

## Curriculum zero-seis: conhecimentos feitos de descobertas e reflexões

### Resumo

O artigo examina a Lei italiana 107/2015 e o subsequente Decreto Legislativo n.º 65 de 2017 para analisar e discutir as implicações pedagógicas ligadas ao estabelecimento do “Sistema integrado de educação e instrução desde o nascimento até os seis anos”, perspectiva a partir da qual o panorama dos serviços infantis italianos deverão confrontar-se para elaborar ideias, propostas, práticas educacionais relacionadas ao currículo zero-seis. O quadro legislativo e os aprendizados do mundo da pesquisa sobre a infância convergem para esboçar a necessidade de agir a partir de uma abordagem holística ao desenvolvimento nos primeiros anos de vida e de acordo com essa visão, incluindo a proposta de um currículo zero-seis, pede para ser interpretada e explicitada de forma holística, conectando arte, ciência, linguagens além de qualquer distinção disciplinar. As reflexões propostas por este artigo examinam então as especificidades dos percursos de descoberta e de conhecimento próprios de algumas disciplinas, mostrando como a divisão setorial, à qual uma “secundarização” excessiva de aprendizagem nos acostumou, é um elemento extremamente distante de prática desses mesmos pesquisadores e estudiosos. O proceder por tentativas, experimentando percursos dissonantes também, longe da busca de um único resultado, forçosamente idêntico para todos, é, portanto, uma modalidade sugerida aqui, recuperando e valorizando experiências realizadas, ao longo dos anos, exatamente nos currículos destinados às crianças.

**Palavras-chave:** Serviços Educacionais e Escolares para a Infância. Continuidade Educativa. Arte. Ciência. Descoberta. Exploração. Currículo.

### Para citar este artigo:

ZUCCOLI, Franca Giuliana; INFANTINO, Agnese. Curriculum zero-seis: conhecimentos feitos de descobertas e reflexões. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 19, n. 40, p. 16-37, maio/ago. 2018. Título original: Curricolo zero-sei: conoscenze fatte di scoperte e riflessioni. Traduzido por Fernando Coelho, com revisão técnica de Catarina Moro.

**DOI:** 10.5965/1984723819402018016

<http://dx.doi.org/10.5965/1984723819402018016>

**Franca Giuliana Zuccoli**  
Università degli Stud di Milano-  
Bicocca - Italia  
franca.zuccoli@unimib.it

**Agnese Infantino**  
Università degli Stud di Milano-  
Bicocca - Italia  
agnese.infantino@unimib.it

## ECEC curriculum for children aged 0-6 years: knowledge based on discovery and reflection

### **Abstract**

In this paper, we examine Law 107/2015 and the subsequent Legislative Decree n.65/2017 with a view to identifying and discussing the educational implications of introducing an "integrated 'birth to six years' early childhood education system", the perspective from which all Italian early childhood services are now called to develop their educational ideas, practices and offerings for 0- to 6-year-olds. Both the legislative framework and the state of the art in research on childhood point to the need for a holistic approach to development in the early years, and in keeping with this perspective, the proposed 0-6 curriculum should be holistically interpreted and designed, linking art, science, and languages without rigid disciplinary divisions. Hence, we reflect on the specific pathways of discovery and knowledge construction that characterize certain disciplinary areas, arguing that dividing up knowledge by sectors, as an excessive "secondarization" of learning has accustomed us to do, is actually very distant from the praxis of researchers and scholars. Ultimately, we recommend proceeding by trial and error, experimenting with divergent pathways to learning, avoiding aiming for a single shared outcome to be forced on all learners alike, and identifying previously implemented learning approaches that may be usefully incorporated into the new early childhood curriculum.

**Keywords:** Early Childhood Educational Services. Children's Education. Continuity of Education. Art and Science. Discovery and Exploration.

## 1. O zero-seis na Lei 107: novos desafios pedagógico-organizacionais para os serviços

Na tradição da pedagogia da infância italiana, a educação das crianças sempre foi tema na perspectiva do zero-seis, em particular na perspectiva da continuidade entre os serviços, especificamente a creche e a pré-escola, voltados, respectivamente, para crianças até três anos, o primeiro, e de três a seis anos, o segundo. A perspectiva zero-seis, declinada em termos de continuidade, em vez de corresponder a uma organização efetiva de serviços no campo, preocupou-se principalmente com a orientação pedagógica expressa nos projetos e nas práticas educativas de quem, nos serviços e pesquisas, lida com educação nos anos da infância. Agora, em vez disso, a Lei n.º 107 de 2015 e o subsequente Decreto Legislativo n.º 65 de 2017 assumem, em todos os aspectos, a perspectiva zero-seis como critério de organização dos serviços educacionais e da escola da infância no contexto do “Sistema integrado de educação e instrução desde o nascimento até os seis anos”, estabelecido precisamente com a nova lei. Este artigo examinará as implicações mais importantes do quadro normativo e as aberturas interpretativas do zero-seis que podem ser praticadas em propostas educacionais voltadas para crianças em serviços educacionais e na escola infantil.

O novo quadro legislativo define inovações importantes que precisam ser interpretadas e traduzidas em ações ao longo do tempo, modificando e criando novas lógicas no trabalho educacional, realizando para o melhor as possibilidades oferecidas pela lei e, ao mesmo tempo, lidando com os contrastes que, como em todas as leis, também estão presentes na Lei n.º 107 e no Decreto de Implementação n.º 65.

Mas quais são essas notícias importantes? A primeira, sem dúvida, diz respeito ao art. 1 do Decreto n.º 65 que estabelece os princípios e objetivos do Sistema integrado de educação e instrução de zero a seis anos: “1. Às meninas e meninos, desde o nascimento até os seis anos, para desenvolver o potencial de relacionamento, autonomia, criatividade, aprendizagem em um apropriado contexto afetivo, lúdico e cognitivo, são garantidas oportunidades iguais de educação e instrução, cuidado, relacionamento e brincadeira, superando desigualdades e barreiras territoriais, econômicas, étnicas e culturais. 2. Para os fins referidos no parágrafo 1, é progressivamente estabelecido, em relação à disponibilidade efetiva de recursos financeiros, humanos e instrumentais, o Sistema integrado de educação e instrução para meninas e meninos com idade entre o nascimento até seis anos”. Já nas palavras desses primeiros parágrafos do Decreto n.º 65, há claramente alguns temas básicos que sinalizam toda a complexidade do Sistema integrado zero-seis em que os elementos da creche até a pré-escola, que hoje têm fortes diferenciações e identidades bem distintas, convergirão e se fundirão. Esta seja talvez a razão pela qual, no texto do Decreto, parece necessário identificar e nomear explicitamente as polaridades que mais se relacionam com a cultura educacional da creche (cuidado, relacionamento, educação) e as mais relacionadas à tradição cultural da pré-escola (instrução, brincadeira...), conotando o Sistema tanto no lado da educação quanto da instrução. Em muitos, tanto do interior da creche como da pré-escola, com a emanção do Decreto n.º 65, expressaram fortes preocupações quanto ao estabelecimento do Sistema integrado zero-seis em defesa daqueles que consideram pilares das culturas específicas da creche e da pré-escola que, de forma extremamente concisa e redutora, poderíamos identificar como uma

cultura do “cuidado” na creche e das “aprendizagens” na pré-escola. Por um lado, as preocupações mútuas dizem respeito à percepção de que a cultura da pré-escola possa circunscrever a centralidade da relação de cuidado que a creche frequentemente percebe como uma característica específica da educação proposta nos primeiros anos de vida e, vice-versa; quem opera no âmbito da pré-escola sente sua própria identidade ameaçada pela cultura da creche, vislumbrando o risco de um investimento excessivo em relacionamentos de cuidados em detrimento daqueles mais diretamente orientados para o aprendizado e a construção do conhecimento.

Essas reações, colocadas reciprocamente em posições de defesa, expressam muito claramente o contexto atual em que as duas realidades, a da creche e a da pré-escola, nutriram progressivamente suas especificidades pedagógicas e interpretaram as práticas de continuidade educacional a partir da ideia da existência de dois mundos distintos, sem dúvida abertos à comunicação e ao diálogo, mas ainda diferenciados e distintos. E essa distinção, que em algumas situações se traduz em verdadeira distância, apesar de às vezes os serviços compartilharem espaços comuns, baseia-se em ideias e representações de crianças em seus primeiros seis anos de vida fortemente segmentadas em zero-três e três-seis, operando uma divisão afiada e radical numa fase de vida que vive apenas dentro dos limites das realidades e das instituições e, de fato, não corresponde às experiências da vida real das crianças – que normalmente vivem no cotidiano com crianças de outras idades – nem nas aquisições do mundo da pesquisa que, ainda mais claramente, reafirmando a densidade dos processos de construção da identidade nos dois primeiros anos de vida, coloca inequivocamente os processos que se desvendam em nome da continuidade e integração em

uma visão holística do desenvolvimento da criança. Hoje, esta nova Lei registra uma boa harmonia com a visão de criança proposta pela pesquisa psicopedagógica, mas não está inteiramente em harmonia com a cultura da educação e com as práticas difundidas e expressas no campo na creche e na pré-escola com relação às quais descrevem um novo horizonte, estabelecendo objetivos de longo prazo, que exigem uma construção progressiva de condições concretas para sua realização. Em outras palavras, estamos em uma situação política e cultural muito diferente desde a aprovação da Lei n.º 1044 de 1971 que institui a creche que, pelo contrário, registrou as pressões culturais expressas fortemente de baixo, não só do mundo dos serviços, mas de uma mobilização social generalizada no mundo sindical, político e feminista. Hoje, a Lei n.º 107, de certa forma, vem de cima para baixo no mundo dos educadores e dos professores e não pode deixar de enfrentar inevitáveis fechamentos e resistência ao colocar uma realidade no horizonte, a de zero-seis, para a qual, dentro dos serviços, exceto por realidades isoladas, não há sensibilidades claras e atenções maduras no presente. Nesse sentido, o zero-seis será um desafio e uma perspectiva pedagógica e cultural a ser construída ao longo do tempo, estabelecendo-se como uma evolução dos atuais equilíbrios e arranjos pedagógico-organizativos, exigindo, no tempo, a capacidade de imaginar outras formas e outros arranjos pedagógico-organizacionais para serviços educacionais voltados para crianças nos primeiros seis anos de vida. Claro, deve-se dizer que a complexidade da implementação de um Sistema integrado deve-se, em grande parte, ao fato de que, ao longo dos anos, tem definido um sistema de gerenciamento articulado e plural em que, ao lado do órgão público, sempre foram mais estabelecidos na gestão dos serviços também

outros sujeitos privados e privado social e confessional e que, portanto, existe uma complexidade organizacional e administrativa objetiva, concretamente perceptível, quando, por exemplo, no mesmo território existe uma creche municipal administrada por uma cooperativa social, uma pré-escola administrada diretamente pelo estado e uma entidade confessional privada que administra creche e pré-escola. Como a questão de um currículo zero-seis e uma representação compartilhada de uma criança de zero a seis anos pode ser colocada em situações como esta, onde existem diferentes figuras de coordenação, grupos de trabalho distintos e separados que nunca experimentam oportunidades sistemáticas e contínuas de trabalho em conjunto? Será uma questão de identificar modos e formas para colocar em continuidade e diálogo ativo e regular, sujeitos muito diferentes um do outro, expressão de culturas educacionais orientadas para valores e tradições de gestão muito diferentes, que, por exemplo, também se referem a estruturas contratuais para trabalhadores, muitas vezes muito diferentes entre eles. A continuação de tais realidades diferentes para constituir um Sistema integrado de educação e instrução é, sem dúvida, uma operação inevitável e uma realização imediata.

Esta é também outra passagem explícita do Decreto n.º 65 que toma nota da pluralidade existente e expressa, sublinhando o valor da continuidade especificamente no parágrafo 3 do artigo 1: *“O sistema integrado de educação e instrução: promove a continuidade do percurso educacional e escolar, com particular referência ao primeiro ciclo de educação, apoiando o desenvolvimento de meninas e meninos em um processo unitário, no qual as diferentes articulações do Sistema integrado de educação e instrução colaboram através de atividades comuns de planejamento,*



*coordenação e formação*”. Em outras palavras, este parágrafo do decreto para criar as condições reais de unidade e continuidade de um percurso integrado parece indicar, mesmo neste caso, uma perspectiva de longo prazo a ser construída, na qual a garantia de organicidade e sistematização é atribuída a funções de coordenação e compartilhamento de percursos formativos em serviço, alavancas estratégicas para implementar a mudança desejada por lei. A tarefa de criar as condições para um sistema integrado parece ser confiada, por um lado, à coordenação unitária e, por outro, à cultura profissional que pode ser compartilhada no contexto de percursos de formação em serviços comuns entre funcionários da creche e da pré-escola. As funções de coordenação serão, portanto, estratégicas, o verdadeiro eixo para garantir a consistência e coerência do sistema, e as funções desempenhadas pela formação como lugar para a promoção de ideias, pensamentos, cultura e práticas profissionais não jogadas de maneira abstrata, mas profundamente contextualizadas e conectadas com a realidade dos serviços. Implicitamente, são lançadas algumas diretrizes operacionais notáveis que, no entanto, não serão imediatas e simples de se tornar efetivas em uma tradução operacional. O elemento que, de fato, dificulta a implementação de uma visão orgânica e sistêmica entre creche e pré-escola reside no fato de que a formação básica permanece distinta em dois cursos universitários específicos, um em Ciências da Educação com endereço específico para infância, com duração de três anos, dirigido aos educadores da creche e outro, o das Ciências da Formação Primária, com duração de cinco anos, dirigido aos professores. Será um grande desafio reunir e se conectar com a formação em serviço e o planejamento



compartilhado, figuras profissionais que vêm de percursos básicos de formação muito diferentes entre eles, não apenas por duração.

Certamente, é importante ter deixado ao Ministério da Instrução, da Universidade e da Pesquisa (MIUR) as funções de orientar, coordenar e promover o Sistema integrado em todo o território nacional, incluindo os serviços para a primeira infância que foram geridos por diversos ministérios até agora. No entanto, não é suficiente realizar operações estruturais tão importantes para promover uma cultura educacional orgânica e coerente capaz de lidar com a identificação de um currículo zero-seis que implique uma visão explícita das oportunidades e propostas formativas e de crescimento concebidas nos primeiros seis anos de vida.

## 2. Para um currículo zero-seis

Refletir sobre o currículo não significa selecionar informações e conhecimentos a serem oferecidos às crianças, na lógica de estabelecer um programa de conteúdos de aprendizagem, mas sim questionar os processos de crescimento das crianças e a coerência das ofertas dentro dos serviços. Com quais elementos da cultura, em um sentido amplo, é importante que uma criança, em diferentes idades, entre em contato para obter benefícios reais para o seu desenvolvimento? Que experiências deve fazer uma criança para adquirir competências e habilidades contextualizadas e coerentes para compreender, mas também para mudar e interpretar de maneira inovadora o mundo cultural do qual é parte?

A definição de um currículo é a necessidade de adotar uma lógica centrada na criança durante seus primeiros seis anos de sua vida,

investigando as modalidades pelas quais mesmo em formas espontâneas e autônomas as crianças entram em contato com o mundo natural, social e relacional, e isso leva a construir saberes e conhecimentos de maneiras que nem sempre são completamente previsíveis pelos adultos. Definido nestes termos, o currículo zero-seis questiona nossa visão de criança e exige que adaptemos nossas propostas a uma interpretação holística do desenvolvimento que não separe o corpo-mente nas experiências humanas e especialmente nas crianças que, de uma forma muito mais evidente do que os adultos, vivem essa conexão profunda sem operar separando a dimensão afetiva da do cognitivo ou relacional. Deste ponto de vista, os resultados das pesquisas sobre as primeiras idades da vida são hoje referências essenciais para a compreensão e a interpretação das experiências de crescimento e formação na primeira infância através de modelos que superam definitivamente a contraposição entre mente-corpo, cultura-ambiente, afeições-cognição em benefício de abordagens centradas no valor da intersubjetividade assumida como um sistema motivacional básico e como uma “condição de humanidade” (STERN, 2004, p. 81). De fato, as crianças, desde o nascimento, mostram uma sensibilidade e propensão ao envolvimento relacional com o adulto ou os adultos que cuidam delas, expressando uma necessidade humana fundamental e inata de intersubjetividade entendida como uma relação de intimidade psicológica intensa e profunda. É na trama destas dinâmicas, que envolvem profundamente o dia a dia da criança pequena e de seus *caregivers* (cuidadores), que molda a profunda estrutura da identidade do indivíduo, ajudando a guiar e moldar a natureza das interações interpessoais que a criança participa como *partner* (parceiro) ativo a todos os efeitos.

Este entrelaçamento mútuo de olhares constitui a história de crescimento e formação de cada ser humano, de fato, como Stern nos lembra, “*precisamos encontrar o olhar de nossos semelhantes para nos formar como indivíduos e mantermo-nos assim*” (STERN, 2004, p. 89). A categoria da reciprocidade, ao invés da lógica determinista e dicotômica causa-efeito, nos ajuda a entender os processos fundamentais do desenvolvimento humano que, para serem cumpridos, requerem profundamente o encontro intersubjetivo com outros seres humanos, já que “*é somente quando somos reconhecidos por outra pessoa que recebemos a confirmação de sermos nós mesmos*” (REDDY, 2008, p. 96). Concebido nestes termos, o desenvolvimento de crianças desde a tenra idade envolve a ativação orgânica de processos ao mesmo tempo emocionais, cognitivos, relacionais e sociais no contexto de dinâmicas em que a natureza interativa de cada experiência é sempre central. Muito claramente, Reddy descreve esses processos, apontando como “*a criança aprende o significado de como os adultos respondem à manifestação de seus estados emocionais*” (REDDY, 2008, p.95) tanto que “*o significado não deriva de forma abstrata do uso de categorias, mas da interação em andamento, tem uma natureza interativa*” (REDDY, 2008, p. 92).

Os estágios iniciais da vida são essenciais para experimentar e aprender na interação com outras pessoas a capacidade de atenção, sintonização afetiva, compartilhamento e imitação que durarão toda a vida como condição constante da possibilidade de aprender e modificar nossos modelos de compreensão e interação com a realidade. Essas consciências são ainda confirmadas pelo mundo da pesquisa no campo das neurociências, o que nos dão a imagem de uma intensa vida neural desde o nascimento

graças à atividade do nosso cérebro que, dotado de grande plasticidade celular, nasce pelo relacionamento e modela-se no curso de nossa vida, mas especialmente nos dois primeiros anos, no entrelaçamento de predisposição genética e interações com a complexidade do meio ambiente e das relações humanas. Como afirma Stern, nossa vida mental é fruto da co-construção com os outros. Se tomarmos essa imagem, a reflexão sobre o currículo para crianças de zero a seis anos pode ser conduzida sob uma nova luz que remete a centralidade à criança e às dinâmicas intrapessoais e interpessoais de co-construção do conhecimento. É bastante enganoso imaginar isolar condições de aprendizagem para propor uma série de conteúdos a serem confrontados e postos à posse, como se o conhecimento avançasse pela assimilação progressiva e não fosse, ao contrário, um ato insensatamente criativo. As crianças, com suas explorações espontâneas e descobertas autônomas, salientam que arte, ciências, linguagens nos primeiros anos de vida são vivenciadas como um complexo orgânico ligado de forma holística a emoções, memórias, ideias, hipóteses que são gradualmente elaboradas na experiência intersubjetiva com os adultos que moram no mundo das crianças. Crianças e adultos juntos em contextos educacionais participam de processos contínuos de pesquisa e é nesta perspectiva que se torna prolífico questionar o currículo de zero a seis anos.

### 3. Que ideia de experiências significativas e de construção compartilhada dos conhecimentos?

Nesta segunda parte da contribuição, a partir do que é destacado nas páginas anteriores e em plena adesão ao que foi afirmado, queremos refletir em tempo hábil sobre quais poderiam ser as modalidades de proposta

relativas às ações e conteúdos a serem realizados para e com as crianças. Esta passagem é pensada sem nunca querer dividir a dimensão das relações de cuidado, sentida como mais específica da creche, com aquela destinada a adquirir aprendizado, vista como própria da pré-escola, de fato continuamente misturando-as, contaminando-as, afirmando que toda e qualquer ação educativa não pode, de forma alguma, privar-se de um desses aspectos, arriscando, de outra forma, a ser inevitavelmente afetada. Essas sugestões devem, de fato, ter em conta as experiências significativas adquiridas nos últimos anos, bem como nos atuais, tanto nos serviços educacionais zero-três como nas escolas de infância entre três-seis, vinculando-as substancialmente às Diretrizes Nacionais para o Currículo promulgado em 2012. Queremos esclarecer como essa conexão com as Diretrizes, não se destina aqui como uma aplicação servil, em certo sentido querendo educar antecipadamente também o segmento zero-três, uma escolha que seria realmente vilã, mas é concebido a partir da perspectiva da ativação de um movimento de pensamento que protege as diferenças, aumentando a continuidade e a descontinuidade. Esta não é, obviamente, uma ideia sistematizada e codificada, mas apenas um raciocínio inicial, que deve ser tratado a fundo em primeiro lugar por aqueles que trabalham nas duas instituições e que podem colocar novos pensamentos do ponto de vista da valorização do que foi realizado em muitas situações: observando, agindo, documentando, refletindo, avaliando tanto o próprio trabalho como o percurso, as paradas, os progressos feitos pelas crianças. A ideia é, portanto, a de uma atenção a uma criança ou, em vez disso, a crianças únicas, com percursos de crescimento fluidos, abertos, interrogativos que mudam, separam e depois continuam, que deveriam encontrar em seu

caminho ambientes educacionais, cuidadosamente construídos, apoiados por pensamentos adultos que favoreçam o encontro com o outro e os outros, que permitem a experimentação e a construção de conhecimentos pessoais e compartilhados.

Aqui, então, um primeiro passo é o que nos leva a refletir sobre quais sejam os pontos que poderíamos considerar como essenciais nas experiências significativas que os adultos, entendidos como educadores e professores, propõem às crianças dentro de contextos formativos, na perspectiva de um percurso que visa aumentar e sistematizar, de forma compartilhada: observações, descobertas, reflexões, bem como as passagens, obstáculos e articulações.

#### 4. A partir das Diretrizes Nacionais de 2012

Conforme mencionado no parágrafo anterior, as Diretrizes Nacionais podem ser usadas como ponto de partida, não apenas para tornar mais escolarizado o segmento zero-três anos, mas, ao contrário, para extrair deste texto as reflexões que possam ser compartilhadas se quisermos construir, como adultos, ambientes educativos significativos e recusar-se a fornecer um conhecimento parcelado e pré-constituído dividido em microssetores disciplinares. Lendo o texto com cuidado, de fato, existem inúmeras passagens nas quais se pede a reflexão sobre uma visão de conhecimento diferente da proposta muitas vezes pela escola, convidando os professores a fazer uma passagem de consciência. Estas são sugestões que são válidas como advertência, principalmente para as ordens subsequentes, ensino fundamental 1, de seis a dez anos, e ensino

fundamental 2, de onze a quatorze anos, mas que, como premissa, nos fazem entender a intenção dos redatores.

Então, aqui é apenas uma passagem transcrita, identificada como emblemática entre as muitas, inserida para entender o projeto subjacente a essas Diretrizes que, pela primeira vez na Itália, tentam promover um pensamento geral sobre educação e ensino/aprendizagem, pensando em crianças e jovens em termos globais e não fragmentados, num caminho que começa a partir dos três e vai até os catorze anos: *“Desde a escola infantil, no ensino fundamental 1 e no ensino fundamental 2, a atividade didática é orientada para a qualidade da aprendizagem de cada aluno e não para uma sequência linear, e necessariamente incompleta, de conteúdos disciplinares. Os docentes, em estreita colaboração, promovem atividades significativas em que as ferramentas e os métodos característicos das disciplinas se entrelaçam entre si, evitando o tratamento de temas distantes da experiência e fragmentados em noções a serem memorizadas”* (Diretrizes, 2012, p. 17).

O convite é, portanto, em qualquer ordem, manter uma relação dinâmica, global e holística com as disciplinas, em que a atenção é enfatizada para não separar, tornando estéril, a informação e os conceitos individuais. Precisamente para tornar este percurso praticável, sugere-se nomear essas ocasiões *campos de experiências*, é o que é destacado em termos de ações pelo adulto: *“Campos de experiência. Os professores acolhem, valorizam e ampliam as curiosidades, as explorações, as propostas das crianças e criam oportunidades de aprendizagem para incentivar a organização do que as crianças estão descobrindo. A experiência direta, a brincadeira, o proceder por tentativas e erros, permitem que a criança, devidamente orientada, aprofunde e sistematize a aprendizagem. Cada campo de experiência oferece um conjunto*



de objetos, situações, imagens e linguagens, referindo-se aos sistemas simbólicos de nossa cultura, capazes de evocar, estimular, acompanhar aprendizagens progressivamente mais seguras” (Diretrizes, 2012, p. 24).

Então, se este escrito, que também aborda os sucessivos percursos e que continua a ser um passo importante a nível nacional, uma vez que decretou a necessidade de um pensamento global e compartilhado entre os diferentes professores e educadores que trabalham nas várias ordens de um percurso de escolaridade obrigatório, afirma fortemente entre os pontos considerados indispensáveis aqueles ligados à não-fragmentação do conhecimento e à experimentação direta, então podemos confirmar tranquilamente que esta posição pode e deve ser necessariamente sustentada, mesmo com crianças muito menores, em um percurso que não deveria encontrar nenhuma fratura nesses pontos.

### 5. *Pasticciamenti*<sup>1</sup>, olhares, experimentações e descobertas

Partindo do que reivindicam as Diretrizes Nacionais, que nos falam de experiência direta e de brincadeira, tentamos prosseguir no contexto do que poderia parecer na primeira leitura uma passagem ligada apenas à educação científica, mas que pode realmente retornar plenamente no campo mais amplo de uma exploração que não é apenas racional, mas também corpórea (neste ponto, a necessidade de percursos educacionais que nunca esquecem o corpo deve ser sublinhada), que envolve todos os campos do conhecimento. Aqui é interessante usar o termo “*pasticciamenti*”, citando o

---

<sup>1</sup> Nota da Revisão Técnica: Preferiu-se manter o termo em italiano, por não haver em português uma só palavra que tenha o mesmo significado, no melhor uso para a área, que significa a “exploração livre e não orientada de alguma coisa ou situação”, conforme indicado pelas autoras com base em Hawkins.

inventor desta modalidade operativa, o físico David Hawkins que, em sua atividade de ensino, notou quantos estudantes do ensino médio e universitário se encontraram com dificuldades constantes no momento em que além de lembrar das noções de física decoradas, eles tinham de transferir essas habilidades para outra coisa. Sua intuição tinha sido entender que esses garotos e jovens homens não haviam brincado suficientemente, quando crianças, com os vários materiais, vivendo uma falta de experimentação prática, primeiro no contexto familiar e depois nos primeiros anos de sua educação. Este fato impediu que eles realmente entendessem quando estudavam; para remediar isso, de acordo com Hawkins, era necessário implementar diferentes estratégias de ensino-aprendizagem. *“Não ter suficientemente tocado, explorado livremente<sup>2</sup> coisas e objetos, não tendo brincado com elementos naturais e artificiais, tendo tido pouco tempo para fazer pequenas descobertas, para identificar hipóteses a serem confirmadas ou refutadas, influencia fortemente o elemento negativo na formação subsequente”* (ZUCCOLI, 2010, p. 107). Por esta razão, ele começou a propor uma modalidade de manipulação de exploração aberta, que ele descreve da seguinte maneira: *“Um tempo muito mais longo do que o comumente permitido deve ser dedicado ao trabalho exploratório – chamem-no de brincadeira, se quiserem, mas eu chamo isso de trabalho – livre e sem orientação. As crianças receberão materiais e equipamentos – coisas – e elas serão autorizadas a construir, testar, sondar e experimentar sem sobrepor perguntas e instruções. Chamo essa fase de ‘Bagunceira’ [...]”* (HAWKINS, 1979, p. 85).

---

<sup>2</sup> Nota da Revisão técnica: neste trecho da citação “explorado livremente” foi a escolha para a palavra em italiano “pasticciato”.

Nesta fase, seguiam depois momentos sucessivos ligados à reflexão metacognitiva sobre o que foi observado, ao debate, à aula-palestra e à sistematização (estas últimas passagens mais teóricas foram concebidas para rapazes mais velhos). Retornando à ‘bagunceira’, Hawkins depois de algumas páginas ainda nos lembra a importância de não perder essa modalidade em cada lugar educacional: *“Esta fase é importante, acima de tudo, porque traz na escola a fonte de quase tudo o que as crianças já aprenderam, as raízes do seu desenvolvimento moral, intelectual e estético. [...] Quando restringimos o espaço de educação ao que acontece nas escolas, descartamos, por nossa conta e risco, o método daquele progresso espetacular”* (HAWKINS, 1979, p. 87-88). Com o passar do tempo, esta fase de trabalho evolui, mesmo que não seja mais com características infantis, mas está intimamente ligada a aquele aspecto da infância que ele chama de *“tipo de pesquisa autodisciplinada e exploratória que é a essência da criatividade.”* (HAWKINS, 1979, p. 88). Ainda, continuando nesta linha que nos fala de explorações e descobertas, podemos abordar outra leitura que relaciona o pensamento das crianças com as modalidades de ação e descoberta de Charles Darwin, identificadas graças ao escrupuloso estudo de seus Cadernos juvenis (PIEVANI; SALA; SERRELLI, 2011). Nenhuma pretensão nesta comparação proposta para ceder ao risco de valorizar o progresso infantil além da medida, mas apenas o desejo explicitado pelos autores de investigar uma dimensão epistemológica própria da descoberta e compreender, entre outros aspectos, o que usar de forma rentável como educadores e em que maneira. A ideia, portanto, torna-se revelar, pelo menos parcialmente, o que pode acontecer no processo de descoberta, removendo a imagem romântica de um momento solitário e inconsciente,

uma espécie de milagre, propondo um processo coletivo e participativo, com sua própria comunidade de referência – cientistas ou estudantes – que se alimenta de analogias, metáforas, experimentos, um canteiro de obra aberto, em suma, uma espécie de *bricolagem* de ideias (PIEVANI; SALA; SERRELLI, 2011, p. 5 e p. 20).

Algumas passagens que nos são sugeridas para usar com as crianças são aquelas, entre outras: do relacionamento, relevância, referência à autoridade (pretendida como uma necessidade de comparação e ligação com outras fontes: educadores, adultos ou colegas), experimento, imagem analógica, modelo, hipóteses alternativas (PIEVANI; SALA; SERRELLI, 2011, p. 59-60). Se, a partir da descoberta, em um contexto de matriz puramente científica, vejamos o que a arte tem feito, especialmente no campo contemporâneo, mesmo que no contexto contemporâneo iriam efetuados uns esclarecimentos e umas distinções (DIDI-HUBERMAN, 2007; SGARBI, 2012), também podemos encontrar aqui materiais heterogêneos que contam a respeito de uma pesquisa inesgotável no campo da especificidade material, começando com a abordagem e chegando à reinvenção. “*Nesse caminho, os materiais brutos e os objetos cotidianos assumem o status artístico, a obra se torna uma mistura variável de chance e projeto, nascem novos gêneros como a obra-ambiente ou no meio do caminho entre pintura e escultura*” (GALLO, 2011, p. 15). Embora, como Gillo Dorfles nos lembra, em todas as épocas: “*A obra de arte, além disso, está intimamente ligada ao seu meio – ao seu meio expressivo – condicionada pelos materiais em que é feita, inseparável, então, da própria constituição material e formal*” (2004, p. 15). Outra passagem significativa, não necessariamente a última ou colocada nesta ordem, resulta então ligada a uma atenção, além da experimentação, à “*percepção*”

entendida como um todo, não se limitando ao olhar, apoiada por uma ação educativa que propõe um tempo dedicado a aumentar essas sensibilidades. Como Caterina Zaira Laskaris nos lembra, em *Gramáticas da percepção*, é importante insistir, também com as crianças, na “[...] consistência unitária desse tempo dinâmico e duplo, composto por dois momentos que devem se fundir em uma atitude global de comunicação com o mundo e de conhecimento disso – mas incluindo no interior nós mesmos, ao mesmo tempo, sujeitos e receptores do ver – [...]. Mostrar a atenção para a percepção não como uma realização de um prazer solipsístico do fato artístico, mas como um momento em si criativo e vital para o nosso relacionamento com o que nos rodeia e com o que somos (como sentimos, percebemos, vemos as coisas e o que elas nos dizem), envolve a recuperação de uma profundidade profunda, que traz em jogo as categorias de tempo e espaço e de expressão e julgamento” (2017, p. 36).

Essas reflexões aqui indicadas, que variaram desde os campos mais especificamente científicos, chegando a investigar, mesmo que rapidamente, os domínios da arte, foram propostos aqui para dar valor ao que já é realizado em muitos locais da educação, quando se permite às crianças confrontar-se com diferentes materiais e configurações, lembrando-nos, entre outras coisas, o convite de Elinor Goldschmied com seu *Cesto dos tesouros* (1996), e se apoia a exploração com perguntas, ações, repositições de outros materiais, documentando cuidadosamente as passagens feitas realizadas pelas crianças.

Com esta incursão rápida em algumas disciplinas queria confirmar como entre a creche e a pré-escola, salvaguardando as diferenças específicas, a aliança a ser fundada tanto em uma visão de cultura quanto em

construção compartilhada de conhecimento que tenha um aspecto holístico e não setorial. Esta passagem fundamental feita de explicação, colocada em comum a partir dos serviços requer um tempo significativo e experimental para destilar as experiências anteriores e propor a outras pessoas, construindo, mesmo que em pequenas etapas, um Sistema verdadeiramente Integrado.

## Referências

Didi-Huberman Georges, “Costruire la durata” in Jean-Luc Nancy, Georges Didi-Huberman, Nathalie Heinich, & Jean-Christophe Bailly, *Del contemporaneo*. **Saggi su arte e tempo**, Bruno Mondadori, Milano, 2007, pp.21-52.

Dorfles Gillo, **Le oscillazioni del gusto. L'arte d'oggi tra tecnocrazia e consumismo**, Skira, Milano, 2004.

Gallo Francesca, “Tecniche e materiali nuovi nelle avanguardie storiche”, in Silvia Bordini (a cura di), *Arte contemporanea e tecniche*. **Materiali, procedimenti, sperimentazioni**, Carocci, Roma, 2011, pp. 15-36.

Goldschmied Elinor, Jackson Sonia, **Persone da zero a tre anni: crescere e lavorare nell'ambiente del nido**, Edizioni Junior, Bergamo, 1996 (1994).

Hawkins David, **Imparare a vedere. Saggi sull'apprendimento e sulla natura umana**, Loescher, Torino, 1979 (1974).

Laskaris Caterina Zaira, **Grammatiche della percezione**, Mimesis Edizioni, Milano-Udine, 2017.

Pievani Telmo, Sala Marcello & Serrelli Emanuele, **La scoperta tra scienziati e bambini. Il caso dei Taccuini giovanili di Charles Darwin**, Edizioni ETS, Pisa, 2011.

Reddy Vasudevi, **Cosa passa per la testa di un bambino. Emozioni e scoperta della mente**, Raffaello Cortina Editore, Milano 2010 (2008)

Sgarbi Vittorio, **L'arte è contemporanea ovvero l'arte di vedere l'arte**, Bompiani, Milano, 2012.

Stern Daniel N., **Il momento presente**, Raffaello Cortina Editore, Milano 2005 (2004)

Zuccoli Franca, **Dalle tasche dei bambini... Gli oggetti, le storie e la didattica**, Ed. Junior-Spaggiari, Parma 2010.

Recebido em: 16/12/2017

Aprovado em: 10/02/2018

Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC  
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE

Revista Linhas

Volume 19 - Número 40 - Ano 2018

revistalinhas@gmail.com