

Educação Infantil 2





Fundação

CECIERJ

Consórcio **cederj**

Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro

Educação Infantil 2

Volume Único

Maria Inês de Carvalho
Delorme



**GOVERNO DO
Rio de Janeiro**

**SECRETARIA DE
CIÊNCIA E TECNOLOGIA**



**UNIVERSIDADE
ABERTA DO BRASIL**

Apoio:



FAPERJ

Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo
à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro

Fundação Cecierj / Consórcio Cederj

Rua Visconde de Niterói, 1364 – Mangueira – Rio de Janeiro, RJ – CEP 20943-001

Tel.: (21) 2334-1569 Fax: (21) 2568-0725

Presidente

Masako Oya Masuda

Vice-presidente

Mirian Crapez

Coordenação do Curso de Pedagogia para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental

UNIRIO - Adilson Florentino

UERJ - Rosana de Oliveira

Material Didático

ELABORAÇÃO DE CONTEÚDO

Maria Inês de Carvalho Delorme

COORDENAÇÃO DE DESENVOLVIMENTO INSTRUCIONAL

Cristine Costa Barreto

SUPERVISÃO DE DESENVOLVIMENTO INSTRUCIONAL

Cristiane Brasileiro

DESENVOLVIMENTO INSTRUCIONAL E REVISÃO

Anna Maria Osborne

AVALIAÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO

Thaís de Siervi

Departamento de Produção

EDITOR

Fábio Rapello Alencar

COORDENAÇÃO DE REVISÃO

Cristina Freixinho

REVISÃO TIPOGRÁFICA

Equipe CEDERJ

COORDENAÇÃO DE PRODUÇÃO

Ronaldo d'Aguiar Silva

DIRETOR DE ARTE

Alexandre d'Oliveira

PROGRAMAÇÃO VISUAL

Ricardo Polato

ILUSTRAÇÃO

Jefferson Caçador

Huanderson Rocha

CAPA

Jefferson Caçador

PRODUÇÃO GRÁFICA

Verônica Paranhos

Copyright © 2005, Fundação Cecierj / Consórcio Cederj

Nenhuma parte deste material poderá ser reproduzida, transmitida e gravada, por qualquer meio eletrônico, mecânico, por fotocópia e outros, sem a prévia autorização, por escrito, da Fundação.

D362e

Delorme, Maria Inês de Carvalho.

Educação infantil 2: volume único. / Maria Inês de Carvalho Delorme.

– Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2010.

194p.; 19 x 26,5 cm.

ISBN: 978-85-7648-681-7

1. Educação infantil. 2. Infância. 3. Políticas públicas. 4. Legislação Brasileira para a infância. 5. Parâmetros Curriculares Nacionais. 6. Ludicidade. 7. Psicomotricidade. I. Título.

CDD: 372.21

2010.2/2011.1

Referências Bibliográficas e catalogação na fonte, de acordo com as normas da ABNT e AACR2.
Texto revisado segundo o novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa

Governo do Estado do Rio de Janeiro

Governador
Sérgio Cabral Filho

Secretário de Estado de Ciência e Tecnologia
Alexandre Cardoso

Universidades Consorciadas

**UENF - UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
NORTE FLUMINENSE DARCY RIBEIRO**
Reitor: Almy Junior Cordeiro de Carvalho

**UERJ - UNIVERSIDADE DO ESTADO DO
RIO DE JANEIRO**
Reitor: Ricardo Vieiralves

UFF - UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
Reitor: Roberto de Souza Salles

**UFRJ - UNIVERSIDADE FEDERAL DO
RIO DE JANEIRO**
Reitor: Aloísio Teixeira

**UFRRJ - UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL
DO RIO DE JANEIRO**
Reitor: Ricardo Motta Miranda

**UNIRIO - UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO
DO RIO DE JANEIRO**
Reitora: Malvina Tania Tuttman

SUMÁRIO

Aula 1 – Reescrevendo histórias... _____	7
<i>Maria Inês de Carvalho Delorme</i>	
Aula 2 – Os donos da história _____	29
<i>Maria Inês de Carvalho Delorme</i>	
Aula 3 – Ser criança e ter infância _____	41
<i>Maria Inês de Carvalho Delorme</i>	
Aula 4 – Políticas públicas para a infância _____	53
<i>Maria Inês de Carvalho Delorme</i>	
Aula 5 – A infância e a legislação brasileira _____	67
<i>Maria Inês de Carvalho Delorme</i>	
Aula 6 – A infância e as Diretrizes Curriculares Nacionais: princípios e fundamentos norteadores _____	79
<i>Maria Inês de Carvalho Delorme</i>	
Aula 7 – As DCNEI e as propostas pedagógicas _____	89
<i>Maria Inês de Carvalho Delorme</i>	
Aula 8 – Trocando em miúdos os princípios éticos, estéticos e políticos: práticas de Educação Infantil _____	101
<i>Maria Inês de Carvalho Delorme</i>	
Aula 9 – Infância e ludicidade _____	111
<i>Maria Inês de Carvalho Delorme</i>	
Aula 10 – Aspectos socioculturais do brincar e da brincadeira em Educação Infantil _____	123
<i>Maria Inês de Carvalho Delorme</i>	
Aula 11 – Tia ou professora: sobre o profissional que trabalha com crianças _____	137
<i>Maria Inês de Carvalho Delorme</i>	
Aula 12 – Infância e cultura lúdica _____	149
<i>Maria Inês de Carvalho Delorme</i>	
Aula 13 – Infância e mídia (televisão) _____	161
<i>Maria Inês de Carvalho Delorme</i>	
Aula 14 – Psicomotricidade: afeto e corpo _____	175
<i>Maria Inês de Carvalho Delorme</i>	
Referências – _____	185

Reescrevendo histórias...

Maria Inês de Carvalho Delorme

AULA

1

Meta da aula

Apresentar as formas próprias de se tratar uma criança, reconhecendo e respeitando a sua individualidade, bem como a importância das histórias de vida das crianças.

objetivos

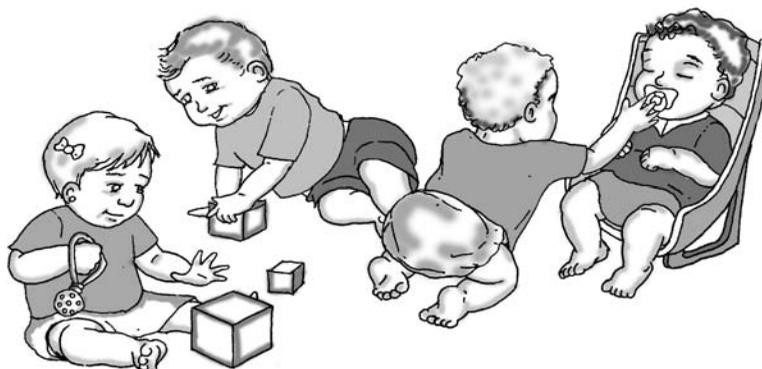
Esperamos que, ao final desta aula, você seja capaz de:

1. identificar o modo de os teóricos, principalmente Piaget e Vygotsky, se posicionarem diante das crianças;
2. reconhecer e respeitar as individualidades de cada criança que compõe um grupo, identificando as formas próprias de os adultos cuidarem e educarem suas crianças em diferentes tempos e espaços, em casa e na escola;
3. reconhecer a importância das histórias de vida de crianças e adultos nos processos de ensinar e aprender.

INTRODUÇÃO

Estamos hoje começando um novo semestre e, com ele, um processo de constituição de princípios, conhecimentos e valores a respeito do mundo infantil que se configura no que chamamos infância.

Nessa modalidade de encontro e de estudos, precisaremos tomar o cuidado de resguardar, juntos, os espaços de diferença de experiências e de aprendizagens anteriores de todos os que compõem esse grupo. A proposta para o período é que seja possível conhecer como pensam certos autores e estudiosos consagrados na área sem abrir mão das conexões possíveis com as práticas pedagógicas que envolvem as crianças, suas famílias e os professores.



ATENÇÃO INTEGRAL À CRIANÇA: CUIDAR E EDUCAR

Na verdade, há muitas questões ainda por serem respondidas quando os adultos que não são da família da criança assumem, ainda que por um período de tempo e num espaço determinado, o dever de cuidar, proteger e educar crianças; ainda mais quando esses adultos são profissionais que atuam em creches e/ou pré-escolas, segundo a nomenclatura utilizada pela legislação vigente. No senso comum, permanecem confusos os papéis daqueles que tomam conta de crianças, os que cuidam delas e as protegem e aqueles que têm clareza de sua responsabilidade como “cuidadores”, protetores e educadores. Neste último grupo deveriam estar os responsáveis e os profissionais de instituição infantil.

O profissional que atua em creche ou em pré-escola tem o dever de cuidar e de educar e cabe a ele, ainda, conhecer os deveres de todos os adultos em relação às crianças, além dos direitos a elas assegurados, em lei.

As Diretrizes Curriculares Nacionais de 1996 representaram um avanço ao determinar como deve ser o atendimento às crianças, de 3 meses a 6 anos, em creches e em instituições de Educação Infantil. No entanto, as leis se coadunam com as demandas da sociedade civil e do poder público e, em geral, elas são parte da visão política vigente. É importante que vocês conheçam pelo menos as leis mais recentes e em vigor que visam garantir os direitos das crianças. Algumas delas estão aqui indicadas e podem ser facilmente acessáveis, pela internet.

Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível na internet: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L8069.htm>

Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível na internet: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm

Resolução CEB nº 1, de 7 de abril de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível na internet: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0199.pdf>

CUIDADOS E EDUCAÇÃO: DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM

Os adultos que trabalham e que lidam com crianças em espaços institucionalizados sabem bem a diferença entre cuidar de bebês a partir de 3 meses de idade e educá-los e entre cuidar de crianças mais velhas, aquelas que têm entre 3 e 6 anos de vida, e educá-las.

Muitos procedimentos institucionais acabam tendo tônicas mais para os cuidados (higiene, alimentação, sono etc.) ou para os aspectos relativos à educação que, equivocadamente, parecem reduzir a prática educativa aos seus moldes “visíveis”. Nesses moldes estão incluídos o papel e o lápis, o uso de tesoura, as mesas e cadeirinhas para elas sentarem. Na verdade, cuidados e educação devem formar um binômio harmonioso, já que ambos são necessários ao desenvolvimento e à aprendizagem infantis.

Para atender às demandas infantis de modo a promover um desenvolvimento/aprendizagem integral de todas as crianças, respeitadas as suas particularidades, os profissionais da infância precisam ter acesso a teorias e práticas que, integradas, deem conta da riqueza de situações que fazem parte do mundo infantil.

Pode-se dizer que existam, pelo menos, dois estudiosos contemporâneos que, embora tenham vivido praticamente numa mesma época, compreenderam as crianças e sua relação com o conhecimento e, também, com o desenvolvimento e aprendizagem de modos bastante diferentes. São eles **JEAN PIAGET** e Lev S. Vygotski.

Piaget ficou célebre pela sua extensa obra e pelo seu exercício de compreensão dos mecanismos de desenvolvimento da inteligência nas crianças. Como biólogo e epistemólogo, ele deixou uma vasta obra na qual defende que o desenvolvimento humano se dê em etapas sucessivas e sequenciadas, do período sensório-motor ao das abstrações, em pessoas de todas as culturas, nações, espaços e tempos.

Voltado para o estudo da ciência (epistemologia), todo o seu trabalho apresenta uma visão generalista do desenvolvimento, da infância à idade adulta, em que buscou sustentar a sua crença de que “a ontogênese repete a filogênese”. Gênese refere-se à origem, e no viés da Biologia, a ontogênese se refere à vida de cada criança, a despeito de suas características subjetivas (evolução individual). Segundo Piaget, ao estudar a evolução individual (ontogênese), seria possível conhecer o percurso trilhado pela espécie humana como um todo, processo chamado filogênese, que se refere à história genealógica de uma espécie.

PIAGET, VYGOTSKY E SUAS CONTRIBUIÇÕES

Mesmo sem se conhecerem pessoalmente e sem que tenha sido estabelecido um contraponto direto entre Piaget e Vygotsky, eles ocupam a centralidade das discussões quando o assunto é infância e juventude, processos de conhecimento e de aprendizagem.

Vygotsky viveu na Rússia, em plena guerra. Tanto ele quanto Piaget não aceitavam a noção estabelecida até então de que as crianças fossem meros copiadores do mundo adulto e que, assim, pensassem e raciocinassem como eles. Cada um, a seu modo, reagiu e ajudou a ultrapassar as antigas concepções, simplistas e equivocadas, do que significava ser criança.



JEAN PIAGET

Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Jean_Piaget

Suíço de Neuchâtel, viveu de 1896 a 1980. Estudou os arcaísmos e mecanismos mentais no processo de construção do conhecimento, a relação dos sujeitos na relação com o mundo físico e social. Sua obra se compõe de mais de 70 livros, muitos deles traduzidos em várias línguas, com valor e reconhecimento inquestionáveis. Embora não tenha se dedicado especificamente aos processos educativos nem ao ensino escolar, o legado de Piaget tornou-se conhecido como a Teoria Construtivista, e, hoje, o conhecimento do seu ideário é indispensável a uma compreensão consequente sobre o desenvolvimento e a aprendizagem de crianças e jovens.

No entanto, Piaget e **VYGOTSKY** divergiram em alguns pontos cruciais que estão explicitados nas suas teorias.

Para Piaget, as crianças não pensavam como os adultos e tinham direito a estar no centro dos processos de constituição de conhecimentos, no lugar dos objetos a serem conhecidos, o que já significava uma mudança qualitativa imensa para a época, não tão distante assim. No entanto, na medida em que Piaget tomou os adultos como superiores, sob o ponto de vista do desenvolvimento mental e cognitivo, num processo sustentado em etapas, das mais simples às mais complexas, de modo ordenado e previsível, sua Teoria Interacionista Construtivista ficou exposta a duras críticas. Vygotski foi um desses críticos que, mesmo sem ter rebatido diretamente o ideário de Piaget, comprovou em seus estudos uma oposição frontal a certos pontos defendidos por ele.

Nascido em Orsha, na Bielorrússia, Vygotski morreu precocemente, aos 37 anos, de tuberculose. Sua obra é bem menor em extensão do que a de Piaget, mas é igualmente valiosa e densa.

O acesso à produção teórica de Vygotsky nas Américas, e também no Brasil, foi retardado exatamente pelo seu teor. O jovem Vygotsky vivia e estudava na contramão intelectual de seu país, que, no momento, tinha um regime totalitário e buscava manter a todo custo uma política de cunho socialista que delegava ao Estado o poder de pautar e de estabelecer os limites e possibilidades de todos, de forma igual, em relação aos deveres e direitos e, também, aos desejos e sonhos de seu povo. Nesse contexto, ele buscava entender e pesquisar a constituição da subjetividade de cada um dos sujeitos entendidos por ele como únicos, particulares e integrados: um corpo, com uma história, sentimentos, razões e emoções únicos.

Enquanto o Estado russo buscava tomar a todos como iguais, Vygotsky buscava diferenciar, particularizar e garantir o direito à diferença.

Assim, segundo ele, o sujeito não nasceria “individual e se tornaria social”, mas, ao contrário do que pensava Piaget, o estudioso russo defendia que cada pessoa nasceria num tempo e espaço determinados, filha de um casal e de uma cultura em que, na interação social, encontrando e convivendo com pessoas diferentes, cada um iria se constituindo como um sujeito único. Singular. Inteiro. Diferenciado. Ainda que do mesmo gênero, da mesma família, de idade semelhante etc.



LEV S. VYGOTSKY

Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Lev_Vygotsky

Nasceu em Orsha, na Bielorrússia, onde viveu de 1896-1934. Foi professor, pesquisador e morreu de tuberculose, na mesma Rússia, aos 37 anos. Sua teoria é conhecida como a do Interacionismo Sócio-Histórico, com destaque para uma concepção de linguagem constituidora do pensamento, além de uma formulação sobre a construção de conceitos que provocou um repensar contemporâneo sobre o desenvolvimento, a aprendizagem, o papel da escola e do professor.

Sua teoria, portanto, conhecida como “Interacionista Sócio-Histórica”, vem se configurar como uma vertente sócio-histórica da Psicologia em que a linguagem, não apenas a palavra oral, tem papel constituidor do pensamento. Assim, mais uma vez ele se contrapõe a Piaget quanto à origem e à função da linguagem, descartando a concepção do suíço de que a mesma fosse o resultado de determinadas etapas de construção do desenvolvimento mental e cognitivo.

Vygotsky, desse modo, entende que o cérebro e as funções mentais superiores se apoiem num arcabouço anatomobiológico que define, de alguma forma, os limites e as possibilidades do desenvolvimento humano de cada pessoa. Isso implica dizer que ele não negava a genética, certos fatores hereditários etc., mas defendia o desenvolvimento das funções mentais superiores como o resultado de uma construção histórico-social do homem em função de sua interação com o meio, com o mundo físico e social. E, ainda, o jovem Vygotsky defendia que a aprendizagem não deveria se submeter ao desenvolvimento, já que teriam relação direta, uma acionando, subsidiando e instigando o outro.

Os pontos marcantes da teoria de Vygotsky, não por acaso, são aqueles conflituosos em relação a Piaget, o que demonstra a importância dos dois para os estudos contemporâneos. E os pontos mais conflitantes entre as concepções deles são, basicamente, os aspectos relativos à linguagem, à construção de conceitos, à relação desenvolvimento/aprendizagem e, ainda, ao conceito de mediação, com crucial peso nos estudos de Vygotsky.

OUTRAS CONTRIBUIÇÕES INDISPENSÁVEIS

Não são apenas Piaget e Vygotsky os estudiosos contemporâneos de peso que, direta ou indiretamente, vêm contribuindo para a compreensão dos processos educativos. Há outros, igualmente valiosos, como: Sigmund Freud, Paulo Freire, Henri Wallon, Celestin Freinet, D. Winnicott, Mikhail Bakhtin, para citar apenas alguns.

Os adultos, inclusive os educadores, não sabem tudo e são muito diferentes entre si. Cada um tem sua história, formação prévia e experiências, sem qualquer cunho valorativo. No entanto, os diferentes podem e devem se complementar. Assim, como seres incompletos à busca permanente de uma suposta completude, há uma busca por conhecer

mais, inventar e descobrir, controlar, representar etc. Seria pretensioso e até mesmo equivocado pensar que apenas um teórico e sua teoria sejam capazes de dar conta de explicar todas as dimensões da vida humana. Há contribuições da Psicologia, da Sociologia, da Antropologia, da Linguística, da Biologia, por exemplo, que são indispensáveis à compreensão de uma pessoa “inteira”, de qualquer idade, em todas as culturas.

Como os adultos, hoje, pode-se afirmar que as crianças também sejam diferentes entre si não só pelo gênero, menino ou menina, nem também apenas pela etnia, num país como o nosso, que se orgulha de sua origem e cultura multiétnica, mas por tudo o mais. Meninos e meninas de mesmo bairro, cidade e país, às vezes de mesma idade, são muito diferentes entre si, apesar de passarem por fases bastante semelhantes, da infância à idade adulta.

Assim, resguardados o respeito e a valorização da história de vida de todos, com destaque para as crianças e para os “adultos-educadores”, vamos estudar juntos durante o período, estimulando-nos uns aos outros. E não faltarão desafios nem perguntas por responder quando decidirmos estudar a criança, estando, muitas vezes, em contado direto com elas.

ATIVIDADE



Atende ao Objetivo 1

1. Chico, um menino de 10 anos, anda triste e alegre ao mesmo tempo. A alegria se deve ao fato de ter sido eleito pelos amigos quem melhor solta pipas, cortando as que estão por perto, além do hexacampeonato do Flamengo. E triste porque, mais uma vez, ele não será promovido ao 2º ano de escolaridade. Ele lê e escreve apenas o seu nome, não identifica o nome dos amigos e, por medo de errar, sequer tenta escrever palavras e frases. Seu irmão Bené estuda na mesma escola, tem apenas 8 anos de idade e gosta muito de futebol, apesar de não ser um jogador que se destaca, porém em 2010 ele estará cursando o 3º ano de escolaridade, acompanhando a turma e seus amigos.

Busque explicar a situação apresentada sob duas óticas diferentes: a do Construtivismo Piagetiano e a da corrente Sócio-Histórica, defendida principalmente por Vygotsky.

RESPOSTA COMENTADA

Segundo o construtivismo piagetiano, a aprendizagem resultaria de uma construção gradativa, por etapas, impulsionada por desequilíbrios externos (desafios ou situações-problema) que gerariam uma busca de estabilização, uma solução para o desafio que resultaria de uma relação entre saberes já constituídos. Deste modo, Chico não estaria sendo “sensível” aos desafios escolares e, por isso, não estaria aprendendo nem desenvolvendo sua inteligência no ritmo esperado para sua faixa etária, apesar de sua habilidade topológica e espacial na condução das pipas. Bené, seu irmão, estaria conseguindo seguir o ritmo e a lógica de pensamento proposta pela escola e pelo professor, para aquela etapa do desenvolvimento. Já para Vygostky, a avaliação do desempenho escolar de Chico e também de Bené deveria considerar as estruturas de pensamento concluídas e todas as outras que estivessem em andamento, além de exigir conhecer as possíveis causas emocionais, socioafetivas e cognitivas que compunham a história de vida de Chico para ser possível mapear o percurso de seus sucessos e fracassos e, assim, ajudá-lo como uma pessoa única e diferenciada.

CADA GRUPO, UMA HISTÓRIA

Não por acaso, o ano letivo e o semestre deverão se iniciar com a leitura de fragmentos do texto da professora Madalena Freire, que, sem pudor e com muito apreço, conta sua história com crianças entre 3 e 6 anos, sempre usando a primeira pessoa do singular. Ela, como professora, conduz a narrativa da sua história e reafirma, assim, que autor/autoria e autoridade são palavras que têm significações diferentes, mas que têm uma mesma origem. Você vai encontrar esse texto ao final desta aula, como anexo.

Desse modo, aceitar os pressupostos de Madalena implica aceitar o desafio de reescrever as nossas histórias sempre, também

a partir de agora, na primeira pessoa. Portanto, para ampliar as discussões sobre Educação Infantil neste curso, está posta como premissa uma compreensão de educar como um processo de natureza relacional, ou seja, que exige pelo menos duas consciências em jogo, como indicou Bakhtin (1992).

Voltando às questões que afetam diretamente às crianças, quantas vezes você já ouviu frases assim: “Crianças em geral falam demais, sem ter paciência de ouvir umas às outras! Elas brigam e se batem sem motivações aparentes!” E, ainda, perguntas como: “Crianças fantasiam, mentem ou as duas coisas? Com o crescimento, naturalmente, elas se tornam parceiras e éticas? Qual o papel do adulto na relação com as crianças? Quais são os alcances da atuação do professor, na creche e na escola, e a desejada parceria com a família? E quando aparecem os sonhos e medos?” E por aí vai. São infinitas as dúvidas que só podem ser respondidas ao se conhecer os processos inter e intrassubjetivos que tornam possível uma aproximação das crianças, na busca por compreendê-las. E, ainda assim, não se pode esquecer que não há manuais nem comandos mágicos porque estamos trabalhando com crianças que, além de serem pessoas, têm formas muito próprias de entender, de se relacionar, de organizar e até mesmo de questionar certos padrões do mundo adulto.

Se as crianças não são nem nunca foram adultos em miniatura, em nenhum tempo, espaço e cultura, e se elas refletem sobre o mundo adulto de modo bastante próprio e igualmente legítimo, como saber o que elas pensam e sentem sobre o mundo em que vivem?

A professora Madalena Freire vai nos indicar como buscou responder a muitas dessas questões e, por isso, seu texto não foi escolhido aleatoriamente. Ele deve ser lido levando-se em conta seu valor como o relato de uma professora que, em 1985, expressou seu senso de comprometimento em relação ao seu trabalho com crianças, e isso fica claramente expresso pelas dúvidas apresentadas por ela sobre pontos que, ainda hoje, servem para iluminar algumas portas e percursos.

CONCLUSÃO

Reconhecer as diferentes histórias de vida e todos os demais aspectos que diferenciam umas crianças das outras exige conhecimentos de muitas ordens e naturezas diferentes. Assim, as teorias estruturadas não podem se submeter às práticas dos professores mas, ao contrário, elas devem servir para nos ajudar a conhecer, a entender melhor e a adequar as nossas ações às necessidades que surgem no percurso. Assim, muitas áreas do conhecimento precisam ser visitadas e relacionadas, para ser possível entender esta complexa relação de cada criança com os professores, com outras crianças e com os conhecimentos escolares valorizados. Neste caminho, a Educação precisa de conhecimentos de áreas afins como a Psicologia, a Psicanálise, a Biologia, a Sociologia, a Linguística e muito mais. O ser humano considerado como um ser integral, uno, indivisível e diferente dos seus pares precisa aprender não apenas a ler e a escrever, nem a obedecer às regras sociais, mas, também, a ser parte e agente da história. Buscar se realizar individual e coletivamente, respeitar seus pares, na busca de uma vida saudável e feliz.

ATIVIDADE FINAL

Atende aos Objetivos 2 e 3

As histórias contadas por Madalena são muito inspiradoras para rodas de conversas e trocas de experiências entre professores. No entanto, o dia a dia das creches e pré-escolas tem uma dinâmica que envolve atividades variadas: banho, contação de histórias, alimentação, parquinho e banho de sol, casinha de bonecas, construção com blocos e caixas etc.

Nesta atividade, você poderá arbitrar a faixa etária de suas crianças, o número de crianças do grupo etc. Como agora você é o educador, as necessidades diárias das crianças e as condutas do educador deverão ser coerentes com os dados iniciais arbitrados para o grupo. Vamos lá, as ações devem envolver cuidados e educação!

Meu nome é : _____

Meu grupo de crianças tem _____ (nº) crianças, com idades que variam entre _____ e ____ (anos/meses).

Minhas crianças precisam, todos os dias, de...

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

Eu, como professora delas, preciso...

6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____

COMENTÁRIO

Aqui há uma gama enorme de respostas válidas. Uma boa sugestão para lhe ajudar pode ser a leitura do que propõem as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil. Ao conhecer as determinações para o funcionamento das instituições de Educação Infantil, é possível que surjam boas ideias sobre o que propor às crianças além de dicas para a ação dos professores.

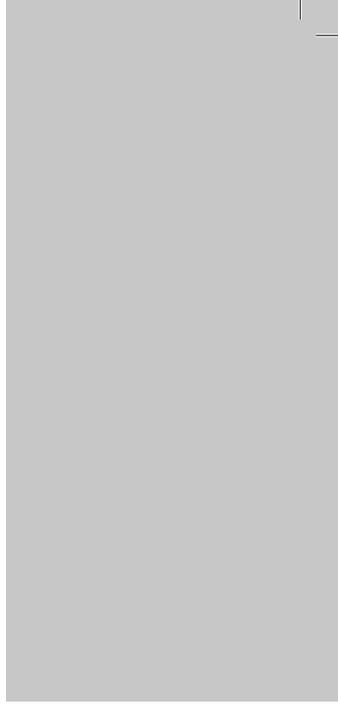
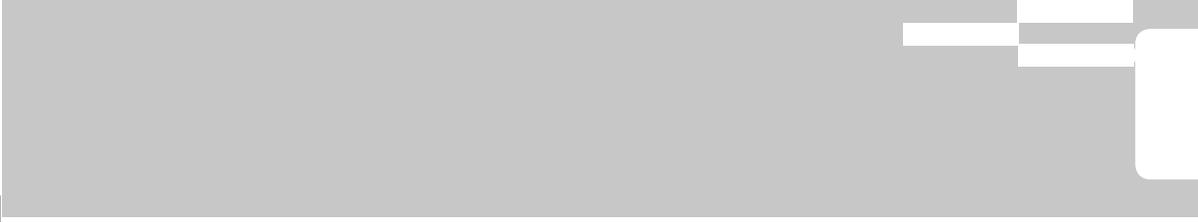


RESUMO

Educadores competentes e atualizados precisam conhecer a comunidade de que seus alunos fazem parte, respeitar o modo como vivem, seus valores e sonhos. A legislação que estabelece os deveres dos adultos em relação à criança é a garantia que elas têm para serem reconhecidas como sujeitos de direitos. Para ser um conhecedor sensível de crianças, o educador precisa se aproximar de teóricos e teorias que ajudem a explicar as formas como as crianças se relacionam entre si, os mecanismos estruturadores do seu pensamento e de sua subjetividade.

A riqueza de dimensões que caracteriza o ser humano impede de compreendê-lo em sua integralidade à luz, apenas, dos estudiosos da Educação. Assim, são indispensáveis contribuições da Psicologia, da Biologia, da Linguística, da Sociolinguística, Antropologia, da Sociologia etc.

Anexo



A HISTÓRIA QUE COMEÇA

Madalena Freire, 1986

Este é o primeiro relatório da minha prática, na Vila Helena. Minha ligação institucional é com a paróquia local. Meu trabalho está dentro de outros que a igreja desenvolve junto à comunidade: clube de jovens, grupos de catecismo, etc.

A proposta é a de atender a crianças na faixa do pré-escolar, dos 3 aos 6 anos, trabalhando com 35 crianças, num espaço amplo, que é o salão da paróquia, em construção ainda não acabada. Nosso horário é das 14 às 17 horas. Conto com a ajuda de uma pessoa da comunidade, a qual inicia seu processo de formação como professora.

A Vila Helena pertence ao município de Carapicuíba, com as mesmas características de qualquer bairro da periferia de São Paulo. Sem esgotos, iluminação, apenas numa parte de sua rua principal, duas grandes favelas incrustadas numa ribanceira, com suas crianças perambulando, barrigudas de vermes. A grande maioria de sua população é mineira e nordestina. Os homens trabalhadores de construção civil, metalúrgicos e atualmente muitos desempregados. As mulheres algumas trabalham em casa e a maioria são empregadas domésticas.

Depois de muito rolar, rasgar, duvidar, procurar sem encontrar uma forma adequada que exprimisse o vivido nesses 5 (cinco) meses decidi estruturá-lo em histórias. Histórias do meu processo, histórias do grupo, histórias de crianças, histórias dessa paixão que começa.

HISTÓRIA PRIMEIRA

Refletir sobre a prática na Vila Helena nesses 5 (cinco) meses de trabalho, é falar sobre algo ainda frágil, em gestação, que vem me questionando em todos os aspectos da minha pessoa, do meu “sou” professora. Sangue novo, calor gostoso, morno, quente, vitalizando o corpo inteiro. Mas também sono, sonho agitada com as caras, os olhos, os gritos de uma “multidão” de 35 crianças na minha frente. Durante as primeiras semanas processo intenso de inserção, em espaço novo ainda não vivido por mim.

- como vou saber os nomes de cada uma?

- como vou saber os olhos de cada uma?

- *como vou escutá-las?*
- *como vou saber, ver onde e o que cada uma está fazendo, trabalhando?*

No primeiro dia, são mesas e as carteiras estavam arrumadas do modo como geralmente a tradição concebe a escola e a relação professor-aluno. As carteiras enfileiradas, a lousa ao lado da mesa, distante da professora. É interessante salientar que apesar do esforço feito antes do primeiro dia de aula, nas visitas que fiz ao salão, no sentido de mudar, de reorientar a arrumação da sala, nada, ou quase nada, consegui no princípio das atividades. Assim, o primeiro dia de aula, lá estavam as carteiras enfileiradas, a lousa ao lado da mesa distante da professora.

Percebi que de nada adiantava partir da minha compreensão da escola, do seu arranjo, separada da deles, mas sim juntamente com eles, tentar na prática diária, superar aquela visão tradicional do espaço escolar. Por isso mesmo, o ponto de partida só poderia ser da compreensão que tinha da escola, de que a organização das cadeiras e lousa é uma parte.

Neste início, choros, mães entrando junto com as crianças, pai mandando prender o filho que chorava desesperado, “para ele não fugir”, menino com medo transbordando, marcado por três rugas na testa, menino aterrorizado de chegar perto de mim. Foram sentando nas cadeiras, distante da “minha mesa” ... e logo comecei a escutar:

- *“Meu menino é muito pequeno, ele tá lá atrás, como vai ver a senhora?”*
- *“Ah! Não tá certo, oia aquele muleque grande bem na frente!”*
- *“Ela é ruim da vista num tá vendo nada da lôsa ...”*

Aproveitei a oportunidade para, concordando com elas sobre o que dizem em torno da má colocação em que se achavam seus filhos na sala, começara propor novamente, agora em momento adequado, a reorganização, o re-arranjo da sala. Fui, então, perguntando:

- Como a gente pode arrumar, pra que todo mundo se veja, me veja, e eu fique mais perto deles?

E assim as cadeiras começaram a compor o arredondamento que eu sonhara...

Como preocupação de ver a todos, escutar a todos, saber o nome de todos, iniciei já no primeiro dia, a distribuição de “crachás” que cada um pendurava no pescoço com o seu nome. Fui de cadeira em cadeira

perguntando o nome de cada uma e escrevendo na frente deles. Fui recebendo no decorrer dessa atividade que ninguém se chamava pelo nome e sim de “aquele moleque”, “coisa”, “neguinho”, “ô”. Percebi então, que meu primeiro objetivo deveria estar centrado no resgate da identidade de cada um como pessoa-gente com um nome. Pois “coisa” ou “ô” é objetivo, é bicho, não é gente. Os crachás, um tempo depois, foram substituídos por cartões onde escrevi os nomes de cada um e eles se desenharam ao lado no mesmo cartão, para pregarem nos seus lugares. Isto porque os crachás perturbavam nas brincadeiras e porque observei uma grande necessidade de cada um saber:

– “*onde está minha cadeira?*”

– “*ele pegou minha cadeira!*”

Esta atividade possibilitou assim, a localização no espaço, garantiu “esse é meu; lugar”, esse ter o seu lugar marcado, assegurado, e deu continuidade ao trabalho com os nomes. Dentro da proposta com os nomes, iniciei um exaustivo trabalho de resgate do meu nome enquanto professora.

– Meu nome não é “tia”. Eu me chamo Madalena e sou professora de vocês, não sou tia de ninguém aqui...

Todas as vezes que escutava “tia, ô tia”, pacientemente perguntava se já sabia qual era o meu nome. Respondia: “Madalena”. Então pode me chamar de Madalena... Atualmente, quando alguém ainda me chama assim, logo o que está próximo, retruca: você não sabe ainda o nome dela?

Esta é para mim uma “bandeira de luta”: resgate do nome profissional da pessoa do educador. Quem educa é a pessoa com tudo que é como posso negar o meu nome, a minha identidade, por um apelido massificado?

– Essa é minha! Essa é minha!”

– “Me dá o meu lápis!”

– “Não é pra ele não, é minha!”

– “Eu quero minha caixa!”

Uma experiência crucial ligada a essa necessidade de ser algo, aconteceu com as caixas de lápis de cera. Na minha cabeça, eu iria juntá-las e distribuir os lápis como material coletivo. Assim que fui juntando as caixas, os gritos começaram: Imediatamente mudei a proposta, cada um ficou com sua caixa, e constatei a sua inadequação absoluta para

esta realidade, e o momento do grupo. Primeiro, como poderia coletivizar um material que significou muito esforço para ser comprado? Como poderia coletivizar um material quando ainda não existia a consciência do coletivo?

Com essas “derrapadas” fui tomando consciência de que meu desafio estava em recriar a minha prática de professora, até então com crianças de classe média, em tudo que sabia. Não que eu não tivesse claro que esta era outra realidade, e portanto a minha prática seria outra. Mas é que a constatação de estar começando tudo de novo era (e é ainda) muito forte.

Ao mesmo tempo o confronto com a miséria abalou toda a minha estrutura emocional e de classe social. Constatações simples como: nunca tinha percebido o peso de minhas filhas ..., como seus ossos não aparecem ... foram me introduzindo esta realidade. Desse modo, á medida que fui entrando nesse mundo, fui estruturando a proposta de trabalho:

- resgate da identidade
- trabalho com os nomes,
- proporcionar o ter, a partir de propostas de construção de brinquedos,
- a atividade de desenhar só tem sentido dentro do eixo do brinquedo,
- estruturação da rotina,
- conhecimento do espaço dos materiais.

Estava claro para mim, que é através da rotina que a criança se localiza no tempo e no espaço. Não falo da “rotina-rotineira” rígida, sem significado. Falo da rotina que é construída na observação do professor a partir da leitura do ritmo das crianças e do grupo, e das atividades significativas que a compõe.

Preocupe-me assim na constância das atividades incluindo os mesmos materiais e sua diferenciação. Pois é através da constância e da diferenciação entre os momentos da rotina que a criança se localiza, “lê a rotina, “lê” o tempo e o espaço. A decisão inclusive de não mudar os materiais veio da preocupação em possibilitar a concentração num só material, o conhecer e aprofundar todos os recursos que este possibilitava. Além de que pela situação do nunca ter nada, pela situação de exploração, sempre que havia mais de dois materiais dentro de uma proposta era o caos. Uma onda de ansiedade

em TER, PEGAR tudo - todos ao mesmo tempo, não levava a nada e sim a uma crescente frustração.

Neste início nossa rotina se constituía de quatro momentos - atividades significativas:

1. construção de brinquedos, onde a atividade de desenho foi incorporada (atividade de desenho e construção),
2. “comer merenda!” (lanche),
3. brincar com os pneus e com os nossos brinquedos - brincar na areia (parque),

Outra observação deste período foi como do nada, tudo era transformado em brinquedo. Um tijolo quebrado em mil pedaços virava “tijolinhos” para construir uma casa.

Constatei que o fazer, o construir brinquedos, alimentaria o outro eixo, o de proporcionar o TER.

Percebi aqui também, que este seria um outro objetivo de trabalho: propiciar, assegurar o ter: O não ter, ou ter, ou ter muito pouco sempre (a exploração), seria o dado pedagógico a ser trabalhado nesta realidade.

4. pintar os “cavalos” - que surgiu de um jogo com nossos cavalotes da mesa (atividades plásticas: pintura)

Não havia ainda nesta estrutura a atividade da “roda”. Pois se a “roda” é a atividade que possibilita o encontro meu primeiro desafio foi, a partir do trabalho, possibilitar esse encontro. Portanto nossa roda no início acontecia durante a atividade de construção de brinquedos. Foi a partir dela que o grupo foi se encontrando. Foi, portanto, a partir do trabalho real, que o encontro foi acontecendo, e possibilitando assim, a troca: o falar, o ouvir, e o meu desenvolver sistematizado em propostas de trabalho, foram sendo explicitados, antes de começarmos a trabalhar. Nasceu assim, a “rodona”.

A medida que a rotina foi sendo incorporada, suas atividades através das propostas de trabalho foram amadurecendo, aprofundando, dando origem a outras atividades.

Assim, da nossa atividade na construção de brinquedos, que foram, pipa, bola de papel, “direção de carro”, “bambolê”, a atividade de desenho foi se transformando numa **atividade por si só significativa**. Através da minha observação das necessidades dos estágios em que cada criança se encontrava, fui estruturando a proposta de trabalho.

O mesmo aconteceu com a atividade de pintar “os cavalos”. Foi da instrumentalização do jogo simbólico – tanto a proposta de pintar os cavalos quanto na de sempre re-contar a história do que vi do jogo do dia anterior, que a atividade de “contar história”, “ler história” foi se constituindo, ganhando significado.

Deste modo a rotina foi se transformando:

- rodona,
- desenho,
- comer!
- brincar com os pneus, com nossos brinquedos, e na areia,
- “contar história”, “ler história”.

É nesse sentido que a rotina não é rotineira, que todas as atividades que a compõe têm significado, que nada acontece por acaso, que cada atividade dá origem a outras atividades, ampliando, aprofundando o trabalho.

Outro eixo forte que deu origem a uma outra terceira estrutura de “rotina” foi a atividade de “massinha”. Algumas crianças que haviam freqüentado a escola no ano passado, lembraram a atividade e me perguntaram se “um dia a gente vai fazer massinha”?

Preocupada com o construir nossos materiais propus que nós mesmos fizéssemos nossa massa. Assim, no dia seguinte expliquei a receita da massa para todos, e fui fazendo na frente de todos. Cada um terminou de amassar a sua massa, tingindo com pó de tijolo que quebramos e peneiramos.

Desde esse dia a atividade da “massinha” que foi chamada a partir desse momento de massa, transformou-se na atividade central depois da história.

Para toda a atividade da rotina venho trabalhando sua configuração simbólica no espaço. Isto porque é a configuração (o símbolo) da atividade dentro da organização do espaço que possibilita à criança, sua leitura do tempo dentro daquele espaço. Sua configuração pode ser marcada através do objeto que simboliza a atividade ou de indicio sonoro.

Assim nossa “rodona”, está configurada através de nossos “cotoco de pau” onde cada um senta em cima; nossa atividade de “ler história”, através de uma ilustração da história de chapéuzinho vermelho; os pneus, com desenhos de pneus na “garagem” destes; e a hora de guardar pneus através do som de nossos chocalhos de latas.

É através da leitura dos símbolos que re-apresentam as atividades que a criança vai “lendo” e “escrevendo” seu cotidiano. Isto é patente durante a atividade de desenho. Sendo este o registro de que ele vive, pensa, tudo que lhe é significativo é expresso através do desenho. Por isso o ato de desenhar é um ato de “escrever” seus pensamentos sobre a realidade.

A atividade de desenho portanto é pensamento, elaboração atenta e cognitiva, sobre as leituras que faz do mundo. Tanto a atividade do desenho, quanto a atividade do jogo simbólico, é ferramenta de trabalho do professor. Sua ação pedagógica, especialmente na pré-escola, está centrada na instrumentalização da construção de símbolos, da leitura e da “escrita” destes. É neste sentido que se pode afirmar que seu processo de alfabetização de “leitura e escrita” do mundo teve seu início desde os dois anos, quando a criança começa a “pensar” o mundo simbolizando: desenhando, imitando, jogando de “faz de conta”, etc

Instrumentalizar o pensar, o “ler” e o “escrever” como realidade, é o desafio do professor. Sua ação pedagógica se dá na intervenção desafiadora, problematizante da realidade, juntamente com a criança. **Intervenção pedagógica** significa para mim, aquela ação que questiona, problematiza, proporcionando uma ampliação do universo simbólico da criança ou uma reformulação de suas hipóteses, ou seja, a intervenção do professor é aquela que proporciona uma “discussão” sobre o “texto” (o desenho) da criança.

Portanto, na medida do possível, todo desenho deve ser “discutido” com seu autor, pois é nessa conversa que o professor ouve as colocações da criança e lança as suas.

HISTÓRIAS DO DESENHO (1) DO SÉRGIO

– Me conta seu desenho.

“Eu fiz a televisão, o carro, o ônibus, a cobra, o sol e as nuvens”.

Iniciei uma conversa sobre cada um dos elementos, sua função etc. Percebi durante o relato que Sérgio estava mais interessado pelo carro, isso porque ele e mais algumas crianças haviam andado no meu carro, no dia anterior. E todo seu entusiasmo era pelos bancos do carro. Dei toda força no recordar como tinha sido andar no meu carro, quantos bancos tinha, quantos “botão” tinha, e portas? E janelas? Etc.

Esse lembrar é crucial nessa “discussão”, pois nela podemos explorar, desenvolver, a imaginação, a memória e a percepção visual dos objetos. É portanto, nessa discussão, nesse lembrar, nesse reler permanente a realidade, que a criança se apropria do seu fazer, do seu processo de conhecimento.

Depois de toda conversa, perguntei-lhe:

– Qual das partes desse desenho (televisão, carro, ônibus, sol, cobra e nuvem) você quer desenhar sozinho numa outra folha de papel?

– “o carro”.

HISTÓRIAS DO DESENHO (2) DO SÉRGIO

– Esse é o dragão mecânico, com as baterias.”

– Você já viu um dragão?

– “Já, na televisão.”

– E o que ele fazia?

– “Cuspia fogo.”

– Era grande ou pequeno?

– “Grandão!”

– E esse seu dragão (do desenho) é grande ou pequeno?

– (pensando em silêncio)... pequeno...

– Quer uma folha para você desenhar esse dragão sozinho?

– Quero.

– O dragão que não é mecânico porque ele cospe fogo.

– “Esse cospe fogo, não é mecânico, e é grandão, igual da televisão.”

Foi portanto, através de nossa “discussão” que a possibilidade do aprofundamento, tanto da forma do dragão, quando a reformulação de suas hipóteses reversíveis, sobre o bicho, aflorou: dragão mecânico, com bateria, não cospe fogo, dragão que cospe fogo não é mecânico, não têm bateria. Mas todos são dragões. Desta maneira, através das “discussões”, das intervenções que venho orientando, instrumentalizando o processo de cada criança. Pois a meu ver, não existe processo sem intervenção, sem direção do professor. É a intervenção que possibilita a avaliação. E não existe processo sem avaliação. Entendo avaliação como apropriação do processo da criança, por ela mesma. Para isso, portanto, o professor necessita estar vivendo o mesmo processo.

Dirigir o processo não significa ser autoritário. Muito pelo contrário, é assumir a instrumentalização do processo de descoberta, de crescimento, da criança ou do adulto.

Educador que não assume a orientação, direção desse processo, perde a oportunidade de fazer educação. Com medo de ser autoritário cai no espontaneísmo, abandonando a condução de um processo que a ele cabe assumir enquanto educador.”

O texto completo e publicado no Caderno de Pesquisas contém 24 páginas, portanto, aqui estão sendo utilizadas as páginas que correspondem à parte 2, relativa ao artigo de Madalena Freire, sem alterações.

As alterações feitas por mim no texto têm como único objetivo destacar os aspectos que interessam a este estudo, daí o negrito.

Os donos da história

Maria Inês de Carvalho Delorme

AULA

2

Meta da aula

Apresentar aos alunos alguns procedimentos educativos por intermédio de um texto narrativo, escrito na primeira pessoa, pela professora Madalena Freire.

objetivos

Esperamos que, ao final desta aula, você seja capaz de:

1. reconhecer que o fazer educativo de qualidade exige uma aproximação entre a competência técnica necessária, o compromisso político do profissional e, ainda, uma disponibilidade interna indispensável ao estabelecimento de vínculos socioafetivos com as crianças;
2. destacar a importância de o professor ser parte integrante do grupo sem, ao mesmo tempo, perder a capacidade de ver o seu grupo de um lugar diferenciado;
3. identificar as convicções, crenças e também as teorias que sustentam certas práticas, ainda que nem sempre se tenha entendimento e/ou percepção disso.

INTRODUÇÃO

É muito instigante abrir uma reflexão sobre os desafios e conflitos mais comuns nos espaços educativos quando se dispõe de depoimentos, de histórias reais, mais ou menos alegres, mas todas interessantes e muito intensas. Melhor ainda é ter acesso a parte dessas histórias “no original”, tal como foram narradas por quem as vivenciou, o que assegura à autora o direito de “falar na primeira pessoa” do singular.

Apesar da reconhecida efervescência dos espaços educativos, muitas vezes cabe ao professor tomar certas decisões em situações complexas, para eles e para suas crianças, no calor dos fatos, o que faz emergir sentimentos “de solidão” e de insegurança que precisam ser revertidos em escolhas e em atitudes, às vezes, rápidas. Nesses casos, entram em campo as experiências já constituídas e acumuladas, o senso de compromisso do professor, coragem e ousadia que se alimentam de parcerias intelectuais sólidas, estabelecidas com estudiosos e teóricos, ao longo da vida profissional, por meio de muito estudo, de pesquisa, após incansáveis horas de leituras. Essas leituras dependem de muitas ações individuais e coletivas para se transformarem em conhecimentos constituídos. Esse processo não é simples, exige uma boa dose de humildade associada à evidência das lacunas, ambas sublinhadas pela certeza da incompletude humana. Esses elementos disparam emoções vertiginosas, é verdade, mas também funcionam como impulsionadores da busca constante por saber mais. Juntos, eles equivalem a ingredientes importantes para o fortalecimento do compromisso de educadores sensíveis e competentes para com suas crianças e a infância.



OS AUTORES E SEUS LEITORES

Toda história organizada, seja ela vivida ou imaginada, tem por trás alguém interessado em contar certos fatos reais ou imaginários, envolvidos em determinada trama, que serão compartilhados com outras pessoas. A forma própria que cada um tem para contar histórias demonstra as marcas subjetivas que caracterizam a pessoa que as conta e, também, traz consigo uma ou muitas expectativas sobre a possível relação do futuro leitor com a tal obra, o que, em última análise, também aproxima o leitor-ouvinte do próprio autor. Essa relação nem sempre acontece em um mesmo tempo, espaço e cultura; basta lembrar dos "Lusíadas", por exemplo, um clássico da literatura portuguesa escrito por Camões, provavelmente concluído no ano de 1556, em Portugal, que se encontra ainda hoje à disposição nas livrarias, talvez também na internet, para ser lido por quem desejar.

Por que tudo isso é importante? Simplesmente para contextualizar o conceito de efeito estético, cunhado por **MIKHAIL BAKHTIN** (1992), tomando como referência esse contato que vocês estão, agora, estabelecendo com a produção textual de uma professora paulista de nome Madalena Freire, escrito na década de 1980.

Segundo Bakhtin, o efeito estético se justifica em uma triangulação indispensável ao acabamento de qualquer obra, seja ela um texto escrito, uma escultura, uma música etc., ao exigir alocar em um dos vértices do triângulo o autor, no outro, a sua obra e, no terceiro e último vértice, o sujeito-leitor. Assim, vários acabamentos podem ser dados a uma mesma obra de acordo com o tipo de encontro que cada leitor, como um sujeito único, estabelece, por meio da obra, com o autor.

O que se pode dizer, no caso das histórias contadas pela autora, a professora Madalena Freire, é que elas são narradas a partir do ponto de vista dela, que se apresenta como um "ser de carne e osso", e por isso suas histórias também expressam o percurso da sua vida, que é único, as suas aprendizagens prévias antes de viver as experiências que relata, o tempo e o espaço de sua vida em um determinado cenário, sua contextualização em um bairro, em uma cidade, em um município, em um país, em uma cultura etc. Nesse viés, cabe aqui um primeiro ponto para reflexão e destaque. Você encontra esse texto de Madalena Freire no Anexo da Aula 1.

MIKHAIL BAKHTIN (1895-1975)

Nasceu na Rússia, onde viveu como linguista, crítico e historiador da literatura, o que lhe favoreceu o descortinar de uma concepção inovadora sobre estética. Ele foi um intelectual que viveu durante a Revolução de 1917 e, como suas ideias eram consideradas perigosas pelo novo regime, na década de 1930, foi perseguido por Stalin, o que o levou ao exílio no Cazaquistão. Sua obra consistente apenas nos últimos 30 anos se tornou conhecida no Ocidente, ampliando o seu já estabelecido reconhecimento internacional. Seu ideário vem sendo apropriado por diferentes áreas de estudo, como acontece com a Educação, que dele extraiu alguns conceitos-chave que enriquecem a compreensão de questões da área tais como: dialogia, polifonia, exotopia e alteridade, para citar apenas alguns.



ATIVIDADE

Atende ao Objetivo 1

1. Procure no texto e registre aqui a parte em que Madalena Freire defende a importância de conhecer e de contextualizar a comunidade onde/com que trabalha para tornar significativo o seu fazer educativo. O teor dos compromissos ético e político com o grupo torna esta aproximação indispensável e exige ainda uma possibilidade de diálogo permanente em que todas as narrativas sejam valorizadas e compreendidas pelo grupo.

COMENTÁRIO

Madalena Freire abre o relato sobre o seu trabalho na Vila Helena informando que a ligação primeira era com a paróquia local, que desenvolvia trabalhos “junto à comunidade, como: clube de jovens, grupos de catecismo etc. A proposta é a de atender a 35 crianças, dos 3 aos 6 anos, num espaço amplo, que é o salão da paróquia, ainda em construção”. E segue explicando ser a Vila Helena semelhante a “todos os bairros da periferia de São Paulo: sem esgotos, iluminação apenas numa parte de sua rua principal, duas grandes favelas incrustadas numa ribanceira, com suas crianças perambulando, barrigudas de vermes. A grande maioria da população é mineira e nordestina, em que os homens são trabalhadores de construção civil, metalúrgicos e/ou desempregados. As mulheres, algumas trabalham em casa e a maioria são empregadas domésticas.” A partir deste diagnóstico, torna-se possível estabelecer relações sócio-histórico-geográficas e culturais que envolvem: a migração para as grandes metrópoles, as expectativas de vida e os problemas encontrados, o papel do homem e o da mulher, acesso aos serviços de saúde, verificação de documentação obrigatória das crianças, contrastes entre a vida na favela e no asfalto, a (des)ordem urbana, as diferentes expressões religiosas, já que a ação com crianças se desenvolvia no salão da paróquia etc. Tudo que é parte da vida de crianças e professores deve ser conhecido e fazer parte da vida educacional, com vistas à conquista dos direitos que são de todos, à diminuição das desigualdades e a algum tipo de superação que promova equidade social.

A TURMA, A ESCOLA E A COMUNIDADE

Em Educação, por mais que os conflitos encontrados possam ser comuns em muitas comunidades educacionais, tanto as suas origens quanto as possíveis soluções são particularizadas e, portanto, não podem ser generalizadas.

Nos espaços educativos, sejam eles creches ou pré-escolas, a forma como cada profissional lida com suas crianças também varia muito. Crianças muito levadas, nem sempre cuidadosas com seus materiais, por exemplo, podem ser bem mais tranquilas e organizadas quando estão sob a orientação de outros adultos, ainda que dentro de uma mesma instituição. Assim, mesmo as histórias contadas por Madalena poderiam ter outra estrutura, os destaques poderiam ser outros e as conclusões poderiam ser literalmente diferentes, caso houvesse chance de outros interlocutores intervirem na história que relata. Todas as versões poderiam, ainda assim, ser legítimas e igualmente válidas, ainda que observadas de pontos de vista diferentes. O que diriam as crianças sobre as experiências narradas por Madalena? E as professoras que trabalhavam na mesma instituição? E os pais dos alunos?

Pode-se encontrar no texto alguns depoimentos de suas crianças, o que demonstra o respeito que a professora tem por elas, que são também agentes da mesma experiência e história.

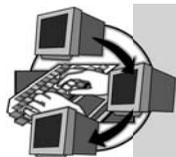
Quando refletimos sobre educar e cuidar de crianças de 3 meses a 6 anos, não podemos esquecer todas as pessoas que compõem esses cenários. A despeito dos tipos de arranjos familiares de que cada criança é parte, sempre há pessoas responsáveis que “falam por elas”, que determinam o momento de sua entrada na creche, na pré-escola ou na escola, além da escolha da instituição que a criança irá frequentar (localidade, faixa etária de atendimento, pública ou particular, horário de funcionamento etc.). Os critérios utilizados pelos adultos podem variar, e sempre há a indicação de convidar os responsáveis a refletirem sobre os critérios norteadores para suas escolhas.

As opções feitas pelos adultos, em geral, impactam a forma como cada uma das crianças chega à instituição, como cada uma sente esse momento de introdução num novo espaço em suas vidas, mesmo que desconheçam o que acontecerá no período de horas em que estarão no novo espaço.

Se os adultos entendem a instituição escolhida como um lugar onde devem ser priorizados a atenção e os cuidados, é possível que dediquem mais atenção às questões relativas à alimentação, ao sono, à higiene e à proteção do que a outros aspectos.

Aqueles que esperam que seus filhos tenham amigos, que aprendam a dividir, a compartilhar, a serem solidários etc., em geral, terão maior interesse pelas atividades desenvolvidas, pelo projeto pedagógico da instituição etc.

Há, ainda, os que precisam ter suas crianças frequentando instituições de Educação Infantil para sentirem-se liberados para integrar o mercado de trabalho, para compor a renda familiar; há, também, adultos que investem numa frequência cada vez mais cedo às creches e/ou pré-escolas acreditando estar, com isso, investindo e antecipando a futura escolarização de sua(s) criança(s).



Ao longo da história, a educação teve objetivos e tendências variadas, conflitantes e até mesmo contraditórias. Para reavivar a memória, volte à Aula 5 da disciplina Educação Infantil

1. Se preferir, vá à internet, onde você pode encontrar textos informativos sobre o tema, como:

1. Políticas para a infância no Brasil, de Maria Helena R. Cunha e Claudia S. Santana (disponível em www.unimep.br/phpg/mostraacademica/anais/4mostra/pdfs/371.pdf).

2. História da Educação Infantil. Paulo Trida e Samantha Paiva (disponível em <http://samanthapaiva.blogspot.com>).

CASA, CRECHE E PRÉ-ESCOLA – TRÊS ESPAÇOS DIFERENTES

Mesmo que as demandas e expectativas dos adultos responsáveis pelas crianças sejam identificadas por você como controvertidas e até mesmo equivocadas, não lhe cabe julgá-los nem tentar pressioná-los. Há alternativas respeitosas e muito produtivas, que fazem o grupo refletir e crescer a partir do acolhimento das divergências. Como os profissionais de Educação Infantil devem agir diante desse tipo de conflito bastante comum, gerado pelo choque de expectativas variadas, distintas e até conflituosas dos responsáveis quanto às funções da pré-escola de seus filhos?

A convivência cotidiana de crianças com educadores e profissionais de Educação Infantil comprova, também, a necessidade do estabelecimento de certos limites de atuação entre adultos (educadores e familiares), sem alimentar a falácia de que uns sabem mais do que outros o que é melhor para a vida de todas as crianças.

Como seres multifacetados, tanto quanto os adultos, as crianças têm um corpo, medos, desejos, histórias e sentimentos que dependem de muitos adultos para serem expressos e vividos de forma saudável, em diferentes espaços e circunstâncias. Nesse viés, pais e familiares, as próprias crianças e seus amigos ajudam “a montar” um tipo de quebra-cabeça em permanente transformação que resume quem é cada criança, como é sua família e, da mesma forma, quem é o adulto de sua referência em diferentes espaços: em casa, na rua, na praça e na creche ou pré-escola. Cada uma das crianças vive em múltiplos cenários que têm ordenações, regras, tempos, parcerias etc. muito variados uns dos outros, o que precisa ser reconhecido como uma circunstância preciosa para o desenvolvimento e a aprendizagem delas.

No texto da professora Madalena Freire há momentos em que ela se dispõe a conhecer suas crianças como pessoas unas, únicas e diferentes umas das outras. Além disso, ela tenta demonstrar alternativas para respeitar as diferenças entre as crianças que fazem parte da sua turma e instituição, além de buscar organizar o espaço de um modo em que todos possam se ver, se encontrar e dialogar. Com isto, ela reforça as diferenças existentes entre a casa e a vida em família, de um lado, e a convivência escolar (em creches ou pré-escolas) de outro. Deste modo, pode-se afirmar que a casa não seja, nem deva ser, uma continuação da creche, nem da pré-escola e vice-versa. São espaços diferentes, que podem e devem ser complementares, desde que sejam mantidas e respeitadas as diferenças existentes entre eles.

É possível que nenhum elemento da família da criança ache razoável ser chamado de professora, merendeira ou lactarista, que são alguns exemplos de profissionais de creches e pré-escolas. No entanto, a recíproca não é verdadeira, já que muitos adultos e até mesmo certos profissionais de educação tomam para si o título de “tio ou tia”. Essa forma de tratar o profissional da educação como alguém que seja parte da família hoje tem sofrido críticas severas que merecem ser analisadas, mas ainda se mantém em uso.



Paulo Freire, renomado educador e pai de Madalena, lançou em 1997 o livro *Professora sim, tia não. Cartas a quem ousa ensinar*, da Editora Olho D'água. No primeiro capítulo, de nome "Primeiras Palavras", ele provoca o leitor a uma reflexão com o subtítulo "Professora-tia: a armadilha". Nos demais capítulos, chamados pelo autor de "Cartas", ele sustenta os riscos dessa mistura de papéis, em cada espaço, para além de um julgamento raso sobre o que distingue as duas palavras pelo seu significado isolado (disponível em: <http://forumeja.org.br/files/Professorasimtianaio.pdf>).

TODAS AS HISTÓRIAS

Bem, a esta altura creio que vocês já tenham entendido alguns dos inúmeros motivos que me fizeram indicar este relato de Madalena Freire para nortear esta aula.

Em primeiro lugar, é para destacar e valorizar o protagonismo efervescente formado por um educador e suas crianças de referência, em todos os níveis e, também, na Educação Infantil. A qualidade do compromisso de cada profissional de educação nessa relação cotidiana com as crianças faz a mais absoluta diferença na vida, no desenvolvimento e nas aprendizagens infantis. Esse compromisso qualificado se expressa num vínculo socioafetivo construído nas interações, pelos contatos cotidianos que particularizam a história de cada grupo, do educador e de cada uma das crianças. Nessa relação, o professor organiza e sistematiza a história construída pelo grupo, apenas devido a sua capacidade desejada de, sendo parte do grupo, poder vê-lo com estranhamento e sensibilidade. O professor deve ter essa mobilidade, a possibilidade de "estar dentro e fora" para avaliar o grupo, se autoavaliar e assim caminhar junto para provocar mudanças.

No caso do relato emocionado e emocionante da professora Madalena, dentre outros ensinamentos, é possível perceber uma relação efetiva entre teoria(s) e prática(s) sem que uma se submeta à outra, onde

elas se alimentam para permitir conhecer, desdobrar e intervir, tendo como foco central as crianças do seu grupo. Esse tipo de procedimento não é pouca coisa, não é simples, apesar de indispensável.

É importante destacar ainda o modo como Madalena opera o tempo todo em sua prática com uma constituição coletiva, gradativa e permanente de valores que garantem a base de seu trabalho educativo em princípios éticos que abarcam a solidariedade, o respeito mútuo e a afetividade. Deste modo, diante da certeza de que não existe processo educativo neutro, isento, nem destituído de desejo, deixo aqui uma lista de questões que podem ainda ser discutidas a partir do texto e que serão consideradas nas próximas aulas, tais como:

1. a ludicidade, a construção de brinquedos e as brincadeiras;
2. o pensamento simbólico e a fantasia. O real, o ficcional e o imaginário;
3. o conceito de educação como um processo de natureza relacional;
4. a rotina como elemento organizador se as atividades são significativas;
5. o diálogo, a escuta das crianças, a relação entre pensamento e linguagem;
6. a avaliação do processo educativo deve ser participativa e continuada.

É oportuno ainda, para concluir, valorizar também a coragem e a ousadia dessa professora.

ATIVIDADE



Atende ao Objetivo 2

2. No seu texto, Madalena defende com muita pertinência o que chama de intervenção pedagógica. Para ela, esta relação assimétrica entre o professor e suas crianças precisa existir. O professor, mesmo estando no grupo, de saber vê-lo de um lugar diferenciado que lhe permita fazer intervenções que visem promover o crescimento físico-psicológico e cognitivo, individual e coletivo de suas crianças, acolhendo-as como são enquanto as impulsiona a conhecer, inventar e descobrir, sempre e mais. Você pode identificar e anotar aqui o trecho do texto em que ela define como esta intervenção pedagógica se faz produtiva e necessária?

COMENTÁRIO

Absolutamente não é desejável deixar as crianças o tempo todo conduzirem as atividades como se o mundo não tivesse regras e/ou como se não fosse possível nem necessário entendê-las, respeitá-las e até mesmo negociá-las, sem exageros para qualquer lado. Assim, o professor não é uma pessoa da família, não é uma outra criança nem um adulto “superdotado” sabido, que manda nas crianças e que, assim, demonstra ter poder. Diz Madalena: “Dirigir o processo não significa ser autoritário. Muito pelo contrário, é assumir a instrumentalização do processo de descoberta, de crescimento, da criança ou do adulto. Educador que não assume a orientação, a direção desse processo, perde a oportunidade de fazer educação. Com medo de ser autoritário, cai no espontaneísmo, abandonando a condução de um processo que a ele cabe assumir enquanto educador.”

ATIVIDADE FINAL

Atende ao Objetivo 3

Crianças com até seis anos gostam muito de algumas brincadeiras tradicionais. Uma delas se chama Mamãe Posso Ir e é muito conhecida em todo o Brasil. Permite às crianças vivenciarem certos papéis sociais “agindo como se”, o que significa dizer que brincando elas vivenciam simbolicamente cenas e situações que lhes permitem expressar como entendem certos lugares sociais, as regras pertinentes a estes papéis, o entendimento e o respeito a elas, as punições permitidas para serem aplicadas, a determinação do vitorioso e dos derrotados, além de o papel de poder circular entre as crianças.

Descreva aqui uma brincadeira que você recorde de sua infância na qual, hoje, você pode identificar:

1. como funcionavam as regras;
2. se havia autoritarismo de alguma criança sobre outras;
3. se havia punições em cada caso, e como você reagia;
4. quando o seu/sua professor/a precisava intervir, por que e como isto acontecia.

COMENTÁRIO

É natural que cada um de nós tenha um registro, uma lembrança, uma resposta. Posso citar aqui várias brincadeiras que exigem uma vivência de papéis bem marcada para que tudo aconteça a contento. Assim, para se brincar de A Raposa e seus Pintinhos, alguém sempre precisará ser a raposa, supostamente poderosa, uma caçadora imponente enquanto muitos outros, todos os demais, terão que ser os pintinhos, frágeis e espertos para escapar das ciladas da raposa. Quando a raposa pega um pintinho, leva para o cativeteiro para comê-lo até conseguir pegar todos eles.

Estas escolhas e a montagem (organização) geram alguns conflitos que exigem um tipo de intervenção pedagógica do/a professor/a para ser possível fazer as crianças entenderem que a brincadeira só existe se houver uma única raposa e muitos pintinhos e que, ao final de uma rodada, estes personagens precisarão ser trocados.

Nem sempre, entre 3 e 6 anos, as crianças entendem, suportam esperar nem confiam, muitas vezes, no acordo explicitado pelo adulto. Muitas crianças não aceitam ser a raposa hora alguma, enquanto outras só querem ser pintinhos, ou só ser raposa. Todos estes desejos muito cristalizados sugerem a existência de medos e inseguranças que também precisarão ser mais bem observados. Em certos casos extremos, é importante que a professora convide a criança que não deseja participar, por exemplo, para “ver de fora”, junto com ela, e juntos conversarem com leveza sobre a brincadeira, enquanto ela acontece. Assim, além de promover a intervenção, o/a professor/a precisa revestir sua participação com critérios éticos, afetivos, efetivos e justos, além de assegurar que “os combinados” sejam vivenciados em seguida para ela ter a confiança do grupo, mais do que apenas poder sobre o grupo.

Outras brincadeiras? Batatinha-frita 1- 2- 3, pique-esconde, “Pai Francisco”, chicotinho-queimado e quantas mais.

RESUMO

A relação entre crianças e adultos é crucial para elas desde que nascem. Para elas, esta relação com os adultos é a responsável pelas suas vidas e pela garantia de sua sobrevivência. Mas já nos primeiros dias e meses estabelece-se como um diferencial a qualidade destas relações estabelecidas entre os adultos: mães/pais e seus filhos, entre profissionais de creches e de pré-escolas etc. e as suas crianças. Os vínculos mais ou menos afetivos serão responsáveis pela formação de crianças mais ou menos seguras, mais ou menos investidoras, mais ou menos ousadas, com certa dose de felicidade e de saúde. Sim, falta de amor, de acolhimento e de afeto podem fazer as crianças adoecerem, podem atrapalhar seu processo de desenvolvimento e de aprendizagem. Assim, cada adulto tem um papel muito especial na vida das crianças, quaisquer que sejam eles, em especial os adultos-professores, que têm obrigações e deveres bastante diferenciados dos demais. Espera-se que o professor seja acolhedor, que apoie e que respeite, além de funcionar como um mestre de cerimônias: atento, facilitador e mediador entre os conhecimentos organizados e, de outro lado, a vida integral, ética, cooperativa e feliz de todas as suas crianças.

Ser criança e ter infância

Maria Inês de Carvalho Delorme

AULA

3

Metas da aula

Apresentar uma conceituação de criança e de infância que rompa com a antiga ideia única e universal sobre ambas, baseada em princípios generalistas e biologizantes; apresentar o que as crianças têm em comum, como parte da espécie humana, em relação a todos os demais elementos que particularizam e que tornam as vivências infantis únicas e diferenciadas entre si.

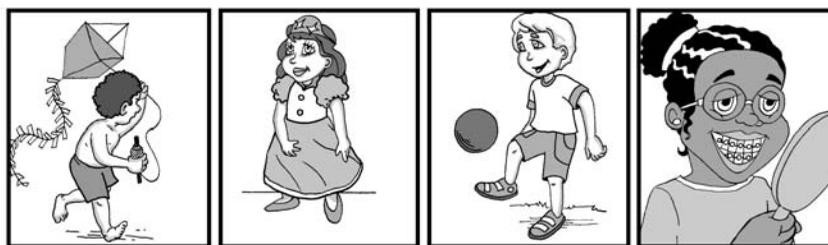
objetivos

Esperamos que, ao final desta aula, você seja capaz de:

1. reconhecer que, mesmo que se tome como referência um determinado período de tempo, certo espaço e um determinado grupo social, coexistem modos muito diferenciados de ser criança e de vivenciar a infância;
2. identificar a necessidade de situar o conceito de criança e de infância nos padrões culturais da sociedade em que eles estão circunscritos;
3. reconhecer que o caráter sócio-histórico do conceito de criança e de infância justifica seu processo de transformação permanente, não estático nem pronto e acabado.

INTRODUÇÃO

Frequentemente, somos convidados a voltar ao passado para resgatar algum fato ou evento acontecido em algum tempo, lugar e circunstância ao qual nos referimos assim: “Quando eu era criança, quando eu era pequena, quando eu era um bebê, quando eu era mocinha/rapaz ou adolescente etc., e por aí vai.” Nem sempre temos a noção de que essas falas se sustentam em experiências e em valores que não são estáticos nem definitivos e, ainda, que são carregados de significados em cada uma das culturas. Desse modo, nascer como um bebê e passar a se constituir numa criança que adolecerá até chegar ao mundo adulto não é um processo igual em diferentes culturas, tempos e espaços. Aliás, por mais que as crianças passem por fases muito semelhantes no percurso até a vida adulta, até que cheguem a ser idosos, como todos os seres humanos, as vivências de cada uma delas em seu grupo tratarão de singularizar, de particularizar cada idade, cada fase da vida de cada uma das crianças. Será que em outros grupos humanos de diferentes culturas as meninas e os meninos têm os mesmos comportamentos e seus pais também? Ainda que a boneca seja um brinquedo comum em quase todas as sociedades e culturas, será que as brincadeiras infantis com bonecas são sempre as mesmas? Sabe-se que não!



ATIVIDADE



Atende aos Objetivos 1, 2 e 3

1. Ficou famosa e toca até hoje uma música que foi gravada em 1953, pela primeira vez, de autoria de Zé Dantas e Luiz Gonzaga, chamada “Xote das meninas”. Na internet, no endereço <http://letras.terra.com.br/luiz-gonzaga/47104/> você poderá encontrar, ler e até mesmo ouvir a música com sua letra completa. Ao fazê-lo, você deverá identificar os padrões culturais expressos que refletem aquele determinado contexto sociocultural. Anote o que você observou e justifique suas escolhas.

COMENTÁRIO

O contexto sócio-histórico e geográfico em que a cena acontece exige vários conhecimentos integrados. Do mandacaru que só dá flores uma vez ao ano a outros aspectos culturais da vida local como: o papel social da mulher, de menina a adolescente, o abandono das bonecas e a preocupação com o corpo, suas vestimentas e adornos como uso de maquiagem, o desinteresse comum dos jovens pelos estudos que dá lugar a um “sonhar acordado” entremeado por suspiros. Mudar, neste caso, pode significar “adoecer”, o que explica a ida da menina ao médico (doutô), levada pelos pais. Só que para certas mudanças de padrões de comportamento não há remédio, nem cura, diz a música.

ESPAÇOS, TEMPOS E VIVÊNCIAS MUITO PARTICULARES

Vejamos como Madalena Freire, no texto “A História que Começa” caracteriza e define seu grupo de trabalho sem se excluir dele. Ela é parte do grupo e precisa, como educadora, ver “de dentro e de fora” para poder compreendê-lo nas suas diferenças:

A Vila Helena pertence ao município de Carapicuíba, com as mesmas características de qualquer bairro da periferia de São Paulo. Sem esgotos, iluminação apenas numa parte de sua rua principal, duas grandes favelas incrustadas numa ribanceira, com suas crianças perambulando, barrigudas de vermes. A grande maioria de sua população é mineira e nordestina. Os homens trabalhadores de construção civil, metalúrgicos e atualmente muitos desempregados. As mulheres, algumas trabalham em casa e a maioria são empregadas domésticas.

Depois de muito rolar, rasgar, duvidar, procurar sem encontrar uma forma adequada que exprimisse o vivido nesses 5 (cinco) meses, decidi estruturá-lo em histórias. Histórias do meu processo, histórias do grupo, histórias de crianças, histórias dessa paixão que começa.

SER CRIANÇA É TER INFÂNCIA?

Caso fosse possível estabelecer um desprendimento de fatos e de situações que nos foram contados sobre o tempo em que éramos crianças, que aspectos você consideraria para dizer que “teve infância”, ou não? Será que estes aspectos considerados por você são sempre os mesmos para todos os adultos de sua idade?

No percurso que estamos seguindo, portanto, seria desejável que “ser criança e ter infância” funcionassem como um binômio que implicasse uma relação de reciprocidade, mas nem sempre há esta interligação. Muitas histórias costumam a vida das crianças e delas com os grupos de que são parte.

Ter infância, portanto, é uma circunstância ou uma prerrogativa que só pode ser experimentada por crianças, a despeito de suas culturas, hábitos e valores. Para clarificar esse conceito, é importante, ainda, reforçar o aspecto sócio-histórico do mesmo, para ser possível entendê-lo como algo que está em movimento permanente de significações nos diferentes tempos, espaços e culturas.

Não custa lembrar que o conceito de infância não passou a existir no momento em que se teve registro de vida humana na Terra (estimativas confirmam haver em torno de 200 mil anos), nem quando se comprovou o nascimento das primeiras crianças. Ao contrário, apenas nos séculos XVIII e XIX este conceito foi se delineando para atender a uma necessidade social de compreender e de nomear os aspectos próprios expressos num determinado período da vida das crianças.

Com o livro *A história social da infância e da família*, traduzido e lançado no Brasil em 1973, o historiador francês Phillipe Àriès estabeleceu um divisor de águas em relação aos estudos existentes na área até então. Seu livro é uma produção historiográfica organizada na década de 1960, na França, e conta ainda com um prefácio escrito pelo próprio autor. Neste prefácio à edição de 1973, Ariès apresenta os princípios que nortearam seu trabalho. Como eixos utilizados no seu trabalho, o autor admite que os estudos de mentalidades sejam sempre comparativos e regressivos por partirem do que se sabe no presente para buscar conhecer e entender o passado; este conhecimento, por sua vez, deverá fornecer novos elementos para uma visão mais completa e crítica do presente. A “visão ingênua” (p. 26) inicial, em geral, dá lugar a aspectos e circunstâncias que ajudam a situar os mesmos fatos e as mentalidades em processos mais abrangentes, complexos e contínuos. Desse modo, ele constatou, numa primeira parte de sua obra, a ausência de um sentido de infância que comprovadamente não é um sentimento natural, muito menos inerente à condição humana. No restante do livro, ele se ocupou de diferenciar a infância da vida adulta considerando os espaços ocupados nas sociedades contemporâneas pela criança e pela família. A crítica mais dura que recaiu sobre a obra de Ariès consistiu no fato de seus estudos terem como centro de interesse apenas as crianças francesas abastadas, de classes socioeconômicas privilegiadas, sem que ele tenha dado nenhum espaço para as mais pobres e as de classes populares.

CULTURAS INFANTIS

Há muito pouco tempo, cerca de 30 anos apenas, é que alguns estudos nos permitiram afirmar que as crianças são diferentes umas das outras, e que todas estão muito distantes dos padrões da vida adulta, garantindo a vivência da infância como uma fase com fins em si mesma, sem devir ou vir a ser, mas apostando no que cada criança é, desde que nasce.

Com relativa frequência se qualifica, popularmente, certos comportamentos adultos considerados inadequados, pueris ou simplórios como sendo “ações infantis ou criancices”, supondo-se que de crianças se deva esperar apenas tolices ou inconseqüências. Ao mesmo tempo, popularmente, também se diz que adultos ou crianças muito felizes e que distribuem sorrisos fartos se comportam tal qual “pintos no lixo”, associando a expressão de felicidade e prazer à situação de exuberância, de sobra e de fartura. Por que será?



EXPERIÊNCIAS MUITO SUBJETIVAS

No Brasil, as pessoas são consideradas crianças desde o momento em que nascem até os doze anos, mas nada impede que meninos e meninas com mais idade permaneçam vivenciando certos aspectos relativos à infância. Ser criança, portanto e infelizmente, não garante indistintamente a todos os que têm até 12 anos de vida o direito de ter infância.

Ao mesmo tempo, como mostrou Madalena Freire, todas as crianças apresentam valores que são construídos ao longo da sua história, em interação familiar e social, que precisam ser conhecidos, legitimados e respeitados para, um dia, se for o caso, serem questionados. Para isso, muitas vezes o educador/professor precisa repensar as suas práticas, refazer seu planejamento prévio para poder fazer uma intervenção pedagógica ética e produtiva. Vamos ao exemplo das caixas de lápis de cera.

“Uma experiência crucial ligada a essa necessidade de ser algo aconteceu com as caixas de lápis de cera. Na minha cabeça, eu iria juntá-las e distribuir os lápis como material coletivo. Assim que fui juntando as caixas, os “Me dá o meu lápis!”

- “Não é pra ele não, é minha!”
- “Eu quero minha caixa!”

Imediatamente mudei a proposta, cada um ficou com sua caixa, e constatei a sua inadequação absoluta para esta realidade, e o momento do grupo.

Primeiro, como poderia coletivizar um material que significou muito esforço para ser comprado? Como poderia coletivizar um material quando ainda não existia a consciência do coletivo?

E, assim, segui Madalena no seu texto, com muita autocrítica, humildade e firmeza, mostrando como foram as crianças, ao funcionar como seus “outros”, ao lhe proporcionar um olhar autoritário, questionador e precioso sobre sua prática, convidando-a assim a reformulá-la. E, continuando, disse ela: “Com essas 'derrapadas' fui tomando consciência de que meu desafio estava em recriar a minha prática de professora, até então com crianças de classe média, em tudo o que sabia.”

Com isso, nós, educadores e pedagogos, precisamos compreender que a globalidade de uma turma se compõe de um tecido que se trama a partir do que constitui cada uma das crianças como um “fio” precioso e único. Um tecido só é possível se existirem muitas cores, fibras, texturas, tons etc. Todas diferentes. Essa é apenas uma imagem à busca de uma conceituação para um grupo de crianças reunido, ainda que de mesma idade e de um mesmo bairro/cidade. Um tapete ou um tecido muito diferente dos habituais, que se for possível projetar no céu à noite, como imagem, pode valer por uma constelação de estrelas únicas e bem brilhantes, com cores e luzes diferenciadas.



ATIVIDADE

Atende ao Objetivo 1

2. Nós, como a professora Madalena, temos um baú de boas histórias para contar sobre certos “desencontros escolares”. Quantas vezes planejamos atividades para desenvolver com as nossas crianças e, em segundos, junto com elas, percebemos o tamanho do nosso equívoco e o desapontamento delas? O que poderia ter sido produtivo e prazeroso se transforma numa situação desapontadora, numa atividade desgastante para todos. Quem não viveu ainda esta experiência como professor certamente tem o que contar sobre a época em que era aluno ou, ainda, deve conhecer experiências interessantes relatadas por amigos ou parentes. Conte aqui a situação, com detalhes, em que as crianças e seu professor demonstraram, todos, ser diferentes uns dos outros e, por isso, certos problemas emergiram que exigiram decisões, atitudes e alternativas não planejadas, para resolvê-los.

COMENTÁRIO

É claro que esta atividade não tem uma resposta única. Cada um de vocês tem uma experiência diferenciada, o que significa dizer que as respostas também poderão ser variadas. Lembrem-se bem dos aspectos que determinaram a diferença entre as crianças de um mesmo grupo. Não se esqueçam de dizer como vocês agiram (ou agiriam) diante das possíveis reações dos alunos. Se houver oportunidade, levem esta atividade ao polo para discutir com o seu tutor e com outros colegas.

QUANDO A CRIANÇA TEM INFÂNCIA

Não parece correto enumerar determinados quesitos comuns e genéricos que caracterizem a infância em todas as culturas, ou seja, não há uma única forma de entendê-la e de conceituá-la. Criança e infância plena se sustentam em aspectos multissetoriais e relacionados como os biofísicos, socioemocionais e afetivos, cognitivos etc. quando o viés da

biologia se torna restritivo e parcial. A ótica biológica atende a uma parte da verdade quando explica a vida por etapas sucessivas, mais ou menos demarcadas, que respeitam certa regularidade, do nascimento à vida adulta. No entanto, isso garante a todos o fato de um dia terem sido crianças, mas pouco ou nada diz sobre suas infâncias. Para saber mais sobre a infância das crianças, é imprescindível conhecer a forma particular como se deu a vivência de cada uma delas em cada fase, individualmente e em grupo, na família e na escola, na rua, em cada comunidade e em cada cultura específica. Cada cultura atribui valores, condutas e expectativas sobre o que julga como desejável, prazeroso, previsto em lei, proibido, necessário para suas crianças que “personalizam”, digamos assim, o conceito de infância. Ainda assim, cada criança imprime, sempre, um tom muito subjetivo às suas experiências infantis, a despeito do que esperam e determinam os adultos, mesmo quando elas têm uma mesma idade, são de uma mesma família ou comunidade. Esse jeito próprio e único de cada criança ser, de sentir, de se relacionar, enfim, de viver, impacta e é impactado por muitos aspectos intervenientes, como as relações interpessoais e aspectos socioafetivos com outras crianças e adultos em geral; as relações familiares e a qualidade do compromisso que cada responsável estabelece com suas crianças; as oportunidades desiguais de acesso aos bens culturais de sua comunidade e de seu povo, a renda familiar, maior ou menor, garantia de acesso aos direitos da infância etc.

CRIANÇAS, MAS SEM INFÂNCIA. COMO?

Como já conversamos, isto só acontece nos casos em que um ou mais direitos infantis são violados, como quando vivem sem uma família, biológica ou substituta; quando são privadas de frequentar creches, pré-escolas e/ou escolas; também quando lhes faltam alimentos, remédios e médicos; quando são exploradas, abusadas ou negligenciadas; quando lhes faltam tempo, espaço adequado e outras crianças para brincar livremente, inventar, descobrir e levar sua curiosidade ao extremo. Também quando lhes faltam histórias encantadas com príncipes e sapos, fadas e bruxas; e sempre que não há adultos com quem conversar, que lhes digam sim sempre que possível e não, quando necessário; crianças sem infância, em geral, também desconhecem a autoridade dos adultos sem exageros e, assim, não descobrem que sua autonomia se constitui no passo, na convivência.

Assim, não há infância quando faltam às crianças interlocutores sensíveis e firmes, que as orientem e lhes dê amor. Que proteja, sem incapacitá-los, mantendo suas mãos e seus braços grandes e fortes estendidos, garantindo acolhimento e proteção. Com tudo isso, sabe-se que é na infância também que as crianças aprendem com seus pares a rirem de si e dos outros sem deboche, desrespeito ou preconceito.

Para concluir, faltam os abraços quentinhos e as negociações compartilhadas para a solução dos impasses cotidianos, garantido espaço para o encontro de olhares, ouvidos e corações. Nessa trilha, os adultos contribuem também para que suas crianças descubram o real valor do dinheiro na sociedade em que vivem já que, comprovadamente, ainda que a propaganda aposte no oposto, TER é bastante diferente de SER, não apenas no que se refere aos bens materiais. SER criança e TER infância são dois pratos de uma balança que ainda está à busca do seu fiel.

ATIVIDADE FINAL

Atende aos Objetivos 2 e 3

Para tentar explicar então o que torna a infância uma prerrogativa das crianças sem efeito de mão dupla, é preciso tentar entender que condutas, costumes e condições podem impedir a parte das crianças o exercício de uma infância plena e feliz. Nem todas as crianças têm infância, você concorda? Não? Justifique sua resposta.

COMENTÁRIO

Sim, infelizmente é verdade, nem todas as crianças têm direito a viver a sua infância no Brasil e, também, em outros países. Todas as vezes em que nos deparamos com crianças ou adolescentes trabalhando, por exemplo, mesmo que tenham mais de 12 anos e menos de 16, como determina a Organização Mundial do Trabalho, podemos

dizer que delas está sendo usurpado o direito a viver a infância e a adolescência. Crianças fora da escola, crianças que não têm participação na vida comunitária e social, nem têm um núcleo familiar de referência, da mesma forma, estão sem o direito de viver a sua infância, integralmente.

RESUMO

As crianças são iguais em relação aos direitos de todas, sendo que estes devem ser respeitados e garantidos pelos adultos. No entanto, cada criança passa por fases muito semelhantes ao longo da vida, na passagem pela adolescência até a chegada à vida adulta. Mas a forma como cada criança vivencia e experimenta “ser criança”, junto com sua família, sua comunidade e cultura, acaba por particularizar muito o conceito do que é ser criança e ter infância em cada cultura, tempo e lugar. Deste modo, pode-se dizer que, a despeito da existência de crianças em todas as sociedades, o conceito de infância passou a existir apenas quando foi possível dissociar a criança da imagem e semelhança do adulto e, conseqüentemente, desatrelá-la dos conhecimentos organizados acerca do mundo adulto.

Políticas públicas para a infância

Maria Inês de Carvalho Delorme

AULA 4

Meta da aula

Apresentar os parâmetros teóricos e suas relativas concepções como norteadoras das políticas públicas destinadas às crianças e à infância.

objetivos

Esperamos que, ao final desta aula, você seja capaz de:

1. destacar a (in)visibilidade das crianças brasileiras nas mídias em geral: impressa, audiovisual etc.;
2. relacionar as políticas públicas, que incluem o suporte legal, com as formas de compreensão da criança e da infância dentro de cada contexto socioeconômico e político de cada grupo social.

INTRODUÇÃO

Depois de explicitada a questão que se refere à (s) concepção (ões) de criança como um sujeito que tem direitos e desejos, é impossível deixar à margem da discussão o que se entende como seu estatuto, sua relação com aspectos que envolvem a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças sob o olhar de alguns estudiosos e teóricos.

Neste curso, vamos trabalhar com uma sugestão apresentada pela professora doutora Ana Luiza B. Smolka da Faculdade de Educação da Unicamp. Ao esmiuçar as políticas públicas destinadas à Educação e à Infância no Brasil e, também, em algumas partes do mundo, Smolka sugere aos professores e pedagogos que não deixem de refletir sobre as imagens de crianças que cada sociedade elege e dispõe. A parte hegemônica de cada sociedade que, em geral, tem poder sobre as outras partes e, também, sobretudo o que é veiculado pelas diferentes mídias, determina o que deve ser destacado e iluminado e, como uma outra face desta mesma moeda, arbitra sobre o que se deseja omitir e esconder. Assim, as imagens de crianças com as quais tomamos contato pelas mídias não costumam retratar crianças de carne e osso como as que convivemos: feitas de carne e osso, que contam e que fazem parte de histórias reais e ficcionais, nem que têm doçuras e conflitos, desejos, teimosias, medos e privações. Os diferentes núcleos familiares dos quais as crianças fazem parte, chamados hoje, respeitosamente, “arranjos familiares”, apresentam variadas formas de organização que se mostram também mais ou menos acolhedoras, afetuosas, protetoras e guardiãs em relação às suas crianças etc.

Não custa lembrar que Ariès, citado na aula anterior, é o autor da melhor historiografia feita até hoje sobre a família e a criança como categorias sociais, em que a fonte de seus estudos esteve concentrada na pintura de vários séculos passados, à qual teve acesso na França, em meados da década de 1960. O estudo de Ariès foi produzido a partir de imagens retratadas em pinturas e, por meio delas, foi possível conhecer, estabelecer categorias e organizar o seu famoso livro *A história social da infância e da família*, traduzido e lançado no Brasil em 1973 que, pelo seu alto valor acadêmico, se tornou um divisor de águas em relação aos estudos existentes na área, até então. Assim, “copiando” Ariès, parece ser oportuno examinar a fotografia, a pintura e a literatura, as diferentes manifestações artísticas, antigas e contemporâneas, para buscar conhecer tanto como são vistas e representadas as crianças, quanto como se deseja que sejam compreendidas. Vamos ver como isto é possível de ser feito de modo simples e, ainda, perceber como esta atividade pode ser enriquecedora.

ATIVIDADE**Atende ao Objetivo 1**

1. Reúna tesoura, revistas, jornais e todos os outros materiais impressos que houver disponíveis para que você possa fazer uma pesquisa de imagem. Vamos lá? Bem, antes de ler o texto, procure imagens de crianças em publicações de grande circulação na sua comunidade que possam ser recortadas e coladas. Podem ser usados, um jornal diário e, se você tiver, aqueles calendários anuais com imagens de criança.

Siga os passos:

1. Selecione algo entre cinco e 10 imagens de crianças do jornal, da revista ou do calendário e cole-as no quadro que se segue.

2. Depois de coladas, procure analisar as imagens de crianças em cada um dos casos e busque contextualizá-las nas suas mídias de referência, de onde são oriundas: calendários, jornais, revistas etc.

3. Procure “enquadrar” estas fotografias colocando-se no lugar de quem produziu a imagem, como se você fosse o repórter fotográfico, o pintor, o desenhista ou um outro profissional que as tenha produzido.

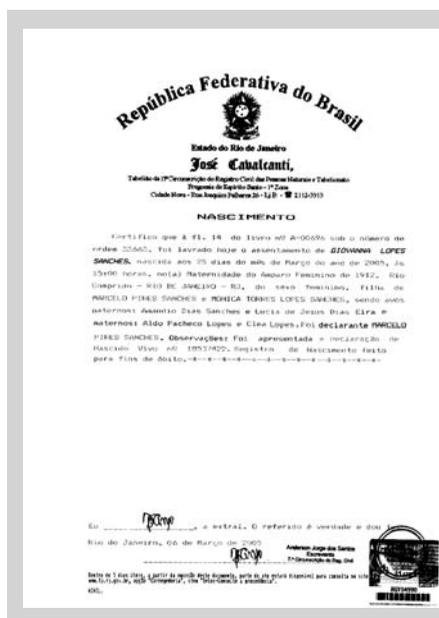
4. Que valores e aspectos você identifica como tendo sido atrelados à vida de cada uma dessas imagens de crianças, por exemplo: sucesso? Pobreza? Miséria? Destaque para uma ou outra etnia? Idade aproximada das crianças? Como se vestem? O que estão fazendo? O cenário da foto é uma praça pública? Um parquinho? Um resort? Um espaço coletivo como uma praia? Um espaço fechado? Qual? Por quê?

Imagens de crianças

1.	2.	3.
4.	5.	6.

COMENTÁRIO

O exame de imagens de crianças permite compreender como cada grupo social e sua cultura, em cada tempo e lugar, vê ou deseja que seja vista “a criança”. Você deve comparar as imagens já recortadas e coladas com as produzidas por Annes Guedes e por Sebastião Salgado, fotógrafos contemporâneos disponíveis na internet. Este exame minucioso permite identificar as imagens de crianças que interessam ser destacadas pelos grupos hegemônicos e, em contrapartida, o que interessa a estes mesmos grupos omitir e até mesmo fingir que não existe. Todas, as bonitas e as feias, as pobres e as ricas, as louras e as negras precisam ter visibilidade como sujeitos de muitos direitos, também de aprender e de se desenvolver integralmente.



O Artigo 7º da Convenção sobre os Direitos da Criança diz que “a criança será registrada imediatamente após seu nascimento e terá direito, desde o momento em que nasce, a um nome, a uma nacionalidade e, na medida do possível, a conhecer seus pais e a ser cuidada por eles”. No Brasil, o registro civil é um direito assegurado, também, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

A certidão de nascimento garante às crianças e adolescentes direitos fundamentais como o nome, a nacionalidade e o vínculo familiar. Os sistemas nacionais de registro de nascimento devem fornecer os dados indispensáveis para a formulação de políticas públicas e a avaliação da situação da infância.

Disponível na internet em 22/11/2009: <http://www.redeandibrasil.org.br/em-pauta/mais-de-375-mil-criancas-brasileiras-nao-possuem-registro-civil/>

O QUE DIZ A LEGISLAÇÃO

O Ministério da Educação já estabeleceu como lei que o Ensino Fundamental passe a ter nove anos de duração como uma obrigatoriedade legal, exigindo que todas as crianças com 6 (seis) anos estejam matriculadas no que passou a ser, agora, o seu 1º ano. Assim, crianças que até então estariam no último ano da pré-escola aos 6 anos, hoje, devem frequentar o primeiro ano do Ensino Fundamental, e isto gera uma série de dúvidas e de perguntas que merecem respostas, como por exemplo:

1. Crianças aos 6 anos não precisam mais de brincar, de fantasiar e de imaginar como se defendia na pré-escola?
2. Qual é a relação desejável entre as instituições de Educação Infantil, a que as crianças têm direito, e o Ensino Fundamental?
3. Que tipo de garantia pode trazer às crianças a ampliação do número de permanência para nove anos de frequência no Ensino Fundamental, tirando um ano que equivaleria ao último da pré-escola?
4. Que apostas e objetivos podem estar embutidos nesta determinação legal que, mesmo não estando explícitos, de algum modo fortaleceram os discursos favoráveis à mudança?

Como já foi dito, as leis se apoiam em determinados conceitos de crianças e em objetivos a serem alcançados que orientam o que chamamos políticas públicas.

A Lei nº 9.394/1996 deu origem a uma outra Lei de 2001 (Lei nº 10.172/2001), que aprovou o Plano Nacional de Educação. O PNE transformou em meta nacional os nove anos de escolaridade, incluindo nos anos previstos para a Educação Fundamental as crianças com seis anos de idade. Assim, em 6 de fevereiro de 2006, a meta foi transformada em exigência legal por meio da Lei nº 11.274/2006.

Vamos analisar aqui quais são “as apostas” que estão sendo feitas para o aumento do número de anos do Ensino Fundamental de oito para nove anos. Há conceitos e objetivos que sustentam esta nova lei com o intuito de melhorar a qualidade da educação brasileira.

As páginas iniciais do documento produzido pelo MEC (Seção de Orientações Gerais) apresentam, de forma poética, o texto da nova lei, com os seguintes dizeres:

Lutar pela igualdade sempre que as diferenças nos discriminem;
lutar pelas diferenças sempre que a igualdade nos descaracterize
(SANTOS apud BRASIL, 2004).

A página seguinte do mesmo documento, que vem complementar a apresentação da lei, desta vez traz uma citação de João Guimarães Rosa, na obra *Grande sertão: veredas*:

Mire, veja: o mais importante e bonito do mundo é isto; que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas, mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou (ROSA apud BRASIL, 2004).

Os dois textos de apresentação da referida lei, a inserção de Boaventura de Souza Santos, renomado sociólogo brasileiro, e de Guimarães Rosa, indicam uma valorização de pontos considerados, hoje, como indispensáveis à melhoria da qualidade do ensino, não apenas em Educação Infantil, mas em todos os níveis. No entanto, estes mesmos pontos, num passado não muito distante, não eram considerados importantes e sequer eram lembrados. Hoje, por exemplo, pode-se verificar uma valorização da capacidade transformadora permanente, tanto do meio físico, quanto do ambiente social. Assim, como tudo está permanentemente em mudança é preciso reconhecer em cada aluno uma pessoa única, diferente das outras, que pode sempre conhecer mais, aprender melhor, estabelecer novas formas de relação com o que já sabe, além de todos terem o direito de viver satisfatoriamente. Uma vida satisfatória inclui a garantia dos direitos básicos que envolvem a vida cidadã, também uma oferta de possibilidades que seja equitativa e semelhante para todos e, ainda, a garantia de cada um ser como é, diferente e único, integrado. Feliz.

Esta tônica expressa e declarada no texto oficial de uma lei, que como todas as outras deve assegurar a todos “o que é direito de todos”, por si só já é inovadora. É possível afirmar que existe uma certeza claramente presente de que não se pode mais tomar uma turma de alunos, ainda que de mesma idade, comunidade, município etc., como um grupo de pessoas iguais que possam ser colocadas em forma, com “ô” (fechado), na escola, nas suas salas de aula. Neste viés, no texto da mesma lei em capítulos e parágrafos, outros elementos confirmam as expectativas levantadas nos primeiros momentos de leitura, desde a sua abertura.

Uma lei com texto inovador, por si só, garante as mudanças necessárias? O prefácio é reconhecidamente inovador ao ressaltar a construção compartilhada do documento, como rezam os ideais democráticos, ouvindo e respeitando as críticas dos gestores educacionais:

Ao colocar-se como indutor de políticas educacionais, o Ministério da Educação desenvolve uma metodologia de trabalho de articulação com os sistemas de ensino e com as diversas entidades voltadas para a questão educacional, uma vez que o exercício da gestão democrática deve ter como princípio a construção das políticas públicas em conjunto com os atores sociais nelas envolvidos (p. 4).

No corpo da mesma lei há uma configuração textual ousada, quando se refere à estrutura espacial da escola, quando diz o texto: "A organização espacial das escolas (assim como qualquer espaço social) tem levado a determinadas formas de agrupamento em seu interior, seja de alunos, seja de professores, que mais dificultam do que favorecem uma ação comunicativa construtiva."

Neste viés, a nova lei abre espaço para a retomada de uma antiga pergunta, que permanece em busca de resposta: qual a finalidade dessa organização? Será que esse espaço escolar, da forma como usualmente tem sido organizado, promove um agrupamento dos alunos favorável à dinamização das ações pedagógicas? Ao convívio com a comunidade? À reflexão dos professores? Existiriam outros modos de estruturar o espaço da escola que possibilitassem a interação das crianças e adolescentes em conformidade com suas fases de socialização (p. 8)? Muitos fatores interferem na implementação de uma nova lei, para além "das palavras desta lei" e mais difícil ainda é garantir que aconteçam as mudanças e as melhorias que justificam sua criação.

PARA FAZER VALER A LEI

Ninguém duvida de que para que uma lei e/ou uma política cultural venha a ser efetivada e legitimada, sejam necessários vários elementos combinados: certas ações destinadas à opinião pública, condições de ensino (pedagógicas), estruturas materiais, administrativo-financeiras, recursos humanos e tudo o que diz respeito à gestão educacional. Falar em gestão implica, especialmente, planejamento, acompanhamento e avaliação.

Assim, seria ingênuo imaginar que apenas um texto atualizado e completo, bem escrito, negociado etc., seja o suficiente para melhorar a qualidade da educação não só no Brasil, mas também em qualquer outra parte do mundo. Mesmo assim, o escopo legal é imprescindível e indispensável para a promoção de certas mudanças.

Ao visitar o *site* do MEC, por exemplo, você pode encontrar perguntas e respostas importantes para a vida escolar de professores e de alunos, da Educação Infantil ao Ensino Superior, também questões

relativas à vida cidadã, aos direitos, deveres e às condições básicas para uma vida digna e feliz.

O documento completo do MEC “Ensino Fundamental de 9 anos” está disponível para todos e deve ser conhecido e criticado por professores e alunos, basta ver <http://portal.mec.gov.br/seb>. No mesmo portal, você pode encontrar as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil e outros documentos importantes onde se pode conhecer, por meio deles, os princípios e concepções que norteiam as políticas públicas em cada momento da história.



Figura 4.1: Ser amamentado por leite materno nos primeiros seis meses de vida é um direito das mães e das crianças. Vamos confirmar na legislação disponível?

Constituição Federal – A Constituição Federal garante à mulher, que trabalha fora do lar, a licença maternidade e o direito à garantia no emprego à gestante e durante o período de lactação. Às presidiárias, a Constituição assegura condições para que possam permanecer com seus filhos durante o período de amamentação.

CLT – Após o período de 120 dias de licença maternidade, a Consolidação das Leis do Trabalho assegura o direito à creche para que a mulher possa amamentar seu filho, bem como o direito, durante a jornada de trabalho, a dois descansos especiais, de meia hora cada um, para amamentar a criança.

ECA – O Estatuto da Criança e do Adolescente contempla, em diversos artigos, o direito da criança quanto à amamentação:

Artigo 7º:

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

E COMO FICA A EDUCAÇÃO INFANTIL?

Pensar que uma lei que se refere ao Ensino Fundamental nada tenha a ver com a Educação Infantil é uma falácia. Em primeiro lugar, o órgão responsável por este e outros documentos, dentro do MEC, e também pela forma como os municípios fazem acontecer os seus preceitos é a Secretaria de Educação Básica que contempla, em sua primeira etapa, a Educação Infantil em creches, destinada a crianças de 3 meses a 3 anos e 11 meses, e também em pré-escolas, para aquelas que têm de 4 a 6 anos de vida.

No mesmo documento, ao ser aberta uma reflexão sobre a “Educação com Qualidade Social” (p.9), instala-se uma análise crítica sobre o tempo em que as crianças passam na escola que, de imediato, inclui a prática de muitos profissionais de Educação Infantil no debate:

Por que é necessário que todas as crianças pensem as mesmas coisas, na mesma hora e no mesmo ritmo? As crianças são todas iguais? O objetivo da escola é fazer com que as crianças sejam todas iguais? (idem). Os currículos e os programas têm sido trabalhados em unidades de tempo e com horários definidos, que são interrompidos pelo toque de uma campainha. Assim, a escola acaba reproduzindo a organização do tempo advinda da organização fabril da sociedade. Uma situação como essa remete-nos a Rubem Alves, quando afirma que “a criança tem de parar de pensar o que estava pensando e passar a pensar o que o programa diz que deve ser pensado naquele tempo”. Daí que emergem as questões sobre a necessidade de se repensar a organização do tempo escolar, acompanhando as mesmas inquietações de Rubem Alves: “O pensamento obedece às ordens das campainhas” (BRASIL, 2004).

E aqui cabem muitas questões afins que merecem uma análise profunda que deveria envolver a sociedade organizada, educadores, pedagogos e pais, como, por exemplo:

a) que aspectos as instituições de Educação Infantil (creches e pré-escolas) “copiam”, repetem e legitimam no seu cotidiano no contato direto e diário com as crianças que são próprios apenas para as crianças da Educação Infantil, das séries iniciais ou dos dois segmentos?

b) crianças de Educação Infantil devem ter uma mesma dinâmica, no período de tempo em que passam em creches e pré-escolas, que os alunos do Ensino Fundamental? Por exemplo, manterem-se sentados em cadeirinhas e em mesas individuais, “trabalhando” com as expressões

gráficas, entre papéis e material de escrita como canetinhas, hidrocores, lápis cera, lápis de cor etc.?

c) como os professores que trabalham com crianças com idades entre 4 e 6 anos sustentam uma ação institucional que atende à determinação legal de cuidar e de educar?

Para dar um fechamento a estas perguntas-guia para reflexões, sabendo que o assunto e a polêmica estão longe de serem esgotados, vale a pena recolocar aqui uma antiga pergunta, uma dúvida clássica que não precisará ser respondida hoje, nem agora, mas ao longo do curso: “São as creches e as pré-escolas, em última análise, nada mais do que escolas que se diferenciam pela faixa etária a que se destinam e pela qualidade dos serviços a elas exigidos?”



É dever do Estado assegurar à criança de zero a seis anos de idade o atendimento em creche e pré-escola. Esta determinação está prevista na Constituição Federal de 1988 e no Estatuto da Criança e do Adolescente.

FECHANDO O ANO DE 2009: NOVIDADES EM EDUCAÇÃO INFANTIL

No final do ano de 2009, já bem perto das festas natalinas, quando não mais se esperava, surge a notícia da aprovação de um novo texto, atualizado, das Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil.

Como toda atualização legal, ela deve ser bem-vinda e aceita desde que se reconheça a necessidade de todas as leis acompanharem o movimento de transformação da vida da sociedade a que atende. Não se podia esperar nada diferente, diante da obrigatoriedade do Ensino Fundamental com nove anos de duração. Afinal, se a ação das pré-escolas deve acontecer dos 4 aos 6 anos, como pode ser possível garantir a entrada de todas as crianças aos 6 anos no 1º ano de escolaridade? Bem, as adaptações são inevitáveis e, via de regra, servem para adequar as leis ao seu tempo. E foi isto mesmo o que aconteceu quando no dia 17 de dezembro de 2009, por meio da Resolução de número 05, foram fixadas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, revogando as anteriores.

O texto é ainda novo e precisa ser mais bem estudado por todos, no entanto, mesmo assim vale destacar já, como pontos para reflexão, pelo menos duas questões que parecem polêmicas. A primeira delas, como já foi dito nesta mesma aula, se refere à *obrigatoriedade* do início da escolaridade aos 4 e 5 anos via Educação Infantil. Não conhecemos modificações na Constituição Federal de 1988 que estabeleceu a obrigatoriedade a partir do Ensino Fundamental e não da Educação Infantil. As novas DCNEI deveriam estar em consonância com a Constituição, salvo melhor juízo. O segundo ponto que soa polêmico reside no fato de o novo texto das DCNEI não contemplar a relação, cada vez mais cedo, e por maior número de horas, com a mídia, em especial com a televisão. Apesar do que pensam educadores e estudiosos da infância, é preciso considerar esta nova forma de brincar e de viver a infância com a mídia como um dado de realidade, comprovado em todas as pesquisas sérias desenvolvidas no Brasil e na América Latina. Assim, está posto um novo desafio, o de conhecer o novo texto, de buscar reconhecer nele os avanços e as lacunas que ainda estão por serem preenchidas.

O Ministério da Educação e Cultura (MEC) e o Conselho Nacional de Educação (CNE) também se empenham em manter seu compromisso democrático de participação de todos no que acontece na esfera

da Educação Brasileira. Assim, estes órgãos também vêm buscando se manter atualizados em relação ao que as mídias oferecem e, deste modo, está disponível e em pleno funcionamento o *blog* do Conselho nacional de Educação, tornado público em setembro de 2009, encontrado na internet: <http://blogdocne.blogspot.com/2009/12/resolucao-cneceb-n-052009.html>.

Lá você pode encontrar as novas DCNEI e muito mais.

CONCLUSÃO

Alguns mitos vêm sendo quebrados pela necessidade de responder aos desafios por que passam crianças e seus professores dentro das escolas, vivenciando a complexa tarefa de educar e de aprender. Esta tarefa é complexa porque envolve habilidades, aptidões, conhecimentos de áreas variadas, experiências de vida, diálogo franco, interações diversas além de compromissos. Os compromissos e os desejos, por exemplo, podem pôr abaixo as ações pedagógicas mais competentes no sentido da formação do educador. Sem que ele tenha sensibilidade e respeito aos diferentes ritmos de suas crianças será quase impossível ensinar/aprender. Também há muitas expectativas conflitantes que tornam ainda mais complexo estes processos em espaços institucionalizados. Há expectativas por parte dos responsáveis pelas crianças em relação às instituições de Educação Infantil que não se cumprem. Há expectativas, também, por parte de quem trabalha nas creches e pré-escolas em relação às crianças e a seus responsáveis que não se cumprem. Há choque de interesses e de expectativas que tiram as crianças do foco de nossas preocupações, o que não deveria acontecer. Há também uma fantasia de que as famílias “educam” e de que cabe às instituições escolares “ensinar”. Na verdade, família e escolas devem ter clareza de seus direitos e de seus deveres como instituições importantíssimas mas de cunho social diferentes. Assim, todos precisam se unir e entender que dentro do espaço familiar, nas creches e pré-escolas, nas praças públicas e nas ruas, diante da televisão etc. as crianças aprendem certas coisas. A mídia, as famílias e as escolas (des)educam e ensinam coisas novas às crianças. No entanto, o papel das instituições educacionais deve ser diferenciado dos demais e, ao mesmo tempo, precisa cuidar e educar em condições que não podem ser arbitrárias. Assim, é preciso entender o porquê da existência de leis, é preciso conhecer a legislação específica da infância

e trabalhar pela sua implantação ou alteração, quando for o caso, nos fóruns adequados. Quando pensamos no que é direito de todas as crianças e como anda na prática, estamos distante de garantir a todas o que lhes é de direito, vemos quanto há por fazer. Sabemos que há diferentes concepções de crianças mas que, a despeito disto, a legislação brasileira exige tornar possível que todas as crianças se desenvolvam e que aprendam, e como isto pode se tornar realidade sem uma lei?

Se desenvolver, que implica crescer forte e saudável, não é fator desconectado de uma outra ação: aprender. Aprender e se desenvolver são processos casados, que não se dissociam, a despeito de as crianças serem louras e bonitas, da escola particular, ou serem negras, mal alimentadas e pouco desenvolvidas fisicamente para a idade – é direito de TODAS ELAS. Para a minoria mais favorecida que é visível e, principalmente, para a maioria que é mantida invisível pelas classes mais favorecidas e pelas mídias. Todas as crianças têm direitos e têm uma existência plena como pessoas diferenciadas que precisam se desenvolver e aprender ao mesmo tempo.

ATIVIDADE FINAL

Atende ao Objetivo 2

Você sabe qual é a diferença entre uma política de governo e uma política pública? Para responder a esta questão, busque identificar e registre a diferença entre estes dois documentos que foram chancelados pelo MEC, como: as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (DCNEI) e os Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Infantil (PCNEI).

RESPOSTA COMENTADA

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Infantil, bem como os de Ensino Fundamental e os de Ensino Médio, ainda que tenham chegado às mãos da maioria de professores brasileiros e de terem sido chancelados pelo MEC, nada mais são do que uma política de governo. Como tal, eles foram produzidos na gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso, foram amplamente divulgados e distribuídos mas, terminada aquela gestão, eles correm o risco de serem engavetados e de caírem no esquecimento. Já as DCNEI, bem como as de Educação Fundamental e de Ensino Médio, chanceladas pelo mesmo MEC, tiveram peso de lei, de uma obrigatoriedade legal, por ser parte de uma política pública. Assim, elas trouxeram consigo um efeito de “CUMPRA-SE”, ainda que tenham sido muito menos divulgadas que os “parâmetros”, apesar de os dois termos terem sido contemporâneos.

RESUMO

A legislação em geral, e também a que se refere aos direitos da criança e da infância, jamais se anteciparam em relação aos movimentos sociais. Ao contrário, foram e são resultado das necessidades que emergem da vida social, mais ou menos pacífica, que expressam os níveis de cidadania de todos no exercício dos direitos e dos deveres, como os elementos que vêm exigir novas leis ou uma atualização das já existentes. Desse modo, foi a concepção de criança como um ser muito diferente dos adultos que exigiu o estabelecimento de um estatuto de criança com todo o seu suporte legal. Assim, a certeza de que as crianças em nada se assemelham a “adultos em miniatura” e pela exigência de serem tomadas como sujeitos de direitos que não esperam “vir-a-ser” por serem, desde sempre, já ao nascer, pessoas únicas, a explicação mais razoável para a criação de um suporte legal de proteção às crianças brasileiras.

A infância e a legislação brasileira

Maria Inês de Carvalho Delorme

AULA

5

Metas da aula

Relacionar as teorias e práticas relativas à infância com sua legislação específica; apresentar algumas leis referentes ao mundo infantil; questionar limites e possibilidades das crianças dentro de creches e pré-escolas.

objetivos

Esperamos que, ao final desta aula, você seja capaz de:

1. dimensionar o papel do educador como o profissional capaz de reconhecer e de respeitar as identidades individuais que compartilham o mesmo espaço;
2. valorizar as diferenças individuais expressas nas diferentes identidades de cada um que compõe o grupo;
3. reconhecer as leis referentes à criança além de refletir sobre a necessidade da criação de novas leis.

INTRODUÇÃO

Por que se faz necessária a relação entre teoria e prática? Porque precisamos estar aptos a entender que sempre há teorias e conceitos que subsidiam as práticas pedagógicas, mesmo quando não conseguimos identificá-las nitidamente ou, ainda, desarticular uma da outra com facilidade, para que possamos analisá-las. Certos procedimentos e contextos vêm se mantendo ao longo do tempo, às vezes por décadas, sem que se conheça sua origem nem seus objetivos à época em que foram instituídos, em algum tempo e lugar no passado. E nos dias de hoje, quem deveria avaliar se estes objetivos se mantêm válidos, ou não? Estas questões estão sendo encaminhadas aqui, nesta aula.

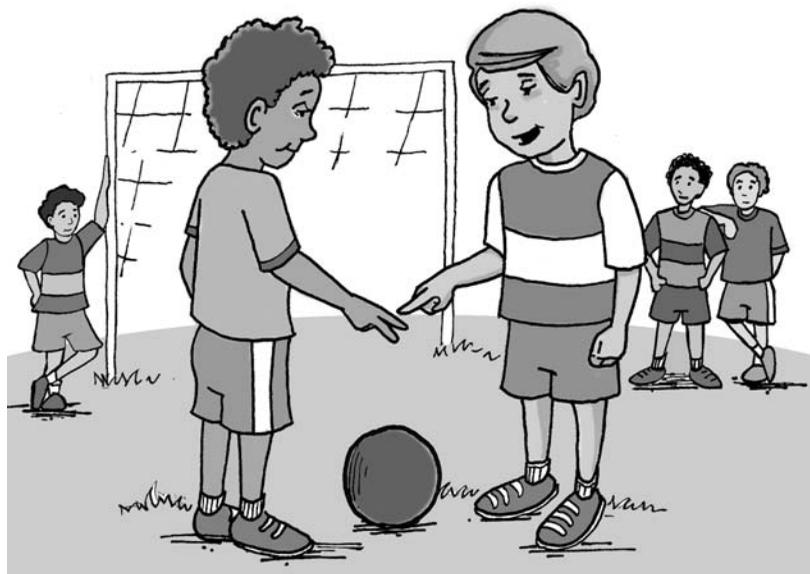


Figura 5.1: As crianças criam alternativas para administrar suas escolhas e, também, para organizar seu mundo que não valem para equacionar os dilemas do mundo adulto, daí a necessidade das leis.

LEGISLAÇÃO, ESPAÇO E CRIANÇA: ENCONTROS E DESENCONTROS

Vamos retomar a “História que Começa”, o texto de Madalena Freire. Nele, podemos encontrar exemplos de procedimentos que se repetem ao longo da história, sem uma sustentação explícita e que, ainda assim, não são simples de serem alterados. Vamos à história dela:

No primeiro dia, as mesas e as carteiras estavam arrumadas do modo como geralmente a tradição concebe a escola e a relação professor-aluno. As carteiras enfileiradas, a lousa ao lado da mesa, distante da professora. É interessante salientar que apesar do esforço feito antes do primeiro dia de aula, nas visitas que

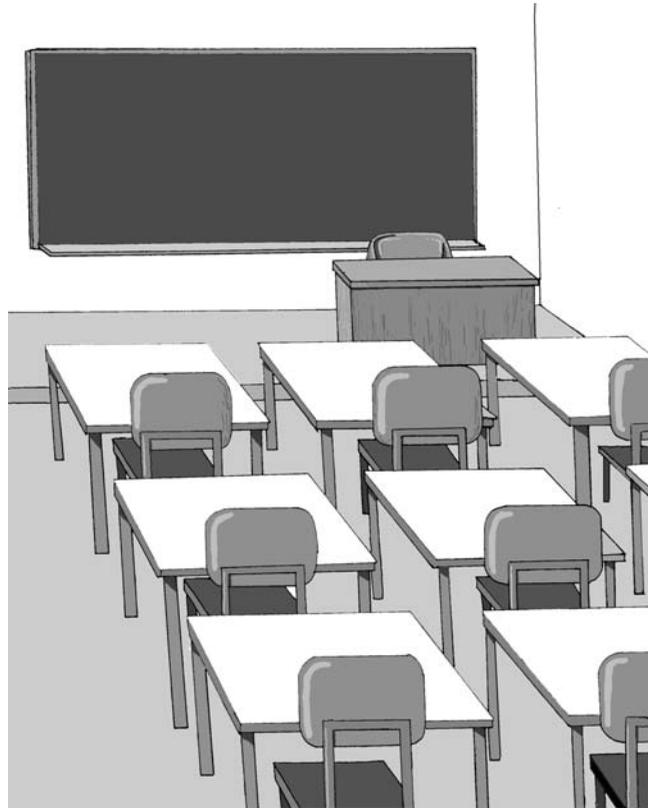
fiz ao salão, no sentido de mudar, de reorientar a arrumação da sala, nada, ou quase nada, consegui no princípio das atividades. Assim, o primeiro dia de aula, lá estavam as carteiras enfileiradas, a lousa ao lado da mesa distante da professora. Percebi que de nada adiantava partir da minha compreensão da escola, do seu arranjo, separada da deles, mas sim juntamente com eles, tentar na prática diária, superar aquela visão tradicional do espaço escolar. Por isso mesmo, o ponto de partida só poderia ser da compreensão que tinha da escola, de que a organização das cadeiras e lousa é uma parte (MELLO, 1986, p. 1).

Como se pode ver, Madalena Freire chama a atenção para a existência de princípios norteadores para as práticas pedagógicas que se mantêm sem que, muitas vezes, o pedagogo/professor compreenda o porquê de sua manutenção para tornar possível, junto com o grupo, chegar a transformá-los. Sem esquecer, ainda, que o texto de Madalena foi escrito em 1985, antecipando em mais de dez anos a LDBEN de 1996.

E a legislação voltada para a infância, o que tem a ver com isso? As leis que regem e que normatizam a Educação (o mesmo se dá com: Saúde, Transportes, Habitação, Esporte e Lazer etc.), devem garantir os deveres, os direitos e os compromissos educacionais de determinada nação em relação às suas crianças, jovens e adultos. Dessa forma, as leis são criadas em conformidade com o que se entende e se conceitua como criança e como infância. E mais, cabe à legislação específica determinar qual deve ser a formação dos profissionais que atuam nas instituições próprias, como deve ser organizado o espaço e o tempo, além de indicar o quê e como deve ser efetivado no processo educativo adequado a cada fase de vida de crianças.

A legislação de cada país que se refere à criança expressa, portanto, a forma própria da referida nação entender o que é “ser criança” e a partir disso, a expectativa e os objetivos de sua cultura em relação a esse grupo determinado.

Pode-se dizer sem reservas que, com o passar do tempo, todas as leis precisem ser revistas e atualizadas, sempre que possível, com a participação da sociedade civil organizada, de que somos todos parte. Em muitos casos acontece de ser a pressão exercida pela sociedade civil o mote acelerador de certas revisões de leis em vigor e, também, da criação de novas leis.



Esta arquitetura se repete ao longo da história. Os alunos parecem assujeitados nesta relação onde só se diferencia uma pessoa, o professor e todos os outros ocupam o lugar de uma plateia, que se deseja manter silenciosa.

Você sabia que há instituições de Educação Infantil que têm um mobiliário e uma organização muito semelhante a esta?

Por quê? Para quê? Quem se arrisca a responder?

IDENTIDADE, ALTERIDADE E AUTONOMIA

Vamos retomar o texto de Madalena Freire:

Neste início, choros, mães entrando junto com as crianças, pai mandando prender o filho que chorava desesperado, “para ele não fugir”, menino com medo transbordando, marcado por três rugas na testa, menino aterrorizado de chegar perto de mim. Foram sentando nas cadeiras, distante da “minha mesa”... e logo comecei a escutar:

– “*Meu menino é muito pequeno, ele tá lá atrás, como vai ver a senhora?*”

– “*Ah! Não tá certo, oia aquele moleque grande bem na frente!*”

– “*Ela é ruim da vista num tá vendo nada da lôsa ...*”

Aproveitei a oportunidade para, concordando com elas sobre o que dizem em torno da má colocação em que se achavam seus filhos na sala, começar a propor novamente, agora em momento adequado, a reorganização, o re-arranjo da sala. Fui, então, perguntando:

– *Como a gente pode arrumar, pra que todo mundo se veja, me veja, e eu fique mais perto deles?*

E assim as cadeiras começaram a compor o arredondamento que eu sonhara...

Com a preocupação de ver a todos, escutar a todos, saber o nome de todos, iniciei já no primeiro dia, a distribuição de “crachás” que cada um pendurava no pescoço com o seu nome. Fui de cadeira em cadeira perguntando o nome de cada uma e escrevendo na frente deles. Fui percebendo no decorrer dessa atividade que ninguém se chamava pelo nome e sim de “aquele moleque”, “coisa”, “neguinho”, “ô”.

Percebi então que meu primeiro objetivo deveria estar centrado no resgate da identidade de cada um como pessoa-gente com um nome. Pois “coisa” ou “ô” é objetivo, é bicho, não é gente (MELLO, 1986).

O texto explicita de modo bastante contundente as expectativas de certos pais de alunos em relação ao espaço escolar, a relação dos alunos com a professora, o lugar adequado para ela e para a lousa. Vale lembrar que o texto é o relato de Madalena com uma turma de crianças com 6 anos, apenas. Ao mesmo tempo, a professora tem também suas expectativas e princípios. Quanto à arrumação da sala, sugere precisar de um “rearranjo, de modo que todos se vejam “nos olhos”, sentados de forma arredondada, em círculos, próximos uns dos outros e dela também, da professora.

Vários princípios, práticas consagradas com o tempo sobre a organização do espaço escolar e, ainda, expectativas de professores se (des)encontram, e nem sempre as especificidades das crianças que podem ter entre 3 meses e 5 anos e 11 meses de vida são as prioridades. A quem cabe, portanto, orientar a ação institucionalizada voltada para a infância sem ameaçar a autonomia essencial do professor, a coautoria

do processo educativo onde todos os envolvidos devem ser autores e, ainda, os compromissos indispensáveis para com o seu trabalho?



ATIVIDADE

Atende aos Objetivos 1 e 2

1. Numa roda de alunos, a professora pergunta a eles quem conhece a origem e a história de seus nomes, quem decidiu que eles se chamariam assim. A criança deverá buscar saber, na sua casa, quem escolheu seu nome, o motivo pelo qual se chama Lucas em vez de João, por exemplo, de onde ele acha que surgiu seu nome e contar uma história que contenha o seu próprio nome em um personagem. As crianças (entre 5 e 6 anos) que desconhecem essas informações sobre seu nome, poderão também criar sua história. A professora, como parte do grupo deve estar incluída na atividade e deverá falar, também, sobre o seu nome e contar uma história na qual os personagens têm os nomes dos seus alunos.

Agora, você é o professor(a). Imagine-se na cena, pense no seu nome e escreva uma história que contenha seu nome e de alguns dos seus familiares. O que você identifica na atividade realizada como sendo o fator mais importante para o desenvolvimento infantil? Comente sobre a contribuição desta atividade para o autoconhecimento das crianças.

RESPOSTA COMENTADA

Aqui existem muitas respostas, porém o mais importante é que você identifique a necessidade de fazer com que as crianças interajam entre si, sabendo o que o outro acha de si próprio, construindo uma identidade sua em que pese, também, a opinião do outro; é importante reconhecer e respeitar o outro como uma pessoa única, mesmo que esse outro tenha o nome igual ao seu, se for o caso. Esta atividade contribui, para: o autoconhecimento, a liberdade de expressão, a valorização de sua própria identidade, o estímulo à narrativa e a autoria de histórias, existência de um espaço e tempo destinados à criação,

incentivo a criatividade de cada aluno, entre outros. Além do fato de a professora participar da atividade, não apenas como ouvinte, mas como integrante do grupo e parte da brincadeira.

A LDBEN E SUAS CONTRIBUIÇÕES

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional de 1996 (LDBEN, LEI nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) demorou em torno de 10 anos para ser aprovada e veio substituir uma antiga LDB de 1961, seguida por uma versão em 1971, que vigorou até a promulgação da mais recente, em 1996. Com a promulgação da Constituição de 1988, a LDB anterior (4024/61) foi considerada obsoleta, mas só em 1996 o debate sobre a nova lei foi concluído. A atual LDB (Lei 9.394/96) foi sancionada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso e pelo ministro da educação Paulo Renato em 20 de dezembro de 1996. Baseada no princípio do direito universal à educação para todos, a LDB de 1996 trouxe diversas mudanças em relação às leis anteriores.

Você sabia que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) define e regulariza o sistema de educação brasileiro com base nos princípios presentes na Constituição? A LDB foi citada pela primeira vez na Constituição de 1934.

A LDBEN de 1996, em vigor, no Título III, que se refere ao Direito à Educação e ao Dever de Educar, diz:

Art. 4º - O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;

III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade (BRASIL, 1996).

EDUCAÇÃO INFANTIL – 1ª ETAPA DA EDUCAÇÃO BÁSICA

No TÍTULO V, Capítulo II da mesma Lei, ao se referir à Educação Básica, definem-se os níveis e as modalidades de Educação e Ensino e, no Art. 21, o texto legal diz que a “educação escolar compõe-se de:

I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio;

II - educação superior”.

Assim, à medida que a Educação Infantil se constitui na etapa inicial da Educação Básica, dela se exige uma ressignificação do atendimento institucional prestado às crianças em creches e pré-escolas que, com a LDBEN, passam a ter compromissos educativos superando assim, o caráter puramente assistencialista de guardar e de cuidar dos que caracterizavam a maioria dos espaços destinados à infância. Assim, a LDBEN foi responsável por demandar a necessidade da criação de outras leis e de dispositivos complementares para ser possível fazer valer a lei maior da Educação, em todo o território brasileiro.

Por isso, em 1999 foram aprovadas e instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (DCNEI) que se configuram como uma política pública voltada para a infância, o que difere muito do que se chama de uma política de governo. Políticas de governo, mesmo que venham a ser valiosas, podem ser engavetadas e tiradas de circulação por governos subsequentes, às vezes por questões menos educativas e mais políticas, como parece ter acontecido com os Parâmetros Curriculares Nacionais. O mesmo não pode acontecer com as Diretrizes Curriculares Nacionais! Como o nome indica, elas são DIRETRIZES com peso de “cumpra-se”, com peso de lei.

ATIVIDADE**Atende ao Objetivo 3**

2. Como se pôde ver, a partir do texto de Madalena Freire, a escola é cheia de regras e leis, que não se sabe de onde vieram, suas origens e épocas. Temos o exemplo do enfileiramento de cadeiras, o afastamento entre alunos e professores em sala de aula, assim como uma tentativa de padronização das crianças, que desde bem cedo já são uniformizadas. Responda baseando-se no texto “História que Começa”, de Madalena Freire, quem ou o que introduz (iram) certas “leis” na escola.

RESPOSTA COMENTADA

O texto de Madalena deixa claro, em certos momentos, que a família, a sociedade e seus conceitos e valores, criam e estabelecem certos espaços dentro das escolas e das instituições de Educação Infantil. As crianças apresentam valores e crenças de suas culturas sociais e familiares na convivência escolar. Elas não chegam à escola “como tábulas rasas” ou folhas em branco, tampouco como aculturadas, mas aprendem no cotidiano escolar a se expor e a confrontar suas diferentes experiências culturais e seus valores experiências. São essas diferentes culturas que criam “leis”, e determinam espaços e conceitos/preconceitos dentro da escola. O espaço escolar acaba reproduzindo e legitimando “leis” sociais e práticas pedagógicas ultrapassadas que precisam ser discutidas entre os professores e com as famílias das crianças para ser possível manter algumas coisas e transformar outras tantas.

PARÂMETRO, DIRETRIZ, PARECER, DECRETO E LEI – O QUE SÃO?

A partir da LDBEN, a Educação Infantil e os demais segmentos da vida escolar tiveram instituídas as suas Diretrizes Curriculares Nacionais, não sem muita discussão e debates que uniram professores à época em torno do novo documento.

Na Educação Infantil, ainda que sejam consideradas como válidas muitas críticas dirigidas às DCNEI, pode-se dizer que pela primeira

vez tenham sido respeitados os direitos das crianças, tenham sido estabelecidos certos deveres de professores além da garantia de questões importantes relativas ao compromisso pedagógico das instituições. As DCNEI instituíram, em tempo, o binômio CUIDAR E EDUCAR.

CONCLUSÃO

Tanto as leis que asseguram às crianças quanto às concepções que lhes dão suporte expressam os modos como cada povo entende a infância, como também, o que cada um julga que a ela deva estar assegurado. Não pode haver leis, teorias nem concepções estáticas e muito menos definitivas. Assim, é na efervescência da vida social que são testados, e tensionados, os limites e a validade das teorias, das concepções e também das leis, nunca em movimento contrário. Ou seja, são as crianças “de carne e osso” e as relações que estabelecem com outras crianças e com os adultos, as pessoas a quem as teorias e leis devem atender, assistir e nos ajudar a entender. Vale lembrar que no âmbito da vida da criança, o seu direito à creche, o direito da mãe amamentar seu filho etc., foram alcançadas por forte apelo popular e pela pressão exercida pela sociedade organizada.

ATIVIDADE FINAL

Atende aos Objetivos 1, 2 e 3

Há disponível na internet (http://www.onu-brasil.org.br/doc_crianca.php) o documento integral “Convenção sobre os Direitos da Criança – Para todas as Crianças Saúde, Educação, Igualdade e Proteção”, texto adotado pela Assembleia Geral nas Nações Unidas em 20 de novembro de 1989 e ratificada por Portugal em 21 de setembro de 1990. Uma comparação importante e muito rica pode ser feita entre este texto, orientador para todos os países e culturas, e o nosso ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente). Algumas questões polêmicas que deverão surgir, merecem ser discutidas coletivamente, durante o curso. Sinalize, pelo menos, duas questões, justificando.

RESPOSTA COMENTADA

Vocês podem começar a comparação crítica seguindo as sugestões que se seguem:

1. Qual o limite de idade que caracteriza a infância, em cada caso?
2. Como são caracterizados os deveres das famílias para com suas crianças?
3. Ainda que as crianças tenham direitos iguais, nos dois documentos há algum reconhecimento quanto à regionalização dos problemas relativos à infância?
4. Em qual dos documentos assegura-se à criança o direito de “expressar livremente a sua opinião sobre questões que lhe digam respeito e de ver essa opinião tomada em consideração”?
5. Em que documento e de que maneira estão previstos os casos excepcionais em que as crianças poderão ser punidas?

RESUMO

Entender a criança como um sujeito de direitos, e garantir os deveres dos adultos sobre elas, é fato constituído a partir da legislação. É importante que educadores conheçam as LDBEN, e seu processo ao longo dos anos, para entender as leis que regem hoje a escola. Isto remete à dimensão político-social e cultural do ambiente escolar, no qual todos têm direitos e deveres, e devem respeitar as multiplicidades e singularidades que se dão nesse espaço constituído por “leis” que não são as mesmas da casa, da rua, nem da igreja que frequentam. Madalena Freire, a partir de suas experiências como professora nos faz perceber a importância da participação familiar, inclusive na hora de delimitar espaços em sala de aula, o que remete a uma parceria indispensável da família com a escola, quando se tem como foco principal a vida e o sucesso da criança. Assim, o espaço escolar deve ter um compromisso com os encontros respeitosos de etnias, de culturas, de cosmovisões e de diferentes experiências familiares.

A infância e as Diretrizes Curriculares Nacionais: princípios e fundamentos norteadores

Maria Inês de Carvalho Delorme

AULA

6

Metas da aula

Apresentar artigos e determinações da LDBEN, estabelecendo uma relação entre as Diretrizes e as necessidades das diferentes instituições de Educação Infantil; enfatizar a importância de haver leis que padronizem os serviços essenciais que devem ser prestados às crianças e suas famílias.

objetivos

Esperamos que, ao final desta aula, você seja capaz de:

1. reconhecer a importância da Educação Infantil garantida pela LDBEN, em um país de dimensões continentais como o Brasil;
2. estabelecer os parâmetros básicos do que seja cuidar, educar e proteger as crianças à medida que visa regulamentar e organizar todas as instituições, segundo diretrizes e princípios comuns;
3. ter acesso e se apropriar das DCNEI como um desdobramento da LDBEN, que visam minimizar as desigualdades socioculturais e educativas das crianças.

INTRODUÇÃO

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) foram estabelecidas com “peso de lei” para ser possível avançar, ampliar e aprofundar as determinações da LDBEN em todos os segmentos da Educação Básica no caminho de uma educação inclusiva e de maior qualidade para todos, como um preceito legal. No entanto, nem todos conhecem e dispõem delas tal como foram pensadas: diretrizes, guias, caminhos. Elas foram discutidas e aprimoradas durante sua construção em função das sugestões e críticas de estudiosos e de universitários, também de representantes da sociedade civil. Aqui, trataremos das Diretrizes destinadas à Educação Infantil. Porém, todos os seguimentos da educação brasileira foram abordados.

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

No caso da Educação Infantil, como primeira etapa da educação básica, que nos interessa conhecer e estudar, são as DCNEI que vêm reconhecer a sua função pedagógica como uma determinação legal. Vamos retomar um pouquinho essa história?

Foi determinado pela LDBEN, ainda em 1996, na Seção II, nos Artigos 29, 30 e 31, que a Educação Infantil deveria ter como finalidade o “*desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.*” Foi estabelecido, ainda, o direito a atendimento de crianças “*em creches ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade, e em pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade*”. E mais, que a avaliação de crianças em Educação Infantil deve ser feita “*mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao Ensino Fundamental*” (grifos meus).

**ATIVIDADE****Atende ao Objetivo 1**

1. Verifique as frases e expressões que foram destacadas em *itálico* no texto da LDBEN e tente defender, conceitualmente, cada uma delas sob a ótica da infância, já trabalhada nas aulas anteriores, ou seja, por que é importante para a vida da criança que...:

a. ...seja considerado o seu desenvolvimento integral?

b. ...as instituições complementem a ação da família e da comunidade?

c. ...elas frequentem creches, até os três anos e pré-escolas de quatro a seis anos?

d. ...elas sejam avaliadas e que seja registrado o desenvolvimento de cada uma sem objetivo de promoção?

RESPOSTAS COMENTADAS

a. A LDBEN especifica o desenvolvimento infantil para que seja garantido à criança o desenvolvimento psíquico, em conexão com os aspectos físico, sociocultural e intelectual. A criança deve ser estimulada a aprender e a se desenvolver de modo integrado e em interação social.

b. É importante valorizar a contribuição da família na vida escolar das crianças. O fato de a instituição educativa ser vista, pelo senso comum, como uma extensão da vida social e familiar da criança nem sempre ajuda a identificar o que deve ser próprio de cada um destes espaços. As instituições educacionais e as famílias das crianças não devem nem podem ser iguais, mas devem funcionar de forma parceira, tendo como centro e foco principal a vida de cada criança.

c. Esta é uma determinação legal que estabelece o direito infantil de frequentar e permanecer nesses espaços educativos, não escolarizados, primeiro na creche e, em seguida, na pré-escola, sem precisar de qualquer avaliação estanque, sem interrupções em seu desenvolvimento e aprendizagem.

d. A lei estabelece que não deve haver avaliação formal nesses espaços (por exemplo, prova), mas sim um acompanhamento de seu desenvolvimento integral com registros variados: escritos, fotografados, videogravados etc., elaborados pelo profissional que o acompanhou durante todo o ano, junto com a equipe técnica da instituição. As famílias têm o direito de acompanhar o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças sem que elas sejam submetidas a avaliações formais que visem aprovar ou reprovar para o ano seguinte. Assim, não pode haver retenção nem reprovação nesta etapa educacional, e todos devem ter seus diferentes ritmos de desenvolvimento e de aprendizagem respeitados.

OUTRAS CONTRIBUIÇÕES DA LDBEN E DAS DCNEI

Como já conversamos, pode-se afirmar que certos preceitos teóricos, concepções e ideários sustentem o que expressam as leis, portanto, também a LDBEN. Ao mesmo tempo, vale reconhecer que muitas perguntas ainda estão à espera de respostas e que, apesar do reconhecido avanço legal da Educação Infantil como etapa inicial da Educação Básica, os caminhos para garantir a todos o que lhes é de direito não sejam simples, únicos nem rápido. Assim, ao indicar caminhos e alternativas com o objetivo de garantir a função pedagógica das creches e pré-escolas, em um país marcado pelas desigualdades como o Brasil, as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil têm uma enorme importância.

Em 1999, as DCNEI apresentaram a sustentação necessária para as mudanças encaminhadas, além de explicitar certas especificidades dessa etapa, estabelecendo deveres para as instituições e seus profissionais, reforçando o direito das crianças e a escolha das famílias. E, assim, resolveu:

Art. 1º – A presente Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a serem observadas na organização das propostas pedagógicas das instituições de educação infantil integrantes dos diversos sistemas de ensino (grifos meus).

O que as DCNEI indicam no seu Artigo 1º? Que as instituições de Educação Infantil precisam organizar suas propostas pedagógicas em consonância com o que as DCNEI estabelecem.

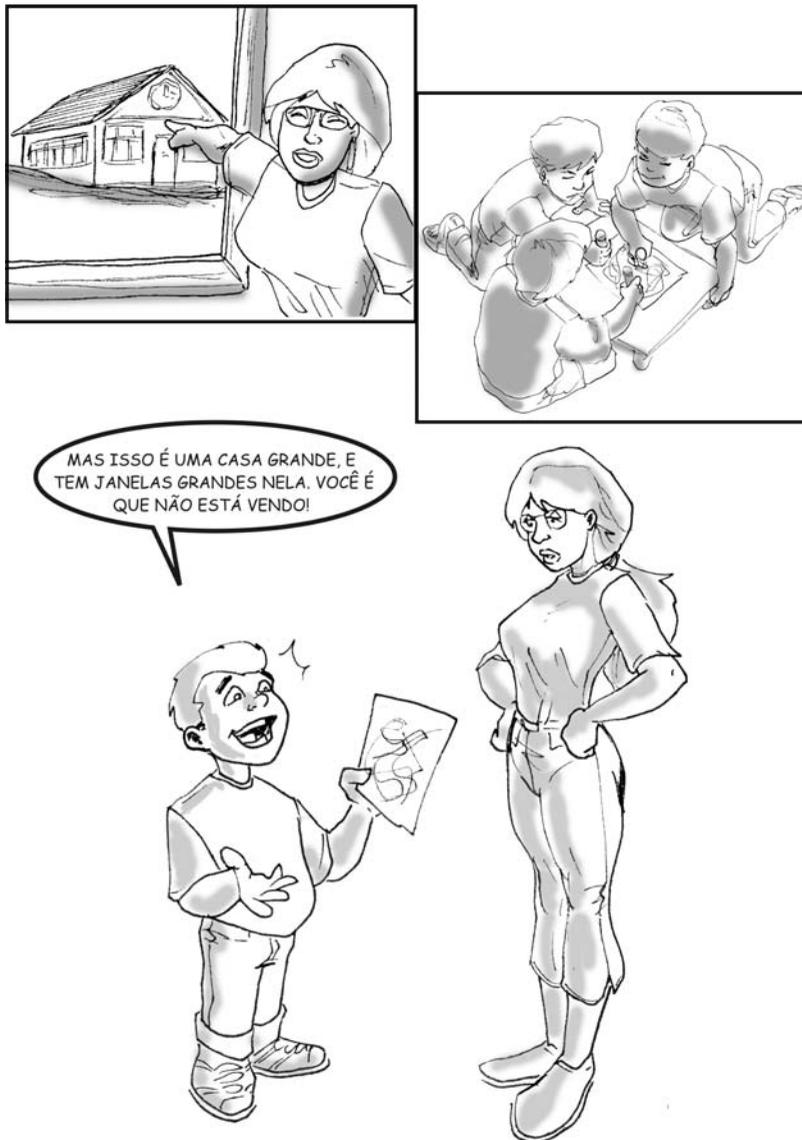


Figura 6.1: A imaginação e a capacidade lúdica infantil, em geral, fogem do controle e da percepção do mundo adulto e muitas vezes, também, dos professores.

No Art. 2º, diz o texto:

As Diretrizes Curriculares Nacionais constituem-se na doutrina sobre Princípios, Fundamentos e Procedimentos da Educação Básica, definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que orientarão as Instituições de Educação Infantil dos Sistemas Brasileiros de Ensino, na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas.

Ao contrário do que se pode pensar, a existência de diretrizes não significa que todas as instituições tenham que ser homogêneas ou iguais, até mesmo porque isto seria impossível. O que se pretende, e que precisa ser alcançado, é garantir as instituições de Educação Infantil às crianças e às famílias, do mesmo modo que é preciso garantir os direitos dos profissionais que nelas atuam, além de fazer valer os deveres dos adultos na tarefa de cuidar e educar a infância brasileira.

PRINCÍPIOS E DEFINIÇÕES LEGAIS

O artigo seguinte apresenta uma complementação do anterior ao definir o que é essa “doutrina sobre Princípios, Fundamentos e Procedimentos”. Vamos ao que ele diz:

Art.3º – São as seguintes as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil:

I – As Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil devem respeitar os seguintes Fundamentos Norteadores:

- a) Princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum;
- b) Princípios Políticos dos Direitos e Deveres de Cidadania, do Exercício da Criticidade e do Respeito à Ordem Democrática;
- c) Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, da Lúdica e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais.



Hoje vamos nos deter mais aos desafios que se instalam para fazer valer os FUNDAMENTOS NORTEADORES tratados aqui como PRINCÍPIOS.

Agora, vamos analisar três depoimentos de crianças e de adultos:

1. “Professora, eu nunca tinha ido à praia, só tinha visto na tevê. Quando eu pisei lá e molhei as mãos naquela água, pisei assim e tive vontade de arrancar a roupa e sair nadando, igual a um peixe. Mas ali, cheio de gente, nem deu para eu tirar toda a roupa e nem ficar nu para mergulhar. Tirei o que deu: sapato, camisa, meu documento e entrei com tudo, de calça mesmo.” (Aluno da rede pública, RJ, 14 anos).

2. “Não, você não vai levar sua caixa de bombons para a escola”, disse a mãe. A menina indignada retruca: “Por que não? Sua chata! Eu nunca levei bombom nem nenhuma bala pra escola. Eu vou levar sim. É ruim que não vou!”

A mãe, diante disso, respondeu bem alto, para todos os que estavam próximos ouvirem: “Tudo bem, você vai levar. Agora você vai levar de qualquer jeito porque eu quero, mas você vai dar bombom pra todo mundo. Quer levar? Leva. Sua professora já avisou: se vai levar, leva, mas tem que distribuir. Vai voltar sem nenhum, chorando, mas vai aprender.” (Mãe e filha de 7 ou 8 anos, no máximo, na fila do supermercado).

3. Na escola, na semana que antecede o carnaval, crianças de todas as turmas junto com seus professores estão enfeitando a escola e criando fantasias de carnaval para o baile que vai acontecer dentro da escola. Disse uma professora: “Algumas mães ajudaram a confeccionar as fantasias. Levaram para suas casas os retalhos de tecido e costuraram bate-bolas, bruxas, fadas, indianas iguais às da novela das 8. Um pai fez 3 chapéus maravilhosos, com jornal, tecido e cola. Fez aqui, junto com as crianças. A nossa tristeza é que muitas crianças não vão vir à escola porque as famílias não deixam que elas participem dessas festas por causa da religião. Você acha certo isso?”

Em cada um dos exemplos, há certos princípios que regem os comportamentos e os discursos que nem sempre são explícitos ou objetivos. Muitas vezes eles envolvem princípios morais e éticos, às vezes religiosos e, até mesmo, certos valores e crenças que variam muito em cada família, em cada comunidade, bairro, cidade, grupo social etc. Nas instituições escolares, por ser um espaço coletivo que deve ter a preocupação de respeitar e de valorizar os aspectos subjetivos, todas essas questões aparecem mas precisam ter encaminhamentos diferenciados, adequados para uma instituição com fins pedagógicos.

Assim, vamos refletir um pouco sobre os PRINCÍPIOS indicados pelas DCNEI como FUNDAMENTOS NORTEADORES:

- a) Princípios éticos;
- b) Princípios políticos;
- c) Princípios estéticos.

CONCLUSÃO – OUTRAS NAÇÕES E SUAS EDUCAÇÃOES

Para concluir a discussão sobre os PRINCÍPIOS, vamos ler a “Carta dos Índios das Seis Nações”, respondendo à oferta do governo americano de enviar alguns índios para estudar em suas escolas:

(...) nós estamos convencidos, portanto, que os senhores desejam o bem para nós e agradecemos de todo o coração. Mas aqueles que são sábios reconhecem que diferentes nações têm concepções diferentes das coisas e, sendo assim, os senhores não ficarão ofendidos ao saber que vossa idéia de educação não é a mesma que a nossa (BRANDÃO, 2002).

Cada grupo social tem seus princípios expressos em expectativas e em projetos dirigidos ao seu povo, às suas crianças e, também, em relação à educação. Assim, o que importa para uma determinada sociedade se expressa nas suas leis, nas suas instituições etc. Deste modo, nem se pode dizer que o que vale para uma creche ou pré-escola seja significativo para uma outra e, tampouco, que o projeto educacional de um povo possa ser aplicado a um outro. Isto é exemplarmente explicado pela Carta dos índios destinada ao governo americano.

ATIVIDADE FINAL

Atende aos Objetivos 1, 2 e 3

Os princípios são “o começo de tudo”, o pontapé inicial de toda ação que tem uma intencionalidade. EDUCAR, por sua vez, implica intervir no mundo *intencionalmente*, o que exige o tempo todo que sejam feitas escolhas e tomadas decisões. Sem princípios não há como orientar a prática. Vamos tomar, mais uma vez, a experiência de Madalena como exemplo:

Outra observação deste período foi como do nada, tudo era transformado em brinquedo. Um tijolo quebrado em mil pedaços virava “tijolinhos” para construir uma casa. Constatei que o fazer, o construir brinquedos, alimentaria o outro eixo, o de proporcionar o TER. Desse modo, à medida que fui entrando nesse mundo, fui estruturando a proposta de trabalho:

- resgate da identidade – trabalho com os nomes;
- proporcionar o ter, a partir de propostas de construção de brinquedos;
- a atividade de desenhar só tem sentido dentro do eixo do brinquedo;
- estruturação da rotina;
- conhecimento do espaço dos materiais (FREIRE, 1985, p. 4).

Madalena, atenta e boa professora, vai conhecendo o seu grupo e, no caminho, vai estabelecendo seus objetivos e princípios norteadores. Com que princípio citado nas DCNEI você identifica o ideário da autora? Justifique.

RESPOSTA COMENTADA

O ideário da autora, em que é determinante conhecer seu grupo e valorizar a importância da brincadeira, se aproxima dos princípios da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e das diversas manifestações artísticas e culturais. Já as atividades que buscam a estruturação da rotina e a delimitação de espaços estão relacionadas aos princípios políticos dos direitos e deveres de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. Para resgatar as identidades em sala de aula e proporcionar o TER entre as crianças, remete-nos aos princípios éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum.

Os conceitos aqui estão entrelaçados, pois ao proporcionar o Ter a partir da construção de brinquedos, por exemplo, a autora relaciona a capacidade de criar da criança à formação de autonomia da mesma.

RESUMO

Algumas das novas políticas públicas relacionadas à Educação Infantil têm destacado as ações que buscam garantir, de modo articulado e baseado em diretrizes e parâmetros sociais, a cidadania de todos os envolvidos no processo educativo infantil: a criança pequena, seus pais e os profissionais de educação. A Educação Infantil brasileira tem ainda um longo caminho a trilhar no sentido de implementar as medidas e garantir as conquistas. Porém, as leis e diretrizes merecem destaque devido ao fato de encararem as crianças não como objetos de ação, mas como sujeitos, com direito à participação, possibilitando a concretização de uma infância cidadã.

Buscamos aqui entender e respeitar a criança em suas necessidades e características específicas, além de detentora de uma série de direitos: direito ao afeto, direito ao brincar e ao querer, direito de conhecer e sonhar, direito de ser criança.

As DCNEI e as propostas pedagógicas

Maria Inês de Carvalho Delorme

AULA

7

Metas da aula

Apresentar a importância das DCNEI como um guia normatizador dos espaços de Educação Infantil, creches e pré-escolas de todo o país; identificar o valor e a originalidade deste instrumento legal que, pela primeira vez na história do Brasil, teve como foco as crianças.

objetivos

Esperamos que, ao final desta aula, você seja capaz de:

1. reconhecer e respeitar o que foi estabelecido pelas DCNEI como um direito de todas as crianças;
2. defender a necessidade de todas as instituições de Educação Infantil terem suas propostas pedagógicas específicas;
3. revestir de intencionalidade pedagógica as práticas pedagógicas desenvolvidas com/para as crianças, promovendo a alternância de ambientes necessária para cada uma das ações.

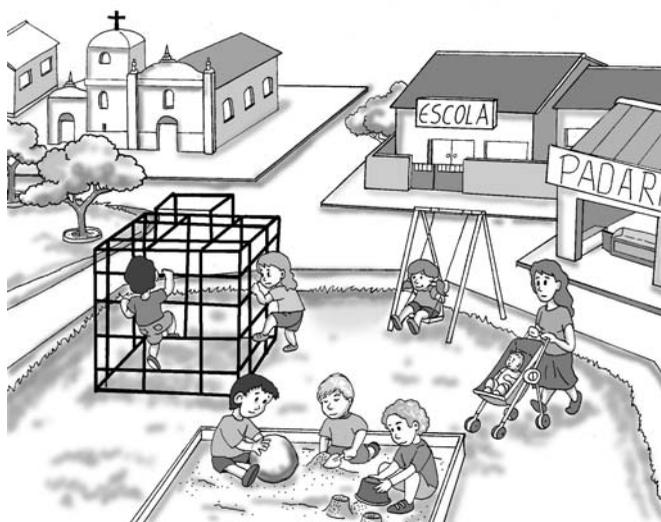
INTRODUÇÃO

Pode-se afirmar, nos dias de hoje, que existe um “tripé que educa” as crianças contemporâneas e que seja formado, num de seus eixos, pelas famílias. Incluem-se aí todos os arranjos contemporâneos que são entendidos como tal: no segundo eixo encontram-se a vida social e comunitária que envolvem as práticas audiovisuais, como as mídias, em especial a televisão, que ocupa a centralidade das experiências familiares e sociais contemporâneas; e, no terceiro e último eixo, estão as instituições de Educação Infantil e os subsequentes níveis escolares.

Assim, cada um dos espaços institucionais de Educação Infantil deve ter a noção de seus limites e possibilidades, além de reconhecer-se parte de comunidades diferenciadas entre si, que atendem a crianças reconhecidas como seres íntegros, que precisam aprender a ser e conviver consigo próprios, com os demais e com o próprio ambiente de maneira articulada e gradual. Desta forma, as interações entre as crianças se dão em diferentes espaços, circunstâncias e contextos: em família, nos espaços públicos e comunitários onde vivem, e nas creches e nas pré-escolas. Nos dois últimos, as relações interativas precisam reconhecer uma articulação entre as diversas áreas de conhecimento e os aspectos básicos da vida cidadã.

Assim, nos diferentes espaços de vida, de interação e de circulação das crianças, sempre sob a responsabilidade de adultos, se dão experiências muito particulares que se moldam, também, pelas características de cada um destes espaços, pelos seus usos e funções sociais e, também, pelas regras que pautam cada um deles.

Nesta aula, vamos refletir sobre os espaços da cidade e aqueles destinados ao funcionamento de instituições de Educação Infantil, seguindo sempre os norteadores indicados pelas DCNEI.



**ATIVIDADE****Atende ao Objetivo 1**

1. Que lembranças vêm à sua cabeça ao pensar na primeira escola que você frequentou? Você esteve em creche? Em pré-escolas? Como era o espaço: grande, alegre, iluminado? O que tinha lá que lhe agradava em especial? E do que você não gostava?

COMENTÁRIO

Muitos adultos não frequentaram creches, mas uns tantos outros estiveram em pré-escolas e todos, absolutamente todos, deveriam ter tido oportunidade de ingresso e permanência em escolas de Ensino Fundamental. Em todos os casos, pode-se afirmar, houve uma primeira vez e algum registro ficou guardado na memória de cada um de vocês. Aqui, portanto, cabem muitas respostas porque está sendo pedido um relato subjetivo. Mesmo que alguns de vocês venham a dizer que “de nada se lembram”, depois das reflexões já propostas nas aulas anteriores, talvez seja oportuno pensar sobre os possíveis motivos que poderiam explicar este apagamento sobre um passado que costuma deixar lembranças.

ESPAÇOS, MUITAS VEZES ARRANJADOS

No Brasil, pode-se dizer que uma minoria das creches e pré-escolas existentes tenha sido construída segundo um projeto de arquitetura e de engenharia específico, onde tenham sido consideradas as demandas do seu público principal: as crianças, a sua segurança, o seu conforto e o seu prazer. Nas grandes cidades, da mesma forma, construções feitas com essa finalidade formam uma minoria de prédios com instalações e destinação que resultaram de esforços do poder público e, em alguns casos, também, da iniciativa privada. Bem, o que importa é a noção clara de que a maioria

das creches e das pré-escolas funcione em prédios adaptados que, muitas vezes, já têm histórias e memórias com usos e funções anteriores. Ah, e ainda, que nem sempre os espaços ocupados pelas instituições têm uma estrutura adequada ao público infantil e que, por isso, costumam apresentar um conjunto de soluções “caseiras e bem intencionadas” para cuidar e educar suas crianças.

“Aqui, para onde meu filho vem todos os dias, foi onde meu avô trabalhou como escrevente. Nos três andares desse prédio onde hoje funciona a creche, antigamente, funcionava um cartório.” (mãe, 27 anos RJ)

“Nessa praça tinha uma árvore imensa onde nós gostávamos de vir fazer piquenique na sombra, junto com a tia Wanda, a professora. A praça está aí, ainda, mas sem aquela árvore perdeu toda a graça, pelo menos para mim.” (pai, 21 anos, Bahia)

“A coisa mais horrível era saber que minha irmã estava numa sala embaixo e eu ficava no andar de cima. Como eu era mais velha, minha turma subia a escada e quando eu tinha saudades dela eu não podia descer sozinha. Tinha um portãozinho lá em cima para freiar a criançada. Eu chorava muito, muito. Todos os dias. Nós não gostamos nem de passar aqui na porta, até hoje.” (Amanda e Aline, irmãs de 12 e 14 anos)

Como demonstram esses exemplos, pode-se dizer que os espaços geográficos têm variadas apropriações e usos. E assim, a curiosidade dos adultos e das crianças em relação à história e à ocupação pode ajudar muito nessa diferenciação entre os espaços de cada comunidade a partir da sua diversidade. Isso implica dizer que há muitos elementos objetivos e também subjetivos que caracterizam os espaços e que ajudam na configuração da identidade de cada “unidade educacional dentro dos contextos em que se situam”, dentro da história, da geografia, da vida social de que são parte. Não é por acaso, desta forma, que nas DCNEI os capítulos que integram o Art. 3º sejam dedicados à garantias de estrutura, de funcionamento, de criação coletiva das propostas e de gestão das instituições de Educação Infantil sempre em consonância com os princípios éticos, estéticos e políticos.

CADA UMA É ÚNICA – DIREITOS E DEVERES IGUAIS EM PROPOSTAS ESPECÍFICAS

Não existem, portanto, duas pessoas iguais e nem, também, duas instituições que tenham seu prédio e funcionamento exatamente iguais. Assim, os problemas, os desafios, as soluções exitosas etc. devem ser compartilhados, sempre que possível, mas nunca apenas copiados porque não atenderão à especificidade de cada caso, instituição e comunidade a que atende.

Quando se trata de Educação Infantil, como é o nosso caso, o compromisso de cuidar e de educar exige uma parceria entre as famílias e os profissionais de modo a estabelecer a melhor organização do espaço, tendo como foco as crianças. Por isto, juntos, famílias e profissionais de Educação Infantil devem se unir pensando em destreza, mobilidade, prazer e segurança para que seja possível às crianças ampliar os espaços de conhecimento, de conquistas, de conforto e de segurança em casa, nos espaços comuns da comunidade e, também, dentro das instituições.

Não se pode esquecer ainda que o espaço onde as crianças passam muitas horas não é um espaço qualquer, e sim um lugar de relações, carregado de significados porque nele “são estabelecidos laços afetivos, o (re)conhecimento de pessoas, de percepções e construção da cultura, de percepção total e fragmentada do mundo” (VASCONCELLOS, 2008, p. 39-55).

O tempo e o espaço relacionados às vivências da infância ajudam a organizar o dia a dia das crianças a certos marcadores, alguns individuais e outros coletivos. Desde o portão de entrada, na creche ou na pré-escola, onde se configura a entrega das crianças, passando por onde comem, dormem, brincam e jogam, além do reconhecimento de espaços “proibidos para livre deslocamento” como a cozinha, a escada etc., todos se constituem em elementos ordenadores das rotinas e da vida em que pesam o cuidar e o educar.

O QUE (NÃO) PODE, EM CADA TEMPO, EM CADA LUGAR – A DIFERENÇA DA INTENCIONALIDADE E DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NAS CRECHES E PRÉ-ESCOLAS

Desde cedo as crianças descobrem e aprendem as regras básicas de cada um dos lugares que habitualmente frequentam e, com o passar do tempo, elas se sentem aptas a questionar as ordenações criadas pelo mundo

adulto para a vida delas. Em tese, as regras visam proteger e fazer com que as crianças se adaptem à vida familiar e social, mas muitas delas poderiam ser revisitadas e alteradas em função do que é proposto pelas crianças.

Pode-se afirmar que as crianças têm um modo muito próprio e peculiar de entender e de respeitar os mecanismos a elas impostos pelos adultos com quem vivem, mas elas não são adultos em miniatura que, com o passar do tempo, passarão a pensar como eles. As crianças são sujeitos de direitos desde que nascem e não dependem de vir a ser nada além do que já são – crianças, para serem respeitadas e ouvidas como questionadoras da cultura adultocêntrica, que pauta o mundo em que vivem. Os adultos, neste viés, não têm a mesma atuação nem os mesmos compromissos em relação às crianças. Pais são pais; familiares e amigos têm também outras abordagens, mas os adultos-professores devem ter abordagens diferentes porque seus deveres são muito específicos. Ouvir as crianças, questioná-las calorosamente e intervir quando preciso são atitudes necessárias, sempre com muito afeto.

Como crianças, elas têm um olhar “alteritário” sobre os modos como vivem, sobre o que gostam ou não, nem sempre quando “falam sério”, mas principalmente enquanto brincam em pares e em grupos. A brincadeira é como uma produção cultural das crianças e, mesmo reconhecendo que ela não dependa de espaços nem de objetos específicos para acontecer, mostra a importância de as crianças poderem e de precisarem brincar de modo livre e também dirigido, sempre sob a responsabilidade e a atenção dos adultos.

Para concluir, vamos refletir sobre as determinações, com peso de lei, expressas nas DCNEI sobre as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil:

II – As Instituições de Educação Infantil ao definir suas Propostas Pedagógicas deverão explicitar o reconhecimento da importância da identidade pessoal de alunos, suas famílias, professores e outros profissionais, e a identidade de cada Unidade Educacional, nos vários contextos em que se situem (BRASIL, 1999).



ATIVIDADE

Atende ao Objetivo 2

2. Vamos ler e trabalhar com este pequeno texto:

"Pais e professores devem defender a necessidade de todas as instituições de Educação Infantil terem suas propostas pedagógicas específicas, de acordo com as leis, que devem ser bastante diferenciadas das destinadas aos procedimentos escolares comuns e didatizados que em geral são oferecidos pelo Ensino Fundamental e Médio."

Agora, escreva aqui pelo menos 5 (cinco) tópicos considerados por você como essenciais nesta diferenciação entre propostas pedagógicas de EI e de classes mais adiantadas, de crianças maiores do EF, por exemplo. Justifique cada tópico em duas linhas. Quanto:

1. ao espaço físico: _____

Justificativa: _____

2. aos recursos materiais: _____

Justificativa: _____

3. à duração das atividades: _____

Justificativa: _____

4. à higiene, à alimentação e às rotinas diárias: _____

Justificativa: _____

5. à relação com responsáveis e familiares: _____

Justificativa: _____

RESPOSTA COMENTADA

Há muitos aspectos que precisam estar contemplados na proposta pedagógica como, por exemplo, a própria natureza da instituição: ela atende basicamente às mães e funcionários de uma determinada fábrica ou empresa? Como se caracterizam as famílias de que as crianças são parte: mães e pais trabalham? Têm carteira assinada? Nível médio de escolaridade? Em relação à crianças, todas têm o registro obrigatório de nascimento? Quanto aos profissionais que atuam nestas instituições, e sobre a sua formação básica, eles em geral têm nível médio ou formação superior em universidade? A instituição fica localizada numa área da cidade e do estado que tem um tipo de referências climáticas, geográficas e até mesmo arquitetônicas?

Além disto, há a obrigatoriedade legal de intenção pedagógica em todas as atividades planejadas para serem desenvolvidas com as crianças e estas devem abarcar os cuidados (CUIDAR) e o que precisa ser ensinado e aprendido (EDUCAR) que passam pela retirada das fraldas e pela introdução de uso dos talheres, mas que precisam alcançar construções conceituais mais complexas, como a noção de quantidades e de seu registro com números, por exemplo, e ao conhecimento de que há registros gráficos como letras, desenhos etc.

MAIS SOBRE AS DCNEI

Depois de ler e de conhecer bem o texto das diretrizes, é possível a defesa que se faz, nos dias de hoje, quanto à relação desejada entre os processos de desenvolvimento e de aprendizagem e, por conta disso, a importância de as práticas pedagógicas atenderem a este aspecto. Além disso, como já foi dito, existe indicação legal para que essas mesmas práticas pedagógicas considerem as crianças como seres integrados em um corpo/coração e emoções, diferentes entre si, ainda que todos sejam dependentes de interações socioafetivas estabelecidas com outras crianças e com adultos. Vejamos o que dizem as diretrizes:

III – As Instituições de Educação Infantil devem promover em suas Propostas Pedagógicas, práticas de educação e cuidados, que possibilitem a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/lingüísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível (BRASIL, 1999).

Quando nos referimos, também, à necessidade de as crianças serem livres para fazer certas escolhas, por exemplo, em relação à brincadeira, estamos garantindo o direito delas de decidir, por si sós, com quem, com o quê (objetos e brinquedos) e do que brincar sem, no entanto, achar que elas não dependam da presença de adultos próximos para garantir sua segurança e a integridade de todos. Assim, não é correto achar que as crianças devam ser criadas em regime de liberdade total em casa, nem em instituições de Educação Infantil, seja em creche ou em pré-escola. Assim, quando refletimos sobre a ação educativa em creches e em

pré-escolas que sejam norteadas por propostas pedagógicas atualizadas, bem definidas, em que as teorias e as práticas se alimentem mutuamente, estamos reafirmando a importância de o educador trabalhar sempre com uma intencionalidade pedagógica, variando os espaços e os “momentos de ações” interdisciplinares, “ora estruturadas, ora espontâneas e livres”. Vejamos o que dizem as diretrizes:

IV – As Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil, ao reconhecer as crianças como seres íntegros, que aprendem a ser e conviver consigo próprios, com os demais e o próprio ambiente de maneira articulada e gradual, devem buscar a partir de atividades intencionais, em momentos de ações, ora estruturadas, ora espontâneas e livres, a interação entre as diversas áreas de conhecimento e aspectos da vida cidadã, contribuindo assim com o provimento de conteúdos básicos para a constituição de conhecimentos e valores (BRASIL, 1999).

INTERVENÇÕES NECESSÁRIAS E PRODUTIVAS

Quando o texto das DCNEI defende a importância do educador como o adulto que deve interferir e questionar, ao mesmo tempo em que precisa acolher e desestabilizar de modo tranquilo e muito afetuoso, é difícil não retomar o texto de Madalena Freire, já explorado em parte nas primeiras aulas. Vamos então resgatar o texto da autora, na parte em que ela conta as “Histórias do Desenho (2) do Sergio”:

Foi, portanto, através de nossa “discussão” que a possibilidade do aprofundamento aflorou: dragão mecânico, com bateria, não cospe fogo, dragão que cospe fogo não é mecânico, não têm bateria. Mas todos são dragões. Desta maneira, através das “discussões”, das intervenções que venho orientando, instrumentalizando o processo de cada criança. Pois a meu ver, não existe processo sem intervenção, sem direção do professor. É a intervenção que possibilita a avaliação. E não existe processo sem avaliação. Entendo avaliação como apropriação do processo da criança, por ela mesma, Para isso, portanto, o professor necessita estar vivendo o mesmo processo. Dirigir o processo não significa ser autoritário. Muito pelo contrário, é assumir a instrumentalização do processo de descoberta, de crescimento, da criança ou do adulto. Educador que não assume a orientação, direção desse processo, perde a oportunidade de *fazer educação*. Com medo de ser autoritário cai no ²espontaneísmo, abandonando a condução de um processo que a ele cabe assumir enquanto educador (FREIRE, 2007).

CONCLUSÃO

As propostas pedagógicas de Educação Infantil devem expressar o resultado de uma construção coletiva em que todos os seguimentos da instituição tenham tido participação com pesos diferenciados, onde os aspectos próprios da comunidade sejam considerados, as demandas específicas estejam contempladas e, ainda, que estejam garantidas as questões que se referem às obrigações da instituição para com as suas crianças. Cada instituição tem algumas apostas muito próprias em relação ao que deseja e sonha para suas crianças. Deste modo, os maestros da construção da proposta devem ser os integrantes da equipe técnica da instituição (diretores, pedagogos, professores etc.). Cabe a esta equipe indicar os princípios que nortearão a proposta, as alternativas pedagógicas que serão desenvolvidas para que cada grupo de criança alcance os objetivos propostos, como serão feitos os planejamentos, acompanhamentos e as avaliações (contínuas, qualitativas e sem objetivo de aprovação), além da programação de reuniões internas e externas (com os pais, com palestrantes), grupos de estudos, eventuais passeios e visitas etc. A legislação específica para o segmento precisa ser conhecida por pais e funcionários para poder ser cumprida sem surpresas. Transparência de propósitos e clareza de objetivos devem ser uma tônica nestes espaços que devem ser lúdicos, abertos, arejados e alegres por excelência.

ATIVIDADE FINAL

Atende aos Objetivos 1, 2 e 3

As atividades propostas às crianças devem ter intencionalidade e devem variar os espaços, ora dentro de ambientes fechados e limitados, ora em espaços abertos. As atividades também devem variar entre dirigidas e espontâneas. Tudo deve estar planejado mas não engessado, de modo que não possa ser alterado, desde que o professor acredite nisto. Assim a atividade consiste em identificar uma instituição de Educação Infantil onde você possa observar para estudar, sem efeito de julgamento, a relação das crianças entre si e delas com o professor. Desta observação deve constar, em primeiro lugar, a leitura da proposta pedagógica da instituição, e nesta parte você deverá destacar os pontos principais que caracterizam aquela determinada instituição e as determinações pedagógicas para o fazer educativo; em segundo lugar, você deverá observar como as intenções

pedagógicas se transformam em ações práticas no cotidiano vivido pelas crianças. São necessários dois períodos de duas horas de observação, no mínimo.

COMENTÁRIO

A proposta é que cada um de vocês poste os registros das observações aqui, no espaço determinado e, também, no fórum da plataforma de modo que seja possível fazer uma discussão coletiva sobre as diferentes propostas pedagógicas de Educação Infantil e como elas se efetivam no dia a dia da instituição. Ah, vale lembrar que tudo precisa ser agendado com o (a) coordenador (a) e o (a) tutor (a) da disciplina.

RESUMO

As Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil representam o documento legal mais completo que foi criado com o objetivo de normatizar o trabalho com crianças, em creches e pré-escolas. No entanto, esta normatização não implica uma pasteurização da ação pré-escolar que, para ser viva e competente, não poderá acontecer da mesma forma em todos os cantos do Brasil. Assim, como toda lei, ela garante o que é direito de todas as crianças, e quais os deveres dos educadores e da gestão institucional, sem tirar a autonomia de cada comunidade sociocultural. Isto quer dizer que as propostas pedagógicas de cada instituição devem retratar as características espaço-temporais e culturais da comunidade onde cada creche e/ou pré-escola está inserida. A ação desejada para os profissionais que trabalham com crianças nestas instituições também está contemplada nas DCNEI; esta ação deve estar sempre revestida de uma intencionalidade pedagógica que atenda de modo integrado a todos os aspectos importantes para a vida das crianças no seu desenvolvimento e aprendizagem.

Trocando em miúdos os princípios éticos, estéticos e políticos: práticas de Educação Infantil

Maria Inês de Carvalho Delorme

AULA

8

Meta da aula

Apresentar certos princípios norteadores da Educação Infantil, aproximando-os do cotidiano de creches e pré-escolas.

objetivos

Esperamos que, ao final desta aula, você seja capaz de:

1. identificar o significado e a área de abrangência de cada um dos princípios apresentados pelas DCNEI;
2. reconhecer que, mesmo quando não são explicitados nem facilmente identificados, há princípios "embutidos" em todas as condutas humanas.

INTRODUÇÃO

Os princípios indicados pelas DCNEI, como, os éticos, os estéticos e os políticos, foram selecionados como fundamentais, no corpo da lei. No entanto, nada impede que outros princípios sejam elencados pelos profissionais da educação, desde que os três propostos estejam garantidos.

Neste viés, vale reconhecer que nem sempre é simples a tarefa de traduzir esses princípios em ações, comportamentos e em propostas educativas para serem desenvolvidas em instituições de Educação Infantil, em creches e/ou pré-escolas. O dia a dia é bastante complexo para todos e há muitas intercorrências, às vezes até simples, mas que alteram todo o planejamento do dia, não é mesmo?

OS PRINCÍPIOS, OS MEIOS E OS FINS

Para podermos refletir juntos sobre um tipo de ação educativa que esteja pautada nos princípios explicitados nas DCNEI, deveremos retomar, como ponto de partida, o texto das Diretrizes:

IV – As Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil, ao reconhecer as crianças como seres íntegros, que aprendem a ser e conviver consigo próprios, com os demais e o próprio ambiente de maneira articulada e gradual, devem buscar a partir de atividades intencionais, em momentos de ações, ora estruturadas, ora espontâneas e livres, a interação entre as diversas áreas de conhecimento e aspectos da vida cidadã, contribuindo assim com o provimento de conteúdos básicos para a constituição de conhecimentos e valores.

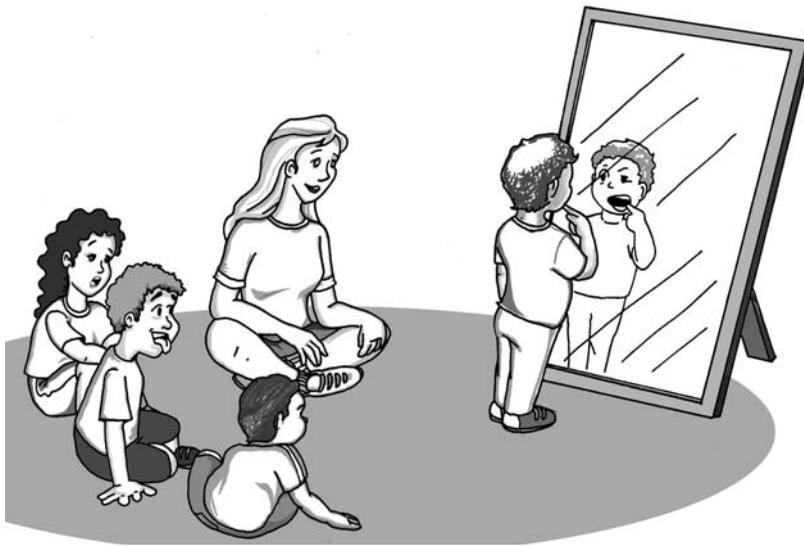
Agora, vamos reler o que diz Madalena Freire no texto “História que Começa” (Aula 2, 1985, Caderno de Pesquisas, n.º. 55) estabelecer as relações possíveis:

Refletir sobre a prática na Vila Helena nesses 5 (cinco) meses de trabalho é falar sobre algo ainda frágil, em gestação, que vem me questionando em todos os aspectos da minha pessoa, do meu “sou” professora. Sangue novo, calor gostoso, morno, quente, vitalizando o corpo inteiro. Mas também sono, sonho agitada com as caras, os olhos, os gritos de uma “multidão” de 35 crianças na minha frente. Durante as primeiras semanas processo intenso de inserção, em espaço novo ainda não vivido por mim. *Como vou saber os nomes de cada uma? Como vou saber os olhos de cada uma? Como vou escutá-las? Como vou saber, ver onde e o que cada uma está fazendo, trabalhando?*

Nesta parte do emblemático texto de Madalena Freire, há vários princípios embutidos que podem ser destacados. Em primeiro lugar, Madalena chama atenção para a necessidade de “ser ela mesma” e da importância de saber de quem são “(...) as caras, os olhos, os gritos de uma ‘multidão’ de 35 crianças na minha frente. *Como vou saber os nomes de cada uma? Como vou saber os olhos de cada uma? Como vou escutá-las? Como vou saber, ver onde e o que cada uma está fazendo, trabalhando?*”

Neste viés, vamos relacionar o texto dela com as DCNEI: “IV – (...) reconhecer as crianças como seres íntegros, que aprendem a ser e conviver consigo próprios, com os demais e o próprio ambiente de maneira articulada e gradual, devem buscar a partir de atividades intencionais (...)”

É notória a presença de um *compromisso ético* que envolve respeito às diferenças, reconhecer cada criança como uma, una e integrada, diferente de todas as demais. Isto só é possível quando a professora conhece cada uma delas e, ao mesmo tempo, quando ela se deixa conhecer pelas suas crianças.



ATIVIDADE



Atende ao Objetivo 1

1. Questão de princípios! Para identificá-los, vamos retomar outra parte do texto de Madalena Freire. Nele, é possível observar claramente os princípios éticos e estéticos. Será que são só estes? Em seguida, vamos aproximar o texto de Madalena do texto das DCNEI. Justifique.

Madalena diz:

No primeiro dia, as mesas e as carteiras estavam arrumadas do modo como geralmente a tradição concebe a escola e a relação professor-aluno. As carteiras enfileiradas, a lousa ao lado da mesa, distante da professora. É interessante salientar que, apesar do esforço feito antes do primeiro dia de aula, nas visitas que fiz ao salão, no sentido de mudar, de reorientar a arrumação da sala, nada, ou quase nada, consegui no princípio das atividades. Assim, no primeiro dia de aula, lá estavam as carteiras enfileiradas, a lousa ao lado da mesa distante da professora.

O texto das DCNEI:

III – (...) em suas Propostas Pedagógicas, práticas de educação e cuidados, que possibilitem a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/lingüísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível.

COMENTÁRIO

Aqui há princípios éticos, estéticos e também políticos. E onde há princípios há compromissos. Como é possível defender, por exemplo, uma organização espacial que ponha crianças com até 6 anos de idade sentadas em carteiras seguidas de mesas enfileiradas, umas atrás das outras? Que princípio estético de organização do espaço escolar ultrapassado se mantém, neste caso, ainda presente? Por que as cadeiras ainda são mantidas distantes da professora? Que princípio político fez com que Madalena buscasse rearrumar a sala de aula, desde o primeiro dia? Sabe-se que, a despeito das DCNEI, outros princípios se mantêm vivos ao longo da história e que perpetuam certas tradições ultrapassadas, como por exemplo: a quem interessa manter os alunos olhando para a nuca dos que sentam à sua frente? Crianças com até seis anos que frequentam instituições de Educação Infantil devem ter uma prática pedagógica escolarizada? Todos devem ser mantidos sentados um atrás do outro?



PRINCÍPIOS E AÇÕES

São muitos os exemplos que nos oferece Madalena, no seu texto. Então, vamos agora refletir sobre um terceiro exemplo prático de sua busca para seguir seus princípios:

Percebi que de nada adiantava partir da minha compreensão da escola, do seu arranjo, separada da deles, mas sim juntamente com eles, tentar, na prática diária, superar aquela visão tradicional do espaço escolar. Por isso mesmo, o ponto de partida só poderia ser da compreensão que tinha da escola, de que a organização das cadeiras e lousa é uma parte.

Madalena diz, com profunda sabedoria, que seu “ponto de partida só poderia o ser da compreensão que tinha da escola, de que a organização das cadeiras e lousa é uma parte”, o que denota uma valorização do princípio político. Assim, ela defende a participação de todos numa atividade coletiva em que cabia a ela, como professora, proporcionar outras condições de funcionamento, diferentes estratégias educacionais em relação ao uso do espaço físico, do horário e do calendário escolar, que possibilitassem a adoção, a execução, a avaliação e o aperfeiçoamento do que propõem as DCNEI.

O princípio político explicitado por Madalena deixa claros seus compromissos ético e político com uma prática escolar cooperativa, com um tipo de uso do espaço físico que favoreça os deslocamentos e as interações entre as crianças e delas com a professora. Assim, ela entende que as cadeiras enfileiradas e a colocação do quadro de giz, que ela chama de lousa, são a ponta de um *iceberg*, ou seja, são apenas uma parte, um pequeno exemplo de princípios velados que, em geral, não contribuem para uma ação produtiva entre os professores, as crianças e os conhecimentos.

ATIVIDADE



Atende ao Objetivo 2

2. Experimente fazer como Madalena e reflita sobre a sua história, seja como uma criança (que, por um dia, frequentou alguma creche ou pré-escola), seja como um educador/professor. Vamos lá?

- a) Quem escolhia os trabalhos que iriam para o mural?
- b) Os murais da creche e da pré-escola eram decorados com trabalhos feitos pelas crianças e com a ajuda delas?
- c) As crianças podiam conversar livremente, mesmo durante as atividades dirigidas?
- d) Enquanto estavam na creche ou na pré-escola, as crianças eram convidadas a se deslocar e a explorar outros espaços, sempre em segurança?
- e) O banho tinha como objetivo higienizar e dar conforto às crianças ou, principalmente, entregá-las limpas aos seus pais, na hora da saída?

COMENTÁRIO

Em todas as questões postas há uma valorização da participação da criança com direito a palavra, seja em casa ou na creche/pré-escola. Há, também, um respeito ao ritmo e às necessidades básicas de cada uma delas quanto à higiene e à movimentação desejada em espaços seguros.

CONCLUSÃO

Pode-se dizer sem medo que existem princípios que sustentem estas práticas. Às vezes, observamos certos padrões que foram passando por várias gerações apenas por tradição, mas quando estes são submetidos a um estudo mais profundo, encontram-se os princípios que lhe deram sustentação. Alguns princípios muito antigos foram posteriormente confirmados pelo pensamento científico, ainda que tenham se originado no que defendia o senso comum e a prática. Hoje, sem invalidar a sabedoria popular, pode-se dizer que a Educação precisa respeitá-la mas superá-la, fazendo uso dos conhecimentos acumulados e, também, respeitando as leis.



ATIVIDADE FINAL

Atende aos Objetivos 1 e 2

Se você ainda tem alguma dúvida de que muitos princípios regem as ações de todas as pessoas, não apenas daquelas que desenvolvem ações “educativas” dentro de instituições que têm este fim, observe o que nos diz Andrea: “Só filho de madame, que se acha muito sabido demais, entra neste mar assim, direto, sem saber nadar e sem conhecer a maré daqui. Outro dia eu vi esses caras na praia e o céu estava rachando de raios, chegava a iluminar aqui e depois vinha o barulho, aquele estrondo de céu de chuva com descarga. Mas era muita descarga mesmo. E eles lá, sentados, cantando lá perto do mar e, depois, nem sabem por que as tragédias acontecem. Filho meu não vai à praia com raio no céu! Nem passa na calçada, ah.. mas num vai mesmo e olha, dona, eu sou analfabeta, só estudei até a 3ª série.” Andrea, 33 anos, cearense, referindo-se à morte na praia de dois rapazes de uma banda inglesa que morreram antes de fazer um show em janeiro de 2010, na cidade onde ela mora.

Leia, procure identificar e registre alguns princípios que norteiam a vida de Andrea.

RESPOSTA COMENTADA

Como já foi dito, há outros princípios para além dos éticos, estéticos e políticos exigidos pela lei. Aqui, na fala de Andrea, se pode ver que ela tem princípios de caráter científico, ou seja, princípios que têm suporte nas Ciências, mesmo sem ter dado terminalidade ao seus estudos. Os princípios científicos explicitados por ela fazem com que seus filhos e sua família não corram certos riscos diante da certeza que ela tem da força do mar, da força na natureza e da relação de risco entre estes elementos quando as pessoas estão dentro d'água e há fortes descargas elétricas vindo do céu. Muitos conhecimentos que se configuram como parte da sabedoria popular podem funcionar como um princípio desde que, por trás dele, exista uma sustentação de base científica, ainda que esta seja desconhecida por quem a defende, como acontece com Andrea.

RESUMO

Conhecer a legislação relativa ao nosso fazer profissional e buscar estabelecer relação com este fazer é mais do que importante, é indispensável. Não existe ação educativa descomprometida de seus princípios, e apenas dentro de cada instituição estas leis podem ganhar vida e servir ao que se destinam. Assim, sem desejar criticar os profissionais da Educação, é preciso ter atenção com certas questões que acabam adormecidas no dia a dia. Portanto, há um pano de fundo para todas as rotinas e atividades propostas que são os princípios, estejam eles mais ou menos claros, sejam mais ou menos favoráveis à educação de crianças. O pano de fundo defendido inclui os princípios éticos, estéticos e políticos em que a criança deve ser o centro das nossas preocupações, dos nossos objetivos e metas educativas.

Infância e ludicidade

Maria Inês de Carvalho Delorme

AULA

9

Metas da aula

Estabelecer uma relação entre ludicidade e desenvolvimento humano, mostrando o interesse pelo mundo fabuloso e fantasioso; apresentar a importância do estímulo à brincadeira, desde muito cedo na vida da criança.

objetivos

Esperamos que, ao final desta aula, você seja capaz de:

1. reconhecer a existência da ludicidade na vida adulta, como forma de recriação de si mesmo;
2. reconhecer a brincadeira como fator essencial no desenvolvimento do ser humano;
3. identificar a ludicidade como um caminho para exemplificar, por meio da representação de uma ideia abstrata, seus medos e temores;
4. identificar as diferentes formas de brincar com os bebês, e de estimulá-los de forma lúdica e prazerosa para ambas as partes.

INTRODUÇÃO

É comum a brincadeira infantil ser tratada com certo desdém por alguns adultos. Talvez pelo fato de ela não exigir, pelo menos inicialmente, um espaço determinado e nem recursos específicos para acontecer. Mas, é possível, também, que ela seja mais valorizada por manter as crianças em atividade, inter e intrassubjetiva, muitas vezes, sem exigir qualquer atenção especial do adulto. É claro, esses momentos preciosos têm muito a nos dizer: como são as crianças, como elas se entendem no mundo, como entendem o mundo em que vivem além de serem capazes de questionar as ordenações que lhes são impostas pelo mundo adulto. Deste modo, brincar é uma atividade essencial para a vida das crianças e, por isso mesmo, deve ser muito valorizada pelos adultos responsáveis por elas. A brincadeira permite à criança uma interação com os outros (adultos ou crianças) e com ela mesma. Por isso podemos afirmar que a brincadeira possibilita que ela amplie seus conhecimentos e se defronte com situações diversas e pessoas diferentes.



DOS POVOS PRIMITIVOS AOS BEBÊS

Em *Poemas rupestres*, o escritor Manoel de Barros retorna aos elementos que marcam seu trabalho desde a primeira publicação, em 1937: a paisagem do Pantanal, a infância, a relação misteriosa que existe entre as coisas e os nomes que damos a elas.

Deste modo, ainda adulto e sobretudo poeta, ele usa a palavra *rupestre* para se referir a várias coisas: aos escritos na terra, em que a terra é o elemento primordial; aos traços mais elementares do homem querendo eternizar o tempo, o momento; à infância do homem, ao seu retorno eterno na aprendizagem; à capacidade de retratar o elementar embutido no sentido valendo-se da força da terra; à capacidade primitiva e às técnicas elementares do homem primitivo como expressão da sua força criadora. Rupestres indicam, ainda, as paredes, as encostas, os painéis que a Natureza oferece sem concorrência da elaboração humana. “Rupestres” caracterizam um sonho do estado primordial quando nenhum gesto feito tinha sido fixado na memória, nos sentidos ou na reflexão do homem. Então, o poeta convive com os albores do dizer humano tornado arte. Visão primordial oferecida em poemas que surgiram dos berços primitivos, da rusticidade intuitiva com que o poeta tratou as palavras e a vida.

Rupestres porque serão lembrados como revelações da ludicidade do poeta em estado de homem primitivo em completa sintonia e apreensão pela força da Natureza, em estado de grande ludicidade também (BARROS apud INFORUM, 2009).

Essa apresentação de Manoel de Barros tanto nos incita a conhecer melhor sua obra, como nos faz pensar sobre a dimensão lúdica dos seres humanos para além das brincadeiras infantis, ainda que elas sejam reconhecidas como a demonstração efetiva da capacidade infantil de ampliar o mundo externamente real, como defendeu Winnicot.

No entanto, essa visão mais ampliada do que seja ludicidade tem como objetivo defender seu espaço em todas as fases da vida, em variadas manifestações e em diferentes vivências. No nosso caso, porém, precisaremos nos fixar nas marcas da ludicidade na vida das crianças que também se expressam de muitas formas em cada idade, em cada fase do desenvolvimento e da aprendizagem e, ainda, de acordo com a vida de cada uma delas, já que todas são diferentes entre si.

Assim, se você tem alguma dúvida de que o homem primitivo já brincava, se ele já demonstrava ter atitudes e expressões lúdicas, posso lhe garantir que sim.

Um outro autor, de nome Elias José, no seu livro de fábulas indígenas intitulado *Ao pé das fogueiras acesas*, exemplifica como as gerações vão espalhando histórias, contos e casos em tempos e espaços variados. Neste caso, o homem vai espalhando a sua arte por meio da sua oralidade e, assim, diz o autor, num sopro, emergem “diferentes formas de fabular que resgatam o imaginário universal”. E a capacidade de fabular e de narrar fatos que, em geral, mesclam elementos objetivos e certos “fatos reais” com elementos ficcionais e imaginários que, de forma lúdica e por tradição oral, permitem à humanidade recriar-se.

Diz, ainda, o mesmo Elias José:

Se, pelo mito, a história de uma civilização pode ser contada pela carga simbólica que adquire para uma determinada cultura; e se, pelas lendas, pode ser sonhada pela narrativa fantasiosa que as inclui; pelas fábulas, o homem encontra o caminho para se exemplificar por meio da representação de uma idéia abstrata, através das figuras dos animais (JOSÉ apud INFORUM, 2009).

Assim, é claro, quando se faz possível transferir a esperteza, a astúcia e a inteligência aos animais “que apresentam desvantagem física frente aos outros, as fábulas suscitam situações que sugerem como superar os medos, como reagir face ao perigo e ser criativo; como estar atento e sobreviver ao inesperado”.

Podemos pensar, então, no que representam as lendas, os seres imaginários, os chistes, as piadas (de português, de papagaio etc.) as **PARLENDAS**, os trava-línguas e tantas outras brincadeiras infantis que passam de geração para geração.

PARLENDAS

É uma palavra que exprime não só "falatório, discussão acalorada" como ainda "declamação poética para crianças acompanhada de música ou rima infantil" (HOUAISS, 2001).

BRINCAR, COMO E POR QUÊ?

Se por um lado as crianças aprendem e se desenvolvem enquanto brincam, por outro, elas dependem de outras crianças e de adultos para, a partir de situações interativas carregadas de afeto, aprenderem a brincar. Portanto, principalmente as pessoas de sua família, os funcionários da creche e até mesmo vizinhos têm parcelas diferentes de responsabilidade no afã de garantir às crianças o

direito de brincar sob a atenção e o cuidado dos adultos, em espaços, horários e condições adequados.

É importante notar que, em cada etapa da vida, respeitando-se as especificidades de cada criança, os brinquedos e as brincadeiras vão se transformando. Uns dão lugar a outros, enquanto uns tantos outros se mantêm vivos por várias gerações. Só que em todos os casos há elementos determinantes nesse contato: aprendizagem, ludicidade, desenvolvimento, parceria criativa na invenção de brinquedos e de brincadeiras que se misturam com o processo de subjetivação do bebê – a qualidade da relação mais ou menos afetiva, prazerosa e alegre que os adultos e outras crianças estabelecem com ele desde que nasce.

Assim, a brincadeira dos bebês com até um ano precisa estar pautada em alguns pilares. O contato direto com o bebê, a participação possível na vida familiar e comunitária, respeitando-se as suas necessidades e ritmos, são a sustentação indispensável para o estabelecimento de vínculos de confiança, segurança e amor. É no contato com um outro diferente, que se dá na vida social e interativa, que cada pessoa, desde que nasce, estabelece sua própria construção como única no mundo – por isso, muito especial e insubstituível.

Tomo consciência de mim, originalmente, através dos outros: deles recebo a palavra, a forma e o tom que servirão para a formatação original da representação que terei de mim mesmo (BAKHTIN, 2000, p. 378).



Figura 9.1: A segurança da família.

Fonte: <http://www.sxc.hu/browse.phtml?f=view&id=947422>

As crianças brincam desde muito cedo, praticamente desde que nascem. Na verdade, brincar é um direito de todas elas, por ser uma atividade imprescindível a seu desenvolvimento e aprendizagem plenos. Brincando, ainda que sozinhas, com outras crianças e/ou com adultos, de diferentes formas ao longo da vida, elas vão se constituindo como sujeitos únicos, diferenciados uns dos outros; aprendem a tomar contato e a expressar seus sentimentos, a fazer planos, a hipotetizar situações e a acionar estruturas psicomotoras e cognitivas que potencializam a sua criatividade, a sua capacidade de agir autonomamente e em grupo.

Ao brincar, elas compreendem valores e noções como solidariedade, sensibilidade, imaginação, competitividade, alegria de viver etc. Como defende Winnicott (1988), apenas pela brincadeira as crianças têm a possibilidade de ampliar o “mundo supostamente real” (p. 118).

ATIVIDADE



Atende ao Objetivo 1

1. “É a capacidade de fabular e de narrar fatos que, em geral, mesclam elementos objetivos e certos ‘fatos reais’ com elementos ficcionais e imaginários que, de forma lúdica e por tradição oral, permitem à humanidade recriar-se.”

Elias José trata a ludicidade no mundo adulto como forma de sair do “mundo real” e a partir do imaginário e fictício, ampliar e recriar sua realidade.

1. Depois de ler Elias e Manoel de Barros, que afirmam que a ludicidade está presente na vida do ser humano desde os tempos primitivos, de que forma você vê hoje a ludicidade na vida adulta? Ela existe?

2. Manoel de Barros aponta a presença da ludicidade na vida do ser humano desde tempos primitivos, Elias coloca a ludicidade na vida adulta como uma válvula de escape do mundo real, como uma maneira de recriação da realidade. Então, por que a brincadeira é tida hoje como quase que um privilégio do mundo infantil? De que forma a ludicidade está presente no mundo adulto atualmente?

COMENTÁRIO

O brincar é desvalorizado pelos adultos muitas das vezes devido à falta de obrigatoriedade de acontecer, à falta de regras e à constante mudança. O adulto não vê um objetivo em certas brincadeiras infantis, nem uma introdução de valores. Por isso, talvez vejam a brincadeira como um mero passatempo. Os jogos lúdicos, que estimulam a competitividade e a criatividade, são a forma de “brincar” dos adultos. Uma forma de descontrair, e partir assim para o mundo fictício, porém dentro das regras, o que se distancia da brincadeira. As piadas, os chistes e as lendas, por exemplo, são brincadeiras que passam de geração para geração sempre com o objetivo de trazer a ludicidade para o mundo adulto.

COMO O BEBÊ COM ATÉ UM ANO BRINCA ENQUANTO APRENDE E SE DESENVOLVE EXPERIMENTANDO SUA LUDICIDADE?

Até os seis meses de vida os bebês já passaram por grandes desafios e por muitas mudanças. Aprenderam a tomar contato com os corpos de outras pessoas, com a roupa no seu corpo, com temperaturas variadas, maior ou menor luminosidade, com os ruídos. Já identificam vozes que lhes soam habituais e começam a relacionar sensações. As brincadeiras devem ser estimulantes, mas não propriamente excitantes. É bom para a vida do bebê, em casa ou na creche, quando:

- ouve músicas suaves, cantigas infantis, acalantos de ninar;
- é colocado, em segurança, em local próximo das pessoas e que estas conversem docemente com ele;
- trocam a sua posição no berço, por conforto e para poder observá-lo por outro ângulo;

- são apresentados a eles objetos com cores, formas e materiais diversos, pendurados de modo que se movimentem e num lugar que poderá ser alcançado pelo bebê, ao esticar e dirigir braços e mãos;
- observa esses objetos curiosos sendo movimentados pelos adultos, na sua frente, enquanto o adulto conversa docemente com ele, com entonações variadas;
- recebe massagens muito delicadas e relaxantes por todo o corpo, que lhe auxiliam a experimentar sensações de afeto, de conhecimento do próprio corpo e também das mãos/da voz do adulto, do corpo do outro;
- a hora do banho e a troca de fraldas sejam situações prazerosas de encontro, em que o adulto e o bebê possam trocar olhares e expressões, sons e palavras;
- sejam oferecidos a ele, no banho, objetos que boiem, que ele possa segurar, que sejam leves e sem pontas, de preferência coloridos e sonoros;
- participa da vida da família e da comunidade, mantendo-se próximo e em segurança;
- seja oferecido a ele um espaço confortável e seguro para que conheça o próprio corpo, permitindo que se distraia com seus pés e mãos, com os movimentos que faz.

Assim que o bebê começa a ter mobilidade no espaço (rolar, sentar e se deslocar), ampliam-se as possibilidades de brincar, os brinquedos podem ser mais variados e a presença de amigos de idade semelhante por perto começa a ser valorizada. Neste caso, as crianças precisam experimentar:

- tomar banho de sol em liberdade, em espaços limpos e arejados, no nível do chão, para evitar quedas, e em horário próprio;



Figura 9.2: Bebê tomando banho de sol.

Fonte: <http://www.sxc.hu/browse.phtml?f=view&id=947403>

- brincar com blocos, caixas e objetos que possam ser relacionados a seu modo. Objetos redondos que podem rolar costumam convidar as crianças ao movimento, quando se interessam por eles;



Figura 9.3: Crianças e bolas.

Fonte: <http://www.sxc.hu/browse.phtml?f=view&id=1207557>

- rolar, mexer com o corpo de um lado para outro, sentar-se;
- em situação segura e confortável, o bebê saudável costuma sorrir, identificar a presença de pessoas e de vozes conhecidas, responder aos pedidos de bater palminhas, dar tchau, mandar beijos etc.;
- sentir os ritmos e sons das músicas com movimentos de dança, de balanço do corpo, relacionando músicas conhecidas com expressão corporal – por exemplo, ao ouvir “atirei o pau no gato” tentar responder com o corpo e a voz ao “miau” final;
- o colo aconchegante do adulto como uma possibilidade de sentir-se querido e protegido;
- deslocar-se e observar os espaços em planos diferentes – deitado, de barriga para baixo, sentado em cadeirinhas próprias ou no bebê-conforto, solto no chão limpo, se já engatinha etc. Os bebês precisam conhecer o mundo de novos e diferentes pontos de vista;
- ver-se no espelho preso à parede, na sua altura, de modo que possa se ver de corpo inteiro como quem vê “um outro” é uma atividade prazerosa e muito interessante;
- tomar contato com a água que, além de necessária à higiene, é muito relaxante. Sentado na banheira para o banho, já pode brincar com objetos que flutuam e que afundam, que esguicham água morna ou fria, objetos que fazem sons, esponjas que absorvem a água etc., sempre com o apoio de um adulto próximo e muito atento;
- brincar com bonecos de pano, de plástico, com suas roupinhas, mamadeiras, talheres e panelinhas (de material e tamanho adequado para não serem colocados na boca) enriquecem muito as brincadeiras infantis.

Aos poucos, o bebê vai ampliando as horas de sono noturno e, durante o dia, fica cada vez mais tempo acordado. É nessa fase que o berço e o carrinho podem deixar de ser lugares interessantes para ele e, por isso, as quedas começam a ser mais frequentes e os riscos aumentam. Os responsáveis devem estar cada vez mais atentos.

CONCLUSÃO

Há certos pressupostos conceituais que devem ser capazes de responder a certas questões como: quem dá sentido ao brinquedo e à brincadeira em cada sociedade? Qual é o sistema sociocultural que garante a presença e a manutenção de certos brinquedos e brincadeiras? E, neste viés, os pro-

fessores precisam refletir sobre o papel do brinquedo como elemento que busca reproduzir uma realidade parcial e tendenciosa e também sobre a brincadeira, tal como ela acontece entre crianças em pares e em grupos, ou seja, em situações de interação social, o que a caracteriza como uma produção cultural.

Assim, diante de uma possibilidade de mutação do sentido da realidade e, também, de questionamento de valores ou de ordenações postas pelo mundo adulto, pode-se assegurar que a brincadeira tenha papel importante para a constituição das identidades individuais e coletivas.

ATIVIDADE FINAL

Atende ao Objetivo 2

Foram citadas diversas formas de brincar com bebês de um ano, brincadeiras expressas em situações cotidianas no tratar do bebê. Escolha pelo menos três exemplos, e fale sobre a importância deles para o desenvolvimento da criança.

COMENTÁRIO

Aqui você pode colocar qualquer uma das situações relatadas anteriormente. Como exemplo, falarei sobre os seguintes:

– rolar, mexer com o corpo de um lado para outro, sentar-se;

Nesta situação a criança desenvolve sua noção de espaço e tempo. E se reconhece como um “corpo-objeto” dentro de um espaço.

– brincar com bonecos de pano, de plástico, com suas roupinhas, mamadeiras, talheres e panelinhas (de material e tamanho adequados para não serem colocados na boca) enriquece muito as brincadeiras infantis;

Neste caso, a importância de brincar com seus objetos (de higiene, talheres, brinquedos etc.) de uso diário estimula o cuidado e a familiarização com seus pertences, instigando sua capacidade criativa. Transformar um garfo de plástico em aviãozinho nos remete à vassoura que vira cavalinho.

– são apresentados a ele objetos com cores, formas e materiais diversos. *Esta apresentação a objetos de diferentes formas, cores e materiais desenvolve sensibilidade no tato da criança, ela passa a diferenciar o áspero do liso e começa a assumir suas*

preferências. O contato e a manipulação dos objetos são importantes para afastar o “medo do desconhecido”. Cores vibrantes despertam o interesse da criança, estimulam o cérebro e provocam diferentes emoções.

RESUMO

Há uma considerável quantidade de atividades possíveis com crianças a partir de um ano, assim como não se pode ignorar a importância da presença do brincar em seu dia a dia para seu desenvolvimento, sua interação com os outros e com o meio, sua percepção de espaço, tempo e presença corporal. É importante também entender que brincar com o bebê e desafiá-lo a conhecer não podem significar superestimulá-lo, nem tampouco mantê-lo em permanente atividade. Às vezes, ele quer estar acordado e precisa ser livre para escolher o que deseja fazer, com quem, com ou sem brinquedos. As crianças vão crescendo e aprendendo, sempre em interação social. Assim, é possível refletir sobre o lugar da ludicidade na vida adulta e sua importância e existência desde sempre.

Fica expressa e declarada a necessidade de embeber de fantasia, de humor, de sentimentos, ora de vitória, ora de derrota, individual e/ou em grupo para ser possível viver, ou seja, descobrir, inventar, combinar e recriar.

Aspectos socioculturais do brinquedo e da brincadeira em Educação Infantil

Maria Inês de Carvalho Delorme

AULA

10

Metas da aula

Apresentar e refletir sobre o brinquedo e a brincadeira como fatores essenciais para a interação, a criatividade, o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças.

objetivos

Esperamos que, ao final desta aula, você seja capaz de:

1. reconhecer a presença e o espaço da brincadeira no ambiente escolar e fora dele;
2. identificar quem brinca, como brinca e suas implicações;
3. reconhecer a incerteza e a imprevisibilidade presentes na brincadeira como características essenciais para a ludicidade infantil;
4. identificar as especificidades da brincadeira, dos jogos e do brinquedo;
5. reconhecer a ludicidade como uma forma de minimizar as fronteiras entre as ciências, os medos e os preconceitos.

INTRODUÇÃO

Refletir sobre a ludicidade e os modos pelos quais ela se faz presente nas instituições de Educação Infantil exige um olhar apurado sobre as relações de professores e crianças em pelo menos duas vertentes interligadas. Uma delas é a vivência da ludicidade através de brinquedos, brincadeiras, jogos e situações instigantes e desafiadoras. A outra, diretamente atrelada à primeira, é a importância que o professor dá à brincadeira para conhecer melhor cada criança, para saber como opera em pares e em grupos e, enfim, como vem se dando seu desenvolvimento e aprendizagem. E, sobretudo, como vem desenvolvendo o pensamento simbólico e sua capacidade de fantasiar.

Quebrando mitos! Há gente que ainda acredita que o pensamento mágico e a capacidade de fantasiar devam dar lugar, no caminho para a fase adulta, ao pensamento inteligente e racional. Isto não é verdade! O pensamento simbólico e a capacidade de sonhar, de idealizar e de imaginar podem e devem ser potencializadoras do ato criativo que permeia o pensamento lógico e racional ao longo da vida.

Trabalhar considerando a dimensão lúdica da vida humana é uma via muito fértil para que sejam minimizadas as fronteiras entre as diferentes ciências, para a superação de medos e de preconceitos etc. Os desafios impostos pelos jogos e brincadeiras instigam o pensamento lógico, as diferentes formas de linguagem e de expressão, recorrendo sistematicamente à imaginação, à criatividade e à ousadia para as tentativas, experimentações e riscos que poderiam ser ameaçadores na vida real. A constituição de valores também se favorece das atividades lúdicas, que suscitam parcerias, dos elos de solidariedade entre agentes, para resolver conflitos em que o respeito mútuo, o prazer e até mesmo a atmosfera de competição colorem a interação social.

A relação muitas vezes conflituosa entre crianças também pode se favorecer da ludicidade ao promover aproximações em situações de jogo, de brincadeira, e até mesmo em momentos de crise e de impasse em que o humor apurado, a charge e o chiste podem suavizar dores individuais e coletivas. As diferentes experiências e histórias de vida de alunos e de seus professores podem ser os elos promotores de parcerias imprescindíveis que ajudam no deslocamento de lideranças, aproximam

os diferentes, minimizam rivalidades e ao mesmo tempo garantem lugar à indispensável alteridade.

A autoridade muitas vezes posta à prova por disputas de poder comuns nas salas de aula, por exemplo, pode ser vivenciada em circunstâncias que liberam os sentimentos sem pôr em risco a segurança física e socioemocional ou o respeito mútuo no âmbito individual e coletivo.

Os aspectos simbólicos que envolvem a ludicidade representam sua característica mais expressiva, na medida em que garantem a presença e importância dos aspectos lúdicos, mesmo em situações que não tenham em si estruturas de brincadeiras. Isso significa dizer que a ludicidade se sustenta, explica e é explicada em função do seu caráter simbólico, que se compõe de significados. Assim, contar e ouvir histórias, participar de relatos reais e ficcionais, imaginar cenas e cenários são também atividades lúdicas preciosas para a constituição de significados, e estas podem ter como ponto de partida a leitura de livros, por exemplo.

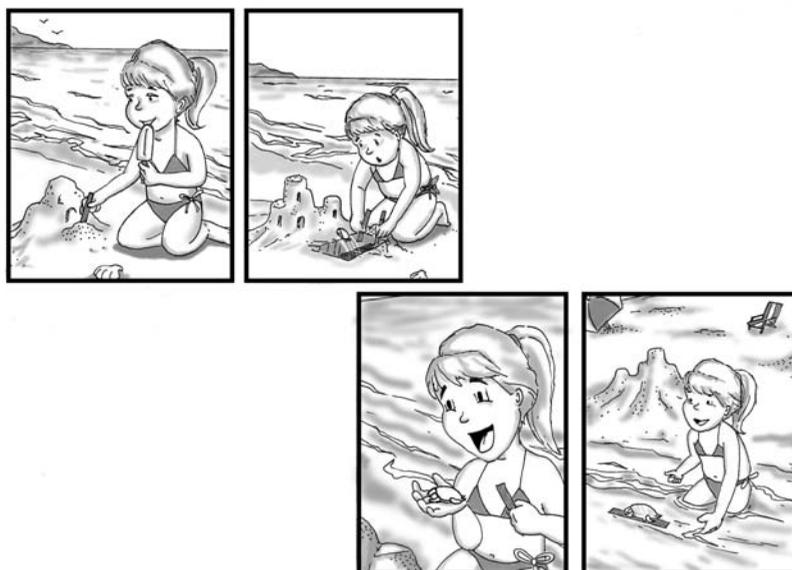
LÚDICO, LUDICIDADE OU LUDISMO?

O termo ludicidade, usado para definir uma dimensão da vida humana, parece estar totalmente integrado ao vocabulário de professores e dos estudiosos da infância, do desenvolvimento e da aprendizagem, mas ainda hoje o termo não faz parte de qualquer dos bons dicionários brasileiros. Em seu lugar há *ludismo*, como qualidade e caráter do que é lúdico, adjetivo que se refere ao que se faz mais por divertimento do que com qualquer outro fim. Assim, podem ser lúdicas certas atividades livres –, jogos, brinquedos ou brincadeiras, e até mesmo uma tarefa mais complexa ou trabalhosa –, desde que feitas mais por gosto do que pelo dever de fazê-las, segundo a definição do *Dicionário Houaiss*.

Segundo Gilles Brougère, em sua obra *Brinquedo e cultura*, o brinquedo se caracteriza essencialmente por ser uma imagem em um objeto e em um volume, ou seja, é um objeto específico em três dimensões que tem uma função muito vaga, difusa e não aprisionada ao próprio objeto. Todo brinquedo é parte de um sistema social, de uma determinada cultura que lhe atribui determinada razão de ser. Apesar de o significado social do brinquedo ser diferente em cada cultura e, em todos os casos, estes significados não serem estáticos, ou seja, se transformarem ao longo do tempo, em geral os brinquedos, ainda de acordo com Brougère, se carac-

terizam por portarem significados rapidamente identificáveis, tais como um carro de bombeiros, uma peteca ou uma boneca. Os brinquedos, em geral, remetem a elementos legíveis do mundo real ou do imaginário das crianças. Muitas vezes, estes são desencadeadores muito instigantes para variadas brincadeiras que na maioria das vezes, como atividade lúdica, escapam e excedem o brinquedo. Como produção cultural do mundo adulto destinada prioritariamente às crianças, eles acabam sintetizando menos uma representação do real e mais especialmente a representação que cada sociedade tem da sua criança. Assim, a função principal do objeto chamado brinquedo advém do seu significado simbólico, não da função de seu uso potencial, possível ou convencional.

Com muito mais facilidade do que os adultos, as crianças em geral transformam palitos de sorvete usados em dinheiro, material de construção, ou ainda em instrumento de escrita em chão de terra ou na areia da praia. E, se um ou mais palitos vão parar na água, podem virar barcos, pranchas de surfe, sobreviventes de um naufrágio. Crianças brincam com o corpo todo e com as ideias que vão surgindo na situação. Não é à toa que acaba sendo bem mais fácil para o adulto identificar atividades lúdicas quando essas tomam como ponto de partida o corpo ou se desenvolvem a partir dele.



Quebrando mitos – As brincadeiras não se justificam apenas em função da existência dos brinquedos. O brinquedo pode ser parte ou não da brincadeira, mas não tem força por si só para submeter a brincadeira como atividade essencialmente lúdica. Na brincadeira, ainda de acordo com Brougère, a criança é sempre um sujeito ativo numa situação sem consequências imediatas, sem percursos ou desfechos previsíveis ou pre-determinados, e portanto incerta quanto aos resultados.

Isso significa dizer que a brincadeira pode se utilizar ou não de brinquedos. São as pessoas que conferem significado ao brinquedo durante a brincadeira. Para reafirmar isso, basta verificar que mesmo diante de uma observação atenta do adulto nem sempre é possível definir com precisão uma ou mais funções para determinada brincadeira. Hoje, alguns estudiosos explicam que talvez tenha sido este um dos motivos de ela ter sido definida, tradicionalmente, como sendo algo gratuito e até mesmo fútil, que não pode ser enquadrado segundo critérios de utilidade, produtividade ou objetividade. Talvez aí resida sua maior riqueza e, ao mesmo tempo, seu relativo desprestígio por parte daqueles que acreditam ser possível enquadrar, projetar e medir a vida, a criatividade e a imaginação humanas, apenas sob os desígnios da razão e do pensamento científico.

BRINCADEIRA E JOGO

A situação de jogo, como uma variante da brincadeira igualmente lúdica, tem suas particularidades. Costuma-se denominar como jogo algo que é diferente do brinquedo. Os jogos de sociedade, de construção, de habilidades, de estratégias, segundo Brougère, além dos jogos eletrônicos ou de videogames, pressupõem uma regra ou uma função como determinante para o interesse por ele e, assim, para seu uso.

Antes mesmo de ser usado, de ser jogado, há uma função clara, com regras que determinam seu uso. Só que nos jogos, nas palavras da autora, apesar de haver certa fusão entre o seu significado simbólico e sua função, a imagem e a referência simbólica costumam desaparecer sob a estrutura do jogo em si. Se o brinquedo é algo que a criança, o adolescente ou o adulto podem manipular livremente, sem estarem condicionados a regras

ou outros princípios, o mesmo não acontece com os jogos. O jogo tem uma referência muito intensa com o mundo adulto, enquanto o brinquedo se refere, mais estritamente, à infância.

ATIVIDADE



Atende aos Objetivos 1, 2 e 4

1. Leia atentamente:

- “Com muito mais facilidade do que os adultos, as crianças em geral transformam palitos de sorvete usados em dinheiro, material de construção, ou ainda em instrumento de escrita em chão de terra ou na areia da praia. E, se um ou mais palitos vão parar na água, podem virar barcos, pranchas de surfe, sobreviventes de um naufrágio.”
- “Isso significa dizer que a brincadeira pode se utilizar ou não de brinquedos.”

Nas referidas frases, percebemos a liberdade da brincadeira em sua falta de regras e destino específico. Então podemos entender que tudo pode “virar” um brinquedo na mão de uma criança; o brinquedo pode não se manter fiel a sua real função durante a brincadeira, assim como a brincadeira não está obrigatoriamente atrelada ao brinquedo.

Muitos objetos tomam forma de brinquedo na imaginação das crianças. Cite um desses objetos que podem ser “transformados” em diversos brinquedos, e três brincadeiras que não se utilizam de brinquedos para acontecer.

COMENTÁRIO

Aqui há diversas possibilidades de resposta. Você pode citar, por exemplo, a tão habitual vassoura, mais conhecida como cavalinho nas mãos de uma criança. Assim como a vassoura vira cavalinho, pode virar uma espada, uma arma de fogo, uma motocicleta, cabo de guerra, taco de beisebol ou o parceiro de dança. Isto acontece em diferentes espaços como a casa, a pracinha comunitária e, também, nas creches e pré-escolas. Como exemplo de brincadeiras sem o uso obrigatório de um ou mais brinquedos, temos: galinha choca, mamãe posso ir, batatinha frita 1 2 3, brincadeira do stop (adedanha), polícia e ladrão, guerra entre tribos (basta que usem as mãos), entre outras brincadeiras conhecidas.

PRODUÇÃO E CONSUMO

É preciso ressaltar a relação direta existente entre os brinquedos oferecidos às crianças, as brincadeiras que a elas são ensinadas e valorizadas e os jogos disponíveis. Sejam pais ou professores, em casa ou na escola, os adultos sempre expressam os códigos que a sociedade em que vivem estabelece para suas crianças e adolescentes. Até certa idade, os adultos oferecem brinquedos às crianças, segundo suas expectativas e desejos de criança ideal e suas intenções para com elas. Cada vez mais cedo, crianças e adolescentes desejam possuir objetos que poderiam ser chamados de “brinquedos” dos adultos contemporâneos “bem-sucedidos financeiramente”, como iPods, celulares com headphones, motocicletas, automóveis, como sugere maciçamente a mídia, em especial a televisão.

Assim, produzir brinquedos não é uma atividade descolada das relações de produção e de consumo de certos bens e significados valorizados pela sociedade e, neste caso, conceber, produzir e comercializar certos brinquedos e jogos. Não é à toa que a indústria cultural vem pautando a produção de brinquedos infantis e de jogos para adolescentes e adultos cada vez com mais força. Além de reproduzir a realidade social, a indústria de brinquedos e de jogos reflete uma determinada imagem dessa realidade, na maioria das vezes mais idealizada do que efetivamente representada.

Quebrando mitos – Tem sido uma tarefa complexa dimensionar os bônus cognitivos e intelectuais das brincadeiras e dos jogos, e talvez seja devido a isso que não é fácil fazer a defesa da sua importância na educação de crianças e, também, de jovens. Só muito recentemente os professores começaram a valorizar positivamente a brincadeira infantil e, com isso, a garantir espaços para ela, mas em geral dos sete aos dez anos há um mecanismo social que tenta fazer com que a brincadeira dê lugar a uma vida mais séria, com novas responsabilidades que tangenciam o tipo de vida de grande parte do mundo adulto: viver sob a égide de uma agenda em que as tarefas se sucedem sem espaço para o ócio, o descanso, a contemplação e a diversão.

Esse contexto explica, em parte, por que as instituições escolares, apoiadas na valorização do pensamento científico e racional, até algum tempo atrás também caminharam no sentido inverso ao da valorização dos espaços de ludicidade, brincadeira e jogo. Mas esse resgate vem sendo feito gradativamente e de modo muito significativo, em especial, nas escolas cariocas.

REGRAS DO JOGO

A garantia da dimensão lúdica na vida escolar deve respeitar as diferentes histórias de vida, a faixa etária das crianças, entre outros fatores. A importância da brincadeira e do jogo está diretamente relacionada a algumas de suas características, como a imprevisibilidade, certo espaço para o acaso – como um momento de liberdade de escolha, com a possibilidade de os alunos se revestirem de certos papéis que proporcionem novas vivências e momentaneamente a suspensão da realidade.

A brincadeira, portanto, pressupõe a possibilidade de praticar uma ação de modo diferente, permite produzir uma mutação de sentido graças a uma circunstância diferenciada e claramente estabelecida, e a regra do jogo ou da brincadeira só vale para aquela situação específica. Nesse momento tão específico e valioso, para Broguère, a brincadeira ou o jogo permitem aos alunos tentarem, sem medo, certas confirmações do real, certas combinações de conduta que, sob a pressão em que vivem, não seriam possíveis.

O fato de haver um componente aberto resultante de certa dimensão aleatória das brincadeiras produz uma incerteza muito interessante. A complexidade das forças ali em jogo garante este lugar para o acaso e a indeterminação. Segundo Brougère, portanto, nisto consiste o fabuloso paradoxo da brincadeira como um espaço de aprendizagem cultural muitíssimo expressivo, valioso e ao mesmo tempo incerto.

**ATIVIDADE****Atende aos Objetivos 3, 4 e 5**

2. Como vimos, o jogo e a brincadeira possuem características específicas e diferentes em alguns aspectos. Enquanto na brincadeira as regras são imprevisíveis, no jogo elas são preestabelecidas pelo autor ou acordadas pelos jogadores antes do jogo. Agora você vai estimular sua criatividade criando um jogo. Você deverá estabelecer as regras, o conteúdo e como se vence o jogo. Depois é só convidar os amigos e cair na diversão!

Obs.: Pode ser um jogo de tabuleiro, um jogo de ação, entre outros. Você é quem escolhe.

COMENTÁRIO

Neste jogo que estamos usando como exemplo é preciso:

• cinco jogadores no mínimo;

Indicação de faixa etária: acima de 10 anos.

• material utilizado: papel, caneta, e caixa de sapato.

Os jogadores se posicionam sentados em círculo, e a caixa de sapato é colocada no meio do círculo. Todos desenharam num pedaço de papel uma figura aleatória e colocam suas figuras dentro da caixa, sem que o outro veja o que foi desenhado. Agora eles escrevem em pedaços de papel os nomes dos participantes e por meio de sorteio decidem quem começa o jogo. O primeiro tira uma figura da caixa e começa a contar uma história que tenha o nome da figura tirada da caixa e o nome do próximo jogador. Em sentido horário, o próximo puxa outra figura da caixa e continua a história (sem sair do tema), que agora deverá conter: o nome dele, o nome da figura anterior, a figura que ele tirou e o nome do próximo jogador (em ordem). E assim segue o jogo, lembrando que a história se repete até o ponto em que o jogador da vez deve dar continuidade à história. Os nomes são repetidos de forma cumulativa e ordenada. O jogador que errar o nome de alguém, esquecer o nome do próximo jogador, ou a ordem com que os nomes (figuras e nomes próprios) se colocam na história, está fora.

*Ganha aquele que permanecer na roda e conseguir repetir todos os nomes com uma boa história.
Este jogo, é claro, não é adequado para crianças com até 6 anos, mas pode ser usado em reuniões de equipe da instituição, e também com os pais. Ele e tantos outros permitem diferenciar bem o que distingue as brincadeiras dos jogos.*

LUDICIDADE E ESCOLA

Não é difícil, portanto, garantir espaço e importância para que os jogos e brincadeiras sejam promovidos dentro das instituições pedagógicas como um processo de relações interindividuais que envolvem não só a cognição mas também as emoções, a curiosidade, as experiências vividas e imaginadas, as diferentes linguagens, valores como parceria e solidariedade. Ao mesmo tempo, professores precisam ter clareza do seu papel, não só para favorecer os espaços da ludicidade, mas para trabalhar criativamente certos conceitos, conteúdos, valores educativos que mereceriam ser ampliados, retomados e constituídos a partir do jogo ou da brincadeira.

Não se pode confundir a presença da ludicidade na escola, apenas promovendo espaço de brincadeiras ou de jogos como atividades programadas e didatizadas com outro fim que não seja o de jogar, de brincar e o de ampliar o mundo supostamente real, como defendeu Donald Winnicot em *A criança e seu mundo*.

Em geral, as brincadeiras e jogos eleitos como favoritos pelas crianças ajudam os professores a comprovar que certas construções conceituais que, em princípio, poderiam parecer complexas, acabam se tornando mais claras e inteligíveis, portanto mais fáceis de serem trabalhadas na escola; e, também, que sempre é possível brincar e jogar dando vida e voz a seres imaginários, pré-históricos, míticos ou lendários em espaços e tempos reais, virtuais ou imaginários.



A BRINCADEIRA COMO PRODUÇÃO CULTURAL INFANTIL

Segundo Brougère, na brincadeira, a criança é sempre um sujeito ativo numa situação sem consequências imediatas, sem percursos ou desfechos previsíveis ou predeterminados, e portanto incerta quanto aos resultados.

As crianças e a infância devem a sua diferença não à ausência de características (presumidamente) próprias do ser humano adulto, mas à presença de outras características distintivas. Assim sendo, a infância não é a idade da não-fala: todas as crianças, desde bebês, têm múltiplas linguagens (gestuais, corporais, plásticas e verbais) pelas quais se expressam. A infância não é a idade da não-razão: para além da racionalidade técnico-instrumental, hegemônica na sociedade industrial. Outras racionalidades se constroem, designadamente nas interações entre crianças, com a incorporação de afectos, da fantasia e da vinculação ao real. A infância não é a idade do não-trabalho: todas as crianças trabalham, nas múltiplas tarefas que preenchem os seus quotidianos, na escola, no espaço doméstico e, para muitas, também nos campos, nas oficinas ou na rua. A infância não vive a idade da não-infância: está aí, presente nas múltiplas dimensões que a vida das crianças (na sua heterogeneidade) continuamente preenche. A infância é, simultaneamente, uma categoria social, do tipo geracional, e um grupo social de sujeitos ativos, que interpretam e agem no mundo. Nessa ação estruturam e estabelecem padrões culturais. As culturas infantis constituem, com efeito, o mais importante aspecto na diferenciação da infância.

Na medida em que as culturas infantis são interpelantes das visões do mundo dos adultos, questionando muito dos seus comportamentos e interrogando muitas das suas evidências, pode-se dizer que o mundo social seja interpretado e desconstruído, em muitos dos seus pressupostos, pelas culturas infantis.

E se a brincadeira é, por excelência, a atividade própria da criança, é por meio da brincadeira e das atividades lúdicas, entre seus pares, que a criança comprova seu papel de sujeito ativo, participativo e não apenas consumidores de cultura mas, também, produtores. Como cultura, entende-se “menos paisagem e mais olhar com que se vê” (MARTI-BARBERO, 2001).

ATIVIDADE FINAL

Atende a todos os objetivos

Comece uma reunião de pais de um modo bastante original, começando por um convite:

FESTA SURPRESA – Para comemorar este ano o Dia da Criança, na creche (ou na pré-escola) vamos fazer aqui, juntos “brinquedos-surpresa” para nossas crianças. Não digam nada para elas, é segredo! Não falte e traga apenas seu bom humor e criatividade.

1. Na porta deverá haver um cardápio indicando as diferentes *Oficinas de brinquedos*; numa sala deve haver pedaços de madeira e latas, cabos de vassoura velhos, sucatas plásticas, além de martelos, serrotes, pregos e parafusos; 2. em outra sala deve haver tecidos, retalhos, lençóis usados, agulhas de tricô, de crochê e de costura; 3. numa terceira e última sala deve haver papel colorido, jornal revistas, colas, tesouras e se puder, duas ou três máquinas de costura trazidas pelas mães ou emprestadas por pessoas da comunidade.

Em cada sala devem estar presentes, com participação criativa e apoio, duas ou três funcionárias da escola para acolher os pais, estimulá-los e oferecer, com doçura, suas críticas e dicas em relação à adequação dos brinquedos à vida de cada criança, aos cuidados com a segurança dos brinquedos etc. Ao final, as salas devem estar arrumadas e cada criança deve receber o presente feito por seus responsáveis, se possível com um bilhetinho de amor. Todos devem ser presenteados e a equipe da instituição deverá produzir objetos para serem ofertados àquelas crianças que

já sofrem pela ausência sentida (muito maior do que apenas pela falta física e objetiva) de adultos especiais em suas vidas que sejam seus responsáveis, amigos e cuidadores especiais.

COMENTÁRIO

É dever das instituições educativas oferecer às crianças e aos seus responsáveis e amigos, possibilidades de brincar e de construir brinquedos muito baratos e interessantes, que andam na contramão daqueles que são vendidos no shopping pela mídia em geral. Assim, ter mais ou menos dinheiro não deve ser elemento facilitador, nem impedimento, para presentear as crianças com brinquedos mais do que interessantes e desafiadores, feitos (planejados, criados junto com outros pais e produzidos com amor) com ousadia, criatividade e ludicidade pelos que as amam. Destas oficinas podem sair fantasias de tecido com detalhes em lã de animais como: leões com juba de lã, zebras com tecidos listrados, bruxa com chapéu e vassoura etc. Também podem ser feitos jogos como o dedobol (futebol de dedo com pregos em madeira em que a bola pode ser uma tampa de pet), pernas de pau com madeiras, "pernas" de pau com latas de leite em pó e barbante, casa de boneca, bancada de feira para fazerem lojinha etc. Com papel podem ser feitas muitas coisas, de fantasias à porta-escova de dentes e pasta, cubos com dobraduras, origames, móveis, bolsinhas personalizadas, jogos americanos forrados com contact para os lanches etc. Já pensou que delícia de festa surpresa?

RESUMO

A partir desta aula, buscamos analisar, mais pelo ponto de vista infantil do que adulto, a interação proporcionada pela brincadeira, que permite às crianças um tipo de relação entre elas, e delas com adultos, que favorece a constituição das suas identidades pessoais e sociais, além de permitir que elas expressem como entendem as ordenações do mundo adulto, de que fazem parte como crianças. Procuramos identificar os lugares da brincadeira dentro e fora da escola, e ressignificar o papel do brincar, para além de um mero passatempo, como objeto de grande valia na aprendizagem, no desenvolvimento infantil e na constituição de uma alteridade escolar. As escolas que sempre buscaram sobrepor os conhecimentos científicos sobre a capacidade de criar e de brincar, hoje vem percebendo a necessidade de resgatar esse aspecto lúdico para os espaços escolares. Assim como adultos em meio ao tumulto da “vida adulta” de responsabilidades – o que antes era sinal de afastamento das questões lúdicas – as escolas também percebem hoje a importância da ludicidade para uma vida mais feliz e criativa.

Tia ou professora: sobre o profissional que trabalha com crianças

Maria Inês de Carvalho Delorme

AULA

11

Meta da aula

Apresentar os deveres e as competências técnicas, pessoais e profissionais dos adultos que atuam na área de Educação Infantil em creches e em pré-escolas.

objetivos

Esperamos que, ao final desta aula, você seja capaz de:

1. distinguir os diferentes papéis sociais e responsabilidades entre: tio/tia, recreador/a e professor(a);
2. reconhecer o olhar e o lugar alteritários do professor que é parte do grupo, mas de um modo diferenciado;
3. identificar a importância do compromisso político do professor;

INTRODUÇÃO

Você já visitou o site www.primeirainfancia.org.br? Pois é, muitas pessoas da sociedade civil organizada vêm se reunindo para discutir temas afetos à infância. Há muitas questões já encaminhadas e outras, ainda, poderão ser incluídas na discussão do Plano Nacional Pela Primeira Infância. Em um dos últimos encontros foram discutidos 3 temas: Educação Infantil, Direito de Brincar e Enfrentando a Violência contra a Criança.

Um tema que merece espaço e destaque neste e em outros fóruns se refere à formação prévia e à atuação do profissional que atua diretamente com crianças, em creches e/ou pré-escolas, assunto desta aula.



ATIVIDADE

Atende ao Objetivo 1

(Tia? Professora? Recreadora?)

1. Para abrir a discussão, proponho que cada um puxe pela memória e tente resgatar o que se lembra da sua primeira escola, creche e sobre aquele(a) profissional mais querido(a), que tenha sido significativo(a) para cada um de vocês, nesses primeiros contatos:

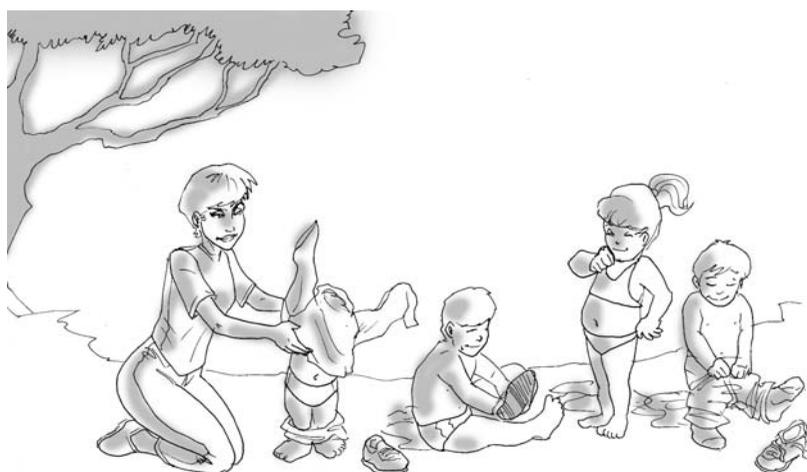
1. Qual era o nome dele(a)?
2. Como vocês o(a) chamavam: pelo seu nome próprio ou por "tia" ?
3. Quem determinava como esta pessoa (professora, recriadora etc.) deveria ser chamada?

Como você justificaria as exigências da sua época? Elas se mantêm até hoje?

RESPOSTA COMENTADA

Muita coisa mudou de quando você era criança até hoje, não é mesmo? A vida muda muito rapidamente, o tempo todo e a vida escolar deve acompanhar este movimento. É possível que os adultos de sua família tenham lhe estimulado a usar uma determinada terminologia, talvez até mesmo na escola (creche ou pré-escola) tenham lhe convidado "sem uma exigência explícita" a chamar sua professora de tia, pelo nome ou ainda de "prô", como foi o meu caso, usando uma abreviação da palavra professora que me tornou

a “prô Inês”. Mas os alunos deveriam esperar de pé pela entrada da professora em sala, mesmo com apenas 4 anos. Crianças e professores usavam uniformes parecidos, feitos com o mesmo tecido, mas com modelos diferentes. Neste resgate de memória, você poderá perceber como alguns registros se mantêm presentes mesmo que adormecidos, e que a vida profissional hoje precisa trazê-los à baila para serem revistos, validados ou alterados, de acordo com o que se conhece nos dias atuais sobre professores, crianças e a desejada relação entre eles.



O(A) PROFESSOR(A) DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Hoje, são exigidos desse profissional que atua diretamente com crianças certos atributos que nem passavam pela cabeça dos mestres e estudiosos no século passado. A sociedade exige dele uma competência específica na sua área de trabalho na infância, para além de um perfil apenas afetuoso, certo senso de justiça, atenção, solidariedade, cuidados, atitudes cooperativas, princípios éticos etc. Há, também, as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil que têm peso de lei, que precisam ser cumpridas, além dos Referenciais de Educação Infantil que podem ajudar muito as práticas pedagógicas destinadas às crianças que são sujeitos de direitos, desde que nascem.

Nos primeiros anos da década de 1990, o grande educador Paulo Freire, que vem a ser o pai da professora inspiradora das aulas iniciais

deste curso, a nossa Madalena Freire, escreveu o livro de nome *Professora, sim. Tia, não: cartas a quem ousa ensinar* (1993). A partir desse sugestivo título, com um texto denso, embora simples, o mestre Paulo Freire convida a uma reflexão sobre o embate entre os significados sociais travados entre a tia e a professora, entre os ônus e os bônus de uma e de outra, principalmente em função da relação que os adultos estabelecem com as crianças.

Nessa trama de relações e de tensões, Freire convida à reflexão sobre ser tia e/ou ser professora em função do que cada uma delas “ganha e perde quando inseridas numa trama de relações” (p. 9). Assim, diz o mesmo autor, cabe ao profissional que atua com as crianças, a despeito de como ele é chamado, ter o compromisso e a vontade “de querer bem não só aos outros, mas ao próprio processo que ela implica” (p. 9), e este mesmo autor faz também uma provocação diante da impossibilidade de ensinar sem ousar. Ousar em muitos e diferentes aspectos, todos complementares, porém diferentes, que envolvem a ousadia de “falar em amor”, para ser possível estudar, aprender, ensinar e conhecer com o corpo inteiro (...) sem desconectar o cognitivo do emocional (...) para ficar ou permanecer ensinando por longo tempo nas condições que conhecemos, mal pagos, depreciados e resistindo ao risco de cair vencidos pelo cinismo (p. 10).

Nesse percurso, Freire analisa a função dos educadores, sejam eles conhecidos como tias ou como professores, de modo a não permitir, por um lado, um desvio do que é insubstituível à tarefa de quem ensina/aprende e, por outro, para não deixar ocultos os aspectos ideológicos referentes a essa questionável confusão de papéis, entre o da tia e o da professora.

Sem qualquer demérito a uma ou à outra, com a certeza de que ambas precisam ter doçura e afeto, não é possível reduzir a função do professor a esses dois aspectos (p. 25), já que seus fazeres dependem, constituem e se caracterizam por sua dimensão político-pedagógica.

Desta forma, Freire defende que o “ensinante” é também um aprendiz que, se não ousar, pode acabar “burocratizando” a mente. Ser professor ou ensinante, como diz o autor, implica ser responsável, profissionalmente, por uma formação permanente, sua e de seus alunos. Sem querer desvalorizar a figura da tia, não há exigência sobre o exercício de seu papel socioafetivo e familiar que difere em todos os sentidos das exigências profissionais. Uma tia, inclusive, pode ser costureira, médica,

maquiadora etc., além de ser, por laços consanguíneos ou afetivos, irmã da mãe ou do pai. A tia, portanto, não é necessariamente uma professora, e vice-versa. A professora não é um parente posticho e tem compromissos que precisam estar em destaque, precisam ser diferenciados e muito bem estabelecidos.

ATIVIDADE



Atende aos Objetivos 1 e 2

2. Vamos retomar, agora, as perguntas contidas no início deste texto, sob um outro viés:

2.a. Como as crianças tratam, na sua comunidade, os adultos que trabalham com elas em creches e em pré-escolas?

2.b. Como você gostaria de ser tratado, como profissional de Educação Infantil: pelo seu nome ou por tia/tio? Por quê?

2.c. Ser chamado de tia/tio, ou pelo próprio nome, pode comprometer os vínculos afetivos que precisam ser estabelecidos entre as crianças e os adultos que convivem com elas no dia a dia, nas instituições de Educação Infantil? Por quê?

RESPOSTA COMENTADA

Não cabe julgar aqui como as crianças chamam nem como cada comunidade indica e endossa que sejam chamados os profissionais de Educação Infantil. O que precisa ser destacado é que não se trata de uma questão apenas de semântica o uso da denominação "tia" ou "professora". Como os conceitos de Educação, de ação pedagógica, do que implique ser criança etc., se transformam o tempo todo, é preciso questionar também estes vícios de linguagem que acabam tomando a professora por tia, e vice-versa, quando as funções e compromissos de ambas se tornam cada vez mais diferenciados e distantes. Deste modo, o afeto indispensável não fica assegurado

com o uso da palavra tia e, também, os compromissos e competências atribuídos a um bom profissional não ficam assegurados ao chamá-lo de professor. Na verdade, este é um bom começo de discussão para uma questão complexa e delicada que envolve a qualidade da educação de crianças no Brasil.

No entanto, valem as palavras de Freire, evitando uma confusão na

função dos educadores, sejam eles conhecidos como tias ou como professores, de modo a não permitir, de um lado, um desvio do que é insubstituível à tarefa de quem ensina/aprende e, por outro, para não deixar ocultos os aspectos ideológicos referentes a essa questionável confusão de papéis, entre o da tia e o da professora (FREIRE, 1993).

O COMPROMISSO POLÍTICO DO PROFESSOR

Os pedagogos, educadores e/ou professores não podem escapar de um fazer que é político. Se sonhamos com uma vida cidadã e democrática para todos, precisamos ouvir e sermos ouvidos, falar e deixar falar, produzir marcas produtivas e nos deixarmos marcar pela experiência cotidiana de conviver tendo objetivos políticos e pedagógicos (p. 92). Esses objetivos político-pedagógicos precisam ser estabelecidos a partir de um compromisso educativo, social e político que exige conhecer o que as crianças têm de igual, como uma etapa comum de todo ser humano e, principalmente, o que caracteriza a vivência de cada uma dessas etapas por cada uma das crianças. Para isso, lembra Freire, é necessário compreender como se dá o processo de estudar, de aprender, de ler, de observar, de reconhecer, de sentir, de fazer, de representar, de se relacionar, de se expressar etc. Isso é fazer de professor, dever e compromisso de professor, não de tia! “A escola, em que se pensa, em que se atua, em que se cria, em que se fala, em que se ama, se adivinha é a escola que diz sim à vida. E não a escola que emudece e me emudece” (p. 63).

Paulo Freire propõe, ainda, uma análise e reflexão sobre quantitativos e qualitativos da educação e desenvolve alguns aspectos que demonstram uma desvalorização do professor, paralela a um desconhecimento da sociedade e da opinião pública sobre o papel do professor e da situação em que se encontra o magistério. “Nenhuma sociedade se

afirma sem o aprimoramento de sua cultura, da ciência, da pesquisa, da tecnologia, do ensino. Tudo isso começa com a pré-escola” (p. 53).

No mesmo livro, Freire levanta algumas questões pertinentes que precisam ser parte da pauta de discussão e de estudo dos professores, como: “O que é ensinar? O que é aprender? Que compreensão temos de mundo? Fazemos política ao fazer educação? O diferente de nós é superior ou inferior a nós? Como deve ser a escola democrática?”

Para que seja alterado esse quadro de desvalia do professor é urgente uma redefinição do papel do professor, da família e da escola. Todas as instituições mudaram ao longo dos séculos – o que acabou exigindo do educador de sala de aula novos compromissos, atitudes e posturas.



COMPROMISSOS DE PROFESSOR, HOJE

Assim, é o professor, por exemplo, quem deve, na avaliação de muitas famílias, constituir valores e padrões de comportamento junto às crianças. Teóricos da educação afirmam que é de sua competência realizar a ponte entre o conhecimento do aluno e o conhecimento sistematizado e organizado pela sociedade. Para isso, ele deve ser o mediador, o facilitador de um aprendizado que favoreça o aluno a enfrentar, não mais o futuro, mas sim o presente de cada dia, criando projetos a partir de

suas experiências acumuladas. Sem esquecer de tudo o que precisa ser ensinado/aprendido na escola pelos professores, ele deve abarcar temas pertinentes ao mundo das crianças com naturalidade, conhecimento e, principalmente, persuasão.

Mas a lista de suas tarefas não para por aí. O professor ainda tem que cumprir velhos e importantes hábitos como planejar suas aulas com intencionalidade pedagógica, planejar e garantir os espaços para a ludicidade, para a constituição de sujeitos alegres, íntegros, cooperativos e solidários. Isso só é possível se os professores se unirem com as famílias em função de objetivos comuns para suas crianças.

Por todas essas e outras funções, a figura do professor vem ganhando cada vez mais destaque nas últimas décadas. Nunca se falou tanto na importância da profissão. Nunca se apostou tanto nas escolas. Nunca se investiu tanto na formação dos educadores.

Nessa primeira década do terceiro milênio, no Brasil e no mundo vem crescendo a consciência de que a educação é a *única fórmula* de garantir o desenvolvimento econômico das nações e de se construir uma sociedade mais justa e feliz. Coincidência ou não, nunca também os cursos de Pedagogia do país foram tão procurados.

Nos últimos sete anos, a Universidade Federal Fluminense (UFF) registrou aumento de 67,5% no número de candidatos inscritos ao curso de Pedagogia. Na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), houve, no mesmo período, acréscimo de 85%. E a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) contabilizou procura maior ainda: a taxa cresceu 91%. No Exame Nacional de Cursos, o Provão, aplicado anualmente pelo Ministério da Educação (MEC), o curso de Pedagogia é o que tem o maior número de participantes.

José Saramago, por exemplo, ganhador do Prêmio Nobel de Literatura, de 1998, recentemente homenageado no VII Encontro de Professores de Português, em Lisboa, perguntou-se como ainda é possível algumas pessoas investirem na carreira do magistério, face às exigências impostas pela sociedade.

Ser professor no século XXI, portanto, é muito mais do que ser um transmissor do conhecimento. Ao superar o antigo conceito de que o professor tudo sabe e é o dono dos saberes que faltam aos alunos, a relação entre educadores e estudantes passa a ser, mais do que nunca, preponderante na constituição dos conhecimentos, conceitos e valores.

É nessa relação que, de fato, o conhecimento, a linguagem e suas diferentes formas de expressão sustentam o diálogo necessário para esta interação.

Uma das mudanças que faz parte da vida de todos, hoje, é representada pela mídia na vida de todos – de crianças, de suas famílias e de professores. A televisão, em especial, tem sido constituidora de conhecimentos, conceitos e valores na vida de todos e assim, junto com as famílias, a escola já não é mais o único espaço de formação e informação. E, assim, mais do que conteúdos escolares, mais do que aprender a ler, a escrever e a contar, as crianças precisam aprender com os seus professores a inventar, a descobrir e a estabelecer relações. Também a selecionar, analisar e compreender as informações para a constituição de novos conhecimentos.

A Declaração Mundial de Educação para Todos, acordo firmado em 1990 por 150 países do mundo, afirma, em seu artigo 2º, que a educação deve ser entendida como processo que se dá ao longo de toda a vida, dentro e fora da escola, nas relações entre as pessoas, em uma troca constante de ideias e experiências. Isso será tema/assunto de uma das próximas aulas de EI.

Na teoria, a ênfase nestas novas atribuições dos professores vem sendo debatida e defendida já há algumas décadas. Diferentes estudiosos como Célestin Freinet e Lev Vigotsky, em seus estudos, já deram, inclusive, algumas pistas de como trabalhar neste novo cenário. As aulas-passeio, o livro da vida e a teoria das zonas de desenvolvimento real e proximal podem ser entendidas como conhecimentos novos que indicam alternativas, e que, assim, podem ser exigidos como novas competências a serem desenvolvidas no/pelo magistério.

O desafio não é conhecer, identificar ou memorizar os novos papéis, mas sim vivenciá-los na prática. O que para o professor Celso Vasconcelos, autor do livro *Para onde vai o professor?*, Editora Libertad, passa pela mudança da postura do professor:

Diferentemente de outros campos de atuação profissional, especialmente de natureza técnica, nenhuma transformação substantiva em educação prescinde do envolvimento pessoal dos educadores. E como os instrumentos fundamentais de que dispõem para educar são a si próprios, toda mudança, neste terreno, significa, a princípio, mudança de atitude (VASCONCELOS, 2003).

CONCLUSÃO

Uma questão indispensável nesta discussão sobre o papel dos professores se refere à importância de cada profissional acreditar em si próprio. Todo professor pode, e deve, ser um bom mestre em Educação Infantil sem ser, necessariamente “uma tia ou um tio”. Para isso, precisa ouvir e respeitar suas crianças, propiciar as conversas e valorizar todas as formas de expressão e de linguagem para chegar ao diálogo, favorecer o encontro das diferenças que caracterizam cada criança. Esse profissional precisa, sim, criar uma “liga afetiva” entre as crianças e delas em relação a ele, provocar com ousadia e segurança a superação de desafios, na mão e na contramão, além de não utilizar a sua posição para impor castigos nem para fazer ameaças. No entanto, isso tudo só será possível se esse adulto-professor não abrir mão de seu lugar alteritário, diferenciado, comprometido e responsável. Alteridade não é autoridade e muito menos, sinal de autoritarismo!

ATIVIDADE FINAL

Atende aos Objetivos 2 e 3

Muito se fala em compromisso político do professor e, a este se conecta perfeitamente o conceito de alteridade. O que significa ter uma postura necessariamente alteritária?

RESPOSTA COMENTADA

O compromisso político do professor se expressa, cotidianamente, enquanto ele cumpre na ação educativa, junto com seus alunos, o dever de favorecer transformações na vida de todos para que tenham uma vida cidadã e democrática, onde todos tenham voz, todos possam falar e serem ouvidos. Assim, há objetivos político-pedagógicos que funcionam como compromissos educativos, sociais e políticos que conduzem, expressam e são expressos no fazer escolar. Este professor, comprometido, afetuoso e competente deve ocupar um lugar alteritário em relação ao seu grupo de crianças. O sufixo de origem latina “alter” implica a existência de um outro, na possibilidade

de se colocar no lugar deste outro e de ver/entender e sentir os alunos de forma diferenciada, respeitosa, que permite dialogar já que estabelece um contato privilegiado. Assim, este lugar alteritário se confere àquele professor que, sendo parte do grupo, pode se diferenciar dele por ser capaz de ver o grupo “de fora”, de um outro ponto de vista que não pode ser o das crianças. Por isso, a prática alteritária tem consonância com a vida cidadã por não desejar igualar nem anular as diferenças, mas valorizar e trabalhar com elas.

RESUMO

Todos sabem que as crianças precisam de afeto para crescerem (aprenderem e se desenvolverem) seguras e felizes e, também, que na fase inicial da vida o afeto entre crianças e o afeto delas com adultos se expressa muito facilmente pelo corpo que sorri, que estabelece contatos e movimentos, que abraça, rejeita, troca olhares e sorrisos. No entanto, cada relação tem o tom, as características e a intensidade de quem está nela envolvido. Assim, diferentes professores se relacionam com suas crianças de modos muito diferenciados e bastante personalizados. O que é importante destacar é que não se espera do professor que seja uma segunda mãe, nem que seja carinhosa tal qual uma tia mas apenas que seja um professor afetuoso, atento e competente. Assim o que cabe a ele não pode jamais ser comparado ao que se atribui a um familiar ou a um amigo já que seus compromissos para com as crianças são outros. Mais do que ensinar os conteúdos escolares, mais do que ensinar a ler, a escrever e a contar, as crianças precisam aprender com os seus professores a inventar, a descobrir e a estabelecer relações dignas e respeitadas. Também a selecionar, analisar e compreender as informações para a constituição de novos conhecimentos.

Infância e cultura lúdica

Maria Inês de Carvalho Delorme

AULA

12

Metas da aula

Destacar a importância de se valorizar as diferentes formas de brincar e as linguagens expressas pelas crianças em diversos contextos socioculturais; apresentar o espaço da cultura lúdica na vida das crianças, no contexto escolar e no familiar; apresentar a mídia como parte integrante, ou não da cultura lúdico-infantil.

objetivos

Esperamos que, ao final desta aula, você seja capaz de:

1. reconhecer a cultura infantil não como inferior à adulta, mas sim diferente;
2. identificar as diferentes linguagens infantis: corporal, oral etc.;
3. estabelecer uma relação crítica entre os medos infantis e as brincadeiras no contexto escolar;
4. reconhecer a função da brincadeira no desenvolvimento da criança.

INTRODUÇÃO

Curupira, Boitatá, Caipora, Boto, Cuca, Mula Sem Cabeça e Negrinho do Pastoreio. Essa é uma pequena mostra de um vasto repertório de mitos, lendas e histórias do folclore brasileiro. Histórias que há séculos são transmitidas oralmente e são parte das raízes de nossa cultura e tradição. Na televisão, como fonte de entretenimento, de diversão e de onde são recolhidas tantas informações sobre a vida, sobre como se portar, do que se deve rir e com que brinquedos e brincadeiras as crianças devem se ocupar, pouco ou quase nenhum espaço é destinado a esse rico repertório. Então, vale refletir sobre alguns aspectos:

- A quem interessa valorizar as culturas regionais das nossas crianças?
- Como se pode desconhecer as tradições culturais das diferentes infâncias que ocupam e que vivem no país?
- Qual deve ser o lugar e a importância das culturas regionais em um mundo altamente tecnologizado e globalizado?

Esta aula se destina a discutir a relação entre as brincadeiras que têm na dimensão lúdica seu suporte e sua relação com a cultura, sendo que não se pode esquecer das mídias. Como parece ser a televisão o espaço onde as batalhas culturais do nosso tempo se travam, vale pensar em produção cultural diante da programação destinada às crianças pela televisão. As crianças com 5 anos de idade, em média, adoram ver Gugu, Leão Lobo e Wagner Montes, por exemplo, como indica o Ibope (maio de 2008). Seriam esses os brasileiros mais representativos da pluralidade da nossa cultura para servirem como ícones para as crianças?

LUDICIDADE E CULTURA

Quando se fala em ludicidade e em produção cultural, é inevitável dar destaque ao nosso folclore, rico em imagens e fantasias que têm muito em comum com o universo infantil. Mas este assunto não se esgota, apenas, na sua devida valorização.

As crianças se mostram interessadas por monstros, também por príncipes e por princesas, por seres imaginários e fantásticos etc., e esse processo precisa ser bem compreendido pelos adultos e educadores de modo a lhes garantir uma vivência, um desenvolvimento e uma aprendizagem infantis plenos, embebidos de fantasia e de criatividade, sempre que possível, com contexto e temperos regionais.

O fato de muitos desses elementos serem comuns à infância e se fazerem presentes em culturas muito diferentes (os heróis e vilões, os medos, as fantasias etc.) não minimiza a importância de eles serem reconhecidos, expressos e apresentados às crianças, na vida comunitária, com toda “a roupagem” própria que caracteriza cada cultura.

- Que histórias você lembra do tempo em que era criança?
- Quem lhe contava boas histórias de encantamento?
- Você tem recordação de algum(ns) adulto(s) com quem gostava especialmente de conversar, com quem se sentia seguro para expressar seus medos, desejos e sonhos?

As crianças têm direito a uma alimentação saudável, a padrões razoáveis de saúde, a uma moradia e a ter uma família; têm direito à educação e a ter acesso e participação, pela convivência, aos valores sociais praticados para uma vida cidadã. Assim, o desenvolvimento desse senso de vida social, crucial para o bem-estar das crianças, depende da compreensão que elas tenham sobre quem cada uma delas é, o que só é possível através do resgate e da valorização de suas raízes culturais, o que acontece, por exemplo, quando uma criança vê, assiste e/ou escuta suas próprias histórias.

Cada criança precisa ter espaço garantido como um direito ao reconhecimento de seus “lugares próprios” como parte de uma família, de uma comunidade, de seu país e cultura, para, então, poder encontrar um lugar para si, próprio e único, dentro da comunidade global. Assim, ao sentir-se parte de certos grupos, a criança se depara e vivencia uma série de valores e de crenças. É imprescindível que ela aprenda, desde muito cedo, como funciona o troca-troca comunicativo que faz parte da vida familiar e comunitária. Isto depende de exemplos que vêm de outros, e embora nada possa substituir o aprendizado direto, a contagem de histórias que compõem o baú de tradições de cada cultura também faz parte deste processo, e é aí que entramos nós, professores e pedagogos.

CULTURAS INFANTIS

O sociólogo português Manuel Jacinto Sarmiento (Libec/ Instituto de Estudos da Criança), da Universidade do Minho, em Braga, Portugal, vem estudando e produzindo conhecimento sobre o imaginário e as culturas da infância, que dão nome ao texto de sua autoria que está sendo utilizado aqui como base para a nossa discussão e reflexão.

Ele conta sobre o acesso que teve a

(...) uma imagem de guerra, extraída num campo de refugiados albaneses no Kosovo, onde se viam duas crianças brincando com uma boneca Barbie, perante o olhar entre o apreensivo, o desolado e o fatalisticamente resignado dos adultos que com elas partilhavam as tendas de campanha dispostas para os albergar. Não é apenas a boneca Barbie que aparece neste contexto de incerteza e de dor insolitamente exposta, na sua arrogância loira oxigenada perante o infortúnio coletivo. Símbolo maior da indústria cultural fornecedora do mercado infantil de jogos e brinquedos, a boneca Barbie é talvez menos inesperada no processo de globalização dos dispositivos de jogo e nos produtos de consumo lúdico das crianças do que o próprio ato de brincar das crianças, no momento em que tudo falta: a casa, a escola, um país para viver, talvez até uma família, a confiança num futuro vivível, a certeza – mesmo se precária – da sobrevivência (SARMENTO, 2003, p. 1).

No entanto, ele explica que são os relatos das crianças e os estudos feitos com elas, as crianças da guerra, que nos permitem entender como elas criam um outro mundo, mesmo nas condições mais adversas. A brincadeira, o jogo e a ficção são elementos capazes de transmutar uma existência de horror e de barbárie numa projeção imaginária que funciona como uma possibilidade de suspensão temporária de uma realidade em que se pode criar uma realidade alternativa.

Entre as crianças que brincam com uma Barbie no Kosovo, no Rio de Janeiro ou no interior do estado do Pará, dentro da floresta amazônica, para citar apenas três espaços bastante diferenciados, a boneca Barbie está lá, ou pode estar. O que difere em cada caso, em cada cultura e em cada criança é sua condição de social, o contexto, os valores, as referências simbólicas, suas expectativas e possibilidades. O que há de comum entre elas é a possibilidade de vivenciar, de experimentar situações extremas, muito singulares, através do jogo e da construção imaginária de contextos de vida.



E assim, continua Sarmento, “o imaginário infantil constitui uma das mais estudadas características das formas específicas de relação das crianças com o mundo”. Várias teorias, teóricos e ciências vêm investigando o imaginário infantil: a Psicologia em diferentes perspectivas, a psicanalítica e a construtivista, por exemplo. Apesar das diferenças essenciais entre essas orientações,

“(…) as perspectivas psicológicas do imaginário infantil possuem um elemento comum”, diz o autor, ao se referir ao imaginário infantil concebido como a expressão de um déficit em que as crianças imaginariam o mundo por carecerem de um pensamento objetivo ou porque estão imperfeitamente formados os seus laços racionais com a realidade.

De modo radical e absoluto, nós não concordamos com essa visão denunciada por Sarmento que, mais uma vez, nos fortalece para não aceitarmos submeter as crianças nem seus educadores a esse conceito equivocado de déficit, do que lhes falta. Esta ideia do déficit contribui para fortalecer aquela visão ultrapassada de criança aos olhos dos adultos como “o que não fala (*infans*), o que não tem luz (o a-luno), o que não trabalha, o que não tem direitos políticos, o que não é imputável, o que não tem responsabilidade parental ou judicial, o que carece de razão, etc.”

Assim, pode-se afirmar que vem sendo feita uma revisão ampla e recente dos conceitos psicanalíticos e construtivistas sobre o jogo simbólico que,

(...) ao contrário da idéia de uma diferença radical entre o jogo da criança e o jogo do adulto, por imaturidade infantil, o que existe é um princípio de transposição imaginária do real, que é comum a todas as gerações e se exprime, por exemplo, na experiência emocional das narrativas literárias ou cinematográficas tanto quanto nas brincadeiras das crianças, constituindo assim uma “capacidade estritamente humana” (HARRIS, 2002 apud SARMENTO, 2003).

Essa capacidade de imaginar, de fantasiar e de criar uma realidade outra, a partir das possibilidades humanas que todos temos, é apenas radicalizada nas/pelas crianças. Desse modo, falamos aqui em diferença entre o mundo adulto e as crianças, mas não em déficit.

ATIVIDADE



Atende ao Objetivo 1

1. “O que difere em cada caso, em cada cultura e em cada criança é sua condição de social, o contexto, os valores, as referências simbólicas, suas expectativas e possibilidades. O que há de comum entre elas é a possibilidade de vivenciar, de experimentar situações extremas, muito singulares, através do jogo e da construção imaginária de contextos de vida.”

De acordo com a leitura deste trecho, podemos imaginar diversas situações em que a brincadeira, o jogo e o brinquedo são submetidos às experiências, às referências simbólicas e às vontades das crianças, inferindo novos significados à brincadeira. Uma boneca Barbie que, ao ser posta de cabeça para baixo, vira uma vassoura ou um espanador na mão de uma criança são os exemplos do poder de imaginar e fantasiar que a criança expressa, sem vergonha de ser feliz. Ao contrário dos adultos que têm o mesmo sentimento de fantasia, porém não tão radical e expresso como pelas crianças.

a. Descreva duas situações em que a criança fuja do óbvio da brincadeira, exprimindo novas referências simbólicas ao brinquedo, ao objeto, ou ao jogo. Pense bem, você já foi criança.

b. Agora, descreva uma situação lúdica em sua vida adulta.

COMENTÁRIOS

a. A resposta é individual. Cada um de vocês teve uma experiência de vida. Segue uma sugestão. Uma criança usa um saco plástico de mercado como pipa. Faz rabiola, amarra linha, e solta seu “saco-pipa” da janela de casa. É feito um concurso de calouros entre as crianças, e adivinha o que serve de microfone: nossa famosa vassoura. Ela acompanha quem estiver sem par na brincadeira também.

b. Com relação à vida adulta, soltar pipa na rua, dar banho no cachorro, cantar no chuveiro, tirar foto ou posar para foto podem ser situações lúdicas, situações prazerosas e descompromissadas, que me fazem rir, brincar e imaginar.

AS CRIANÇAS SÃO CONSTRUTORAS DE CULTURAS

O conceito de “culturas da infância” se remete à capacidade de as crianças construírem, de forma sistematizada, seus modos próprios de significação do mundo e de ações carregadas de intencionalidade que são diferentes “dos modos adultos de significação e ação” (1998).

Quando dizemos que as crianças são produtoras de cultura, estamos nos referindo à impossibilidade de entender “cultura” como uma única rede de significações ou como uma rede hegemônica de significações, e, assim, torna-se também impossível dizer que existam umas mais ou menos valiosas, mais ou menos ricas etc. do que outras. As culturas são diferentes e assim precisam ser vistas e entendidas porque cada uma das culturas infantis é produzida numa relação de interdependência com culturas sociais em que pesam as relações de classe, de gênero, de proveniência étnica, que impedem definitivamente a fixação num sistema coerente único dos modos de significação e ação infantil. Não obstante, a “marca” da geração torna-se patente em todas as culturas infantis como denominador comum, traço distintivo que se inscreve nos elementos simbólicos e materiais para além de toda a heterogeneidade, assinalando o lugar da infância na produção cultural.

Nesse viés, pode-se dizer que as culturas da infância sejam tão antigas quanto a infância, que apenas se instituiu como um conceito a partir dos séculos XVIII e XIX.

As culturas da infância, como todas as outras que são socialmente produzidas, constituem-se historicamente e por isso estão em permanente processo histórico de significação, de transformação e de recomposição em que interferem as condições sociais em que as crianças vivem, as possibilidades de interação com outras crianças e com os demais elementos que compõem o seu grupo social e comunitário. As culturas da infância expressam e “transportam as marcas dos tempos, exprimem a sociedade nas suas contradições, nos seus estratos e na sua complexidade”, diz Sarmiento.

- Que cantigas de ninar fazem parte da sua cultura e da sua comunidade?
- Você ouviu o "Boi da Cara Preta", que pode até parecer assustador, mas que é cantado na hora de as crianças dormirem? E a Cuca, veio lhe pegar?
- Que outras cantigas de ninar são parte da sua memória cultural, do seu patrimônio geracional?

A relação particular que as crianças estabelecem com a linguagem, através da aprendizagem dos códigos e das significações que plasmam e configuram o real, e da sua utilização criativa, constitui-se na base da especificidade das culturas infantis. Quando falamos em linguagem, não estamos nos referindo apenas à linguagem oral nem à linguagem escrita, mas a todas as formas de expressão e de linguagem que abarcam os gestos, as expressões faciais, as esculturas que se fazem com argila e/ou massinha, as expressões gráficas como os desenhos. Esse conjunto de linguagens desenvolve-se em interação e nas instituições de Educação Infantil como creches e pré-escolas. As crianças aprendem a expressar o que pensam, o que sentem, o que criam e com o que sonham ao interagir no espaço doméstico, através da educação familiar, nas instituições escolares e, também, junto ou a partir da mídia a que têm acesso, como a televisão. As linguagens que usam, os termos que utilizam e os que criam e, principalmente, o que dizem e expressam têm a ver com as competências infantis no uso e criação vocabular e semântica, que é totalmente diferente dos usos do mundo adulto. Mas, absolutamente, não existe déficit das crianças em relação aos adultos, apenas estamos falando de dois mundos que se estruturam de modos bastante diferentes.

**ATIVIDADE****Atende aos Objetivos 3 e 4**

“Vamos passear no bosque enquanto seu lobo não vem!
Seu lobo está aí?”

2. Brincadeiras de lobo, e de bicho-papão, de bate-bate, de comidinha, de pega-pega, entre outras, fazem parte do cotidiano infantil. Existe uma relação estreita entre o brincar e a aprendizagem. Nos dias de hoje, quando as exigências cognitivas são precoces, a criança perde o espaço do brincar para o espaço da aprendizagem, interferindo na dinâmica natural do desenvolvimento psicológico da criança. Para você, por que as crianças brincam? E o que é brincar?

COMENTÁRIO

A criança brinca para compreender o mundo, brinca para se compreender no mundo, na interação com os outros.

O brincar é viver, é o prazer da ação, é a vivência da dimensão psíquica nas relações da criança com o mundo. Ao brincar, a criança vive o prazer de agir simultaneamente ao prazer de projetar-se no mundo, em uma dinâmica interna que promove a evolução e a percepção de seu papel nele.

Assim, sabe-se hoje, especialmente pela contribuição dos estudiosos da Sociologia da infância como Sarmiento, que as formas e os produtos culturais produzidos para as crianças não são a mesma coisa que as culturas produzidos pelas crianças, em interação social. No primeiro caso, são os adultos que exercem seu “arbítrio cultural” ao recortar, estabelecer o recorte, selecionar, incorporar, destacar, omitir e hierarquizar os dispositivos de transmissão dos saberes e valores que atendem, ainda, à orientação do mercado, configuradora da indústria cultural para a infância (as Barbies, os desenhos japoneses etc.). A compreensão das produções culturais infantis indica, por exemplo, que elas não são receptoras passivas a críticas e reprodutivas desses produtos de mercado e que estabelecem com eles uma relação questionadora

em relação às ordenações do mundo adulto; indica que as crianças são criativas, interpretativas e críticas ainda que desejem e que gostem de consumir o que lhes é oferecido pelos adultos.

É nessa tensão entre as culturas geradas, conduzidas e dirigidas pelos adultos para as crianças e, de outro lado, “as culturas construídas nas interações entre as crianças que se constituem os mundos culturais da infância”.

Assim, para concluir, pode-se dizer que as formas culturais produzidas e fruídas pelas crianças, por excelência, são as brincadeiras infantis, como uma memória histórica de seu grupo social, um patrimônio a ser preservado e transmitido pelas crianças. Aí se incluem brincadeiras de casinha, de comidinha, jogos de amarelinha, mamãe posso ir, todos os tipos de pique que conhecemos etc. Há, também como parte das culturas da infância, modos específicos de significação e de uso da linguagem que se desenvolvem especialmente no âmbito das relações de pares e que são distintos dos processos adultos. Falando nisso, quem jamais ouviu falar no velho do saco, na mulher loura dos shoppings e nos assustadores vampiros?

“As culturas da infância constituem-se no mútuo reflexo de uma sobre a outra das produções culturais dos adultos para as crianças e das produções culturais geradas pelas crianças nas suas interações de pares.” Assim, para valorizá-las e ter acesso a elas e às produções infantis, é necessário acolher, conviver, falar, ouvir e questioná-las com respeito e parceria construtiva a respeito do que fazem, do que gostam, de quem são, de como se veem e aos outros que podem ser crianças e/ou adultos.

Assim, diz o mesmo Sarmiento, as culturas da infância apresentam suas gramáticas próprias, suas redes de significação simbólicas que podem ser analisadas como

(...) uma Semântica, isto é, nos processos de referenciação e significação próprios das crianças, na Sintaxe, isto é, nas regras de articulação entre os elementos simbólicos, e na Morfologia, isto é, na especificidade das formas que assumem os elementos constitutivos das culturas da infância: os jogos, os brinquedos, os rituais, mas também os gestos e as palavras. Podem ser ainda analisadas na sua Pragmática, isto é, nas relações de comunicação que se estabelecem entre pares e nos modos pelos quais se realizam os processos de cooperação e de estratificação entre as crianças. Cada uma destas dimensões da gramática das culturas da infância necessita de ser analisada nos seus princípios e traços distintivos.

CONCLUSÃO

Inegavelmente, são as brincadeiras infantis as formas de produção cultural das crianças por excelência, por estas funcionarem ao mesmo tempo como uma fonte de memória histórica de cada grupo social e um rico patrimônio que precisa ser preservado. Desta forma, há brincadeiras que vêm se mantendo vivas entre as crianças ao longo de várias gerações, que caracterizam seu caráter de ancestralidade, tais como: a casinha, a brincadeira de comidinha, certos piques etc. Deste modo, pode-se dizer que a brincadeira se caracteriza como um espaço de produção e de expressão da cultura lúdica e que as crianças, nestas circunstâncias, interagindo em pares e em grupos, sejam legítimas produtoras de cultura.

ATIVIDADE FINAL

Atende aos Objetivos 1, 2, 3 e 4

Colocar à disposição do seu grupo de adultos uma caixa grande, com tampa, onde possam ser colocados objetos que cada uma das pessoas do seu grupo reconheça como sendo relacionado a alguma brincadeira infantil. Assim, depois de reunidos objetos de todas as pessoas, iniciar a brincadeira. Cada um deverá meter a mão na caixa e, sem ver os objetos, retirar um deles e tentar relacioná-lo a uma brincadeira conhecida. O importante é discutir, em grupo, sobre os aspectos relativos à ancestralidade, à imaginação e aos aspectos lúdicos que se mantêm vivos na vida adulta.

COMENTÁRIO

Em geral, um apito faz lembrar alguns jogos com bola como futebol, basquete e queimado. No entanto, também pode acontecer de alguém situar em determinado tempo e espaço específicos a recordação de uso do apito, como por exemplo: "Eu me lembro dos jogos de bola que aconteciam nos tempos de Educação Física, na escola, em que o professor usava apito." Diante de um lenço escuro, alguns podem se lembrar da brincadeira chicotinho-queimado, outros de cabra-cega e outros de pique-bandeira, demonstrando recordar de usos muito variados para os lenços em brincadeiras infantis bastante diferentes. E se na caixa houver um bambolê? Um dado? Uma corda? Em todos os casos, haverá divergência de opiniões e, por isto mesmo, as discussões serão bastante ricas e produtivas.

RESUMO

Essa reflexão sobre a ludicidade infantil nos remete a uma infância antiga que deve ser resgatada e à infância moderna que deve ser explorada. Assim como nas aulas anteriores, fica explícita a necessidade de um olhar mais preocupado em entender o mundo infantil, diferenciando este do mundo adulto, respeitando as produções culturais, as brincadeiras e a necessidade de desenvolvê-las de forma livre e autônoma. Seguir um modelo pedagógico ou direcionar uma atividade ou um jogo infantil fazem parte ainda hoje do cotidiano escolar. Sarmento, assim como outros sociólogos e estudiosos do desenvolvimento infantil, defende a liberdade de escolha e a capacidade de opção de uma criança de cinco anos, por exemplo. O espaço escolar deve ser um espaço de exploração para a criatividade e um campo fértil para o desenvolvimento de atividades lúdicas, tanto quanto a televisão, companheira das crianças (cada vez mais jovens).

Por falar nisso, quem acredita em duendes e em fadas? E quem tem medo do Saci ou da Mula Sem Cabeça? Ninguém? Tudo bem, então...

“Entrou pela perna do pinto,
saiu pela perna do pato.
Quem quiser que conte quatro.”

Infância e mídia (televisão)

Maria Inês de Carvalho Delorme

AULA

13

Metas da aula

Discutir a força das mídias hegemônicas na vida das crianças; apresentar o papel importante das instituições de Educação Infantil no que se refere ao acompanhamento crítico da programação televisiva.

objetivos

Esperamos que, ao final desta aula, você seja capaz de:

1. legitimar, na escola, as experiências audiovisuais que as crianças têm fora dela, em contato com vídeos e com programas televisivos;
2. apresentar às crianças outras estéticas que não sejam apenas as exibidas pela televisão;
3. trabalhar com livros de literatura, CDs e vídeos em que sejam valorizadas as fotografias e outras formas de representação e de linguagem.



INTRODUÇÃO

Crianças que vivem em variadas comunidades, às vezes em bairros, em cidades e até em estados diferentes, têm formas distintas de se relacionar com seus pares, com a escola, com adultos e com as suas culturas. Crianças, nesse percurso, não são apenas consumidoras de cultura, mas também produtoras na primeira pessoa, com protagonismo e autoria, das distintas culturas infantis. No entanto, se sabemos que as crianças brasileiras com até 7 anos ficam tantas horas por dia diante da televisão e, com muita sorte, até essa mesma idade, no máximo por 4 horas ao dia na escola, é preciso atenção e cuidados na relação que estabelecem com o que veem na televisão. Se acreditamos que elas têm o que dizer sobre o mundo em que vivem, que são sujeitos de direitos e que ficaram, no ano de 2007, por mais de 5 horas por dia diante da televisão, segundo as pesquisas do Ibope/Workstation, divulgadas em maio de 2008, nossos olhos e ouvidos, como educadores que somos, precisam estar bastante atentos.

QUEM SE LEMBRA DO SÍTIO?

Não sei se todos conhecem as suas histórias, nem se já viram o *Sítio do picapau amarelo* na televisão. É possível, também que nem todos conheçam a valorosa coleção de livros escrita pelo mesmo autor, Monteiro Lobato, que deu origem à série televisiva. O *Sítio*, como o chamavam as crianças, foi o mais bem-sucedido produto infantil da TV baseado em lendas e literatura brasileiras. Veiculado a partir de 1975 pela Rede Globo, a série foi durante muitos anos sucesso de público e crítica.

No *Sítio*, tivemos toda uma preocupação com a memória histórica do país. Quisemos recriar o Brasil dos anos 20, o Brasil de Monteiro Lobato. Para isto, trabalhávamos também com outros autores, como por exemplo Mário de Andrade, que tinha uma visão menos conservadora do país. É claro que em um programa voltado para crianças, tivemos que tomar alguns cuidados como, por exemplo, excluir do roteiro frases racistas proferidas pela boneca Emília em relação à Anastácia.

Maria Helena, responsável pela primeira adaptação da série, em entrevista à revista *Nós da Escola*, nos conta sobre isso e afirma também que, para se trabalhar com folclore e cultura, é preciso muito cuidado.

É preciso estudá-los a fundo. O folclore é dinâmico, assim como a linguagem audiovisual. Outro risco é a simplificação e a redução desses mitos e tradições. A Iara, por exemplo,

muitas vezes é representada como uma sereia de carnaval, completamente afastada do seu contexto simbólico original. (NÓS DA ESCOLA).

Maria Helena, na mesma entrevista dada à revista *Nós da Escola*, disse também não gostar daquilo a que se assiste hoje na TV.

Vivemos hoje em uma sociedade de espetáculo. Assistimos à valorização de personalidades fictícias, à criação de mitos homogêneos. Valoriza-se na TV algo desprovido de qualquer valor cultural. Mesmo na publicidade, somos bombardeados com um padrão imagético desvinculado da nossa realidade. Prova disto é que boa parte dos anúncios publicitários são produzidos no exterior.

Tudo o que está dito até aqui soa completamente de acordo com o que estudamos até agora.

ATIVIDADE



Atende ao Objetivo 1

1. Converse na escola com as crianças sobre o que elas gostam de fazer. Procure conhecer os programas de televisão que elas mais gostam de ver, os que não gostam e tudo o que veem à noite, quando seus pais estão em casa. Talvez você faça descobertas interessantes!

A que programas as crianças assistem e quais os que mais gostam de ver? Com quem elas podem conversar sobre o que viram na televisão?

A televisão funciona como uma das fontes de diversão da criança? A televisão é sua única ocupação quando está em casa? Como babá e companheira das crianças?

COMENTÁRIO

É provável que o seu levantamento confirme o que indicam as pesquisas, que as crianças latino-americanas são altamente focadas em produção audiovisual via televisão; que elas ficam diante da TV

mais do que 4 horas ao dia, antes mesmo dos 6 anos de idade. Assim, você vai perceber por que é tão importante conversar, nas instituições de Educação Infantil, sobre o que as crianças veem na TV. Em casa, com os adultos com quem convivem, elas não costumam conversar sobre o que lhes desperta medo, sobre o que lhes causa rejeição e nem sobre o que as fascina. E à noite, quando estão em casa junto de seus responsáveis, o mais comum é que as crianças cedam os poderes do controle remoto aos mais velhos e que, junto com eles, assistam aos programas destinados ao público adulto. E todos sabem que conversar durante os programas de TV atrapalha a atenção e a escuta. No dia seguinte a vida de todos continua, os adultos têm seus afazeres por todo o dia e, à noite, com a família reunida, as crianças certamente estarão de novo compartilhando com os adultos novas “vivências do espetáculo”, sem espaço para dizer o que pensam e o que sentem a partir do que veem na televisão. A quem interessa conhecer como as crianças pensam?

VER TELEVISÃO É BOM OU RUIM PARA A VIDA DAS CRIANÇAS?

Sob o ponto de vista pedagógico, é muito difícil afirmar que exista algum recurso que só faça bem ou que só faça mal para a vida das crianças. Tudo depende de como as crianças se relacionam com a televisão e com o que veem.

Assim, a televisão só pode ser considerada a responsável pelos males contemporâneos, como diz o senso comum, para aquelas pessoas que acreditam que a criança seja uma audiência acrítica, que copia e segue o que vê na televisão como se fosse formada por pessoas idiotizadas, sem senso crítico nem criatividade. Como já vimos, as crianças não copiam linearmente o que veem na televisão, mas recriam, selecionam e se apropriam de uma forma muito peculiar, o que não acontece do mesmo modo nem dentro de uma mesma casa e família. Os recortes que fazem de tudo o que veem têm ressonância e espelham suas experiências de vida em seus sentimentos, desejos, arcabouços cognitivos etc. Desse modo, tão importante quanto ver a televisão é a parceria efetiva de adultos e de outras crianças para conversar e trocar opiniões sobre o que veem. Tudo o que se refere à vida das crianças deve ser fonte de interesse dos

professores e pedagogos. Nós não somos juízes, nem donos da verdade. Assim, se as crianças efetivamente veem muita televisão, resta-nos abrir espaço para elaborar e conversar sobre esse novo tipo de experiência contemporânea que envolve som, imagens em movimento, cores, percepções, palavras ditas e escritas etc.

Se houver uma única criança que fique o dia todo lendo, o dia todo ouvindo música, o dia todo dormindo, comendo etc., todas essas diferentes experiências devem nos preocupar com a mesma intensidade, ainda que concordemos que ler, ouvir música, dormir, comer etc. sejam ações e comportamentos desejáveis e necessários.

AS CRIANÇAS FORMAM UMA AUDIÊNCIA CRÍTICA, NÃO PASSIVA!

Naquela manhã chuvosa de 1985, eu disse aos meus alunos que havia acabado a hora do recreio, que parassem com aquela correria devido à brincadeira de pique. Pedi para que se levantasse aquele que permanecia deitado no chão e que viessem, todos, para a sala de aula. Também lembrei para que não se esquecessem de dobrar e de trazer os panos que estavam usando para brincar. Os que chegaram mais rápido perto de mim expressaram, com indignação e impaciência, o tamanho do meu desconhecimento: “Inês, a gente não está se sujando, o chão está seco; a gente só está brincando de Tancredo.” E a turma foi se organizando com energia para me explicar o que só eles sabiam. E seguiram: “O morto fica coberto com a bandeira, parado, né? Morto. A gente tem que tirar a bandeira sem tocar nele, para ele não acordar. Quando alguém toca ou esbarra no defunto, ele levanta, fica vivo, muito zangado e sai correndo para pegar a gente.”

Esta história que chamo “situação-síntese” aconteceu numa escola situada na zona portuária do Rio de Janeiro, bairro do Caju, em que eu era professora-regente-alfabetizadora da turma. No ano de 1985, o Brasil vivia a morte de Tancredo Neves e, com isso, suas expectativas de mudança, conforme nossa História já registra. O luto nacional e o funeral do político ocupavam amplamente a mídia, e foi, em especial, o noticiário televisivo o responsável pelo contato daquelas crianças com as imagens da morte, a que tiveram acesso direto, de forma contínua por mais de duas semanas, em domicílio.

Naquela época, não podia entender o(s) caminho(s) que juntos, crianças e adultos, trilhavam no processo de conhecimento individual e coletivo já intermediado pela presença marcante e crescente da televisão. Fazia-se, portanto, necessário desde então compreender, com mais profundidade, a interação que meus alunos estabeleciam com o que viam na tevê. Eles me faziam entender a infância como uma etapa comum, pela qual todos passavam, mas, ao mesmo tempo, comprovavam haver algo que se realizava de maneira muito peculiar, específica em cada um deles. Vários aspectos como época, lugar, relações familiares etc. produziam modos próprios de ser criança, e estes aspectos personalizavam a vivência da infância em cada uma das minhas crianças. Com isso, crescia em mim um desconforto necessário e produtivo, carregado de ambivalências, imprevisibilidades, contradições e conflitos que me impunham o desafio de pensar sobre televisão e audiência por um prisma diferente daquele cristalizado pelo senso comum. Não era possível aceitar a existência de uma relação linear e simplista que colocava, de um lado, a televisão como emissora e, de outro, uma audiência infantil homogeneizada, despreparada e passiva.

Desde então, vim observando as crianças interagirem criativamente com os expressivos avanços tecnológicos a que têm acesso, cada vez num ritmo mais frenético, como o cinema, o rádio, a TV, a internet e os celulares, também com as notícias da televisão. As narrativas, mais recentemente, ganharam sons, imagens, cores, movimentos e interatividade, tornando possível construir e reconstruir o “era uma vez”, os casos e as histórias em diferentes suportes e linguagens. Em paralelo, o mercado nitidamente veio estimulando o consumo e, com isso, vem facilitando o acesso gradativo da população às novas “tecnologias da informação, da comunicação e do conhecimento”, como parece mais adequado nomeá-las, sob o viés do mercado.

Nesse mundo altamente tecnologizado, está inserida a escola como uma instituição social. Dentro dela, há crianças e professores com histórias, valores, experiências prévias, expectativas e até mesmo com maior ou menor contato com essas tecnologias, ou seja, há um encontro previsto e altamente estimulante entre pessoas diferentes entre si. Nesse espaço, espera-se que o professor regente, aquele que atua um ano letivo inteiro, tendo uma mesma turma de crianças como referência, esteja ciente de que precisará lidar com relações entre pessoas diferentes, ainda

que da mesma idade, que vão interagir, se relacionar e provocar tensões expressas em narrativas e em linguagem, não apenas oral. Esta característica da sala de aula, também do espaço escolar, sugere que exista uma intervenção atenta do professor para garantir e valorizar os espaços de fala e de escuta de todos. A meu ver, como professora de crianças, essa conduta implicou sempre a possibilidade de compreender e de partilhar a rede de significação simbólica que unia meus alunos, sem igualá-los. Essa rede de significados tecida na linguagem se sustentava nas enunciações e narrativas. As conversas dos meus alunos sobre o que viam na televisão indicavam conhecimento e apropriação de muitas funções da narrativa televisiva, como: entreter e informar e, ao mesmo tempo, propagar ideias, valores e concepções de vida, reais e/ou muitas vezes imaginadas, algumas jamais experimentadas impactando o processo de constituição de suas identidades. As narrativas cumpriam a função de tecer a existência entre os meios e a sociedade e, assim, escutar com atenção e buscar compreender as suas narrativas era determinante para conhecer o(s) modo(s) como elas se sentiam parte do mundo e como entendiam esse mesmo mundo. No meu caso, seria muito esclarecedor ouvir e considerar as narrativas infantis sobre o que a televisão lhes oferecia como uma possibilidade de transformação das práticas sociais que “falam” da sociedade e que ao mesmo tempo constituem saberes acerca desta mesma sociedade. E, desde então, pude supor que fosse a televisão o lugar de onde as crianças retirariam grande parte do que sabiam para compreender o cotidiano e a vida.



ATIVIDADE



Atende aos Objetivos 2 e 3

2. Há coleções preciosas que precisam ser apresentadas às crianças. Em CD se pode comprar a Coleção Disquinho em que as histórias tradicionais brasileiras são contadas com muita magia e inspiração, na maioria das vezes enriquecidas com músicas do fabuloso Braguinha. Lá estão o Soldadinho de Chumbo, A Cigarra e a Formiga, Dona Baratinha etc. Coloque um “disquinho” para tocar e observe as expressões das crianças. Mesmo sem imagem, apenas ouvindo as histórias, você acha que elas desenvolvem sua imaginação e criatividade? Por quê?

COMENTÁRIO

Sim, e muito. Quando as crianças escutam histórias, o imaginário é acionado para que elas produzam imagens “simbólicas” sobre o que está sendo narrado. Estas imagens não são iguais para todas as crianças, ao contrário, são muito ricas e variadas. Assim, elas não ficam presas a uma imagem já dada, a uma ou mais imagens prontas para serem visualizadas. Esta forma de experiência simbólica, imaginativa e também estética, já que o Lobo Mau ou a fada bondosa podem apresentar contornos e traços bastante distintos daqueles apresentados pela TV ou pelos livros. Portanto, estabelecer contato com as grandes fábulas, com os contos fantásticos e com super-heróis dotados de superpoderes é um importante compromisso da escola para com suas crianças, desde que não busque hierarquizar as experiências como mais ou menos ricas, já que todas são importantes.

EDUCAR E CUIDAR: EDUCADORES, CRIANÇAS E FAMÍLIAS. A ESCOLA E A MÍDIA

Escola, família e tecnologias é uma tríade que resume um dos principais desafios do novo milênio. Desafio porque, se por um lado todo o aparato tecnológico permite que se estabeleça uma comunicação mais diversificada, pelo aproveitamento das diferentes linguagens que oferece, formatações e canais de produção e circulação de novos conhecimentos, por outro se constitui em um objeto cujos efeitos precisam ser constantemente avaliados. Como escreve Maria Aparecida Baccega, da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo,

o mundo que nos é trazido, que conhecemos e a partir do qual refletimos é um mundo que nos chega editado, ou seja, ele é redesenhado num trajeto que passa por centenas, às vezes milhares de filtros até que apareça na rádio, na televisão, no jornal (na internet) ou na fala de vizinhos e nas conversas dos alunos.

Ao “redesenhar” o mundo, a mídia (ou dimensão mídia, como já vem sendo conhecida) cria novas regras, cria demandas e forja desejos, difunde conceitos, valores e, assim, influencia padrões de comportamento de todos: crianças, jovens e adultos. Por isso mesmo, poderia contribuir para o crescimento individual e coletivo ao inspirar, informar e entreter com qualidade. No entanto, o quadro que se apresenta não é bem este. Na opinião de muitos especialistas, estamos todos, de uma forma geral, excluídos de uma mídia de qualidade. Não tanto pela dificuldade de acesso aos diferentes meios, mas por uma oferta de produtos que muitas vezes é medíocre e preconceituosa em relação a gênero, etnia, valores espirituais, éticos, políticos e estéticos. Essa oferta de produtos, de ideias e de comportamentos, nas diferentes mídias, é especialmente perversa se não considera as pessoas como sujeitos livres e diferentes entre si, donos de seus desejos e de escolhas. Vendem-se “verdades” com peso de unanimidade, como únicas e/ou as melhores e, por conseguinte, deveriam ser devoradas sem crítica.

Por conta disso, ninguém duvida que ainda há muito o que se refletir sobre o tema, principalmente quando se sabe que crianças e jovens são consumidores vorazes dos mais diferentes produtos que a mídia oferece. Ver televisão, ir ao cinema ou assistir a vídeos e acessar *sites* na internet são os programas preferidos de muitos daqueles que ainda não

chegaram à idade adulta. Eles se informam e interagem com o mundo por meio da mídia, especialmente da televisiva. É responsabilidade e dever de cada um de nós, pais, professores, educadores e profissionais de mídia em geral, refletir sobre o impacto do que é veiculado nos programas de TV, nos filmes, *sites* etc. sobre nossas crianças e jovens. E, refletir sobre impacto significa pensar de imediato no produto em si: O que é? Como ele é produzido? Para quê? Para quem?

Muitos profissionais já estão se dedicando a este debate. Eles se perguntam, entre outras questões, que “cara” tem a criança e o jovem que a mídia apresenta? Será que cada um deles consegue se reconhecer nos programas e filmes que veem? Que responsabilidades têm aqueles que produzem para e com essa faixa etária?

Hoje, mais do que nunca, crianças e jovens não são apenas espectadores, mas também personagens de muitos produtos que a TV, o rádio, o cinema, a internet etc. oferecem. Personagens que, na opinião de pesquisadores, têm a “cara que o adulto imagina que tenha a infância e a juventude no nosso país; imaginam que crianças e jovens tenham certas “caras e padrões” ou expressam o que gostariam que eles tivessem. No passado (e em alguns casos ainda hoje), existia uma tendência a representar as crianças como ingênuas, em linguagem “tatibitate”, como se não tivessem opinião própria ou capacidade para pensar e refletir. Por isso tudo, junto com as famílias, os adultos que trabalham em creches e pré-escolas precisam trazer para o debate, dentro da instituição, a televisão que as crianças veem para fortalecê-las como pessoas que, embora de pouca idade, têm suas opiniões, preferências e o direito de serem acompanhadas com cuidados e atenção pelos adultos por elas responsáveis.

1. Hoje, segundo pesquisa do IBGE (2001), 87% dos brasileiros possuem um ou mais aparelhos de TV, 88% sintonizam alguma emissora de rádio e o número de jornais circulantes e de usuários da internet cresce vertiginosamente.

2. A MultiRio, empresa da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, mantida com verbas da SME, lançou em 2004 o jogo CLICKTV, para alunos de 5ª a 8ª séries da rede pública municipal. Usando de criatividade, de forma lúdica e bastante atraente, alunos e professores podem discutir, enquanto jogam, questões sobre a programação televisiva, como temas, formatos, público, alvo e horário.

3. O projeto Juro que Vi, da mesma MultiRio, é um exemplo de produção que aproveitou a riqueza do universo infantil ao criar quatro filmes de animação, todos sobre lendas brasileiras, com a participação de alunos

da rede municipal de ensino do Rio (ver *site* www.multirio.rj.gov.br).
4. Em 2004, a cidade do Rio de Janeiro foi sede do maior fórum internacional de debates sobre qualidade de mídia para crianças e jovens. Entre os dias 19 e 23 de abril, do mesmo ano, o Rio foi o palco da 4ª Cúpula Mundial de Mídia para Crianças e Adolescentes. O encontro, realizado pela Prefeitura do Rio de Janeiro e organizado pela MultiRio, reuniu cerca de 2.600 pessoas em torno do tema “Mídia de todos, mídia para todos”. Outras duas mil acompanharam as principais sessões do evento pela internet, em tempo real.

CONCLUSÃO

Não há mais espaço, nos dias de hoje, para aqueles que querem colocar a televisão como boa ou ruim, nem como a salvação ou a responsável pelas piores mazelas da humanidade. Como tudo nesta vida, o uso que se faz da televisão e de tudo o que ela propõe, sim, pode fazer toda a diferença. Assim, nenhum adulto precisa nem deve proibir as crianças de verem televisão, mas todos precisam se interessar pelas escolhas de suas crianças, pelas explicações dadas por elas sobre suas preferências, também sobre o que não gostam de assistir. O diálogo em casa e na escola sobre a programação televisiva é determinante para a formação de crianças críticas, criativas, felizes e seguras.

ATIVIDADE FINAL

Atende aos Objetivos 2 e 3

A pedida é *Os saltimbancos* ou *O sítio do pica-pau amarelo*. Proporcione às crianças com idade entre 3 a 5 anos uma sessão de vídeo de uma ou das duas histórias. Não se esqueça de que o vídeo tem som e imagem em movimento. Se for possível, disponibilize os personagens do vídeo sob forma de brinquedos para elas interagirem e brincarem. Observe se elas conhecem estes e outros vídeos interessantes, dinâmicos e coloridos. Verifique se elas conhecem e se cantam as músicas de cada personagem. Algum deles lhes dá medo? O que elas sabem sobre cada um deles: Saci, Emília, Pedrinho, Narizinho, Visconde de Sabugosa? Peça a elas que desenhem a história a que acabaram de assistir. O que você observou?

COMENTÁRIO

É muito rico este espaço de contemplação ativa, com interação espontânea entre adultos e crianças, enquanto elas brincam. Um elemento que se pode constatar se refere à imensa capacidade expressiva das crianças diante do que gostam, e também do que não gostam, por meio do corpo. Com expressões faciais, maior ou menor movimento integrado de pernas, braços e mãos se pode notar sua alegria, a disponibilidade para conhecer coisas novas e de estabelecer contato direto com pessoas e coisas. Não se pode afirmar que exista intencionalidade nem consciência nestes movimentos. Muitas vezes as crianças não sabem como reagem, e, para isto, o uso do espelho ou de uma filmagem, para que se vejam, costuma ser muito interessante, na creche e na pré-escola. Se você tem alguma dúvida, basta ver uma criança de 6 meses chorando com o corpo todo, pernas e braços em movimento, rosto vermelho, com muita energia e suor. O mesmo se dá com as expressões de alegria que se manifestam em todo o corpo entre movimentos, sons etc. Tudo indica que é “a cultura” que ensina às crianças, no caminho para a vida adulta, a expressar reservada e contidamente seus desejos, seus medos, suas preferências e seus gostos, não é mesmo? Isto é importante por vários motivos, até mesmo para as emoções não adoecerem as pessoas devido à intensidade.

RESUMO

Em tempos de sociedade do espetáculo, em que a televisão ocupa a centralidade das experiências de vida de crianças e adultos, são muito pequenas ainda as oportunidades. São poucas as oportunidades que as crianças têm de tomar contato com outros acervos culturais, com outras estéticas e formas de expressões variadas. Também vem se reduzindo, por vários motivos, o contato espontâneo e livre entre crianças nas ruas, praças etc. Deste modo, “os outros” com quem as crianças convivem diariamente, salvo aqueles com quem compartilham as creches e as pré-escolas, são as personagens dos desenhos animados da TV, personagens de outros programas de humor e até mesmo de novelas do horário nobre. Diante disso, o espaço educativo tem também a responsabilidade de aproximar as crianças de outras artes e expressões, como a pintura de artistas famosos, a fotografia, o cinema etc.

Psicomotricidade: afeto e corpo

Maria Inês de Carvalho Delorme

AULA

14

Meta da aula

Destacar a importância das relações do corpo com o meio físico e social, por excelência.

objetivos

Esperamos que, ao final desta aula, você seja capaz de:

1. reconhecer o contato físico como fator essencial para o desenvolvimento humano/infantil;
2. relacionar psicomotricidade com o corpo, seus movimentos e a questão do afeto que se dá nas relações com as pessoas;
3. reconhecer o brincar como direito e ato inato da criança.

INTRODUÇÃO

O corpo de cada um de nós representa a face externa, a que pode ser vista e tocada do que somos como um todo. Nós não somos apenas corpo, claro, e ter um corpo também não é menor nem menos importante do que ter uma história, um arcabouço fisiobiológico que tem uma marca genética, estruturas psíquicas, cognitivas e socioafetivas. Assim, o corpo de uma pessoa em todas as idades é uma parte importante do seu ser, que é uno, indivisível e diferente de todos os outros, e que possibilita atender a uma característica indispensável à vida humana: a capacidade de relacionar-se socialmente.

Para as crianças bem pequenas, ao nascer, o seu corpo é o que mais facilmente elas podem conhecer. Identificar cada uma de suas partes, tocar e movimentá-las suavemente como parte de um corpo inteiro permite ao bebê relacionar-se com um outro, diferente, que em geral é representado por mãe e pai, irmãos, amigos e parentes próximos.

As mães que trabalham e que têm carteira assinada, que ainda são uma minoria, infelizmente precisam voltar a trabalhar assim que termina a licença-maternidade, e, mesmo sendo imprescindível a convivência íntima e cotidiana entre a mãe e seu bebê, algumas rotinas logo precisam ser alteradas. Os vínculos afetivos fortes e sólidos entre mãe e bebê são determinantes para que as crianças cresçam e se desenvolvam enquanto aprendem com segurança, em harmonia com o(s) outro(s), com sintonia entre a razão, as emoções, o seu corpo e os outros corpos. Deste modo, bebês muito pequeninos passam a ter cuidados e atenção compartilhados entre as famílias e os profissionais da creche, e, nesse processo, pode-se dizer que é por meio do corpo em movimento (movimento que se amplia, gradativamente), que o “somatório de forças que atuam no corpo – choros, medos, alegrias, tristezas... – que a criança estrutura suas marcas, buscando qualificar seus afetos e elaborar as suas ideias” (Sociedade Brasileira de Psicomotricidade).

Assim, as crianças vão se constituindo como pessoas que precisam de relações e de contatos para desenvolver e estabelecer uma trama de contatos e de sensações “**CINESTÉSICAS** sensoriais, emocionais, neurológicas etc. organizadas por vias receptivas e expressivas”, em que a criança integra estes estímulos produzindo marcas que a façam perceber a si e ao outro, em situações interativas que permitam a ela “estabelecer e estar em relação”, em contato direto. A Sociedade Brasileira de Psicomotricidade, representada na internet, apresenta uma conceituação de psicomotricidade como “a ciência que estuda o homem através do seu movimento nas diversas relações, tendo como objeto de estudo o corpo e a sua expressão dinâmica”.

CINESTESIA

Conjunto de sensações ou de percepções expressivas pelas quais se pode perceber os movimentos do corpo, dos músculos do corpo etc. que permitem o autoconhecimento (percepção de si) e a percepção do outro.

Isso posto, pode-se dizer que a psicomotricidade aconteça e se faça presente sempre que exista articulação entre movimento, corpo e relação.

Quando concordamos que as crianças se entendem como parte do mundo de que são parte, sempre, a partir da relação inicial que seu corpo estabelece com as pessoas e coisas, precisamos defender a importância de uma relação afetiva e estimuladora de percepções e de sentimentos, de descobertas e de invenções a partir da consciência corporal gradativa que o bebê vai construir.

O MUNDO DA CRIANÇA VAI SE ORGANIZANDO, GRADATIVAMENTE, A PARTIR DO SEU PRÓPRIO CORPO

Tomo consciência de mim, originalmente, através dos outros: deles recebo a palavra, a forma e o tom que servirão para a formatação original da representação que terei de mim mesmo (BAKHTIN, 2000, p. 378).

Crianças de três a seis meses de vida podem ser chamadas bebês porque ainda usam fraldas, além de ser recorrente e desejável que se alimentem de leite materno. Embora bastante “bebezinhos”, elas brincam desde muito cedo, praticamente desde que nascem. Na verdade, brincar é um direito de todas elas, por ser uma atividade imprescindível a seu desenvolvimento e aprendizagem plenos.

Brincando, ainda que sozinhas, com outras crianças e/ou com adultos, de diferentes formas ao longo da vida, elas vão se constituindo como sujeitos únicos, diferenciados uns dos outros; aprendem a tomar contato e a expressar seus sentimentos, a fazer planos, a hipotetizar situações e a acionar estruturas psicomotoras e cognitivas que potencializam a sua criatividade, a sua capacidade de agir autonomamente e em grupo.

Ao brincar, elas compreendem valores e noções como solidariedade, sensibilidade, imaginação, alegria de viver etc. Como defende Winnicott (1988), apenas pela brincadeira as crianças têm a possibilidade de ampliar o “mundo supostamente real” (p. 118).

Bebês gostam de ouvir os sons que seus corpos emitem. Brincam com sons, brincam também com os pés que jogam para cima, com os dedos que se movimentam, com partes do seu corpo como se fossem estranhas. E, ao chorar, movimentam o corpo todo.

DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM

Se por um lado as crianças aprendem e se desenvolvem enquanto brincam, por outro, elas dependem de outras crianças e de adultos para, a partir de situações interativas carregadas de afeto, aprender a brincar. Portanto, principalmente as pessoas de sua família, os funcionários da creche e até mesmo vizinhos têm parcelas diferentes de responsabilidade no afã de garantir a elas o direito de brincar sob a atenção e o cuidado dos adultos, em espaços, horários e condições adequados.

Assim, é importante notar que, em cada etapa da vida, respeitando-se as especificidades de cada criança, os brinquedos e brincadeiras vão se transformando. Uns dão lugar a outros, enquanto uns tantos outros se mantêm vivos por várias gerações. Só que, em todos os casos, há elementos determinantes nesse contato: aprendizagem, ludicidade, desenvolvimento, parceria criativa na invenção de brinquedos e de brincadeiras que se misturam com o processo de subjetivação do bebê – a qualidade da relação mais ou menos afetiva, prazerosa e alegre que os adultos e outras crianças estabelecem com ele desde que nasce.

O contato direto com o bebê, a participação possível na vida familiar e comunitária, respeitando-se as suas necessidades e os seus ritmos, são pilares para o estabelecimento de vínculos de confiança, segurança e amor. É no contato com um outro diferente, que se dá na vida social e interativa, que cada pessoa, desde que nasce, vai se constituindo como única – por isso, muito especial e insubstituível.

Até os seis meses de vida os bebês já passaram por grandes desafios e por muitas mudanças. Aprenderam a tomar contato com os corpos de outras pessoas, com a roupa no corpo, com temperaturas variadas, maior ou menor luminosidade, com os ruídos. Já identificam vozes que lhes soam habituais e começam a relacionar sensações.

Aos poucos, o bebê vai ampliando as horas de sono noturno e, durante o dia, fica cada vez mais tempo acordado. É nessa fase que o berço e o carrinho podem deixar de ser lugares interessantes para ele e, por isso, as quedas começam a ser mais frequentes e os riscos aumentam. Os responsáveis devem estar cada vez mais atentos.

É importante também entender que brincar com o bebê e desafiar-lo a conhecer não podem significar superestimulá-lo nem mantê-lo em permanente atividade. Às vezes, ele quer estar acordado

e precisa ser livre para escolher o que deseja fazer, com quem, com ou sem brinquedos.

Vamos ver, agora, como as relações perceptivas, carregadas de desafios e de tons afetivos, podem acontecer na creche e na pré-escola?

PERCURSOS MOTORES E SEUS MATERIAIS

Diversos materiais, bem fáceis de conseguir, permitem a organização de percursos motores: blocos de espuma, caixas de madeira ou papelão, mesas, túneis feitos das mais variadas formas, como por exemplo cadeiras enfileiradas cobertas com tecido. Podem-se usar os mais variados objetos para dificultar e enriquecer os percursos que, se as crianças já puderem, podem ser construídos por elas mesmas.

Nesta atividade, você estará trabalhando a noção de espaço e de profundidade, coordenação motora ampla, equilíbrio, criatividade, organização e cooperação.

ATIVIDADE



Atende aos Objetivos 2 e 3

1. Esta atividade se chama “corpo de massa”. Conte uma história para as crianças e peça a elas para se imaginarem pedacinhos de massa que estão soltos pelo espaço. Vá pedindo que se imaginem de diversas formas. Como estaríamos se fôssemos uma barra de ferro, uma cobra, uma tartaruga? E se fôssemos uma árvore, um tatu-bola, uma cadeira?

Registre aqui o que você pode conhecer sobre cada uma de suas crianças por meio desta brincadeira. Justifique.

COMENTÁRIO

Esta atividade simples pode ser muito rica. Cada criança deve ir expressando como se sente, o que seu corpo está expressando enquanto imagina, cria e brinca. Aos poucos, o grupo vai se soltando enquanto revela, de forma lúdica, suas formas e preferências, seus sonhos e suas particularidades. É um ótimo exercício para trabalhar

esquema corporal, imagem corporal e autopercepção, temperados pela criatividade e pela imaginação.

ATIVIDADES IMPORTANTES E PRAZEROSAS NA ESCOLA

Uma outra dica, que depende de materiais específicos: papel grande, canetinhas, jornais e revistas. Peça a suas crianças para andarem pela sala e, em determinada marcação – que podem ser palmas ou um assovio –, devem formar duplas. Peça que se deitem no papel grande e contornem o corpo um do outro. Depois cada um vai preencher o seu corpo com recortes das revistas e dos jornais de tudo o que acharem que represente quem são eles.

A atividade proposta está ligada a movimento, corpo e relação; logo, tem a ver com psicomotricidade. Explique por que essa atividade é interessante para o trabalho psicomotor com as crianças.

HÁ, AINDA, UMA BRINCADEIRA MUITO LEGAL COM BOLAS DE GÁS

Peça às crianças para andarem pela sala, cada uma com sua bola, explorando as possibilidades de brincar com ela: sozinhos, em duplas, e em grupo. Peça para formarem dois grupos. Sugira que um grupo “ataque” e que o outro “defenda”, sempre lembrando das regras – de não se machucar, não machucar o outro, nem ao espaço. Um grupo deve tentar “conquistar” o maior número de bolas, enquanto o outro grupo se defende. Depois inverte-se: um “defende” e o outro “ataca”. No fim da atividade, as crianças estarão bastante agitadas. Proponha um exercício de relaxamento com todos deitados, os olhos fechados, sentindo seu corpo, sua respiração. Vá conversando com eles calmamente. Depois, abra uma roda de conversa, na qual eles possam expressar como se sentiram. É importante que todos falem. Esta atividade proporciona um grande prazer sensoriomotor – corridas, saltos, quedas, rolamentos –, trabalho em equipe, movimento de ataque/defesa, disputa, criatividade, capacidade de criar estratégias.

Para concluir, é importante lembrar que durante muito tempo a escola e a creche se ocuparam principalmente dos aspectos motores funcionais, como: andar, saltar, correr, praticar equilíbrio, lateralidade, noção espaço-temporal. Nesse contexto, não menos importante, os exercícios psicomotores apareciam como pré-aprendizagem necessária, a serviço da ação pedagógica. O enfoque estava na detecção e na reeducação da falha.

Hoje o enfoque está nas múltiplas potencialidades, possíveis de serem descobertas e desenvolvidas, apresentadas pelas crianças. A ideia é não vinculá-las ao “ter que ser”, um modelo, um padrão de corpo e movimento, mas observá-las como são, criando a possibilidade de desenvolverem seus potenciais e alternativas psicomotoras em harmonia com a realidade de seu meio social.

Nesse viés, é fundamental que seja aberto na escola um verdadeiro espaço psicomotor, que dê lugar ao corpo da criança, onde ela possa “reconhecer e espantar seus fantasmas”, elaborando seus afetos através do que é vivido pela via do movimento. Trata-se do corpo inteiro, íntegro, que, segundo a visão de Lapierre (2002), citado por Joanna Miranda no encarte “Giramundo” (parte da revista *Nós da Escola* n° 50), como tendo quatro dimensões interligadas e influentes entre si, que são:

- *corpo funcional, nosso instrumento de ação no mundo*: corpo do tônus, corpo das atitudes e posturas, corpo das emoções primárias, corpo das sensações, das percepções, da motricidade;
- *corpo instrumento de conhecimento*: corpo de conhecimento de si mesmo, do esquema corporal; corpo que conhece o objeto e o outro; que conhece o mundo, o espaço, o tempo; corpo que se orienta e estrutura o espaço; corpo que vai da ação ao pensamento;
- *corpo fantasmático e relacional*: corpo tônico-emocional; corpo dos fantasmas primitivos e da imagem corporal; corpo do contato afetivo nas relações objetais; corpo da comunicação com o outro;
- *corpo social*: corpo influenciado por papéis culturalmente definidos; corpo manipulado, reprimido ou valorizado.

Dentro desse espaço psicomotor, pode-se trabalhar com dois momentos bem definidos: o momento livre – por meio de atividades corporais, lúdicas e espontâneas – e o momento da verbalização. Nos momentos livres, é desejável pôr à disposição dos alunos materiais (que não precisam ser muito elaborados) como: bola, balões, cordas, arcos, papéis, sucatas, tecidos de diferentes texturas, cores e tamanhos, tubos

de papelão, isopor etc. Esses materiais funcionarão como facilitadores da expressão vivencial, afetiva e criativa de cada criança consigo mesma e com os colegas. Nesses momentos, o aluno não vai apenas brincar com arcos, cordas ou bolas, mas, sobretudo, com o mundo simbólico.

Nessa dinâmica, é fundamental deixar regras bem claras, previamente combinadas com as crianças, que podem ser: não machucar a si mesmo ou aos colegas, não destruir o espaço e não destruir os materiais permanentes.

Em um segundo momento, acontece a verbalização, quando cada um deve ter a oportunidade de falar sobre a experiência vivida. Pode-se fazer também a simbolização do vivido através de desenhos, pequenos textos, construções etc.

O desenvolvimento da consciência corporal, da reflexão e da criatividade, além do pleno desenvolvimento afetivo, cognitivo e motor, constitui alguns dos objetivos da psicomotricidade que, se alcançados, possibilitarão adultos sadios e felizes. Proporcionar o trabalho psicomotor irá ajudar na estruturação da personalidade da criança, já que ela poderá expressar melhor seus desejos, elaborar seus fantasmas, desenvolver suas necessidades e trabalhar suas dificuldades.

A base da psicomotricidade relacional consiste em criar um espaço de liberdade propício aos jogos e brincadeiras. O objetivo é fazer a criança manifestar seus conflitos profundos, vivê-los simbolicamente. No âmbito educativo, esse tipo de atuação serviria de precaução contra o surgimento de distúrbios emocionais, motores e de comunicação que dificultem a aprendizagem (LAPIERRE, 2002).

CONCLUSÃO

O corpo humano não tem uma existência se desconectado de sua história e suas emoções, se estiver distante de sua história genética, do seu suporte intelecto-cognitivo, sem os aspectos lúdicos, criativos e imaginários que caracterizam as pessoas. Assim, não existe ação humana que possa representar isoladamente nem o que é psíquico (psico) nem o que é relativo ao corpo em movimento (motor). Toda ação humana é psicomotora sem que seja possível reduzir todos os aspectos que se referem à psicomotricidade, como área de estudo, às ações humanas cotidianas. Deste modo, para haver uma intenção e uma ação psicomotora voltada para crianças, é necessário que esta seja desenvolvida por profissionais com formação na área.

ATIVIDADE FINAL

Convide todos os integrantes do seu polo para participar. Tenha à mão pedaços de 1,5 m de barbante. Peça que se organizem em pares para que possam “brincar” e, para isto, cada dupla deverá receber um pedaço de barbante. Um dos dois deverá montar uma cama de gato usando barbante para o outro retirar. Em seguida, trocar o barbante, que deve passar às mãos daquele que havia retirado a “cama de gato”. Agora novas mãos deverão montá-la para o parceiro tentar retirar. Passados 10 minutos de brincadeira, deve chegar a pergunta para ser respondida em par e discutida com o grupo todo. Cada dupla deverá listar, por escrito, pelo menos 10 (dez) “habilidades”, ou aprendizagens prévias ou áreas específicas do comportamento humano que são indispensáveis para que esta brincadeira possa acontecer.

COMENTÁRIO

Como todas as dimensões do corpo e da vida humana “funcionam” de modo integrado, podemos afirmar que todas as respostas têm alguma relação entre si. Mas podemos começar citando:

- 1. habilidade manual e uma coordenação que permita usar as duas mãos ao mesmo tempo;*
- 2. força em cada um dos dedos da mão de modo que seja possível manter a trama da chamada cama de gato sem deixar desarmar, até que o parceiro acabe de manipulá-la;*
- 3. capacidade de trabalhar em par e de agir com o outro;*
- 4. capacidade de trabalhar e de se expressar dentro de um grupo;*
- 5. equilíbrio emocional;*
- 6. perseverança;*
- 7. vontade de superar desafios novos;*
- 8. localização espacial;*
- 9. pensamento lógico-matemático e trabalho com hipóteses;*
- 10. relação espaço-temporal;*
- 11. acesso ao acervo de memórias individuais e coletivas da infância;*
- 12. criatividade.*

Outros itens podem ser lembrados e acrescentados a esta lista. O importante é relacioná-los, já que eles tomam força em corpos de pessoas que têm suas histórias e que são diferentes entre si. Assim, a retomada das questões de cada par para serem discutidas no grupo torna ainda mais rica a discussão.

RESUMO

O bebê, desde muito cedo, conhece/descobre seu corpo a partir das relações com o outro, com o mundo e com o meio, e nessas interações vai superando medos, se desenvolvendo e aumentando sua capacidade de relacionar-se socialmente. É a partir do corpo e dos movimentos que essas habilidades são estimuladas e desenvolvidas. Por isso, a psicomotricidade se faz extremamente importante para o desenvolvimento da criança, e deve haver na escola um espaço para que seja exercido o direito de brincar das crianças, que o fazem desde que nascem. É importante também perceber que o brincar é essencial para a vida das crianças, e que isso deve ser feito de forma a observar como elas entendem sua realidade e como se enxergam no mundo em que são parte, em vez de podar e controlar a brincadeira, ou então procurar uma significação para todo tipo de atividade, ou movimento. O verbo brincar é livre, e está longe do entendimento do mundo adulto. Apenas os que respeitam e observam com afeto e valor a forma como as crianças brincam, se relacionam, pulam, etc. se aproximam de cada uma delas e de seus valiosos mundos.

Educação Infantil 2

Referências

BAKHTIN, M. A. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAKHTIN, M. A. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1986.

BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: conceitos – chave*. São Paulo: Contexto, 2005.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o estatuto da criança e do adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L8069.htm>>. Acesso em: 07 jan. 2010.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 20 dez. 1996.. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm>. Acesso em: 07 jan. 2010.

_____. MEC. Educação: publicações MEC - Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12814&Itemid=872>. Acesso em: 07 jan. 2010.

_____. MEC. *Resolução CEB nº 1*, de 7 de abril de 1999. Institui as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0199.pdf>>. Acesso em: 07 jan. 2009.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

JOBIM; SOUZA, S. (Org.). *Subjetividade em questão: a Infância como crítica da Cultura*, RJ: Ed. 7 Letras, 2000.

KRAMER, S.; LEITE, Maria Isabel (Org.). *Infância e produção cultural*. São Paulo: Papirus, 1998.

MELLO, Silvia Leser de; FREIRE, Madalena. Relatos da (con)vivência: crianças e mulheres da Vila Helena. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 56, p.82-105, fev.1986. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/1485.pdf>>. Acesso em: 07 jan. 2010.

PIAGET, Jean; INHLEDER, Barbel. *A psicologia da criança*. São Paulo: DIFEL, 1980.

VYGOTSKY, Lev Semenovicth. *Pensamento e linguagem*. Tradução: Jeferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1993. (Psicologia e Pedagogia)

Aula 2

BAKHTIN, M. *A estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1986.

BRAIT, Beth. (Org.). *Bakhtin: conceitos – chave*. São Paulo: Contexto, 2007.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 9. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Madalena. *A paixão de conhecer o mundo*. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho D'água, 1997.

JOBIM e SOUZA, S. (Org.). *Subjetividade em questão: a infância como crítica da cultura*. Rio de Janeiro: Ed. 7 Letras, 2000.

_____. Dialogismo e alteridade na utilização da imagem técnica. In: FREITAS, M. T. A.; JOBIM E SOUZA, S.; KRAMER, S. (Org.). *Ciências humanas e pesquisa*. São Paulo: Cortez, 2003. p. 77-94.

KRAMER, S. *Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças*. Caderno de Pesquisa, São Paulo, n.116, 2002.

MELLO, Silvia Leser de; FREIRE, Madalena. Relatos da (con)vivência: crianças e mulheres da Vila Helena. *Cadernos de Pesquisa*, n. 56, p. 82-105, fev.1986. (Seção Relatos de Experiência). Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/1485.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2010.

Aula 3

ÀRIES, P. *História social da infância e da família*. Trad. D. Flaksman. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

BAKHTIN, M. *A estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1986.

JOBIM e SOUZA, S. (Org.). *Subjetividade em questão: a Infância como crítica da Cultura*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2000.

MELLO, Silvia Leser de; FREIRE, Madalena. Relatos da (con)vivência: crianças e mulheres da Vila Helena. *Cadernos de Pesquisa*, n. 56, p. 82-105, fev. 1986. (Seção Relatos de Experiência). Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/1485.pdf>> Acesso em: 18 jan. 2010.

Aula 4

ANDRÉ, M.; DARSIE, M. Novas práticas de avaliação e a escrita do diário: atendimento às diferenças? In: ANDRÉ, Marli (Org.). *Pedagogia das diferenças na sala de aula*. Campinas, SP: Papirus, 1999.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Blog do CNE*. Disponível em: <<http://blogdocne.blogspot.com/2009/12/resolucao-cneceb-n-052009.html>>. Acesso em: 19 jan. 2009.

_____. MEC. *Educação*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb>>. Acesso em: 19 jan. 2009.

_____. MEC. *Ensino fundamental de nove anos: orientações gerais*. Blog do CNE. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/noveanorienger.pdf>>. Acesso em: 19 jan. 2009.

_____. CNE. Parecer CEB nº 22, de 17 de dezembro de 1998. *Diretrizes Curriculares da Educação Infantil*. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0481-0500_c.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2010.

_____. CNEC. Parecer CEB nº 4, de 29 de janeiro de 1998. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental*. Em dia com a legislação federal. Disponível em: <http://www.diariooficial.hpg.ig.com.br/fed_parecer_cne_ceb_04_1998.htm>. Acesso em: 19 jan. 2010.

_____. CNE. Resolução CNE/CEB nº 05/2009, de 17 de dezembro de 2009, Fixa as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Disponível em: <<http://blogdocne.blogspot.com/2009/12/resolucao-cneceb-n-052009.html>>. Acesso em: 19 jan. 2010.

_____.CNE. *Resolução CNE/CEB nº 1*, de 7 de abril de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0199.pdf>>. Acesso em: 19 jan. 2010.

_____.CNE. *Resolução CNE/CEB nº 2*, de 7 de abril de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Em dia com a legislação estadual. Disponível em: <http://www.diariooficial.hpg.ig.com.br/fed_res_cne_ceb_021998.htm>. Acesso em: 19 jan. 2010.

GÓES, M.C.R.; SMOLKA, A.L.B. (Org.). *A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação*. Campinas, SP: Papirus, 1997. 179 p.

SMOLKA, Ana Luíza B. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. 2. ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Ed. da Unicamp, 1989.

Aula 5

BRASIL. MEC. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 23 dez..1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução Ceb Nº 1, de 7 de Abril de 1999. Institui as as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. 13 abr. 1999. Seção 1, p. 18. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0199.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2010.

ENTREVISTAS. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/pedrosimon/entrevistas1.asp?entrevista=42>>. Acesso em: 27 out. 2009.

MELLO, Silvia Leser de; FREIRE, Madalena. Relatos de experiência – Relatos da (con)vivência: crianças e mulheres da Vila Helena nas famílias e na escola. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 56, p. 82-105, fev. 1986. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/1485.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2010.

CONVENÇÕES: convenção sobre os direitos da criança. Nações Unidas: no Brasil. Disponível em: <http://www.onu-brasil.org.br/doc_crianca.php>. Acesso em: 23 mar. 2010.

Aula 6

- BRANDÃO, C.R. 1981 In: PCRJ. *O mundo cabe na sala de aula*. S.l.: s.n, 2002.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996. rfi 248.
- BRASIL. *Lei nº 8.069*, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L8069.htm>>. Acesso em: 29 nov. 2009.
- BRASIL. MEC. *Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil*. Brasília, DF, 1996.
- CRECHES com Qualidade para a Educação e o Desenvolvimento Integral da Criança Pequena. Disponível em: <<http://pepsic.bvs-psi.org.br/pdf/pcp/v19n2/09.pdf>>. Acesso em: 29 nov. 2009.
- DURHAM, E. Família e reprodução humana. In: DURHAM, E. et al. *Perspectivas antropológicas da mulher*. 3. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.
- FREIRE. M. Caderno de Pesquisa, São Paulo, n. 55, nov. 1985.
- OLIVEIRA, Z.M.R; ROSSETTI-FERREIRA, M.C. O valor da interação criança-criança em creches no desenvolvimento infantil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 87, p. 62-70, nov. 1993.
- ROSSETTI-FERREIRA, M. C. (Org.). *Os fazeres na educação infantil*. São Paulo: Cortez, 1998.

Aula 7

- BRASIL. MEC. *Resolução CEB n. 1*, de 7 de abril de 1999. Institui as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília, DF: Câmara de Educação Básica, 1999.
- FREIRE, Madalena. *A paixão de conhecer o mundo*. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

MELLO, Silvia Leser de; FREIRE, Madalena. *Relatos da (con)vivência: crianças e mulheres da Vila Helena*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 56, p. 82-105, fev. 1986. Relatos de Experiência.

VASCONCELLOS, T. (Org.). *Reflexões sobre infância e cultura*. Niterói: EdUFF, 2008. p. 39-55.

Aula 8

BRASIL. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

FREIRE. M. História que começa. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, n. 55, nov. 1985.

Aula 9

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BENJAMIM, W. *Reflexões: a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Summus, 1984.

BORBA, Ângela Meyer. *As culturas da infância nos espaços-tempos do brincar: um estudo com crianças de 3-6 anos em instituição pública de educação*. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005.

HOUAISS, Antonio. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.

INFORUM: Comunidade de Comunidades Virtuais. Disponível em: <<http://inforum.insite.com.br/>>. Acesso em: 27 mar. 2009.

SOUZA, Solange Jobim. *Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin*. Rio de Janeiro: Papyrus, 1994.

ROSSETTI-FERREIRA, M.C. (Org.). *Fazeres em educação infantil*. São Paulo: Cortês, 2000.

WINNICOTT, D. W. *Da pediatria à psicanálise*. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

Aula 10

BROUGÈRE, Gilles. *Brinquedo e cultura*. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2004. (Col. Questões da Nossa Época, v. 43).

MARTÍN- BARBERO, J. *Os exercícios do ver*. São Paulo: Ed. SENAC, 2001.

SARMENTO, Manuel Jacinto (2006). Visibilidade social e estudo da infância. In VASCONCELLOS, Vera; SARMENTO, M. J. (Org.). *(In)visibilidade da infância*. Rio de Janeiro: Vozes. No prelo.

WINNICOT, Donald W. *A criança e seu mundo*. 6. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1982.

Aula 11

FIGUEIRAS, Cristina de Almeida C.; AFONSO, Maria Lucia M. Famílias de crianças e adolescentes: diversidade e movimento. Belo Horizonte: AMAS, 1995. Resenha de: Shelley Buchele Ceccato. *Zero a Seis*: revista eletrônica editada pelos alunos do curso de pedagogia CED/UFSC: Educação infantil. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/~zeroseis/resenha>>. Acesso em: 01 mar. 2010.

FREIRE, Paulo. Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'água, 1993. Resenha de: Anatalia Matos. *La Salle*: revista de educação; ciência e cultura, Canoas, v. 4, n. 1, 1999.

O QUE é a primeira infância? Primeira Infância em primeiro lugar: uma iniciativa da Rede Nacional Primeira Infância. Disponível em: <<http://www.primeirainfancia.org.br>>. Acesso em: 02 mar. 2010.

REVISTA NÓS DA ESCOLA. Rio de Janeiro: PCRJ/ SME, n. 9, 2002. Disponível em: <<http://www.rio.rj.gov.br/sme/multirio>>.

VASCONCELOS, Celso. *Para onde vai o professor?* resgate do professor como sujeito de transformação. São Paulo: Libertad, 2003. 205 p. (Cadernos pedagógicos do libertad, n.1).

Aula 12

SARMENTO, M.J. *Imaginário e culturas da infância*. Braga: Universidade do Minho, 2003. Texto produzido por ocasião do LIBEC/ Instituto de Estudos da Criança. Mimeo.

MOREIRA, Maria Carolina Sá Oliveira. *Do prazer de brincar ao prazer de aprender*. Sociedade Brasileira de Psicomotricidade. Disponível em: <http://www.psicomotricidade.com.br/sp/texto_do_prazer_de_brincar.htm>. Acesso em: 23 mar. 2010.

Aula 13

REVISTA NÓS DA ESCOLA. Rio de Janeiro: PCRJ/SME, n 19. Disponível em: <<http://www.rio.rj.gov.br/sme/multirio>>.

SILVERSTONE, R. *Por que estudar a mídia?* São Paulo: Loyola, 2002.

Aula 14

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BENJAMIM, W. *Reflexões: a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Summus, 1984.

CABRAL, S. V.; AVANI A. L.; TEJERA, M. E. *Educar vivendo o corpo e o grupo na escola*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

LAPIERRE, A. E. A. *O adulto diante da criança de 0 a 3 anos: psicomotricidade relacional e formação da personalidade*. Curitiba: UFPR, 2002.

MEUR A. de; STAES, L. *Psicomotricidade: educação e reeducação*. São Paulo: Manole, 1991.

Miranda, J. Encarte Giramundo. *Revista Nós da Escola*, Rio de Janeiro, [21--]. Disponível em: <<http://www.rio.rj.gov.br/sme/multirio>>.

OTTONI, Barbara B.V. *A psicomotricidade na educação infantil*. Sociedade Brasileira de Psicomotricidade. Disponível em: <http://www.psicomotricidade.com.br/artigos-psicomotricidade_educacao.htm>. Acesso em: 21 abr.2009.

ROSSETTI-FERREIRA, M.C. (Org.). *Fazeres em educação infantil*. São Paulo: Cortês, 2000.

SOUZA, Solange Jobim. *Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin*. 9. ed. Rio de Janeiro: Papyrus.

WINNICOTT, D. W. *Da pediatria à psicanálise*. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

ISBN 978-85-7648-681-7



9 788576 486817



UENF
Universidade Estadual
do Norte Fluminense



Universidade Federal Fluminense

uff



UNIRIO



**GOVERNO DO
Rio de Janeiro**

SECRETARIA DE
CIÊNCIA E TECNOLOGIA

