu atribuo ele ser uma criança que pergunta o que quer, toma atitudes próprias. Isso eu atribuo bastante à escola também, mas também bastante a nós” (Pai 1).

A mãe 2 relata que pediu para fazer um estágio na Escola. “Pedi para observar, vim fazer estágio na Escola e fiquei muito envolvida porque era muito coerente para mim essa

⁶ Nome fictício da funcionária da Escola.

relação da criança habitar o próprio corpo, o crescimento e o desenvolvimento psíquico e pedagógico [...]”.

A aprendizagem de atitudes e comportamentos, que são próprios da Te-Arte, expõem que a vida familiar é marcada pela condução dos trabalhos realizados na escola. Entre os pais, há muita proximidade. Alguns pais fazem estágio na escola para aprender, de perto, que a questão do desenvolvimento pedagógico da criança tem relação com o corpo.

A Te-Arte desenvolve um trabalho centrado nas brincadeiras e nas interações de crianças de várias idades. A visão do corpo é muito marcada. As crianças têm uma expressiva liberdade corporal. A Escola ajuda as crianças a terem uma maior liberdade de movimento.

Eles experimentam muito até onde dá para ir, se tem um lugar, se pode descer, conseguir experimentar sobre o tamanho deles, a condição deles, o que dá para pular, onde dá para ir, o que não dá, quem são os maiores, quem já consegue mais que eles, o que consegue menos, o que é que cada um dá conta [...] o conhecimento de si que eu acho que muito tem a ver com a Te-Arte. Eles saíram, os meus mais velhos, eles se localizam, me parece, muito do funcionamento grupal, um olhar para isso [...]. (Mãe 2).

Os pais observam que as crianças se localizam no ambiente e isso é o resultado do funcionamento grupal e de convivência com os mais velhos. Na Te-Arte, aprendem a perceber o outro, a marca de que não basta olhar para si, de não ser um processo de facilitar o caminho e sim deixar que cada um descubra as suas potencialidades e as suas limitações, e busquem enfrentá-las cotidianamente.

Em paralelo a essas observações a mesma mãe se reporta ao primeiro dia de um dos filhos, na época com 4 anos, ao chegar à Te-Arte, enfoca em seu relato, como a Te-Arte não abre concessão, o trabalho desenvolvido com as crianças está centrado também no respeito ao ritmo próprio de cada um. Vejamos o referido relato:

Eu fiquei muito impressionada quando eu entrei, acho nos primeiros dias, que depois eu entendi, mas era assim: tinha uma pinhata, como tem nos aniversários, e o meu mais velho estava entrando, não conhecia ninguém, tinha quatro anos, e eu achei, eu esperava de algum jeito, que os adultos fossem facilitar para ele. Ah, tem o horário da pinhata, [...] e cada um, se quer o bastão, tem que dizer que o quer, tem que tentar ver que a criança com o bastão escolhe a quem ele quer dar, e eu imaginava que os adultos fossem dizer ‘ai, dá para o coleguinha novo’, é nesse sentido que eu chamo de facilitar que eu não acho que é um bom facilitar, mas era a minha ideia de facilitar o caminho dele para ele entrar aqui. E aí eu fiquei surpresa de que ele tinha que se virar, e **eu acho que isso é uma marca daqui, tem uma coisa que a criança tem que se virar nesse bom sentido, de achar o caminho de como é que é, o adulto não fica mostrando, ele deixa que vá descobrindo.** (Mãe 2, grifo nosso).

A Escola tem princípios claros de convivência, de respeito. O enfoque é sempre a valorização da verdade, no sentido de incentivarem as crianças a falar o que sentem.

Uma das mães enfoca “eu acho que isso é um engano que tem hoje, as pessoas dizem ‘fala com o amiguinho, brinca com o amiguinho’ ” (Mãe 1). Nesta afirmação, fica clara a ideia de que a harmonia vem do conflito, e que, no trabalho da educação infantil, esse conflito passa a ser central. A proposta pedagógica da Te-Arte parte da ideia de que o conflito é construtivo, o conflito é importante, de que não é pela harmonia do “bonzinho”, do “queridinho”, que se educa uma criança. A centralidade que o conflito ocupa, faz com que a criança, possa experimentar várias sensações, e ampliar o seu universo de interações em que provavelmente se sentirá mais feliz.

A ideia de que a criança deve ter seus movimentos contidos para aprender pode gerar situações de conflito e vai de encontro à natureza do desenvolvimento infantil, pois a expressão do corpo é uma extensão da linguagem. A ação da criança não limita a sua aprendizagem. De acordo com Galvão (2004), “O movimento é a reação corporal aos estímulos exteriores que a criança adota através de posturas, de atitudes geradas por sensações experimentadas” (p. 72).

Os pais direcionam o nosso olhar para as atitudes das crianças, as verdades que são incentivadas a falar e o limite que as crianças dão umas as outras. “São crianças com atitude, que dão limites umas para as outras” (Pai 2).

Os pais valorizam como as crianças aprendem o respeito pelo próximo, que acontece pelo convívio; a importância do agrupamento das idades, do brincar com os elementos da natureza, onde os maiores aprendem a cuidar dos menores, e os menores se espelham nos maiores; o respeito no sentido de esperar aqueles que já estão prontos.

Quando foram questionados se já acompanharam uma manhã na Te-Arte, os pais explicaram que na adaptação, as crianças entram no processo de integração com mais facilidade, por se sentirem livres para brincar com brinquedos não estruturados pelo adulto. Faz parte do trabalho da Escola os pais acompanharem a adaptação das crianças. A integração ocorre com as crianças juntas e não divididas em salas. Elas estão sempre partilhando, fazendo escolhas e decidindo as brincadeiras juntas, em interação contínua, com muita facilidade de se relacionar umas com as outras. Um dos pais explica que:

Eu vim várias vezes e a babá veio depois. A Therezita falou que ela podia vir para aprender um pouco. É uma turma que não é muito diferente dessa, e a gente ficou meio preocupado, tentando ensinar e tudo, e a Therezita falou ‘traga ela para cá que aí ela aprende aqui mesmo’. (Pai 4).

A mãe 4 complementa a fala do pai 4 a respeito de a Escola incentivar que a babá possa aprender a lidar com a criança, permitir que ela possa acompanhar alguns dias da rotina da criança na Escola, objetivando desta forma, um diálogo sincero com a criança, tanto na escola quanto em casa. Detalha:

Mas o pouco que a babá veio, a gente conseguiu, ela tinha dificuldades nessa história do limite, pena da criança, não pode dar limite porque coitadinho. E a gente insistia muito nisso. Eu acho que ter vindo pra cá fez com que ela sentisse que realmente é melhor para criança ter determinados limites do que ficar confusa. E aí depois disso, as conversas que tivemos sobre esse respeito foram no sentido de ajudar o nosso filho. (Mãe 4).

Um casal de pais foi entrevistado em sua residência. Eles lembram sobre um trabalho que é feito por alguns professores da Te-Arte, o que chamam de aquartelamento, explica, “[...] todo ano tem um aquartelamento na Te-Arte, uma noite onde a criança dorme lá na escola. Contam histórias de medo, de terror” (Pai 2).

Esse aquartelamento na Te-Arte, ao qual o pai 2 se refere, acontece antes do final do ano. Os professores organizam uma noite em que as crianças dormem na Escola. Todos juntos no salão central da Te-Arte. Os Adultos contam histórias de medo, de terror. Com cinco anos, a criança já pode participar. Os pais observam que, com todo esse trabalho voltado para a autonomia, o respeito e a atitude incorporam-se no comportamento dos filhos, que são crianças pró-ativas, que dão limites umas às outras, “A verdade, eles sempre buscam a verdade, fale direto, não tem meias palavras” (Mãe 1). Ela complementa sobre as manhãs que já esteve na Te-Arte:

[...] já fomos várias vezes com a música. A gente tem formação erudita. Tem uma experiência muito interessante lá na Te-Arte, porque [...]. A Suíte das crianças, é uma música de dez minutos mais ou menos toda baseada nas cantigas. A Therezita patrocinou, ela pagou toda a produção do Cd. A Therezita foi quem bancou a parte da prensagem, o dono do estúdio ofereceu tudo, mas o técnico era a gente que levava. (Mãe 1).

Esse casal de pais também apresenta uma reflexão sobre toda essa forma da Te-Arte desenvolver o trabalho com as crianças, e contextualizam com a globalização mundial e com o que vem ocorrendo cotidianamente em nossa sociedade. O pai enfatiza:

Muitas escolas estão preparando para a faculdade, para o vestibular [...]. Quais as essências dos alunos aprovados, dos dez adolescentes que passaram? Eu vejo assim, mas a gente pergunta: ‘E os que não passaram? Como preparam?’ Eles preparam todo mundo de um jeito só, preparam todos para serem vencedores, passaram no vestibular, só alguns poucos passam [...]. Não houve uma atenção para maioria das pessoas, que é a maioria que não passa. **No nosso modo de ver, a boa escola seria aquela que prepararia, que pudesse preparar, um direcionamento, uma preparação com valores iguais e eles deveriam, se fosse assim, valorizar esse tipo de coisa. Diferenças, aqueles que passam, aqueles que não passam, todos têm o mesmo valor.** (Pai 2, grifo nosso).

Para os pais entrevistados, o que mais valorizam na Te-Arte é a idealizadora. “Therezita está sempre disposta a aprender” (Pai 2). E é muito interessante dizer que é tudo no seu ritmo. “As tarefas de casa, para as crianças de 5 anos, são as ‘lições de casa’, ou ‘tarefas de boca’ ” (Mãe 1). Isso foi bastante enfatizado pelos pais:

As crianças levam alguma coisa para pesquisar, para perguntar ao pai e à mãe. Achamos interessante, pois dá, à criança, certa autonomia e responsabilidade. Com 5 anos, as crianças começam a levar as ‘tarefas de boca’. Isso exatamente, de um jeito muito delas. Cada uma no seu tempo, cada uma com seu limite; é um diferencial. (Mãe 1).

Para outro grupo de pais, quando questionados sobre o que mais valorizam na Te-Arte, apresentaram diferentes aspectos:

São as regras do grupo, que em casa não existe isso, porque ele acaba sendo o único nessa situação, nessa idade, então tem um tratamento que é diferente, a gente é adulto. Então ele em casa acaba sendo diferente. Aqui na Te-Arte, determina os espaços naturalmente. (Pai 3).

Outros dois pais esclarecem sobre a liberdade da criança como essencial, o primeiro, enfatiza: “Pra mim é essa liberdade da criança ser criança, isso para mim é o que eu mais valorizo. Não é o espaço, não são os técnicos, o tecnológico, não é nada disso. É o respeito e a liberdade da criança” (Pai 4). Já o segundo diz que o que mais valoriza no trabalho da Te-Arte é “A liberdade da criança, é o que eu acho incrível aqui. As crianças têm perdido isso na nossa cultura. É uma fase que precisa ser vivida plenamente, então eu gosto muito do fato de ele estar numa escola que isso é essencial” (Mãe 1). Outro pai já enfoca sobre o que mais valoriza na escola, “A simplicidade de visão da criança que é profunda, eles nessas coisas práticas são bem de essência, o quintal, a casa” (Pai 1).

E por último, a mãe 2 faz uma descrição do que mais valoriza no trabalho diário da escola. Segue a descrição:

Tem um compromisso da Therezita de levar muito a sério [...], com a questão de falar a verdade para criança, a gente pode não dar conta [...] é um compromisso ético de falar a verdade para criança, ainda que seja dizer ‘ó, eu não consigo te dizer isso melhor, eu não consigo te dizer de outro jeito, vou pensar’, mas assim, de não por na criança... ta fazendo o exercício de não usar a criança como pretexto para uma coisa que se quer, não usar a criança como culpada de uma coisa que a gente não dá conta, de fato tentar respeitar... claro que dentro do possível, é um compromisso ético com a verdade, a verdade no sentido não que existe uma verdade única, mas no que a gente conhece, não enganar, não tentar fazer acreditar no que não é para acreditar. (Mãe 2).

A brincadeira tem grande valor para os pais da Te-Arte. Apresentam argumentos diferenciados. Um deles enfatiza: “Para mim, é muito grande. Eu brinco o tempo inteiro

quando estou em casa” (Pai 3). Uma das mães esclarece sobre o brincar, “É a fase que o ser humano precisa se desenvolver. Nessa brincadeira ele aprende muito sobre o mundo” (Mãe 2). Outra mãe enfatiza que o filho aprendeu a brincar na Te-Arte:

Eu achei o espaço da Te-Arte ideal para criança, ela aprende a brincar muito. A gente mora numa casa, e a gente faz questão de morar numa casa, eu me incomodo com computador demais, televisão demais, essas coisas demais, então eu acho que eles tem que brincar, eu acho diferente, no fim-de-semana eu tenho que estar presente, e mesmo brincar sozinhos, eu acho que brincar sozinho não é ser punido. (Mãe 3).

A mãe 2 também enfatiza sobre a importância do brincar ser aprendido no espaço da Te-Arte e como reflete na família. A mãe traz uma descrição detalhada de uma situação ocorrida em casa que ilustra a importância desse brincar na vida familiar.

Outro dia a secretária foi no meu consultório, é do lado da minha casa o consultório, e ela falou ‘ai, coitado, às vezes ele fica brincando sozinho, o Paulo’, eu acho que é saudável, a criança tem o direito de querer brincar sozinha também. Em geral, o adulto invade demais, não deixa a criança brincar como quer, é um atropelamento, e é um brincar descompromissado, brincar com finalidade de aprender tal coisa, é brincar por brincar, não tem finalidade nenhuma a não ser brincar, é o brincar pelo brincar. Só que hoje em dia para justificar tem muita uma coisa de brincar disso, brincar daquilo, é porque não sei o que... eu acho que, claro, isso desenvolve, mas a criança tem direito a esse espaço da fantasia, da brincadeira. (Mãe 2).

Uma das mães é enfática na sua colocação e declara sobre a importância da brincadeira em sua família, “Inteira. Tem esse corpo vivido. É daqui, saber resolver os problemas” (Mãe 3). Outro pai diz: “Eu gosto de contar história para ela. Minha filha chega no carro, vê um jornal no chão, qualquer jornal, já cata o jornal e quer brincar de saber as notícias” (Pai 3).

Quando foram indagados se acreditam que a criança na Te-Arte é respeitada, e se já observaram a rotina de outra escola de educação infantil, e o que acharam, e quais as diferenças observadas, os pais foram unânimes em suas colocações, quando declararam, “O respeito aqui é total. Se respeita a criança como um todo” (Mãe 4). Outro pai declara, “Total. Eles respeitam muito. Conheci muitas escolas que tratavam artificialmente. Aqui há muita verdade no trabalho com as crianças” (Pai 3). A mãe 3 expõe: “Vejo o respeito totalmente. Fui em outros espaços e tudo é muito fechado e decorado pelo adulto”. Outro depoimento enfatiza “Totalmente respeitadas. Nas outras escolas que fomos, o que vimos foram crianças divididas em salas e com rígidos horários para tudo. Não achamos bom e aqui estamos” (Pai 2). Outro pai se diz curioso em conhecer outros espaços de educação infantil, no entanto, também expõe sobre o respeito na Te-Arte:

As crianças são muito, isso é totalmente. Eu não observei outras escolas. A gente ouve falar direto várias coisas, mas a gente trabalha com pesquisas de comportamento, então a gente tem uma ideia, mas inclusive é uma coisa que eu sou curioso, de ir e ver. Eu não fiz. (Pai 4).

Nas colocações dos pais abaixo, definem o trabalho da Te-Arte como um processo natural que respeita o desenvolvimento das crianças. Para isso muitos foram diretos nas suas colocações, “Eu acho que é um trabalho que é muito próximo do que propõe a natureza humana” (Mãe 2). Outro pai define como “Um trabalho de formação de pessoas, isso é muito abrangente, mas é muito real, natural, acho que a escola faz um trabalho de formação de crianças” (Pai 2). Outro define o trabalho realizado na escola, “Deixando estar bem, o tempo todo, dentro dos limites. Dentro do que é natural. A exploração de cada canto aqui. Tudo muito centrado nelas, nas crianças” (Pai 3).

Uma das mães relatou que se sente privilegiada em ter os filhos na escola, e define como um espaço natural para as crianças. Vejamos a história que ela lembra:

Ontem eu e as crianças vimos justamente o documentário da Fernanda, um trechinho que tem no *Youtube*, e aí Isabel ficou lembrando as coisas que aconteceram com ela, que ela também aparece algumas vezes no documentário, o Carlos também fica lembrando. Eu me sinto assim privilegiada de estar aqui. Porque é uma escola única, tem gente que não conhece esse espaço tão natural para as crianças. (Mãe 4).

Um dos pais nos conta como esse define a Te-Arte dentro de um contexto geral, explora a percepção que os amigos e a família têm do trabalho, e esclarece:

Tem uma coisa também interessante, um dia eu trouxe um casal de amigos, eu não parei de elogiar a escola para eles, ‘ah, a escola’, aí eu falo ‘vai lá e conhece para você ver’. Até eu brinco e falo assim, se meu filho está lá é porque eu gosto, se não gostasse então eu não elogiava, então para as pessoas que eu conheço, algumas coisas que para gente é legal, que a gente conheceu, passou a acreditar que é, isso aí. A mesma coisa é com a família da gente. **Hoje todos os amigos e familiares entendem e acham um trabalho natural e principalmente simples.** (Pai 3, grifo nosso).

Observa-se que o trabalho da Te-Arte é definido pelos pais através da relação da escola com as crianças. Enfatizam em seus argumentos a importância das crianças estarem bem, o tempo todo, dentro dos limites.

Quando indagados sobre a relação da Te-Arte com a família, colocam a idealizadora do projeto da escola como ponto central da relação. Assim, de acordo com as explicações abaixo, percebe-se que a relação das famílias com a mesma é muito boa, ela cuida da família toda. Uma das mães expõe que ela “é muito direta. Os professores não ficam superprotegendo as crianças. Elas são livres dentro do espaço e sempre há um adulto por perto. A família se sente respeitada e valorizada” (Mãe 1). Outro pai enfocou o respeito.

Há muito respeito. Aqui o pai toma bronca, a gente brinca que o pai tem medo de perder justamente os filhos, quer chamar o pai, chama, toma bronca, não tem esse negócio de não tem bronca, eu botei meu filho na Escola, vamos fazer isso aí para agradar. (Pai 5).

Segundo os pais, “Se algo relevante ocorre com as crianças, a família é chamada para conversar [...]. Os conselhos são muito pertinentes, muito sóbrios” (Pai 3). Desta forma, os pais declaram sentirem firmeza. Os pais exemplificam como compreendem os limites da escola. Por exemplo, em diversas situações, a ação do adulto, frente às dificuldades encontradas, é dizer olho no olho.

Se uma criança está em perigo, para ela se afastar do fogo, o adulto vai lá. Não está preocupado em falar cheio de dedos, a criança pode se queimar, e vai ser pior para ela, e o mesmo a criança aprende a fazer. É esse tipo de firmeza que os adultos passam para as crianças, essa forma de agir com muita ação. É como chegar para a criança e dizer ‘Acorda! Abre o olho!’. (Mãe 2).

Outros pais comparam como ocorrem as relações da família em outras escolas, “A relação nas outras escolas é comercial. A relação comercial[...]que a gente encontra é para agradar o seu cliente, para ele voltar, trazer mais gente, age conforme o registro” (Pai 2). A mãe 1 também apresenta o mesmo enfoque na sua resposta. “Aqui não é assim. A relação com a família é boa [...]. Nas outras escolas é o número de crianças que guia essa relação, por causa do lado comercial [...], mas aqui eles percebem que não tem que agradar os pais”.

A transição para o ensino fundamental, para os pais, é vista de forma natural, como consequência do desenvolvimento da criança. Não é uma questão preocupante para eles. Um dos casais entrevistados, que já tiveram uma filha na Te-Arte, e tem um filho atualmente, relataram que a transição de uma escola para outra, acontece dentro do desejo dos pais e das crianças.

O que a gente intuía é que eles estariam preparados para qualquer tipo de escola, a fase é muito sólida [...] De fato, a nossa filha, tá muito bem na escola nova, é uma maneira também das crianças se misturarem, eles escolhem [...]. Na verdade, ela não indica uma escola em particular, ela olha bem para os pais, bem para as famílias, e quando ela dá uma sugestão é uma coisa mais pessoal mesmo. São crianças diferentes, com características diferentes e é melhor em escolas diferentes, não é uma escola só que é boa pra todas, necessariamente. Isso é bacana de ver. (Pai 2).

O pai se refere a uma escola pública que fica no mesmo bairro, onde estão matriculados muitos dos ex-alunos da Te-Arte, e continua afirmando, que:

Pessoas como nós, que temos esse perfil alternativo, diferente, firme, por exemplo, Therezita costuma dizer que vão bem nesse tipo de escola que a nossa filha estuda atualmente. Nossa filha aprendeu a ler muito cedo, espontaneamente. Ela teve uma relação muito boa com os professores, ajudava os professores, ajudava as outras crianças, agiu muito naturalmente. (Pai 2).

De acordo com todos os relatos dos pais, observa-se que a experiência da Te-Arte foi construída ao longo de todos esses anos com uma prática voltada para o respeito ao desenvolvimento humano; também como concepção teórica fortemente articulada aos eixos do brincar e da interação os processos de construção das crianças, assumindo assim, princípios norteadores pela valorização do ser humano.

Foram questionados sobre os “conselhos” da gestora da escola. “O que vocês acham?”. Um dos pais prontamente fala, “Sempre foram muito pertinentes, muito sóbrios, a gente sente firmeza” (Pai 1). “É assim, quando eu estou com alguma dificuldade, quando eu vejo alguma dificuldade com meus filhos eu procuro sempre a orientação da Therezita, que é a pessoa referência daqui [...]” (Pai 2). Outro pai detalha como ocorre essa dinâmica dos conselhos de Therezita em sua casa:

É bom. Por exemplo, a gente tem uma dúvida lá em casa, a gente pergunta a ela. É porque minha mãe também, que ela entra nessa, ela é psicóloga[...] ela lida com criança e tal. Mas a Therezita é sempre lembrada, assim, de conversar com a Therezita. Tem um negócio acontecendo com o Antônio, sei lá o que é que é, tá fazendo birra para tomar banho, a gente fala ‘poxa, precisava conversar um pouco com a Therezita’. (Pai 3).

Um dos pais relembra sobre as orientações e “conselhos” no momento da adaptação:

Faz parte da proposta você também viver o lugar, de ser pai, viver o lugar que vai ser o lugar onde seu filho vai estar. Então eu ficava meio perdido, óbvio, aqui dentro, o que é que eu faço? [...] Aí eu pegava ele, ia lá no escorregador, vamos escorregar, lá no escorrego. Aí a Therezita pegou e disse assim ‘pai, quem quer escorregar, o seu filho ou você? Ele não quer escorregar, se ele quisesse, ele ia tentar subir, ia pedir, e você quer escorregar? Então não ponha ele no escorregador’. Aí eu falei ‘Caramba, é claro, né? Eu que estou enfiando o menino no escorregador.’ Então, deixa ele aí, ele vai, só acompanha ele, eu mesmo, falando para mim mesmo, né? Enfim, é você olhar a coisa, saber se colocar também como pai. (Pai 3).

Uma das mães reflete alguns minutos sobre a minha indagação e salienta que não toma as orientações de Therezita como conselho.

[...] não é isso que ela acredita, ela fala com a família, ela pode em tal momento falar que isso é melhor para criança, isso ela pode dizer, mas eu não tomo como conselho não, mesmo às vezes ela faz uns cartões que eu não acho que me ajuda, eu pego o que me ajuda, o que é coerente comigo, e muita coisa é, o jeito da Te-Arte é muito coerente com o que deve ser o desenvolvimento de uma criança. (Mãe 2).

A mãe retoma o tema brincar, um dos focos nas falas dos professores e pais entrevistados nesta pesquisa, e pontua que entende que o brincar “não faz a criança ficar com menos concentração; pelo contrário, o excesso de diagnóstico, de reatividade, de ritalina, tem muito a ver me parece com isso, a criança que brinca durante o tempo que precisa é mais saudável” (Mãe 2).

5.3 A Te-Arte Vista pelos Ex-Alunos

O objetivo das entrevistas com os ex-alunos foi compreender os sentidos atribuídos por eles ao período da infância na Te-Arte. O que muito me admirou, durante as entrevistas, foi a espontaneidade com que falaram da infância, no período que foram crianças brincantes da Escola. Um ex-aluno quando questionado sobre quais os momentos que recorda da sua infância na Te-Arte, “A minha infância. Eu me lembro das festas e de algumas crianças que eram presentes. A relação com a natureza eu acho que é uma das coisas mais fortes” (Ex-Aluno 1). Já outro é enfático ao pontuar, “Das festas e brincadeiras na areia” (Ex-Aluno 4).

Uma das ex-alunas, que hoje está realizando o documentário sementes do nosso quintal, sobre a história da Te-Arte, já mencionado anteriormente, faz um relato surpreendente da sua infância na Escola.

A Te-Arte é um organismo vivo. Com a produção do documentário sobre a escola, atualmente essa presença é um processo que vai se modificando, é orgânico, desse organismo vivo, então a minha visão de ex-aluna ela era uma e foi se modificando, o espaço vai se modificando, a gente vai se modificando. Recordo da minha infância aqui na Te-Arte, eu entrei com dois anos em setenta e saí com seis, sete anos. Eu me lembro da casinha que a gente entrava, as janelas da casinha, eu lembro muito de um banheiro, acho que tinha um banheiro embaixo da escada e espaço de esconderijo, ficava lá com as crianças, sozinha mesmo, dava pra se esconder no banheiro. (Ex-aluno 2).

O relato apresentado pela ex-aluna, traz a sua singularidade e a experiência de vida à tona e nos dá pistas de como o brincar nos anos 70 já exercia uma centralidade na proposta da escola, e nos faz entender, que a prática está diretamente ligada aos espaços explorados pelas crianças, independentemente da época em que frequentaram a escola.

Quando pedi que citassem uma palavra que expressasse o que viveram no período que estiveram na Te-Arte, foram unânimes ao citarem a palavra ‘alegria’. Um deles, enfatizou, “A Brincadeira é um pouco óbvio demais, porque na verdade a Te-Arte tem um trabalho de viver na experiência, a gente aprendeu tudo brincando. E respeito talvez, eu acho que tem algumas palavras. Talvez tolerância” (Ex-Aluno 1).

As respostas dos ex-alunos na maioria das vezes retoma a questão do espaço ao serem exemplificados, diante dessa constatação, vejamos o que segue:

Eu ficava muito lá fora, no espaço externo, no espaço, por ser muito central, as pessoas entram e saem, mesmo... a casa era mais separada do resto do quintal. Ficava... pouco, menos do que aqui eu acho, dentro do salão central. Eu estava sempre imunda, minha mãe forrava o porta-mala com plástico para levar a gente no porta-mala para casa. Então essa era uma lembrança... Já a minha mãe foi sempre muito “neurótica” por limpeza, apesar de ela ter colocado a gente nessa escola, na

hora de levar pra casa eu acho que ela tinha vontade de lavar a gente no tanque. Era Muita alegria. Lembro também da pipoca, da gamela de pipoca, das festas do bolo de aniversário, em geral, aconteciam no mesmo tanque de areia, ele tinha um degrau muito baixinho, que servia como banco, não tinha como cair para trás, se caísse era uma queda mínima. Os aniversários eram sempre no meio do tanque de areia, usavam a borda pra sentar como banco [...]. (Ex-aluno 2).

Ao serem indagados sobre que importância teve na sua vida pessoal ou profissional a experiência de ter sido uma criança da Te-Arte, foram incisivos em dizer que a importância “foi enorme” ou mesmo “muito grande”. Dentre os relatos, o que segue nos chama a atenção pelo caráter determinante e fundamental segundo o Ex-aluno 1:

Muito grande. A importância que teve a Te-Arte na minha vida pessoal ou profissional e a experiência de ter sido uma criança que estudou na Te-Arte, é uma importância absolutamente fundamental, eu tenho um senso crítico muito aguçado, acho que muito pela vivência da escola inclusive, além de, lógico, a família. Tenho um Olhar crítico e observador pra natureza, e conhecer-se muito, eu tive a chance de me conhecer, o autoconhecimento me deu mais segurança, me deu inclusive segurança pra eu abandonar uma profissão, a Te-Arte foi fundamental pra eu dar essa volta, dar essa reviravolta e tomar outro rumo.

A ex-aluno 4 respondeu a essa indagação, de forma singular, “A Te-Arte é de grande importância. Uma relação com as outras pessoas muito franca. Saber interagir com os grupos. Aqui o trabalho foca o humano. É um cuidado e uma experiência incrível. Só tenho boas lembranças”.

Seguindo o mesmo raciocínio, perguntei: você se imagina diferente se não tivesse participado da experiência na Te-Arte. A resposta também traz como central a palavra “sim”, e os relatos justificam a forma direta em responder e trazem elementos singulares da forma de agir de cada um, e em particular da ex-aluno 2:

Sim. Eu me imagino diferente se não tivesse participado da experiência enquanto criança na Te-Arte. Como eu sou casada, e no casamento a gente tem a oportunidade de olhar para o outro, de se olhar de novo, faço muitas exigências com relação a olhar para outro, ao respeito, ao cuidado por causa do que eu vivi aqui. E o meu marido vive dizendo que eu tenho que tratar o diferente, porque ele vem de uma escola com a carência do caráter pelo fato de ele não ter estudado na Te-Arte. Ele acha que teria outra forma de lidar com as situações, sente a necessidade de ter estudado na Te-Arte. Por conta disso, isso faz com que eu observe mais ainda, o que eu sou pelo fato de ter estudado na escola.

Outro ex-aluno direcionou a sua explicação para as experiências diárias que acontecem na sua vida. Diante do exposto, exemplifica, “Sim, completamente. Hoje resolvo situações que muitas vezes fico imaginando de onde partiu, como foi que surgiu. Em vários momentos penso das brincadeiras, dos encontros com várias crianças em idades diferentes que vivi na escola.

Os dois ex-alunos que seguem, enfocam a importância dessa experiência de terem sido crianças da Te-Arte nos valores e na importância do brincar. “Sim. Com certeza, principalmente pelos valores aqui aplicados, de trabalho, que eu acho particular. Foram importantes os valores” (Ex-Aluno 5).

O segundo ex-aluno explana sobre essa importância de ter vivenciado na Te-Arte e mostra como experiência o brincar:

Sim, aqui pelo fato da escola valorizar a infância, a importância do brincar, ao mesmo tempo que ensina coisas fundamentais para as crianças, como se relacionar, eu acho incrível como as crianças ficam amontoadas e nenhuma pisa na outra, sem se bater. Elas têm uma noção espacial incrível. (Ex-aluno 4).

Uma das ex-alunas mostra a sua experiência sobre o espaço de educação infantil vivenciado pelo seu filho o compara sobretudo com o que viveu enquanto criança da Te-Arte. Segue o detalhado relato:

Meu filho ficou dos oito meses até um ano e nove numa creche do estado, com um ano e dez ele veio para cá, realmente eu vi diferente, porque eu acho que **o grande ganho da Te-Arte é essa coisa da gente misturar didática, fazer com que as crianças pequenas aprendam com as mais velhas, e nas outras escolas não tem.** Essa creche que meu filho estudava eram cinco salas, cada criança ficava numa sala, começou a andar, vai pra sala nº 2, aprendeu a usar o banheiro, vai pra sala nº 3, aprendeu a usar não sei o que vai pra sala nº 4, e até aconteceu uma coisa muito interessante nesse período que eu acho que ele tinha 2 amigos da mesma idade, uma menina um mês mais nova e um menino que nasceu na mesma semana que ele, e essa menina, por ser meio mais velha ela começou a andar antes, e ela mudou de sala, e aí ela fugia da sala pra poder encontrar com ele porque era um companheiro, e sempre tavam juntos, então vira e mexe essa criança fugia do grupo 1 pra poder ficar no berçário [...]. (Ex-Aluno 3, grifo nosso).

Quando questionados sobre as amizades que fizeram na Te-Arte, especificamente se têm amigos que foram da época, a maioria respondeu que sim, e que alguns ainda se encontram, “Sim. Foi um retorno a minha infância, uma sensação boa, com lembranças do tanque de areia, da arte em argila, da hora do almoço e das frutas na gamela que a gente dividia” (Ex-aluno 3). Outro ex-aluno destaca: “Sim, tenho alguns que encontro por aí. Algumas vezes a gente se cruza e conversa um pouco. A gente se lembra de umas brincadeiras que vivemos juntos e dos adultos que nos ajudavam na Te-Arte” (Ex-Aluno 1). Outro ex-aluno esclarece:

Ainda tenho vários amigos que foram desta época, e nossa relação as famílias também ficaram amigas por conta dessa vivência. Um ou outro se encontrando ao longo do tempo, tem momentos que mais, tem momentos que menos, agora como vários estão com seus filhos na Te-Arte, é um momento de rever. (Ex-Aluno 2).

Outro ex-aluno pontua: “Tenho uns amigos que estudaram comigo na escola, mas que eu perdi o contato, a não ser os meus primos, irmãos. Alguns estudaram no ensino

fundamental comigo quando saímos da Te-Arte. Nós éramos bons alunos tínhamos muita disponibilidade” (Ex-aluno 1).

As impressões relatadas pelos ex-alunos ao retornarem ao espaço da Te-Arte, quando adultos, demonstram que a escola sofreu algumas alterações, mas que, no entanto, manteve semelhanças da época na qual frequentaram a escola. Um aluno, diz “Sim, muitas vezes eu estive aqui. Ou seja, a Te-Arte ela não acompanha moda, ela permanece” (Ex-aluno 1). O ex-aluno 2 faz o seguinte relato: “Mesmo não tendo frequentado esse espaço enquanto criança, eu frequentei a Te-Arte quando era no bairro de Perdizes, esse espaço é muito familiar pra mim, até, apesar de não ter sido o mesmo espaço, tem várias semelhanças”.

O ex-aluno apresenta as suas impressões e sensações ao retornar ao espaço da Te-Arte e demonstra muita familiaridade com a escola, mesmo tendo frequentado a primeira unidade em perdizes. Além de trazer essa familiaridade amplia a nossa visão sobre a Te-Arte do bairro de Perdizes já relatada anteriormente por Buitoni (2006), presente também nos relatórios descritivos de estágios que constam nos apêndices desta pesquisa.

As lembranças ao retomar o espaço da Te-Arte foram associadas à alegria, à natureza, ao relacionamento com as pessoas, os cheiros da comida na cozinha, as festas, o tanque de areia, as músicas, as danças, as brincadeiras inventadas, as histórias, as fantasias que vestiam, a volta para casa cheios de areia, os dias de chuva, as brincadeiras com o fogo e também os vínculos com os adultos, registros que deixaram boas recordações.

Ao serem indagados sobre a matrícula dos seus filhos na escola, os ex-alunos, explanaram os motivos por terem escolhido a Te-Arte:

O meu filho veio com um ano e dez meses. Quando cheguei aqui foi uma sensação boa, de tranquilidade, de saber que ele está num lugar que está sendo estimulado, que para o desenvolvimento dele é muito legal, que ele vai ter convívio com outras crianças e outras pessoas, o lugar também é meio estranho mudar de aluno para pai, né? Um dos papéis que eu achava engraçado. (Ex-aluno 5).

O ex-aluno diz que tem um filho matriculado na Te-Arte e fala de como acredita no trabalho da Escola. “Sim. Acredito na simplicidade da escola, vejo uma forma de cuidar e educar os nossos filhos completamente orgânica e que respeita o que eu penso enquanto ser humano” (Ex-aluno 5).

A essência do trabalho desenvolvido na Te-Arte foi também dialogada com os ex-alunos que explanaram sobre a visão da escola pensar a criança como unidade inteira, “Sim.

O trabalho continua focado nas brincadeiras das crianças. Sinto muita segurança no que eles desenvolvem aqui. Estão muito próximos das crianças” (Ex-aluno 3).

Essa essência do trabalho também foi apresentada e direcionada para o enfoque do brincar, algo que nos chama atenção nas respostas dos ex-alunos como função significativa em suas infâncias, de acordo com a descrição abaixo:

Sim, essa essência é algo que se renova. Temos a brincadeira como importância principal. A brincadeira tem muito valor para nossa família eu procuro que elas tenham essa possibilidade de brincadeira autônoma em casa, mesmo quando eu não estou presente, ou quando eu estou presente. Brincar é a atividade principal [...]. Levar para dentro de casa os princípios da Escola. (Ex-Aluno 2).

Através dos relatos, os ex-alunos expuseram que a vivência na Te-Arte foi muito estimulante em suas vidas, enquanto crianças, assim como para os familiares, pois os valores aprendidos foram levados para a educação da família.

Ao serem estimulados a desenhar, cantar ou fazer algum movimento que lembrasse a estada na Te-Arte, agiram com muita espontaneidade, um deles falou, “Gostaria. Às vezes eu passo e vejo uma carambola e falo ‘puxa vida!’. Eu olho para o lado para ver se ninguém está vendo, arrisco uma subida de árvore, desço, enfim. Me vejo criança novamente” (Ex-Aluno 1).

O ex-aluno 4 preferiu dançar. “Veja como eu fazia. (mostrando a dança). Fico lembrando-se das músicas e das festas, volto a dançar. É boa a sensação vivida. A gente brincava cantando as músicas de roda. Lembro da festa do divino e das fogueiras”.

Quando perguntei se gostariam de acrescentar algo às respostas da entrevista, o ex-aluno 4, que havia perdido o seu pai há alguns meses, disse que teve ajuda da Escola para conversar sobre “morte” com o seu filho, e que a Escola se preocupa com a família. De acordo com o seu relato:

Sim. Gostaria de acrescentar que a relação da Escola com a família é muito próxima. É muito unida. Eu passei por uma perda muito grande, eu perdi o meu pai no mês de julho e a Tê tem ajudado muito, porque é muito difícil, o meu filho estava com problemas, ele não queria vir para escola de jeito nenhum, uma semana brigando comigo que ele não queria vir, aí chegou na sexta-feira eu disse ‘não, você vai e pronto’, aí a Therezita liga pra mim e fala ‘Parabéns, parabéns por ter trazido ele’, aí eu perguntei ‘aconteceu alguma coisa e tal...’, ‘não, eu acho que ele está trabalhando o luto, foram três meses depois, mas ele tem falado do avô na escola, ele tem chamado umas outras coisas...’.

O ex-aluno 1 disse que, desde pequeno, gostava de ouvir e cantar a música da pinhata. “Era cantada em outra versão, em espanhol, e que quando voltou à escola e escutou a música, as lembranças surgiram na sua mente”.

Uma lembrança curiosa do ex-aluno 4 foi sobre os lanches e que sempre comiam quando estavam com fome, e que havia uma gamela sobre a mesa onde colocavam o lanche e o dividiam: “O que eu não comia, podia ser dividido com outra criança” – completou.

Um dos ex-alunos preferiu contar como foi a sua transição da Te-Ate para uma escola de ensino fundamental, mostrando que não passou por nenhum trauma escolar e que já estava pronta.

A hora que você cai aqui você põe em xeque muita coisa. **Ainda, para mim, a transição, como ex-aluna, para um espaço escolar mais formal, foi muito natural, foi muito leve, eu não tive nenhum trauma.** Eu estava pronta, de fato, então foi fácil. Em relação ao que vai acontecer com as minhas filhas, eu confio que elas vão estar maduras e prontas, porque eu acho que a forma como eu vou encarar esse outro espaço vai fazer toda a diferença. Se eu encarar esse outro espaço olhando só para as coisas ruins, comparando com o que é a escola, o que é a Te-Arte, possivelmente isso vai ter um impacto nelas que talvez não seja bom, talvez eu passe para elas uma preocupação minha. Trabalhar isso em mim para poder enxergar com naturalidade para que elas possam encarar esse outro espaço de uma forma natural. Mas eu vou mantê-las aqui o máximo possível. (Ex-aluno 2, grifo nosso).

O relato espontâneo do referido ex-aluno traz uma reflexão importante, agora na condição de mãe na Te-Arte, que demonstra naturalidade sobre o processo de transição das suas duas filhas da educação infantil para o ensino fundamental, já que ela mesma viveu a experiência enquanto criança da Te-Arte.

Os ex-alunos demonstram as sensações e as descobertas realizadas no cotidiano da Te-Arte e suas contribuições para a vida adulta em seus campos profissionais. Embora tenham vivenciado a Te-Arte em uma outra época, partilham da mesma ideia das famílias entrevistadas. A experiência lhes deixou o reconhecimento da importância da construção das suas identidades.

Merece destaque a congruência existente entre a proposta pedagógica da Te-Arte e o consenso da fala dos professores, pais e ex-alunos. Na relação de liberdade, quando as crianças partilham as escolhas, decidem seus ritmos em harmonia com as atitudes e com os enredos construídos nas histórias, nas brincadeiras e nas dramatizações. Portanto, a liberdade, as brincadeiras e o respeito são pontos de interlocução que convergem para a prática cotidiana da Escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta deste trabalho foi fazer um “estudo de caso” a respeito da experiência da Te-Arte. Buscou-se, através dos relatos de professores, pais, ex-alunos e da idealizadora desta proposta pedagógica, dados descritivos que respondessem aos questionamentos iniciais sobre este trabalho na educação infantil. A pesquisa também contribuiu, especialmente, para um crescimento pessoal e profissional, que se articularam com um amplo entendimento sobre os conhecimentos desta experiência na educação infantil, envolvendo arte, cultura e educação, na intenção de partilhar esse processo de conhecimento com outros educadores.

Não se pretende fazer, desta experiência da Te-Arte, um modelo a ser copiado. Mas é um trabalho sobre o qual vale a pena refletir para, sob esta perspectiva, repensar a educação infantil.

Fui tocada profundamente pela experiência de Therezita, uma pessoa que convive no espaço da Te-Arte com muita simplicidade, sem burocratizar a sua função na escola. Na Te-Arte, aprende-se a vivenciar, na realidade, o espaço físico, a presença da natureza para o processo harmonioso do desenvolvimento humano. O espaço na Escola amplia o contato de todos com as crianças, pois mesmo interagindo com os pais, em conversas sobre as crianças, Therezita não perde o contato com o que está acontecendo ao seu redor, e isso faz uma diferença significativa no direcionamento dos trabalhos.

A atitude da Direção é sempre de escuta ao que as crianças têm a ensinar. Busca-se trabalhar com a essência da liberdade, da alegria e da humanidade que habita dentro de nós. São momentos de singular importância entre Therezita e as crianças, pois é uma ligação isenta de preconceitos, em que a relação de troca e ajuda favorecem os laços de respeito.

Nas conversas com Therezita, constatei que a criança é vista, em sua inteireza, como um ser que possui, dentro de si, recursos que estão sendo pouco atendidos nos currículos da educação infantil, pois estão a serviço da escolarização.

Na Te-Arte, o brincar é uma linguagem de conhecimento. Por isso, não há espaço para “aula” de música, e sim para a música. Assim como não há “aula” de arte, e sim arte, que aparece em todos os momentos.

Pude, como diretora de escola, re-significar minha visão educacional, gerando espaços e ações criativas ao voltar para minha realidade. Entendi que as minhas atitudes futuras estarão, sem dúvida, impregnadas de uma visão da criança em sua totalidade. E, na sua

formação enquanto cidadã, no poder propulsor da natureza, como sendo o espaço natural das crianças, uma visão de afirmação de vida e de crescimento.

A relação interativa e significativa da Direção da Te-Arte e de toda a equipe demonstra respeito e cumplicidade consigo próprio, com o outro e com o seu entorno.

Foi através da vivência no campo de estágio, nesta instituição, que reelaborei o meu olhar sobre o currículo e cultura na instituição de educação infantil, e a tomada de consciência de uma proposta pedagógica alternativa voltada para crianças pequenas. Tive contato com o conceito de Cultura Brasileira, formulado por Renato Ortiz, no seu livro “Cultura brasileira e identidade profissional” (1985), ao mencionar sobre a pluralidade de identidades, construídas por diferentes grupos sociais em diversos momentos históricos e a definição de cultura. Para ele, “a identidade nacional está profundamente ligada a uma reinterpretação do popular pelos grupos sociais” (p. 8).

Essa reinterpretação da cultura, de uma forma geral, ajudou-me a definir a metáfora do ninho, como eixo nortear desta dissertação, identificando cada etapa do desenvolvimento infantil, na busca do fortalecimento das “asas” em um processo de autoconfiança para o exato equilíbrio do “voo”. A pesquisa apontou os elos e o encadeamento deste simbolismo nas crianças, que fazem parte desta forma humana de aprender brincando em um espaço que amplia as possibilidades diárias de criar, sentir e agir espontaneamente.

Sugeri, junto ao texto escrito, a indicação de fotos que pudessem provocar sensações e percepções do trabalho da Te-Arte internamente, de forma visceral; incluir epígrafes de vários teóricos, que trazem reflexões importantes que nos direcionam a um olhar sensível desta pedagogia e nos conduzem a este ambiente do brincar, apresentando a existência visível das crianças no momento presente da realização desta pesquisa.

Reitero o valor dos temas levantados como fundamentos desta pesquisa, que são: os eixos da pedagogia da Te-Arte – o brincar, a interação e a natureza – como sendo a pluralidade e a riqueza das brincadeiras das crianças e o desenvolvimento de múltiplas culturas. O processo de interação das crianças, as quais trazem as suas visões de mundo, o conhecimento de si e dos outros, alargando e respeitando as diversidades culturais.

Compartilho das contribuições do trabalho da Te-Arte para a educação infantil nos seguintes aspectos: a importância da reunião das crianças de diferentes idades, a inexistência de salas, o contato direto com a natureza, o respeito ao brincar como linguagem própria da

criança, a valorização das diferentes linguagens expressivas e o respeito às escolhas das crianças como fator articulador da dinâmica do trabalho desenvolvido diariamente.

Desvendei nesta minha aproximação do campo de estágio que a meta do trabalho desenvolvido pela Te-Arte é educar pela situação vivida, “o *corpo vivido*”, valorizando a reflexão e a conscientização das famílias sobre a importância do respeito à criança. Nesta dinâmica, vai buscando referências em vários teóricos, sem cristalizar o discurso e a ação em uma única teoria.

Nesse processo dinâmico e articulado do brincar, insere-se o currículo da Te-Arte. Há, no brincar, um currículo interno em que as crianças aprendem a valorizar a cultura do Brasil e de outras partes do mundo. As brincadeiras articulam-se com as diferentes linguagens, com as histórias contadas através dos livros e com as histórias inventadas pelos professores. Com a ajuda dos adultos, as crianças dão seus voos rasantes em direção ao equilíbrio de sustentação para voos mais ousados. Aprendem a ajudar e compartilhar com os menores e os maiores. E no processo de inserção das letrinhas, descobrem a função social da língua.

Na construção do ninho, introduzem os elementos que trazem das vivências com os seus familiares e partilham com os parceiros na escola; fazem a construção através dos gravetos que coletam diariamente no espaço verde da Te-Arte; usam as folhas que caem do pé de carambola para sustentar as paredes do ninho, dando-lhe sustentação. Assim, ancoram seus conhecimentos e valores através das pesquisas e conhecimentos que vão construindo acomodam as suas vivências e partilham com o grupo. Ficam quietos, atentos ao novo desenvolvimento de suas asas e na hora exata, quando completam seis ou sete anos, alçam voo em direção ao novo e desconhecido.

Nessa sintonia, a criança na Te-Arte é muito respeitada. Ela sabe que está sendo vista pelo adulto de uma maneira condescendente, do jeito que ela é, no que ela pode, como ela consegue. Isso é uma característica da Escola. E nessa relação, a criança aprende a respeitar os seus próprios limites e a enfrentar os seus medos, o que desencadeia novos conhecimentos.

A Escola permite que os pais entrem, mas eles sabem que estão sendo olhados. Não é porque entram na escola que podem fazer o que quiserem. Eles sabem que entram e recebem limite. Nessa relação, fortificam-se com os princípios da Escola e os leva para casa, em uma atitude de confiança recíproca.

Paradoxalmente, cabe ressaltar que a Te-Arte é uma experiência alternativa de educação infantil, que responde aos documentos oficiais, refiro-me, especificamente às

Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, que trazem como eixo do trabalho, na educação infantil, as brincadeiras e as interações.

Portanto, para o fechamento desta dissertação, lanço uma afirmação ousada e pertinente sobre a possibilidade de espalharmos essa proposta de trabalho na educação infantil e partilhar com as políticas públicas em construção no estado de Alagoas; de abriremos um canal de diálogo sobre a construção de escolas de concreto, em detrimento a espaços de vivências na educação infantil. Até quando privilegiar espaços sem estrutura adequada para atender a crianças da educação infantil?

Assim, ousou disseminar essa semente de debates e discussões, fundamentados nesta pesquisa, em documentos oficiais e nas especificidades das características primordiais para construção de espaços de educação infantil que estabeleçam suas propostas pedagógicas dentro de uma visão sistêmica do desenvolvimento humano. Sugiro a reestruturação da proposta pedagógica da educação infantil, atualmente em vigor, na Secretaria Municipal de Educação, objetivando um olhar para a criança e as suas necessidades.

Pretendo ainda, através da Pós-Graduação e cursos de formação, levar a experiência pedagógica da Te-Arte a um maior número de educadores possível, como uma autêntica alternativa de adequação ao trabalho com crianças pequenas, tendo como eixo central o respeito ao desenvolvimento infantil.

Diante do exposto, confirma-se que a experiência da Te-Arte centra-se nas teorias descritas anteriormente e nas ações circundantes, banhadas pelas culturas das famílias e pela própria cultura da Te-Arte. O eixo principal é a articulação entre criança, família e equipe escolar, que sopram as velas do grande barco chamado TE-ARTE. As crianças, neste imenso oceano de desafios diários, são os passarinhos, usados como metáfora na música que abre esta dissertação, em que suas asas vão sendo fortalecidas, através do respeito ao ritmo infantil, e ao reconhecimento das suas imensas possibilidades de criação e recriação contínua do mundo.

Portanto, os objetivos pensados inicialmente nesta pesquisa, foram se descortinando em respostas contextuais da prática vivenciada no campo de estágio, através das entrevistas com os professores, pais e ex-alunos, e nas inúmeras conversas com a idealizadora do projeto. Desta forma, o projeto pedagógico da Te-Arte é, ao mesmo tempo, um desejo e uma concretização. Ou seja, o projeto quebra um paradigma, pois incorpora uma realidade organizada em um espaço coletivo de vivências e aprendizagens.

A pesquisa abre caminhos para um futuro estudo etnográfico numa perspectiva progressista e sistemática, através do qual os agentes diretos da escola tornam-se sujeitos históricos, capazes de intervir consciente e coletivamente nos objetivos das práticas pedagógicas e na produção social, abrangendo o desenvolvimento das crianças, da comunidade e da sociedade.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, O. A. de. **A educação infantil**. Palestra proferida no 14 Congresso Brasileiro de Educação Infantil-OMEP/MS. Campo Grande, 2002.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa qualitativa e quantitativa**. São Paulo: Pioneira, 1998.
- ALVES, R. **A alegria de ensinar**. ARS Poética Editora Ltda, 1994. Disponível em: <<http://pt.seribd.com/doc/6994779>>. Acesso em: 25 jul. 2010.
- ANTUNES, I. **A leitura: de olho nas suas funções**. In: _____. Língua, texto e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- APPLE, M. Conhecimento técnico, desajustamento e estado: a mercantilização da cultura. In: APPLE, M. **Educação e poder**. Porto alegre: Artes Médicas, 1989.
- _____. Outro lado do currículo oculto: a cultura como experiência vivida. In: APPLE, M. **Educação e Poder**. Porto alegre: Artes Médicas, 1989.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- ARROYO, M. G.; BEAUCHAMP, J. (Orgs.). Indagações sobre currículo: **educandos e educadores: seus direitos e o currículo**. Brasília, DF: Ministério de Educação, Secretaria da Educação Básica, 2008.
- BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2004.
- BARRETO, Â. M. R. Situação atual da educação infantil no Brasil. In: BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Subsídios para o credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil**. v. 2. Coordenação Geral de educação infantil. Brasília, DF, 1998.
- BENJAMIM, W. “**Rua de mão única**”. In: _____. Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação. 34. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2002. p. 103-110.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Secretaria da Educação Básica. **Indicadores da qualidade na educação infantil**. Brasília, DF, 2009.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Política nacional de educação infantil**. Brasília, DF, 1994.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular para a educação infantil**. Brasília, DF, 1998.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Política de formação continuada**. Brasília, DF, 2000.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <[transreg.amavi.org.br/.../educacao/.../Indicacoes_para_a_elaborao_das_Diretrizes_Curriculares_Ed_Infanti_\(conselho_Feitososa\).pdf](http://transreg.amavi.org.br/.../educacao/.../Indicacoes_para_a_elaborao_das_Diretrizes_Curriculares_Ed_Infanti_(conselho_Feitososa).pdf)>. Acesso em: 18 ago. 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1988.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de junho de 1990. **Estatuto da criança e do adolescente**. Brasília, DF, 1990.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 dez.1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 25 jan. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília, DF, 1994.

BRASIL. Lei nº 10.172/2001, de 09 de janeiro de 2001. **Plano nacional de educação**. Brasília, DF, 2001.

BOFF, L. **Saber cuidar: ética do humano-compaixão pela terra**. Petrópolis: Vozes, 1999.

BROUGÈRE, G. **A criança e a cultura lúdica**. In: Kishimoto, T. (org). O brincar e suas teorias. São Paulo; Pioneira, 2002. p. 19-32.

_____. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. _____. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2004 (coleção Questão da Nossa Época; v.43). Adaptação Gisela Wajskop.

_____. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artemed, 1998.

BITTNER, D. S. **Quintal mágico: educação-arte na pré-escola**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

_____. **De volta ao quintal mágico: a educação infantil na Te-Arte**. São Paulo: Ágora, 2006.

BUORO, A. B. **Olhos que pintam**. 2. ed. Edu. Fapesp. São Paulo: Cortez, 2003.

CATUNDA, R. **Brincar, criar, vivenciar na escola**. Rio de Janeiro: Sprint, 2005.

CAVICCHIA, D. de C. **O cotidiano da creche: um projeto pedagógico**. São Paulo: Edições Loyola, 1993.

CERISARA, A. B. **O referencial curricular nacional para a educação infantil no contexto das reformas**. Educação e Sociedade. v. 23, nº. 80. Campinas, 2002.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e Sociais**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

CONRAD, H. M. **O desafio de ser pré-escola**: as ideias de Fredrich Froebel e o início da educação infantil no Brasil. Curitiba, 2000. Dissertação de mestrado em educação, Pontifícia Universidade católica do Paraná. 140 p.

CRAIDY, C. e KAERCHER, G. **Educação infantil**: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2000.

CURY, C. R. J. A educação básica no Brasil. In: **Educação e Sociedade**: políticas públicas para a educação: olhares diversos sobre o período de 1995 a 2002, nº 80. v. 23. São Paulo: Cortez, Campinas: Cedes, 2002.

DALBÉRIO, O. **Metodologia científica**: Desafios e caminhos. São Paulo: Paulus, 2009.

DOLTO, F. **A imagem inconsciente do corpo**. São Paulo: Perspectiva, 1992.

DUBET, F. **Sociologia da experiência**. Lisboa: Éditions du Seuil, 1994.

ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo**. Tradução Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ESCOSTEGUY, A. C. **Estudos culturais**: uma introdução. In: Silva, Tomás Tadeu. (Org.). O que é, afinal, estudos culturais? Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

FARIA, V.; SALLES, F. **Percursos**: currículo na educação infantil. São Paulo: Editora Spicione, 2002.

FERREIRA, A. B. H. **Novo Aurélio Século XXI**: O dicionário da língua portuguesa. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FERREIRO, E. **A construção da escrita na criança**. In: Com todas as letras. São Paulo: Cortez, 1992.

FONTEERRADA, M. T. O. **De tramas e fios**: um ensaio sobre música e educação. São Paulo: UNESP, 2005.

FORMOSINHO, J. O. et al (org.). **Pedagogia(s) da Infância**: dialogando com o passado construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FORQUIN, J. C. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREINET, C. **A educação do trabalho**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FREIRE, P. **À sombra da mangueira**. São Paulo: Olho d'Água, 1995.

_____. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2003.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREITAS, M. C. (org.) **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

GALVÃO, I. **Cenas do cotidiano escolar**: conflitos sim, violência não. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. **Henri Wallon**: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. 13. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

KHISHIMOTO, T. M. **Entrevistando Tizuko Mochida Khishimoto**. Viana, V. (entrevistadora). Revista de Educação, Campinas, n. 14, p. 9-11, 2003.

_____. **Freebel**: uma pedagogia do brincar para a infância. In Pedagogia(s) da Infância: dialogando com o passado construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

_____. **Jogos infantis**: o jogo a criança e a educação. 5. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

_____. _____. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. _____. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. **Política de formação profissional para a educação infantil**: pedagogia e normal superior. Revista Educação e Sociedade, n. 69, p. 61-79, 1999.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. Rio de Janeiro: Achiamé, 1982.

_____. **Infância, cultura e educação**. In PAIVA, A. (org.). **No fim do século**: a diversidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. **Propostas pedagógicas ou curriculares da educação infantil**: para retomar o debate. 2004. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/~nee0a6/tsoniak>>. Acesso em: 05 out. 2011.

_____. **Retratos de um desafio**: crianças e adultos na educação infantil. Sônia Kramer (org.). São Paulo: Ática, 2009.

KUHLMANN JR., M. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998

LEONTIEV, A. N. **Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar**. In: CIPOLLA NETO, J. et al. Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem. São Paulo: Ícone, 1988.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSHI, M. S. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2007.

LIMA, E. S. **Currículo e desenvolvimento humano**. Organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

LIMA, J. M. **O jogo como recursos pedagógico no contexto educacional**. São Paulo: cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2008.

LIMA, M. S. **A cidade e a criança**. São Paulo: Noel, 1989.

MANZINI, E. J. **A entrevista na pesquisa social**. São Paulo: Didática, 1990/1991. v. 26/27. p. 149-158.

MICHAELIS, **Moderno dicionário da língua portuguesa**. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1998.

MONTESSORI, M. **A criança**. Rio de Janeiro: Nórdica, [19--].

MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. **Indagações sobre o currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília, DF: Ministério de Educação e Cultura, Secretaria da Educação Básica, 2006.

MOYLES, J. R. **Só brincar?** o papel de brincar na educação infantil. Porto Alegre : Artmed, 2002.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotski: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 4ed, 2008.

OLIVEIRA, S. M. L. **A Legislação e as políticas nacionais para a educação infantil: avanços, vazios e desvios**. In MACHADO, M. L. A. (org). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, Z. M. R. et al. **Creches: crianças, faz de conta & Cia**. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. **Educação infantil: fundamentos e métodos**, São Paulo: Cortez, 2002.

ORTIZ, R. **Cultura brasileira e identidade nacional**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

PAES, J. P. **Poemas para brincar**. São Paulo: Ática, 1990.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 1997.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**. Tradução de Álvaro Cabral e Crhristiano Monteiro Oiticica. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

REGO, T. C. **Vygotski: uma Perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

ROSEMBERG, F. **Expansão da educação infantil e processos de exclusão**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n. 107, p. 7-40, 1999.

ROUSSEAU, J. J. **Emílio ou da educação**. Tradução Sérgio Milliet. 2. ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1973.

SAVIANI, D. **Da nova LDB ao novo plano nacional de educação**: por uma outra política educacional. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

SEDANO, L.; PAGANI, T. **Instituto Te-Arte de educação infantil**: missão e fundamentos. São Paulo, 2010. No prelo.

SILVA, E. M. **A educação infantil em Alagoas**: (re)construindo suas raízes. Maceió: Edufal, 2009.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. _____. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOUZA, S. J. **Subjetividade em questão**: a infância como crítica da cultura. Rio de Janeiro, 7 letras, 2000.

STAKE, R. E. **A arte da investigação com estudos de caso**. Tradução Ana Maria Chaves. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2007.

STEINER, R. **A arte da educação III**. São Paulo: Antroposófica, 2000.

TRIVINOS, A. N. S. **Introdução a pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação – o Positivismo, a Fenomenologia, o Marxismo. São Paulo: Atlas, 1987.

VIEIRA, L. M. F. **A formação do profissional da educação infantil no Brasil**: perspectiva histórica e desafios atuais. In: **Infância – educação infantil**: reflexões para o início do século. Seminário Internacional da Organização Mundial para a Educação Pré-escolar. Rio de Janeiro, 2001.

VYGOTSKI, L. S. **O pensamento e a fala**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

WALLON, H. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa: Estampa, 1975.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiros de Entrevistas

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS CENTRO DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Roteiro da entrevista semi-estruturada para os professores da Te-Arte

- Como você descreve a proposta pedagógica da Te-Arte?
- Quais os principais eixos da pedagogia da Te-Arte?
- Quais os teóricos que integram o trabalho na Te-Arte?
- Qual é o lugar que a brincadeira ocupa na Te-Arte?
- Como é a sua participação nas brincadeiras, apenas quando é solicitado pelas crianças? Como acontecem esses momentos?
- Qual a importância atribuída as interações entre crianças e entre essas e os adultos?
- Como você se prepara para os pedidos de contação de histórias imprevisíveis pelas crianças?
- Como é feito o planejamento do seu trabalho? Como é pensado o currículo? Inclui a organização dos espaços?
- Como é pensada a rotina das crianças?
- Como são pensadas as atividades de artes visuais e música? Qual o lugar que o desenho ocupa na proposta pedagógica?
- Os fundamentos da cultura infantil e da cultura brasileira são pressupostos básicos na pedagogia da Te-Arte? Vocês trabalham com as datas comemorativas?
- Como são realizados os trabalhos com os elementos da natureza: água, terra, fogo e ar?
- Como você resolve os conflitos das crianças? Como são trabalhadas regras e limites?
- Como é para você trabalhar como professora na Te-Arte ?
- Como você é preparada para trabalhar na proposta da Te-Arte?
- Em que momento são organizadas as atividades para “aula de letrinhas”? Como as crianças são convidadas a participar desse momento?

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Roteiro da entrevista semi-estruturada para pais da Te-Arte

- O que o motivou a matricular o seu filho na Te-Arte?
- O que seu filho fala sobre a Te-Arte quando chega a casa?
- O que você observa nas atitudes do seu filho quando está em casa, que é próprio do trabalho na Te-Arte? O que ele leva para casa que a família acaba se apropriando?
- Você já acompanhou a rotina de uma manhã na Te-Arte?
- O que você mais valoriza na Te-Arte?
- Qual o valor que a brincadeira ocupa na sua família?
- Você acredita que a criança na Te-Arte é respeitada? Por quê?
- Você já observou a rotina de outra escola de educação infantil? O que você achou? Quais as diferenças?
- Você definiria o trabalho da Te-Arte?
- Como é a relação da Te-Arte com a família?
- Como você vê a questão da transição para o ensino fundamental? É uma questão preocupante?

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Roteiro da entrevista semi-estruturada para ex-alunos da Te-Arte

- Que momentos você recorda da sua infância na Te-Arte?
- Cite uma palavra com que possa exprimir o que você viveu nesse período.
- Que importância teve na sua vida pessoal ou profissional a experiência de ter sido uma criança da Te-Arte?
- Você se imagina diferente se não tivesse participado da experiência na Te-Arte?
- Você ainda tem amigos que foram desta época?
- Você retornou a Te-Arte, quando adulto? Se positivo, quais foram as suas impressões ?
- Você tem filhos? Eles estão ou estiveram matriculados na Te-Arte? Por quê?
- Você acha que o trabalho da Te-Arte apresenta a mesma essência de quando você participou enquanto criança?
- Você gostaria de desenhar, cantar, ou fazer algum movimento que lembrasse a sua estada na Te-Arte?
- Você gostaria de dizer mais alguma coisa?

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Roteiro da entrevista semi-estruturada para a Direção da Te-Arte

- Qual a sua concepção de infância?
- Como você define a proposta pedagógica da Te-Arte?
- Você poderia contar um pouco da história da Te-Arte? O seu curso de formação em arte refletiu nos rumos da Te-Arte?
- O trabalho da Te-Arte preserva a essência da sua idealização em 1975?
- Em quais teóricos se apóia a proposta pedagógica da Te-Arte?
- Conte um pouco sobre a sistemática das reuniões, de onde veio a idéia das reuniões de estudo com os professores? Quais são os temas atuais?
- Quando você contrata um professor, quais são os critérios? Ser pedagogo é um critério? Como você vê a exigência da LDB, dos professores serem pedagogos?
- Como a Te-Arte apresenta sua Proposta Pedagógica aos pais? Hoje, a Te-Arte é uma referência de respeito à criança. Como você sente esse reconhecimento?
- Você daria um nome para esse trabalho desenvolvido por você na Te-Arte?

APÊNDICE B – Diários de Campo do Estágio

Os relatórios a seguir fazem parte da interação da pesquisadora no campo de estágio na Escola Te-Arte. Salienta-se que os nomes das crianças são fictícios.

Relatório A

“Não são as respostas que movem o mundo.
São as perguntas.”
Anônimo.

Hoje é terça-feira, 09/03/2010, o meu segundo dia de estágio na Te-Arte. Logo na minha chegada, Therezita solicitou o relatório de ontem. Então, fiz uma leitura explicativa e ela ouviu atentamente. No final, perguntei se havia alguma observação a ser feita e ela respondeu que não. Nossa conversa durou aproximadamente 10 minutos, pois sempre que alguma criança chegava, ela afirmava que devemos aprender a escutá-la, chamando a atenção para esses aspectos da relação criança-adulto.

No momento seguinte, fui tirar algumas fotografias das áreas da Te-Arte, tentando captar, com detalhe, as mais diversificadas formas de arte que encontramos espalhadas por todos os cantos. Depois das fotos, fui até o campinho, onde Rita estava com um grupo de 6 (seis) crianças, fazendo o “jogo da forquinha” (jogo da força). Duas crianças, Paulo e Marcos (3 anos), puxavam, em sentidos contrários, dois galhos de árvore (unidos), até que um dos pontos marcados anteriormente por Rita fora atingido. Ela estimulava os dois dizendo: “Força, força...” Até que o Marcos conseguiu puxar com mais força e atingiu a marca; nesse momento, Rita comemorou muito enfatizando “Vocês dois são fortes. Parabéns!”

Observei a chegada da professora Lucy, uma das especialistas da Escola, pedagoga e professora da Te-Arte desde 1993. Ela faz uma atividade através do método Romain que, segundo ela, foi criado na década de 60, na França, por Simone Romain, e tem como proposta a busca de desenvolvimento global do ser por meio de sua estimulação mental. Ela explicou que a Te-Arte é a única instituição de educação infantil, em São Paulo, que adota esse método desenvolvendo o trabalho com enfoque pedagógico, e não terapêutico.

Fotografia 19 – Momento de Raimon



Fonte: Autora desta dissertação, 2010.

Outro momento especial foi a chegada do músico Tiago, por volta das 9h. Ao chegar, organizou os instrumentos com a ajuda da professora Eva e de algumas crianças que se interessaram em participar. Elas escolheram e pegaram um instrumento, formaram uma grande roda e, aos poucos, com a orientação de Tiago, os mais diferentes sons surgiram: violão, berimbau, atabaque, reco-reco e tambores indígenas.

Tiago começou a cantar e acompanhava cada um tocando do seu jeito. Durante todo esse momento, eu também participei tocando tambor e cantando as músicas que eram sugeridas. A dinâmica de Tiago era tocar e possibilitar ao grupo participar da música, produzir seu próprio som. Quando as crianças tocavam no momento em que era para parar e ficar em silêncio, ele pedia para escutar e falava: “Vamos lá, atitude com o Tiago”.

O momento de música foi intenso. Durou aproximadamente 1 hora e 20 minutos. Antes de terminar, Therezita pediu que eu cantasse uma música. Falou com as crianças que eu estava na Te-Arte fazendo um estágio. Desta forma, eu me apresentei: falei meu nome para o grupo e o nome da cidade onde moro – Maceió. Fui para o meio da roda e cantei e dancei a música “Quero ser feliz”. A finalização do momento de música foi calma, pois a melodia escolhida por Tiago propiciou que as crianças deitassem no chão e ficassem tranquilas. Algumas delas dormiram.

Quando acabou, Tiago convidou as crianças para começar o jogo da capoeira: “Vamos mostrar a capoeira”. Nesse momento, quatro crianças foram para o centro da roda e fizeram, dos seus jeitos, os movimentos do jogo da capoeira. Rita foi para o meio da roda e fez alguns movimentos da capoeira junto a uma criança de 6 (seis) anos.

Aproveitei para conversar com Tiago e parabenizá-lo pelo trabalho. Ele explicou que integra o Grupo Capuaçu, que faz parte do projeto de música por ele vivenciado. Registrei o momento, tirando uma foto do momento da capoeira.

Fotografia 20 – Música e capoeira com Tiago



Fonte: Autora desta dissertação, 2010.

No final da manhã, Therezita fez uma reunião de 10 minutos com os professores e os colaboradores para conversar sobre os acontecimentos do dia.

Relatório B

“Não sei se a vida é curta ou larga demais para nós, Mas sei que nada do que vivemos tem sentido, se não tocamos o coração das pessoas [...]”
Cora Coralina.

Hoje é dia 10/03/2010. Estou no meu terceiro dia de estágio na Te-Arte. Ao chegar, logo na entrada, sou informada por Zilda de que toda quarta-feira é dia de estudo entre os professores e Therezita, explicando inclusive que havia começado 7h e terminaria às 8h. Desta forma, subi devagar e aproveitei para fotografar a árvore das mamadeiras e chupetas, local onde as crianças penduram suas chupetas e mamadeiras, simbolizando o final de um ciclo de vida.

Fotografia 21 – Árvore das mamadeiras e chupetas



Fonte: Autora desta dissertação, 2010.

Ao aproximar-me do local da reunião, vi que todos estavam em silêncio, ao som de uma suave orquestra. Havia uma mãe, à espera, com uma criança de dois anos falando baixinho, e eu imaginei que aquele silêncio era uma demonstração de respeito aos demais adultos reunidos próximo dali.

Uma das crianças que falava baixinho era Tiago, filho da Rita, uma das professoras da Te-Arte. Ele pediu-me ajuda para descascar um pêssgo que havia retirado da lancheira.

Assim, enquanto eu tirava a casca da fruta, ele observava dizendo “Ele tá amarelo!”. Eu respondi dizendo que parecia estar uma delícia e ele começou a comer. Olhou para o lado e disse “Depois que eu terminar, vou para o tanque de areia”. Na Te-Arte, não há um horário rígido para o lanche; as crianças têm autonomia para lanchar quando estão com fome. As lancheiras ficam penduradas na parte externa da varanda, de fácil acesso, de forma que possam lanchar entre uma brincadeira e outra. O lanche, trazido de casa, é composto de frutas, as quais são descascadas pelas próprias crianças, sozinhas ou, quando solicitado, com a ajuda dos adultos. Apenas para o almoço é estipulado um horário fixo, começa às 10h e termina em torno das 11h.

De repente, Tiago começou a cantar baixinho “Chirinó” com Olivia, repetindo várias vezes, em várias entonações. Fiquei muito curiosa para saber o que era “Chirinó”. Então, perguntei-lhes e, com muita criatividade e espontaneidade, ele respondeu sorridente “É aquele pedaço de árvore”, apontando para o pé de limão do quintal da Te-Arte.

Em seguida, Tiago abriu sua lancheira e começou a comer damasco e castanha do Pará, dividindo com Olívia. Rapidamente, os dois comeram tudo! Lá, eles comem brincando, conversando e sorrindo. Olívia vestia uma blusa branca de manga 3/4 e *short* de tecido; e Tiago, uma camiseta azul claro com mangas e bermuda.

Esse aspecto de cada criança vestir uma roupa comum chamou-me a atenção desde o primeiro dia, pois na Te-Arte as crianças e os adultos não usam uniforme. Cada família veste a criança com roupas que possam ajudá-las em seus movimentos. Em minha opinião, essa opção também indica o respeito pelas diferenças, o respeito pelo outro. Os adultos também não usam farda; usam apenas um avental em padrão de flores e cores.

Ao término da reunião de estudo, a professora Romana tocou o sino que fica na porta do octógono. Pais e crianças que aguardavam, na rampa, o término da reunião, foram subindo organizadamente. Nesse momento, cada criança procurou um lugar para brincar.

O tanque de areia é utilizado todas as manhãs; faz parte da construção do imaginário das crianças. Lá, sentem a textura da areia, manipulam diferentes objetos, sempre material reciclado, como tampas, depósitos plásticos, colheres, baldes, pás, ciscadores, painéis. Todo o material possibilita brincadeiras diversas.

Fui convidada, pelas crianças, a participar de um aniversário no tanque de areia. Fazia parte do jogo simbólico construído por eles. Assim, fizemos pizzas, doces, bolos e uma grande mesa; cantamos o parabéns de um “amigo imaginário”. Foi assim que as crianças se

referiram o tempo todo, quando perguntavam, na sua festa vai ter o que? Olhavam para o lado, perguntando ao “amigo”.

No final da manhã, todas as crianças ajudam a fechar o tanque de areia com uma lona plástica azul, que fica sempre ao lado do tanque. As crianças retiram o plástico quando chegam e, no final da manhã, ajudam na organização do espaço, fechando o tanque.

Fotografia 22 – Fechamento do tanque de areia



Fonte: Autora desta dissertação, 2010.

Esse é um dos aspectos que causa uma curiosidade extrema nas atividades que são desenvolvidas na Te-Arte, pois crianças de oito meses a sete anos entram no espaço da Te-Arte e se distribuem em função de seus interesses. O respeito ao direito de escolha da criança é um dos muitos pontos positivos nessa pedagogia viva.

Hoje, iniciei minha conversa com Therezita fazendo a leitura do relatório do dia anterior. Perguntei se havia algo a ser observado e ela respondeu que não. Em seguida, chegou uma mãe com uma criança três anos segurando uma “mamadeira” e Therezita falou: “Muito bem, parabéns, vamos pegar uma fita bonita para pendurar na árvore”.

Fotografia 23 – Árvore das mamadeiras



Fonte: Autora desta dissertação, 2010.

A minha segunda interação na manhã de quarta-feira foi com a professora Jane e as crianças Mary, Fred e Paulo, que estavam desenvolvendo uma atividade com tinta verde. Aproximei-me e eles se intitularam de “homens-árvore”. Naquele momento, uma mãe passou e enfatizou: “Olha que legal, homens verdes!”. Eles colocavam a tinta sobre o papel, esfregavam as mãos e passavam no rosto.

Percebi, também, que as famílias se integram às possibilidades de jogo simbólico que são exploradas em cada canto da Te-Arte. A todo momento, encontramos crianças com fantasias de princesas, com capa de Mulher-Maravilha, com vestidos típicos juninos, dentre outras. As crianças são constantemente motivadas e estimuladas.

Admirei a forma dinâmica da educadora Rita, quando explorava com um grupo de 15 (quinze) crianças, o grande espaço verde da Escola. Todos procuravam e recolhiam objetos que o Saci Pererê havia deixado espalhado por todos os cantos.

Achei estimulante a forma como Rita condizia o grupo, reforçando o jogo simbólico dizendo: “Nós vamos encontrar uma forma de pegar esse Saci!”. E as crianças vibravam com essa possibilidade. Nesse momento, Clara diz a Erick: “Vamos fazer uma armadilha para ele”. E as crianças continuaram recolhendo objetos deixados pelo Saci. A brincadeira do Saci foi um processo de puro simbolismo, de dentro para fora, não do professor que se planejou, pois aquilo que o professor planeja não é da criança, é do adulto, não é uma motivação de dentro para fora. É assim a concepção do brincar na Te-Arte.

Acompanhei a brincadeira até o momento em que João Thomás pegou na minha mão e disse: “Vamos brincar?”. Então, saí do passeio e deixei-me ser levada por ele. Fomos ao campinho, onde ele sugeriu a brincadeira de queimada caranguejo. Começamos a brincar e logo chegaram Denis e Danilo para brincarmos juntos. Quando a queimada caranguejo acabou, sugeri cantar para as crianças uma canção da musicoterapeuta carioca Bia Bedran, chamada “Macaquinho”. Comecei a cantar e logo se aproximaram Marta, Lourenço, Paulo, Marcos e Denis.

Depois que terminei de cantar, Danilo pediu que eu contasse uma história da bruxa e depois falou: “Você pode contar a da Branca de Neve?” Respondi que sim e, antes de iniciar a história, cantei “Era uma vez, assim vai começar, a história mágica que a Rozana vai contar. Todos juntos, vamos escutar, para logo mais saber contar”.

Foi dia de atividade de capoeira com o ex-aluno da Te-Arte, Aldo, que atualmente é professor de Educação Física e, uma vez por semana, marca presença junto às crianças e desenvolve atividades físicas envolvendo corpo e mente. Com sua chegada, as crianças se juntaram e desenrolaram um grande tapete, onde foi realizada a atividade de capoeira. Durante alguns instantes, fiquei observando os movimentos e, em função de, na Te-Arte, não ficarem dois adultos com o mesmo grupo de crianças, fui brincar de desenhar na lousa com Henrique, utilizando, como suporte, giz na cor branca.

Enfatizo, mais uma vez, a diversidade de ofertas de atividades a cada manhã na Te-Arte. São manhãs singulares, em clima de limite e respeito aos outros.

No final da manhã, como ocorre diariamente, Therezita reuniu os professores para a conversa de 10 minutos.

Relatório C

“Educai as crianças para que não seja necessário punir os adultos”
Pitágoras

Quinta-feira, 11/03/2010, mais um dia na Te-Arte! Aqui, toda manhã, escutamos uma música suave. A escolhida de hoje foi do CD do grupo “Palavra Cantada”, uma coletânea musical de vários Estados.

Fiz a leitura do relatório para Therezita, enfatizando minhas descobertas na Te-Arte. Ao final, perguntei se havia algo a ser acrescentado e ela respondeu: “Ainda não”.

O dia começou com uma movimentação diferente. Logo cedo, foi pendurada uma pinhata no octógono da Te-Arte, em local visível para todas as crianças e adultos.

As professoras cortaram legumes e frutas e colocaram nas gamelas que ficam sobre as mesas das crianças, na parte externa. E, entre uma brincadeira e outra, as crianças se sentavam à mesa para degustá-las.

Foto 24: Comem quando sentem fome



Fonte: Autora desta dissertação, 2010.

Comecei o dia brincando no campinho de areia, que fica na parte alta do quintal. A brincadeira sugerida por mim foi a de “galinha trepada”, junto às crianças Edson, Michel, Lucas, Nilson e José. Eles não sabiam a regra, pois nunca haviam brincado. Sendo assim, tratei de explicar e começamos a brincar. Logo, outras crianças foram chegando e entrando na brincadeira.

A cada instante, percebi como as crianças são autônomas nas suas “escolhas” e como partilham os momentos das brincadeiras, respeitando o próximo. Tanto as crianças quanto os

adultos usam as palavras ATITUDE e LIMITE para ensiná-las a respeitar os outros e a si mesmas, fazendo com que reconheçam a diferença entre suas necessidades e suas vontades.

Na Te-Arte, as regras são claras, objetivas, coerentes e, acima de tudo, são mantidas com segurança e firmeza. A criatividade das crianças e adultos na Te-Arte é algo extraordinário. E, em particular, a disponibilidade e a coerência do “fazer” da professora Rita, que surpreende a cada momento! Hoje, ela fez uma dança com fitas, em que, ao som da música, as crianças criavam movimentos próprios, gerando uma forma peculiar e original de dançar.

Hoje, também, Lucy, que desenvolve o trabalho com Ramain, fez uma atividade de labirinto, em que é dado o comando e, sem parar para repetir, a criança dá continuidade ao traçado através dos pontos iniciais. O Ramain é um trabalho de conscientização e percepção. Parte de exercícios que exigem concentração para a pessoa perceber-se, situar-se, colocar-se de frente aos desafios.

Um dos aspectos que chama a atenção na atividade de Ramain é que as crianças não usam borracha, podendo desta forma, observar suas fases, estágios de progressos, paradas e retrocessos. Observei que o não uso da borracha tem, como finalidade, o desenvolvimento da atenção e correção, pois as instruções dos exercícios não são repetidas pela professora. Observei satisfação nas crianças durante o traçado do labirinto, assim como uma grande habilidade motora.

Em outro momento, fui chamada por Vitória, para contar-lhe duas histórias dos livros por ela escolhidos. Sentamos na esteira, no canto do octógono, e fiz as contações. A primeira foi “Eu Quero Ser...”, do autor Tony Rosso; em seguida, “Concerto das galinhas”.

Por volta das 9h40, Eraldo, professor da Te-Arte, pendurou a pinhata em um tronco do campinho e, aos poucos, as crianças e os professores subiram para acompanhar a brincadeira em homenagem a Soraia (4 anos), aniversariante do dia. O bastão foi passado para boa parte das crianças e também para os pais da aniversariante. Quando a pinhata foi rompida, as professoras distribuíram os pirulitos para as crianças.

O almoço foi servido por Romana e Therezita, trazendo um cardápio à base de grãos, proteínas e legumes.

Fotografia 25 – Comida feita na hora



Fonte: Autora desta dissertação, 2010.

Therezita conversou sobre a importância de grãos, proteínas e legumes e ajudou a alimentar aqueles que ainda não conseguem comer sozinhos. No final, houve uma reunião de 10 minutos entre Therezita e os professores. Houve também o lanche trazido pelos pais de Sophia: bolo de cenoura com cobertura de chocolate, brigadeiro e pipoca.

Relatório D

“O desafio do educador, na proposta da tarefa, é dosar adequadamente o enfrentamento com os ‘não sei’, com o desconhecido, de tal modo que não paralise o processo de construção do conhecimento, mas, pelo contrário, o instigue a buscar saber mais”
Madalena Freire.

Hoje é dia 12/03/2010, meu último dia de estágio na Te-Arte, no período de 08 a 12 de março.

Logo no início das atividades, observei as crianças brincando no tanque de areia: escavavam e enchiam de areia depósitos plásticos. Faziam “bolos de areia” para festa de aniversário quando uma delas disse: “Precisamos de pá para escavar a areia!”. Outra criança completou: “Aqui não temos mais nenhuma pá”. “E se a gente fizesse uma pá?”, disse outra criança. Então, a professora Rita sugeriu construírem uma pá. Logo foram à marcenaria e fizeram uma pá. Desta forma, resolveu-se o problema da falta do objeto. A educação não é falada; é praticada.

Voltaram ao tanque de areia, agora com duas pás, e foram brincar. Uma criança falou: “Agora vou cavar bem fundo!”.

Logo depois, fui chamada pela criança Raíssa para brincar de colher folhas secas, das plantas que ficam na entrada da Escola. Eram muitas folhas no chão! Perguntei: “Vamos pegar as folhas do chão?”. Ela respondeu: “É melhor as do chão que já estão caídas”. Rafaela pegou um depósito plástico, no tanque de areia, e recolhemos folhas até enchê-lo. “Agora vamos preparar o chá”, ela falou. Perguntei para que era o chá. E ela respondeu: “Para as minhas convidadas”. Logo chegaram mais duas crianças e perguntaram: “A gente também pode tomar chá?”. Sentaram-se conosco e ficamos no faz de conta que tomávamos chá.

Em seguida, o sino tocou e as crianças saíram para o almoço. Neste momento, aproveitei para fotografar o ambiente da Escola. Lembrei-me de subir na torre para fazer o registro do local.

Era o último dia da primeira etapa do estágio. Durante a reunião, no final da manhã, agradei a Therezita e à equipe pela oportunidade da vivência diária com as crianças e com o grupo. Na ocasião, relatei as minhas impressões sobre o trabalho por eles realizado.

Assim, descrevi que há, na Te-Arte, uma pedagogia viva que me toca diretamente. Quem entra na Te-Arte, não consegue sair igual! Reelaboramos nossa concepção de educação, de valores e do que é ser cidadão.

As crianças na Te-Arte escolhem as áreas que desejam brincar. Passam a maior parte do tempo ao ar livre. Vão, aos poucos e sem gritaria, subindo e descendo, e escavando. Desta forma, não há espaço para correria. Há crianças em movimento constante, brincando, dançando, na casinha da árvore, no galinheiro e no campinho.

São, aproximadamente, 80 (oitenta) crianças convivendo diariamente no “quintal mágico” da Te-Arte. As crianças passam toda a manhã brincando, dançando, jogando, ouvindo histórias e músicas do repertório cultural popular.

Therezita chega cedo e faz de tudo um pouco. Ajuda na preparação do almoço, na cozinha da própria escola, borda camisas e orienta as crianças. Todos os dias, reserva um tempo para conversar com alguns familiares sobre assuntos diferenciados: saúde, comportamento, limites e atitudes das crianças.

Os professores da Te-Arte são de diferentes áreas: pedagogos, professores de Educação Física e Artes, e colaboradores diversos. O que importa é o respeito e o exemplo através da ação de cada um desses profissionais. A grande diferença da Te-Arte é sentida no momento em que o portão é aberto, pois a verdade é encontrada em todo o terreno. Existem muitas flores, árvores frutíferas, areia e terra firme. Há um galinheiro no final do quintal que é observado e cuidado por todos.

Há uma grande relação de respeito entre as crianças e adultos. A rotina da Te-Arte é uma só: BRINCAR. Há vários brinquedos de madeira: cavalinhos, carrinhos de mão, mesinhas, barquinhos, carros na pista de terra, balanços, entre outros.

Fotografia 26 – Girando



Fonte: Autora desta dissertação, 2010.

As brincadeiras, em todas as manhãs, no período de 08 a 12 de março de 2010, foram direcionadas por escolhas das crianças e também pelo clima, pois no dia de chuva, o tanque de areia ficou vazio. Na Te-Arte, há um forte resgate da brincadeira como uma linguagem do corpo, do movimento, em que o momento da criança e a sua escolha são amplamente respeitados.

Fotografia 27 – Direito de contemplação respeitado



Fonte: Autora desta dissertação, 2010.

APÊNDICE C – Relatório da Reunião de Pais

A família é uma grande aliada no trabalho desenvolvido na Te-Arte. Os pais têm acesso direto às crianças, aos professores e à Direção. A aprendizagem é constante entre pais e familiares. O desenvolvimento das atividades ocorre respeitando e refletindo as diversas formações familiares.

Os pais têm a liberdade de transitar pela Escola, desde que respeitem a sua rotina. E também participam trazendo atividades de música, dança e culinária, dentre outras.

A reunião tem início, pontualmente, às 20h do dia 24 de novembro de 2011. É um momento coletivo entre a direção da escola, professores e pais. Utilizei um caderno de anotações (meu diário de bordo), no qual pontuei alguns aspectos importantes da pauta sugerida pela equipe e pelas crianças.

Therezita inicia a reunião agradecendo aos pais pelo ano de 2010, pela paciência e pela persistência de todos os envolvidos na educação das crianças, dizendo ter avaliado um saldo positivo no trabalho coletivo durante o ano. Um pai pede a palavra e diz “A escola continua igual aos outros anos, e isso é ótimo”. Outra mãe fala “A minha filha *pipocou* (termo usado pela escola na aprendizagem da leitura e da escrita), e isso foi muito tranquilo, foi muito respeitada e foi muito bacana o cuidado com o pipocar pela Te-Arte; diminui a nossa ansiedade.”

Therezita continua falando:

As crianças estão solicitando menos ansiedade e atitude de que elas não vão conseguir. Aqui eles ouvem uma coisa e em casa é cobrado um sucesso. Elas chegam aqui, muitas vezes, reclamando e indignadas ou então provocando a inverdade. Cada um é diferente do outro. Não podemos ter uma linha que todos têm que aprender da mesma forma.

Uma mãe relata que o casal passou por uma experiência curiosa com o filho de 5 anos. “Nós acabamos de ter outro filho e o de 5 anos começou com umas mentiras, e começou a cair, e o neuropediatra, disse que ele falou que ‘era falta de pai’.” Therezita questiona: “Então você trouxe o problema para a escola? Ele demonstrou que o problema estava dentro dele.” A mãe continua a dizer “que as coisas que as crianças trazem, vocês significam, traz para a gente um lugar com muito chão, depois disso ele deslanchou da cobrança das rotinas dos horários do pai.”

Therezita fala “na semana passada, as crianças vieram falar comigo sobre a ausência dos pais; disseram que tinham que fazer uma reunião”. “Eu não vejo meu pai, ele está jogando tênis” – disse uma delas. Essa reclamação é pertinente. Outra criança falou: “Eles não comem salada e obrigam a gente a comer” (a criança estava se referindo aos pais). O silêncio foi total até que alguém perguntou, em tom de brincadeira, “Todo mundo come salada?”

A pauta da reunião é entregue para todos os pais e professores:

Pauta da Reunião de Pais Te-Arte – Novembro/2010

- 1- Lanche: frutas vindo picadas
- 2- Roupas emprestadas que não voltam
- 3- Saída da fralda: pais tiram a fralda, mas a criança vem com fralda; mandar mais roupas e sapato para as trocas necessárias.
- 4- Crianças que usam fraldas e não trazem
- 5- Enrolação ao deixar as crianças na escola
- 6- Protetor solar (o calor está chegando)
- 7- Acantonamento
- 8- Quem continua em 2011
- 9- Meias e roupas esquecidas
- 10- Fungos genitais: avisar com precisão e trazer atestado médico. Toalha e sabonete individual independente da faixa etária
- 11- Em 2011 continua a proposta do brincar para não pular etapas do desenvolvimento do homem mundial, até que provem cientificamente e emocionalmente o contrário
- 12- Festa de Natal
- 13- Pauta das crianças: reclamação das crianças quanto ao horário que os pais chegam a casa (0h).

Therezita começa a falar sobre os itens 1 e 2.

Deixem os seus filhos crescerem; a fruta veio cortada, não tem mais vitamina. Deixem eles crescerem, a fonoaudióloga está mostrando essa necessidade, assim eles não aprendem a comer uma fruta, abocanhar. Vocês estão ‘embebezando’ as crianças, fazendo as crianças não crescerem [...] pezinho, mãozinha, isso não. Usem o diminutivo mais tarde. Usem os termos adequados para falar com o ser humano em crescimento, a não ser que vocês continuem querendo um bebê dentro de casa. Observem as crianças que levam roupas emprestadas. Vocês têm que ficar mais atentos. Antes eu comprava, fazia, emprestava, e agora eu não tenho mais nenhuma, a gente empresta e não volta. Aqui na escola eles aprendem, pegam um brinquedo velho e perguntam, ‘Tê, posso levar?’ (**Tê é a forma como Therezita é chamada**). Porque sabem que no outro dia têm que devolver. No entanto, no outro dia, vocês, pais, não devolvem. O que vocês acham que deve ser feito para essa atitude? (grifo nosso).

Um pai diz: “Zilda fez um porta-meia e colocou lá na entrada” (o pai se refere a um saco improvisado que a funcionária da Te-Arte fez para colocar as meias que encontra na escola). Therezita fala: “Vocês não olham, as roupas que ficam e ninguém vem buscar, no último dia do ano eu levo tudo para doação”.

Sobre os itens 3 e 4:

Os pais chegam e falam ‘eu tirei as fraldas do meu filho’. Quando a gente vai trocar a criança e não encontra cueca, encontra fralda, e aí? Como se fala a verdade para a criança desse procedimento? Tira a fralda e em casa põe a fralda. É duro para a cabeça da criança. Tragam fraldas para as crianças das quais ainda não foram retiradas. Cada criança tem o seu ritmo próprio e isso precisa ser respeitado.

Therezita faz, então, um relato de algumas situações ocorridas, na Te-Arte, com algumas crianças, ao longo dos anos; e alguns pais começam a contar situações com os filhos. Foram muitas as situações relatadas. No entanto, escolhi quatro para ilustrar como o debate, na reunião, é aberto e franco, sem meias palavras.

Situação 1

Criança: Tê, eu não vou nesse carro. Ele vai amarrar o meu pinto (a criança estava se referindo ao motorista);

Therezita: A criança teve um problema renal. *Deletei o motorista*, chamei a família, a criança e o motorista.

Situação 2

Babá: Se você fizer xixi, o Papai Noel não vai trazer presente.

Therezita: Aí fica a criança com a dança do xixi. Que resposta vocês me dão disso? (Pergunta aos Pais);

Mãe: Educar as babás, uma pessoa que passa muito tempo com os filhos.

Therezita: Sempre foi possível trazer a babá para cá para aprender a lidar com a situação.

Situação 3

Pai: Cheguei aqui na Te-Arte e minhas filhas de 4 e 5 anos. Uma delas tinha derramado comida no chão (ouvi as duas confidenciando quem havia derramado).

Criança: Eu derramei (olhando para baixo, falou bem baixinho).

Pai: Therezita ouviu a criança dizer isso e falou “Parabéns, me dá um abraço e um beijo, vai lá em cima e joga para as galinhas”.

Therezita: O medo eu acho que é uma das experiências mais importantes do ser humano. Pessoas que não têm medo, nunca têm desafios. A criança venceu o medo ao contar para o pai.

Therezita: E o que vocês acham da minha colocação? A criança não pode vencer o medo e levar castigo. Se todos nós tivermos medo e enfrentarmos, essas crianças vão irradiando. Tem o medo, enfrentou o medo, disse a verdade, o que é que merece? Elogio!

Situação 4

Criança: Quando você morrer, eu venho dormir aqui – disse ela referindo-se ao pai e ao quarto do casal.

Mãe: Eu me assusto com o meu filho.

Therezita: Mãe diga: Quando ele morrer, você **não** vai dormir aqui, mãe não pode casar com filho, está na lei. Fale olhando para a criança. Pegue a mitologia, Édipo.

Criança: Meu pai teve sorte, ele chegou primeiro.

Therezita: Diga, mãe, a ele, "quando você casar vai poder escolher".

A “enrolação” ao deixar a criança, é conversada de forma livre com os pais. Therezita diz: “Ao deixar a crianças, vocês precisam perceber se querem ficar, não usem as crianças com as suas necessidades. Quer ficar um pouco mais? Avisa. Deu o tempo, vá embora.” Therezita explica que, muitas vezes, a necessidade maior é dos pais, de ficarem um pouco com as crianças, e que eles necessitam ter essa percepção da situação, da atitude que estão tendo com os filhos.

Como as atividades são realizadas, na sua maioria, na parte externa da escola, a equipe, ao fazer a pauta da reunião, achou de extrema importância lembrar aos pais sobre a proteção solar, enfatizando que o protetor deve ser passado em casa. Therezita informa aos pais a decisão da equipe.

O acantonamento ocorre próximo ao final do ano, na escola. As crianças dormem da sexta para o sábado. Na ocasião, a data marcada foi de 07 para 08 de dezembro.

A organização e a programação são responsabilidade de três professores. É um evento organizado pelos professores; a escola cede o espaço. Neste dia, as crianças entram em contato com outras histórias; lancham coletivamente e dormem nos colchonetes, na área interna da escola, todos juntos. Os professores explicam, aos pais, como será a dinâmica das atividades.

Therezita dá a oportunidade, aos pais, de decidirem se os filhos continuam na escola no ano seguinte. Explica que continua com a mesma proposta do brincar para 2011 e que continua, também, não fazendo contrato de matrícula com os pais. Tudo é através do compromisso que eles estão firmando com a escola, no momento em que decidem deixar os filhos para o ano seguinte.

Na Te-Arte, as roupas das crianças que ficam esquecidas são colocadas em uma caixa grande que fica na sala de Therezita. Muitos pais vão até a caixa, recolhem as roupas e meias dos seus filhos. No entanto, a caixa permanece sempre com muitas roupas esquecidas. Therezita avisa que, “se no último dia, as roupas ainda estiverem na caixa, saibam que serão todas doadas”. No final da reunião, presenciei vários pais fazendo a coleta das roupas dos seus filhos.

Therezita enfatiza sobre o cuidado de ter que separar as tolhas e sabonete individual, independente da faixa etária, para as crianças que apresentam uma maior fragilidade, que estão com fungos genitais. Os pais não devem ter vergonha, podem vir. “Se a criança está com afta, passa mel Rosado; se está com assadura, violeta”.

Therezita explica que continua a proposta do brincar em 2011. Faz uma breve explanação que acredita ser o trabalho com crianças de 0 a 7 anos; um trabalho que já realiza há 36 anos e que vem dando certo. “Continuo trabalhando com esse lúdico. O homem mundial que está na *Cochichina*, que está em toda parte. A globalização está fazendo as famílias serem consumistas.

Neste momento, abre-se um espaço para a professora Rita falar:

Olha que ano que vem eu não vou participar da escola como professora. Vou continuar participando dentro do Instituto Te-Arte, deixando a escola como um espaço tão rico que é pra mim, de entender a criança, entender a educação. Eu acho que esse é o meu canal. Foi uma experiência que eu vivi aqui. Eu venho pensando, muito, sobre essa decisão.

O Natal é um momento festivo da escola Te-Arte, “O Papai Noel vai chegar”. Therezita explica aos pais que farão o que sempre programam: a lojinha de Natal, onde as crianças vão viver o momento de embalar os presentes, arrumar a lojinha e escolher um dos presentes, pelo carinho que representam.

APÊNDICE D – Referência à Foto da Capa da Dissertação

No meu retorno ao campo de estágio, caminhei pelos cantos da Te-Arte e percebi um colorido diferente na parede lateral do campinho, um local usado para jogos. Subi até lá para olhar de perto. Era um grande painel, feito em azulejo, pintado coletivamente pelas crianças. Ele contrastava com as cores das árvores e a iluminação do sol, que dava um colorido especial e um efeito luminoso.

Aproximei-me e olhei os detalhes daquela obra, mostrada na Foto abaixo. Quando eu fotografava a obra, uma criança de cinco anos aproximou-se e perguntou “O que você está fazendo?” Eu disse que havia tirado uma foto do painel para registrar. “Você também desenhou nesse painel?” – perguntei. “Nesse aí, foram os grandes” – respondeu. “E o que eles fizeram?” – insisti. “Arte, isso aí é arte!” – completou.

Senti que a forma da minha pergunta não cabia naquela situação. Lembrei-me do livro de Anamelia Bueno, “Olhos que pintam: a leitura da imagem e o ensino da arte”, que traz o pensamento de Pierre Matisse: “A obra de arte traz em si sua significação absoluta, impondo-se ao espectador antes que ele possa identificar o tema”. Foi exatamente a singularidade da fala daquela criança brincante e intuitiva que fez a leitura da obra deixada pelas outras crianças.

ANEXOS

ANEXO A – Protocolo de Pesquisa



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Maceió – AL, 28/02/2011,

Senhor (a) Pesquisador (a), Lenira Haddad
Rozana Machado Bandeira de Melo

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), em 16/02/2011 e com base no parecer emitido pelo (a) relator (a) do processo nº **023974/2010-92** sob o título **O Projeto Pedagógico de Te-Arte: dimensão teóricas e praticas**, vem por meio deste instrumento comunicar a aprovação do processo supra citado, com base no item VIII.13, b, da Resolução nº 196/96.

O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Res. CNS 196/96, item V.4).

É papel do(a) pesquisador(a) assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA – junto com seu posicionamento.

Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e sua justificativa. Em caso de projeto do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o(a) pesquisador(a) ou patrocinador(a) deve enviá-los à mesma junto com o parecer aprovatório do CEP, para serem incluídas ao protocolo inicial (Res. 251/97, item IV. 2.e).

Relatórios parciais e finais devem ser apresentados ao CEP, de acordo com os prazos estabelecidos no Cronograma do Protocolo e na Res. CNS, 196/96.

Na eventualidade de esclarecimentos adicionais, este Comitê coloca-se a disposição dos interessados para o acompanhamento da pesquisa em seus dilemas éticos e exigências contidas nas Resoluções supra - referidas.

Esta aprovação não é válida para subprojetos oriundos do protocolo de pesquisa acima referido.

(*) Áreas temáticas especiais



Valdir Marques Lima
Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA
PARECER CONSUBSTANCIADO



PROTOCOLO: 023974-2010-92

I. Identificação

1. Título: **O Projeto Pedagógico de Te-Arte: dimensões teóricas e práticas.**

2. Pesquisador(a) orientador(a): Dra. Lenira Haddad. Orientandos(as): Rozana Machado Bandeira de Melo.

3. Instituição onde se realizará: UFAL/CEDU/Mestrado em Educação

4. Data de apresentação ao CEP: 3-11-2010

II. Objetivos

- Compreender o estado atual das pesquisas que tratam do currículo na educação infantil. Identificar as várias dimensões que compõem a proposta pedagógica da Te-Arte. Compreender a visão dos pais e professores sobre a escola. Compreender os sentidos atribuídos à TE-Arte por ex-alunos da escola. Trata-se de uma pesquisa qualitativa a ser realizada em uma Escola de Educação Infantil, localizada em São Paulo. Inicialmente será realizada uma pesquisa bibliográfica nas principais bases de dados de monografias e teses que versam sobre o currículo e proposta pedagógica da educação infantil, objetivando compreender por onde caminha o debate atual. Será realizada, também, uma pesquisa de campo nos moldes do que a Te-Arte denomina de estágio de interação, onde serão observados agrupamentos heterogêneos de crianças de 2 a 7 anos, em momentos diferenciados mediados por seus professores. Tais momentos serão fotografados e vídeo-gravados com vistas a garantir elementos mais concretos e visuais sobre a experiência cotidiana desta instituição. No projeto indica-se que todas as fotos e vídeos serão destruídos após a realização da pesquisa.

III. Comentários do Relator.

O Projeto apresenta Introdução, Justificativa, Objetivos, Metodologia, Cronograma, TCLE, autorização necessária, referências, roteiros de entrevistas, currículos dos pesquisadores e orçamento. O protocolo de pesquisa atende às exigências da Resolução CNS 196/96, pois não apresenta problema ético.

Sugerimos ao Comitê de Ética em Pesquisa que considere, salvo melhor entendimento, o Projeto em pauta como aprovado.

*Procedido
de pesquisa
aprovado*

ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.)

“O respeito devido à dignidade humana exige que toda pesquisa se processe após consentimento livre e esclarecido dos sujeitos, indivíduos ou grupos que por si e/ou por seus representantes legais manifestem a sua anuência à participação na pesquisa.” (Resolução. nº 196/96-IV, do Conselho Nacional de Saúde)

Eu, _____, estando como responsável pelo aluno(a) _____, tendo sido convidado(a) a participar como voluntário(a) do estudo *O projeto pedagógico da Te-Arte: dimensões teóricas e práticas*, recebi da Srª. professora Drª. Lenira Haddad, do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas, responsável por sua execução as seguintes informações que me fizeram entender sem dificuldades e sem dúvidas os seguintes aspectos:

- Que o estudo se destina a identificar os fundamentos teóricos e pedagógicos da experiência da Escola Te-Arte,
- Que os resultados que se desejam alcançar são os seguintes: demonstrar que as bases teóricas e pedagógicas da escola Te-Arte se fundamentam no brincar, usando como referência a arte e a cultura popular na formação das crianças.
- Que esse estudo começará em novembro e terminará em dezembro de 2010.
- Que o estudo será feito da seguinte maneira: apresentação do projeto aos funcionários, à direção da escola campo de estágio e aos responsáveis pelas crianças; acompanhamento, entrevistas semi-estruturadas, observação das atividades e interação com as crianças no período em que estiverem na instituição.
- Que as crianças pelas quais sou responsável participarão das etapas de observação e interação.
- Que os outros meios conhecidos para se obter os mesmos resultados são as seguintes: utilização de câmera digital.
- Que os incômodos que o(a) mesmo(a) poderá sentir com a sua participação são os seguintes: timidez e inibição diante da câmera.
- Que não trará nenhum risco à sua saúde física ou mental.
- Que deverei contar com a seguinte assistência: orientação no desenvolvimento da pesquisa, sendo responsável(is) por ela: professora Drª. Lenira Haddad.
- Que os benefícios que deverei esperar com a participação das crianças, mesmo que não diretamente são: complementar o estudo, agora na visão de uma pedagoga, e contribuir para ampliar a divulgação dessa experiência no meio acadêmico..
- Que a participação das crianças será acompanhada do seguinte modo: através de diários de campo, transcrições das gravações de imagem.

- Que sempre que desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.
- Que, a qualquer momento, as crianças poderão se recusar a continuar participando do estudo e, também, que poderão retirar este seu consentimento, sem que isso lhes traga qualquer penalidade ou prejuízo.
- Que as informações conseguidas através da participação as crianças não permitirão a identificação da sua pessoa, exceto aos responsáveis pelo estudo, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto.
- Que eu, a responsável pelas crianças, não deverei ser indenizada ou ressarcida, uma vez que não terei despesa com a participação destas na pesquisa, e também, por todos os danos que venham a sofrer pela mesma razão, sendo que, para essas despesas, foi garantida a existência de recursos.

Finalmente, tendo eu compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a participação dos menores no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a participação dos menores implica, concordo em dele participar e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Endereço do(a) participante-voluntário(a):

Domicílio: (rua, praça, conjunto):

Bloco: /Nº: /Complemento:

Bairro: CEP: Cidade:

Telefone:

Ponto de referência:

Contato de urgência: Sr(a).

Domicílio: (rua, praça, conjunto):

Bloco: /Nº: /Complemento:

Bairro: CEP: Cidade:

Telefone:

Ponto de referência:

Endereço do(a)s responsável(is) pela pesquisa: Profª. Lenira Haddad

Instituição: Universidade Federal de Alagoas

Endereço: Lot. Jeunne Ville, casa 113 -

Bloco: /Nº: /Complemento:

Bairro: Ipioca CEP: 57039-865 Cidade: Maceió-AL

Telefones p/contato: (82) 3234-1488 / 8116-9673

ATENÇÃO: Para informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao:
Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas:
 Prédio da Reitoria, sala do C.O.C. , Campus A. C. Simões, Cidade Universitária
 Telefone: 3214-1041

Maceió, ____ de _____ de 2010

	<i>Rozana machado Bandeira de melo</i> <i>*Haddad</i>
(Assinatura ou impressão datiloscópica do(a) voluntário(a) ou responsável legal - Rubricar as demais folhas)	Nome e Assinatura do(s) responsável(eis) pelo estudo (Rubricar as demais páginas) Orientador

ANEXO C – Comunicado de Alteração na Pesquisa

Universidade Federal de Alagoas
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado em Educação Brasileira

ALTERAÇÕES NA PESQUISA

Informo, ao Comitê de Ética da Universidade Federal de Alagoas, as alterações ocorridas na pesquisa referente ao **Processo n° 023974/2010-92**:

1. Orientador

Prof^a. Dr^a. Deise Juliana Francisco

Justificativa: conforme decisão na 9ª Reunião Ordinária do Colegiado do PPGE, ocorrida no dia 30/11/11, às 14 horas, na sala 202.

2. Título da pesquisa

Uma Educação Infantil Centrada no Brincar: a experiência da Te-Arte

3. Objetivos da pesquisa

Geral:

Analisar o currículo de Educação Infantil da Te-Arte, enfocando a brincadeira como eixo articulador.

Específicos:

Descrever como a rotina é organizada na Te-Arte, em articulação com a brincadeira e o espaço físico;

Compreender a visão dos professores e da gestora sobre a experiência da Te-Arte;

Analisar os sentidos atribuídos à Te-Arte por pais e ex-alunos da Escola.

4. Pergunta da pesquisa

Como a brincadeira é articuladora da proposta curricular da Te-Arte?

5. Questões norteadoras

Como a rotina se relaciona com a brincadeira na Te-Arte?

Como o espaço físico é organizado a fim de viabilizar a brincadeira?

Maceió, 09 de janeiro de 2012.



Rozana Machado Bandeira de Melo