MAXIMIANO **Teoria geral da administração: da revolução urbana à revolução digital**. 6ed. São Paulo: Atlas, 2007. **Introdução à administração**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2000.

MICHAELIS. **Minidicionário escolar da língua portuguesa**. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 2000.

MUSSAK, Eugenio. **Gestão humanista de pessoas: o fator humano como diferencial competitivo**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.

NADLER, D. A. et al. **Comportamento organizacional**. Rio de Janeiro: Campus, 1983.

NEGRINI, Vanessa. **Liderança e gestão de conflitos: Evitar, ignorar, mediar? Um bom líder deve dominar as técnicas de gerenciamento de conflitos para extrair seus aspectos positivos**.

PORTAL EDUCAÇÃO. **A liderança, a motivação e a administração de conflitos**. 2009..

Como Aprendem as Crianças, na Educação Infantil: Percepções Sobre as Interações e Situações Vividas no Espaço Escolar

Daniel Rodrigues de Lima

RESUMO

O artigo apresenta reflexões sobre metodologias investigativas com as crianças e suas culturas, a partir do referencial do livro As Cem linguagens da criança e Diálogos com Reggio Emilia. Considera as crianças como atores sociais que acionam estratégias de luta por meio das suas culturas de pares. Na produção acadêmica brasileira sobre as crianças e suas culturas, ainda não possuímos uma tradição de estudos que tratem das vozes das crianças por elas próprias. O desenvolvimento das crianças através da focalização sistemática na representação simbólica, levando as crianças pequenas (0-6 anos) a um nível surpreendente de habilidades simbólicas e à criatividade. Como as crianças pensam, a criança pré- operatória. A relação com os adultos,. Escutar, investigar e aprender com a criança. Uma escola voltada na criança, onde o espaço é uma complementação em sua educação. A participação como meio de comunicação. Como elas vêm o mundo. Os traços das culturas infantis como base teórica para a construção de outros modos de fazer pesquisa que articulem ciência e estética, razão e emoção, fantasia e realidade.

PALAVRAS-CHAVE: desenvolvimento das crianças/ atores sociais; percepção das crianças; crianças e suas culturas; relação com os adultos.

1. INTRODUÇÃO

Os estudos de Piaget (1896-1980) nos mostraram que a criança não é um adulto em miniatura, pois possui uma forma própria de ver e compreender os acontecimentos do mundo de acordo com sua estrutura cognitiva. O principal objetivo de Piaget era entender como o homem, enquanto sujeito epistêmico, construía o conhecimento e para isso realizou diversos experimentos e entrevistas com crianças de diferentes faixas etárias, a fim de compreender a evolução do pensamento humano. O autor identificou quatro estágios no desenvolvimento cognitivo: sensório motor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal.

Conforme Piaget, todo ato inteligente pressupõe um esquema de assimilação ou uma estrutura que permite ao sujeito organizar e compreender o mundo. Com o tempo, os indivíduos entram em contato com objetos e situações gradativamente mais complexas, causando desequilíbrio em sua estrutura cognitiva, que necessita adaptar-se para assimilar aquelas novas situações e equilibrar-se novamente. O primeiro desequilíbrio na estrutura cognitiva ocorrerá ainda no estágio sensório-motor (do nascimento aos dois anos em média) quando o bebê não conseguir assimilar um objeto do meio pelo ato de sugar, por exemplo. Quando ele tenta sugar algo que não se suga, mas que se aperta, agita ou esfrega esquemas mentais de ação de apertar, agitar e sugar vão aos poucos sendo construídos e essa capacidade a criança sabe que a existência dos objetos não depende de seu contato perceptivo com eles, isto é, os objetos existem mesmo fora de seu campo de visão.

A representação mental adquirida no final do período sensório-motor dá origem a função simbólica, principal característica do período pré-operatório, que abrange entre dois e sete anos de idade em média. Para Flavell, Miller & Miller (1999) ser capaz de fazer uma coisa significar outra é uma das maiores conquistas dessa fase, e nisto consiste a função simbólica. É ela que permite a criança reconstituir o passado e antecipar o futuro. A criança também tornar-se capaz de reproduzir uma ação em um momento posterior ao da ação observada, a chamada imitação diferida. A função simbólica pode ser percebida na brincadeira de faz de conta. Nesta a criança dá um outro significado para o objeto, sabendo diferenciar o objeto real e o que ele representa.

Outra habilidade demonstrada pela criança é a aquisição da perspectiva dos outros, uma vez que elas exercem diferentes papéis sociais: mãe, pai, filhos, professores etc. em suas brincadeiras o entendimento das crianças sobre os estados mentais dos outros surge em parte no faz de

conta, onde as crianças fingem, interpretam e inventam sentimentos, pensamentos, desejos e intenções para suas bonecas e personagens.

Se a criança é capaz de representar um adulto no faz de conta é porque ela possui conhecimentos sobre como um adulto se comporta e age no mundo. Ela utiliza seu conhecimento sobre os adultos para brincar e imitá-lo.

A função simbólica propicia o surgimento da linguagem para se comunicar com os outros. No princípio a linguagem acompanha sua mente egocêntrica e serve para a auto-descrição de ações que ela mesma está executando. São os monólogos infantis, em que apesar de estarem juntas, cada criança executa sua tarefa individualmente, relatando para si própria o que está fazendo. Com o passar dos anos esses monólogos tendem a diminuir e a linguagem vai se tornando cada vez mais socializada.

Para participar, se relacionar e entender esse mundo que vai se tornando cada vez mais objetivo e exterior a elas, Flavell, Miller & Miller (1999) afirmam que as crianças no período pré-operatório representam mentalmente os eventos que acontecem em sua vida sob a forma de scripts. Um script é uma sequência generalizada, organizada temporal e espacialmente, de eventos em uma rotina comum com um objetivo. Esses autores consideram que essa capacidade é uma das ferramentas mentais mais poderosas para as crianças pequenas entenderem o mundo.

Os scripts dizem às crianças como as coisas devem ocorrer, o que proporciona segurança. A repetição da hora da roda na escola, por exemplo, leva a uma representação roteirizada de "como normalmente acontece a hora da roda". Os conceitos também ajudam as crianças a entenderem o mundo, pois organizam os tipos de entidades que o habitam. Um conceito é criado quando agrupamos em uma mesma categoria coisas que possuem semelhanças comuns. O conceito de menina, por exemplo, une diferentes meninas, mas todas com características femininas. Estudos com crianças de 4 anos, alguns realizados por Piaget, mostravam que elas eram governadas prioritariamente pela percepção visual para realizarem seus agrupamentos por semelhança (FLAVELL, MILLER & MILL ER, 1999).

Para Flavell, Miller & Miller (1999, p. 78) isso mostra que os conceitos das crianças pequenas não são simples conjuntos de características perceptivas. De fato os estudos sobre desenvolvimento infantil vêm mostrando que as crianças pré-escolares possuem habilidades cognitivas mais complexas do que costumávamos pensar.

A teoria da mente acredita que perto do fim do primeiro ano de vida os bebês já compreendem que as pessoas possuem "algo", como uma capacidade de ação e influência, que entidades não pessoas não possuem. Piaget (2006), contudo, observou que crianças pré-operatórias atribuem intencionalidade até mesmo a objetos inanimados, como se eles possuíssem vida. É o chamado animismo infantil.

Adquirir o conceito de intencionalidade é central para que as crianças entendam como as pessoas diferem dos objetos e é indispensável para a compreensão da responsabilidade e do desenvolvimento da moralidade. Aos três anos as crianças conseguem distinguir o comportamento intencional dos erros ou acidentes, mas provavelmente não compreendem a intenção, como um estado mental anterior, independente do resultado das ações antes dos quatro anos. Essa capacidade de inferir intenções corretamente continua a se desenvolver por toda a infância à medida que pistas mais e mais sutis podem ser usadas para fazer inferências. (FLAVELL, MILLER & MILLER, 1999, p. 175).

Outra característica relacionada à intencionalidade que foi observada por Piaget (2006) nesse período da infância é a atribuição de finalidade aos movimentos observáveis; seja uma bola que rola, o movimento do Sol ou um objeto que cai. A criança pergunta (é a fase dos porquês) em busca da finalidade das coisas, e não da explicação causal. É como se não houvesse acaso na Natureza e tudo fosse feito com um propósito, com uma intenção, com uma razão de ser.

Piaget (1994) faz um paralelo entre o desenvolvimento cognitivo e o desenvolvimento moral. Como a criança está centrada em si mesma no período sensório-motor, sua moralidade nesta fase é denominada de anomia. Segundo Flavell, Miller & Miller (1999) na relação com os adultos os bebês começam primeiramente prestando atenção aos aspectos externos, na aparência, nos comportamentos explícitos e imediatamente perceptíveis. Alguns autores (SHANTZ, 1983; RHOLER, 1990, et al. apud FLAVELL, MILLER & MILLER, 1999) falam que há uma transição na percepção, que as crenças são representações mentais, que podem ser falsas ou verdadeiras. O comportamento das pessoas não é determinado pela realidade, mas pelas crenças a respeito da realidade.

Como a criança ainda é egocêntrica, a coação adulta encontra terreno fértil no egocentrismo infantil presente ainda em meados do período pré- operatório. As crianças são descritas como realistas morais porque julgam apenas a partir daquilo que são capazes de observar, não compreendem ainda as razões das regras que seguem. O raciocínio sobre as intenções e sentimentos de outros ocorre apenas quando o progresso intelectual geral permiti-lhes descentrar-se e a idade é apenas uma referência média do processo de desenvolvimento, podendo variar de criança para criança. Outros fatores também interferem no curso do desenvolvimento, tal como a maturação biológica, as interações sociais, o processo de equilibração e a oportunidade de manipulação de diferentes objetos. Elas agem de acordo com uma moralidade externa a elas, obedecendo por medo de sanção, por medo da perda de amor e por repressão, para responder a expectativas de outrem.

Nas entrevistas que realizou com crianças nesse período de desenvolvimento, Piaget percebeu que as regras, sustentadas pelos adultos, são consideradas sagradas, com uma essência eterna e imutável, que sempre existiram e sempre existirão. O afeto e o temor que a criança sente pelos adultos a leva a tomar essas primeiras regras como verdades absolutas e incontestáveis. É a fase denominada de heteronomia moral.

O adulto tem um papel central nessa fase do desenvolvimento porque a criança já é capaz de identificar as condições que eliciam ou alteram os estados emocionais dos outros, principalmente daqueles por quem elas possuem maior afinidade (FLAVELL, MILLER & MILLER, 1999).

2. INFÂNCIA

O historiador francês Philippe Áries (1981) inaugura a compreensão de que a infância não é um fato dado no desenvolvimento humano e sim uma construção social. Ele chama a atenção para a dimensão histórica da infância dentro do contexto da sociedade. Suas investigações nos mostraram que o papel que as

crianças exercem varia conforme o entendimento que temos dessa etapa da vida. Na sociedade Medieval, por exemplo, não havia a compreensão da infância como uma etapa diferente. Quando a criança fosse capaz de viver sem as solicitudes de sua mãe ela ingressava na sociedade adulta e passava a ser como um deles.

Nos séculos XVI e XVII as crianças foram essencialmente marcadas pela distração que proporcionavam aos mais velhos, um sentimento que o autor chamou de paparicação (Ibid., p.159.) As crianças eram vistas como criaturas engraçadinhas e dengosas que distraiam os adultos com seus trejeitos e particularidades. Philippe Aries credita a meados do século XVI e XVII o que podemos chamar do início do sentimento da infância, período marcado com grande produção de textos de observações sobre a psicologia e o comportamento infantil. Era importante para os moralistas e educadores desses séculos conhecer verdadeiramente os menores para melhor educá-los e socializá-los. As crianças eram vistas como seres em formação, e deveriam ser instruídas e socializadas (Ibid.). A infância começa então a ser entendida como uma etapa específica da vida, que requer preocupações, investimentos e regulações próprias.

Os estudos de Aries situaram a criança social e historicamente no momento em que as teorias tradicionais da Sociologia concediam um papel pouco participativo às crianças no cenário social e na constituição de suas próprias identidades. O conceito tradicional de socialização não abrangia a ação da criança sobre o mundo e sobre sua própria constituição social. Elas eram vistas como seres que deveriam ser socializados, receber as instruções do mundo adulto e internalizar regras e padrões culturais para conviver em sociedade.

Sob esse ponto de vista, a infância representava uma incompletude, um ser frágil, ainda em formação, que precisava ser educado. A própria etimologia da palavra infância – in-fans- aquele que não fala, nos ajuda a conhecer o lugar ocupado por elas na história.

O conceito de Socialização dos sociólogos da infância abrange uma concepção interacionista, com as crianças compartilhando, criando e modificando a cultura em que estão inseridas. A criança é um sujeito social que participa de sua própria socialização, na interação e negociação com os outros e não um sujeito a ser incorporado passivamente na sociedade pela intervenção do adulto. A Sociologia da Infância defende que as crianças são atores sociais que negociam, compartilham e criam culturas com os adultos e com outras crianças. A socióloga Suzanne Mollo-Bouvier (2005) compreende a criança de forma ativa em seu processo de socialização, que participa também da reprodução e transformação de toda a sociedade. A criança não absorve as informações do mundo passiva mente, não é um ser a ser socializado de fora para dentro. Ela interage, interpreta e re-significa o mundo em que vive. Corsaro (1997, p.4, apud DELGADO & MULLER, 2005b) utiliza o termo reprodução interpretativa para definir a idéia de que as crianças não estão simplesmente internalizando a sociedade e a cultura, mas estão ativamente contribuindo para a produção e mudança cultural.

A criança é um ser social porque interage, interferindo e reagindo às pessoas e instituições, desenvolvendo estratégias particulares para participar do mundo social (DELGADO & MULLER, 2005b). Mollo-Bouvier (2005) propõe a construção de uma Sociologia da Infância que leve em consideração as transformações que os modos de socialização sofreram ao longo dos anos. Sob seu ponto de vista, as transformações do mundo adulto e das famílias alteraram os modos de vida das crianças e sua inserção sócio-cultural. Para a autora, quatro fatores devem ser levados em consideração na transformação dos modos de socialização das crianças: 1) a segmentação social das idades e a incerteza quanto ao período da infância; 2) a tendência da socialização em instituições coletivas fora da família; 3) as transformações e contradições das concepções da infância; 4) e o interesse generalizado por uma educação precoce. Todos esses fatores influenciam, interferem e conferem um modo de socialização às crianças. A divisão por idade, por exemplo, define um padrão de desenvolvimento cognitivo e motor que esperamos que a criança alcance dentro de um estimado período. O olhar para as crianças é permeado por essas expectativas e pelas conquistas pertencentes a cada etapa a ser superada. As escolas segmentam as crianças em faixas etárias, corroborando com esse modelo de inserção social, conferindo uma homogeneidade geracional no processo de socialização.

A escola cria um ambiente específico de socialização, uma vez que não há convívio fragmentado por idade fora dela. Mollo-Bouvier (Op. Cit, p.4 e p.5) denuncia essa prática, pois ela se perpetua num momento em que a teoria redefeniu a socialização como uma noção dialética, como um processo de interações constantes de um sujeito com seus diferentes meios de vida. As instituições educativas vêm assumindo um papel central como lugar de desenvolvimento das crianças. Estas têm suas vidas e rotinas deslocadas da família para o convívio no coletivo com crianças que não são seus irmãos e com adultos que compartilham sua educação, mas que não são seus pais.

O tempo que as crianças permanecem nas instituições confere a esses espaços muitas vezes a principal função no que diz respeito à inserção social. A institucionalização da infância marca fortemente um novo modo de socialização que precisa ser problematizado.

Como é a relação que as crianças estabelecem com seus novos cuidadores? Como ela percebe o adulto com quem se relaciona? Se a criança re-significa, transforma e cria cultura, acreditamos que ela tem algo a dizer sobre sua própria escola e seus professores, que vem ocupando cada vez mais espaço em sua vida. As crianças não se adaptam nem interiorizam as regras e valores do mundo sem interferir nele, por outro lado, também não possuem completa autonomia nesse processo, pois é na interação com outras crianças e adultos que elas interpretam, compreendem e dão sentido à realidade que as cercam. Sendo assim, os significados que as crianças conferem aos acontecimentos, fatos, pessoas e experiências podem não ser os mesmos que os adultos atribuem. Elas possuem um modo próprio de enxergar o mundo e de entendê-lo, e um modo próprio também de agir sobre ele. Isso faz com que as crianças construam entre si um a cultura própria, com códigos de comunicação, hábitos e práticas comuns entre elas, diferentes daqueles dos adultos com quem convivem.

Ao falar infâncias considera-se que não há apenas uma infância, única e universal, mas diversos grupos de crianças que compartilham um espaço social, códigos e crenças, vivendo em diferentes lugares. pensamento infantil é tido como ilegítimo, incompetente, impróprio e inadequado.

A lógica adultocêntrica se caracteriza pelas explicações que nós adultos fazemos sobre o universo infantil partindo de nossos conceitos e entendimentos. O adultocentrismo é equivalente ao etnocentrismo dos primeiros antropólogos que viam os outros povos como estranhos e exóticos. Corsaro (2005) nos alerta que investigar o universo infantil é realmente um grande desafio porque os adultos são percebidos como poderosos e controladores de suas vidas. Em suas investigações sobre a infância, ele procura se colocar como um parceiro da criança, a fim de não ser percebido como um adulto típico. O autor acredita que dessa forma pode inserir-se nessa cultura e compreender como as crianças enxergam as coisas, pessoas e atitudes, e como dão significados ao mundo. Quando Corsaro (Ibid.) começou suas pesquisas não havia muitos modelos de como se comportar junto às crianças para gerar essas informações. Para conhecer como as crianças entendem o mundo o autor utilizou o que ele chama de "entrada reativa" – que consiste na permanência do pesquisador em áreas que somente as crianças costumam estar, como brinquedos do parque específicos para elas, casinhas e caixas de areia.

Corsaro permaneceu nesses espaços a fim de perceber a reação da criança à sua presença, não se comportando como um adulto típico, que chama a atenção, restringe comportamentos ou faz perguntas-teste para avaliar a aprendizagem. Observando como os adultos e professores se comportavam ele delineou para si uma outra postura com as crianças, que aos poucos o foram percebendo como um amigo, integrando-o no grupo, participando-o de suas conversas e confidências. Ao chegar aos espaço s destinados exclusivamente paras as crianças Corsaro esperava que elas iniciassem a interação com ele. Algumas sorriam discretamente, lançando olhares perplexos, outras o ignoravam. As perguntas que faziam começavam com questões gerais sobre características adultas até chegar em questões mais específicas, como o número de irmãos; pergunta que costumam fazer umas às outras. O início da interação começava muitas vezes em forma de perguntas sobre sua vida ou de convites para brincar. Ele sempre brincou com elas com muito envolvimento, sentando na areia e ouvindo suas orientações como se fosse uma criança. Buscou ser verdadeiro e autêntico em seus comentários, não se preocupando em explicar tudo que falava, tal como um professor.

Entretanto, em suas conclusões sobre o estudo, Corsaro não considera que as crianças o viam como uma das crianças, e sim com o um adulto atípico ou uma criança grande. Esse status de adulto atípico foi observado pelo autor da seguinte maneira (CORSARO, 2005, p. 08): Primeiro, permitiam-me entrar no meio de suas atividades de pares com pouca ou nenhuma disrupção. Podia ficar nas casas de boneca, na caixa de areia e até escalar as barras sem muito comentário além de alguns sorrisos e algumas risadas.

Segundo, comparado com os outros adultos, eu tinha pouca ou nenhuma autoridade. Em razão do meu desejo de fazer parte da cultura das crianças, não tentava controlar seus comportamentos. Mesmo assim, nas poucas oportunidades em que temi pela sua segurança física , meus avisos de "tome cuidado" eram sempre rebatidos com "Cê não é professor!" ou "Não pode nos dizer o que fazer!". Finalmente, ao longo do ano letivo, as crianças me pediram para participar de atividades de pares mais formais. Nas festas de aniversário, por exemplo, elas insistiam para que eu sentasse com elas (no círculo) e não

ficasse em torno como os professores e os pais. Várias crianças também pediam para suas mães escreverem meu nome, junto com os de seus colegas nos biscoitinhos, docinhos e em cartas de dia dos amigos que levavam à escola nos dias especiais.

Além dessa observação, Corsaro (2005) confirmou a percepção diferente que as crianças tinham ao seu respeito ao final de um projeto organizado na escola, que consistia nas crianças desenharem auto-retratos e falarem um

2005a), elas sugerem que se negocie a entrada no campo com as crianças, assim como as demais etapas da investigação, explicando para elas os objetivos do trabalho. Alderson (2005) também problematiza o fato do consentimento dos pais ou responsáveis bastar para os pesquisadores darem continuidade aos seus projetos.

A ética é um aspecto fundamental para os sociólogos da infância, que estão atentos à disparidade de poder entre adultos e crianças. Frente a isso buscam metodologias que valorizem as crianças e suas culturas.

De modo geral podemos resumir dois aspectos metodológicos que chamam a atenção da Sociologia da Infância. O primeiro diz respeito à ausência de vozes das crianças nas investigações, chamando para a necessidade de se questionar as "verdades" produzidas sobre elas. O segundo aspecto é a emergência de uma etnografia das culturas infantis, alternativa metodológica sugerida e utilizada por grande número de autores citados nesta seção.

As culturas infantis, para Sarmento (2004 apud DELGADO & MULLER, 2005b), são marcadas por quatro traços característicos: a ludicidade, sendo o brincar o que as crianças fazem de mais sério; a fantasia do real, onde o "mundo do faz de conta" é o meio pelo qual a criança constrói sua visão e significado do mundo; a interatividade, já que as crianças aprendem com outras crianças; e a reiteração, que fala do tempo da criança ser continuamente reinventado de novas possibilidades, um tempo recursivo.

Delgado e Muller (2005b) apontam que esses quatro traços devem ser considerados na elaboração das estratégias metodológicas que pretendem capturar as vozes e as ações das crianças, sejam quais forem os instrumentos metodológicos que se pretende utilizar. Desse modo as autoras desejam que as culturas infantis e suas investigações sejam inspiradores para criação de novos modos de se fazer ciência, que articulem estética, arte, criatividade, imaginação e emoção.

3. UMA ESCOLA VOLTADA À CRIANÇA

Algumas lições das pré-escolas de Reggio Emília, em primeiro lugar as crianças e os professores, juntos, examinam tópicos de interesse para as crianças pequenas em detalhes e em profundidade no trabalho de projetos.

Quando as crianças têm experiência no uso de seus desenhos, pinturas, etc., como uma base para uma discussão e trabalho adicionais, elas dão grande atenção a isso. Introdução precoce à representação observacional e realística não inibe as capacidades ou desejos das crianças de usar meios para a expressão abstrata, criativa e imaginativa. A espécie de trabalho realizado pelas crianças nesses projetos oferece um rico conteúdo para o relacionamento entre professores e alunos. Muitas características do comportamento dos adultos transmitem às crianças a idéia de que todos os aspectos de seu trabalho são considerados com seriedade. O modelo sobre o qual a vida escolar está baseada é mais próximo aos relacionamentos familiares e comunitários. Essas conquistas são devido ao compromisso que as comunidades em Reggio Emilia assumiram com suas crianças pequenas.

Como dizia Loris Malaguzzi, 1999 pag. v),

> "A criança
> é feita de cem.
> A criança tem cem mãos cem pensamentos
> cem modos de pensar de jogar e falar.
> Cem sempre cem modos de escutar
> de maravilhar e de amar.
> Cem alegrias
> para cantar e compreender.
> Cem mundos para descobrir Cem mundos para inventar Cem mundos para sonhar.
> A criança tem cem linguagens
> (e depois cem cem cem)
> mas roubaram-lhe noventa e nove.
> A escola e a cultura
> lhe separaram a cabeça do corpo. Dizem-lhe:
> de pensar sem as mãos de fazer sem a cabeça
> de escutar e não falar
> de compreender sem alegrias de amar e de maravilhar-se só na Páscoa e no Natal.
> Dizem-lhe:
> de descobrir o mundo que já existe e de cem
> roubaram-lhe noventa e nove. Dizem-lhe:
> que o jogo e o trabalho a realidade e a fantasia a ciência e a imaginação o céu e a terra
> a razão e o sonho são coisas
> que não estão juntas. Dizem-lhe enfim:
> que o cem não existe.
> A criança diz:
> ao contrário as cem existe".

A família, os professores e grupos sociais que a criança esta inserida, desempenham um papel importante na construção da afetividade. Trata-se de perceber que as pessoas que assumem estes papéis precisam considerar que são pessoas mais experientes coordenam e proporcionam o processo de aprendizagem do desenvolvimento social e afetivo. Autores como Wallon, Vygotsky e Piaget, ao pensar sobre a infância trazem contribuições, para fundamentar a importância dos aspectos sociais e afetivos nos processos para o desenvolvimento da cognição.

A valorização das crianças é vê-las como possuidoras de potencialidades construtivas e apreciá-las em sua individualidade, permitindo que tenham os próprios sentimentos, as próprias experiências, sejam elas raiva, amor, frustração, ansiedade, angústia, medo etc. As reações nas crianças são expressadas de formas autênticas. Já nas relações sociais, escondemos muitos sentimentos.

A criança que manifesta ciúmes pelo nascimento de seu irmão é censurada por se mostrar avessa à sua companhia. Falas como "que coisa feia" ou "você não pode sentir isso" censuram sua emoção. Ao invés de repreendermos a ação violenta acabamos por considerar o sentimento hostil e essa prática impede muitas vezes que tenhamos acesso ao que realmente se passa dentro de nós, subjetivamente.

Jean Piaget (1896-1980), um dos principais autores interacionistas, foi pioneiro em estudar o modo particular como as crianças constroem conhecimento sobre o mundo. Utilizando o método clínico, o autor apresentava questões, fazia perguntas, mostrava incoerências e levantava hipóteses junto com as crianças para acompanhar o raciocínio delas em suas explicações e respostas. Ele descobriu que inicialmente o pensamento das crianças é prático e essencialmente reflexivo e com o tempo elas vão adquirindo funções de pensamento cada vez mais simbólicas e representacionais. O autor definiu quatro estágios no desenvolvimento cognitivo: sensório motor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal. Cada um desses estágios marca um modo específico de pensamento da criança sobre a realidade. Cada estágio compreende uma fase que deve ser superada pela posterior na medida em que a estrutura cognitiva da criança amadurece, na medida em que ela toma contato com novos objetos do mundo e em que se relaciona com outras crianças e adultos em seu círculo social.

Investigando o desenvolvimento moral, que ocorre em paralelo ao desenvolvimento cognitivo, Piaget (1994) observou que há dois tipos de relações sociais: a coação e a cooperação. No início da vida as relações das crianças com os adultos são coercitivas, ainda não há o estabelecimento de um verdadeiro contato entre eles, pois do ponto de vista cognitivo a criança ainda está centrada em si mesma, não tendo se diferenciado do mundo fora dela (egocentrismo). As regras e orientações que ela recebe são seguidas quase que automaticamente, sem reflexão sobre a existência e origem delas. Essa é a fase denominada de heteronomia moral. Mas, para Piaget (1994), a relação cooperativa é a que realmente permite a socialização do indivíduo e o desenvolvimento da autonomia moral. A cooperação ocorre principalmente e inicialmente entre crianças da mesma idade, pois nesta circunstância estão propícias as relações de respeito mútuo e solidariedade, sem a presença de um adulto para oprimi-las. Nesta ocasião, as regras e os deveres são entendidos como fruto de construção e acordo coletivo compartilhado por todos. Por isso, Piaget defendia a existência de escolas baseadas em uma organização de autogoverno pelas crianças, para que estas pudessem ter as primeiras experiências pautadas na reciprocidade e na liberdade de criarem suas próprias leis (PIAGET, 1990).

Piaget vem da epistemologia genética e não tinha como objeto de estudo a criança e seu desenvolvimento cognitivo. O interesse era antes de tudo uma questão da filosofia: como o homem – sujeito epistêmico- adquire conhecimento. Sua formação de biólogo fez com que ele fosse além da especulação filosófica, e acabou por se dedicar a observar e compreender empiricamente como se forma o conhecimento. O autor considerava que para compreender isso seria necessário reconstruir todas as etapas de estruturação do aparelho cognitivo desde o homem pré-histórico, acompanhando assim a evolução do conhecimento. Como isso não era possível, ele optou por estudar o pensamento infantil desde a sua origem, partindo do pressuposto de que a ontogênese caminha em paralelo com a filogênese. Assim, olhar uma criança se formar, do ponto de vista intelectual, é como olhar a história do progresso da humanidade (PIAGET apud BRINGUIER, 1993, p. 132). Dessa forma, podemos dizer que o que sabemos hoje, a partir de Piaget, sobre as crianças e seu desenvolvimento cognitivo, não é o ponto final de seu trabalho, e sim o caminho que o autor encontrou para responder uma pergunta muito maior.

Por outro lado, a Sociologia da Infância já nasce tendo como foco a criança e suas infâncias. Se os estudos de Piaget nos levam a compreensão de que a criança é ativa em sua própria constituição de sujeito e de que ela possui um modo particular de entender o mundo, a Sociologia da Infância, por sua vez, parte desse princípio para justificar a importância de estudar as crianças e suas culturas. Na Sociologia da Infância, a compreensão antropológica de que os diferentes povos, seus hábitos e rituais devem ser compreendidos a partir de seus próprios referenciais se estendeu para os estudos sobre as crianças. Seus hábitos, produções e modos de agir no mundo, são considerados pelos sociólogos da infância como manifestações de uma cultura específica, digna de apreciação, respeito e estudo como qualquer outra.

A criança é reconhecida pelos sociólogos da infância primeiramente como um sujeito no mundo, que produz cultura e re-significa aquilo que conhece e lhe é apresentado. Corsaro (2005) é um dos principais expoentes dos estudos que visam captar a cultura de pares, definida como o conjunto de atividades, hábitos, práticas rotineiras, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham entre si, na interação com outras crianças. Elas não absorvem o mundo social passivamente, são seres ativos em sua socialização, interferindo e interagindo diretamente com as pessoas ao seu redor.

A Sociologia da Infância considera que muito do que dizemos sobre as crianças é relatado por uma lógica adulto-cêntrica, isto é, a partir do olhar adulto sobre o mundo. Isso faz com que muitas vezes elas sejam infantilizadas e tratadas como imaturas. Na tentativa de superar esses desafios, os sociólogos da infância sugerem a etnografia como uma metodologia que valoriza o ponto de vista das crianças e contribui para novas formas de se fazer pesquisa com elas. Todavia, mais do que compartilhar uma concepção competente de criança, esses dois paradigmas fundamentalmente diferentes parecem ter pontos de encontro complementares para o avanço na discussão sobre metodologias com crianças pequenas e sobre a investigação do modo como estas pensam o mundo. O próprio Piaget sugeria que o método clínico seria um instrumento de grande valia para os antropólogos investigarem o pensamento de outras culturas. Em suas palavras: "aquele que vai interrogar, deve ter a cultura de um etnógrafo para entrar em uma sociedade diferente e deve ter a técnica do psicólogo para saber interrogar" (PIAGET apud BRINGUIER, 1993, p. 51).

Delgado e Muller (2005b) apontam que é preciso ainda percorrer um longo caminho para conhecermos as culturas das diversas infâncias que existem no Brasil, pois são poucos os estudos que tem como objetivo captar suas vozes e percepções.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI (1998) que se apóia nas teorias interacionistas e sócio-interacionistas de Piaget, Vigotski e Wallon para sustentar as orientações sobre como os professores podem mediar a construção do conhecimento pela criança e permitir que estas tenham um desenvolvimento autônomo e integral. O conceito de criança difundido pelo referencial brasileiro se parece com o conceito defendido por modernas propostas curriculares existentes em outros países.

A criança é vista como sujeito ativo, que expressa suas percepções sobre o que vive e experimenta. Ela tem voz no mundo e age sobre o ambiente em que está modificando-o por meio das relações que estabelece. É importante destacarmos que o documento brasileiro é um referencial nacional que tem como objetivo auxiliar as instituições educativas na formulação de seus próprios currículos, respeitando a diversidade cultural, as escolhas e vertentes pedagógicas de cada grupo social.

O professor deve estar atento desde a preparação do ambiente de aprendizagem e as oportunidades de escolha que disponibilizará para seus alunos até as perguntas, atitudes e diálogos que terá com eles.

O professor deve expressar um genuíno interesse pela pessoa da criança, confiando em suas habilidades, partilhando o controle com elas e participando de suas brincadeiras de modo empático, vendo as situações pela perspectiva delas.

Podemos observar que as propostas educativas mais modernas para a infância apostam na qualidade das relações adulto-criança para o desenvolvimento e a aprendizagem. Além disso, elas vêm partindo cada vez mais do ponto de vista das crianças para o planejamento pedagógico e para a compreensão da forma mais adequada de lidar com elas. Confiando em suas habilidades de expressão, compreensão e problematização da realidade.

Acreditamos que as crianças são capazes de fornecer informações legítimas sobre aquilo que vivenciam e ao conhecermos o modo como as crianças vêm as relações que estabelecemos com elas nos permitimos conhecer mais de nós mesmos.

A experiência pedagógica de Reggio Emília é uma história que vem perpassando mais de quarenta anos, uma das razões tem sido a disposição para ultrapassas limites, decorrente de uma curiosidade infinita e do desejo de criar novas perspectivas.

> É curiosa (embora não justificada) a resistência da crença de que ideais e práticas educacionais só podem se originar de modelos oficiais ou teorias estabelecidas. (…) No entanto, as discussões sobre educação (inclusive educação de crianças pequenas) não podem ficar confinadas a essa literatura. Essa fala, que também é política, deve provocar, de modo contínuo, importantes mudanças e transformações sociais na economia, nas ciências, nas artes e nas relações e hábitos humanos. Todas essas grandes forças influenciam a forma pela qual os seres humanos - até mesmo as crianças pequenas – "leem" e lidam com as realidades de suas vidas. É daí que emergem, tanto no plano geral quanto no plano local, novos métodos de conteúdo e prática educativa, assim como novos problemas e questões mais profundas (Malaguzzi, 1999).

A transgressão da ideia descontextualizada de Piaget levou Reggio nos anos 1970, começar a experimentar aquilo que acabaria resultando na adoção de outra concepção: a de que o aprendizado das crianças se situa num contexto sociocultural e se dá por meio de interrelações, que requerem a construção de um ambiente com interdependência e interação, com isso usaram estratégias de utilizar outras crianças no grupo como ferramentas pedagógicas no processo de construção têm muito em comum com a ideia de Vygotsky sobre a zona de desenvolvimento próximal.

John Dewey, que via o aprendizado como um processo ativo e não uma transmissão pré-moldada de conhecimento. Como ele argumentou, o conhecimento é construído nas crianças por meio das atividades, com experimentações pragmáticas e livres, e com participação nas atividades. Ele também superou os dualismos entre conteúdo e método, processo e produto, mente e corpo, ciência e arte, teoria e prática: "A humanidade gosta de pensar em opostos extremos.

Ela é dada a formular suas crenças em termos de Ou Isso, Ou Aquilo, deixando de reconhecer as possibilidades intermediárias" (Dewey, 1938:17).

> Optar pela abordagem socioconstrucionista; desafiar e desconstruir os discursos dominantes; compreender o poder desses discursos na moldagem e na condução de nossos pensamentos e ações (…); rejeitar o estabelecimento de regras, metas, métodos e padrões, e, ao fazer isso, correr o risco da incerteza e da complexidade; ter a coragem de pensar por si mesmo na construção de novos discursos e, ao fazer isso, atrever-se a optar por compreender a criança como uma criança rica, com infinitas capacidades, uma criança nascida com cem linguagens; construir um novo projeto pedagógico, pondo em primeiro plano as relações e os encontros, o diálogo e a negociação, a reflexão e o pensamento crítico; ultrapassar os limites das disciplinas e perspectivas, substituir posições de ou isso ou aquilo por abertura com e/também; e entender a natureza dinâmica e contextualizada da prática pedagógica, que problematiza a ideia de um "programa" transferível (Dahlberg et al., 1999: 122).

> O aprendizado não acontece por transmissão ou reprodução. É um processo de construção, no qual cada indivíduo constrói para si mesmo as razões, os "porquês", os significados das coisas, dos outros, da natureza, dos acontecimentos, da realidade e da vida. O processo de aprendizado é certamente individual, mas, como as razões, as explicações, as interpretações e os significados dos outros nos são indispensáveis para construirmos nosso conhecimento, é também um processo de relações –um processo de construção social. Portanto, consideramos o conhecimento um processo de construção realizado pelo indivíduo na relação com os outros, um verdadeiro ato de construção (RINALDI, Carla et al., 2014: 226).

Uma imagem baseada na compreensão de que todas as crianças são inteligentes, o que quer dizer que todas as crianças atribuem significado ao mundo, num processo constante de construção de conhecimento, identidade e valores. A teoria e a prática são inseparáveis, uma sem a outra é inconcebível.

4. AO LADO DA CRIANÇA

Deve-se haver um sistema de comunicação integrado no sistema social mais amplo: um sistema de comunicação, de socialização, de personalização, de interações em que existem três principais sujeitos interessados afetados pelo projeto educacional, isto é, a criança, o educador e a família.

Esse bem-estar está diretamente associado à qualidade e à quantidade: da comunicação que acontece entre as partes; do conhecimento e da consciência que as partes têm de suas necessidades e satisfações mútuas; das oportunidades para as pessoas se encontrarem e ficarem juntas, que surgem num sistema de relações permanentes.

Para que isso vá além do puramente conceitual e abstrato, deve haver um forte comprometimento no nível organizacional – que é em si mesmo, objeto de constante avaliação e ajuste – e nos níveis funcional, metodológico e político.

Os processos de relações-comunicação entre equipe, família e comunidade local precisam de uma organização concebida e implantada com as mesmas flexibilidade e habilidade e com o mesmo compromisso exigidos pelos tipos de relações-comunicações e interações que temos com as crianças.

Hoje temos de falar de famílias e não mais da família, em função de suas crescentes e complexas variedade e forma. Há um número cada vez maior de lares formados por uma única pessoas 9jovem ou velha); de "famílias pós-nucleares", com um lar que consiste em um dos pais e o filho (após separação ou o divórcio); lares em que filhos adultos vivem juntos com pais de meia-idade (em especial, devido às dificuldades de habitação).

Quanto à equipe profissional (professores, principalmente), é necessário ressaltar que as qualificações e o conhecimento dos funcionários devem ser encarados como um processo, não como um fato. Eles se enriquecem por meio do trabalho colegial, realizado com as crianças, os colegas e os pais; e os funcionários se tornam mais qualificados devido aos processos de participação.

O relacionamento entre o educador e os pais é altamente dinâmico e tem de se diferenciar e se modificar, de acordo com cada situação e seus participantes, precisamente por causa da grande variedade de necessidades e possibilidades de cada indivíduo.

Também é necessário: refletir mais e melhor sobre a comunicação, para compreender toda a informação que com frequência recebemos, sem necessariamente levar em conta a pessoa com quem falamos, se é um adulto ou uma criança, e para controlar o máximo possível as mensagens que, por outro lado, expressamos por meio de nossos gestos, sorrisos e olhares; por conseguinte, para compreender que a comunicação com as famílias exige novos conteúdos, novas ferramentas e novos métodos.

Novos conteúdos: quer dizer, focalizar não tanto o fato de que a criança é uma criança, mas seu avanço, seus processos e formas de lidar com os problemas. Os conteúdos não deveriam nos deixar apenas satisfeitos, mas também perturbados, surpresos, impressionados com a constante descoberta das extraordinárias habilidades das crianças.

Novas ferramentas: os conteúdos e encontros que definimos acima necessitam de linguagens e instrumentos dife-

rentes. Imagens e traços (fotos, slides, filmes, vídeos, etc). Deveriam servir de suporte (junto com produtos/marcas das crianças) e mesmo substituir a linguagem verbal sempre que forem mais efetivos.. essas imagens e traços não deveriam se limitar às reuniões, mas ficar expostas nas paredes da escola todos os dias, não somente para os pais, mas para as próprias crianças, que teriam prazer ao ver e identificar a si mesmas naquelas imagens e traços, cujo valor é reconhecido pelo fato de que os adultos as expuseram.

Novos métodos: é essencial romper com os padrões antigos de organização, de modo a identificar novas formas de se reunir que possam representar os pais, a equipe e as crianças de diferentes maneiras.

Novas maneiras de se comunicar com as famílias, encontro para discutir os critérios de seleção (caso haja excesso de demanda), encontros no início do ano com as famílias das crianças que vão frequentar a escola, e o contato com educadores de demais pais para um a troca inicial de informações, entrevistas

conduzidas pelos educadores, entrevistas realizadas poucos dias antes que as crianças comecem a frequentar o local escolar, a fim de discutir e esclarecer questões, instruir pais e deixa-los tranquilos, permanência dos pais na escola durante o período inicial de acolhimento, reunião de grupo ou de classe, com enfoque prioritário no perfil do grupo, reunião entre um grupo de pais e a equipe, interessados em discutir um determinado tópico, entrevista individual requisitada pelos pais ou pela equipe, a fim de abordar pontos relevantes específicos relacionados à criança ou à família, reunião aberta com "especialistas", encontros auto-gerenciados e sessões de trabalho, "oficinas", nas quais se aprende a fazer coisas com, por exemplo, papel, cores, fantoches, sombras e câmeras, as festas, a que todos são convidados e em que todos participam ativamente, passeios de um dia e excursões (nos quais as crianças, pais e equipe passam alguns dias juntos à beira-mar ou nas montanhas, hospedando-s em hotéis ou pousadas oferecidos pelas autoridades locais, visitas às casas das próprias crianças e dias para os pais passarem no nido (mediante combinações prévias).

O nido também poderá manter o diálogo com as famílias cujas crianças não frequentam, poderiam aproveitar algumas oportunidades oferecidas, como festivais, sessões de trabalho, reuniões com especialistas e todas as demais iniciativas destinadas a incrementar o envolvimento das famílias.

O grande inimigo contra o qual devemos lutar é a separação, o isolamento; o grande valor a ser alcançado é a informação, a comunicação. Uma espécie de comunicação. Uma espécie de comunicação, conforme observamos em diversas ocasiões, que é informativa, formativa e inclusiva, de modo que ninguém seja excluído dela e na qual todo mundo trabalha junto para encontrar soluções alternativas.

Quanto aos novos métodos, a autora fala na necessidade de existência da um espectro de oportunidades, para as pessoas se reunirem, se relacionarem e dialogarem, de forma necessária, mas também prazerosa e enriquecedora.

A PARTICIPAÇÃO COMO MEIO DE COMUNICAÇÃO

A comunicação se torna um item do mais alto valor, o fim e os meios, a estratégia e o objetivo que envolve a equipe, as crianças, as famílias, o conselho de administração e toda a instituição sem distinção. Precisamos analisar os sujeitos da comunicação, que incluem a família, os educadores, a criança e os conselhos de administração.

O papel poderoso e significativo do conselho de administração no nido parece ser o de promover, incentivar e aumentar a participação e a comunicação de todo o corpo de usuários, inclusive pais, crianças, educadores, cidadãos, administradores e políticos.

O termo participação vai fundo e ajuda a resolver e reinterpretar questões, tais como o profissionalismo dos educadores, a liberdade educacional, liberdade da educadora para decidir o que ensinar na classe e as formas que ela gostaria de empregar para fazê-lo, a vocação para ensinar, o papel do profissional e a distribuição de diversos direitos e habilidades entre as famílias e os profissionais.

O projeto de participação, assim como o projeto de comunicação que foi gradualmente tomando forma, também requer uma definição precisa dos seguintes fatores-chave: planejamento, organização, enfoque e consensualidade, que são atributos necessários que influenciam de modo decisivo o progresso da administração social.

Os membros da equipe do nido, tanto educadores quanto auxiliares, significa que eles não apenas propõem o projeto educativo ou comandam a administração social, mas também se tornam de fato beneficiários dessas experiências. O membro da equipe deve ser o primeiro a alimentar o prazer da participação, a encontrar sentido nas reuniões e achar uma oportunidade de se qualificar e enriquecer seu profissionalismo por meio da participação.

A participação e a administração devem ser vistas como um projeto que gira em torno de um projeto educativo mais amplo, centrado na comunicação. Seus três principais protagonistas devem ser a criança, a família e o educador, cujos destinos estão fortemente ligados.

Ao descobrir aspectos em comum, o prazer de falar e ouvir, ao perceber que se sabe mais do que se imaginou, ao compreender que se sabe mais do que se imaginou, ao compreender que não se é melhor nem pior do que os outros como pai/mãe e que se é participante ativo de um projeto, todas essas experiências devem servir para de-

sencadear os processos de crescimento e análise que, ao envolver a comunidade local e suas instituições, podem dar uma contribuição real à consolidação da cultura na escola e da criança, que ainda é tão frágil.

A escola para crianças pequenas é designada como um dos espaços mais privilegiados para a construção da competência profissional e do conhecimento, que pertence não apenas aos educadores das escolas, mas também aos pesquisadores, acadêmicos e professores universitários. É um lugar de enorme aprendizado e grande respeito.

5. PEDAGOGIA DA ESCUTA

Escuta é definida como sensibilidade aos padrões que conecta, ao que nos conecta aos outros; entregando-nos à convicção de que nosso entendimento e nosso próprio ser são apenas pequenas partes de um conhecimento mais ampliado, integrado, que mantém o universo unido.

Escuta, portanto, como metáfora para a abertura e a sensibilidade de ouvir e ser ouvido – ouvir não somente com as orelhas, mas como todos os nossos sentidos (visão, tato, olfato, paladar, audição e também direção).

Escuta das cem, das mil linguagens, símbolos e códigos que usamos para nos expressar e nos comunicar, e com os quais a vida expressa a si mesma e se comunica com aqueles que sabem ouvir

Por trás do ato de escuta, existe normalmente uma curiosidade, um desejo, uma dúvida, um interesse; há sempre alguma emoção. É emoção; é um ato originado por emoções e que estimula emoções. As emoções dos outros nos influenciam por meio de processos fortes. Por trás do ato de escuta existe normalmente uma curiosidade, um desejo, uma dúvida, um interesse, há sempre uma emoção.

A escuta não é fácil. Exige uma profunda consciência e a suspensão de nossos julgamentos e, acima de tudo, de nossos preconceitos; demanda abertura à mudança. Requer que tenhamos claro em nossa mente o valor do desconhecido e que sejamos capazes de superar a sensação de vazio e precariedade que experimentamos sempre que nossas certezas são questionadas.

Tira o indivíduo do anonimato, que nos legitima, nos dá visibilidade, enriquecendo tanto aqueles que escutam quanto aqueles que produzem a mensagem e as crianças não suportam ser anônimas.

Escuta é premissa de qualquer relação de aprendizagem – aprendizado que é determinado pelo "sujeito aprendiz" e toma forma na mente desse sujeito por meio da ação e da reflexão, que se torna conhecimento e aptidão por intermédio da representação e da troca. Escuta, portanto, como um "contexto de escuta", em que se aprende a ouvir e a narrar, em que indivíduos sentem legitimidade para representar suas teorias e oferecer suas próprias interpretações sobre uma questão particular.

Essa capacidade de escutar e de alimentar expectativas recíprocas, que possibilita a comunicação e o diálogo, é uma qualidade da mente e da inteligência, particularmente na criança pequena. É uma qualidade que requer compreensão e apoio. As crianças percebem que o ato de escutar (observando, mas também tocando, cheirando, sentindo o gosto, pesquisando) é essencial para a comunicação. As crianças são biologicamente predispostas a se comunicar, a existir em relação, a viver em relação.

Assim como as crianças representam suas imagens mentais para os outros, elas também as representam para si mesmas, desenvolvendo uma visão mais consciente (escuta interior). Então, passando de uma linguagem a outra, de um campo de experiência a outro, e refletindo sobre essas mudanças e as dos outros, as crianças modificam e enriquecem suas teorias e seus mapas conceituais.

A escuta é uma predisposição inata que acompanha as crianças desde o nascimento, permitindo que seu processo de aculturação se desenvolva. A ideia de uma capacidade inata de escutar pode parecer paradoxal, mas, com efeito, o processo de aculturação deve envolver motivações e competências inatas. A criança recém-nascida vem ao mundo dotada de um eu alegre, expressivo e pronto para experimentar e pesquisar, utilizando objetos e se comunicando com outras pessoas. Desde o princípio, as crianças demonstram uma notável exuberância, criatividade e inventividade diante de tudo que as rodeia, assim como uma consciência autônoma e coerente.

6. PEDAGOGIA DA RELAÇÃO E DA APRENDIZAGEM

Devemos estar focalizados na criança e estarmos centrados nelas, mas ainda isso não é suficiente. Consideramos os professores e as famílias também como centrais para a educação das crianças, todos são o centro dessa educação.

Devemos construir uma escola confortável, onde as crianças, professores e famílias sintam-se em casa e para isso, exigisse o pensamento e o planejamento cuidadoso com relação aos procedimentos, às motivações e aos interesses, garantindo completa atenção aos problemas da educação e de ativar a participação e pesquisas.

Para que possamos progredir, fazemos planos e reflexões ligadas aos campos cognitivo, afetivo e simbólico, refinamos as habilidades de comunicação, permanecendo abertos a mudanças para atingirmos a satisfação interpessoal.

A participação dos adultos mostra níveis de qualidade e intensidade muito diversos, o ambiente estimulante da escola propicia um bom grau de acolhimento essen-

cial, isso acontece porque a escola convida à trocas de ideias, possui um estilo aberto e democrático e, deste modo tende a ampliar horizontes.

Na nossa vida social contemporânea, os aspectos de isolamento, indiferença e violência, são contrários a nossa abordagem e os aspectos alienadores da vida moderna tornam-se uma razão para sermos ainda mais impacientes e abertos em nossas ofertas. Tudo isso contribui para estruturar-se uma educação baseada no relacionamento e na participação.

Nesse aspectos há um envolvimento quase que completo das famílias, com seus filhos, com a escola e todo seus funcionários, seja em passeios diversos, visitas aos trabalhos dos pais, na construção de móveis ou brinquedos, encontro para discutir projetos e pesquisas, para organizar jantares e celebrações na escola.

Apreciamos diferentes contextos, damos uma grande atenção `atividade cognitiva individual dentro das interações sociais e estabelecemos vínculos afetivos, deixamos de lado a figura da visão da criança como egocêntrica.

Os relacionamentos e a aprendizagem coincidem dentro de um processo ativo de educação, ocorrem juntos por meio das expectativas e habilidades das crianças, da competência profissional dos adultos e, em termos mais gerais, do processo educacional.

O que as crianças aprendem não é um processo automático, é uma consequência de suas atividades e de nossos recursos.

O conhecimento e habilidades que as crianças constroem independentemente e antes da escolarização é devido ao processo de desenvolvimento social das crianças.

As crianças quando ajudadas a descobrir o prazer da investigação, sua motivação e interesse aumentam. O modo como nos relacionamos com elas influencia o que as motiva e o que aprendem. Seu ambiente deve ser preparado de modo a interligar o campo cognitivo com os campos do relacionamento e da afetividade.

7. PREMISSAS PSICOPEDAGÓGICAS E ANTROPOLÓGICAS

O espaço físico pode ser definido como uma linguagem que fala de acordo com precisas concepções culturais e profundas raízes biológicas. A linguagem do espaço é muito forte e constitui um fator condicionante. Embora seu código nem sempre seja explícito e reconhecível, nós o percebemos e o interpretamos desde muito jovens. Como qualquer outra linguagem, o espaço físico é um elemento constitutivo da formação do pensamento.

A “leitura” do espaço físico é multissensorial e envolve tanto os sensores remotos (olho, ouvido e nariz) quanto os receptores imediatos do ambiente circundante (pele, membranas e músculos). As qualidades relacionais entre o indivíduo e seu habitat são recíprocas, de modo que tanto a pessoa quanto o ambiente são ativos e modificam um ao outro.

A percepção do espaço é subjetiva e holística (tátil, visual, olfativa e sinestésica). Ela se modifica durante várias fases da vida e é fortemente ligada à própria cultura de cada um: nós não somente falamos diversas línguas, como também habitamos mundos sensoriais diferentes. No espaço compartilhado, cada um de nós atribui um significado especial a esse espaço, criando um território individual que é fortemente afetado pelas variáveis de gênero, idade e, como afirmamos, cultura.

Considerando-se a idade e a postura das crianças (bebês passam um parte substancial do tempo sentados ou deitados e, durante um determinante período, se movimentam apenas engatinhando), uma grande importância deve ser atribuída às superfícies, que normalmente são tratadas como meros elementos de fundo, assim como pisos, tetos e paredes.

A competência e a motivação das crianças podem ser tanto acentuadas quanto inibidas, dependendo do grau de consciência e da força motivacional do contexto circundante. A importância do papel dos adultos no desenvolvimento das crianças pequenas, não apenas por meio de ações diretas e almejadas, mas também indiretamente, quando os adultos criam contextos educacionais que estimulam as crianças a utilizar suas aptidões e competências.

Os ambientes físicos e psicológicos são definidos reciprocamente, a fim de dar às crianças a sensação de segurança, que vem do fato de se sentirem bem-vindas e valorizadas, a ao mesmo tempo, garante a oportunidade para o desenvolvimento de todos os seus potenciais relacionais.

8. CONCLUSÃO

As crianças são biologicamente predispostas a se comunicar e a estabelecer relacionamentos: é por isso que devemos sempre lhes dar oportunidades plenas de representar suas imagens mentais e conseguir representa-las para os outros. Desenvolver a sensibilidade natural das crianças para apreciar e expandir as ideias dos outros, compartilhando-as em conjunto.

Consideramos o processo de aprendizagem um processo criativo, ou seja, a aptidão para construir novas conexões entre pensamentos e objetos, trazendo inovação e mudança, tomando elementos conhecidos e criando novos nexos.

Os seres humanos são equipados com duas formas de pensamento: o pensamento convergente, que tende à repetição e o pensamento divergente, que tende à organização dos elementos, é a combinação de elementos incomuns, que as crianças pequenas realizam com grande facilidade já que não possuem nenhum fundamento teórico particular ou nenhum relacionamento fixo.

A criatividade não é somente a qualidade do pensamento de cada indivíduo, é também um projeto interativo, relacional e social. Nas escolas, a criatividade deveria ter condições de se manifestar em todo lugar e em todo o momento. Não há criatividade na criança se não há criatividade no adulto: a criança competente e criativa existe se existir um adulto competente e criativo.

No nosso cérebro, nos primeiros sete ou oito anos de vida, há um excedente de neurônios que propicia condições de desenvolvimento praticamente infinitas, muitas conexões entre bilhões de neurônios acontecem na interação com o meio ambiente externo. O aprendizado não acontece por transmissão ou reprodução e sim por um processo de construção, as interpretações e os significados dos outros são indispensáveis para construirmos nosso conhecimento, um processo de construção social.

Criar um contexto em que a curiosidade, as teorias e a pesquisa das crianças sejam legitimadas e ouvidas, motivadas e respeitas são tarefas do educador. A escola é um desses lugares onde os valores são transmitidos, discutidos e criados.

O valor da brincadeira, da diversão, das emoções, dos sentimentos, que reconhecemos como elementos essenciais de qualquer processo cognitivo e educacional autêntico. Num relacionamento afetivo entre aqueles que aprendem e aquilo que está sendo ensinado, um relacionamento preenchido com emoção, curiosidade e humor, esse ato cognitivo se torna um ato criativo, envolvendo aceitação de responsabilidade, autonomia, um ato de liberdade.

A pedagogia implica escolhas, e escolher não significa decidir o que é certo ou errado. Escolher representa ter a coragem das próprias dúvidas, incertezas, quer dizer participar de alguma coisa pela qual se assume responsabilidade.

A relação ensino/aprendizagem, escreveu Malaguzzi: " O objetivo do ensino não é produzir aprendizagem, mas criar as condições para a aprendizagem, esse é o ponto focal, a qualidade da aprendizagem."

As linguagens tecnológicas podem ser suportes fundamentais, se transformá-las como ferramentas capazes de multiplicar. A medida que tenham condições de criar algo novo e imprevisível, servindo como sustentáculos da criatividade.

Tanto a fotografia quanto o vídeo são instrumentos, ferramentas de investigação utilizadas para auxiliar de maneira sistemática na obtenção de certo tipos de dados. A utilização criativa desses instrumentos é particularmente apropriada quando se faz investigação com crianças pequenas. São ferramentas importantes de geração de dados, e maneiras importantes de garantir que esse processo abranja uma multiplicidade de perspectivas. Tanto as fotografias como os vídeos possibilitam perceber coisas que poderiam escapar dos nossos olhos e cair no esquecimento, como as conversas das crianças, seus diálogos, suas linguagens, suas ações, permitindo que um mesmo acontecimento fosse observado muitas vezes através de uma microanálise, a qual se consistiu na segmentação da gravação (transcrição) e extração dos vídeos em fotografias sequenciadas.

A documentação é importante pois podemos analisar as fases de desenvolvimento cognitivo que a criança avançou e com isso tentar corrigir esses possíveis problemas de avanços, mas respeitando o seu momento.

Podemos desenvolver a criatividade, os conhecimentos, através de jogos, música e dança. O intuito é educar, ensinar, se divertindo e interagindo com os outros. Pois o primeiro significado do jogo é o de ser lúdico (ensinar e aprender se divertindo). A pesquisa na educação continua, pois ela é dinâmica.

REFERÊNCIAS

ALDERSON, Priscilla. **Crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação na metodologia da pesquisa**. In: Educação & Sociedade.

Sociologia da Infância: pesquisas com crianças. Campinas: Cedes, v.26, p.419- 442, Maio/Agosto, 2005.

ARAÚJO, U. F. **Conto de escola: a vergonha como um regulador moral**. São Paulo: Moderna, 1999.

MACEDO, L. et al. **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. Tradução Elzon L. 2. ed. São Paulo: Summus, 1994.

PIAGET, Jean. **A linguagem e o pensamento da criança**. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

CORSARO, W.A. **Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 26, n. 91, p. 443-464, maio-ago. 2005b

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FLAVELL, J. H , Miller, H. P. & Miller, S. A. (1999). **Desenvolvimento cognitivo** (Trad. Claudia Dornelles). Porto Alegre. Artmed.

PIAGET, Jean. **Psicologia e Pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2ª edição. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.