

Karla Seabra
Sandra Sousa

Educação Infantil 1





Fundação

CECIERJ

Consórcio **cederj**

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

Educação Infantil 1

Volume único - Módulos 1 e 2

Karla Seabra
Sandra Sousa



SECRETARIA DE
CIÊNCIA E TECNOLOGIA



Apoio:



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

Karla Seabra

Sandra Sousa

Colaboradoras:

Carla Cristiane Souza da Silveira

Claudia Valeria Nobre

COORDENAÇÃO DE DESENVOLVIMENTO

INSTRUCIONAL

Cristine Costa Barreto

SUPERVISÃO DE DESENVOLVIMENTO

INSTRUCIONAL

Cristiane Brasileiro

DESENVOLVIMENTO INSTRUCIONAL

E REVISÃO

Anna Maria Osborne

Ana Cristina Andrade

AVALIAÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO

Thais de Siervi

Departamento de Produção

EDITOR

Fábio Rapello Alencar

REVISÃO TIPOGRÁFICA

Daniela de Souza

Emília Gomes

COORDENAÇÃO DE PRODUÇÃO

Katy Araújo

PROGRAMAÇÃO VISUAL

Bianca Lima

Carlos Cordeiro

Márcia Valéria de Almeida

Sanny Reis

ILUSTRAÇÃO

Jefferson Caçador

Huanderson Rocha

CAPA

Jefferson Caçador

PRODUÇÃO GRÁFICA

Oséias Ferraz

Patricia Seabra

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.

S438e

Seabra, Karla.

Educação infantil. volume único / Karla Seabra, Sandra Sousa.

– Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2010.

246p.; 19 x 26,5 cm.

ISBN: 978-7648-661-9

1. Educação infantil. 2. Infância. 3. Atendimento à criança no Brasil. 4. Legislação infanto-juvenil. I. Sousa, Sandra. II. Título.

CDD: 372.21

2010.2/2011.1

Referências Bibliográficas e catalogação na fonte, de acordo com as normas da ABNT e AACR2.

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 – Confabulações na Educação Infantil _____	7
<i>Karla Seabra / Sandra Sousa</i>	
Aula 2 – "Roda mundo, roda gigante, roda moinho, roda pião, o tempo rodou num instante, nas voltas do meu coração" _____	19
<i>Sandra Sousa / Colaboradoras: Carla Cristiane Souza da Silveira e Claudia Valeria Nobre</i>	
Aula 3 – Ser criança significa ter infância? _____	33
<i>Sandra Sousa / Colaboradoras: Carla Cristiane Souza da Silveira e Claudia Valeria Nobre</i>	
Aula 4 – As infâncias nas sociedades globalizadas _____	47
<i>Sandra Sousa / Colaboradoras: Carla Cristiane Souza da Silveira e Claudia Valeria Nobre</i>	
Aula 5 – As infâncias nas histórias e na vida _____	61
<i>Sandra Sousa / Colaboradoras: Carla Cristiane Souza da Silveira e Claudia Valeria Nobre</i>	
Aula 6 – A história do atendimento à criança no Brasil _____	73
<i>Karla Seabra</i>	
Aula 7 – Legislação e Educação Infantil _____	89
<i>Karla Seabra</i>	
Aula 8 – A criança como um coconstrutor de conhecimento, identidade e cultura _____	105
<i>Sandra Sousa</i>	
Aula 9 – Menino a bico de pena: a relação entre adultos e bebês em berçário _____	121
<i>Sandra Sousa</i>	
Aula 10 – Autores e autoria: exercício de produção textual _____	137
<i>Sandra Sousa</i>	
Aula 11 – Mundo pequeno inserido em um mundo maior _____	147
<i>Sandra Sousa</i>	
Aula 12 – O cuidar e o educar e as rotinas na Educação Infantil _____	161
<i>karla Seabra</i>	
Aula 13 – A organização do ambiente e do tempo _____	175
<i>karla Seabra</i>	

Aula 14 – Desenvolvimento e aprendizagem na Educação Infantil _____	193
<i>karla Seabra</i>	
Aula 15 – Inserção e acolhimento na Educação Infantil e a parceria com as famílias _____	209
<i>karla Seabra</i>	
Aula 16 – Avaliação na Educação Infantil _____	223
<i>karla Seabra</i>	
Referências _____	235

Confabulações na Educação Infantil

*Karla Seabra
Sandra Sousa*

AULA 1

Meta da aula

Apresentar um mapeamento de alguns temas que serão estudados neste material didático.

objetivos

Esperamos que, após o estudo do conteúdo desta aula, você seja capaz de:

1. reconhecer os conteúdos que serão trabalhados ao longo do semestre;
2. identificar questões sobre infâncias presentes na contemporaneidade.

INTRODUÇÃO

Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Está é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado (FREIRE, 1999).

DIALÉTICA

Em Hegel, a dialética é o movimento racional que nos permite ultrapassar uma contradição. Não é método, mas um movimento conjunto do pensamento e do real. (...) Marx faz da dialética um método. Insiste na necessidade de considerarmos a realidade socioeconômica de determinada época como um todo articulado, atravessado por contradições específicas, entre as quais a da luta de classes. A partir dele, mas graças sobretudo à contribuição de Engels, a dialética se converte no método do materialismo e no processo do movimento histórico... (JAPIASSU; MARCONDES, 1993, p. 72)

Mais um semestre se inicia e com certeza temos muitas expectativas com relação aos estudos deste componente curricular de Educação Infantil!

A busca pelo aprofundamento do conhecimento requer o exercício **DIALÉTICO** da reflexão-ação-reflexão, com uma disponibilidade pessoal e profissional para resignificarmos conceitos e concepções anteriormente construídas! É impressionante, o quanto de conhecimento construímos e o quanto ainda temos por elaborar, como seres inacabados, desejosos de tornar mais complexo e intenso aquilo que já percorremos em nossos estudos e práticas pedagógicas. Estamos sempre aprendendo! E é pela problematização da realidade e pelo diálogo entre os sujeitos, numa construção crítica e criativa, que vamos nos fazendo seres singulares e coletivos, feitos pela linguagem, em interação no/ com o mundo! A educação é diálogo, troca, relação comunicativa! Assim, ser educador enseja um espírito investigador, criativo, com uma escuta sensível na relação com o outro e o mundo! Ao invés de acomodarmo-nos em verdades hegemônicas, a educação tem um papel de inquietadora para a vida! Como diz Paulo Freire: “A humanização do homem, que é a sua libertação permanente, não se opera no interior da sua consciência, mas na história que eles devem fazer e refazer constantemente.”

BREVE APRESENTAÇÃO DA DISCIPLINA

A Educação Infantil como campo de estudo e prática na educação é relativamente recente, como você poderá observar ao longo das aulas.

Iniciaremos o semestre com uma análise dos diferentes olhares para a infância ao longo do tempo, atentando para o fato de que não podemos compreender a infância fora de suas relações sociais e da própria cultura na qual está inserida. É importante também perceber que existia/existe uma tendência nesta concepção de acordo com os fatores históricos, sociais, culturais e políticos de cada época, mas não significa dizer que existia/existe uma única concepção de infância.

Após esse mergulho nas diferentes concepções de infância analisaremos a história do atendimento à criança no Brasil. Revisitaremos a própria história do Brasil, mas enfocando a infância e as formas

de atendimento a ela, as principais mudanças ocorridas, entre outros aspectos relevantes. Você será levado a: compreender o panorama do atendimento à infância no Brasil, sobretudo da tutela da criança pobre pelo Estado nos diferentes períodos históricos; perceber as condutas que permaneceram em relação à criança pobre, mesmo que, em cada período, as estratégias tenham sido diferenciadas, e as condutas que realmente mudaram ao longo dos períodos históricos.

Você também será apresentado à história da creche no Brasil. Quando e quais foram as finalidades de seu surgimento, que tipos de crianças atendia. Poderá constatar que a trajetória da creche está diretamente relacionada às mudanças do papel da mulher na sociedade e suas repercussões na estrutura familiar, em especial na educação dos filhos. Tanto o surgimento quanto as mudanças ocorridas neste tipo de instituição estão envolvidos em um conjunto de fatores sociais, econômicos, políticos e culturais. Você perceberá que, historicamente, creche e pré-escola se constituíram em dois campos diferentes de atuação. Enquanto a pré-escola, desde o seu início, evidenciou um caráter pedagógico, de preparação para a escola regular, a história da creche nos aponta que o assistencialismo foi presença marcante em toda a sua história.

Também faremos um mapeamento da atual legislação destinada à infância e à Educação Infantil no Brasil. Faremos uma breve apreciação da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 9394/96) no que diz respeito à Educação Infantil. Ambas asseguraram atendimento público e gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade. Analisaremos também a lei 11.274 de 2007, que aumentou de 8 (oito) para 9 (nove) anos a duração do Ensino Fundamental, diminuindo a idade da finalização da Educação Infantil para 5 (cinco) anos. Refletiremos sobre a condição da infância na perspectiva de cidadania e de inclusão e apresentaremos documentos e norteadores legais para a Educação Infantil, tais como: as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, o Referencial Nacional para Educação Infantil (RCNEI), os Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil e os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil.

Você será levado a perceber que atualmente as instituições de Educação Infantil não têm mais a conotação de um simples cuidado com a criança enquanto a família trabalha. Hoje se preconiza que o cuidar e

o educar devem estar presentes de forma integrada e que a rotina diária deve ser planejada, organizada e considerada como elemento constitutivo da prática pedagógica. A organização do ambiente e do tempo no cotidiano da Educação Infantil devem ser cuidados atenciosamente, considerando uma construção flexível e com a participação das próprias crianças, respeitando as individualidades, os interesses do grupo, levando a construção de conhecimentos, mas sem esquecer que este ambiente precisa ser e transmitir segurança para acolher as crianças. Atentaremos também para a forma como acolhemos não só as crianças, mas também as suas famílias. Refletiremos sobre a necessidade de se estabelecer parcerias entre família e escola e as consequências advindas do estabelecimento ou da falta desta parceria.

Ao pensar em propostas pedagógicas para essa faixa etária, precisaremos conhecer as concepções de desenvolvimento humano e aprendizagem para podermos ofertar uma proposta com qualidade e de acordo com as potencialidades de crianças entre zero e seis anos. Conhecer como elas aprendem, conhecem o mundo e se desenvolvem deve ser a base para todo o trabalho do educador, além de compreendermos a importância do lúdico e, especialmente, das brincadeiras de faz de conta para o desenvolvimento.

Não podemos afirmar que ao final do semestre daremos conta de todos os aspectos relacionados à história, à política e ao cotidiano da Educação Infantil. Seria muita pretensão! Faremos um grande mapeamento de várias questões pertinentes ao atendimento nesta faixa etária e esperamos que seja útil e proveitoso todo o conteúdo trabalhado para a sua formação, principalmente para aqueles que se interessam nesta faixa etária. No próximo semestre, na disciplina de Educação Infantil 2 e, posteriormente, na experiência do estágio supervisionado, algumas questões serão aprofundadas e outras novas trazidas para a reflexão.

BREVES QUESTIONAMENTOS SOBRE AS INFÂNCIAS

Por que, hoje, se fala em infância e/ou infâncias? Será que diferentes culturas se relacionam da mesma forma com suas crianças? Você já parou para pensar se os modos como nos relacionamos hoje com as crianças e o sentimento a elas empreendidos sempre foram ou são os mesmos? Estaria aí, no modo como nos relacionamos com as crianças, um sentido de infância enquanto categoria social?

Continuemos com mais questionamentos. Por que hoje, falamos tanto em concepções de infância, vozes das crianças e culturas infantis? Será que todas as crianças vivem a infância da mesma forma? Pense...



ATIVIDADE

Atende aos Objetivos 1 e 2

1. Agora, considerando suas reflexões, faça um cartaz com recortes de jornais e revistas que mostre diferentes cenas e situações do mundo em que vivemos, adultos e crianças. A partir deste painel, elabore um pequeno texto refletindo sobre como você se posiciona diante dessas cenas.

RESPOSTA COMENTADA

Refleta se há desigualdades, preconceitos, se a criança está sendo adultorizada, se ela é tratada como cidadã de direitos e/ou consumidora, se os direitos de crianças e adolescentes estão presentes na imagem...



Indicamos o site: <http://www.unicef.org/spanish/salgado>, onde você pode encontrar fotografias que Sebastião Salgado realizou pelo mundo.

De acordo com Delgado (2004) “nossas conceituações sobre infância estão submersas em visões de adultos que viveram suas infâncias em outros tempos e espaços”. Isso nos aponta para caminhos que possibilitem a rememoração da infância, reflexão sobre o espaço profissional e de vida, a macro e microestruturas sociais, práticas pedagógicas, as relações que são estabelecidas...



Nos dicionários da língua portuguesa, infância é considerada como o período de crescimento, no ser humano, que vai do nascimento à puberdade. Para o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei no. 8.069, de 13/7/90) criança é a pessoa até os 12 anos de idade incompletos e adolescentes aquela entre 12 e os 18 anos. Etimologicamente, a palavra infância refere-se a limites mais estreitos; oriundo do latim, significa a incapacidade de falar. Essa incapacidade, atribuída em geral ao período que se chama de primeira infância, às vezes era vista como se estendendo até 7 anos, que representariam a passagem para a idade da razão. Corsini analisa que a idade cronológica, como fato biológico, permite inúmeras delimitações para os períodos da vida, sem ser elemento determinante suficiente para a sua definição. Infância tem um significado genérico e, como qualquer outra fase da vida, esse significado é função das transformações sociais: toda sociedade tem seus sistemas de classes de idade e a cada uma delas é associado um sistema de status e de papel. (KUHLMANN JR, 1998, p. 16)

Temos um longo caminho a percorrer, sabendo que como seres históricos, sociais e culturais nossas perguntas e respostas não acontecem no vazio, mas em contexto, com marcas de visões de mundo ora às claras ora de forma obscura. E entre incertezas, dúvidas e achados podemos, em diálogo, construir autoria como seres produzidos e produtores de conhecimento e cultura.



Assista ao filme *Anna dos 6 aos 18*, de Nikita Mikhalkov (1994). Nele o diretor faz as mesmas perguntas à protagonista (sua filha) em diferentes etapas de sua vida e apresenta um paralelo entre a vida dela e da sociedade soviética entre os anos de 1979 à 1991.

Para auxiliar nossas reflexões sobre a infância podemos ler um trecho do texto “O conceito histórico da Infância” (Disponível em: <http://www.overmundo.com.br/overblog/o-conceito-historico-da-infancia>), escrito por Débora Guaraná, onde retrata alguns aspectos importantes relativos a uma parte da sociedade contemporânea brasileira e a infância:

A criança pequena hoje está com agenda lotada. A televisão que se transforma em babá. Os pais ausentes. Carinho transformado em objeto. O tamagoshi e a afetividade objetificada. Segundo Solange Jobim e Souza, estes são apenas alguns dos fragmentos que compõem o contexto da infância contemporânea, além desses, pode-se citar a cultura do consumo que, através da publicidade, descobriu a criança sozinha em casa, mandando nos pais.

Para entender, entretanto, o lugar social que a criança ocupa na sociedade não se pode analisar tais fragmentos de forma isolada. Isso porque cada época irá proferir um discurso que revela seus ideais e expectativas em relação às crianças. A intenção, então, é revelar as transformações e orientações dos modos de “ser” da infância ao longo dos tempos (GUARANÁ, 2007).

Como afirmado pela autora a “infância” retratada acima não pode ser generalizada a todos os casos. Sabemos que muitas crianças, ao contrário de agendas lotadas com atividades complementares e diversões, têm agendas lotadas com o trabalho, por exemplo. A diversidade na concepção de infância sempre existiu, mas em determinadas épocas históricas podemos mapear as principais tendências em relação à criança. No que condiz à concepção de infância na modernidade, a autora citada discute alguns aspectos muito importantes para nos ajudar a pensar sobre a infância contemporânea:

Na contemporaneidade, entretanto, está acontecendo um processo retrógrado: ao invés de mais resguardadas, as crianças estão emancipando-se. Dois fatores cruciais para que esse processo aconteça são a ausência dos pais e a onipresença dos meios de comunicação. Se antes, na Idade Média, eles serviram para fomentar o desenvolvimento da concepção moderna de infância, hoje a mídia promove a desinfantilização de crianças, provocando, entre outras conseqüências, a erotização precoce. A televisão, mais que um eletrodoméstico, transformou-se num fato social. É através desse eletrodoméstico que a infância recebe seus ensinamentos e informações sobre o mundo, o que antes, na década de 50, acontecia apenas por seus familiares e pela escola. Mas a TV se adianta: ela inicia o processo de socialização antes que a escola tenha a oportunidade de fazê-lo. No Brasil, a influência da mídia torna-se ainda mais poderosa em virtude de um sistema educacional precário que possibilita, em muitas ocasiões, que a televisão tenha o poder “soberano” de informar, educar e distrair, sem um público capaz de criticá-la (GUARANÁ, 2007).



ATIVIDADE

Atende aos Objetivos 1 e 2

2. Leia o texto abaixo de Cristovam Buarque, publicado no jornal *O Globo* em 25/09/2000. Você irá observar que vários nomes são identificados por ele : menino-na-rua, flanelinha, prostituta-infantil, bezerrinha, ninfeta-de-praia, menina-da-noite, menino ou menina-de-programa, delinqüente, infrator, avião, pivete, trombadinha, menor, pixote, meninos-do-lixo, recicladores-infantis, filhos-da-safra,,pagãos-civis, entre outros. Anote outros termos que você conhece que se refiram à criança e seus “significados”. Escreva um pequeno texto sobre o que você encontrou.

Os Nomes da Criança

Os esquimós têm diversos nomes para indicar a neve. Para eles, cada tipo de neve é uma coisa diferente de outro tipo. Para os povos da floresta, cada mato tem um nome específico. Os habitantes dos desertos têm nomes diferentes para dizer areia, conforme as características específicas que ela apresenta. Para conviver com seu meio ambiente, cada povo desenvolve sua cultura com palavras distintas para diferenciar as sutilezas do seu mundo. Quanto mais palavras distinguindo as coisas que a rodeiam, mais rica é a cultura de uma população. Os brasileiros urbanos desenvolveram sua cultura criando nomes especiais para diferenciar o que, para outros povos, seria apenas uma criança. Para poder circular com segurança nas ruas de suas cidades, os brasileiros do começo do século XXI têm maneiras diferentes para dizer criança. Não se trata dos sinônimos de indicam uma sutil diferença no tipo de criança. O português falado no Brasil é certamente o mais rico e o mais imoral dos idiomas do mundo atual no que se refere à definição de criança. É um rico vocabulário que mostra a degradação moral de uma sociedade que trata suas crianças como se não fossem apenas crianças. Menino-na-rua significa aquele que fica na rua em lugar de estar na escola, em casa, brincando ou estudando, mas tem uma casa para onde ir – diferenciado sutilmente dos meninos-de-rua, aqueles que não apenas estão na rua, mas moram nela, sem uma casa para onde voltar. Ao vê-los, um habitante das nossas cidades os distingue das demais crianças que ali estão apenas passeando. Flanelinha é aquele que, nos estacionamentos ou nas esquinas, dribla os carros dos ricos com um frasco de água em uma mão e um pedaço de pano na outra, na tarefa de convencer o motorista a dar-lhe uma esmola em troca da rápida limpeza no vidro do veículo. São diferentes dos esquineiros, que tentam vender algum produto ou apenas pedem esmolos aos passageiros dos carros parados nos engarrafamentos. Ou dos meninos-de-água-na-boca, milhares de pobres crianças que

carregam uma pequena caixa com chocolates, tentando vendê-los mas sem o direito de sentir o gosto do que carregam para os outros. Prostituta-infantil já seria um genérico maldito para uma cultura que sentisse vergonha da realidade que retrata. Como se não bastasse, ainda tem suas sutis diferenças. Pode ser be-zerrinha, ninfeta-de-praia, menina-da-noite, menino ou menina-de-programa ou michê, conforme o local onde faz ponto ou o gosto sexual do freguês que atende. E tem a palavra menina-paraguai, para indicar crianças que se prostituem por apenas um real e noventa e nove centavos, o mesmo preço das bugangas que a globalização trouxe de contrabando, quase sempre daquele país. Ou menina-boneca, de tão jovem que é quando começa a se prostituir, ou porque seu primeiro pagamento é para comprar a primeira boneca que nunca ganhou de presente. Delinqüente, infrator, avião, pivete, trombadinha, menor, pixote: sete palavras para o conjunto da relação de nossas crianças com o crime. Cada qual com sua maldita sutileza, conforme o artigo do código penal que lhe cabe, a maneira como aborda suas vítimas, o crime ao qual se dedica. Podem também, no lugar de crianças, ser boys, engraxates, meninos-do-lixo, recicladores-infantis, de acordo com o trabalho que cada uma delas faz. Ainda tem filhos-da-safra, para indicar crianças deixadas para trás por pais que emigram todos os anos em busca de trabalho nos lugares onde há empregos para boias-fria, nome que indica também a riqueza cultural do sutil vocabulário da maldita realidade social brasileira. Ou os pagãos-civis, vivendo sem registro que lhes indique a cidadania de suas curtas passagens pelo mundo, em um país que lhes nega não apenas o nome de criança, mas também a existência legal. Como resumo de todos estes tristes verbetes, há também criança-triste: não se refere à tristeza que nasce de um brinquedo quebrado, de uma palmada ou reprimenda recebida, ou mesmo da perda de um ente querido. No Brasil há um tipo de criança que não apenas fica ou está triste, mas nasce e vive triste – seu primeiro choro mais parece um lamento pelo futuro que ainda não prevê do que um respiro no novo ar em que vai viver, quando pela primeira vez o recebe em seus diminutos pulmões. Criança-triste, substantivo e não adjetivo, como um estado permanente de vida: esta talvez seja a maior das vergonhas do vocabulário da realidade social brasileira. Assim como a maior vergonha da realidade política é a falta de tristeza no coração de nossas autoridades diante da tristeza das crianças brasileiras, com as sutis diversidades refletidas no vocabulário que indica os nomes da criança. A sociedade brasileira, em sua maldita apartação, foi obrigada a criar palavras que distinguem cada criança conforme sua classe, sua função, sua casta, seu crime. A cultura brasileira, medida pela riqueza de seu vocabulário, enriqueceu perversamente ao aumentar as palavras que indicam criança. Um dia, esta cultura vai se enriquecer criando nomes para os presidentes, governadores, prefeitos, políticos em geral que não sofrem, não ficam tristes, não percebem a vergonhosa tragédia de nosso vocabulário. Quem sabe não será preciso que um dia chegue ao governo uma das crianças-tristes de hoje, para que o Brasil torne arcaicas as palavras que hoje enriquecem o triste vocabulário brasileiro e construa um dicionário onde criança... seja apenas criança (BUARQUE, 2000).

"Roda mundo, roda gigante, roda moinho, roda pião, o tempo rodou num instante, nas voltas do meu coração"

*Sandra Sousa / Colaboradoras:
Carla Cristiane Souza da Silveira e
Claudia Valeria Nobre*

AULA 2

Meta da aula

Apresentar os processos de mudança dos valores, dos padrões sociais e das ciências, durante o século XX, para ressignificação das ações educativas na sociedade contemporânea.

objetivos

Esperamos que, após o estudo do conteúdo desta aula, você seja capaz de:

1. identificar as mudanças na sociedade a partir de suas próprias experiências;
2. reconhecer que as mudanças na sociedade se dão pela ação do homem, que, ao modificar o mundo, modifica a si, e assim continuamente;
3. reconhecer o papel formativo e pedagógico que envolve professores, crianças e a comunidade escolar, fazendo história, recriando a si e ao mundo, em um movimento que transcende a escola.

INTRODUÇÃO

O que você lembra ao ler o título desta aula? Provavelmente, lembrou-se da música "Roda Viva" é de Chico Buarque. Será que se recordou de sua infância? Pensou, ainda, nas experiências que vivenciou quando criança? Vieram à memória músicas, poesias, histórias, filmes ou, quem sabe, uma conversa informal, sobre as crianças em diferentes tempos e espaços? Não há dúvidas de que este tema nos remete a muitas lembranças pessoais e coletivas. É comum, por exemplo, escutarmos frases do tipo: "Antigamente, as crianças pediam a bênção para os seus pais" ou "Quando eu era criança, eu é que fazia a pipa, não comprava em papelaria"...

Sob o véu da ingenuidade que vem com a ideia das cantigas de roda e dos brinquedos infantis, a letra da música de Chico Buarque, "Roda Viva" – feita para uma peça de mesmo nome, montada em 1968 – é linguagem figurada para apresentar os mascaramentos da ditadura brasileira, que encobria os crimes políticos sob o *slogan* da "ordem" e para "garantia de tranquilidade". A roda-vida, ou melhor, a "roda da morte", impedia a liberdade de expressão e a oposição política. Mais informações no *site*: http://74.125.47.132/search?q=cache:P5JLRJnCQAQJ:www.tvcultura.com.br/aloescola/literatura/poesias/chicobuarquedehollanda_rodaviva.htm+chico+buarque+de+hollanda+letras+RODA+VIVA&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br

Que tal um exercício de memória agora? Volte no tempo e tente lembrar o que você ouvia dos adultos sobre como era a infância deles.

A RODA DO TEMPO

"O tempo não pede licença para passar!" O mundo muda a todo instante, melhor, nós o mudamos e nos mudamos. Pois bem, de geração em geração, vamos convivendo entre velhas e novas ideias, valores, práticas sociais, influenciados pela cultura e pelos construtores dela. Por isso, tanto o mundo quanto as pessoas se modificam, transformam-se, marcam seus tempos e espaços existenciais. Modificamos a sociedade, a cultura, a ciência, a tecnologia, a história, a economia, a nós mesmos

e o nosso contexto, ou seja, ao nos relacionarmos com os “outros”, somos capazes de construir ideias e também de desconstruí-las, somos influenciados e influenciamos os outros. Partindo daí, podemos entender que um mesmo tempo possui vários “agoras”, que se ressignificam e ganham diferentes sentidos em cada relação estabelecida. Dessa forma, como seres de linguagem que somos, apreendemos e criamos o mundo e a nós mesmos. Também somos capazes de reformular concepções sobre a infância, pensar sobre/com as crianças em diferentes contextos e reencontrar a criança que há em nós mesmos.

Propomos um desafio! Você é capaz de se lembrar de situações de crianças em diferentes tempos, sendo influenciadas e influenciando:

- A. mudanças na sociedade?
- B. diferentes contextos sociais?
- C. diferenças culturais?

Tente listá-las:

	Sendo influenciadas	Influenciando
A		
B		
C		

Os quadrinhos que trazemos são ilustrativos de mudanças nos comportamentos entre gerações. Mas é importante ressaltar que eles apresentam visões com valores privilegiados pela cultura dominante, não se aplicando a toda diversidade cultural durante esses períodos.

1940



1950



1960



1970



1980



1990



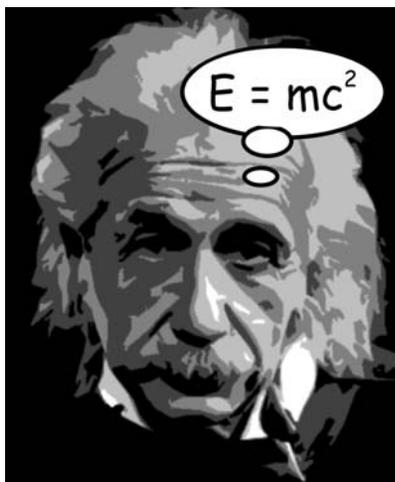
Foi possível perceber que aquilo que pensamos saber pode ser alterado a partir de experiências singulares, de diferentes condições sociais e diferentes épocas etc.?

Também nas Ciências, encontramos exemplo de significativas transformações nas ideias, de modo que o que foi um dia tratado como “certeza científica”, elaborado segundo os critérios das ciências modernas, foi superado e alterado, a partir de novas descobertas. É claro que essas mudanças não acontecem harmonicamente, mas em meio a embates, em “territórios” de tensão e disputa pelo discurso científico legítimo, ou seja, diferentes abordagens e enfoques, com seus compósitos de ideias e abordagens metodológicas, lutam pelo lugar social que prevalecerá na condução de pensamentos e ações científicas. As novas descobertas, nas próprias ciências, têm abalado os alicerces que sustentavam as teorias das ciências modernas (cujo rigor metodológico, a objetividade e a decomposição do objeto de pesquisa lhes conferiam o *status* de certezas). Assim, aqueles que eram conceitos inquestionáveis foram desconstruídos por novas perspectivas (como, por exemplo, as pesquisas na Física Quântica), e foram abertas novas possibilidades para entendermos a nós e aquilo que existe a nossa volta.

Tecendo o conhecimento em rede:

Vemos os alicerces da Ciência clássica sendo rompidos por descobertas como a universalidade, posta em questão pela teoria da relatividade, entre outras.

Pesquisador que rompe com ideias da Ciência clássica	Ideia superada	Ideia que desconstrói a anterior	Campo das Ciências
Einstein	o tempo absoluto	teoria da relatividade	Física
Heisenberg e Bohr	a objetividade	interferência do pesquisador e dos instrumentos que trazem alterações para o objeto de pesquisa	Física
Prigogine	a preditibilidade	teoria das estruturas dissipativas	Química



Destacamos um pensamento de Einstein que aponta para a posição humana frente à integração da totalidade dos sistemas vivos:

O ser humano vivencia a si mesmo, seus pensamentos, como algo separado do resto do universo – numa espécie de ilusão de ótica de sua consciência. E essa ilusão é um tipo de prisão que nos restringe a nossos desejos pessoais, conceitos e ao afeto apenas pelas pessoas mais próximas. Nossa principal tarefa é a de nos livrarmos dessa prisão, ampliando o nosso círculo de compaixão, para que ele abranja todos os seres vivos e toda a natureza em sua beleza. Ninguém conseguirá atingir completamente este objetivo, mas lutar pela sua realização já é por si só parte de nossa liberação e o alicerce de nossa segurança interior.

Medita sobre essa citação de Einstein, pesquise um pouco sobre as idéias desse pesquisador e escreva o que descobriu. Você pode acessar os sites <http://www.geocities.com/Vienna/2809/fisica.html>; <http://www.unificado.com.br/calendario/09/relatividade.htm>; http://www.lucalm.hpg.ig.com.br/mat_esp/relatividade/relatividade.htm

Agora, já podemos argumentar, tendo por base as próprias ciências, que o observador escolhe e dá contornos ao que vê, fazendo leituras e interpretações da realidade. Compartilhando esta ideia somos co construtores da realidade em que vivemos.

Leia o boxe a seguir com trechos de um texto de Rubem Alves.

Adélia Prado disse: “Deus de vez em quando me tira a poesia. Olho para uma pedra e vejo uma pedra.” Drummond viu uma pedra e não viu uma pedra. A pedra que ele viu virou poema.

A diferença se encontra no lugar onde os olhos são guardados. Se os olhos estão na caixa de ferramentas, eles são apenas ferramentas que usamos por sua função prática. Com eles vemos objetos, sinais luminosos, nomes de ruas – e ajustamos a nossa ação. O ver se subordina ao fazer. Isso é necessário. Mas é muito pobre. Os olhos não gozam... Mas, quando os olhos estão na caixa dos brinquedos, eles se transformam em órgãos de prazer: brincam com o que vêem, olham pelo prazer de olhar, querem fazer amor com o mundo.

Os olhos que moram na caixa de ferramentas são os olhos dos adultos. Os olhos que moram na caixa dos brinquedos, das crianças. Para ter olhos brincalhões, é preciso ter as crianças por nossas mestras.

Por isso – porque eu acho que a primeira função da educação é ensinar a ver.

PROFESSORAS, CRIANÇAS E COMUNIDADE ESCOLAR: TOMANDO INICIATIVA COM VEZ E VOZ

Pensar a educação da infância, diante de tantas mudanças, requer constante reformulação de nós professores, pedagogos e profissionais, que optamos por atuar em instituições dedicadas às crianças. As mudanças são muitas... Nas ciências, na sociedade, na economia e, também, nas instituições escolares. Basta lembrar que a instituição escola da década de 1920 tinha o seu currículo centrado no **MODELO FORDISTA**. Nessa forma de se ver e de se relacionar com o mundo, o tempo disciplinar submete a prática pedagógica, no que se refere à organização em estágios, ao controle da aula pelo mestre, à decomposição do conhecimento em matérias de ensino, à hierarquização e à graduação dos conteúdos e à fragmentação do conhecimento.

MODELO FORDISTA

O ensino individualizado e compartimentado, com a transmissão de informações dos professores aos alunos, cujo principal aporte se dava pela memorização de conteúdos selecionados e distanciados da realidade vivida pelas crianças e adultos.



Tecendo o conhecimento em rede

Foucault, em seus estudos, argumenta que, no decorrer dos séculos XVII e XVIII, os métodos para um controle minucioso no tempo, espaço e movimento dos corpos impuseram uma relação de docilidade-utilidade, caracterizando aquela como uma sociedade disciplinar.

Muitos processos disciplinares existiam há muito tempo: nos conventos, nos exércitos, nas oficinas também. Mas as disciplinas se tornaram no decorrer dos séculos XVII e XVIII fórmulas gerais de dominação (FOUCAULT, 2004, p. 118).

A disciplina "fabrica" indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que torna os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício (FOUCAULT, 2004, 143).

**ATIVIDADE****Atende ao Objetivo 3**

1. Leia algumas citações de Paulo Freire:

“Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”.

“Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo; os homens educam-se entre si, mediados pelo mundo.”

“O mundo não é, o mundo está sendo.”

Agora, responda:

Que críticas podem ser feitas ao modelo de escolarização que reduz o aluno a objeto e o trata como ser passivo, reproduzidor da estrutura social?

RESPOSTA COMENTADA

O aluno deve comentar com suas palavras as citações de Freire articulando-as com o estudo desta aula. Ele também pode desenvolver sobre o que Paulo Freire chama “Educação bancária” e, ainda, trazer outros autores tais como Piaget, Vygotsky, Dewey, Anísio Teixeira.

No contexto das diversas mudanças ocorridas na sociedade, uma, em especial, nos interessa: a alteração do papel da escola, que deixa de ser a principal vinculadora de informação, pois diferentes mídias assumiram este lugar. Por exemplo, pela tevê e pela internet, temos acesso em tempo real ao que acontece em diversos lugares do planeta. Por outro lado, se as informações que circulam são muitas, cabe à escola a função de ressignificá-las, articulando diversos saberes, sistematizando o conhecimento e, assim, ampliando as possibilidades de a comunidade escolar compreender a si mesma, ao mundo e a agir por decisão, diante da disputa de poder pelo conhecimento legítimo.

Tecendo o conhecimento em rede

Só para aguçar as suas reflexões, leia sobre a teoria do "panóptico invertido" (ALLEMAND, 1980), que apresenta a tevê como dispositivo que assegura o controle no comportamento dos sujeitos pela fascinação e sedução. A idéia do panóptico é representada por uma torre central de vigilância, em que só é possível que se veja de dentro para fora, onde estão celas (separadas individualmente, em disposição circular ao redor dessa mesma torre de controle prisional). No panóptico invertido, a TV ocupa o lugar da torre central, só que é o inverso, nós vemos de fora para dentro dela.

Um outro exemplo de mudanças que nos chama a uma reformulação, e que diz respeito às crianças pequenas, é a pouca percepção do adulto em ver nas crianças reunidas um grupo capaz de influenciar o local em que vive, aprendendo e se desenvolvendo entre pares e criando representações culturais acerca das experiências vividas.

Você procura observar as crianças? Organize-se para estar num mesmo espaço com elas reunidas. Nesse momento, ponha-se como observador. O que elas fazem? O que falam entre elas? Que idades estão em interação? Que significados e representações estão em jogo?

Nessa conversa sobre crianças e infâncias, vários autores podem nos ajudar a compreender melhor esses conceitos, mas as próprias crianças nos

ensinam sobre si: podemos pensar qual é a produção cultural destinada a elas, como veem e se relacionam com o mundo, qual é o lugar do adulto ao relacionar-se com elas numa formação humanizadora? Precisamos estudar, ler diferentes perspectivas, observar e escutar o que elas dizem, precisamos estar abertos a escutá-las e a escutar a nossa criança interior, a criança que um dia fomos, a criança que reside em nós.

Sabemos que esta não é uma tarefa fácil. Assim como dizemos que “a criança deve ser vista no seu todo, integrando aspectos físicos, sociais e psíquicos”, também precisamos buscar conhecer a nós mesmos. E considerar que somos seres singulares e coletivos, produzidos e produtores de conhecimento e cultura, vivendo num tempo de transição de valores e de conhecimentos produzidos na modernidade.

Ao articular teoria e prática (no movimento dialético da práxis) e ao apreciarmos novas elaborações teóricas com as leituras que fazemos da realidade, é possível realizarmos nossas capacidades humanas de criação, construção e participação na coletividade.

Favorecendo uma autorreflexão, é importante que você se perceba na construção de um caminho de formação profissional que implica também referenciais que influenciam a pessoa que existe no profissional.

Você está fazendo o curso de Pedagogia na modalidade a distância. Isso é certo! Mas o que lhe trouxe a essa área? Que formação você possuía antes dessa graduação? Trabalha ou trabalhou com crianças? O que você procura compreender ao cursar o componente curricular de educação infantil?

CONCLUSÃO

Esperamos que após o estudo desta aula você tenha feito uma revisão de seus conhecimentos, refletindo sobre os processos de mudança nos valores, nos padrões sociais e nas ciências, durante o século XX. Para continuar nossa caminhada, a próxima aula buscará que você faça reflexões sobre as diferentes infâncias na sociedade contemporânea.

b. As crianças brasileiras que viveram o período político de 1967 sofreram, por exemplo, ao verem seus pais sendo presos, com o clima de opressão e mascaramento da realidade... As crianças hoje, por exemplo, sofrem com o assédio permanente ao consumismo e com as longas horas sozinhas enquanto os pais trabalham...

c. Os adultos precisam se reconhecer como responsáveis pela formação das crianças, reconhecendo também o protagonismo infantil, favorecendo a participação destes como sujeitos de direitos, em diálogos estabelecidos com a estética da sensibilidade e com a ética da identidade.

RESUMO

É a ação do homem, ao se relacionar com o outro, que transforma o mundo e se transforma. Por meio de textos, letras de música, sugestão de filmes e de leituras e do diálogo com diversas áreas de conhecimentos, é possível compreender que a sociedade contemporânea sofre mudanças que demandam novas reflexões, elaborações e reformulações de conceitos e de concepções na busca pela compreensão de nós e dos diferentes contextos que nos cercam.

A opção por atuar em instituições dedicadas às crianças implica pensar este mundo junto a elas, escutar o que elas dizem, o que demonstram conhecer, assumindo o compromisso que demanda da posição de adulto e de profissional por uma educação humanizadora e aberta para aprender com elas.

INFORMAÇÕES SOBRE A PRÓXIMA AULA

Considerando fatores históricos, sociais e culturais, e explorando a diversidade textual, traçaremos um diálogo na Aula 3, trazendo as contribuições de *cartoons* e trechos de histórias e músicas para discutirmos as infâncias na sociedade contemporânea.

Ser criança significa ter infância?

Sandra Sousa / Colaboradoras:
Carla Cristiane Souza da Silveira e
Claudia Valeria Nobre

AULA 3

Meta da aula

Contribuir para a formação pedagógica, por meio de diferentes linguagens, propondo leituras e reflexões para a construção de conhecimentos sobre as infâncias e a sociedade contemporânea.

objetivos

Esperamos que, após o estudo do conteúdo desta aula, você seja capaz de:

1. ressignificar o entendimento sobre ser criança na sociedade contemporânea;
2. identificar a existência de diferentes infâncias, reconhecendo que esse conceito é um *constructo* cultural, social e histórico;
3. distinguir os conceitos de infâncias e crianças;
4. identificar os fatores que levaram à institucionalização da infância na Modernidade.

INTRODUÇÃO

“Vou rodar pião, vou brincar na areia lá do meu terreiro. Quem chegar primeiro vai ter seu lugar. Vou cantar ciranda, vou sujar a cara, vou crescer depressa, vou me agigantar”

(Ciranda – Manuelito)

Lembranças do tempo de criança. A epígrafe sugere essa rememoração. E também nos lança a pergunta: será que as crianças de hoje têm a oportunidade de vivenciar seu tempo de infância? Mas o que vem a ser infância? E infâncias, no plural? No decorrer desta aula, você será convidado a refletir sobre a temática das infâncias para pensar as crianças e as interações com os bens culturais e de consumo, assim como os conceitos de infâncias nas sociedades globalizadas. Fique atento: essas reflexões serão mais aprofundadas partilhando as lembranças de quando você era criança e com o seu olhar voltado para as falas das crianças de hoje!

INFÂNCIAS E TECNOLOGIA

As duas situações a seguir, “Meu primeiro amor” e “Pedro e as máquinas”, inspiraram múltiplas leituras para reflexão sobre as diferentes infâncias nas sociedades contemporâneas. Inicie sua interpretação sobre elas.

a) “Meu primeiro amor”



b) “Pedro e as máquinas”

“1ª máquina: Triiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiim!

O despertador grita. Pedro estica o braço e, num movimento rápido, cala a máquina. 6h30. Pedro não entende exatamente o porquê desses números, mas eles têm um significado preciso; levanta, põe a roupa do colégio, abre devagar a porta do quarto, para não acordar sua mãe, e vai até a cozinha...

2ª máquina:

Em cima do armário, a voz monocórdia da repórter comenta as notícias do dia...

3ª máquina:

...‘Bom dia, filho! Vamos lá! Entre logo no carro, que estamos atrasados... Já são 7 horas.’

4ª máquina:

O pai liga o ar condicionado, coloca o CD das sonatas de Bach para escapar à opressão do trânsito da cidade grande...

5ª máquina:

Para Pedro, o engarrafamento tem outro sentido (...)

Tira da mochila o ‘game-boy’ e, freneticamente, começa uma árdua luta de sobrevivência contra os inimigos de sua telinha”...

(WELIKSON, 1999)

As situações apresentadas, por meio de diferentes linguagens, contribuem para a reflexão sobre as diferentes infâncias nas sociedades contemporâneas. Perguntamos: você sentiu algumas inquietações? Muitas ideias lhe vieram à cabeça?

ATIVIDADE**Atende ao Objetivo 1**

1. Os questionamentos a seguir buscam uma organização de ideias dando continuidade às leituras que você já realizou. Desse modo, procure responder a cada uma das perguntas, sabendo que, assim, você estará interagindo mais significativamente para a reelaboração de seus saberes e para a construção de conhecimentos.

a) Como você percebe a comunicação hoje com o advento das tecnologias de comunicação?

b) Como as crianças, que já nascem dentro da lógica da produção de bens de consumo, podem se beneficiar da tecnologia tendo relações humanizadas? Que sugestões você consegue apontar para conseguir isso?

c) Você percebe a construção de “culturas infantis” (modos de ser, de se comportar e de produzir cultura) realizado por grupos de crianças? Como?

d) Você acredita que as tecnologias podem favorecer aprendizagens de “escuta” e encontro intercultural? De que modo?

e) Que distância e aproximação entre as pessoas esses meios tecnológicos podem viabilizar?

RESPOSTAS COMENTADAS

a) Resposta de cunho pessoal. No entanto, a resposta pode apresentar óticas mais críticas, apontando para as diferenças sociais, e/ou mais otimistas, trazendo as vantagens e facilidades no uso das novas tecnologias de comunicação.

b) Resposta de cunho pessoal. Aqui se busca o seu processo de criatividade do(a) aluno(a), apontando-se sugestões de soluções práticas para que os adultos exerçam mediações capazes de garantir uma formação humanizadora.

c) Resposta de cunho pessoal. Você deve se posicionar em relação à pergunta feita na letra “d”. Essa questão adianta um desafio para as aulas posteriores: o de pensar a criança como protagonista na sociedade e construtora de culturas entre pares. Aqui a resposta deve vir acompanhada de situações em que você observe as crianças se relacionando com o mínimo de interferência do professor.

d) Resposta de cunho pessoal. Novamente, um exercício que requer a reflexão do adulto e seu papel mediador, favorecendo aprendizagens por meio do uso da tecnologia para “escuta do outro” e trocas horizontais entre pessoas de diferentes culturas.

e) Resposta de cunho pessoal. As situações apresentadas no início da aula podem ser a base para responder a essa questão.

Para responder às questões anteriores, você possivelmente recorreu ao seu entendimento sobre as tecnologias e sua percepção sobre as infâncias contemporâneas, não é mesmo? Contudo, podemos ampliar a discussão com a contribuição de alguns autores e seus pensamentos sobre essa temática. Queremos enriquecer o debate e será justamente isso que faremos agora! Vejamos, então, considerações sobre “crianças” e “infâncias”.

“CRIANÇAS” E “INFÂNCIAS”

Sarmento e Pinto (1997), pesquisadores do Instituto de Estudos da Criança do Minho, em Portugal, na área da Sociologia da Infância, distinguem os conceitos de criança e infância dizendo que crianças existiram desde sempre, desde o primeiro ser humano, mas o conceito de infância, como construção social, é datado dos séculos XVII e XVIII. Esses autores conceituam a infância como um conjunto de representações sociais e de crenças para a qual se estruturam dispositivos de socialização.

A perspectiva de análise da Sociologia da Infância rejeita a ideia da criança como naturalmente desenvolvida e universalmente homogênea, pois, no enfoque dado por essa corrente, a criança é tida como um sujeito autônomo, independente e interdependente do adulto. Ela recebe, transforma, recria, modifica e dá novos significados ao que recebe do mundo. Assim, não é possível falar em “infância”, mas sim no plural, “infâncias”, pois que esta varia segundo o local em que vive, a cultura na qual se insere e apresenta respostas singulares nas relações estabelecidas.

Como diz Corsaro (1997), a criança é um ser social ativo e criativo que produz a sua própria cultura enquanto contribui, simultaneamente, para a produção das sociedades adultas. Nesse sentido, as crianças são pensadas num período construído socialmente, como categoria que é parte da sociedade – assim como a classe social. Resumindo, podemos dizer que as infâncias representam o período vivido socialmente, no qual as crianças vivem as suas vidas.

Alguns equívocos são, ainda, muito presentes quando nos lembramos (ou discutimos) das infâncias. Por exemplo, quem não se recorda de ouvir estas expressões?

“Criança não tem direito de opinar!”; “Ser criança é se preocupar apenas com brincadeiras e estudo!”

Sarmento (2000) reelabora esses conceitos, pois para ele a infância não pode ser mais pensada como a idade da “não fala”, mas, ao contrário, nas infâncias devem ser consideradas as múltiplas linguagens das crianças desde o seu nascimento. O autor modifica, ainda, a visão das infâncias como a idade do “não trabalho”, uma vez que os fazeres diários aos quais muitas crianças são expostas caracterizam situações de infância com uma noção de “trabalho”. Não podemos nos esquecer de que estas participam de múltiplas tarefas nos espaços que habitam. Portanto, de acordo com essa perspectiva, as infâncias não devem ser designadas como a idade do “não trabalho”.

Essa configuração do conceito de infâncias se liga à noção de socialização, não como uma adaptação das crianças ao meio, mas refere-se, sobretudo, à apropriação, à reinvenção e à reprodução que elas exercem ao estarem no coletivo, em atividades comuns, quando negociam, partilham e criam cultura com os adultos e entre elas próprias.

Nessa perspectiva, as pesquisas sobre/de/com as crianças ligam-se às culturas infantis, buscando compreender a complexidade dos mundos das crianças, valorizando seus simbolismos, suas reapropriações e a forma como contribuem para a mudança social.

“SER CRIANÇA NÃO SIGNIFICA TER INFÂNCIA”

Que tal iniciar esse subtítulo com uma dupla parada? Primeiro para assistir a um filme e em seguida para realizar um exercício. Sugerimos que você assista ao curta-metragem *A invenção da infância*, disponível pela internet no *link*: <http://www.sabertv.com.br/Filme.asp?Cod=672>.

Destacamos trechos dos diálogos e as narrações do vídeo para ajudá-lo enquanto assiste:

A invenção da infância

A infância, como ideia de uma época especial para cada ser humano, surge no mesmo tempo das grandes descobertas. Já não se morria tão facilmente e começava a valer a pena o investimento

nesses seres tão frágeis. Para as crianças, inventa-se a infância quando se decide deixá-las brincar, ir à escola, ser criança.

(...)

No início do século XVIII, um dicionário francês define o uso do termo criança. Criança, dizia, é um termo cordial utilizado para saudar ou agradar alguém, ou levá-lo a fazer alguma coisa: “Minha criança, vá buscar meu copo.” Um mestre dirá aos trabalhadores, mandando-os trabalhar: “Vamos, crianças, trabalhem.” Um capitão dirá aos seus soldados: “Coragem, crianças, aguentem firme.” E aos soldados da primeira fila, que estavam mais expostos ao perigo, ele os chamava de crianças perdidas.

(...)

Com a invenção da imprensa por Gutenberg, ler e escrever passa a ser fundamental para se tornar “gente grande”. Antes dele, a transmissão do conhecimento se dava basicamente de forma oral: o que adultos falavam, crianças entendiam. A imprensa, ao democratizar o acesso aos livros e à cultura escrita, cria uma nova situação: as crianças terão primeiro que aprender a decifrar os códigos secretos da escrita para ingressar no universo dos adultos.

(...)

Ao inventar a infância, a modernidade cria a idade de ouro de cada indivíduo. Fase em que a vida será perfeita, protegida e tranquila, antes de ser tomada pelas exigências do trabalho. É uma época ideal de nossas vidas, em que ser criança é não ter qualquer outro compromisso que vá além do gozo puro e simples de sua inocência.

(...)

O professor Morse, ao criar o telégrafo no século XIX, provoca uma nova mudança no conceito de infância: o telégrafo leva à descoberta do telefone, do rádio e da televisão. E com a televisão, acontece algo curioso: assim como na época pré-moderna, a informação novamente é transmitida através de um código que pode ser entendido por adultos e crianças.

(...)

A cultura audiovisual volta a ocupar um espaço privilegiado no cotidiano das pessoas, e o mundo das crianças e dos adultos começa mais uma vez a se confundir.

(...)

Uma época na qual crianças podem trabalhar como adultos, consumir como adultos, partilhar as informações como adultos,

não reconhece o mundo infantil como diferente ou especial. Um mundo onde adultos e crianças compartilham da mesma realidade física e virtual é um mundo de iguais.

(...)

Na época das grandes descobertas, o homem sonhou que o mundo poderia ser melhor. E tentou inventar um ser humano melhor, capaz de conduzir esses ideais juntamente com a sua vida. A invenção da infância fazia parte desse sonho.

(...)

Cartão: Ser criança não significa ter infância.

Leia o box multimídia, a seguir, para ficar sabendo um pouco mais sobre o curta.



Filme: *A invenção da infância* Gênero: Documentário

Diretora: Liliana Sulzbach Duração: 26

Ano: 2000 Cor: colorido

País: Brasil

Texto com as narrações e os diálogos disponíveis no site: www.porta-curtas.com.br/dialogos/Texto%20portugues%20Invencao%20da%20infancia.rtf

Após assistir a esse filme, muitas ideias devem estar fervilhando em sua cabeça. Pense nos aspectos que lhe foram mais marcantes no curta *A invenção da infância*. Ter assistido ao filme ou ter lido os trechos do filme ajudou-o a perceber as diferenças entre criança e infâncias na sociedade atual? Então, você entende o que quer dizer a frase “Ser criança não significa ter infância”!

Sendo assim, damos continuidade à nossa discussão sobre as infâncias, ainda na perspectiva da Sociologia da Infância, trazendo para a pauta o enfoque dado à institucionalização da infância.

De acordo com Sarmento (2006), a Sociologia da Infância vem inovando no domínio das metodologias de pesquisa sobre/de/com as crianças, pois há uma ampliação das perspectivas sobre políticas sociais para a infância, influência da indústria cultural, análise das culturas de pares, participação política e institucional das crianças.

Para Sarmiento (2004), a institucionalização da infância como processo, fruto da Modernidade, realizou-se pela conjugação de vários fatores:

1. por meio de instâncias públicas de socialização, especialmente a Escola de Massas, que o Estado (em meados do século XVIII) passa a oferecer como “a instituição educativa da infância”. Essa escola se configurou com a separação das crianças como um grupo à parte em relação à rotina dos adultos, protegidas pelo Estado, com exigências de aprendizagens segundo um saber homogeneizado e com uma disciplina mental e corporal;



2. pela reorganização familiar no cuidado dos filhos;



Leia o trecho de Shakespeare e veja como é atual.

The seven ages of man

All the world is a stage,
 And all the men and women merely players:
 They have their exits and their entrances,
 And one man in his time plays many parts,
 His acts being seven ages. At first the Infant,
 Mewling and puking in the nurse's arms:
 Then the whining school-boy, with his satchel
 And shining morning-face, creeping like snail

Unwillingly to school (II.vii)
(Shakespeare)

.....
.....
*As sete idades do homem: tradução disponível no site: <http://www.abralic.org.br/enc2007/anais/36/1022.pdf>

O mundo todo é um palco,
Homens e mulheres, que são senão atores?
Eles entram no palco, vão e vêm e saem;
Cada qual no seu tempo faz muitos papéis
Sendo sete os seus atos. No início é a criança
Berrando, esgorgitando no colo da ama.
Depois vem o menino, tonto 'inda de sono,
Que se arrasta ao colégio, lento feito lesma,
Carregando a maleta. E eis que chega o amante,
Fornalha murmurando as mais tristes baladas
Em honra ao olhar da amada. E aí entra o soldado
Pleno de estranhas juras, barbicha leoparda,
Sequioso de honraria, lesto e bom de briga
Buscando a vã reputação,
'té na boca do canhão. Depois, vira Juiz,
Roliço de ceva boa em gorda pança,
De olhar indulgente e barba bem rente,
Farto de velhos ditos e novos causos;
E é assim que ele atua. Mas a sexta idade
Faz dele um bufão, magricela de chinelas,
Óculos ao nariz, bolsa sovina ao cinto,
Suas calçolas parecendo um vasto mundo
A cobrir os gambitos curvos; e a forte voz,
Voltando ao esganiço de bem antes, treme
E trai no seu som. E lá na sua última cena,
Findando o estranho e agitado espetáculo,
É uma outra infância, uma mera dormência,
Sem dentes, sem olhos, sem nada nunca mais.
(*Tradução: Eneias Farias Tavares)

INCULCAÇÃO

O termo pode ter os seguintes significados: propor, indicar, recomendar (elogiando), dar notícia de, revelar, manifestar, fazer-se aceitar, impor-se, insinuar-se.

3. pela produção de disciplinas e de saberes sobre as crianças com prescrições de padrões de “normalidade”, de **INCULCAÇÃO** comportamental, disciplinar e normativa. Dentre esses e outros saberes construídos sobre as crianças, cita-se a Pediatria, a Psicologia do Desenvolvimento e a Pedagogia;

Dr. Carlos Arthur Moncorvo Filho (1871-1944)

Médico pediatra que realizou importantes contribuições para a proteção à criança no Brasil. Em março de 1880, ele fundou o Instituto de Proteção e Assistência à Infância no Rio de Janeiro, instituição filantrópica que atuava, prioritariamente, inspecionando e regulamentando as amas de leite, pesquisando sobre as crianças pobres, providenciando proteção contra o abuso e a negligência contra as crianças, fiscalizando o trabalho feminino e de crianças nas fábricas.



O instituto também objetivava difundir campanhas de vacinação, conhecimentos sobre doenças infantis e apoiar a criação de instituições com propostas similares. Sua pretensão era desenvolver um trabalho não só como instituição privada, mas através do Estado Republicano. Assim, em 1919, foi criado o Departamento da Criança do Brasil, ampliando esses serviços à infância brasileira.

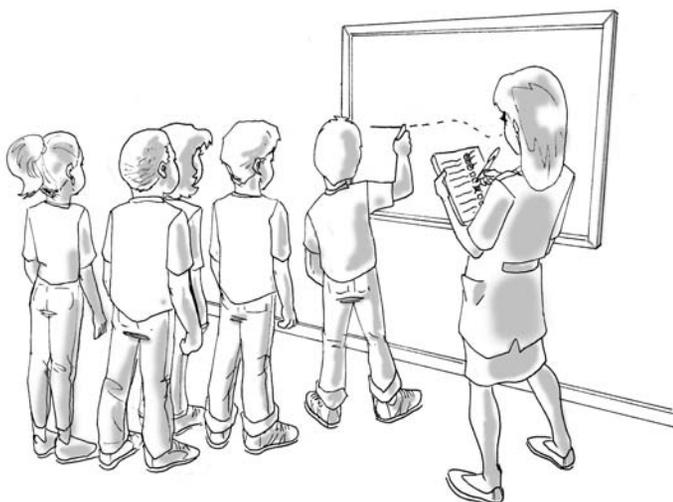
Promoveu Congressos Brasileiros de Proteção à Infância (CBPI), no clima das Exposições Universais e de acordo com os ideais da Modernidade.

Publicou mais de 300 artigos científicos e três livros.

Foi membro honorário da Academia Nacional de Medicina (1919) e presidente da Sociedade Brasileira de Pediatria (1933).

4. pela configuração da administração simbólica das infâncias, com normas, procedimentos e prescrições, escritas ou não, que condicionam e constroem as vidas das crianças, entre eles o “ofício de criança”, ligado à atividade escolar, mas com traços claramente comportamentais imputando papéis sociais.

Entretanto, nos tempos atuais há uma direção um pouco diferente no trato com as infâncias. O lugar social imputado às crianças já não é mais o mesmo de outrora. No contexto de uma sociedade globalizada, a infância adquire novas características que serão debatidas na próxima aula.



Para Sarmento (2004), a Segunda Modernidade caracteriza-se por um conjunto associado e complexo de rupturas sociais, a substituição da economia industrial pela de serviços, a deslocalização de empresas, a crise dos países socialistas do Leste Europeu e o fim dos regimes comunistas; a hegemonia dos Estados Unidos, a descolonização dos países africanos, uma situação ecológica crítica; o aumento nas taxas de desemprego, a crescente presença no cenário internacional dos movimentos sociais em divergência com as instâncias hegemônicas e a afirmação radical de culturas não ocidentais, como as de inspiração religiosa, entre outros.

ATIVIDADE FINAL

Atende aos Objetivos 1, 2, 3 e 4

A exemplo de Paulo Freire, no livro *Pedagogia do oprimido*, pensamos que a Pedagogia está diretamente relacionada com a participação do ser humano na história, na cultura e na política. Não devemos estudar Pedagogia por estudar. As perguntas que fazemos revelam nosso grau de consciência crítica e posicionamento diante do mundo, cada vez mais distanciado de pensamentos ingênuos e simplistas. Nosso papel como pedagogos e professores requer que façamos perguntas, e perguntas que tragam mudanças sociais. Assim, realizamos o movimento que sai da curiosidade ingênua com vistas a uma curiosidade epistemológica.

Dito isso, leia as perguntas que Galeano faz no livro *Ser como eles*, apresentando perguntas relevantes para nossa existência no planeta e sensíveis aos modos como nos relacionamos no/com o mundo:

E descobri perguntando. Perguntando e me perguntando de onde vinha este planeta que habitamos, que a cada minuto gasta um milhão de dólares em armamentos para que a cada minuto trinta crianças morram impunemente de doenças ou fome (...) Que tempo passado pariu este tempo presente? Por que uns países fizeram-se donos de outros países, e uns homens donos de outros homens, e os homens donos das mulheres, e as mulheres das crianças, e as coisas donas das pessoas?

Ao retornar ao início da aula, como você pode ter percebido, o título traz uma pergunta: “Ser criança é ter infância?”. Mais do que admitirmos uma única resposta, buscamos tecer reflexões que propiciassem sua condição de autoria para elaboração de suas respostas e perguntas provisórias. Agora, rememorando seu processo de construção de conhecimentos durante esta aula, escreva:

- a) as suas questões suscitadas ao longo do texto. Propomos que você compartilhe seus próprios questionamentos acerca do impacto das mudanças da globalização, liderada pela revolução científica e tecnológica.
- b) ainda para pensar sobre as mudanças trazidas pelos processos de globalização e as infâncias presentes nas sociedades contemporâneas, que tal exercitar a escuta das falas das próprias crianças sobre “o que é ser criança hoje”?

COMENTÁRIOS

a) *Do que as crianças precisam para viver felizes? O que é felicidade para elas? Todas as crianças do mundo precisam das mesmas coisas? E nós, adultos, como nos relacionamos com elas buscando uma felicidade que transcende as relações de compra e venda e ilusões geradas pelas grandes corporações?*

b) *Tendo por base as narrativas de crianças, especificamente para comentar esta resposta, fizemos a pergunta a uma criança, um menino de 6 anos de idade chamado Arthur. Ele respondeu que ser criança é brincar. Ouvindo-nos ressaltar a palavra “hoje”, ele disse (rindo) que o hoje é o depois do amanhã, e que o amanhã é o depois do hoje. Surpresas com sua capacidade de elaboração, perguntamos como ele sabia disso e ele respondeu que ouviu num desenho animado. A partir da resposta de Arthur, podemos pensar em como a brincadeira é caracterizada como linguagem própria da infância. É uma característica de como as crianças organizam seu mundo dentro de um mundo maior.*



Para fundamentar mais a resposta, recomendamos a leitura do artigo “A Infância e sua Singularidade”, Kramer (2006), disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>. Nesse trabalho, a autora apresenta três categorias para se pensar o que seria próprio às crianças: a criança cria cultura, brinca e nisso reside sua singularidade; a criança é colecionadora, dá sentido ao mundo e produz história; e a criança subverte a ordem e estabelece uma relação crítica com a tradição.

RESUMO

O termo no plural, “infâncias”, enfatiza o significado de que a infância varia de cultura para cultura e de sociedade para sociedade. As “infâncias” representam a diversidade cultural nas quais as crianças se inserem. Assim, ser criança não significa necessariamente ter infância.

A institucionalização da infância se realizou na modernidade com a escola de massas, a reorganização familiar no cuidado dos filhos, a produção de disciplinas, saberes e áreas da ciência sobre as crianças e com a administração simbólica das infâncias.

INFORMAÇÕES SOBRE A PRÓXIMA AULA

Na próxima aula, iremos continuar essa discussão sobre as crianças e infâncias na sociedade globalizada. E traremos reflexões sobre a reinstitucionalização da infância. Aguardamos você!

As infâncias nas sociedades globalizadas

Sandra Sousa / Colaboradoras:
Carla Cristiane Souza da Silveira e
Claudia Valeria Nobre

AULA 4

Meta da aula

Discutir os paradoxos entre ordenamentos legais, conhecimentos teóricos complexos sobre as infâncias e, ao mesmo tempo, os contextos sociais que negam os direitos das crianças.

objetivos

Esperamos que, após o estudo do conteúdo desta aula, você seja capaz de:

1. analisar aspectos sociais que cercam as infâncias;
2. identificar a criança em seu devir;
3. aplicar instrumentos que garantam os direitos da criança;
4. definir os fatores que levaram à reinstitucionalização da infância na contemporaneidade;
5. reformular a função social da escola.

Pré-requisitos

Para que você encontre maior facilidade na compreensão desta aula, é importante o estudo da Aula 3.

INTRODUÇÃO

A discussão da Aula 3, sobre as infâncias, as crianças na sociedade contemporânea e a institucionalização da infância, merece aprofundamento diante de tantos desafios com os quais nos deparamos ao reconhecer o papel formativo da escola e de seus profissionais.

Você se lembra da Aula 3, quando apresentamos a institucionalização da infância como processo, fruto da sociedade moderna, realizado pela conjugação de fatores, tais como a escola de massas, a reorganização familiar no cuidado dos filhos, pelos saberes produzidos por diferentes áreas do conhecimento sobre as crianças, como a Psicologia, a Pedagogia e a Medicina, e pela configuração da administração simbólica dentro de parâmetros que constroem as crianças, considerando o que os adultos esperavam delas?

Pois bem, sem a intenção de criar antagonismos entre os tempos, temos como sugestão refletir sobre a atual conjuntura social, cultural, política e econômica para compreender melhor o lugar social das crianças e seus contextos de vida, assim como os preceitos construídos socialmente que universalizam direitos. Estamos diante das singularidades das vidas das crianças e de conhecimentos teóricos e ordenamentos legais construídos historicamente para garantia de critérios básicos de educação, cuidado e proteção para a vida delas dentro da comunidade humana.

OS NOMES DA CRIANÇA

Você já reparou nos nomes usados para se referir às crianças? Moleque, guri, puto, anjinho, príncipe... Esses nomes são usados para todas as crianças indiscriminadamente, ou existem certas características na criança ou no papel que desempenham socialmente que relaciona a referência ao nome?

Pois bem, agora você reparou como podemos, ao fazer uso das palavras, valorizar ou denegrir a imagem de alguém? Isso acontece porque as palavras são marcadas pelo contexto histórico e social e possuem ideologia. Isso quer dizer que, ao nos referirmos às crianças por meio de determinadas palavras, não estamos isentos dos significados e sentidos produzidos no momento da fala com os participantes do diálogo. Ao falarmos, falamos para alguém, o receptor ou os receptores da mensagem.

Agora, propomos que você leia os trechos da letra da música de Chico Buarque de Holanda, “O Meu Guri” (1981).

Quando, seu moço, nasceu meu rebento

Não era o momento dele rebentar

Já foi nascendo com cara de fome

E eu não tinha nem nome pra lhe dar

(...)

Chega estampado, manchete, retrato

Com venda nos olhos, legenda e as iniciais

(...)

O guri no mato, acho que tá rindo

Acho que tá lindo, de papo pro ar

Desde o começo, eu não disse, seu moço

Ele disse que chegava lá.



ATIVIDADE



Atende ao Objetivo 1

1. Um dos aspectos que podem surgir com a letra da música “O Meu Guri” remete à garantia de direitos da criança e do adolescente e ao mesmo tempo ao paradoxo do contexto de vida do protagonista. Você conhece os direitos das crianças na sociedade brasileira? Escreva uma situação ou contexto social em que as crianças não tenham os seus direitos garantidos. Use o Estatuto da Criança e do Adolescente para fundamentar sua resposta.

Selecionamos alguns artigos do referido documento:

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

Art. 8º É assegurado à gestante, através do Sistema Único de Saúde, o atendimento pré e perinatal.

§ 3º Incumbe ao poder público propiciar apoio alimentar à gestante e à nutriz que dele necessitem.

(...)

Art. 15. A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis.

(...)

Art. 17. O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, ideias e crenças, dos espaços e objetos pessoais.

Art. 18. É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor.

(...)

Art. 22. Aos pais incumbe o dever de sustento, guarda e educação dos filhos menores, cabendo-lhes ainda, no interesse destes, a obrigação de cumprir e fazer cumprir as determinações judiciais.

Art. 23. A falta ou a carência de recursos materiais não constitui motivo suficiente para a perda ou a suspensão do pátrio poder.

(...)

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho...

Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:

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 aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;

V – acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI – oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do adolescente trabalhador;

VII – atendimento no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º O não oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público ou sua oferta irregular importa responsabilidade da autoridade competente.

§ 3º Compete ao poder público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsável, pela frequência à escola.

Art. 55. Os pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino.

(...)

Art. 70. É dever de todos prevenir a ocorrência de ameaça ou violação dos direitos da criança e do adolescente.

Art. 71. A criança e o adolescente têm direito a informação, cultura, lazer, esportes, diversões, espetáculos e produtos e serviços que respeitem sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento.

RESPOSTA COMENTADA

A letra da música "O Meu Guri" por si já retrata cenas com as quais nos deparamos todos os dias. Como a criança que nasce e não é registrada (uma vez que a própria mãe também não possui documentos que a identifiquem como cidadã), o artigo 26 do ECA garante o direito ao termo de nascimento, ou em testamento, ou mediante escritura ou outro documento público. Uma outra situação que pode ser mencionada é a de crianças de seis a doze anos fora da escola no horário de aula – os artigos 54 e 55 do ECA apresentam a responsabilidade da família e do Estado para que o direito ao acesso e à permanência na escola se cumpram.

O Estatuto da Criança e do Adolescente/ECA, lei nº 8.069/90, é considerado mundialmente uma das leis mais avançadas no que concerne a seus princípios e concepções. Nele, a criança passa a ser vista como protagonista, cidadã, como pessoa de pouca idade que possui direitos e participa da sociedade.

Enquanto o Código de Menores (Lei nº 6.697/79 e Lei 4.513/64) era direcionado aos menores em situação irregular, o ECA vem, juridicamente, garantir a proteção integral às crianças e aos adolescentes, criando, inclusive, instrumentos jurídicos para garantia desses direitos, como os Conselhos de Direitos e os Conselhos Tutelares. Os princípios e as concepções do ECA vão ao encontro daqueles estabelecidos nos Direitos Humanos.

No site http://www.fundabrinq.org.br/_Abrinq/documents/peac/diferencas.pdf, você pode ver um quadro comparativo entre esses dois documentos legais.

E no site http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm, você tem acesso ao Estatuto da Criança e do Adolescente na íntegra.



ATIVIDADE

Atende ao Objetivo 1

2. Sabemos que esta aula é densa por tratar de assunto tão sério, que discute a complexidade da sociedade, que por um lado elabora documentos legais para proteção e garantia de direitos das crianças, e por outro apresenta realidades em que as crianças estão inseridas, ainda tão distantes desses documentos.

Por isso propomos que você leia o trecho escrito por Cristovam Buarque e escreva sobre como você percebe a realidade concreta das crianças a partir das designações que você conhece para se referir a elas.

Pode também, no lugar de criança, ser boy, engraxate, menino-do-lixo, reciclador-infantil, conforme o trabalho que faz.

Ainda tem filho-da-safra, para indicar criança deixada para trás por pais que emigram todos os anos em busca de trabalho, nos lugares onde há empregos para bóias-frias. Nome que indica, também, a riqueza cultural do sutil vocabulário da maldita realidade social brasileira. Ainda o pagão-civil, que vive sem o registro que lhe indique a cidadania de sua curta passagem pelo mundo. Em um país que lhe nega, não só o nome de criança, também a existência legal. (...)

Em suas cidades, os brasileiros do começo do século XXI têm muitas maneiras para dizer criança com sutis diferenças manifestas em cada palavra. É a riqueza cultural, manifesta num rico vocabulário, que mostra a degradação moral de uma sociedade que trata suas crianças como se não fossem apenas crianças. O português falado no Brasil é certamente o mais rico e o mais imoral dos idiomas do mundo atual, no que se refere à definição de criança (BUARQUE, 2002).

RESPOSTA COMENTADA

Flanelinha, pivete, menino de rua... Cristovam Buarque, com um olhar crítico, instruído, inconformado, nos ajuda a evidenciar como no dia a dia nos deparamos com um vocabulário repleto de preconceitos e discriminações. Ele denuncia os diferentes nomes que as crianças recebem por serem brasileiras e inseridas numa sociedade excludente, excluídas socialmente e incluídas sob rótulos que revelam uma estrutura social classista, que separa as crianças ricas das crianças pobres.

Ele nos ajuda a pensar que as crianças se relacionam com fatores econômicos, políticos, culturais e históricos, ou seja, ajuda a pensar nas crianças de forma concreta, em suas reais condições de vida, pertencendo a uma determinada classe social, compartilhando em seu tempo do tempo histórico coletivo e sendo protagonistas.

GLOBALIZAÇÃO E INFÂNCIAS

Você já viu o filme *Crianças invisíveis*, que mostra a vida de crianças em diferentes países e passando por situações difíceis? Caso a resposta seja não, indicamos que você pegue na locadora ou veja se ele está disponível em seu polo. Recomendamos ainda que você se reúna em grupo para debater sobre os curtas e possíveis alternativas de desfecho para cada história.



Título original: *All the Invisible Children*
Gênero: *drama*
Tempo de duração: *116 minutos*
Ano de lançamento (Itália): *2005*
Site oficial: www.alltheinvisiblechildrenmovie.com

No filme *Crianças invisíveis* as histórias de vida dos protagonistas estão localizadas num tempo e lugar, marcando o lugar social de cada um em seu contexto cultural. Entretanto, todas elas são crianças e vivem num mundo cujas fronteiras estão cada vez mais estreitas e, ao mesmo tempo, mais distanciadas. Mas o que quer dizer isso? Bem, estamos entrando numa discussão sobre a globalização e as infâncias.

Na sociedade contemporânea, o lugar social reservado às crianças já não é mais o mesmo de outrora. Ao discutir sobre a globalização e a infância, Sarmiento (2001) atenta que, na sociedade globalizada, a “norma” da infância tende a se estabelecer como universal, por efeito:

- das políticas públicas;
- de encaminhamentos de organizações internacionais;
- e por imagens dominantes que distinguem a infância dentre as gerações.

Ficou mais claro agora? Pois, então, podemos afirmar que a infância é ao mesmo tempo objeto e sujeito em contínua construção e inacabamento. E para isso temos que considerar que as interações globais contribuem para um pensar a infância em âmbito mundial, mesmo que se mantenham ou aumentem as diferenças e desigualdades. Então, sintetizando, a globalização da infância se expressa por:

1. processos políticos que envolvem, por exemplo, regulamentações introduzidas por organizações como o Unicef e a OIT;
2. processos econômicos que envolvem, por exemplo, a criação de um mercado global de produtos para infância;
3. processos culturais que envolvem, por exemplo, a influência dos mitos infantis, criados a partir das séries internacionais de televisão;
4. processos sociais que envolvem a institucionalização dos cotidianos da criança ou a difusão mundial da escola de massas.



Segundo Boaventura Souza Santos (2002), os estudos recentes sobre globalização mostram que estamos perante um fenômeno multifacetado de dimensões econômicas, sociais, políticas, culturais, religiosas e jurídicas interligadas de modo complexo. Assim, não há como sustentar as explicações simplistas. A globalização das últimas três décadas não corresponde mais à globalização como homogeneização e uniformização. A universalização se dá junto à eliminação das fronteiras nacionais e ao particularismo, à diversidade local, à identidade étnica e ao regresso ao comunitarismo. Também se constitui frente ao aumento dramático das desigualdades entre países ricos e países pobres e, no interior de cada país, entre ricos e pobres, a sobrepopulação, a catástrofe ambiental, aos conflitos étnicos, à migração internacional massiva, à emergência de novos Estados e à falência ou implosão de outros, à proliferação de guerras civis, ao crime globalmente organizado, à democracia formal como uma condição política para a assistência internacional etc.

A globalização social, na ótica neoliberal, se constitui pelo "crescimento" e pela "estabilidade econômica" a partir da redução dos custos salariais. A redução do poder de compra, que resulta dessa política, deve ser suprida pela busca de mercados externos. O critério de inclusão é mascarado: deixa de ser "direito" para acontecer com medidas compensatórias que diminuem, mas não eliminam, a exclusão, visto que a lógica neoliberal se realiza sustentada pela reserva de mão de obra no mercado de trabalho e pela competitividade em nível global.

A REINSTITUCIONALIZAÇÃO DA INFÂNCIA

Recordando mais uma vez a Aula 3, a institucionalização da infância se realizou na modernidade com a escola de massas, a reorganização familiar no cuidado dos filhos, a produção de disciplinas, saberes e áreas da ciência sobre as crianças e com a administração simbólica da infância. No entanto, a reinstitucionalização da infância no mundo contemporâneo se apresenta sucintamente pela globalização social, pela crise educacional e pelas mutações do mundo do trabalho.

Vejam os mais detalhadamente cada um destes fatores na reinstitucionalização da infância:

a) a globalização social age:

contribuindo para uma homogeneização da infância de forma contraditória com a difusão de “produtos para a infância” (globalização hegemônica) e com um “discurso dos direitos” (globalização contra-hegemônica). Ela também contribui para heterogeneização da infância pelos efeitos desigualizadores em escala mundial.

b) a crise educacional se exprime:

- pelas mudanças contemporâneas na criação e difusão dos saberes, que não encontram condições propícias de reelaboração na escola, cuja lentidão no trato dos processos de difusão da informação é desafiada frente à eficácia das tecnologias modernas, especialmente a televisão e a internet;
- pelo modelo de socialização relativamente estático da escola, que diante das rupturas e contradições sociais apresenta condições pouco favoráveis à integração das diferenças dos alunos, ainda se fixando em temas como “violência na escola” e “indisciplina”;
- num efeito de instabilização das funções da escola, já que há a tendência de esta ser uma instituição de acolhimento às crianças, em vista de ter perdido sua centralidade na construção de identidades, função que exerceu durante séculos. No presente, outras instituições e dispositivos externos à escola agem na formação identitária.

c) as mutações no mundo do trabalho se redefinem:

- pela domiciliação do trabalho (causada principalmente pela introdução de tecnologias que permitem que no domicílio se realizem as atividades profissionais);

- pela exploração das relações sociais (suscitando o envolvimento da família em atividades sociais de negócio, ou melhor, atividades profissionais, com intenção de garantir uma satisfação que gere mais produtividade).

É intencional que esta aula esteja lhe instigando a pensar sobre as diversas mudanças trazidas pelo processo de globalização e como estas influenciam nossas vidas.

Você já parou para pensar como a inserção dos adultos no mercado de trabalho influencia nas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento das crianças? Pense sobre isso.

Continuemos nosso percurso reflexivo... Um poderoso fator para precarização da vida das crianças no Ocidente é a situação de desemprego massivo dos adultos, condição que contribui para a manutenção de uma reserva de mão de obra para o mercado de trabalho, estrutura esta que alimenta o sistema capitalista. Podemos notar isto por meio do crescimento do trabalho informal e do aumento da exploração do trabalho infantil.

Observamos que há um contraponto: enquanto os adultos acabam ficando em casa, há a progressiva saída das crianças para instituições, sobretudo a escola.

Com efeito, diante da globalização social, a escola que se assenta na realização e propagação dos direitos das crianças assume uma ação contra-hegemônica, no contexto educacional, por agir para a garantia das crianças ao:

1. direito de realização pessoal, com a experimentação dos limites, compreensão crítica do mundo com a descoberta de novas possibilidades – direito cultural;
2. direito à inclusão social, intelectual e cultural, com o respeito a todas as diferenças – direito pessoal;
3. direito à participação na prática e decisões coletivas – direito político.



ATIVIDADES

Atende aos Objetivos 4 e 5

É certo que você está construindo muitos conhecimentos no decorrer deste estudo. Agora, busque responder às questões:

3. Como educar as diferentes infâncias no mundo globalizado, respeitando os direitos das crianças?

4. Como as escolas podem se posicionar ante a “globalização da infância”, considerando a “crise na educação” e a necessidade de um redimensionamento do seu papel?

RESPOSTAS COMENTADAS

3. *Primeiramente, é necessário que todos conheçam os direitos das crianças estabelecidos pela legislação em vigor. Também é importante ampliar o processo de conscientização sobre esses direitos a todos que estão à nossa volta, garantindo que sejam respeitados.*

4. *Mais do que ser a escola massificadora, a escola democrática precisa se reconhecer como o lugar em que diferentes culturas se encontram e onde todos devem ser respeitados. A escola deve, junto aos alunos e à comunidade escolar, compartilhar a tomada de decisões e produzir novos conhecimentos considerando as diferentes dimensões humanas (Eros, páthos, mitos e logos) e favorecendo a expressão através de múltiplas linguagens.*



ATIVIDADE

Atende aos Objetivos 4 e 5

5. Agora, comente sobre esta citação de Sarmiento: “A lógica dos direitos das crianças constitui (...) uma das mais interessantes propostas reabilitadoras da missão cívica da escola pública” (SARMENTO, 2001, 26).

RESPOSTA COMENTADA

Considerando a globalização da infância e o seu aspecto favorável da universalização de direitos e criação de organizações para fomentar sua implementação, a escola, como serviço de utilidade pública, deve assumir o compromisso de atuar em prol dos direitos da criança e do adolescente unindo esforços com outras instituições da sociedade civil e serviços públicos. Dessa forma, a escola age como força contra-hegemônica pelos direitos das crianças em seu currículo oficial e real.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao mesmo tempo que há a singularidade de contextos culturais nos quais as crianças se inserem, também identificamos a universalização da infância por efeito de políticas públicas, de encaminhamentos de organizações internacionais e de imagens dominantes, que ao dizerem sobre a infância influenciam os comportamentos.

Também discutimos que a palavra possui significado, sentido e ideologia, assim, o nome com o qual nos referimos às crianças marca o olhar que se coloca sobre elas, muitas vezes mascarando sua condição primordial de ser criança. Com isso, o trabalho junto às crianças requer posicionamento crítico sobre a sociedade e diferentes contextos, conhecimento das leis que as amparam e abertura para escutá-las, buscando compreendê-las e entendendo que elas possuem direito à educação, informação, cultura, lazer, esportes, diversão, na condição de um ser integral, como pessoa em desenvolvimento.

ATIVIDADE FINAL

Atende aos Objetivos 1, 2, 3, 4 e 5

Que tal analisar quatro situações reais que aconteceram com crianças em creches e pré-escolas? Que artigo do Estatuto da Criança e do Adolescente seria mais indicado em cada uma delas, caso seja necessário usá-lo? O que você faria se essas situações acontecessem com você como professor ou pedagogo trabalhando em instituição de educação infantil?

I. O responsável, que vive em situação precária, na rua, consegue matricular a filha numa creche pública. No entanto, a vida deles é marcada pela falta de saneamento básico e más condições de higiene, de maneira que a menina de quatro anos chega à creche, muitas vezes, urinada, com as roupas molhadas. Você impediria o acesso dessa criança à creche dizendo ser obrigação dos responsáveis entregar a criança limpa? E depois de chamar diversas vezes os responsáveis para uma conversa, sem que haja resultados, o que você faria?

II. Uma menina de dois anos tem problemas de saúde e possui cadastro no posto de saúde de sua área. No entanto, há várias consultas marcadas a que o responsável não leva a criança, ao ponto de a enfermeira do posto de saúde ligar diretamente para a creche pública onde a menina está matriculada buscando parceria para resolver essa situação e dar continuidade ao tratamento iniciado. Que propostas de ação você encontraria para solucionar o problema?

III. Dois irmãos, um de um ano e meio e outro de quatro anos, frequentam uma creche pública. A criança de um ano e meio chega à creche algumas vezes enrolada numa blusa de adulto suja no lugar das fraldas e o irmão mais velho com marcas de maus-tratos. Que procedimentos a instituição deve tomar?

IV. Um servente limpa uma sala de educação infantil enquanto crianças e professoras estão no pátio. Ele sai da sala e esquece uma garrafa com rótulo de refrigerante cheia de querosene. As crianças retornam à sala e um menino de cinco anos, cheio de sede, pega a garrafa e dá um gole no líquido, que é de imediato cuspidito no chão. Os colegas sentem o cheiro e o chamam de "cana-brava". A professora ouve as crianças e vai averiguar o acontecido. No entanto, o menino, com medo de repreensão, não fala nada, pois pensa que o "erro" foi dele, uma vez que aquela garrafa não lhe pertencia. Que possibilidades você proporia de reparação ao erro e de prevenção a acidentes?

COMENTÁRIO

A resposta a esta atividade é de caráter pessoal. Leia a aula com atenção, pense se você já vivenciou alguma das situações colocadas e escreva o seu texto.

Seria interessante que você levasse sua atividade ao polo, trocasse ideias com seus colegas e levasse ao tutor. Tenho certeza de que haverá um enriquecimento muito útil à sua prática escolar.

Se tiver alguma dúvida, procure ler o Estatuto da Criança e do Adolescente.

RESUMO

A globalização da infância resulta de processos políticos, econômicos, culturais e sociais. Há uma reinstitucionalização da infância no mundo contemporâneo por efeito da globalização social, da crise educacional e das mutações do mundo do trabalho.

Na sociedade contemporânea, temos o paradoxo de possuir aparatos legais e conhecimentos teóricos complexos sobre as infâncias e, ao mesmo tempo, contextos sociais que negam os direitos das crianças.

Diante disso, a escola que luta pelos direitos das crianças age como força contra-hegemônica em seu currículo oficial e real.

As infâncias nas histórias e na vida

*Sandra Sousa / Colaboradoras:
Carla Cristiane Souza da Silveira e
Claudia Valeria Nobre*

AULA 5

Meta da aula

Apresentar imagens históricas da infância a partir dos contos populares e da literatura.

objetivos

Esperamos que, após o estudo do conteúdo desta aula, você seja capaz de:

1. identificar imagens de infância presentes em diferentes obras;
2. identificar imagens históricas da infância a partir dos contos infantis para pensar a relação entre adultos e crianças.

Pré-requisito

Para melhor compreensão desta aula, é importante que você releia as Aulas 2, 3 e 4, principalmente no que se refere às diferentes infâncias, marcadas por relações entre adultos e crianças em que estas últimas são desrespeitadas em seu tempo de ser criança.

INTRODUÇÃO

Quem não conhece os belos clássicos da literatura como Branca de Neve e os Sete Anões, Cinderela, Chapeuzinho Vermelho? Quem não gosta de uma boa história que, quando bem contada, nos encanta e nos ajuda a formular diversos entendimentos sobre o mundo a nossa volta?

Faça um exercício de memória. Relembre os seus momentos ao escutar essas histórias. Que pessoas as contavam para você? Lembre-se do seu momento diante dos dilemas que estavam sendo narrados. Você consegue recordar qual era sua história preferida? Essa preferência se alterou conforme você foi crescendo? Além dos clássicos, você escutava outras histórias que faziam parte do repertório do seu meio social? O tempo passa, há diferentes versões dos contos infantis, mas o contar histórias continua exercendo fascínio nas pessoas de diferentes idades.

Como ficamos mexidos ao relembrar nosso período de infância! Bem, já estudamos um pouco sobre as compreensões de criança, infância e infâncias. Contudo, há contribuições na História, como a ciência, que nos possibilitam chegar a novos entendimentos. Assim, vale resgatarmos algumas contribuições teóricas sobre o assunto para depois irmos mais adiante.

Nesse mais adiante, podemos, por exemplo, ler o “O Pequeno polegar”, para buscar compreender a imagem da infância que aparece em

sua história. Desse modo, há a possibilidade de reconfigurar as imagens de infância para redimensionar, em nosso estar no mundo, as realidades que cercam as crianças, favorecendo o diálogo entre adultos e crianças.



SAUDADES DA INFÂNCIA?

Como já vimos nas Aulas 3 e 4, as crianças estão inseridas em diferentes contextos sociais e culturais de maneira que não há como generalizar o tempo da infância como o que Casimiro de Abreu descreve em seu poema “Meus Oito Anos”. Você conhece esta poesia? Leia as estrofes:

“Oh que saudades que tenho
Da aurora da minha vida,
Da minha infância querida
Que os anos não trazem mais

Que amor, que sonhos, que flores,
 Naquelas tardes fagueiras,
 A sombra das bananeiras,
 Debaixo dos laranjais.”

Uma infância bem diferente daquela presente na poesia “Meus Oito Anos” é a que encontramos em “Vintém de Cobre” de Cora Coralina:



Entre os adultos, antigamente, a criança não passava de um pequeno brinquedo (...) Mal chegava aos quatro, cinco anos, tinha qualquer servicinho esperando./ Bem diziam os mais velhos: “serviço de criança é pouco e quem o perde é louco.”/ (...) “Olha a filha de fulano, olha a sua prima, elas não fazem isso...!” (...) “Toma propósito, menina”, era este o estribilho da casa./ A criança tinha só cinco, seis anos e devia se comportar como tias e primas,/ (...) Sem a compreensão de seus responsáveis, sem defesa e sem desculpas, vítimas/ desinteressantes de uma educação errada e prepotente que ia da casa à escola... (CORALINA, 1995).

Viu quanta diferença há na imagem sobre a infância presente nessas duas obras? Enquanto Casimiro de Abreu só ressalta a beleza de sua infância, Cora Coralina destaca uma infância em que as crianças sofrem abusos frente ao poder dos adultos que não respeitam sua pouca idade e nem sua singularidade.

ATIVIDADE



Atende ao Objetivo 2

1. Agora, veja a poesia de Manoel de Barros. Que imagem de infância você identifica nela?

Remexo com um pedacinho de arame nas minhas memórias fósseis.

Tem por lá um menino a brincar no terreiro entre conchas, osso de arara, sabugos, asas de caçarolas, etc.

(...) O menino também puxava, nos becos de sua aldeia, por um

barbante sujo, umas latas tristes.

(...) O menino hoje é um homem douto que trata com física quântica.

Mas tem nostalgia das latas.

(...) Aos parentes que ficaram na aldeia esse homem encomendou uma árvore torta...

Para caber nos seus passarinhos.

De tarde os passarinhos fazem árvore nele.

(BARROS, 2001, p. 47)

COMENTÁRIO

Na poesia, Manoel de Barros resgata a sua infância presente no adulto. Ele desfaz as barreiras internas entre o adulto e a criança que reside nele procurando se renovar em sua própria criança. Ele mostra que a infância está na vida adulta, basta que o adulto se abra a ela, e se permita imaginar, fantasiar, criar, desconstruir os conceitos cristalizados pela sociedade e, assim, religar o homem a si, à cultura e à natureza.

UM DISCURSO SOBRE A CONSTRUÇÃO SOCIAL DA INFÂNCIA

É provável que você já tenha escutado a frase: “Se sempre houve crianças, nem sempre houve infância”. Essas palavras de Ariès (1973) se referem à infância como uma construção social e não como uma etapa cronológica da vida.

O trabalho de Philippe Ariès faz parte de um movimento de pesquisa chamado Nova História que, ao compreender a infância como uma construção social, ampliou as possibilidades de se pesquisar sobre as crianças. Nesse ponto específico, “a infância como uma construção social”, a maioria dos estudiosos da área concorda com ele.

Apesar da contribuição da pesquisa de Ariès, seu trabalho sofre muitas críticas, por vários motivos, como por exemplo: pela interpretação que

o autor dá à não existência do sentimento de infância no **ANTIGO REGIME**; por ter como foco de análise a especificidade da realidade europeia, que não pode ser generalizada; pela realidade cultural ser mais complexa e envolver diferentes infâncias; por haver diferentes classes sociais que coexistem em um mesmo tempo e espaço geográfico.

De toda forma, ele fornece alguns elementos que nos ajudam a pensar a infância. Vamos conhecer alguns de seus achados na pesquisa?

A Nova História propõe novos objetos de pesquisa, não apenas a história política ou o foco na dimensão macro da sociedade, dos grandes fatos. Ela olha de diferentes ângulos para seu objeto, usa novos métodos e novas linguagens na escrita da história, permitindo que a historiografia se utilize de uma multiplicidade de documentos como pinturas, fotos, diários, músicas... Abre-se para o estudo do cotidiano dos "homens comuns", dos movimentos sociais, numa perspectiva em que o pesquisador não age através de uma objetividade total.

Considera-se **ANTIGO REGIME** o período da Idade Moderna na Europa Ocidental, cujo sistema político era a monarquia absolutista, numa economia mercantilista, em mudança do feudalismo para o capitalismo. Ao longo desse período, o poder estatal deixa de estar com a classe nobre e há a ascensão da burguesia.

Até por volta do século XII, a arte medieval não contemplava a figura de crianças e, quando eram representadas, apareciam com os traços físicos e trajes de adultos miniaturizados. A diferença entre adulto e criança era o grau de dependência desta última da mãe ou da ama. Era alta a mortalidade, principalmente a das crianças. Assim, era comum que os nobres e ricos enviassem os filhos para o campo de modo a serem criados por amas, onde permaneciam até passarem pelas doenças infantis. Caso sobrevivessem, retornavam às suas famílias e passavam a fazer parte do mundo dos adultos. As altas taxas de mortalidade infantil e o infanticídio fortaleciam o desapego às crianças.

Depois, em fins do século XVII, o infanticídio passa a ser considerado crime, mas as crianças continuavam morrendo, vítimas das precárias condições sanitárias e do descuido. Ao longo dessa história, a Igreja aos poucos passou a assumir o papel de abrigar os órfãos.

Nos séculos XIV e XV há o crescimento da população das cidades, as guerras, a peste negra e aparecem as grandes instituições para abrigar um número cada vez maior de abandonados.

Já no século XVII, com o processo crescente de cristianização dos costumes, as crianças começam a aparecer representadas em telas separadas da família. A criança passa a ser vista como possuidora de uma alma.

Chegando ao final do século XVIII, há uma preponderância de aspectos econômicos e a prevalência do utilitarismo, considerando que os expostos poderiam ser úteis à pátria. De modo que há uma mudança: a concepção moral e cristã vai cedendo lugar a essa outra forma de exercício do poder e de controle social.

O século XIX é considerado o século da criança na Europa, visto que há a queda da mortalidade e uma alta taxa de nascimentos. Mas a alta taxa de mortalidade infantil ainda predominava entre os mais pobres da população. Houve campanhas sanitárias para dar à população noções de higiene e saúde pública, e em 1840 surgem as primeiras creches em função do trabalho feminino nas fábricas e o grande número de crianças abandonadas.

Contraditoriamente, a criança ora era tratada de maneira infantilizada, subestimada em sua capacidade criadora, ora como adulta, exposta à informação adulta e forçada a assumir responsabilidades adultas, vivendo em situações entre a moralização e a paparicação. É raro quando ela, criança, é vista e respeitada em seu brincar, e na sua peculiaridade de linguagem ao se relacionar com o mundo. Você consegue perceber essa situação de comportamento infantil e adulto das crianças hoje em dia? Pense sobre isso.

Os **CONTOS** são uma forma narrativa em prosa, menor que o romance. Tem como características concisão, precisão, densidade e unidade de efeito. Deve causar excitação e emotividade. Sua origem se dá em fase anterior à escrita, quando os povos se reuniam em volta da fogueira e contavam histórias fantásticas e surpreendentes. A primeira fase escrita pode ser identificada na cultura egípcia. Também, a Bíblia possui nas histórias de Caim e Abel, Sansão e Dalila, Ruth, entre outras as características do conto. Podemos classificar uma narrativa como conto, novela ou romance. As diferenças podem ser designadas da seguinte forma: o conto como uma ação singular e concentrada; o romance como paralelo entre várias ações, e a novela como a concentração de ações individualizadas.

IMAGENS HISTÓRICAS DA INFÂNCIA NOS CONTOS INFANTIS

A atualidade e a força que emergem das narrativas orais permitem pensar a infância contemporânea por meio de “imagens históricas da infância” (REIS, 2005). Tais imagens, ao provocarem choque, fazem emergir a forma como a atualidade vem concebendo a infância, ora infantilizando-a, ora tratando-a como adulta. Desse modo, podemos encontrar na criança de ontem e na de hoje as imagens da “criança abandonada”, da “criança que sofre maus-tratos”, da “criança que subverte”.

As narrativas orais compiladas e adaptadas por Perrault apresentaram-se como a primeira fonte escrita de contos populares dirigida à infância (por volta de 1690), período do auge da peste no norte da França.

Nessas narrativas, o narrador era o porta-voz dos anseios, dos sentimentos de uma comunidade e capaz de expor em palavras as experiências e histórias vividas por ela.

Então, vamos rever os **CONTOS** infantis pensando as imagens de infância que perpassam suas narrativas?

A IMAGEM DA CRIANÇA ABANDONADA

Vamos a uma síntese com uma das versões da história de Chapeuzinho Vermelho:

Num dia claro, uma mãe pede para sua filha levar uma cesta com alimentos para sua avó que mora do outro lado do bosque. A mãe dá orientações para a menina sobre o caminho, esta veste seu capuz vermelho e se põe em direção à casa da avó.

No caminho, ela encontra um lobo que a distrai e lhe indica uma trilha mais longa. O lobo, conseguindo atrasar Chapeuzinho Vermelho, chega primeiro que ela à casa da avozinha, a devora, veste suas roupas e deita em sua cama.

Quando Chapeuzinho chega à casa e se aproxima do lobo com as vestes de sua avó, estranha sua aparência e começa a fazer várias perguntas: por que são grandes suas orelhas, seus olhos, suas mãos, sua boca? O lobo então devora a menina e dorme.

Um caçador que passava por perto escuta um barulho estranho e entra na casa. Percebendo o que ocorrera, ele abre a barriga do lobo, salvando avó e neta. Depois, coloca no mesmo lugar pedras. O lobo, ao acordar, tenta fugir, mas o peso das pedras o faz morrer.



Figura 5.1: *Chapeuzinho Vermelho*, de Charles Perrault. Ilustração de Gustave Doré.

http://pt.wikipedia.org/wiki/Capuchinho_Vermelho

Perrault foi quem escreveu a primeira versão deste conto: "Capinha Vermelha". Foi com os Irmãos Grimm, entretanto, que esse conto se transformou no conto de fadas mais divulgado dentre todos eles. A história de Perrault possui um adendo que é desconhecido das outras versões. Um pequeno poema se segue após a avó e a neta terem sido devoradas pelo lobo e esse poema tem uma MORAL a ser guardada: meninas bonitinhas não devem conversar com quem não conhecem; se o fazem, não é de se admirar que sejam "devoradas".

Quanto ao comportamento dos "lobos", os mais gentis são os mais perigosos, principalmente os que acompanham as menininhas até às suas casas. A história de Chapeuzinho Vermelho foi baseada em uma história muito antiga que chega ao Mito de Cronos, que devorava os seus filhos depois que saíam da sua barriga, colocando nela, em seus lugares, montes de pedras.

Os contos de “Chapeuzinho Vermelho”, “O Pequeno Polegar” e “João e Maria” trazem histórias de crianças lançadas à sorte por seus pais.

Há a imagem da criança abandonada, em fins do século XIX, com as crianças desvalidas, bastardas e escravas, que eram deixadas na “roda dos expostos”. No Brasil do século XVIII, essa situação se agravou em função da escravidão, da exploração sexual das escravas e da exploração da criança escrava.

Procure lembrar-se de outros contos que você conhece e trazem situações de crianças cujos responsáveis (pais, tios, padrastos...) são submissos ao seu lugar de adultos e as deixam sozinhas, expostas a vários perigos.

A roda dos expostos é um dispositivo com origem medieval e italiana. Feita de madeira com uma parte giratória, ela ficava no muro ou na janela de um hospital. O bebê abandonado era depositado pelo lado de fora e, ao girar a roda, ele era introduzido para dentro do hospital. No Brasil, instalou-se a roda dos expostos nas Santas Casas de Misericórdia. Em princípio, havia quatro rodas: Salvador (1726), Rio de Janeiro (1738), Recife (1789) e ainda em São Paulo (1825). Mas também houve rodas menores em outras cidades.

A IMAGEM DA CRIANÇA QUE SOFRE MAUS-TRATOS



Figura 5.2: *Cinderela*, de Charles Perrault. Ilustração de Gustave Doré.

<http://pt.wikipedia.org/wiki/Cinderela>

Vamos a mais uma síntese com uma das versões da história de Cinderela:

Um rico comerciante viúvo resolve casar-se novamente e escolhe uma mulher com duas filhas da mesma idade de sua filha, Cinderela. Quando ele morre, a mulher com quem se casou faz sua enteada trabalhar como empregada da casa.

Na região em que moravam existia um castelo e, como o príncipe estava em idade de se casar, o rei e a rainha promoveram uma grande festa, convidando todas as moças nobres e ricas da região. Como Cinderela não tinha roupa para ir à festa, ajudou suas irmãs a se arrumarem, tendo que se conformar em não ir ao baile.

Após a saída de suas irmãs, aparece a fada madrinha, que transforma as roupas velhas de Cinderela em luxuosas, oferece-lhe sapatos de cristal e transforma a abóbora em carruagem... Porém, avisa que, à meia-noite, todo o encanto se desfaz. Cinderela vai ao baile e dança a noite toda com o príncipe. Mas, ao soar a meia-noite, se apressa para sair da festa, no que acaba deixando para trás um dos sapatinhos de cristal. O príncipe o guarda consigo e passa a procurar, por toda a região, a moça cujo pé serviria no sapatinho. Assim, encontra Cinderela, com quem se casa, e vivem felizes para sempre.

Na França do século XVIII, cerca de 45% das crianças morriam antes da idade de dez anos; poucas chegavam à idade adulta, morrendo antes de seus pais. Assim como também os adultos morriam sem chegar ao fim de seus anos férteis. Outro dado é o curto período dos casamentos em função da morte das mulheres durante o parto, o que gerava um número grande de madrastas.

Os maus-tratos às crianças ocorriam entre irmãos, padrastos, madrastas, enteados e enteadas. Muitas vezes, esse comportamento estava relacionado à aquisição de bens e heranças de família. Mesmo que a família pudesse se autossustentar, o aumento de herdeiros implicava uma diminuição do valor dos bens no momento da partilha.

Por exemplo, encontramos nos contos “Menina Enterrada Viva”, recolhido por Câmara Cascudo (1986), no Rio Grande do Norte, e “A Mãe Falsa ao Filho”, recolhido em Parati, no estado do Rio de Janeiro, por Sílvio Romero, tramas que envolvem maus-tratos à criança.

No final da história de Cinderela, temos um desfecho feliz para a protagonista. Entretanto, nem sempre os relatos verídicos de crianças e adolescentes, que sofrem maus-tratos por seus familiares, são tão promissores. Procure notícias que apresentem essa realidade, que desrespeita direitos da criança e do adolescente, observe qual a sentença e a proteção dada pela Justiça.

A IMAGEM DA CRIANÇA QUE SUBVERTE



Figura 5.3: *O Pequeno Polegar*, de Charles Perrault. Ilustração Gustave Doré.
Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/O_Pequeno_Polegar

É interessante recordarmos uma das versões da história de O Pequeno Polegar:

Uma família de camponeses pobres tinha sete filhos. O filho caçula nasceu muito pequenino e franzino, recebendo o apelido de Pequeno Polegar. Além de pequeno, ele surpreendia por sua esperteza.

Era uma época de muita fome e não havia alimentos para todos. De forma, que a família foi para a floresta na esperança de encontrar possibilidade de sobrevivência. Pais e crianças se perderam uns dos outros.

À noite, o irmão mais velho subiu na árvore mais alta para procurar um abrigo e viu festejos numa torre de um castelo e, rapidamente, todos se colocaram em sua direção.

Chegando lá, uma senhora abriu-lhes a porta e ofereceu-lhes bastante comida.

Não demorou, um gigante chegou à casa e, sentindo o cheiro das crianças, ameaçou comê-las, mas foi seduzido pela refeição já pronta.

Os meninos foram se deitar na cama ao lado das sete filhas do gigante. Sabendo que o gigante os queria para o jantar do dia seguinte e que as meninas dormiam com coroinhas, Polegar teve uma ideia, que colocou em ação: enquanto todos dormiam, trocou o seu chapéu e o de seus irmãos pelas coroas das meninas. Mais tarde, o gigante degolou as crianças que tinham chapéu na cabeça, ou seja, suas filhas. Percebendo que fora enganado, foi atrás dos meninos. Para conseguir sair da casa, Polegar pegou as botas mágicas do gigante, Botas de Sete Léguas. Após sair do castelo, as botas encantadas deram rapidez aos seus pés para voltar para o seu lar, onde deixou os seus irmãos e foi para o castelo real prestar serviços de correio ao rei. Pequeno Polegar ganhou dinheiro e voltou para ajudar a sua família a não mais sentir fome.

A criança que subverte é aquela que desafia a vida opressora e vai dando soluções às dificuldades cotidianas. Traz também o pensar sobre o esquecimento do adulto em relação à sua própria infância e à infância que se mostra todos os dias em face visível.

Os contos como “João e Maria” e “O Pequeno Polegar” mostram a imagem de crianças que buscam, a partir de suas próprias experiências, dentro de sua história, condições para superação dos problemas.

Procure olhar as crianças de forma a ver as soluções que elas vão dando aos problemas reais que enfrentam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As imagens infantis presentes nos contos populares e nas poesias possibilitam a sensibilização da relação entre adultos e crianças, favorecendo a alteridade, a expressão (de ambos) de adultos e crianças através de múltiplas linguagens, a compreensão de diferentes lógicas e o respeito diante a diversidade.

Os bons contos de fadas têm significados em muitos níveis; só a criança pode saber quais os significados importantes para elas. À medida que vai crescendo, relendo os contos, ela irá descobrir novos significados, o que lhe possibilitará perceber que amadureceu em compreensão, já que a mesma história lhe mostra agora outros aspectos que não havia considerado anteriormente. Assim, os contos atingem a sua missão: a criança é quem irá descobrir, por si mesma, os significados ocultos nos textos.

ATIVIDADE FINAL

Atende ao Objetivos 1 e 2

Faça um levantamento de diferentes obras da literatura pensando as imagens de infância que perpassam em suas histórias. Veja, a seguir, algumas obras que você pode tomar como referência:

1. *Rapunzel* (Irmãos Grimm)
2. *Menino do engenho* (José Lins do Rego)
3. *A droga da obediência* (Pedro Bandeira)
4. *Pai de Todos* (Ganymédes José)

RESPOSTA COMENTADA

1. *Rapunzel - Irmãos Grimm*

(<http://pt.wikipedia.org/wiki/Rapunzel>)

Imagem da infância superprotegida, que acaba sendo indefesa frente aos desafios da vida.

2. *Menino do Engenho – José Lins do Rego*

(http://www.jayrus.art.br/Apostilas/LiteraturaBrasileira/Modernismo30/Prosa_de_30/Jose_Lins_do_Rego_Menino_de_Engenho_resumo.htm)

Imagem de uma infância órfã, marcada por problemas sociais que atravessam as memórias do protagonista.

3. *A droga da obediência - Pedro Bandeira*

(http://www.passeiweb.com/na_ponta_lingua/livros/resumos_comentarios/a/a_droga_da_obediencia)

Imagem da infância que subverte a ordem estabelecida.

4. *Pai-de-Todos - Ganymédes José*

(http://pt.wikipedia.org/wiki/Ganym%C3%A9des_Jos%C3%A9)

Imagem da criança adultorizada.

RESUMO

O trabalho de Philippe Ariès (1973) ajudou a compreender a infância como uma construção social. Apesar das críticas que ele recebeu por ter como foco de análise a especificidade da realidade europeia, pela realidade cultural ser mais complexa e por envolver diferentes infâncias e diferentes classes sociais, sua pesquisa traz uma reflexão sobre como o sentimento acerca da infância é influenciado pelo movimento histórico das sociedades.

Do sentimento às imagens da infância (abandonada, a que sofre maus-tratos e a que subverte, identificadas nos contos populares) há o redimensionamento destas num âmbito mais crítico e que serve para se repensar a relação entre adultos e crianças. Os contos e poesias fornecem pistas sobre o quanto os adultos tratam as crianças ora tratando-as como crianças, ora como adultos.

A história do atendimento à criança no Brasil

Karla Seabra

AULA

6

Meta da aula

Mapear as formas de amparo à criança ao longo da história do Brasil.

objetivos

Esperamos que, após o estudo do conteúdo desta aula, você seja capaz de:

1. identificar as formas de atendimento à criança no Brasil nos diferentes momentos históricos e políticos;
2. reconhecer a história da creche no Brasil.

INTRODUÇÃO

Nesta aula, analisaremos a história do atendimento à criança no Brasil e precisaremos revisitar a própria história do Brasil. Portanto, dividiremos este texto de acordo com os diferentes momentos históricos, mas procurando sempre focar a infância. Também realizaremos uma retrospectiva histórica da creche no Brasil. Quando e por que surgiu, a forma de atendimento prestado à criança nos diferentes momentos históricos e as principais mudanças até os dias atuais.

HISTÓRIA DO ATENDIMENTO À INFÂNCIA NO BRASIL

Descobrimento do Brasil e ação dos jesuítas

A primeira forma de atendimento às crianças no Brasil surgiu logo após o seu descobrimento com a chegada dos jesuítas. Os jesuítas tinham o objetivo de civilizar os índios através do cristianismo, mas encontraram bastante resistência com os índios adultos e voltaram-se para as crianças (curumins), que eram afastadas do convívio familiar e passavam a viver na **CASA DOS MUCHACHOS**, local onde aprendiam os hábitos da cultura europeia e eram catequizados.

Ao fim da infância essas crianças saíam da Casa dos Muchachos e voltavam para a tribo ou perambulavam pelas cidades, já que muitos não conseguiam se readaptar à vida indígena. Podemos pensar que essa prática deu origem à primeira população de rua de nosso país, já que não conseguiam retornar aos antigos hábitos indígenas e também não conseguiam se inserir na sociedade, vagando pelas cidades em busca de um lugar para morar e trabalhar.

A **CASA DOS MUCHACHOS** era o lugar onde os indígenas eram criados e catequizados pelos jesuítas, junto com órfãos portugueses, para que tivessem um modelo para aprender os modos considerados civilizados com outros da mesma faixa etária (FREITAS, 2001, p. 96).

Período Colonial (1530 até 1822)

Durante o Período Colonial, houve uma grande importação de pensamentos e ideias dominantes na Europa, inclusive em relação ao atendimento à criança, mas apresentando uma diferença clara entre negros e brancos. Os filhos de escravos eram incorporados ao trabalho a partir de cinco anos e com 12 anos já eram considerados adultos, inclusive sexualmente usados para reproduzir e aumentar o número de escravos. As crianças brancas em muitas famílias eram cuidadas por amas. A partir de seis anos, frequentavam os colégios religiosos, utilizavam trajes adultos e recebiam castigos.

Nessa época, foi criada a Santa Casa de Misericórdia, que cuidava, a princípio, dos doentes, mas logo começou a receber crianças que eram abandonadas em um dispositivo denominado “roda”, onde quem recebia a criança não conseguia identificar quem a estava abandonando. A roda dos expostos legitimava o abandono de crianças, já que era um local público onde se possibilitava que estas fossem deixadas. No séc. XVIII muitas crianças abandonadas na roda morriam devido à falta de condições mínimas de higiene e saneamento na Santa Casa. As que conseguiam sobreviver eram entregues a “criadeiras externas” (mulheres que recebiam uma quantia do governo para cuidar das crianças) até os nove anos. A partir de então eram encaminhadas ao trabalho em fazendas ou na Marinha.



Fonte: www.santacasasp.org.br/.../downloads-disponiveis-roda-dos-expostos.pdf

Pelo que consta a “roda” começou na Itália, sendo depois adotada por inúmeros países, inclusive Portugal e Brasil. No Brasil a primeira “roda” surgiu em 1730 no Rio de Janeiro e estava colocada no Asylo dos Expostos, fundado por Romão Mattos Bernardes, sendo que, posteriormente, também veio a existir na Bahia e em São Paulo (VELLOSO, 2009).

A partir da metade do século XIX, a prática da roda e as amas passaram a ser condenadas pelos abolicionistas e higienistas, porque o índice de mortalidade das crianças que eram abandonadas era altíssimo.

Brasil Independente (1822 até 1889)

Como uma das consequências da independência do Brasil, temos o inchaço das cidades e a queda da qualidade de vida, levando ao aumento da criminalidade. Adultos e crianças infratoras eram encaminhadas ao mesmo local. Somente em 1861, surgiu o primeiro Instituto de Menores, para onde passaram a ser encaminhadas as crianças infratoras.

O Instituto de Menores tinha o objetivo de disciplinar os corpos (uso de castigos corporais) para disciplinar a mente. Com o passar do tempo eram encaminhadas a essa instituição todas as crianças em situação de rua, sendo ela infratora ou não. O Estado passou a tutelar a criança pobre como se fosse criminosa e passou a ensinar-lhe ofícios. As crianças eram separadas por idade e grau de aprendizagem e, posteriormente, encaminhadas à escola de aprendizes de marinho.

Brasil República (1889 a 1930)

O período que vai de 1889 a 1930 é conhecido como a República Velha. Este período da História do Brasil é marcado pelo domínio político das elites agrárias mineiras, paulistas e cariocas. O Brasil firmou-se como um país exportador de café, e a indústria deu um significativo salto. Na área social, várias revoltas e problemas sociais aconteceram nos quatro cantos do território brasileiro (SUA PESQUISA, 2009).

O Brasil República herda os problemas sociais do Império. Em relação à infância, o Movimento Higienista clamava por uma assistência à infância nos internatos devido às altas taxas de mortalidade infantil.

No fim do século XIX e início do XX, surgia uma nova mentalidade que se propunha a cuidar da população, educando e ensinando novos hábitos. (...) Convencionou-se chamá-la "movimento higienista". Muitos "higienistas" tomavam como referência a ideia que preconizava ser a falta de saúde e educação do povo responsável por nosso atraso em relação à Europa (GÓIS JUNIOR, 2002).

Os juristas começavam a criar as primeiras leis para os "menores" no início do século XX. Essas leis visavam regular a vida e a saúde dos recém-nascidos, os serviços prestados pelas amas de leite, assim como velar pelos menores infratores ou em situação de trabalho, amparar as crianças pobres, doentes, deficientes, maltratadas e abandonadas; criar instituições como maternidades, creches e jardins de infância.

Em 1919 foi criado o Departamento da Criança no Brasil, cuja responsabilidade caberia ao Estado, mas foi mantido na realidade por doações, que possuía diferentes tarefas: realizar o histórico sobre a situação da proteção à infância no Brasil; fomentar iniciativas de amparo à criança e à mulher grávida pobre; publicar boletins; divulgar conhecimentos; promover congressos; concorrer para a aplicação das leis de amparo à criança; uniformizar as estatísticas brasileiras sobre mortalidade infantil (disponível em <http://samanthapaiva.blogspot.com>).

Estado Novo (Era Vargas – 1930 até 1945)

Getúlio Vargas foi nomeado presidente e começou com uma política de modernização do país. Criou vários ministérios (do Trabalho, Indústria e Comércio e o Ministério da Educação e Saúde) e a Lei da Sindicalização, que vinculava todos os sindicatos ao Presidente, com a pretensão de ganhar o apoio popular (o que ficou conhecido como política do populismo). Durante a Era Vargas aconteceram diversos avanços na legislação trabalhista, que culminaram na CLT (Consolidação das Leis Trabalhistas).

Durante seu governo também houve uma forte influência nazifascista vinda da Europa, e o Brasil tentou buscar alternativas para o atendimento à infância como forma de “aperfeiçoar a raça”.



Fonte: an.arquivonacional.gov.br

Tanto o nazismo quanto o fascismo eram regimes totalitários, eram ditaduras de extrema-direita, e todas as decisões eram tomadas em função dos interesses do Estado. O poder central era concentrado nas mãos do chefe do governo.

Acreditava-se que as condutas antissociais eram adquiridas hereditariamente e o meio social faria com que se instalassem ou não. Ou seja, acreditava-se que, se a criança nascesse com uma herança genética para criminalidade e vivesse em um ambiente que favorecesse a marginalidade, ela conseqüentemente seria um marginal.

Como uma tentativa de eliminar uma possível convivência das crianças com a marginalidade, foi criado em 1941 o Serviço de Assistência ao Menor (SAM), que era um conjunto de normas e regras para instituições públicas e particulares que atendiam crianças.

Veiculava-se inicialmente que as instituições regidas pelo SAM eram a única possibilidade para uma boa educação para a criança pobre, e a população carente recebia a orientação para que levassem seus filhos para essas instituições. Mas na verdade tornou-se uma fábrica de delinquentes, na medida em que a criança pobre não infratora convivia com menores infratores. O que tanto se temia inicialmente, que era essa convivência com a marginalidade, acabou acontecendo dentro das próprias instituições.

De 1945 a 1951 Vargas foi senador federal e, após esse mandato, voltou à presidência pelo voto popular. Em agosto de 1954, sob forte pressão política e escândalos pessoais, Getúlio Vargas cometeu suicídio.

Ditadura militar (1964-1985)

Em abril de 1964 iniciou-se a ditadura militar no Brasil, após um golpe das forças armadas ao governo de João Goulart. Um dos principais motivos para o golpe foi o receio da implantação de reformas, especialmente a reforma agrária, que traria como consequência direta a divisão das grandes propriedades de terra, reivindicada por políticos e intelectuais desde a abolição (1888), levando a diminuição do poder dos “coronéis” (proprietários de terras no Nordeste) que mantinham os trabalhadores do campo sob seus domínios, inclusive manipulando-os nas campanhas eleitorais.

Em relação à infância, durante o período da ditadura militar, o Estado considerava o menor como “objeto de segurança nacional”. O SAM foi extinto e criada a Funabem (Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor), que tinha objetivos de integração da criança na sociedade, ou seja, durante a estada na instituição a criança receberia um preparo para estar no convívio social quando retornasse a sua família, inclusive com um preparo profissional, mas na verdade só mudaram os títulos, o atendimento à criança permaneceu da mesma forma: o assistencialista.

Depois das pressões vindas de organizações não governamentais (Pastoral do Menor, entre outras), em 1989 surge uma legislação para a infância: Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). A funabem é extinta e são mais focalizados os direitos da criança e do adolescente ao invés dos deveres, na medida em que passam a ser vistos como sujeitos de direitos. Hoje é essa legislação que norteia todas as instituições que trabalham com crianças, sejam elas infratoras ou não.



ATIVIDADE

Atende ao Objetivo 1

1. Como sugestão de atividade, faça um panorama das formas de atendimento da criança pelo Estado no Brasil nos diferentes períodos históricos. Como sugestão, faça uma linha do tempo, colocando em vermelho as características que se mantiveram em cada fase e em azul as que surgiram naquela época especificamente. Essa linha do tempo o ajudará a compreender o mapeamento que fizemos até aqui e será um bom esquema para estudar para as avaliações.

	Características mantidas	Características novas
Descobrimiento do Brasil		
Período Colonial		
Brasil independente		
Brasil República		
Ditadura militar		

RESPOSTA

Período histórico	Características mantidas	Características novas
<i>Descobrimto do Brasil</i>	–	<i>Afastamento da convivência familiar (tutela da criança órfã e indígena pela igreja/Estado)</i>
<i>Período Colonial</i>	<i>Tutela da criança órfã pelo Estado.</i>	<i>Herança dos modelos europeus de atendimento à criança; roda dos expostos e criadeiras externas; alto índice de mortalidade infantil. crianças brancas nos colégios; castigos corporais.</i>
<i>Brasil independente</i>	<i>Tutela da criança órfã pelo Estado; castigos corporais; alto índice de mortalidade infantil.</i>	<i>Instituto para menores infratores; tutela da criança pobre como criminosa; ensino de ofícios; escola de aprendizes de marinho;</i>
<i>Brasil República</i>	<i>Tutela da criança órfã e pobre pelo Estado;</i>	<i>Movimento higienista; criação de leis para o amparo à criança.</i>
<i>Era Vargas</i>	<i>Tutela da criança órfã e pobre pelo Estado; tutela de crianças infratoras e não infratoras na mesma instituição.</i>	<i>Influência nazifascista; SAM.</i>
<i>Ditadura militar</i>	<i>Tutela da criança órfã e pobre pelo Estado; tutela de crianças infratoras e não infratoras na mesma instituição.</i>	<i>Funabem; preparo para o convívio social.</i>

A HISTÓRIA DA CRECHE NO BRASIL

Durante o mapeamento histórico que fizemos na primeira parte da aula, não nos detivemos em falar das instituições que atendiam às crianças pequenas no Brasil porque queríamos dedicar um tópico especialmente para essa discussão. A creche no Brasil surge acompanhando as modificações do capitalismo, a urbanização em pleno crescimento e a necessidade de aumento da força de trabalho.

Durante muitos séculos, o cuidado e a educação da criança eram tarefas familiares, principalmente das mulheres. A criança era considerada um adulto em miniatura e logo que superava a fase de dependência de necessidades físicas passava a participar das atividades cotidianas dos adultos e era integrada a esse meio social como um adulto. Apesar do contexto doméstico ser o mais utilizado para a educação das crianças, alguns espaços alternativos foram sendo criados ao longo da história para amparar as crianças em situações desfavoráveis, como é o caso da “roda”. A responsabilidade por esse acolhimento era realizada em geral por entidades religiosas e eram sempre permeadas pelas ideias de abandono e pobreza. Essas ideias geraram concepções negativas acerca das instituições de educação infantil, acentuando sempre um favorecimento da família como a matriz educativa principal.

O termo “creche” é de origem francesa e significa manjedoura ou presépio. Na Itália, foi utilizado o termo “asilo nido” que indica um ninho que abriga. No Brasil, além do termo creche foi muito utilizada a denominação escola materna. Em todos os nomes se reforça a instituição de educação infantil como um lugar da falta familiar (OLIVEIRA, 2002).

Até meados do século XIX no Brasil, o atendimento de crianças pequenas longe da família praticamente não existia. O avanço da industrialização no século XX favoreceu mudanças familiares importantes. A estrutura econômica baseada na agricultura, na qual toda a família trabalhava junto e próximo à residência, cedeu lugar a uma estrutura na qual cada trabalhador era considerado uma unidade produtiva, incluindo uma separação entre o ambiente doméstico e o local de trabalho. Um grande número de mulheres foi inserido nas fábricas, gerando o problema de onde deixar a prole durante o horário de expediente.

Soluções emergenciais precisaram ser tomadas dentro dos próprios núcleos familiares e algumas mulheres passaram a “tomar conta” das crianças para que as mães pudessem trabalhar em troca de pagamento. Eram chamadas “criadeiras” e as precárias condições de atendimento levaram a uma alta da mortalidade infantil.

A creche surgiu na segunda metade do século XIX com a finalidade de amparar as classes populares e liberar a mão de obra pobre feminina. As primeiras creches atendiam ao apelo do movimento higienista, difundindo os preceitos higiênicos entre os menos favorecidos economicamente, e o das mulheres burguesas, na medida em que abrigavam os filhos das empregadas domésticas.

Essas iniciativas de proteção à infância estavam relacionadas ao combate das altas de taxas de mortalidade infantil e atribuíam à família a culpa por essa situação. Com isso, a creche foi ganhando a conotação que em parte é encontrada até hoje, como lugar da carência e do abandono. Muitas mães ainda vivem com ambivalência o fato de deixar o filho na creche para continuarem trabalhando.

Embora fisiologicamente possibilitada de afastar-se do bebê sem prejuízo deste, a mãe ainda não se sente emocionalmente disponível para tal. A função materna atualmente possui uma característica que pode ser definida como a resultante de duas forças opostas. De um lado, o ideal da maternidade como a dedicação irrestrita e exclusiva da mãe ao filho. De outro, as condições objetivas de vida das mulheres, onde o trabalho extra domiciliar aumenta a cada ano. Dessa batalha cotidiana, travada por cada mulher, nasce a culpa. Essa dificuldade de conciliação de papéis torna esse sentimento frequente para a mãe do século XX. A creche, cuja finalidade seria permitir uma solução de forma satisfatória para a mãe e filho, também é vivificada com profunda ambivalência (CIVILETTI, 1988, p. 18).

No final do século XIX é trazido ao Brasil, através das influências americana e europeia, o jardim de infância, que também foi alvo de muitas discussões entre os políticos da época. Alguns o criticavam porque consideravam mais um local de mera guarda das crianças. Os Jardins de Infância eram considerados prejudiciais porque tiravam a criança do convívio familiar precocemente. Outros os defendiam por acreditarem que trariam benefícios ao desenvolvimento da criança, já se vislumbrando um aspecto pedagógico influenciado pelo Movimento das Escolas Novas (OLIVEIRA, 2002).

O movimento operário nas décadas de 1920 e 1930, liderado principalmente por imigrantes europeus, reivindicava melhores condições de trabalho e locais para o atendimento das crianças durante o horário de expediente. A necessidade de ajuda nos cuidados com os filhos foi produzida pelo novo sistema econômico industrial, mas não foi reconhecido como um dever social. Algumas creches próximas às fábricas foram criadas pelos empresários e usadas nos ajustes das relações de trabalho. Ainda assim, o discurso existente na época era de um ideal de mulher voltada para a família e cuidados com os filhos no ambiente doméstico. O atendimento à criança pequena em creches era de cunho assistencialista, o higienismo dominava a expectativa de educação de crianças pequenas.

Organizados aqui no Brasil, os operários passaram a protestar contra as precárias condições de vida e de trabalho. Os empresários procurando enfraquecer os movimentos começaram a conceder algumas creches e escolas maternas para os filhos de operários. As grandes cidades não dispunham de infra-estrutura urbana suficiente, em termos de saneamento básico, moradias etc., sofriam o perigo de constantes epidemias. A creche passou a ser defendida por sanitaristas preocupados com as condições de vida da população operária. Grupos de mulheres de classes sociais mais abastadas que, organizadas em associações religiosas ou filantrópicas, criaram várias creches. Instruíam as mulheres das camadas populares a serem boas donas-de-casa e a cuidarem adequadamente de seus filhos. Eram convictas de que o cuidado materno era o melhor para a criança e que o cuidado em grupo (creche) era certamente um substitutivo inadequado (GONÇALVES, 2009).

Nesse contexto histórico, surgiram as primeiras legislações sobre o trabalho da mulher e o atendimento de crianças pequenas. A partir de 1923, foi regulamentada a lei que concedia o direito às instalações de creches e salas de amamentação próximas ao ambiente de trabalho. Em 1943, com a Consolidação das Leis do Trabalho, foram prescritas leis sobre o atendimento dos filhos de mulheres trabalhadoras com a finalidade de facilitar amamentação durante o horário de trabalho.

A partir da década de 1950, houve um aumento do número de mulheres de classe média no mercado de trabalho. Até então, a maioria das mulheres trabalhadoras pertencia às classes menos favorecidas. Paralelamente a esse aumento, houve uma especulação imobiliária nas grandes cidades, com a redução do espaço que as crianças tinham para brincar.

Todos esses fatores contribuíram para o crescimento da demanda do atendimento público da Educação Infantil (uma das etapas da Educação Básica, segundo a LDB nº 9.394/96) destinado a crianças de zero a seis anos. Com a procura de classes sociais mais favorecidas economicamente por esse tipo de atendimento, houve uma preocupação maior com a socialização, a criatividade e o desenvolvimento infantil como um todo. A instituição de educação infantil deixa de ser pensada como uma instituição assistencialista e começa a ser pensada como um ambiente estimulador, que proporciona bem-estar e condições necessárias para o desenvolvimento infantil, ao menos nas instituições que recebiam as crianças das classes mais favorecidas. Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional aprovada em 1961, o atendimento a crianças menores de sete anos passa a ser incluído no sistema de ensino, ainda que com a finalidade de uma educação pré-escolar, ou seja, não com objetivos próprios, mas sim como um simples preparo para o ensino primário.

Assim, para a população de baixa renda, foram sendo criadas propostas de trabalho para as instituições de educação infantil (creches e pré-escolas) com caráter compensatório, baseados na teoria da privação cultural. As propostas visavam a uma estimulação precoce e ao preparo para a alfabetização, dando continuidade às práticas assistencialistas de educação e ensino. Já para as camadas mais favorecidas, os projetos elaborados para educação infantil começavam a ter uma conotação de aprimoramento intelectual, visando aos aspectos cognitivos, sociais e emocionais da criança.

Privação cultural baseava-se na ideia de que só havia um modelo de criança: a da classe média, e assim, as outras crianças desfavorecidas economicamente comparadas a estas crianças-modelo eram consideradas “carentes” e “inferiores”. Faltavam para elas determinadas atitudes e conteúdos. Na década de 70, ocorre a profusão de movimentos sociais e com eles surge, dentre outras, uma proposta de creche mais afirmativa para a criança, a família e a sociedade. Para encerrar este período, é importante ainda lembrar que, em 1975, o Ministério de Educação e Cultura instituiu a Coordenação de Educação Pré-Escolar e, em 1977, foi criado o Projeto Casulo, vinculado à Legião Brasileira de Assistência (LBA) que atendia crianças de zero a seis anos de idade e tinha a intenção de proporcionar às mães tempo livre para poder “ingressar no mercado de trabalho e, assim, elevar a renda familiar” (GONÇALVES, 2009).



ATIVIDADE

Atende ao Objetivo 2

2. Apresente uma reflexão crítica sobre a seguinte afirmação:

A história da creche liga-se às modificações do papel da mulher na sociedade e suas repercussões no âmbito da família, em especial no que diz respeito à educação dos filhos. A creche deve ser compreendida dentro de um contexto social que inclui a expansão da industrialização e do setor de serviços, ao mesmo tempo em que a urbanização se torna cada vez maior (OLIVEIRA, 1999).

RESPOSTA COMENTADA

Ao refletir sobre a história da creche no Brasil não podemos deixar de atrelá-la à inserção da mulher (pobre e imigrante) no mercado de trabalho. Na primeira metade do século XX, as demandas econômicas devidas ao aumento da industrialização, assim como a necessidade de suprir a mão de obra masculina no período das grandes guerras, fizeram com que muitas mulheres deixassem seus lares para entrar no mercado de trabalho, surgindo então a necessidade de um local no qual pudessem deixar seus filhos. As creches nesse período detinham-se apenas aos cuidados com a criança. A partir da segunda metade do século XX, gradativamente as mulheres de classe média também começaram a investir em uma carreira profissional, ao mesmo tempo em que ocorreu uma diminuição dos espaços para as crianças brincarem devido à especulação imobiliária, levando ao surgimento das pré-escolas com uma proposta de trabalho educativo para as crianças. Gradativamente ao longo deste século, a família passa a compartilhar a educação dos filhos pequenos com essas instituições (creche e pré-escola).

CONCLUSÃO

Dessa forma, com as transformações socioeconômicas e culturais observadas nas últimas décadas, houve um crescimento gradativo do atendimento coletivo às crianças pequenas no Brasil e como consequência surgiu a necessidade de uma legislação mais apropriada a esse tipo de atendimento, como veremos na próxima aula. Atualmente, com essa perspectiva, o ambiente creche é utilizado como um espaço de educação infantil, que favorece o desenvolvimento e a socialização da criança desde os primeiros meses de vida, com um trabalho baseado em objetivos próprios para a faixa etária.

ATIVIDADE FINAL

Atende aos Objetivos 1 e 2

Como atividade para esta aula podemos sugerir que você faça uma reflexão, baseada no texto e na sua vivência, sobre as instituições creche e pré-escola. Você ainda percebe diferenças entre elas? Quais? Faça uma correlação entre os aspectos levantados por você e os aspectos históricos estudados na aula.

RESPOSTA COMENTADA

Para responder a essa questão, é importante que você reflita baseado em sua experiência de vida e nos textos. A creche atualmente ainda cumpre somente o papel assistencial (como durante boa parte de nossa história) ou já tem um comprometimento efetivo com a educação das crianças em amplo aspecto? É importante também que você faça uma

comparação com as escolas de educação infantil que não atendem em período integral e tampouco crianças na faixa etária de creche (zero até três anos). Pode levar em consideração também as instituições públicas e privadas. Reflita se existe uma tendência em diferenciar o tipo de atendimento de acordo com a classe social atendida pela instituição, como vimos acontecer durante muito tempo. Vale ressaltar que a sua resposta não poderá ser generalista, como por exemplo: “as creches particulares valorizam a criança”, mas sim apontar tendências percebidas por você, contrastando com os aspectos históricos.

RESUMO

É essencial que você compreenda o panorama do atendimento à infância no Brasil, sobretudo da tutela da criança pobre pelo Estado nos diferentes períodos históricos. Perceba as condutas que permaneceram em relação à criança pobre, mesmo que, em cada período, as estratégias tenham sido diferenciadas, assim como as condutas que realmente mudaram ao longo dos períodos históricos. Atente para o fato de que, desde o descobrimento do Brasil, a criança pobre sempre foi tutelada pelo governo, ou seja, era retirada da convivência familiar ou havia um incentivo para que a própria família o fizesse e colocasse essa criança aos cuidados do governo através de diferentes instituições.

É importante também você perceber que, historicamente, creche e pré-escola se constituíram em dois campos diferentes de atuação. Enquanto a pré-escola desde a sua origem evidencia um caráter educacional, de preparação para a escola regular, a trajetória da creche nos mostra que o assistencialismo foi presença marcante em toda a sua história. Durante muito tempo a creche foi uma instituição para abrigar e salvar crianças (pobres) cujas famílias não possuíam estrutura para fazê-lo. Assim, a maior preocupação das propostas presentes nas creches era com a higiene, considerada extremamente precária entre as camadas populares, e com a saúde, tendo em vista o altíssimo grau de mortalidade infantil.

A história da creche está diretamente relacionada às modificações do papel da mulher na sociedade e suas repercussões na estrutura familiar, em especial na educação dos filhos. O surgimento e mudanças ocorridas nesse tipo de instituição estão envolvidos em um conjunto de fatores sociais, econômicos, políticos e culturais.

Legislação e Educação Infantil

Karla Seabra

AULA

7

Meta da aula

Apresentar a atual legislação destinada à infância e à Educação Infantil no Brasil.

objetivos

Esperamos que, após o estudo do conteúdo desta aula, você seja capaz de:

1. identificar a atual legislação destinada à infância e à Educação Infantil no Brasil;
2. analisar os conceitos de cidadania e inclusão na Educação Infantil;
3. reconhecer as propostas das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil e dos norteadores legais para o atendimento às crianças nesta faixa etária.

INTRODUÇÃO

Nesta aula, mapearemos a atual legislação destinada à infância e à Educação Infantil no Brasil. Faremos uma breve apreciação da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n.º 9.394/96) no que diz respeito à Educação Infantil, assim como a nova lei brasileira n.º 11.274, que muda a duração do Ensino Fundamental de oito para nove anos. Refletiremos sobre a condição da infância na perspectiva de cidadania e de inclusão e, por fim, apresentaremos as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, o Referencial Nacional para Educação Infantil (RCNEI), os Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil e os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil.

LEGISLAÇÃO E EDUCAÇÃO INFANTIL: CONSTITUIÇÃO DE 1988 E LDB

Como discutido na última aula, as transformações socioeconômicas e culturais levaram a um crescimento gradativo do atendimento coletivo às crianças pequenas no Brasil e, como consequência, surgiu a necessidade de uma legislação mais apropriada a esse tipo de atendimento. Após o fim da Ditadura Militar grupos organizados começaram a sensibilizar os legisladores sobre as questões relativas aos direitos das crianças, já que as Constituições anteriores apenas “assistiam e amparavam” a criança, necessitando de uma legislação que direcionasse formas concretas para esse amparo e principalmente para a educação.

A CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988 apresentou um salto de qualidade se comparada à legislação anterior no que diz respeito ao direito à educação, inclusive detalhando os instrumentos legais para sua garantia nos artigos 205 ao 214. A criança passou a ser sujeito de direitos e foi garantido o atendimento em Educação Infantil às crianças de zero a seis anos.

A CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988

é a lei fundamental e suprema do Brasil. É a sétima Constituição brasileira desde a Independência.

“O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade” (Art. 208 da Constituição Federal de 1988, inciso IV).

A Educação Infantil passou a ter prioridade de investimento juntamente com o Ensino Fundamental e agora está diretamente ligada ao Ministério da Educação. A creche passa a ser subordinada à área de educação, passa a ser legalmente uma instituição educacional, criando-se, assim, novas responsabilidades para o sistema escolar.



Acesse o *site* http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm para ter acesso na íntegra à Constituição Federal de 1988.

Para enfatizar as premissas contidas na Constituição de 1988, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n.º 9.394), promulgada em dezembro de 1996, afirma que “o dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de (...): IV – atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade” (Título III, Do Direito à Educação e do Dever de Educar, art. 4º). Desta forma, a creche está definitivamente inserida no sistema educacional de ensino. A nova LDB estabeleceu a educação infantil como uma etapa inicial da educação básica e implantou finalidades e objetivos próprios a essa faixa etária.



Acesse o *site* http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm para ter acesso na íntegra à atual LDB.

Portanto, o direito à creche para crianças de zero a três anos ampara-se na atual Constituição Federal Brasileira e é reiterado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). A Educação Infantil é definida como a primeira etapa da educação básica, devendo ser oferecida em creches ou em entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade e em pré-escolas para crianças de quatro a seis anos de idade (art. 30).

A Lei 11.274 altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade (retirado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm).

A partir de 2007, de acordo com a Lei nº 11.274, o Ensino Fundamental passa a ter nove anos de duração. O acréscimo da nova série se dará no início do Ensino Fundamental, passando para os 6 (seis) anos de idade o ingresso das crianças a este nível de ensino. Os Estados e Municípios terão até 2010 para se adaptarem à nova lei. Desta forma é retirado um ano da criança no contexto da Educação Infantil, fato que tem gerado muitas críticas e preocupações dos especialistas em educação.



Acesse os sites www.oei.es/quipu/brasil/ensino_fundamental_9anos_orientaciones.pdf e <http://educacao.terra.com.br/interna/0,011308656-E13588,00.html> para ter maiores informações sobre o ensino fundamental com 9 anos.

ATIVIDADE



Atende ao Objetivo 1

1. Apresente as principais mudanças no campo da educação após a Constituição de 1988 e as leis nº 9.394/96 e nº 11.274/07. Faça uma reflexão sobre essas legislações e sua prática cotidiana. Você percebe o cumprimento ou descumprimento dessas leis? Como sugestão prática, você pode também buscar notícias em jornais e revistas que justifiquem as suas conclusões.

RESPOSTA COMENTADA

Você deverá pontuar que após a Constituição de 1988 e a lei nº 9.394/96 as crianças pequenas (zero a seis anos) passaram a ter o direito à educação em instituições públicas. A Educação Infantil passou a ser considerada a primeira fase da educação básica. Embora as famílias não tenham a obrigação de matricular seus filhos neste segmento da educação, o governo passou a ter a obrigatoriedade do oferecimento de vagas. Com a lei nº 11.274/07, que estabelece o Ensino Fundamental de nove anos, as famílias passam a ter obrigação de matricular seus filhos aos seis anos de idade, finalizando a etapa de Educação Infantil aos cinco anos. É importante que você traga para sua discussão exemplos retirados do seu cotidiano, de reportagens de revistas, jornais e noticiários, para uma melhor reflexão sobre o cumprimento dessas leis.

LEGISLAÇÃO E EDUCAÇÃO INFANTIL: INFÂNCIA, CIDADANIA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Como você viu nas primeiras aulas, durante muitos séculos a criança foi ignorada em razão da sua dependência e fragilidade nos primeiros anos de vida, como discutido por Dias e cols., 2007:

A ideia de infância estava ligada à ideia de dependência. Somente a partir do século XX a criança começou a ter lugar nas leis e códigos no mundo e, por extensão, no Brasil. Este foi um século de descobertas, grandes invenções tecnológicas, devastadoras guerras civis e mundiais, mas fundamentalmente o século da descoberta da criança como um sujeito de direitos. A importância de olhar a criança sob esse ângulo e, diante da sua fragilidade e dependência, procurar meios para protegê-la levou vários seguimentos da sociedade e instituições a lutar pela elaboração de leis em sua defesa. A proteção e a qualidade de vida para a infância e a adolescência integram os princípios fundamentais (de atenção e de direitos), que se encontram legitimados em documentos históricos, mundialmente consagrados, tais como a Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959) e a Convenção Internacional de Direitos da Criança e Adolescente (1989) (DIAS; cols., 2007)

O que podemos observar na história do Brasil, é que somente em 1989, a partir da *Convenção Internacional dos Direitos da Criança das Organizações das Nações Unidas*, houve transformações das políticas públicas voltadas à infância e adolescência, levando em 1990 à criação do *Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)*. Dias e cols. (2007) apresentam resumidamente os princípios do ECA:

O ECA adota a chamada Doutrina da Proteção Integral, cujo pressuposto básico afirma que crianças e adolescentes devem ser vistos como pessoas em desenvolvimento, sujeitos de direitos e destinatários de proteção integral. Torna-se um marco nos direitos da criança e do adolescente, porque veio assegurar à criança e ao adolescente todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana. O estatuto, em seus 267 artigos, garante os direitos e deveres de cidadania a crianças e adolescentes, determinando ainda a responsabilidade dessa garantia aos setores que compõem a sociedade, sejam estes a família, o Estado ou a comunidade. O ECA reafirma o direito à escola pública e gratuita, garantida, formalmente, pela Constituição.

O ECA não está livre de críticas. Dentre elas podemos encontrar a limitação em afirmar direitos às crianças e adolescentes e distribuir responsabilidades entre a família, a sociedade e o Estado, apenas enfatizando os direitos da criança como prioridade absoluta, além de tomar a infância a partir da perspectiva do adulto e tratar os conceitos de infância e família como universais. Mas, apesar das críticas, o que é fundamental é garantir que as crianças vivam da melhor maneira possível sua infância e, para isso, precisam ter assegurados direitos fundamentais como acesso à saúde, à educação, a uma alimentação adequada, a uma habitação decente, enfim, a condições mínimas para uma vida saudável e digna como qualquer ser humano.

O respeito pelos direitos da criança contidos no documento exige várias ações do poder público. Dentre elas podemos citar: vagas em creches e pré-escolas; formação dos profissionais da educação infantil; recursos específicos para a Educação Infantil, entre outros. Mas, na prática, o que observamos é uma violação dos direitos da criança em muitos sentidos. Por exemplo: alguns municípios brasileiros nem criaram seus conselhos tutelares, órgãos responsáveis pela defesa dos direitos da infância, como determina o Estatuto os quais, geralmente, quando existem têm seu funcionamento de forma precária.

Nessa perspectiva, atribui-se à Educação Infantil um papel importante na concretização da cidadania das crianças, porque, ao proporcionar experiências de *qualidade*, a Educação Infantil estará contribuindo para o exercício da *cidadania das crianças*.

Assim, alguns princípios deverão servir de base para que as experiências oferecidas às crianças sejam de qualidade. Dentre eles estão: as práticas educativas que respeitam os direitos da criança, inclusive o direito a brincar, que possibilitem o acesso aos bens socioculturais, que promovam a socialização e inserção nas diversas práticas sociais e atentem para o atendimento aos cuidados básicos de sobrevivência, dessa forma estarão promovendo uma educação infantil de qualidade e estarão garantindo o exercício da cidadania das crianças de tenra idade (SILVA, 2006).

Um outro grande desafio relacionado à legislação voltada à infância tem relação com as discussões sobre inclusão social e inclusão escolar. Ainda que as iniciativas de inclusão sejam consequência do surgimento de uma consciência e de políticas públicas que visam a um mundo mais compartilhado por todos, um mundo mais justo, mais participativo e inclusivo, vale destacar que as contradições da realidade revelam que esse desafio é altamente complexo, uma vez que, do ponto de vista sociológico, uma análise mais aprofundada das relações sociais nos revela que o sistema econômico vigente e que norteia o processo de globalização é, *a priori*, excludente.

Como apresentado por Ribeiro (2008), essas políticas públicas, por um lado possibilitam mobilizar ações, mas, por outro, nos desafiam a garantir suas concretizações, principalmente no que diz respeito à **INCLUSÃO SOCIAL** e à inclusão escolar.

Portanto, é necessário que a prática pedagógica esteja fundamentada numa concepção de mundo todos possam ser atendidos independentemente das suas diferenças. Isto significa, na teoria e na prática, a garantia de acesso, permanência e sucesso com qualidade, de todos na rede regular de ensino, superando as práticas excludentes, da homogeneização dos grupos e do ensino baseado na transmissão de conhecimento. Uma política de educação igualitária responde por uma escolarização em que os estudantes possuem os mesmos direitos, sem nenhuma discriminação de sexo, raça, etnia, religião e capacidade, tendo acesso, permanência e sucesso nas etapas da educação básica.

INCLUSÃO SOCIAL

Refere-se a toda política de alargamento de um mundo que insira e acolha integralmente, ao nível do direito e do dever, camadas da população que, por motivos econômicos, culturais, sociais, étnicos e/ou políticos, estão fora e à margem de um processo de participação da sociedade.

A inclusão escolar faz parte da primeira, mas trata especialmente da inserção de populações que não participam regularmente do processo de escolarização.

Pensar em cidadania e inclusão escolar na Educação Infantil, ou seja, pensar a cidadania e a inclusão de toda população independente de qualquer condição física, social, cultural, étnica, política ou econômica, necessariamente leva à superação da noção de homogeneidade dos grupos e requer dos educadores a busca de novas estratégias, considerando que todas as crianças têm eficiências e deficiências em suas formas de se relacionar, e ao educador cabe trabalhar a ampliação das eficiências.

A Educação não deve ter a pretensão de dar as respostas e efetivar sozinha todos os desafios relativos à cidadania e à inclusão, mas se ela não responde tudo, o que ela oferece é singular. É nesse sentido que podemos pensar no fortalecimento e na ampliação das atividades interdisciplinares, na formação cidadã do aluno, na incorporação do paradigma da diversidade, na redução da distância entre discurso e prática e no colocar à disposição da comunidade a produção de certos conhecimentos.

ATIVIDADE



Atende ao Objetivo 2

2. É provável que a esta altura da aula você esteja se questionando e refletindo sobre a realidade que se apresenta ao seu redor. Quais são as estratégias que você percebe na sociedade, no governo e nas escolas para que a cidadania e a inclusão sejam efetivadas como garante a legislação?

COMENTÁRIO

Você pode trazer para sua reflexão as estratégias que observa ao seu redor em relação à cidadania e à inclusão: se são oferecidas possibilidades de direito à cultura, ao esporte, ao lazer, por exemplo, com lonas culturais, quadras esportivas, lugares públicos para as crianças brincarem. Se existem creches, pré-escolas e escolas que atendam à demanda da população. Se as crianças e a sociedade conhecem os direitos das crianças contidos no ECA. Discuta também as estratégias, ou falta delas, em relação à inclusão social e escolar, não só das crianças portadoras de alguma deficiência, mas das crianças em geral.

DOCUMENTOS E NORTEADORES LEGAIS PARA O TRABALHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste momento, faremos uma breve apresentação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil e dos norteadores legais para o trabalho com esta faixa etária, incluindo o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI), os Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil e os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil.

É importante que você compreenda a estrutura básica dos mesmos, principalmente das Diretrizes Curriculares, que são de caráter obrigatório. Os demais não têm o caráter de uso obrigatório nas instituições, mas são bons norteadores do trabalho e guias de reflexão para o educador.



Como sugestão de leitura complementar, acesse o *site* do MEC (www.mec.gov.br) e comece a ler as Diretrizes curriculares, os Referenciais e os Parâmetros na íntegra. A leitura é bastante longa, porém de fácil compreensão. Acreditamos que esta leitura seja essencial para aqueles que pretendem se dedicar à Educação Infantil. Leia gradativamente e inicie pelos capítulos que apresentam seus temas de maior interesse.

Diretrizes Curriculares nacionais para Educação Infantil

Em 1999, o Conselho Nacional de Educação (CNE) definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, fornecendo orientações às instituições que se dedicam ao atendimento de crianças de zero até seis anos. As Diretrizes estabelecem, entre outros: orientações quanto ao currículo e aos projetos pedagógicos; os princípios éticos, políticos e estéticos que devem fundamentar as propostas pedagógicas; a adoção da metodologia do planejamento participativo; autonomia das escolas na definição da abordagem curricular. Apontam para uma nova visão da infância, integrando o cuidar e o educar na organização das práticas cotidianas.



Acesse o *site* <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0199.pdf> para conhecer na íntegra as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil.

Referencial Nacional para Educação Infantil (RCNEI/1998)

O RCNEI é fruto de um amplo debate nacional, do qual participaram professores e diversos especialistas que contribuíram com conhecimentos provenientes tanto da experiência prática como da reflexão acadêmica, científica ou administrativa. O Referencial foi inicialmente composto por três volumes que pretendem contribuir para o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação de práticas educativas. Posteriormente foi acrescentado um outro volume abrangendo o trabalho com as crianças portadoras de necessidades especiais.



O RCNEI é um conjunto de referências e orientações pedagógicas para Educação Infantil, respeitando a diversidade da sociedade brasileira. É uma proposta aberta, flexível e não obrigatória.

Está organizado por idades: zero a três anos e quatro a seis anos, distribuídos em objetivos e conteúdos. Os objetivos discutem as intenções educativas e estabelecem capacidades que as crianças podem desenvolver como consequência de ações do professor, auxiliando na seleção de conteúdos e meios didáticos.

Os conteúdos sugerem que as diferentes aprendizagens se dão por meio de sucessivas reorganizações do conhecimento, destacado o fato de que eles devem estar ligados ao grau de significado que têm para as crianças e para o professor, enfatizando a integração dos conteúdos. Com relação às orientações didáticas, são explicitadas algumas considerações importantes: organização do tempo; organização do espaço e seleção dos materiais; observação, registro e avaliação formativa.



O RCNEI apresenta os objetivos gerais da Educação Infantil:

1. desenvolver uma imagem positiva de si, levando à independência, confiança em suas capacidades e percepção de suas limitações;
2. conhecer o próprio corpo, desenvolvendo hábitos de cuidado e higiene;
3. estabelecer vínculos afetivos, ampliando as possibilidades de interação social;
4. aprender a articular seus interesses com os demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo a colaboração;
5. perceber-se como agente transformador do meio ambiente, valorizando atitudes para sua conservação;
6. brincar, expressando emoções, sentimentos, desejos e necessidades;
7. enriquecer sua capacidade expressiva utilizando as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita);
8. conhecer, respeitar e participar de manifestações culturais.

O primeiro volume do RCNEI é a “Introdução” e aborda questões como as concepções da criança, do educar, cuidar, brincar e aprender. Discute também a promoção dos aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos e sociais da criança de zero a seis anos. Alguns aspectos importantes tratados neste volume:

- a. apresenta uma reflexão sobre creches e pré-escolas no Brasil, onde é apresentado um breve histórico sobre educação infantil;
- b. discute-se a necessidade de integração entre educar/cuidar;
- c. reflete sobre as diferentes concepções de infância;
- d. enfatiza o “educar”, que significa “propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis”;
- e. apresenta algumas condições gerais relacionadas às aprendizagens infantis, à interação, à diversidade e à individualidade, considerando também a aprendizagem significativa e conhecimentos prévios, a resolução de problema, a proximidade com as práticas sociais reais e a educação de crianças com necessidades especiais.

O segundo volume trata da “Formação pessoal e social”, especificamente do desenvolvimento da identidade e da autonomia, e dá orientações sobre a organização do tempo e do ambiente, enfatizando os seguintes aspectos:

1. zero a três anos: autoestima, escolha, faz de conta, interação, imagem, cuidados e segurança;

2. quatro a seis anos: nome, imagem, independência e autonomia, respeito à diversidade, identidade de gênero, interação, jogos e brincadeiras e cuidados pessoais.

O terceiro volume discute os aspectos relativos ao conhecimento do mundo de acordo com as faixas etárias: movimento, música, artes, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade, e matemática.

O RCNEI ainda apresenta um volume sobre as estratégias e orientações para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais, trazendo uma caracterização dos educandos, algumas orientações gerais para creches e pré-escolas e a interface da educação com as áreas de saúde e assistência social.

Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006)

Foram elaborados pelo Ministério da Educação com a finalidade de melhorar a qualidade da educação da criança de zero a seis anos em espaços coletivos de educação.

Apresentam referenciais de qualidade, promovendo oportunidade de igualdade educacional, mas levando em conta as diferenças, a diversidade e as desigualdades sociais. Apresentam-se em dois volumes:

- 1) O primeiro aborda a concepção de criança e de Pedagogia da Educação Infantil, debate sobre a qualidade da educação e da Educação Infantil, traz resultados de pesquisas recentes sobre o atendimento nesta faixa etária e discute a qualidade na perspectiva da legislação e da atuação dos órgãos oficiais no Brasil.
- 2) O segundo discute as competências dos sistemas de ensino, a caracterização das instituições de Educação Infantil no Brasil e define os parâmetros nacionais de qualidade para as instituições de Educação Infantil quanto à proposta pedagógica, à gestão, à infraestrutura, aos profissionais que atuam nas instituições e às interações entre gestores, professores e demais funcionários.

Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (2006)

“Apresentam estudos e parâmetros nacionais relacionados à qualidade dos ambientes das Instituições de Educação Infantil para que estes se tornem promotores de aventuras, descobertas, desafios, aprendizagem e facilitem as interações” (MEC).

Também se apresentam em dois volumes:

1º volume: apresenta proposta de espaços para crianças de zero a um ano, considerando sala para repouso, sala para atividades, fraldário, lactário e solário.

2º volume: a história das construções escolares e discute os parâmetros de infraestrutura para as instituições que atendem crianças de zero a seis anos.



ATIVIDADE

Atende ao Objetivo 3

3. Após conhecer as Diretrizes Curriculares e os norteadores legais do trabalho com Educação Infantil, você acha que eles dão suporte ao trabalho do educador e consideram a diversidade cultural do nosso país? Justifique sua resposta.

RESPOSTA COMENTADA

Tanto as Diretrizes quanto os norteadores são guias importantes para os educadores porque sugerem orientações pedagógicas, mas dão autonomia às escolas para planejar e escolher a melhor abordagem curricular. Também consideram uma nova visão da infância e da sociedade, buscando integrar o cuidar e o educar na organização das práticas cotidianas e do próprio espaço físico, valorizando a qualidade no atendimento à criança. Oferecendo essa possibilidade

de adequação e escolha de acordo com a realidade da instituição, a diversidade do Brasil e as necessidades individuais das próprias crianças podem ser respeitadas, desde que os educadores e instituições estejam atentos a elas e busquem estratégias para garanti-las.

CONCLUSÃO

Como você deve ter observado, temos atualmente uma legislação que garante a cidadania e o direito à educação para as crianças de zero a seis anos. Os educadores que atuam com essa faixa etária também podem contar com norteadores legais para o seu trabalho. As ideias apresentadas durante esta aula são apenas um mapeamento da legislação destinada à Educação Infantil. É recomendável o contato direto com esse material na íntegra, como sugerido nos boxes multimídias, principalmente para aqueles que desejam trabalhar com essa faixa etária. Como sugestão, utilize esta aula como um direcionador para o estudo desses materiais, que deverá acontecer ao longo de toda a sua formação.

ATIVIDADE FINAL

Atende aos Objetivos 1, 2 e 3

Ao entrar em contato com a atual legislação destinada à infância e à Educação Infantil no Brasil, caso você fosse diretor (a) de um estabelecimento de Educação Infantil, o que priorizaria? Elabore uma proposta fundamentada no que aprendeu durante esta aula.

RESPOSTA COMENTADA

Para responder a esta questão é importante que você pense em alternativas para garantir o direito à cidadania e à inclusão na Educação Infantil, garantidos na Constituição de 1988, na LDB e no ECA. Pense também nas estratégias cotidianas para o atendimento das crianças segundo o RCNEI e os Parâmetros, considerando: a concepção de infância atualmente; o equilíbrio entre as atividades educativas e assistenciais; a organização do tempo e do espaço; o brincar; a diversidade; entre outros.

RESUMO

Tanto a Constituição Federal de 1988 quanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 9394/96) asseguraram atendimento público e gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade. Posteriormente, a lei 11.274 de 2007 aumentou de 8 (oito) para 9 (nove) anos a duração do Ensino Fundamental, diminuindo a idade da finalização da Educação Infantil para 5 (cinco) anos.

A Educação Infantil contribui para o exercício da cidadania e inclusão das crianças e tem um papel importante na concretização das mesmas. As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, de uso obrigatório em todo o território nacional, apontam orientações pedagógicas, mas oferecem autonomia às escolas na definição da abordagem curricular. Já o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI), os Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil e os Parâmetros Básicos enfocam mais detalhadamente aspectos do cotidiano com a criança e são norteadores para o trabalho do educador.

A criança como um coconstrutor de conhecimento, identidade e cultura

Sandra Sousa

AULA

8

Meta da aula

Apresentar diferentes entendimentos sobre as crianças que influenciam práticas pedagógicas na educação infantil.

objetivos

Esperamos que, após o estudo do conteúdo desta aula, você seja capaz de:

1. identificar diferentes entendimentos sobre as crianças na relação entre adultos e crianças na educação infantil;
2. reconhecer ideias que orientam a prática pedagógica, no sentido de crianças e professores serem autores e coautores do cotidiano do trabalho na educação infantil, exercendo escolhas e tomando decisões compartilhadas, que se realizam em diálogo responsivo entre crianças e adultos;
3. analisar sua formação em situação de prática pedagógica.

INTRODUÇÃO

Nas aulas anteriores, fomos desvelando olhares sobre o que percebemos sobre e com as crianças. Continuamos, pois, a buscar compreendê-las, mas agora dando maior enfoque aos discursos sobre as crianças, percebendo que estes influenciam os modos como são organizados os espaços, os tempos e as práticas pedagógicas em instituições dedicadas às infâncias.

Então, perguntamos: que entendimentos sobre as infâncias podem ser observados em instituições dedicadas às crianças? Que papel têm exercido as ciências na legitimação de conhecimentos sobre as crianças e que, ao mesmo tempo, têm influenciado os comportamentos delas? Que entendimentos sobre/com as crianças temos na contemporaneidade?

QUAL É O CONHECIMENTO LEGÍTIMO?



Os quadrinhos apresentam duas situações na relação entre a criança e os adultos com as quais ela convive. Na primeira, a criança em instituição de educação infantil é persuadida pela professora a desenhar nos espaços da folha que ela havia deixado em branco, mesmo quando

a intenção de seu desenho não contemplasse o preenchimento daqueles espaços. Em casa, apesar de a mãe vesti-la de acordo com a temperatura, a criança a questiona pelas partes do corpo sem roupas, não importando o contexto maior que envolve a intenção da mãe ao vesti-la. Pense nessa situação proposta pelos quadrinhos envolvendo a relação entre adultos e crianças. O que você pensa sobre esse tipo de prática pedagógica?

Discursos dominantes da modernidade, legitimados pelas Ciências, têm sido incorporados por profissionais, pesquisadores, pais e influenciam as relações, construindo significados nas instituições dedicadas à primeira infância. Por exemplo, durante muito tempo a Psicologia Desenvolvimentista formulou teorias sobre as crianças, dominando o entendimento sobre a infância e dizendo sobre o comportamento que os adultos deviam esperar dos pequenos.

Com marcas da Ciência Moderna, concepções e entendimentos têm sido reformuladas à luz de novas áreas do conhecimento que buscam contribuir com a relação entre adultos e crianças.

Dahlberg, Moss e Pence (2007) consideram que a infância não é apenas uma construção social, mas é simultaneamente coconstruída e desconstruída pelas próprias crianças nos seus contextos sociais e culturais. Esses autores discutem os saberes legitimados sobre a primeira infância em instituições dedicadas a elas partindo da ideia de que não é possível definir um “ser criança” numa perspectiva ontológica, como essência, mas sim, entendimentos, que são posicionados como discursos proferidos. Os autores destacam cinco entendimentos sobre/com as crianças:

1. a criança como reprodutor de conhecimento, identidade e cultura;
2. a criança como um inocente, nos Anos Dourados da Vida;
3. a criança pequena como Natureza... ou Científica com Estágios Biológicos;
4. a criança como fator de suprimento do mercado de trabalho;
5. a criança como um coconstrutor de conhecimento, identidade e cultura.

Só de ler esses cinco itens, você se identificou com algum desses entendimentos? Agora, veja cada um deles com mais detalhes e os repense...

A CRIANÇA COMO REPRODUTOR DE CONHECIMENTO, IDENTIDADE E CULTURA



Na construção das crianças como reprodutoras de conhecimento, identidade e cultura, as instituições dedicadas à primeira infância têm por objetivo que elas fiquem “prontas para fase do ensino obrigatório”, segundo os conhecimentos, habilidades e valores culturais dominantes. Elas são consideradas “tábulas rasas” que têm que ser treinadas para melhor se adaptarem à escola.

Dentro dessa lógica, no que concerne ao mercado e ao sistema econômico, as crianças são tratadas como incompletas, visando à preparação do adulto competitivo, flexível, individualista, capaz de reproduzir os valores dominantes de trabalho e consumo do capitalismo atual.

**ATIVIDADE****Atende aos Objetivos 1 e 2**

1. Olhe esta sala de educação infantil. O que você percebe sobre o entendimento de criança e a concepção de educação que estão implícitas?



RESPOSTA COMENTADA

A disposição de carteiras individualizadas em que as crianças ficam enfileiradas reproduz um modelo tradicional da escola de Ensino Fundamental, deixando pouco espaço para que as crianças interajam entre si e para que o desenvolvimento e a aprendizagem aconteçam pela troca, pelo convívio... Também percebemos que esse modelo valoriza o conhecimento formal, livresco com menos espaço para o lúdico, para as múltiplas linguagens da criança, para o afeto e o prazer, para o diálogo e a negociação... A criança aqui parece ser executora de atividades impostas pelos adultos com pouco espaço para as expressões de suas singularidades, desejos, interesses... O conhecimento fica menos articulado à vida das crianças. Nota-se uma preparação da criança para o ingresso no Ensino Fundamental, nos moldes tradicionais.

A CRIANÇA COMO UM INOCENTE, NOS ANOS DOURADOS DA VIDA

EU NÃO DEIXO AS CRIANÇAS
DESENHAREM NA SALA DINOSSAUROS
E ESSES PRODUTOS DE MÍDIA.



EU, ALÉM DE NÃO AS DEIXAR DESENHAR
DINOSSAUROS E PRODUTOS DE MÍDIA,
AINDA AVISO AOS PAIS PARA NÃO DEIXAREM
QUE AS CRIANÇAS ASSISTAM A ESSES
DESENHOS COMERCIAIS EM CASA.

ESSE É O "BEN DEZ" QUE
VAI ACABAR COM A FESTA
DAS "MENINAS SUPER
PODEROSAS".



Há a imagem das crianças como inocentes que precisam ser protegidos da sociedade violenta, opressora, exploradora. Essa é a criança de “Rousseau”, cuja ideia implícita está na infância como um período inocente da vida, com a crença na capacidade de autorregulação da criança, que “inatamente” vai buscar a Virtude, a Verdade, a Beleza. Nesse entendimento de infância é a sociedade que corrompe a bondade com a qual as crianças nascem.

A prática pedagógica se coloca no sentido de a criança aprender a se autoconhecer em atividades pedagógicas centradas nas brincadeiras livres, desconsiderando o mundo do qual a criança já faz parte e as experiências que estas trazem. Há a ilusão do adulto de que é possível distanciar as crianças da sociedade que a rodeia.

ATIVIDADE



Atende aos Objetivos 1 e 2

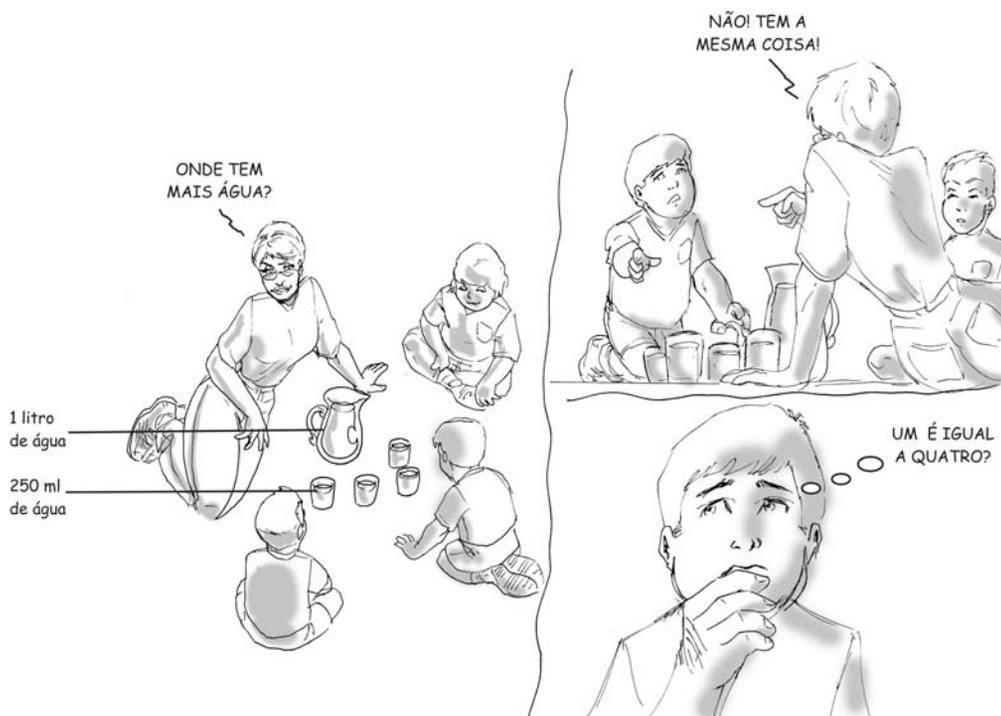
2. Teça comentários sobre o entendimento que o adulto apresenta sobre a criança na música de Toquinho:

“Menininha do meu coração
Eu só quero você a três palmos do chão.
(...)
Fique assim, meu amor, sem crescer,
Porque o mundo é ruim, é ruim, e você
Vai sofrer de repente uma desilusão” ...

RESPOSTA COMENTADA

Podemos dizer que Toquinho apresenta nesses versos uma concepção de infância em que a menina é pura e precisa ser afastada dos males do mundo. Ele está mais focado no seu próprio entendimento sobre a infância, e sobre a menina, do que preocupado em observar e escutá-la em seu momento de vida.

A CRIANÇA PEQUENA COMO NATUREZA... OU CIENTÍFICA COM ESTÁGIOS BIOLÓGICOS



A terceira construção dominante, muito ligada às anteriores, produz um entendimento das crianças pequenas como natureza, com propriedades universais e capacidades inerentes ao processo inato – biologicamente determinado, com exceção das crianças que não são consideradas “normais”.

Seria o entendimento de criança, na maioria das instituições, baseado na teoria de Piaget, já que há demasiada ênfase nos estágios de desenvolvimento?

Em noções abstratas de maturidade e estágios de desenvolvimento se desconsidera a influência da cultura. O enfoque se coloca nas crianças num sentido individualizado.

Apesar de frequentes discursos sob uma perspectiva holística, na referida construção da criança, ainda assim, ela é reduzida a categorias separadas e mensuráveis, como desenvolvimento social, desenvolvimento intelectual e desenvolvimento motor. Assim, os processos complexos e interrelacionados da vida cotidiana são isolados um do outro e encarados de maneira dicotômica.



ATIVIDADE

Atende ao Objetivo 3

3. E, aí? Como está o estudo desta aula? Os entendimentos sobre as crianças na educação infantil estão fazendo uma reviravolta mental de 180º? Você já tinha percebido esses diferentes entendimentos sobre as crianças e o trabalho na Educação Infantil?

Então, lá vai mais um desafio! Procure observar nas ruas ou internet os nomes de instituições de Educação Infantil que apresentam o entendimento da criança pequena como Natureza... ou Científica com Estágios Biológicos. Faça uma lista com os nomes das instituições.

RESPOSTA COMENTADA

Você, provavelmente, vai encontrar, na sua busca, várias instituições que têm essa proposta de trabalho. A seguir, colocamos algumas, como exemplos.

Centro de Educação Infantil Mente Ativa

Creche Coelhozinho Inteligente

Creche-Escola Crâninho

Maternal Espaço Lógico

Creche e Pré-escola Pequeno Gênio

A CRIANÇA COMO FATOR DE SUPRIMENTO DO MERCADO DE TRABALHO



Uma grande pesquisa realizada na União Europeia, em 1993, relatou que mais de três quartos de todos os entrevistados achavam que as mães deveriam ficar em casa enquanto as crianças fossem pequenas...

Na verdade, essa é uma construção da maternidade produzida historicamente em algumas sociedades, que determinam que a mãe biológica deva exclusivamente proporcionar os cuidados nos primeiros anos de vida da criança. Entretanto, não há evidências de que as crianças pequenas sofram prejuízos quando o cuidado é compartilhado com outros adultos.

Desde a década de 1960, a crescente necessidade de mão de obra e o contexto gerado pelo sistema capitalista proporcionaram uma maior entrada das mulheres no mercado de trabalho, o que gerou a necessidade de um espaço não materno com cuidados alternativos às crianças pequenas das mães empregadas. Isso corresponde a um envolvimento crescente e diverso de provisão e financiamento aos cuidados à primeira infância em vista do suprimento do mercado de trabalho.



ATIVIDADE

Atende ao Objetivo 1

4. Leia a citação abaixo e a interprete considerando o entendimento da criança como fator de suprimento do mercado de trabalho:

Na sua expansão recente, as instituições de educação infantil tanto foram vistas como meio de educação para a sociedade igualitária, como de superação dos limites da estrutura familiar. As ideias socialistas e feministas, nesse caso, deixam de se referir ao atendimento à pobreza, para pensar a educação da criança em equipamentos coletivos, como forma de garantia às mães do seu direito ao trabalho. A luta pela pré-escola pública, democrática e popular se confunde com a luta pela transformação política e social mais ampla.

A ampliação do trabalho feminino nos setores médios leva também a classe média a procurar instituições educacionais para seus filhos. A temática contracultural e a sua crítica à família e aos valores tradicionais instilou estudantes e profissionais, assim como foi referência para a criação de pré-escolas particulares *alternativas*, em geral cooperativas de educadores (Revah, 1994)

(KUHLMANN, 2002)

Recomendamos a leitura na íntegra do artigo de Kuhlmann (2002) disponível no site <http://www.omep.org.br/artigos/palestras/05.pdf>

RESPOSTA COMENTADA

A função das instituições de educação infantil tratadas na citação de Kuhlmann (2002) está contextualizada historicamente, destacando o aspecto de transformação cultural e política com o ingresso da mulher no mercado de trabalho.

Ele ressalta o período em que as creches ultrapassam ser um lugar para atender os filhos da classe pobre e se consolidam também como espaço de educação para as crianças da classe média.

Vemos que no recorte especificado, apesar de as creches ampliarem seu atendimento a diferentes classes, ela ainda está, principalmente, atrelada ao direito da mulher trabalhadora.

A CRIANÇA COMO COCONSTRUTORA DE CONHECIMENTO, IDENTIDADE E CULTURA

Novos entendimentos sobre as crianças têm sido apresentados emergindo de pesquisas inter-relacionadas na Filosofia, na Sociologia e na Psicologia.

O “novo paradigma da sociologia da infância” considera que as crianças são parte da família, mas também separadas dela, com seus próprios interesses, que podem coincidir com os dos pais ou de outros adultos. Elas têm lugar reconhecido e independente na sociedade, com direitos como seres humanos individuais e membros plenos da sociedade. A infância é compreendida como um estágio da vida, nem mais nem menos importante que outros estágios. Outras características incluem:

- a infância é uma construção social elaborada para e pelas crianças, em um conjunto ativamente negociado de relações sociais. Embora seja um fato biológico, a maneira como é entendida é determinada socialmente;
- a infância como construção social é sempre contextualizada em relação ao tempo, ao local e à cultura, variando segundo a classe, o gênero, condições socioeconômicas... Não há uma criança natural ou universal, mas muitas infâncias e crianças;
- as crianças são atores sociais, participando da construção e determinando suas próprias vidas e as vidas daqueles que as cercam;
- os relacionamentos sociais e as culturas das crianças são dignos de estudo por direito;
- as crianças têm voz própria e devem ser ouvidas de modo a serem consideradas com seriedade, envolvidas em diálogos e tomadas de decisão;

- as crianças contribuem para os recursos e para a produção sociais, não sendo só um custo e uma carga;
- os relacionamentos entre adultos e crianças envolvem exercício de poder, assim como a expressão do amor. É necessário considerar como o poder acontece na relação entre adultos e crianças.



ATIVIDADE

Atende aos Objetivos 1e 2

5. O trecho a seguir foi retirado do livro “Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios”, de Goulart Faria e Palhares, 1999, do artigo de Moyses Kuhlmann Jr., “Educação Infantil e Currículo”. Nesse artigo Kuhlmann discute o currículo na Educação Infantil, trazendo dados históricos para analisar os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (MEC, 1998). Procure discutir essas ideias de Moyses Kuhlmann com as ideias que entendem a criança como coconstrutor de conhecimento, identidade e cultura.

As tendências recentes nas pesquisas relativas à infância, sua história e educação têm enfatizado a perspectiva de se aproximar do ponto de vista da criança, quando falamos dela, quando propomos algo para ela... (p. 56). A instituição pode ser escolar e compreender que, para uma criança pequena, a vida é algo que se experimenta por inteiro, sem divisões em âmbitos hierarquizados. (...). Mas tomar a criança como ponto de partida exigiria compreender que, para ela conhecer o mundo, envolve o afeto, o prazer e o desprazer, a fantasia, o brincar e o movimento, a poesia, as ciências, as artes plásticas e dramáticas, a linguagem, a música e a matemática (FARIA; PALHARES, p. 65).

RESPOSTA COMENTADA

O trecho selecionado em Kuhlmann (1999) tem como início uma observação acerca das pesquisas recentes sobre a infância e podemos dizer que o novo “paradigma da sociologia da infância”, citado no item 5 desta aula, tem uma história recente, sendo perioditizada por alguns autores, como Ângela Borba, principalmente, a partir da década de 1980.

Apesar de os dois textos trazerem diferentes pontos de discussão, os dois convergem ao assumirem a importância de tomar a criança como ponto de partida nos projetos pedagógicos das instituições de Educação Infantil ao perceberem a importância de adultos e crianças serem coconstrutores de conhecimento, identidade e cultura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A criança pequena desde que nasce é coconstrutora de conhecimento, cultura e de sua identidade. Dahlberg, Moss e Pence (2007) defendem que os espaços das instituições de Educação Infantil, que entendem as crianças como coconstrutoras de conhecimento, identidade e cultura sejam lugares de encontros, valorizando as relações sociais, como fóruns públicos, nos quais crianças e adultos participam de projetos sociais, culturais, políticos e econômicos; lugares de práticas democráticas, inclusivas, considerando a diversidade, igualdade entre os gêneros e a multiplicidade de linguagens. Ressaltam ainda que as escolas sejam espaços onde se desenvolvem pesquisas sobre os processos de aprendizagem, com abertura à comunidade e às famílias. No projeto educativo, o diálogo entre todos propicia um marco de valores compartilhados, significativos, construídos por cada comunidade escolar, dentro de um projeto amplo de política pública.

Portanto, cabe ao profissional que atua com a infância, ao invés de “esperar” que o conhecimento científico diga “quem é a criança”, cabe a ele fazer “escolhas” sobre quem são estas crianças com as quais ele trabalha. E isso faz toda a diferença, pois, segundo os autores citados, os entendimentos que se tem sobre as crianças determinam a organização dos espaços, dos tempos, as práticas pedagógicas e as experiências que são proporcionadas às crianças e aos adultos nessas instituições.

RESUMO

Dahlberg, Moss e Pence (2007) consideram que os conhecimentos legitimados pelas ciências no projeto de modernidade sobre as crianças têm influenciado os seus comportamentos. Assim, os profissionais que atuam junto à primeira infância devem conhecer as crianças com as quais trabalham e construir com elas significados em projetos sociais, culturais, políticos e econômicos, como fóruns públicos da sociedade civil, com debates e ações políticas.

Eles destacam cinco entendimentos sobre/com as crianças: a criança como reprodutor de conhecimento, identidade e cultura; a criança como um inocente, nos Anos Dourados da Vida; a criança pequena como Natureza... ou Científica com Estágios Biológicos; a criança como fator de suprimento do mercado de trabalho; e a criança como um coconstrutor de conhecimento, identidade e cultura.

Menino a bico de pena: a relação entre adultos e bebês em berçários

Sandra Sousa

AULA 9

Meta da aula

Fornecer aporte teórico para o trabalho com bebês em berçários.

objetivos

Esperamos que, após o estudo do conteúdo desta aula, você seja capaz de:

1. analisar situações e atividades desenvolvidas no cotidiano de creches e berçários;
2. contextualizar politicamente as creches em seu município;
3. identificar atitudes necessárias por parte do educador para o trabalho com crianças em creches e berçários.

INTRODUÇÃO

Como conhecer jamais o menino? Para conhecê-lo tenho que esperar que ele se deteriore, e só então ele estará ao meu alcance. Lá está ele, um ponto no infinito. Ninguém conhecerá o hoje dele. Nem ele próprio (LISPECTOR, 1998).

Pronto para encontrar o prazer em tecer perguntas e buscar respostas, mesmo que provisórias? Pois, se estudar dá prazer, também requer esforço e dedicação! Enseja dúvida, curiosidade, vontade e abertura ao outro para compreender fatos, contextos, situações, relações.

Nesta aula, nosso foco volta-se para pensar a relação entre adultos e bebês em berçários. E para instigar nosso desejo de estudar e construir práticas pedagógicas abertas às atividades comunicacionais das crianças, especificamente dos bebês, nos inspiramos em Clarice Lispector, quando esta nos fala na epígrafe:

“Lá está ele, um ponto no infinito”, e, em outro momento do conto “Menino a Bico de Pena”, “Sei que é impossível desenhá-lo a carvão, pois até o bico de pena mancha o papel. (...) Um dia, o domesticaremos em humano, e poderemos desenhá-lo. (...) O próprio menino ajudará sua domesticação; ele é esforçado e coopera.”

Dá para respirar fundo ao ler Clarice Lispector quando fala desse menino entre seis meses e um ano em diálogo com sua mãe no espaço de sua casa!

Pois do espaço privado ao coletivo, perguntamos: como perceber a demanda de bebês em berçários? O que as pesquisas apontam sobre as interações entre bebês e adultos? Que horizontes de possibilidades podemos encontrar em experiências narradas no âmbito das pesquisas recentes em creches e berçários?

Você encontra parte do conto “Menino a Bico de Pena”, de Clarice Lispector, (1998) disponível no site http://books.google.com.br/books?id=w4QHs2UtEkC&pg=PA236&lpg=PA236&dq=%22menino+a+bico+de+pena%22&source=bl&ots=Qllw03zLnZ&sig=F_Retz-m-PaGaT9daXIZmDLqEEfQ&hl=pt-BR&ei=qbecSqOoDJ-qtgeNnsDJBA&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=9#v=onepage&q=%22menino%20a%20bico%20de%20pena%22&f=false

A ESCOLHA PELO ATENDIMENTO EM CRECHE

Vamos imaginar um bebê de seis meses no colo de sua mãe. Seus responsáveis têm importantes escolhas a fazer quanto à criação dessa criança. Uma dessas escolhas se refere a matriculá-la, sim ou não, em uma creche, e qual será essa creche. Aqui está em questão a educação que eles querem dar para a criança e se querem compartilhar essa responsabilidade. Mas para que haja a parceria de outra instituição além da família, os responsáveis precisam ter segurança na proposta e no trabalho desenvolvidos pela creche, assim como confiança nos educadores que vão interagir com seu filho.

Aqui estão alguns dos fatores, que podem surgir isolados ou integrados, presentes nos discurso de responsáveis e que justificam a escolha por colocar os bebês ou as crianças pequenas na creche:

- a necessidade ou o desejo da mulher em inserir-se no mercado de trabalho e a possibilidade do auxílio governamental ou de empregadores;
- a estrutura social da família para que o cuidado da criança não recaia sobre irmãos, avós e parentes;
- as expectativas dos responsáveis que conferem importância às atividades educacionais e de socialização à criança desde pequena;
- e, a estrutura social e econômica que faculte obter cuidados e oportunidades para a criança.

Geralmente, a decisão por colocar ou não o bebê na creche não é uma escolha fácil para os responsáveis. E, por vezes, os responsáveis desejam o atendimento, mas não há a oferta do serviço garantido pelo poder público! Não existe uma regra! Deve-se sim, analisar as características da criança, o contexto familiar e social e as opções na qualidade do atendimento. A coerência na escolha contribui para relações de confiança entre família e instituição, que implica maior segurança afetiva para o bebê.

E quais os critérios a serem observados para a escolha da creche? Vejamos alguns deles, de acordo com Rapoport (2008):

- a razão adulto/criança;
- a interação das educadoras com os bebês e os responsáveis;
- a segurança;
- o espaço físico;
- o planejamento da rotina e o currículo;

- os brinquedos e materiais disponíveis;
- o tamanho do grupo para cada faixa etária;
- os cuidados nutricionais;
- a formação das educadoras e a pouca rotatividade destas;
- as condições satisfatórias de trabalho das educadoras;
- o planejamento do período de adaptação.

Nos Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil, 1998, lemos no art. 9º que os parâmetros para a organização de grupos decorrerão das especificidades da proposta pedagógica, recomendada a seguinte relação professor/criança:

*“crianças de 1 a 2 anos - 08 crianças/ 01 professor;
crianças de 2 a 3 anos - 12 a 15 crianças/ 01 professor”
crianças de 0 a 1 ano - 06 crianças/ 01 professor;*

Nos artigos nº 15 e nº 16, que orientam quanto ao espaço físico, encontramos a recomendação de no mínimo 1,5 m² de área coberta por criança para as salas de atividades e a existência de áreas verdes e externas que possibilitem atividades de expressão física, artísticas e de lazer.

Nos Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil, 2006, vemos que as crianças precisam ser apoiadas em suas iniciativas espontâneas e incentivadas a:

- brincar;
- movimentar-se em espaços amplos e ao ar livre;
- expressar sentimentos e pensamentos;
- desenvolver a imaginação, a curiosidade e a capacidade de expressão;
- ampliar permanentemente conhecimentos a respeito do mundo da Natureza e da cultura apoiadas por estratégias pedagógicas apropriadas;
- diversificar atividades, escolhas e companheiros de interação em creches, pré-escolas e centros de Educação Infantil.

Especificamente, dentre os objetivos para as crianças de zero a três anos, além desses fatores já ditos, os Referenciais Curriculares para Educação Infantil, 1998, apontam que a instituição deve criar um ambiente de acolhimento, que dê segurança e confiança às crianças, garantindo oportunidades para que elas sejam capazes de:

- experimentar e utilizar os recursos de que dispõem para a satisfação de suas necessidades essenciais, expressando seus desejos, sentimentos, vontades e desagrados, e agindo com progressiva autonomia;
- familiarizar-se com a imagem do próprio corpo, conhecendo progressivamente seus limites, sua unidade e as sensações que ele produz;
- interessar-se progressivamente pelo cuidado pelo próprio corpo, executando ações simples relacionadas à saúde e higiene;
- brincar;
- relacionar-se progressivamente com mais crianças, com seus professores e demais profissionais da instituição, demonstrando suas necessidades e interesses;
- identificar progressivamente algumas singularidades das pessoas com as quais interage;
- solicitar auxílio em situações em que este se faz necessário;
- interessar-se por brincadeiras e pela exploração de diferentes brinquedos;
- escolher brinquedos, objetos e espaços para brincar;
- participar e interessar-se por situações que envolvam a relação com o outro;
- respeitar as regras simples de convívio social;
- identificar situações de risco em seu ambiente;
- expressar e manifestar desconforto com a presença de fezes e urina nas fraldas;
- interessar-se por desprender-se das fraldas;
- interessar-se por experimentar novos alimentos e por comer sem ajuda.

Como podemos perceber, os bebês e as crianças pequenas necessitam de estabilidade, acolhimento e respeito dos adultos com os quais interagem para estabelecerem boas relações afetivas e vínculos de confiança.

É fundamental que estejamos atentos aos critérios que garantem um atendimento adequado às crianças, aos seus direitos, às suas especificidades! A professora Maria Malta Campos, em entrevista, afirma: “As pessoas precisam saber o que estão fazendo, seus objetivos. Há rotinas, até medievais, que se reproduzem indefinidamente. E são empobrecedoras” (CAMPOS, 2009).

Leia a entrevista na íntegra com Maria Malta Campos em: <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos.asp?codigo=12651>.



ATIVIDADE

Atende ao Objetivo 1

1. Vamos realizar uma atividade! Leia e escreva com suas palavras sobre a citação de Campos (2009). Lembre-se de que para compor o seu texto, você pode articular suas ideias às de outros autores que tragam contribuições a essa discussão:

Você chega a uma creche e as crianças estão encostadas, sentadas no chão, sem falar ou se mexer, e você pergunta para a educadora o que estão fazendo. A resposta é que estão esperando a hora do lanche, ou do banho, ou de ir embora, ou de ir para o pátio. Estão sempre esperando. Por quê? Porque é uma rotina que se limita a higiene, alimentação e sono, não existe um objetivo que transcenda isso - de aprendizagem, de ampliação do conhecimento, de socialização, de contato com a natureza.

RESPOSTA COMENTADA

É fundamental que o trabalho em creche seja entendido como educacional. Mesmo quando é grande o tempo de espera das crianças e quando as rotinas são empobrecedoras, ou cerceiam às crianças, dificultando sua autonomia, é importante que se perceba que se está educando. Esse tipo de educação se faz para subalternização, ou melhor, para submissão. É claro, que, quando se defende o espaço da creche como socializador e para emancipação de sujeitos, não é esse tipo de educação reguladora e empobrecida que se quer. Colocar as crianças em creches deve representar a possibilidade de trocas significativas que possibilitem as múltiplas linguagens das crianças e suas expressões.

QUAL A POLÍTICA PÚBLICA PARA AS CRECHES?

Em pesquisas recentes com educadoras de creches públicas municipais, que viveram o período entre as Secretarias de Assistência Social e Educação, encontramos em seus discursos um sentido de valorização de seu trabalho, uma vez que, em concepção, as creches deixaram de estar vinculadas à política pública de assistência para ganhar status de política pública básica, ou seja, educacional.

Entretanto, na relação entre os níveis macro e o microsistemas, não é possível mudar à força a realidade por meio de decretos, projetos ou referenciais, sem mudar as condições operacionais concretas de trabalho. Não existe receita pronta de propostas pedagógicas para creches, mas existe construção e caminhos a trilhar com a efetiva participação de todos.

Uma das lutas que temos enfrentado em defesa das creches diz respeito à alocação de recursos orçamentários e financeiros. Estes têm que ser compatíveis com o número de crianças a serem atendidas. Não basta que as Secretarias Municipais de Educação recebam as creches para administrar, elas também precisam receber recursos orçamentários e financeiros para ampliar o atendimento conforme a demanda de crianças e oferecê-lo dentro de critérios que atendam às necessidades e potencialidades das crianças. A garantia dos direitos da criança em creches e berçários requer a articulação entre diferentes Secretarias, Estado e União.

O Movimento dos Fraldas Pintadas, em 2005, mobilizou o país inteiro, com a participação do Movimento Interfóruns (MIEIB), setores da sociedade civil e ações suprapartidárias em defesa do direito das creches ao FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica). Se inicialmente, o projeto lei não previa a participação das creches com destinação de recursos deste fundo, após toda a luta e mobilização, as creches foram incluídas no FUNDEB.

Você encontra o logotipo do movimento e outras informações no *site*: <http://www.chicoalencar.com.br/chico2004/boletim/arquivo/25082005.htm>

Dar ênfase às creches como uma escolha, considerando que elas se inserem historicamente num momento em que são tratadas como uma opção da família, direito da criança e dever do poder público, conota uma mudança da concepção do atendimento de “benesse” ou “assistencialismo” para o lugar de direito.

Vale destacar que antes da LDB nº 9.394/96, no artigo 30, inciso I, unificar a denominação de “creches” ou “entidades equivalentes” para todas as crianças de 0 a 3 anos de idade (independentemente da classe social à qual a criança pertença), o atendimento em “creches” esteve associado às crianças das classes populares, àquelas pertencentes às camadas menos favorecidas economicamente, como marca da estrutura classista e excludente da sociedade.

Assim, dá para entender o porquê de a professora Fúlvia Roemberg (2002) falar que a história da educação infantil brasileira é marcada pela presença de crianças pequenas, de professoras leigas e de movimentos sociais organizados.

Vamos a uma síntese de alguns momentos dessa história que vai se construindo entre contradições e conflitos:

- a) 1940 e 1950: temos o movimento das mulheres trabalhadoras por creches e ações de organismos internacionais no Brasil e América Latina contra a mortalidade infantil;
- b) 1960 e 1970: observamos o fortalecimento de instituições privadas para classe média e alta e programas de baixo custo para as classes populares;
- c) 1970 e 1980: vemos as discussões sobre a educação infantil que queremos, antecipação da escolaridade, educação compensatória, carências culturais, entre outras;
- d) 1990 e 2000: temos as lutas sociais e as garantias de direitos pela legislação.

Para aprofundar estudos sobre a história da educação infantil nesses períodos históricos, recomendamos:

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil*. Brasília. DF. v. 1. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2009.

CAMPOS, M. M. A mulher, a criança e seus direitos. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 106, p. 117-127, mar. 1999.

JOBIM E SOUZA, S.; KRAMER, S. *Educação ou tutela? A criança de 0 a 6 anos*. São Paulo: Edições Loyola, 1991.

KRAMER, S. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

O passeio por esses recortes na história da Educação Infantil possibilita entender que o nosso presente, passado e futuro estão repletos de forças e tensões entre diversos setores da sociedade e que, como cidadãos e educadores, temos o compromisso em dar continuidade a essa história pela garantia de direitos e na busca pelo diálogo entre adultos e crianças.



ATIVIDADE

Atende ao Objetivo 2

2. Você sabe como está a situação das creches públicas em seu município? Procure saber junto à Prefeitura de sua cidade, em jornais e internet, notícias sobre quem administra as creches públicas em seu município. Veja se é o Estado, o município... Qual ou quais Secretarias têm a responsabilidade ou estão envolvidas? Depois, escreva um pequeno texto.

RESPOSTA COMENTADA

A prefeitura do Rio de Janeiro, em 14 de setembro de 2001, através do decreto nº 20.525, veio a transferir (termo usado no decreto) a responsabilidade do atendimento realizado em creches (0 a 3 anos e 11 meses), em um processo gradual, durante o período de 2001 a 2003, da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social para a Secretaria Municipal de Educação.

Entretanto, desde 1997, a responsabilidade pelo atendimento às crianças de 4 a 6 anos já estava no âmbito de competência da Secretaria Municipal de Educação, instituída pela Resolução Conjunta SMDS/SME nº 405 de 3 de dezembro de 1997.

DIÁLOGO COM BEBÊS: É POSSÍVEL RECONHECER SUAS DEMANDAS?

Você já teve contato com bebês? Já parou para observá-los em interação com objetos, outras crianças e adultos? Bem, algumas pesquisas sobre bebês em instituições têm se detido em aprofundar conhecimentos nesse sentido. Elas nos ajudarão a tentar entender um pouco sobre o trabalho com crianças tão pequenas em berçários e creches.

Como já discutimos antes, o atendimento em creches e berçários na lógica do direito da criança, opção da família e dever do poder público da oferta têm sido importante para mudanças na história da educação infantil. Assim como, a responsabilidade direta do município, no âmbito das políticas públicas básicas de educação. A partir disto, identificamos pelas pesquisas algumas questões na formação da identidade de instituições responsáveis por educar crianças de zero a três anos.

Vejamos situações observadas e analisadas por Guimarães (2006) no contexto de creches que estavam sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Assistência Social e passaram à Secretaria Municipal de Educação:

Tanto na creche 1 como na creche 2, há momentos definidos como “hora do trabalhinho”, quando as crianças recebem papéis brancos com seus nomes escritos e são convidadas a marcar suas mãozinhas com tinta ou colar papéis picotados. Tudo é sempre feito de uma em uma criança, muito rápido, pois elas logo levantam da mesa. Este pareceu ser um traço típico do “contágio” das instituições escolares no funcionamento das creches. Por outro lado, pudemos perceber, de modo muito claro, traços comunicativos e iniciativas comunicacionais das crianças. A imitação e a oferta de objetos destacaram-se como percursos de sociabilidade e formas relacionais muito frequentes (GUIMARÃES, 2006).

Durante os “trabalhinhos”, a relação entre adultos e crianças se coloca num aspecto de antecipar a escolarização das crianças pequenas, num entendimento do trabalho pedagógico como transposição de práticas de escolarização do ensino fundamental, sem grandes preocupações em se estabelecer diálogo com as crianças. Portanto, neste caso a criança aparece mais como destinatária da ação institucional dos adultos do que como parceira de diálogo.

Procure pensar sobre essa atividade de carimbar as mãos das crianças no papel de forma mecânica e automatizada. Como transformá-la num momento em que na interação entre adulto e criança se possibilite a exploração pela criança de diferentes materiais, a percepção de seu corpo e do corpo do outro e o estímulo a sua curiosidade diante do mundo, das formas e das cores? Que outras ações na creche podem ser consideradas pedagógicas?

Outra situação observada em que a ação educativa está mais focada no adulto e naquilo que ele deseja ensinar para as crianças, com pouca preocupação em criar espaços para as expressões delas, é a solicitação às crianças da imitação de sons ou palavras quando a educadora apresenta gravuras.

Essas situações trazidas do cotidiano de creches favorecem a discussão de diferentes práticas pedagógicas para se tornar mais consciente o trabalho com as crianças pequenas. A partir de observações e registros, questionamentos e problematizações sobre ações educativas que são, muitas vezes, banalizadas ou naturalizadas, podemos aguçar o olhar, de forma a agir como sujeitos da práxis pedagógica, num movimento que busca compreender a si, ao outro, as relações no espaço da educação infantil, assim como, da educação em todos os níveis e modalidades.

Mas voltemos à pergunta-chave: é possível identificar a demanda de bebês para o trabalho pedagógico?

Brancarense e Mafra Goulart (2006), em estudo sobre essas demandas, apontam para três aspectos importantes a se considerar:

1. o planejamento do professor mais como um processo que potencializa as ações criativas das crianças do que uma sequência de atividades para apropriação de noções preestabelecidas pelos adultos;
2. o uso não convencional dos objetos, cuja combinação de recursos mostra a capacidade criativa dos seres humanos desde muito pequenos;
3. as crianças comunicam suas demandas, o que requer dos professores um estado de alerta para decifrar ações, gestos, choros, balbúcio, olhares.

Essas pesquisadoras destacam na investigação a constante atenção das educadoras às necessidades das crianças e o esforço por acolhê-las no berçário.

Pesquisas com mães deprimidas ou com depressão pós-parto e bebês, na Universidade de Heidelberg, na Alemanha, buscam através de filmagens analisar a interação entre mães e bebês de três meses. As pesquisas revelam que a incapacidade de comunicação das mães deprimidas com seus bebês tem como consequência o fato de eles olharem menos para elas e mostrarem menos emoções positivas, apresentando o aprendizado de um comportamento, uma vez que não conseguiram encontrar formas de atrair a atenção materna.

Os pesquisadores sabem reconhecer se o bebê já “aceitou” a “indiferença” materna. Na experiência, eles pedem que a mãe fique sentada em frente ao bebê (ele está sentado em cadeira alta e com proteção); que ela brinque com ele por alguns minutos; depois, que ela fique parada por dois minutos sem mudar a expressão facial diante dele. Quando o vínculo entre mãe e bebê é intenso, o bebê balança os braços, as pernas, sorri, resmunga, ou seja, faz de tudo para atrair a atenção da mãe, e se ela demora a responder, ele protesta! Já os bebês de mães deprimidas ficam quietos e distraídos com os próprios movimentos.

Agora, vamos a um pouco de teoria! Para Bakhtin, somos seres de linguagem, que nos formamos a partir da interação com o outro. Cada contato com o outro é único, repleto de significado e sentido, acontecendo num contexto socioideológico. São os enunciados do outro, que trago para dentro de mim, que me formam, e que possibilitam a produção de novos enunciados, que apresento em réplica. Bakhtin desenvolve uma concepção de sujeito em que o “outro” desempenha um papel crucial: “Só me torno consciente de mim mesmo, revelando-me para o outro, através do outro, e com a ajuda do outro.” Vejamos o que Bakhtin (1992) nos diz sobre a formação do sujeito que se faz colado com o outro:

Tudo o que me diz respeito, a começar por meu nome, e que em minha consciência, vem-me do mundo exterior, da boca dos outros (da mãe), etc., e me é dado com a entonação, com o tom emotivo dos valores deles. Tomo consciência de mim, originalmente, através dos outros: deles recebo a palavra, a forma e o tom que servirão à formação original da representação que terei de mim mesmo (BAKHTIN, 1992, p. 278).

Então, se o outro me é dado e vai formando um corpo interior no sujeito, a constituição da singularidade vai se fazendo nas posições do sujeito (como ser único, que se faz social, ideológico e histórico em um contexto imediato). E é pela responsabilidade no diálogo com o outro, do lugar que se ocupa, que são oferecidas respostas durante as interações. Temos, então, dois movimentos: a interpenetração e o acabamento que, imbuídos de contemplação, envolvem aspectos éticos, estéticos e cognitivos. Aqui, podemos perceber o diálogo como o princípio para as ações educativas e isso envolve todos os momentos vividos dentro e fora da instituição escolar.

Encantados com as ideias de Bakhtin? Então, vamos a duas situações de interação entre bebês em berçários em que as ações das crianças estão coladas às ações das educadoras? Esses relatos de Diário de Campo se encontram em Sousa (2006):

Uma menina de 1 ano e um mês vai até ele (um bebê de 9 meses), ri e volta ao seu circuito de passagem pelos brinquedos. Ele se agita e ri para a menina. A menina de um ano e um mês volta a ficar perto do bebê de 9 meses. Ela pega uma bola colorida. Ele se estica no colchão para pegar a bola, quando se aproxima do objeto, ela tira-o do lugar e ri, depois põe em outro lugar. Ele novamente se esforça para alcançar o brinquedo. Ela retira a bola antes que ele a pegue. Os dois riem um para o outro (DIÁRIO DE CAMPO, 11 de outubro, 2005).

A música continua e a menina de um ano e um mês pega a mão de outra menina de 11 meses e começam a fazer uma rodinha de ciranda; um menino também entra na brincadeira. Eles se abaixam, rodam, soltam as mãos... Desfaz-se a rodinha e cada um vai procurar outra atividade (DIÁRIO DE CAMPO, 17 de outubro, 2005).

Inspirados em Bakhtin (2003), podemos dizer que as crianças se formam na relação com o outro, em diálogo com outro. A ação da menina de um ano e um mês, trazendo o outro (educadora) em si mesma, vai transformando em seu o que assimilou do adulto e dando seu tom, sua singularidade ao se relacionar com seus pares, em uma apropriação dos comportamentos sociais, dos significados e valores pertinentes ao seu meio social imediato. Ela tem sua ação colada às ações educativas que são próprias do fazer das educadoras (estimular a atenção da criança com o objeto, fomentando seu movimento, pegar pela mão a criança para uma rodinha de ciranda). Ao mesmo tempo podemos observar que ela, por iniciativa própria, tem dentro do berçário um espaço no qual atua e exerce sua ação singular produzindo novos sentidos nas relações que estabelece. Aí, ela também passa a ser o outro de outras crianças, formando-as e também as instigando a ações socialmente construídas.

Agora, vejamos duas situações em que há a interação entre adultos e crianças em Sousa (2006):

Uma recreadora sai do fraldário com uma criança limpa e pega uma das folhas da revista. Amassa-a e joga para uma das crianças. Amassa outra folha e joga em outra criança. Depois, passa a jogar

e a chamar pelo nome da criança para a qual jogou. As crianças brincam de jogar as folhas da revista entre si. Tentam amassá-las, jogá-las e chamar uns aos outros pelos nomes (DIÁRIO DE CAMPO, 17 de outubro, 2005).

(...) um menino de 1 ano passa atrás de três cadeiras de alimentação presas à parede. As cadeiras se transformam em uma teia por onde ele escala, se deita no chão para passar por baixo de suas fendas e ligas, se espreme pela parede e entre uma e outra barra de ferro passa por um novo desafio. Até que ele se prende em uma das cadeiras. Procura uma nova posição que o libere, mesmo assim continua preso e inicia um choramingo. A recreadora fica de longe vendo e dizendo: “Está todo embrenhado... Vai, sai, você não entrou aí...” O menino tenta mais uma vez, mas não consegue sair, esboça um novo choramingo e a recreadora vai ajudá-lo... Ele vai procurar outro brinquedo, mas não demora muito já está novamente em seu desafio, o trepa-trepa de cadeiras (DIÁRIO DE CAMPO, 11 de outubro, 2005).

Na primeira situação, a educadora faz o movimento de amassar e jogar as folhas da revista, seguido da fala do nome da criança para qual jogou a folha em forma de bola. A brincadeira envolve os nomes das crianças em tom amoroso e alegre de forma a incluir a todas. A atividade também faz uso não convencional das páginas da revista. A educadora lançou a brincadeira e possibilita espaço para que as crianças interajam entre si mesmas e com a própria educadora.

Na segunda situação, vemos um diálogo entre o menino e a educadora, que acontece a partir de um movimento deste, de sua iniciativa comunicacional. A ação educativa aqui aparece como uma parceria dialógica, em que o menino com o choro informa a ela de sua dificuldade. Ela, por sua vez, dá continuidade ao diálogo, escutando o seu sinal e estimulando o menino a se desembaraçar sozinho, com autonomia. Contudo, vendo que ele não consegue, e o escutando novamente, ela vai até ele e o ajuda.

As crianças pequenas são essencialmente comunicativas. Os adultos, ao irem respondendo aos sinais e gestos das crianças, dialogam com elas e, ao darem continuidade à comunicação (favorecendo segurança, autonomia, novos desafios, estímulos à superação de seus próprios desafios escolhidos, ludicidade), fazem da ação educativa uma aprendizagem social dialógica, que faculta a formação da singularidade às crianças num processo no qual os sujeitos são situados socialmente em coletividade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para buscar compreender as demandas dos bebês em creches, nos respaldamos em situações analisadas em pesquisas (que se focaram nas relações entre adultos e crianças). A problematização das ações educativas no cotidiano de creches e berçários mostrou que em várias atividades a atuação dos adultos estava mais focada em ensinar as crianças (numa transposição de um determinado modelo de escolarização) do que atenta a criar espaços para as expressões delas em múltiplas linguagens. Assim, o estudo possibilitou entender que as crianças se formam na relação com o outro, em diálogo com outro em todos os momentos de sua vida, dentro ou fora da creche, sendo que toda a rotina realizada nessas instituições consiste em momentos para aprendizagem e desenvolvimento das crianças, a partir de um planejamento flexível do educador. Há grande responsabilidade dos educadores que interagem com as crianças, uma vez que, ao se relacionar, a criança vai transformando em seu o que assimilou do adulto e dando seu tom, sua singularidade. Os educadores agem em parceria dialógica com as crianças em movimento responsivo ao darem continuidade a cada contato, respondendo aos sinais da criança.

A garantia dos direitos da criança para o atendimento em creches e berçários requer mobilização social de todos aqueles comprometidos com a educação infantil, a articulação entre diferentes Secretarias, Estado e União. O atendimento às crianças pequenas na educação infantil requer investimentos que possibilitem a garantia do acesso, conforme a demanda, e a oferta dentro de critérios que atendam às necessidades e potencialidades das crianças.

ATIVIDADE FINAL

Atende ao Objetivo 3

O que você pensa ser importante nas ações educativas de educadores, em creches, para que o trabalho pedagógico com a criança pequena (zero a três anos) seja respeitoso, atenda suas necessidades e favoreça suas potencialidades? Escreva um pequeno texto.

COMENTÁRIO

(Resposta de cunho pessoal)

É importante que as ações educativas contemplem: a disponibilidade do educador para o encontro com a criança (para interagir com cada criança e sua família); a construção de um olhar atento por parte do adulto para conhecer as características pessoais e o contexto familiar de cada criança buscando um diálogo, que atenda as suas necessidades e favoreça as suas potencialidades; capacidade de cuidar de si e do outro; a busca por práticas abertas às iniciativas comunicacionais das crianças com a capacidade para dar continuidade aos diálogos estabelecidos; planejamentos flexíveis; a formação dos educadores (inicial, continuada e em serviço); articulação entre educadores em fóruns políticos e de formação; incentivo à investigação sobre a prática pedagógica; a co-participação de adultos e crianças em práticas sociais e culturais que contemplem a estética da sensibilidade, a ética e a criatividade como princípios norteadores para o trabalho pedagógico.

RESUMO

Quando se pensa no trabalho na Educação, é importante pensar a relação entre adultos e crianças, desbanalizando as situações cotidianas em creches, favorecendo reflexões sobre práticas pedagógicas abertas às atividades comunicacionais das crianças e ações educativas mais criativas e emancipadoras dos sujeitos.

Ao discutir as creches como uma “escolha” para a família, apontamos para mudanças na concepção do atendimento de “benesse” ou “assistencialismo” para o lugar de direito. A creche representa uma importante parceira da família na educação de crianças pequenas, ao oferecer estabilidade, acolhimento e respeito dos adultos para boas relações afetivas e vínculos de confiança.

Autores e autoria: exercício de produção textual

Sandra Sousa

AULA 10

Meta da aula

Fornecer informações acerca de procedimentos de leitura e escrita visando à produção textual na área de Educação Infantil e à socialização do conhecimento produzido.

objetivos

Esperamos que, após o estudo do conteúdo desta aula, você seja capaz de:

1. realizar a leitura e análise de textos acadêmicos na área de Educação Infantil;
2. produzir um texto com uma temática na área de Educação Infantil;
3. socializar seu texto em encontro no polo.

INTRODUÇÃO

Com disposição para produzir? Isso mesmo! Nesta aula, temos como objetivo fazer emergir sua autoria!

Depois de nove aulas, você já pôde refletir e aprimorar conhecimentos na área da Educação Infantil. Como uma águia, você sobrevoou o campo, identificou lugares e focou seu olhar em determinados pontos! Podemos dizer que você pôde se debruçar na leitura de diferentes autores e discutir diferentes ideias!

Agora, nossa proposta é que você pense em um tema de seu interesse na área da Educação Infantil para aprofundar conhecimentos. Depois, escolha uma dentre as referências citadas ou procure um texto de sua preferência para fazer uma leitura analítica. E em seguida, produza um texto expressando seu posicionamento sobre o tema. Após seu texto estar escrito, você deve socializá-lo em encontro com a tutoria presencial.

CONSIDERAÇÕES ACERCA DO CAMPO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Kramer (1996) diz que estudar a infância requer a interdisciplinaridade capaz de considerar singularidade e totalidade, para além das áreas dos conhecimentos científicos, incorporando as dimensões estética e ética da vida humana. A autora considera que o entendimento da interdisciplinaridade com as contribuições das diversas áreas do conhecimento, Antropologia, Sociologia, Psicologia, Psicanálise, Estudos da Linguagem, Filosofia, Economia, Política, História, pode beneficiar as pesquisas em ciências humanas e sociais, tomando como centro da pesquisa, a criança.

Os esforços empreendidos têm como tripé pesquisa e construção teórica, a mobilização social e os engajamentos nas lutas específicas e o trabalho pedagógico. Estas são dimensões que sustentam e movem a educação infantil para a concretização de fato do direito da criança em sua dimensão de cidadã de direitos.

Você já se deparou com questões na área da Educação Infantil que lhe instiguem o ato de escrever? Pois pense nas possibilidades que a escrita traz... Vamos lá: o registro, o processo de reflexão, o aprofundamento do assunto discutido, o posicionamento do sujeito diante de si e do mundo...

A LEITURA ANALÍTICA DE TEXTOS ACADÊMICOS

Destacamos duas formas de explorar um texto: compreendê-lo em sua estrutura, estudando-o como texto e, partindo dele, estudar o assunto que ele traz. Nossa intenção é de lhe orientar para o estudo de textos acadêmicos cujo foco está num assunto de sua escolha na área da Educação Infantil.

Para isso, vamos a Severino (2000), citado por Nogueira (2004), dividindo a leitura analítica de um texto (também situada em contexto) em três fases distintas: análise textual, análise temática e análise interpretativa.

Durante o primeiro movimento de leitura de um texto científico, faz-se necessário uma análise textual, a fim de que o leitor construa uma noção do conjunto do texto. Ao terminá-la, os pontos obscuros precisam ser esclarecidos com a eliminação das ambiguidades dos conceitos. Há como objetivo o entendimento sobre a mensagem que o autor quer passar. Ao final deste primeiro movimento de aproximação ao texto, você deve pesquisar as palavras que desconhece e buscar apreender os conceitos expostos.

Durante o segundo movimento de leitura de um texto científico, na análise temática, ainda não há intenção de você expor sua criticidade sobre as ideias do autor. Nessa fase, são feitas diversas perguntas sobre o texto lido, o que permite a elaboração de um esquema mais rigoroso e coerente.

Durante o terceiro movimento de leitura de um texto científico, na análise interpretativa, você se posiciona frente ao texto científico. Pode-se dizer que nos dois primeiros movimentos de leitura há uma postura de ouvinte atento e, no terceiro movimento de leitura, há o posicionamento frente ao texto, através da articulação de diferentes conhecimentos teóricos, científicos e práticos anteriormente ou simultaneamente construídos e que se entrecruzam com ele. Assim, você pode elaborar sua própria síntese e contribuir com a discussão da temática presente no texto.



ATIVIDADE

Atende ao Objetivo 1

1. Percorra os dois primeiros movimentos descritos (análise textual e análise temática) para a realização de uma leitura analítica de um texto de sua preferência na área da Educação Infantil. Lembre-se de que você necessita ler o texto, pelo menos, duas vezes. Escreva um pequeno texto relatando as suas descobertas.

RESPOSTA COMENTADA

Propomos que você registre as respostas se orientando pelos seguintes pontos:

a. Análise textual – leitura do texto científico indicado e posterior registro:

- com o significado das palavras desconhecidas (contextualizadas na frase);*
- as palavras-chave, usadas pelo autor;*
- os termos/conceitos desenvolvidos;*
- os autores citados.*

b. Análise temática – leitura do texto científico indicado, respondendo às perguntas:

- sobre o que o texto fala? Qual é o tema que ele aborda?*
- qual o problema discutido dentro desse tema?*
- como o autor se posiciona frente ao problema apresentado?*
- quais são os argumentos que o autor utiliza para defender sua hipótese?*
- quais subtemas ou temas paralelos, o autor apresenta?*
- com que ideias, o autor conclui o artigo?*

A PRODUÇÃO TEXTUAL

Para escrever é preciso ter o que dizer. Mais do que simplesmente cumprir tarefas escolares, na universidade, o aluno deve produzir conhecimentos e isso quer dizer que você ao aprofundar seus conhecimentos interagindo com autores mais experientes na temática estudada, professores e colegas, deve dar sua contribuição, marcando o lugar de onde você fala, apresentando novas ideias e possíveis saídas para problemas presentes no campo (em nosso caso, a Educação Infantil). Assim, ao produzir um texto, é importante apresentar sua singularidade. Essa é uma oportunidade de comunicação em que você revela suas expressões, visão de mundo e se remete a outros textos que leu e discutiu e que fazem parte de seu repertório.

Além de ter o que dizer, é importante ter uma razão para dizer. Por isso, nessa aula, facultamos a escolha de um tema dentro da Educação Infantil que lhe toque, lhe interesse, lhe mobilize a escrita.

No entanto, é importante durante a escrita de seu texto, que você tenha cuidado para não repetir “palavras ocas”, ou seja, expressões e ideias que são muito veiculadas em diversos meios e acabam sendo reproduzidas sem passarem por um processo reflexivo e crítico. Longe de desejarmos que você seja um “papagaio de pirata”, o que pretendemos é que o seu texto se apresente relevante à área, oferecendo seu posicionamento, com uma contribuição firme e madura, o que significa também retomar as ideias de outros autores, mas as ressignificando, sem com isso estar cometendo plágio. Por isso é importante saber fazer uso das formas de citação.

Assim, lemos em Barzotto (2004) que, ao escrever um texto, cabe saber o que escrever, qual o objetivo dessa escrita e para quem se está escrevendo. Pois, ao escrever e expor seu posicionamento, você deve considerar uma ordem de ideias, selecionar informações relevantes e, principalmente, pensar que ele vai ser lido por alguém. Contudo, seja o leitor uma pessoa entendida no assunto ou leiga, seu texto deve ser claro, com a necessidade de informações precisas. Há de se considerar a necessidade de coesão textual (os elementos linguísticos que estabelecem as relações de significado na superfície do texto). Essas relações são importantes para apresentar o texto de forma global, buscando garantir seu entendimento.

Também a informatividade desperta o interesse do leitor ao fornecer informações novas e apresentar dados para que o leitor compreenda as ideias expostas pelo autor. Estas são partes dos procedimentos de escrita que garantem a um texto ser tangível para quem lê, com coerência textual.

Como já foi mencionado, fazer uso de citações de outros autores é relevante e dá consistência ao texto, mas alguns cuidados devem ser observados.

Destacamos o uso de dois recursos de citação. Em um único texto, esses dois recursos podem ser usados concomitantemente. Um deles se faz com a reprodução (cópia) exata das palavras do autor citado de maneira destacada no texto e com a indicação da autoria. Entretanto, é recomendado que não se selecione um trecho muito grande para esse tipo de citação e que o trecho seja defendido ou refutado, em articulação com outros parágrafos do texto que se produz e com a ideia que se quer defender. A ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas) define especificações para esse tipo de citação. No outro tipo de citação, no caso da paráfrase, é dispensado o destaque, pois a ideia do autor do texto acadêmico ou científico é reescrita com as palavras de quem as toma por referência. No entanto, se faz necessário dar créditos ao autor de quem se obtém a ideia. É fundamental o comportamento ético ao produzir um texto.

ATIVIDADE



Atende ao Objetivo 2

2. Análise interpretativa – releitura do texto científico indicado, para a elaboração de um novo texto, em que você é o autor, analisando, avaliando e se posicionando diante do tema, do problema, dos argumentos e das conclusões presentes no texto científico indicado. Aqui, você constrói o seu texto, retomando leituras feitas anteriormente e/ou recentemente, a fim de defender suas próprias ideias (que podem coincidir ou não com as do autor), sustentadas em fundamentos teóricos, que favoreçam novos olhares e contribuam com alternativas para compreensão do problema e aprofundamento sobre o tema. Podem ser incluídas, nessa parte, observações e relato de experiências, sem que se restrinja o texto a estes. Depois, leve seu texto ao polo, mostre a seu tutor e discuta com os colegas.



Estes são alguns textos acadêmicos na área da Educação Infantil, abordando diferentes problemáticas, os quais são indicados como referência para que você possa realizar a leitura analítica. Lembramos que você tem abertura para escolher outra bibliografia, caso ela atenda melhor às suas questões de interesse.

BRASIL. MEC. Orientações para os nove anos no ensino fundamental e inclusão das crianças de 6 anos. 2.ed. Brasília, 2006. p. 13-23. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>>. Acesso em: 11 nov. 2009.

BORBA, Angela Meyer. A brincadeira como experiência de cultura na educação infantil. *Revista Criança: do professor de educação infantil*, n. 44, p. 12-14, 2007.

COLASANTO, Cristina Aparecida. Relatório de Avaliação na Educação Infantil: um estudo sobre a linguagem argumentativa. *Educação: Teoria e Prática*, v. 15, n. 27, p. 153-163, jul.-dez. 2006. Disponível em: <<http://cecemca.rc.unesp.br/ojs/index.php/educacao/article/viewFile/701/609>>. Acesso em: 11 nov. 2009.

COUTINHO, Ângela Scalabrin; ROCHA, Eloisa Acires Candal. Bases curriculares para educação infantil? ou isto ou aquilo. *Revista Criança: do professor de educação infantil*, n. 43, p. 10-11, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/revista43.pdf>>. Acesso em: 11 nov. 2009.

DIAS, Lara Simone. Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 86, abr. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000100014&lng=&nrm=iso&tIng=>>. Acesso em: 11 nov. 2009.

DELGADO, Ana Cristina Coll. Culturas infantis, tensões e negociações entre adultos e crianças numa creche domiciliar. *Currículo sem Fronteiras*, v. 6, n. 1, p. 82-102, jan./jun. 2006. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss1articles/delgado.pdf>>. Acesso em: 11 nov. 2009.

DELGADO, Ana Cristina Coll. Infâncias e crianças: o que nós adultos sabemos sobre elas? *Centro de Documentação e informações sobre a criança*. Seção: Textos de Trabalho, v. 1, p. 1-9, 2004. Disponível em: <http://cedic.iec.uminho.pt/Textos_de_Trabalho/textos/infancias_e_crianças.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2009.

DORNELLES, Leni Vieira. O brinquedo e a produção do sujeito infantil. Disponível em: <http://cedic.iec.uminho.pt/Textos_de_Trabalho/textos/obrinquedo.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2009.

FILHO, Aristeu Leite. Rumos da Educação Infantil no Brasil. *Teias*, Rio de Janeiro, ano 6, n 11-12, jan/dez, 2005. Disponível em: <[http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php?journal=revistateias&page=article&op=viewFile&path\[\]=148&path\[\]=146](http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php?journal=revistateias&page=article&op=viewFile&path[]=148&path[]=146)>. Acesso em: 11 nov. 2009.

GUIMARÃES, Daniela. Entre a instrução e o diálogo: a construção da identidade educacional das creches. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., Caxambu, 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT07-2328-Res.pdf>>. Acesso em: 11 nov. 2009.

HORN, Maria da Graça Souza. A organização dos espaços na Escola Infantil. Disponível em: <<http://www.undimepr.org.br/adm/arquivos/4ae23b766d.pdf>>.

LEITE, Maria Isabel. Livros de artes para crianças: um desafio na apropriação de imagens e ampliação de olhares. *Teias*, Rio de Janeiro, ano 6, n. 11-12, jan/dez. 2005. Disponível em: <[http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php?journal=revistateias&page=article&op=viewFile&path\[\]=159&path\[\]=156](http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php?journal=revistateias&page=article&op=viewFile&path[]=159&path[]=156)>. Acesso em: 11 nov. 2009.

Kishimoto, Tizuko Morchida; ONO, Andreia Tiemi. Brinquedo, gênero e educação na brinquedoteca. *Pro-posições*, v. 19, n. 3, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v19n3/v19n3a11.pdf>>. Acesso em: 11 nov. 2009.

KUHLMANN, Moisés. *Trajórias das Concepções de Educação Infantil*. Disponível em: <<http://www.omep.org.br/artigos/palestras/05.pdf>>.

RESPOSTA COMENTADA

É necessário que você perceba a importância desta atividade e a faça no seu todo. A troca de experiências, de vivências, é extremamente importante para que você tenha sucesso no seu trabalho de professor(a). Portanto, não deixe de realizá-la. Você verá como será rica a sua experiência.

RESUMO

O tripé: construção teórica, engajamentos nas lutas específicas e trabalho pedagógico movem a Educação Infantil na dimensão do direito. Assim, promover a produção textual a partir do estudo de textos acadêmicos e propostas de autoria na área da Educação Infantil nos coloca no caminho da concretização deste tripé, que visa a direitos.

Identificamos a leitura analítica de um texto (também situada em contexto) em três fases distintas: análise textual, análise temática e análise interpretativa. Para produção textual vale ter o que dizer, as razões para dizer, o objetivo da escrita, ser claro, ter coesão e coerência textual, usar informações precisas, além de ter em mente para quem se escreve, qual o público-alvo. Após produzir o texto, um leitor interessado pode contribuir ao apresentar sugestões e/ou críticas sobre o que você escreveu.

Mundo pequeno inserido em um mundo maior

Sandra Sousa

AULA

11

Meta da aula

Problematizar os lugares destinados às crianças na contemporaneidade.

objetivos

Esperamos que, após o estudo do conteúdo desta aula, você seja capaz de:

1. identificar a lógica que envolve diferentes lugares onde as crianças interagem socialmente;
2. reconhecer diferentes aspectos de espaços sociais onde as crianças são socializadas.

INTRODUÇÃO

*Remexo com um pedacinho de arame nas
minhas memórias fósseis.*

*Tem por lá um menino a brincar no terreiro
entre conchas, osso de arara, sabugos, asas de caçarolas, etc.*

*(...) O menino também puxava, nos becos de sua aldeia, por
um barbante sujo, umas latas tristes.*

*(...) O menino hoje é um homem douto que
trata com física quântica.*

Mas tem nostalgia das latas.

*Tem saudades de puxar por um barbante sujo
umas latas tristes.*

*(...) Aos parentes que ficaram na aldeia esse homem
encomendou uma árvore torta...*

Para caber nos seus passarinhos.

De tarde os passarinhos fazem árvore nele.

(BARROS, 2001, p. 47)

No decorrer das aulas anteriores, você foi convidado a rememorar fatos da sua infância para compreender as infâncias da atualidade. Nesta não será diferente! Portanto, voltemos aos tempos de infância para assim pensarmos no hoje. Como o poeta Manoel de Barros, buscamos com a própria infância o olhar que ao mesmo tempo subverte e se admira com o mundo. Infância que faz história, em um entrecruzamento de tempos, passado, presente e futuro, nos “agoras”, na experiência, buscando inverter e ressignificar lugares comuns cristalizados.

Pense: quando criança, em que locais, fora dos muros da escola, você interagiu com outras crianças? Caso tenha morado na área urbana, será que você pensou nas brincadeiras de rua? Lembrou-se da brincadeira na pracinha? Ou será que vieram a sua memória as idas com a família aos museus, teatros nos finais de semana? Caso sua infância tenha ocorrido na zona rural, possivelmente, recordou-se do banho de rio? Se for de uma geração mais jovem, pode ter lembrado, ainda, dos passeios nos *shopping centers*...

Nos estudos recentes no campo da Educação Infantil são pesquisados, além da creche e pré-escola, outros espaços onde as infâncias são vividas, os diferentes contextos e lugares, buscando compreender a organização, seja ela oferecida pelos adultos e/ou construída pela atividade das crianças.

Portanto, nesta aula, vamos refletir sobre as infâncias em alguns espaços onde elas vêm sendo vividas, especialmente nos centros urbanos (um “cantinho da criança” num *shopping center* e no contexto de um parquinho público).



Como pauta desta aula, há intenção em problematizar certos espaços sociais e chamar a atenção para a infância em toda a sua dimensão, dentro e fora de creches e pré-escolas. As crianças são atores sociais que modificam os espaços em que vivem e é importante que os adultos considerem isso ao se relacionarem com elas. Ao interrogar a sociedade a partir do ponto de vista que toma a criança como objeto de investigação sociológica, busca-se ampliar os conhecimentos não só sobre a infância, mas sobre a sociedade como um todo (SARMENTO, 2005).

CANTEIRO DE CONSTRUÇÃO

Como já discutimos na Aula 6, as crianças são coconstrutoras de conhecimento, identidade e cultura. Elas têm interesses que podem coincidir com os dos pais ou de outros adultos com os quais interagem. Elas possuem lugar reconhecido e independente na sociedade, com direitos como seres humanos individuais e membros plenos da sociedade.

Pois os ambientes socioculturais, com seus produtos, ideias, formas de pensar e agir, fornecem diferentes significados, de acordo com a visão de mundo presente em cada cultura. Aí a criança se insere e cria seu mundo dentro de um mundo maior.



ATIVIDADE

Atende ao Objetivo 1

1. Leia o trecho retirado do livro *Reflexões: a criança, o brinquedo e a educação* e entre com Walter Benjamin no mundo das crianças.

É que as crianças são especialmente inclinadas a buscarem todo o local de trabalho onde a atuação sobre as coisas se dê de maneira visível. Elas sentem-se irresistivelmente atraídas pelos destroços que surgem da construção, do trabalho no jardim ou em casa, da atividade do alfaiate ou do marceneiro. Nesses restos que sobram elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e só para elas. Nesses restos elas estão menos empenhadas em imitar as obras dos adultos do que em estabelecer entre os mais diferentes materiais, através daquilo que criam em suas brincadeiras, uma nova e incoerente relação. Com isso as crianças formam seu próprio mundo de coisas, mundo pequeno inserido em um maior (BENJAMIN, 1984, p. 77).



Inspirado em Benjamin (1984), arrume as malas da sua infância e parta em direção à rua. Reveja o conteúdo de sua bagagem e vá para a rua de seus pais... Fez boa viagem? Então desça alguns degraus, pegue o elevador e vá para o *play* ou simplesmente abra a porta para o seu quintal ou ainda a porta para a rua e anote o que vê. Como interagem as crianças da sua comunidade com os espaços ao seu redor? Quais possibilidades de espaços são oferecidas para elas? Quais os espaços eleitos por elas? O espaço é um facilitador de relações?

COMENTÁRIO

É importante que você observe cada um desses lugares, problematizando-os, observando, por exemplo, as diferentes lógicas que envolvem brincar na rua ou no play e brincar em “cantinhos das crianças”, espaços recreativos que se apresentam como serviços que concentram as crianças enquanto os adultos realizam outras atividades.

Considerar a infância em todas as suas dimensões requer pensar os diversos espaços sociais em que as crianças estão inseridas, as atividades em que estão envolvidas, os locais de encontros com outras crianças, os grupos sociais aos quais pertencem.



Indicamos os filmes *Filhos do paraíso* (direção de Majid Majidi, Irã, 88 min, 1997), *Balão branco* (direção de Jafar Panadi, Irã, 85 min, 1995) e *Na idade da inocência* (direção de François Truffaut, França, 104 min, 1976).

“CANTINHOS DAS CRIANÇAS”

A institucionalização da infância, fruto da modernidade, em meados do século XVIII, se configurou por uma separação das crianças com relação à rotina dos adultos. Ela teve a escola como um espaço educativo reservado a receber as crianças, num modelo disciplinador, comportamental e normatizador, que atendesse às expectativas da sociedade da época.

Na atualidade, dentre os processos sociais que envolvem a institucionalização dos cotidianos das crianças, separando as crianças em locais específicos, que correspondem às novas formas de organização da vida contemporânea, temos os “cantinhos das crianças” localizados em supermercados, lojas, *shopping centers*.

Trazemos como viés para reflexão: esses “cantinhos das crianças” predeterminam a ação das crianças e/ou favorecem a criação? É um serviço que está sendo prestado para quem?

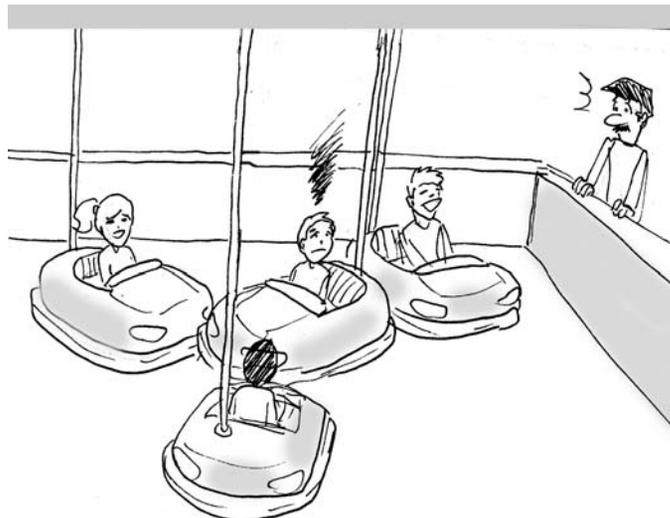
Bem, o espaço é construído, modificado, (re)significado a partir das relações que se estabelecem nele. As crianças interagem com os espaços atribuindo significados e sentidos. De forma que ao se pensar em espaços destinados às crianças, precisa-se reconhecer o que elas pensam e sentem para daí produzir algo com ela, e não apenas a partir da visão do adulto.

Não se trata aqui de os adultos deixarem de pensar e produzir coisas para as crianças, mas de construírem com elas. Já comentamos, em aula anterior, a importância de crianças e adultos construírem brinquedos juntas. O que queremos, agora, é ressaltar que a criança compartilha o mundo com o adulto e cria e recria o seu mundo estabelecendo

Entre os mais diferentes materiais, através daquilo que criam em suas brincadeiras, uma nova e incoerente relação. Com isso as crianças formam seu próprio mundo de coisas, mundo pequeno inserido em um maior (BENJAMIN, 1984, p. 77).

Nos grandes centros urbanos, há a oferta de um novo serviço que oferece recreação para as crianças enquanto os pais se concentram em outra atividade. Estes são os “cantinhos das crianças”. Perguntamos: será que estes “cantinhos das crianças” têm como foco principal abrir possibilidades para as ações das crianças, incentivando a fantasia, a imaginação e a criação ou atender à lógica dos adultos?

Buscando pensar na resposta a essa pergunta, veja na ilustração a seguir uma situação real, que aconteceu no contexto da pesquisa de Barbosa (2003):



A escolha dos espaços revela o que pensamos sobre criança e sobre a educação que pretendemos oferecer a ela. Fica claro, na situação observada e relatada por Barbosa, que o brincar em questão conduz mais à repetição e à mesmice, se distanciando das necessidades da criança de fantasia e imaginação. Pense: será que esse pai, ao seguir sua lógica sobre o que é brincar, não deixou de escutar o que a criança lhe dizia?

Muitos espaços já estão tão prontos e assim acabam por desconsiderar o principal: que brincar é imaginar, criar, criar cultura. É no brincar que as crianças vão dando soluções aos seus problemas e construindo sua singularidade e identidade, fazendo sua história dentro de uma história maior que abarca a coletividade. Por isso:

A criança precisa de espaços em que possa deixar suas marcas, onde possa voltar amanhã e se perceber ali, em algum rabisco, em algum montinho de areia, em algum objeto fora do seu lugar habitual. Espaços que, de alguma forma, possam ser transformados por ela, que possam acolher suas manifestações (BARBOSA, 2003).

ATIVIDADE



Atende ao Objetivo 2

2. Reflita acerca de como se materializam espaços lúdicos infantis hoje em dia. Como perceber que formação e quais valores estão implícitos na criação, acesso e tempo de permanência das crianças nesses lugares? Os “cantinhos das crianças” são pensados segundo qual lógica? A lógica dos adultos recai sobre o brincar das crianças, para elas e/ou não com elas?

COMENTÁRIO

Oriente-se por esse pensamento de Paulo Freire: como posso pensar para o outro ou sem o outro, senão com o outro?

A PRAÇA DOS CAVALINHOS

Após mapear os espaços públicos numa grande cidade ocupados por adultos e crianças, Nascimento (2009) pesquisou uma pracinha observando as relações que ali se estabeleciam e os múltiplos significados que os frequentadores atribuíam aos contextos da pracinha. Essa pracinha é comumente chamada por seus frequentadores praça dos cavalinhos por possuir, no fim de semana, cavalos com charretes para passeios. Os cavalos e alguns outros brinquedos são atividades pagas, ou seja, só podem ser usados mediante pagamento, mesmo sendo uma pracinha pública.

A falta de planejamento urbano e o crescimento das cidades têm gerado espaços ocupados pelo setor privado. Segundo Nascimento, encontrar um espaço público seguro, limpo e estruturado para o lazer é cada vez mais difícil. Assim acontece com a pracinha. De forma que a privatização deste espaço torna o que seria de todos, por ser público, apenas daqueles que podem pagar.

No fim de semana, a Praça dos Cavalinhos é tomada por brinquedos que precisam de pagamento para que possam ser usados. Mesmo assim, as brincadeiras das crianças também acontecem em locais livres, nos espaços entre as mesas de jogos, na quadra de bocha e na pista de caminhada. Isso porque a praça é constantemente resignificada pelas crianças que ultrapassam as limitações impostas pelos brinquedos pagos.

Nas entrevistas com as crianças, suas falas apresentam crítica com relação à comercialização dos brinquedos na praça: Tiago (oito anos) diz que “não brinca, porque tem que pagar”; Silvan (oito anos) diz que gosta do escorrega, do balanço e da gangorra e que, no final de semana, a praça fica mais cheia. Comenta: “Eles botam as crianças para pagar, eu acho que é um abuso deles!”; Jenifer (nove anos) diz que, no final de semana, tem mais coisas e tem pula-pula!”, mas fala tristemente que só pode brincar no brinquedo quando tem dinheiro. Entre os brinquedos,

os favoritos das crianças são o balanço, o escorrega, a gangorra e o trepa-trepa.

As falas das crianças apontam para o aspecto importante da brincadeira e como a praça é um local de relação com seus responsáveis e com outras crianças na vida na cidade. Outro aspecto importante se refere aos seus deslocamentos serem realizados conforme as possibilidades que o espaço oferece. Também apontam sobre o curto e preciso tempo de brincar.

Como analisa Nascimento (2009), as crianças entrevistadas preferem os brinquedos em que elas podem dirigir as brincadeiras inventivamente, assim como aqueles que propõem o encontro com seus pares e proporcionam relações.

As crianças percebem a dinâmica da praça e demonstram sentirem-se excluídas, por muitas vezes, do desfrute do que há nela. “Elas querem que a prefeitura coloque mais brinquedos e reclamam da fila que é formada para utilizá-los no final de semana.” A fala dos adultos refere-se ao espaço de o cercado ficar muito cheio no fim de semana, não atendendo às necessidades das crianças.



A autora levanta a questão: que entretenimento tem sido oferecido às crianças? Qual o valor da brincadeira na contemporaneidade? Lembramos que, no brincar, a criança recria o mundo a sua volta e que na sociedade de consumo há uma forte tendência a valorizar mais o brinquedo do que o ato de brincar. É pela brincadeira que as crianças se expressam, é o modo como elas interagem com o mundo, indo e vindo em um movimento intra e interpessoal.

Diferentes aspectos foram abordados para se pensar a dinâmica da Praça dos Cavalinhos, no fim de semana. Por exemplo, os sentimentos que a fala das crianças pesquisadas revelam e, principalmente, a grande comercialização que envolve o brincar das crianças nesse espaço público, que tem brinquedos privados, no fim de semana, para aquelas que podem pagar.

A dinâmica da Praça dos Cavalinhos nos possibilita olhar para os diferentes espaços da cidade, problematizando-os e procurando identificar as lógicas de dinâmica que os envolvem assim como as interações que as crianças estabelecem com e na cidade.

No Azerbaijão, apesar de há mais de quatorze anos haver um acordo para o final do conflito, as minas terrestres permanecem ocultas por todo o território. Crianças que moram em vilarejos na linha de combate recebem diariamente conselhos de seus pais como "Cuidado, não brinque longe do jardim!", "Brinque perto de casa!". Os adultos têm medo que as crianças pisem em alguma mina terrestre. Desde 2005, nessas regiões estão sendo implantados os "parques infantis seguros"; com isso, cerca de 3.500 crianças, em 42 comunidades, brincam com mais segurança.

**ATIVIDADE****Atende aos Objetivos 1 e 2**

3. Faça um mapeamento dos espaços públicos e particulares da sua cidade que são frequentados pelas crianças. Liste-os. Escolha um desses espaços e passe a observá-lo em diferentes dias da semana. Observe as crianças e as brincadeiras que são eleitas por elas. Veja e anote suas impressões sobre a relação entre criança-criança e criança-adulto.

COMENTÁRIO

Para realizar o mapeamento dos espaços que as crianças frequentam, você pode pesquisar no site de sua prefeitura os lugares, parques, eventos culturais etc. da cidade. O jornal também é uma excelente fonte de informações. Outra opção é consultar a Secretaria Municipal de Cultura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletir sobre a infância em sua integralidade significa pensar as infâncias e suas relações nos espaços. Também é pensar nos espaços que têm sido destinados para as crianças. Pensar nas diferentes lógicas que envolvem estes espaços e como os sujeitos, crianças e adultos os ressignificam e que sentimentos atribuem a eles. Cabe ressaltar que se comprometer com a garantia de direitos e deveres para com as crianças é obrigação de toda a comunidade.

RESUMO

Tratar as infâncias de forma integral significa pensar os diversos espaços sociais em que estão inseridas, suas brincadeiras e grupos sociais aos quais pertencem. Nessa aula, focamos o estudo em duas pesquisas que tratam das crianças em espaços na cidade e trazem a fala das crianças em diálogo para suas conclusões. A primeira se debruça a pensar os “cantinhos das crianças” e as possibilidades de ação das crianças nesses espaços. A segunda traz uma pracinha pública que é privatizada, nos fins de semana. As crianças brincam e formam sua singularidade nesse brincar. O ato de brincar é mais do que o brinquedo.

O cuidar e o educar e as rotinas na Educação Infantil

Karla Seabra

AULA

12

Meta da aula

Mapear as rotinas nas instituições de Educação Infantil considerando a indissociabilidade entre o cuidar e o educar.

objetivos

Após o estudo do conteúdo desta aula, esperamos que você seja capaz de:

1. reconhecer a indissociabilidade entre o cuidar e o educar na Educação Infantil;
2. identificar as principais rotinas nas instituições de Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

Durante nossas aulas sobre a história da infância, você deve ter compreendido que historicamente creche e pré-escola se constituíram em dois campos diferentes de atuação. Enquanto a pré-escola desde a sua origem evidenciou um caráter educacional, de preparação para a escola regular, a trajetória da creche nos mostra que o assistencialismo foi presença marcante em toda a sua história.

Durante as aulas sobre políticas para a infância foi apresentado que o novo ordenamento constitucional e legal brasileiro atribui às crianças direitos de cidadania, definindo que sua proteção integral deve ser assegurada pela família, pela sociedade e pelo poder público, com absoluta prioridade.

A partir dessas aulas, você deve ter percebido que os debates atuais apontam para uma necessidade crescente de que as instituições de educação infantil incorporem de forma integrada o binômio cuidar/educar em suas práticas cotidianas, e este será o foco desta aula.

CUIDAR E EDUCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Durante muito tempo a creche foi uma instituição para abrigar e salvar crianças (pobres) cujas famílias não possuíam estrutura para fazê-lo. Assim, a maior preocupação das propostas presentes nas creches era com a higiene, considerada extremamente precária entre as camadas populares, e com a saúde, tendo em vista o altíssimo grau de mortalidade infantil. Em contrapartida, nos Jardins de Infância e Escolas Maternais, já havia toda uma preocupação com aspectos pedagógicos.

Durante muito tempo esta dicotomia prevaleceu. Tínhamos dois tipos de instituição atendendo a crianças da mesma faixa etária: a creche, que atendia à criança carente, onde o assistencialismo predominava e a pré-escola, que atendia à classe média, prevalecendo o caráter pedagógico no atendimento. Atualmente, como discutido por Silva e Bolsanello (2002):

O trabalho com crianças de zero a seis anos pressupõe o cuidado e a educação como intrínsecos à relação cotidiana. De um lado, as crianças necessitam dos cuidados essenciais ligados às questões de alimentação, vestuário, saúde, pelos quais todos os seres humanos são subjugados. De outro, necessitam também da interferência imediata, em especial do adulto, para a realização destes cuidados e outras tarefas do dia a dia. Fica evidenciado que as atividades

ligadas estritamente ao ato do cuidado são de extrema importância e que este ato não pode pretender-se desvinculado do processo de desenvolvimento, embora esta desvinculação tenha prevalecido (e ainda prevaleça) na concepção de atendimento às crianças em muitas creches e escolas de educação infantil, por décadas.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil (1999) apontam que o educar e o cuidar devem caminhar juntos, considerando de forma democrática as diferenças individuais e, ao mesmo tempo, a natureza complexa da criança. Nesse sentido, o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (2000) também traz contribuições e orienta que o ato de educar significa propiciar situações de cuidados e brincadeiras organizadas em função das características infantis, de forma a favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem.

Sendo assim, para compreendermos a indissociabilidade entre educar e cuidar precisamos pensar em uma ação pedagógica respaldada em uma visão integrada acerca do desenvolvimento da criança, que respeite a individualidade e favoreça situações de aprendizagem significativas e prazerosas. Levando ao desenvolvimento das capacidades da criança e de próprio conhecimento em relação a si e ao mundo. Mas, como discutido por Forest e Weiss (2008):

A realidade em muitas instituições tem revelado a confusão e as dificuldades instaladas ao longo de décadas de uma prática nas instituições de educação infantil, em que cuidar remete à idéia de assistencialismo e, educar à de ensino/aprendizagem. Diante disso, prevalece a tendência de compreender o cuidar e educar como mera associação de duas diferentes funções: uma relativa ao zelo por boa alimentação, segurança física e cuidados com higiene e saúde; outra, preocupada com o repasse de conhecimentos e normas de comportamento, além do cumprimento de regras pelos futuros cidadãos. A função destes dois termos parece ainda distante em muitas instituições das reflexões que culminam na declaração do cuidar e educar como princípios indissociáveis, ficando aquém da compreensão e promoção do ideal almejado. Cuidar e educar é impregnar a ação pedagógica de consciência, estabelecendo uma visão integrada do desenvolvimento da criança com base em concepções que respeitem a diversidade, o momento e a realidade peculiares à infância.

Portanto, evidencia-se que o modo de atendimento atual em algumas instituições descende da visão assistencialista assinalada historicamente. Porém, a partir dos avanços já ocorridos em relação ao atendimento de crianças, advindos de novas formas de concepção do desenvolvimento infantil e também de mudanças estruturais (econômicas, políticas, sociais, tecnológicas) ocorridas em nível mundial, e com ênfase na realidade brasileira, remete-se aos adultos uma responsabilidade sem igual na promoção dos direitos das crianças pequenas de forma integral, se tornando inclusive uma responsabilidade social. Aliada às questões da sobrevivência, vislumbra-se a necessidade intrínseca de a criança através das práticas cotidianas, interagir, aprender, sentir, perceber, ou seja, quando o adulto realiza ações sobre a criança do ponto de vista do cuidar, ao mesmo tempo estabelece com ela uma vasta gama de relações. Essas ações do adulto contribuem para o aprimoramento tanto das aquisições cognitivas quanto das interações e experiências individuais e coletivas infantis (SILVA; BOLSANELLO, 2002).

Discutir o cuidar e o educar nas instituições de educação infantil revela que as tensões existentes entre esse binômio na prática cotidiana têm reflexos históricos. Entende-se que essas instituições devem ir além da função de "guarda e cuidado", ou seja, devem realizar um trabalho de forma planejada, organizando e adequando tempo e espaços, no sentido de estimular o processo de desenvolvimento (motor, cognitivo, emocional, social) das crianças.

ATIVIDADE



Atende ao Objetivo 1

1. Refletindo sobre a indissociabilidade entre o cuidar e o educar, liste cinco momentos ou atividades que geralmente estão presentes nas instituições de Educação Infantil, depois reflita como cuidar/educar se apresentam nas mesmas, escrevendo um pequeno texto.

COMENTÁRIO

Você poderá listar diversas atividades cotidianas, como por exemplo, momento de chegada das crianças; brincadeiras livres ou dirigidas; troca de fraldas; atividades de psicomotricidade ou com diversas técnicas de artes; sono; utilização do vaso sanitário; contação de histórias; alimentação; banho; entre outras. O importante é você refletir como o cuidar e o educar se apresentam nelas, por exemplo, na hora do banho estamos cuidando fisicamente da higiene e bem-estar da criança ao mesmo tempo que devemos ter uma preocupação em educá-la para que gradativamente tenha autonomia neste momento e reconheça a importância desse cuidado para a sua saúde, além de podermos aproveitar para ensinar as diferentes partes do corpo, por exemplo.

ROTINAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ROTINA pode ser pensada como a estruturação do trabalho cotidiano na instituição de Educação Infantil e pode receber nomenclaturas variadas, tais como: rotina, horário, grade de horário, plano diário, entre outros. Quando nos referimos a uma rotina estamos implicitamente dando a ideia de tempo e espaço, já que nos referimos a acontecimentos que ocorrem com uma sequência e frequência determinada, geralmente ligados a hábitos cotidianos e tradições.

"As **ROTINAS** são criadas a partir de uma sequência de atos ou de um conjunto de procedimentos associados que não devem sair da sua ordem; portanto, as rotinas têm um caráter normatizador" (BARBOSA, 2006).

Podemos observar que a rotina pedagógica é um elemento estruturante da organização institucional e de normatização da subjetividade das crianças e dos adultos que frequentam os espaços coletivos de cuidados e educação.(...) Como categoria pedagógica, a rotina tem sido constituidora dos sujeitos, dando a todos aqueles que a (re) conhecem referenciais de comportamento social e padrões culturais pela forma como ela divide os tempos, seleciona as atividades, organiza os espaços, propõe os usos dos materiais etc. (BARBOSA, 2006).

Barbosa (2006) chama a atenção para o fato de a rotina ser uma estrutura básica organizadora na vida coletiva da instituição, mas que as atividades recorrentes dela não precisam ser repetitivas, ou seja, feitas da mesma maneira diariamente. Reflete que, mesmo as atividades rotineiras como dormir, se alimentar, brincar, mudam ao longo do ano. A melhor hora para o banho de Sol difere no verão e no inverno, assim como o tempo destinado ao descanso precisa respeitar as características das diferentes faixas etárias, por exemplo. Ou seja, a rotina também precisa de um olhar atento do educador para que a flexibilidade exista. Precisamos retirar o caráter pejorativo que nos faz pensar em uma conduta automática ou mecânica.

Algumas atividades de rotina estão muito presentes nas instituições, principalmente naquelas que atendem a crianças muito pequenas (zero a três anos) ou que atendem a crianças em período integral. Várias delas estão relacionadas ao bem-estar da criança, e se não forem atendidas dificilmente conseguiremos dar continuidade a outras atividades educativas. A seguir analisaremos algumas dessas atividades:



Figura 12.1: Criança sendo ajudada na alimentação.

Fonte: sxc.hu - Image ID: 474545

a) Alimentação

Geralmente ocorrem entre intervalos de três a quatro horas, dependendo da idade do grupo. Com os bebês esses momentos devem preferencialmente ser individualizados, educadora e bebê, onde aproveitamos o momento para além de alimentar estabelecer uma interação e comunicação privilegiada.

Gradativamente, geralmente a partir de um ano de idade, podemos começar a alimentar a criança em pequenos grupos, introduzindo aos poucos uma autonomia alimentar e o caráter cultural e social das refeições. Podemos no primeiro momento, por exemplo, oferecer duas colheres no prato, uma para o educador oferecer o alimento e outra para que a própria criança tente se alimentar sozinha. É importante estar atento durante esse processo na quantidade de alimento efetivamente aceito pela criança, já que muitas de suas tentativas de levar o alimento à boca não serão eficientes.



Figura 12.2: Criança tentando se alimentar sozinha.

Fonte: sxc.hu - Image ID: 657505

Bassedas, Huguet e Sole (2008) atentam para alguns aspectos importantes durante este momento: o respeito pelos horários, a adequação do espaço, a apresentação da refeição e a participação progressiva das crianças na situação de alimentação. É importante também respeitar as individualidades durante este momento, alguns comem mais rápido, outros de forma mais lenta, em quantidades e variedades diferentes.



Figura 12.3: Crianças comendo coletivamente na escola.

Fonte: sxc.hu - Image ID: 75038

O momento das refeições é um momento para trabalharmos educação alimentar e a aquisição de hábitos de alimentação saudáveis. O educador deve estar atento às crianças que apresentam dificuldade de alimentação e buscar estratégias dentro e fora do contexto de alimentação (trabalhar a importância dos alimentos, cultivar uma pequena horta junto com as crianças, fazer com as crianças determinados alimentos, como por exemplo, salada de frutas, bolo, entre outras) para auxiliar essas crianças na aquisição de bons hábitos.

É muito importante também observar se as crianças mastigam os alimentos de forma adequada, já que todo o movimento de mastigação terá influência direta com o desenvolvimento dos músculos fonoarticulatórios, e conseqüentemente na fala da criança. Também devemos auxiliar para que a criança coma os alimentos na consistência adequada a sua faixa etária. Da mesma forma, devemos auxiliar na transição dos artefatos de alimentação. As mamadeiras devem gradativamente ser substituídas por copos e as colheres por garfos e facas. Geralmente com um ano de idade a criança já tem habilidade motora para usar o copo e manusear a colher. Aproximadamente em torno de quatro anos de idade já podemos iniciar o uso do garfo e da faca infantis. Este é um excelente exercício para coordenação motora.

Como você pode perceber, para além de suprir a necessidade alimentar, este momento se articula com a ação pedagógica, na medida em que as crianças manuseiam talheres (coordenação motora), lavam as mãos antes das refeições e escovam os dentes após (higiene) e aprendem sobre a importância nutricional de cada alimento. Assim, temos o cuidar e educar sendo trabalhados de forma equilibrada neste contexto.

b) Higiene

Vários devem ser os momentos dedicados à higiene das crianças (lavação das mãos, escovação dos dentes, banho etc.) que, gradativamente, vão incorporando a autonomia para alguns hábitos de cuidado com o corpo. O educador deve respeitar o ritmo e a necessidade fisiológica de cada criança e auxiliá-las no desenvolvimento desta autonomia. Veja alguns exemplos importantes:

a. *Troca de fraldas*: momento individual no qual a educadora contribui para a saúde e bem-estar do bebê. Esse é um excelente momento para se estabelecer uma relação de segurança e confiança a partir das interações que se dão neste contexto. Deve acontecer em um local adequado e com todo o material necessário ao alcance do educador. É muito importante que este momento não seja um ato automático. Deve-se aproveitar esse momento para cantar uma música para criança, conversar com ela, nomear as partes do corpo e os objetos usados neste momento, entre outros. É necessário também estar atento à necessidade individual de troca de fralda de cada bebê para evitarmos qualquer complicação em sua saúde.

b. *Desfralde*: geralmente ocorre em torno dos dois anos de idade da criança, período em que apresenta um desenvolvimento fisiológico, cognitivo, motor, social, afetivo e de linguagem que o favorecem. É necessária para esta conquista a parceria com a família, para que seja dada continuidade, em casa, ao uso do banheiro. Esse processo muitas vezes é longo e precisa da sensibilidade e paciência do adulto, para respeitar o ritmo e possibilidades de cada criança. Enquanto a criança não adquirir completamente este hábito, o educador deverá sempre lembrá-la, de tempos em tempos, da utilização do banheiro. Poderá criar estratégias para levar as crianças em desfralde junto com as que já utilizam adequadamente o banheiro, assim uma estimulará o desenvolvimento da outra. Esse é um momento complexo e delicado e o adulto deverá transmitir muita segurança à criança. As mensagens transmitidas à criança deverão sempre ser de estímulo (exemplo: que bom que você conseguiu usar o vasilhinho!) e jamais de repreensão por não ter conseguido corresponder às expectativas (exemplo: eu já não falei que o lugar de fazer xixi é no banheiro? Que coisa feia!). Mesmo quando a criança urinar ou evacuar na roupa devemos incentivá-la, lembrando aquilo que deveria ter feito com muito carinho (exemplo: não tem problema! Você ainda está aprendendo! Da próxima vez você vai lembrar de pedir para ir ao banheiro a tempo de chegar no vasilhinho.). O educador também poderá criar brincadeiras como, por exemplo, escolher ou construir um boneco, e as crianças deverão "ensiná-lo" a usar o banheiro.

c. *Banho*: vai depender de uma série de fatores, desde o clima da região onde está localizada a instituição, o número de funcionários para cada criança, o tipo de banheiro(s) destinado para tal, entre outros aspectos.

O principal objetivo deve ser tornar o momento prazeroso, estimulando a autonomia e o cuidado com o próprio corpo. Esse é um momento para aquisição de hábitos e estabelecimento de regras (roupas sujas guardadas separadas das limpas etc.), onde o cuidar e o educar caminham lado a lado.

Para os bebês, é necessário o uso da banheira; para os mais velhos, usamos o chuveiro. A ventilação, segurança e higiene do local de banho também devem ser considerados. O momento do banho também deve ser aproveitado pelo educador para estabelecer interações individuais. Também é desejável que os banheiros não sejam separados entre meninos e meninas. Na educação infantil, as crianças estão descobrindo as diferenças físicas e esse é um rico momento para esta aprendizagem. Na época do verão também podemos planejar banhos coletivos ao ar livre de "borracha" ou mangueira.

d) *Higiene dental*: a escovação dos dentes é um hábito que deve ser inserido desde o nascimento dos primeiros dentes. Nos primeiros anos a escovação deverá ser realizada pelo adulto ou com sua supervisão, até que tenhamos a certeza de que a criança poderá realizá-la adequadamente sozinha. Mas, mesmo com os pequenos, devemos deixá-los manusear as escovas e realizar tentativas de escovação. Além dos cuidados com a saúde, essa possibilidade favorece a coordenação motora da criança. Ela precisará aprender a manusear a escova com uma das mãos, fazer a inversão do movimento para escovar os dentes superiores, inferiores, dos lados

direito e esquerdo, e manter a cabeça parada. Devemos atentar também para que o creme dental utilizado seja adequado à faixa etária das crianças, porque muitas vezes haverá a ingestão do mesmo.

Assim como nos demais hábitos apresentados anteriormente, este momento deverá ser muito prazeroso e não automático. Podemos criar um boneco ou fantoche com vários dentes no qual as crianças façam a escovação dos dentes, podemos contar histórias ao redor do tema para auxiliá-los nesta aquisição, entre outras iniciativas.



Figura 12.4: Criança escovando os dentes.

Fonte: sxc.hu - Image ID: 676151

! Assim como a rotina alimentar, o momento da higiene, também, contribui para o trabalho pedagógico da instituição, mais uma vez, atrelamos o cuidar e o educar. Durante o banho podemos separar os grupos usando a ordenação (primeiro, segundo...), em maior e menor, e assim contextualizar os conteúdos de matemática. É possível também cantar, por exemplo, e deste modo, o cuidar assume aspectos pedagógicos que favorecem o desenvolvimento integral da criança, conforme disposto no terceiro inciso da DCNEI.

c) Descanso

Quanto menor a idade maior a necessidade de descanso. A organização do sono na instituição deve respeitar as necessidades por faixa etária e individuais. Os bebês apresentam um ritmo próprio e não é possível estabelecer um horário de descanso coletivo. O educador deve conhecer bem o ritmo de cada um e oferecer o descanso quando necessário.

Com as crianças um pouco mais velhas (geralmente a partir de um ano de idade) conseguimos gradativamente regular o horário de descanso. Mesmo assim, precisamos estar atentos às individualidades e aos instrumentos e hábitos que cada criança possui para adormecer. Uma criança dormem mais que outras, umas adormecem com facilidade e sem a presença do adulto, outras necessitam de companhia, umas necessitam de chupeta, fraldinha etc. É importante também que o ambiente favoreça o descanso: temperatura agradável, pouca luminosidade, ausência de barulho, local limpo e confortável.



Figura 12.5: Criança dormindo.

Fonte: sxc.hu - Image ID: 676151



ATIVIDADE

Atende ao Objetivo 2

2. Faça de conta que você é o educador de uma turma de Educação Infantil e escolha um momento de rotina para você organizar. Apresente a sua organização passo a passo e não se esqueça de contextualizar o grupo e a instituição (faixa etária, número de crianças e funcionários na turma, local disponível para realização do mesmo, entre outros).

RESPOSTA COMENTADA

Exemplo: atividade de banho. Turma de quatro anos de idade, total de 15 crianças e dois funcionários. Local: banheiro com dois chuveiros. O banho acontecerá em torno das 14h, enquanto o grupo está em brincadeira livre. Um educador ficará com o grupo enquanto o outro levará as crianças, de duas em duas, para o banheiro. Todos os pertences necessários para o banho das crianças já estarão organizados neste ambiente quando elas chegarem. Cada criança será direcionada a um dos chuveiros e orientada ao longo de sua higiene, colocação da roupa e arrumação dos pertences. Quando ambas as crianças estiverem prontas retornarão ao grupo e outras duas crianças serão levadas para o banho, até que todas tenham feito a sua higiene.

CONCLUSÃO

Refletir sobre as rotinas nos leva a pensar que elas serão únicas dentro de cada instituição, a partir de suas possibilidades e demandas. Mas, alguns aspectos não poderão deixar de ser considerados: respeito ao ritmo e individualidade, flexibilidade, organização espacial e temporal, cuidar/educar, desenvolvimento de hábitos e autonomia. Para finalizar podemos ficar com a afirmação de Barbosa (2006):

A escola para as crianças pequenas torna-se um local em que cada criança e cada adulto chega com suas culturas, seus hábitos e seus rituais, isto é, com sua particular concepção de mundo. Na vivência dessa experiência coletiva, todos vão descobrindo outros modos de ser e de realizar as atividades que garantem a sua sobrevivência diária e que são realizadas por todos.

ATIVIDADE FINAL

Atende aos Objetivos 1 e 2

A partir do planejamento que você organizou para a Atividade 2, reflita como o cuidar e o educar se apresentam nela e escreva um pequeno texto.

COMENTÁRIO

Durante a atividade do banho, o cuidar e o educar se tornam indissociáveis a partir do momento que além da higiene corporal, o educador oferece possibilidade para que a criança aprenda a realizar essa higiene com autonomia, ensinado-a, por exemplo, a lavar todas as partes do seu corpo de forma adequada, a arrumar seus pertences, a refletir sobre o consumo adequado dos materiais de higiene e o consumo de água, entre outros.

RESUMO

As instituições de Educação Infantil estão livres da conotação de simplesmente cuidar da criança enquanto a mãe trabalha. Nessas instituições o trabalho deve ser muito mais amplo e o cuidar e o educar devem estar presentes de forma integrada. As rotinas devem ser pensadas como elementos constitutivos da prática pedagógica e precisam ser planejadas e organizadas na instituição. Mas, não podemos deixar de considerar que essas práticas não se desvinculam de suas raízes históricas e políticas, e parte das contradições encontradas em muitas instituições tem nelas as suas origens. Portanto o educador deve estar atento a sua prática cotidiana de forma que o cuidar e o educar se apresentem indissociados e também deverá buscar alternativas de acordo com a realidade institucional.

A organização do ambiente e do tempo

Karla Seabra

AULA

13

Meta da aula

Mapear a organização do ambiente e do tempo nas instituições de Educação Infantil.

objetivos

Esperamos que, após o estudo do conteúdo desta aula, você seja capaz de:

1. reconhecer a organização do ambiente na instituição de Educação Infantil como constituinte da proposta pedagógica;
2. reconhecer a organização do tempo das atividades na instituição de Educação Infantil como constituinte da proposta pedagógica.

INTRODUÇÃO

Na última aula, você foi apresentado à indissociabilidade entre o cuidar e o educar na rotina pedagógica na realidade atual da Educação Infantil, sendo levado a perceber a necessidade da implantação de propostas que sejam contrárias ao caráter assistencialista ou compensatório. Durante esta aula, você continuará a refletir sobre as práticas cotidianas, mas com o enfoque na organização do tempo e do ambiente na instituição.

A ORGANIZAÇÃO DO AMBIENTE E DO TEMPO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A organização do cotidiano pressupõe a reflexão sobre diversos aspectos envolvidos com o grupo no qual estamos lidando. É preciso considerar que esta organização precisa, acima de tudo, respeitar as individualidades, os interesses do grupo e levar à construção de conhecimentos. Por essas razões, é preciso ter também em mente que a organização precisará ter flexibilidade e contar com a participação ativa das crianças, garantindo a elas uma organização interna de tempo e espaço. Como afirma Machado (2004):

Reconhecer que as crianças têm direito de escolha implica não somente equipar o ambiente com diferentes tipos de brinquedos industrializados e/ou artesanais, como também adotar uma atitude de aceitação das preferências individuais. Garantir que todos sejam ouvidos, escutar com atenção as explicações infantis ou respeitar a ordem e a estética nas produções das crianças é, por sua vez, uma postura de defesa da expressão de sentimentos e pensamentos.

a) Organização do ambiente

Antes de apresentarmos algumas considerações sobre a organização do ambiente, você deverá compreender que o ambiente está além do **ESPAÇO FÍSICO** simplesmente. Quando nos referimos ao ambiente, estamos considerando os elementos que estão inclusos neste espaço e as relações estabelecidas com eles.

Piferrer (2004) aponta que não podemos entender o ambiente estaticamente, mas sim em um contexto dinâmico, onde ele se modifica e se transforma com os resultados das atividades que ali ocorrem. Ao educador cabe organizar e planejar este ambiente partindo de sua

ESPAÇO FÍSICO

É o local, a sala, o pátio etc. Ambiente é o que esse espaço representa a partir da forma como nós o estruturamos e organizamos. Assim, uma sala pode se transformar em sala de aula, em secretaria ou enfermaria, dependendo do mobiliário, dos objetos e das atividades que ali serão desenvolvidas.

bagagem cultural e da bagagem de cada criança, disponibilizando os recursos, os instrumentos, as técnicas e as habilidades necessárias para que a criança compreenda, incorpore ou modifique a realidade que se apresenta. Assim, a criança gradativamente vai identificando e percebendo os elementos socioculturais inclusos em seu ambiente, suas características e funcionalidade e vai compreendendo as atividades que são ali desenvolvidas.



Figura 13.1: Sala de aula de Educação Infantil.

Para que os espaços escolares ofereçam de fato os estímulos adequados, eles precisam ser transformados em ambientes educativos. Como apresentado por Frison (2008):

Os espaços são concebidos como componentes ativos do processo educacional e neles estão refletidas as concepções de educação assumidas pelo educador e pela escola. É importante que a sala de aula seja um lugar motivador, em que se acolham as diferentes formas de ser e de agir, contempladas nos projetos de trabalho, nos quais as crianças vivenciam suas experiências e descobertas. (...) O espaço físico pode ser transformado em espaço educativo, dependendo da atividade que nele acontece.

Ao discutirmos sobre ambiente educativo para crianças pequenas, precisamos pensar nessa estruturação em vários aspectos, dentre eles a segurança. Precisamos garantir que o ambiente não ofereça nenhum tipo de perigo às crianças, além de garantir que tenha também condições adequadas de higiene, ventilação e luminosidade.

Com os bebês e crianças até dois anos de idade, temos que redobrar a atenção em relação a objetos pequenos contidos no ambiente, já que ainda estão na fase oral e tendem a levá-los à boca. Por esta mesma razão, a higiene deste local deverá ser rigorosa porque muitos objetos serão levados do chão até a boca.



Figura 13.2: Bebê com objeto na boca.

É importante também que não existam tomadas elétricas ao alcance das crianças, que as portas tenham travas de segurança que não permitam o seu fechamento ou a sua abertura sem a presença do adulto, que os pisos dos banheiros e escadas sejam antiderrapantes, que as escadas tenham degraus e corrimãos adequados ao tamanho da criança, que os mobiliários (mesas, cadeiras) também sejam adequados à faixa etária e que estantes e prateleiras estejam bem fixadas.

No caso das janelas, elas devem ter grades ou redes de proteção. Para as escolas que têm piscina, o acesso a esse ambiente só deverá acontecer com a presença de um número de adultos suficientes em relação ao número de crianças, e seu acesso deverá ficar sempre trancado quando não estiver em uso. Da mesma forma, as crianças não deverão ter acesso à cozinha da escola. Quando o educador for realizar uma atividade culinária, deverá realizar em um local apropriado para receber as crianças.

É necessário também estar atento a alguns objetos de uso relativamente frequente nas instituições e que podem gerar algum risco para a criança. Dentre eles, podemos citar: os alfinetes e tachinhas usados para prender papéis em murais; a pistola de cola quente; tesouras de ponta; grampeadores; grãos (feijão, arroz, milho...); estiletos, entre outros.

Alguns desses objetos citados não devem ser manipulados pelas crianças (cola quente, tesoura com ponta, estilete, grampeadores), outros (alfinetes e tachinhas) deveriam ser substituídos (por fita adesiva, por exemplo) e alguns apenas com a supervisão atenta do adulto (grãos, tesouras sem ponta).

O ambiente, além de seguro, deve favorecer o desenvolvimento da autonomia, ou seja, é importante que os materiais, os brinquedos e os objetos de uso coletivos e individuais estejam ao alcance das crianças. Assim, além da autonomia, auxiliamos a criança na internalização das regras do grupo, em sua capacidade de respeitar as informações dadas pelo educador, na aquisição gradativa de responsabilidade em relação aos cuidados e à organização do ambiente, e no desenvolvimento de uma postura pró-ativa. Como aponta Frison (2008):

A estruturação do espaço físico, a forma como os materiais estão dispostos e organizados influenciam os processos de ensino e de aprendizagem e auxiliam a construção da autonomia, da estabilidade e da segurança emocional da criança. Para bem desenvolver sua identidade, é fundamental que ela sinta-se protegida e esteja inserida em um universo estável, conhecido e acolhedor.

O ambiente necessita ser organizado de forma a promover a interação entre as crianças, fator importantíssimo para o desenvolvimento global. A organização das mesas de trabalho, por exemplo, deve sempre incentivar que as crianças troquem informações e conhecimentos.



Figuras 13.3, 13.4, 13.5 e 13.6: Organização das mesas de trabalho. (Figuras do acervo pessoal da Creche-escola Studio da Criança)



A criança, ao estabelecer relações entre o mundo e as pessoas, interage com o meio, manifestando suas emoções, seus sentimentos, suas conquistas, que podem modificar o ambiente. Como o meio físico é fator determinante para estimular e motivar as aprendizagens, é imprescindível que o professor esteja atento ao organizá-lo, para que as crianças possam brincar e interagir de forma criativa e desafiadora. As trocas realizadas são essenciais para o desenvolvimento da criança, pois, através delas, abrem-se outras possibilidades de aprendizagem. No ambiente físico, a criança tem a oportunidade de manifestar seus desejos, tocar, sentir, emitir e escutar sons e palavras, construir regras que normatizam o uso de diferentes espaços, móveis, equipamentos e instrumentos. Isso lhe permite observar, categorizar, escolher e propor atividades a serem desenvolvidas em sala de aula (FRISON, 2008).

Várias possibilidades de organização do ambiente podem ser usadas, de acordo com a proposta pedagógica da escola. Uma estratégia que tem sido utilizada em algumas escolas é a organização a partir de “cantinhos” de interesse (canto dos jogos, canto dos livros, casa de bonecas, canto de ciências etc.). A organização dos cantinhos favorece a interação entre as crianças, a experimentação, a imaginação, a autonomia, a resolução de conflitos e problemas, assim como a própria construção do conhecimento. De acordo com Oliveira (2002), com esse tipo de arranjo espacial “não há necessidade de o educador atrair para si a atenção de todas as crianças ao mesmo tempo”. Enfatiza que o educador, ao organizar um espaço dessa forma, garante a possibilidade de a criança vê-lo, enquanto interage com outros parceiros.



Figura 13.7: Horta (Figura do acervo pessoal da Creche-escola Studio da Criança).



Figura 13.8: Casinha de brinquedos (Figura do acervo pessoal da Creche-escola Studio da Criança).



Figura 13.9: Biblioteca (Figura do acervo pessoal da Creche-escola Studio da Criança).

Não podemos deixar de refletir também que, quanto mais ambientes alternativos a criança tiver a possibilidade de explorar, mais estaremos favorecendo todos os aspectos relacionados anteriormente, principalmente nas instituições que atendem as crianças em período integral. A visita ao longo do dia em espaços alternativos como, por exemplo, biblioteca, pátio, horta, sala de teatro, casinha de bonecas, entre outros, favorece estímulos diferenciados a partir da própria configuração desses ambientes.

Em relação aos espaços externos, eles são essenciais para que a criança possa observar e ter contato com a natureza, assim como ter a possibilidade de explorar amplamente o seu corpo (pulando, correndo etc.). Dando continuidade às ideias de Frison (2008):

O espaço físico externo da sala de aula também requer ser pensado, pois nele a criança amplia seus conhecimentos ao enfrentar espaços que ela não conhece tanto. Em contato com a Natureza, a criança percebe, por exemplo, transformações e alterações climáticas e fenômenos atmosféricos, apreendendo deles significado. Ao lidar com água, areia, pneus, pedrinhas, garrafas, tampinhas, copinhos, a criança compreende conceitos de quantidade, volume, peso, temperatura; conhece as propriedades de flutuação e de resistência; realiza atividades que exigem motricidade fina, como misturar, remover, encher e esvaziar. Atividades livres e espontâneas estimulam a criança a desenvolver habilidades e competências.



Figuras 13.10 e 13.11: Pátios (Figuras do acervo pessoal da Creche-escola Studio da Criança).

Um ambiente que merece também toda a nossa atenção é o que atende os bebês. O berçário deverá ser organizado considerando todos os aspectos apresentados anteriormente (segurança, higiene, estímulos). Geralmente, ele é composto por:

- 1) Sala de estimulação: local no qual os bebês ficam durante a maior parte do tempo em que estão acordados e recebem os estímulos adequados para o seu desenvolvimento. É muito importante que o chão do berçário favoreça o deslocamento dos bebês de forma segura. Podemos aproveitar o chão, as paredes e o teto para

colocar objetos e figuras para estimulá-los. É excelente a presença de um espelho na altura dos bebês para que eles possam começar gradativamente a reconhecer suas imagens refletidas. Os estímulos, a disposição e os tipos de brinquedos deverão sempre ser variados para que o bebê fique motivado a explorar o ambiente.



Figuras 13.12 e 13.13: Sala de estimulação (Figuras do acervo pessoal da Creche-escola Studio da Criança).

2) Solário: local adequado para o banho de sol dos bebês no início do dia ou fim da tarde.



Figura 13.14: Solário (Figura do acervo pessoal da Creche-escola Studio da Criança).

3) Banheiro: adequado à faixa etária, com banheira e trocadores fixos, além de esses aparatos estarem em uma altura confortável para que o educador os utilize sem prejuízo a sua saúde.



Figura 13.15: Banheiro do berçário (Figura do acervo pessoal da Creche-escola Studio da Criança).

4) Refeitório: local para a realização das refeições dos bebês, com mobiliário adequado a eles.



Figura 13.16: Refeitório do berçário (Figura do acervo pessoal da Creche-escola Studio da Criança).

5) Lactário: cozinha onde são preparadas as refeições do berçário e realizados os procedimentos de higiene adequados aos utensílios dos bebês (esterilização de chupetas, mamadeiras).



ATIVIDADE

Atende ao Objetivo 1

1. Imagine que você acabou de comprar uma casa e pretende transformá-la em uma instituição de Educação Infantil. Ao iniciar o seu projeto de reforma, você dará prioridade à organização das salas e a um espaço aberto. Como você planejaria a organização desses espaços? Descreva com detalhes o que pretende realizar e justifique suas ideias pautadas no conteúdo da aula.

COMENTÁRIO

Ao responder a esta questão, você não poderá deixar de contemplar os itens de segurança, autonomia, interação e estímulos adequados. Procure descrever tanto o espaço aberto quanto os espaços fechados em cada um desses aspectos detalhadamente e não se esqueça de respaldar as suas escolhas no conteúdo dado. Por exemplo: na sala de aula as mesas ficam dispostas em um canto, deixando o outro lado para a organização de pequenos cantos de interesse. Em ambos os lados estaremos favorecendo a interatividade entre as crianças, fator essencial para seu desenvolvimento. Nos cantos de interesse (estímulos), os brinquedos e objetos ficam arrumados em estantes fixas (segurança), mas na altura das crianças, para que elas possam ter autonomia para brincar sem a necessidade da interferência do educador.

b) Organização do tempo

Em relação à organização do tempo, é preciso pensar em momentos diferenciados que abrangerão tanto os aspectos pedagógicos quanto a rotina cotidiana (horário de chegada e saída, alimentação, higiene etc.), pensando nas necessidades fisiológicas das crianças (fome, sono etc.), mas contemplando também as necessidades individuais ou pertinentes

à faixa etária do grupo com o qual trabalhamos. A organização das atividades ocorre de forma variada para crianças de diferentes idades, mas deve sempre proporcionar múltiplas experiências, possibilitando a interação e o uso das diferentes linguagens expressivas.



Pensar em um plano de trabalho junto às crianças é muito diferente de se considerar este plano como algo em si, que deva ser executado a qualquer preço! A ideia básica defendida aqui é que as atividades têm que ser planejadas para haver uma direção estimuladora que deixe claro para o educador o que se quer propor para a criança, como conseguir e como avaliar o que de fato ocorreu. Planejar atividades, fazer uma boa organização do trabalho na creche oferece, além disso, segurança também às crianças. Possibilita-lhes, desde pequenas, compreender a forma como as situações sociais que vivem são em geral organizadas. Com isso, elas têm mais autonomia, pois percebem regularidades e mudanças, rotinas e novidades e podem então orientar seus próprios comportamentos (OLIVEIRA, 1992).

Kramer (2000) aponta que o planejamento prévio das atividades deve sempre existir, mas com flexibilidade. As atividades devem ter objetivo claros para o educador e para as crianças. Devem ser significativas e suscitar a participação ativa de todas as crianças, que precisam compreender o que estão fazendo e perceber o produto final sendo valorizado. É preciso que as atividades sejam harmônicas e integradas, ou seja, é preciso uma articulação entre o que é feito. As atividades também devem ser organizadas de acordo com a movimentação (mais ou menos agitadas), com o tipo (diversificada ou coletiva), com o ambiente onde serão realizadas e com a sua origem (dirigida ou de livre escolha pelas crianças). Também deve ser considerada a heterogeneidade do grupo e, portanto, as atividades devem contemplar diferentes níveis de dificuldade.

É importante, ao organizarmos o tempo de cada atividade, pensar o que de fato é adequado para o nível de desenvolvimento e a concentração das crianças. Seria muito bom se conseguíssemos organizar o tempo de modo a contemplarmos atividades variadas:

1) *Atividade dirigida*: nela, o educador direciona o trabalho com o intuito de trabalhar determinados objetivos. Neste tipo de atividade, trabalhamos a atenção e a concentração das crianças. Devemos propor o contato com materiais variados, trabalhar as diversas linguagens, proporcionar a construção de conhecimentos por meio da ludicidade, entre outros.

2) *Atividade livre*: as crianças escolhem o que desejam fazer e o educador interage com elas a partir de suas escolhas. Esse é um momento rico para o educador observar como as crianças realizam as escolhas, como interagem entre si sem a sua interferência direta, como exploram o ambiente e os objetos, como usam o jogo simbólico do faz de conta etc.

3) *Atividades diversificadas para livre escolha*: o educador oferece várias atividades simultaneamente, e a criança escolhe a atividade que deseja realizar. Por exemplo, uma mesa com blocos lógicos, outra com massinha de modelar, outra com livros etc. O educador pode aproveitar esse momento e ficar em uma mesa com uma proposta de atividade mais direcionada. Assim, ele consegue dar atenção mais individualizada para aquele pequeno grupo que está em sua mesa e perceber as necessidades individuais das crianças, enquanto as demais estão realizando atividades sem que necessitem da sua intervenção direta.



Figura 13.17: Atividade diversificada (Figura do acervo pessoal da Creche-escola Studio da Criança).

4) *Atividade de rotina*: consideramos atividades de rotina aquelas que acontecem todos os dias e geralmente no mesmo horário, tais como alimentação, higiene pessoal, rotina de chegada e saída etc., considerando os aspectos discutidos em nossa última aula.



As atividades devem fluir de maneira natural, com margens flexíveis entre uma proposta e outra: quem acabou de pintar já vai limpando os seus pincéis, enquanto outros continuam ocupados em sua pintura. Não é preciso que todos terminem de comer para levantar-se da mesa. Outro motivo pelo qual se aumentam desnecessariamente os tempos de espera das crianças – e os conflitos gerados pelo tédio – tem a ver com a preparação dos materiais e excessiva improvisação. Um período prolongado de espera entre a apresentação de uma proposta e sua concretização pode diminuir a motivação e a atenção das crianças. Também é essencial envolvê-los nos preparativos, de modo a que participem de tudo o que puderem. De maneira geral, deve-se questionar qualquer atividade em que o adulto trabalhe mais que a criança em sua execução (PANIAGUA; PALÁCIOS, 2008).



ATIVIDADE

Atende ao Objetivo 2

2. Escolha um dos tipos de atividades apresentadas (dirigida, livre, diversificada ou de rotina) e organize detalhadamente uma proposta pedagógica seguindo as orientações dadas durante a aula.

COMENTÁRIO

Nesta atividade, podemos encontrar diversas respostas. Assim, daremos apenas um exemplo de resposta.

Atividade diversificada de livre escolha: o grupo de crianças de 3 anos será dividido em quatro pequenos grupos. A escolha dos grupos e das mesas com atividades será realizada juntamente com as crianças. Cada grupo permanecerá durante aproximadamente 10 minutos em uma mesa de atividade e se ofertará a possibilidade de um rodízio de mesas. Em uma das mesas o educador oferecerá uma atividade direcionada de raciocínio lógico-matemático; nas demais mesas, serão oferecidos: massinha de modelar; blocos de construção; livros para contação de histórias. A atividade terminará quando todas as crianças tiverem passado pela mesa de atividade dirigida e o interesse pelas demais mesas tiver acabado.

CONCLUSÃO

A partir das discussões sobre estas práticas cotidianas, percebemos que o educador já não é mais o detentor absoluto do conhecimento. Ele deverá possibilitar a construção dos conhecimentos pelos seus alunos a partir dos mais diferentes meios, incluindo a forma como organiza o seu tempo e o ambiente. O educador deve considerar, como discutido por Batista (disponível em <http://www.ced.ufsc.br/~nee0a6/trosaba.PDF>), que:

É preciso compreender a criança como um ser social, cultural e histórico que possui raízes espaço-temporais desde que nasce, porque está situada no mundo e com o mundo. A partir da compreensão de que suas dimensões corporal, individual, cognitiva, afetiva constituem processos que se dão num todo, numa relação de reciprocidade e de complementaridade, é que se faz necessário que o tempo e o espaço estejam organizados, respeitando a lógica do tempo e do espaço da vida humana nestas diversas dimensões.

Ao analisarmos a organização do tempo e do ambiente, devemos considerar o desenvolvimento da criança como um todo (social, cognitivo, motor, linguagem, emocional) e não podemos descuidar da indissociabilidade entre o cuidar e o educar. Ambos devem estar presentes nesta organização, em cada atividade planejada.

ATIVIDADE FINAL

Atende aos Objetivos 1 e 2

Você poderá imaginar uma instituição ou se apropriar de uma instituição de EI que você conheça e esboçar a organização do tempo e dos espaços que utilizará durante um dia de trabalho, a partir de uma faixa etária a sua escolha. Não se prenda a conteúdos de atividades, mas sim a sua organização por tipo de atividade (livre, dirigida etc.), tempo de duração e espaço físico utilizado. Como no exemplo a seguir:

Turma de 4 anos:

- 1) 8h – recepção das crianças e brincadeira no pátio externo;
- 2) 8h30 – atividade dirigida em sala de aula;
- 3) 9h – lanche no refeitório;
- 4) 9h30 – atividade diversificada em sala de aula.

COMENTÁRIO

Como na atividade anterior, a resposta a esta atividade é de cunho pessoal. Veja um exemplo:

Turma de 2 anos:

- 1) 8h – recepção das crianças e colação (refeição leve) no refeitório;
- 2) 8h30 – atividade dirigida em sala de aula;
- 3) 9h – brincadeira livre no pátio externo;
- 4) 9h30 – atividade diversificada em sala de aula;
- 5) 10h – atividade dirigida na sala de artes;
- 6) 10h30 – brincadeira livre no parquinho;
- 7) 11h – almoço no refeitório/escovação de dentes;
- 8) 11h45 – descanso;
- 9) 13h – atividade dirigida em pátio externo;
- 10) 13h30 – brincadeira livre nos cantinhos da sala de aula;
- 11) 14h – lanche no refeitório;
- 12) 14h30 – atividade dirigida na sala de psicomotricidade;
- 13) 15h – banho/atividade livre no parquinho;
- 14) 16h – atividade dirigida na biblioteca;
- 15) 16h30 – atividade diversificada em sala de aula;
- 16) 17h – jantar no refeitório/escovação de dentes;
- 17) 17h45 – rotina de saída (arrumação da sala e das crianças);
- 18) 18h – saída.

RESUMO

A organização do ambiente e do tempo no cotidiano da Educação Infantil deve ser flexível e construída com a participação das crianças, assim como devem ser considerados as individualidades, os interesses do grupo, levando à construção de conhecimentos.

Na organização do ambiente, é necessário que se promova a interação entre as crianças através de cantinhos de interesse e da própria organização da mobília (ex.: mesas agrupadas), mas é essencial que o ambiente seja seguro para a faixa etária ao mesmo tempo que proporcione autonomia para as crianças. Já a organização do tempo deve contemplar tanto as atividades de rotina (refeições, higiene, descanso...) como as atividades com aspectos pedagógicos (atividades dirigidas, livres, diversificadas, de livre escolha...), lembrando que o cuidar e o educar estão presentes em ambos os tipos de atividades.

LEITURAS COMPLEMENTARES

- 1) FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo. O espaço e o tempo na Educação Infantil. *Ciênc. Let.*, Porto Alegre, n. 43, p. 169-180, jan./jun. 2008 (disponível em: <<http://www4.fapa.com.br/cienciaseletras/pdf/revista43/artigo12.pdf>>).
- 2) OLIVEIRA, Z.M. et al. *Creches: crianças, faz de conta & cia*. Petrópolis: Vozes, 1992.
- 3) PIFERRE, R.T. Descoberta do ambiente natural e sociocultural. In: ARRIBAS, T.L. *Educação infantil: desenvolvimento, currículo e organização escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Desenvolvimento e aprendizagem na Educação Infantil

Karla Seabra

AULA 14

Meta da aula

Mapear as abordagens de desenvolvimento e aprendizagem.

objetivos

Esperamos que, após o estudo do conteúdo desta aula, você seja capaz de:

1. reconhecer as diferentes abordagens de aprendizagem e desenvolvimento;
2. reconhecer a importância do brincar e do pensamento simbólico para o desenvolvimento da criança.

INTRODUÇÃO

Nesta aula, nos dedicaremos a apresentar algumas concepções de desenvolvimento humano e aprendizagem. Debruçar sobre esse tema é essencial para realizarmos um trabalho efetivo com as crianças na Educação Infantil, afinal precisamos conhecer as crianças (em todos os seus aspectos!) antes de realizarmos qualquer proposta pedagógica. E, dessa forma, conhecer como elas aprendem, conhecem o mundo e se desenvolvem deve ser a base para todo o trabalho do educador. Também iremos refletir sobre a capacidade imaginativa de nossas crianças na Educação Infantil. Abordaremos a importância do lúdico, mais especificamente sobre a brincadeira de faz de conta, e apontaremos a necessidade de o educador estar atento a essa questão e proporcionar em sua prática cotidiana meios que a favoreçam.

DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM

No âmbito da psicologia encontramos algumas concepções sobre o processo de desenvolvimento e aprendizagem. Compreendê-las é extremamente importante para o educador que pretende realizar um trabalho de qualidade com as crianças. Compreender esse processo ajudará ao educador a planejar melhor suas atividades diárias, oferecendo possibilidades de estímulos adequados.

A primeira concepção a ser apresentada é a inatista. Segundo Fontana e Cruz (1997), os temas mais abordados nesta perspectiva são maturidade, aptidão e inteligência. Os inatistas atribuem um papel central a fatores biológicos no desenvolvimento da criança. Partem do princípio de que fatores hereditários ou de maturação são mais importantes para o desenvolvimento da criança do que os fatores relacionados à aprendizagem. A maturação acontece de acordo com uma sequência predeterminada e que não depende de fatores externos, ou seja, existe um padrão de mudanças biologicamente determinado, e o papel do meio social se restringe a impedir ou permitir que essas aptidões se manifestem.

Binet e Gesell foram autores importantes no século XX que defendiam a perspectiva inatista. Ambos acreditavam que a inteligência e o desenvolvimento psíquico são determinados por fatores biológicos. Eles se dedicaram a descrever comportamentos típicos de cada faixa etária. Binet se dedicou mais aos comportamentos que, em uma determinada idade, pudessem indicar o nível de inteligência. Gesell retratou a maneira como os comportamentos se transformam, evoluem em uma determinada idade.

Os pesquisadores da abordagem inatista consideram que aquilo que a criança aprende no decorrer da vida não interfere no processo de desenvolvimento. Essa abordagem marca o início da relação entre psicologia científica e educação. A ideia de que a criança é portadora dos atributos universais do gênero humano produz a crença de que caberia à educação fazer aflorar esses atributos naturais; depende do nível de prontidão ou maturidade.

Segundo Fontana e Cruz (1997), ao contrário do inatismo, a abordagem comportamental enfatiza a influência de fatores externos, do ambiente e da experiência sobre o comportamento da criança.

No século XX, Watson e Skinner destacaram-se em pesquisas sobre a abordagem comportamental. Ambos utilizaram experimentos com animais para comprovar suas pesquisas. Para Watson não existem aptidões intelectuais ou temperamentos hereditários. O que existe é uma propensão para responder aos estímulos de uma maneira determinada. Skinner dedicou-se à aprendizagem por condicionamento. Se o comportamento é seguido por uma consequência agradável, ele tende a se repetir, mas se a consequência for desagradável, ele tem menos chance de ser repetido.

As ações e habilidades do indivíduo são determinadas pelas relações com o ambiente em que se encontram. Nesta abordagem o comportamento é sempre uma resposta a um estímulo presente no ambiente. O importante então seria descobrir que estímulos causam determinado comportamento. Para os comportamentalistas, desenvolvimento e aprendizagem são processos coincidentes. Desenvolvimento seria o resultado das aprendizagens acumuladas.



A ideia de que os comportamentos humanos são aprendidos em decorrência de contingências ambientais e a noção de modelagem do comportamento têm influenciado as práticas educativas. De acordo com Skinner, ensinar é planejar/organizar essas contingências de modo a tornar mais eficiente a aprendizagem de determinados conteúdos e habilidades. A utilização de reforçadores e a organização da aprendizagem por pequenos passos são princípios decorrentes dessa abordagem (FONTANA; CRUZ, 1997).

A terceira concepção de desenvolvimento é chamada interacionista e está baseada na ideia de interação entre organismo e meio. A experiência servirá de base para novas construções, mas que dependerão também da relação entre o indivíduo e o ambiente. Nessa concepção, destacam-se no século XX as contribuições de importantes teóricos como Piaget, Vygotsky e Wallon.

Para Piaget o desenvolvimento depende de fatores internos (maturação) e da experiência com o ambiente em um processo de autorregulação denominado equilíbrio. Esse processo de equilíbrios sucessivos conduz a maneiras de agir e pensar cada vez mais complexas, apresentando estágios definidos, caracterizados pelo surgimento de novas formas de organização mental. Os estágios se sucedem em ordem fixa e estão sempre integrados ao seguinte. As ideias de Piaget agradaram aos educadores brasileiros, ainda que seus estudos não tivessem como objetivo final o processo educacional.



Piaget postula que o desenvolvimento do ser humano está subordinado a dois grupos de fatores em constante interação: hereditariedade e adaptação biológica, dos quais depende a evolução do sistema nervoso e dos mecanismos psíquicos elementares, e os fatores de transmissão ou de interação sociais, entre os quais inclui a educação. O desenvolvimento da inteligência tem um ritmo temporal que envolve uma ordem e uma sucessão de estágios, que deveria ser respeitada nos procedimentos educacionais. Temos aí o fundamento da teoria dos estágios, que muito tem influenciado a educação brasileira (CARVALHO, 2002).



Figura 14.1: Jean Piaget.

Correia, Lima e Araújo (2001) afirmam que, segundo a teoria de Piaget, a base principal na qual a inteligência opera são as estruturas biológicas em interação com o ambiente. Existe uma prioridade da dimensão biopsicológica sobre a dimensão social. No contexto escolar, a relação professor-aluno-conhecimento influencia na construção do conhecimento, que só será possível a partir da mediação do professor. Piaget traz importantes mudanças em relação ao processo de aprendizagem, por exemplo, na maneira de se encarar o erro. Para ele, é por meio do erro que o professor pode compreender como o aluno raciocina sobre determinado conteúdo e pode proporcionar situações de intervenção significativas para a superação dos “erros”.

No mesmo período que Piaget, Henri Wallon (1879-1962) trazia importantes contribuições à educação no âmbito da psicologia, considerando as relações do indivíduo com o meio social e a cultura, integrando os aspectos cognitivo, afetivo e motor no desenvolvimento. Carvalho (2002) também apresenta as ideias de Wallon:

Os meses iniciais de vida da criança caracterizam-se por uma dependência absoluta daqueles que a cercam, o que indica, para Wallon, que as primeiras relações utilitárias da criança não são suas relações com o meio físico, mas são relações humanas, relações de compreensão, que têm como instrumentos necessários meios de expressão e afetividade. É esta característica da espécie humana, os longos anos de dependência infantil, que torna o ser humano um ser geneticamente social.

Segundo Carvalho (2002), Wallon acredita em um ritmo de desenvolvimento marcado por rupturas, descontinuidade, reviravoltas e retrocessos. O papel do professor não seria restrito ao acompanhamento das etapas de construção do raciocínio, mas sim na interferência em todos os aspectos do processo de desenvolvimento, por meio da possibilidade de aprendizagem proporcionada à criança.

Vygotsky é outro teórico que também discutiu, no século XX, sobre a importância do meio social para a constituição do indivíduo. Dentre suas contribuições estão a origem e a natureza social das funções mentais superiores, e a influência da cultura por meio de “ferramentas psicológicas”. Ao utilizar instrumentos, “o homem se humaniza”, transformando o curso de sua existência de natural para cultural. A partir do pressuposto de mediação, as relações entre pensamento e linguagem passam a constituir a questão central em sua teoria.

Partindo do conceito-chave desta teoria, que é a *Zona de Desenvolvimento Proximal* (ZDP), os membros mais experientes numa cultura são essenciais na transmissão do conhecimento. Dessa forma, os processos mentais superiores se desenvolvem por meio da interação social com um membro mais experiente de sua cultura.



Figura 14.2: Henri Wallon.

Fonte: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:HenriWallon.jpg>



Figura 14.3: Vygotsky.

Fonte: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:LSvygotsky.jpg>



De acordo com Vygotsky, passar pelo sistema escolar faz com que o indivíduo classifique, conceitue e compreenda o mundo de modo diferente, porque aprende a lidar com conceitos teóricos que permitem formas de abstração e generalização mais complexas e independentes da experiência prática e direta da realidade. O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal possibilitou uma nova perspectiva para o trabalho escolar: a ação escolar deve pautar-se não mais pelo passado, mas por aquilo que a criança poderá aprender com a intervenção dos processos culturais. A tarefa da escola, segundo Vygotsky, consiste em fazer todos os esforços para encaminhar a criança nessa direção, para desenvolver o que lhe falta. Esse conceito traz implicações fundamentais também para a atuação do professor: ele é mais do que um animador ou um facilitador da aprendizagem, torna-se um dos elementos necessários e essenciais para o desenvolvimento humano (CARVALHO, 2002).

Segundo Correia, Lima e Araújo (2001), na perspectiva de Vygotsky não é preciso aguardar até que o aluno esteja “pronto” (do ponto de vista do desenvolvimento) para adquirir um determinado conhecimento. A escola deve incentivar as interações entre os diferentes, ou seja, as salas de aula devem ser heterogêneas, pois “interações diversificadas implicam indivíduos com diferentes ZDPs, interagindo uns nas ZDPs dos outros”.

Após essa breve apresentação sobre desenvolvimento e aprendizagem, podemos perceber que existem duas posições distintas e que interferem diretamente na educação, como nos aponta Carvalho (2002):

Uma que subordina o processo pedagógico ao desenvolvimento das estruturas cognitivas da criança, considerando que o conteúdo básico a ser desenvolvido na educação é o próprio processo de pensamento; outra que considera haver um papel definido para a escola, o de ensinar conteúdos científicos e socialmente relevantes, considerando que tal aprendizagem é um dos principais motores do desenvolvimento. No primeiro caso, o papel do professor é observar, compreender e acompanhar a criança nas etapas de construção da inteligência, reorganizando didaticamente o material, de modo a torná-lo assimilável, de acordo com o estágio do desenvolvimento em que ela se encontra. A segunda posição defende um papel mais atuante do professor no processo de ensino-aprendizagem, porque considera que a aprendizagem estimula o desenvolvimento e não é apenas resultado deste.

Ao pensarmos na história da educação brasileira, constataremos a hegemonia da primeira posição, mas ao mesmo tempo sua ineficácia

para resolver os problemas educacionais presentes hoje na escola. Uma perspectiva que entenda a educação como um fenômeno histórico e cultural parece oferecer melhores alternativas para que se possam encarar os desafios cotidianos da realidade escolar de nosso país.

Trocando em miúdos as ideias de Piaget, Vygotsky e Wallon e a Educação Infantil, a partir dessas contribuições teóricas, o adulto torna-se essencial nas mediações entre as crianças e das mesmas com o ambiente físico em que estão inseridas. Assim, a criança na instituição de Educação Infantil influencia e é influenciada por esse ambiente físico e social, considerando que o desenvolvimento humano é um processo que ocorre por meio das interações com outras pessoas em ambientes organizados culturalmente.

Portanto, como discutido por Lima (2007), quando pensamos em desenvolvimento da criança, precisamos considerar alguns aspectos essenciais, dentre eles: o tempo, o espaço, a comunicação, as práticas culturais, a imaginação e a fantasia, a curiosidade e a experimentação. Lima discute de forma bastante apropriada como cabe ao educador a tarefa de tornar efetivas as possibilidades de desenvolvimento. Ele precisa proporcionar à criança um contexto que favoreça os processos interativos entre as crianças e outras pessoas, que os bens culturais estejam disponíveis, que a experimentação seja possibilitada, ou seja, “que ofereça uma qualidade de ação e interação com a criança de forma que esta possa tirar o máximo proveito das mediações para seu desenvolvimento psicológico”. O educador deve ampliar a experiência da criança, auxiliar na expressão das ideias e dos sentimentos. “Respeitar a criança e identificar suas inúmeras capacidades e oferecer a possibilidade de que elas sejam ampliadas, sedimentadas, desenvolvidas, na dimensão da individualidade e da participação cultural e social.”



ATIVIDADE

Atende ao Objetivo 1

1. Como foi apresentado, existem duas posições distintas que relacionam desenvolvimento e aprendizagem e que interferem diretamente na educação. Refletindo sobre elas e a partir de sua experiência cotidiana, aponte tipos de atividades pedagógicas que se relacionam com cada uma delas.

COMENTÁRIO

Não existe uma única resposta para esta questão. Assim, daremos a você algumas possibilidades:

Processo pedagógico subordinado ao desenvolvimento das estruturas cognitivas da criança (Piaget): oferecer atividades com graus de dificuldade sendo aumentados gradativamente, de acordo com a resposta da criança. Observar os erros apresentados pela criança ao realizar as atividades para conhecer sua construção do conhecimento, para poder reorganizar as próximas atividades de acordo com o estágio do desenvolvimento em que ela se encontra. Não oferecer atividades que exijam mais do que a criança possa alcançar naquele nível de desenvolvimento.

Aprendizagem é um dos principais motores do desenvolvimento (Vygotsky): oferecer atividades para serem realizadas coletivamente, com crianças em diferentes níveis de desenvolvimento, favorecendo a troca entre elas. O educador deverá auxiliar a criança, sendo também um mediador na realização das atividades que ela ainda não consegue realizar sem ajuda.

O BRINCAR E O PENSAMENTO SIMBÓLICO

Ao apresentarmos desenvolvimento e aprendizagem no âmbito da Educação Infantil, não podemos deixar de refletir sobre o brincar e o pensamento simbólico. O brincar possibilita que a criança se desenvolva individualmente e favorece a internalização das normas da sociedade onde vive. Ao se pensar no brincar como um processo facilitador do desenvolvimento, assim como da construção do conhecimento, alguns aspectos devem ser cuidados na instituição para favorecer o lúdico. Dentre eles, podemos citar: criação de espaços de brincadeira; localização dos objetos, dos brinquedos, dos materiais; disponibilização das informações e das regras do brincar, entre outros.

O lúdico e as múltiplas linguagens são defendidos e orientados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que apresenta entre os fundamentos norteadores a ludicidade e a criatividade. Já no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, há uma preocupação em sensibilizar os educadores para a importância do brincar tanto em situações formais quanto em informais. A brincadeira é definida como a linguagem infantil que vincula o simbólico e a realidade imediata da criança. Como afirmam os Parâmetros em Ação (material disponibilizado pelo MEC aos educadores de Educação Infantil em 1999):

O conhecimento não se constrói em cópia da realidade, mas sim, fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação, e o lúdico consta como recursos necessário na construção da identidade da autonomia infantil e das diferentes linguagens das crianças.

Nessa perspectiva, é muito importante compreendermos o pensamento simbólico ou a brincadeira do faz de conta. Como apresentado por Oliveira (2002), o jogo de faz de conta é uma ferramenta importante para as leituras não convencionais do mundo e para a criação da fantasia. Possibilita a criatividade, a autonomia e a exploração de significados e sentidos. Articula-se com outras formas de expressão atuando também sobre a capacidade da criança de representar e de imaginar, além de os jogos servirem também como instrumentos para aprendizagem de regras sociais.

Tanto Piaget quanto Vygotsky apresentam em suas teorias o pensamento simbólico, mas enquanto Vygotsky o denomina faz de conta, Piaget o chama de jogo simbólico. Vamos mapear, a seguir, suas contribuições a esse respeito.

Na perspectiva de Vygotsky, o brincar é uma necessidade da criança e deve ser caracterizado muito além do prazer que esse objeto proporciona. Discute também que ele sempre vem acompanhado de regras, pois, ao assumir, nas brincadeiras de faz de conta, diferentes papéis (de mãe, professores médico etc.), são exigidos comportamentos específicos e compreensão dos papéis sociais.



O jogo simbólico é considerado por Vygotsky como uma atividade típica da infância e essencial ao desenvolvimento infantil. Ele constitui-se em uma Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), visto que promove o desenvolvimento da criança para além do patamar por ela já consolidado. No brincar do jogo do faz de conta, a criança age em um mundo imaginário, regido por regras semelhantes ao mundo adulto real, sendo a submissão às regras de comportamento e normas sociais a razão do prazer que ela experimenta no brincar (EDUCAR, 2009).

Assim, as brincadeiras oferecidas à criança no contexto escolar devem estar de acordo com a sua zona de desenvolvimento e possibilitar que ela vá além. Na Educação Infantil, o papel do professor é de suma importância, pois é ele quem vai organizar o ambiente e disponibilizar os objetos, além de participar ativamente das brincadeiras. É essencial que o educador favoreça as brincadeiras com outras crianças e organize o ambiente e o brinquedos nesta direção. Segundo Fontana e Cruz (1997), para Vygotsky a brincadeira tem papel essencial no desenvolvimento do pensamento. Quando a criança substitui um objeto por outro no faz de conta, ela opera com o significado das coisas e dá um passo importante na construção do pensamento conceitual. É importante perceber que, no jogo, a criança faz coisas que ainda não consegue fazer no seu cotidiano. Ela cria situações em que se comporta além do comportamento habitual, auxiliando a chegar num nível mais elevado de desenvolvimento.

Para apresentar as contribuições de Piaget em relação ao pensamento simbólico, primeiramente precisamos lembrar que ele classificou o desenvolvimento cognitivo baseado na evolução das estruturas mentais (estágios de desenvolvimento) a partir das quais se dará toda a atividade lúdica.

Fase sensório-motora (do nascimento até os dois anos, aproximadamente): a criança brinca sozinha, sem utilização da noção de regras. Fase pré-operatória (dos dois aos seis anos aproximadamente): a criança adquire a noção da existência de regras e começa a jogar com outras crianças jogos de faz de conta. Fase das operações concretas (dos sete aos onze anos, aproximadamente): as crianças aprendem as regras dos jogos e jogam em grupos. Esta é a fase dos jogos de regras como futebol, damas etc. (LIMA, 2008).

De acordo com Lima (2007), o jogo simbólico para Piaget aparece predominantemente entre os dois e seis anos e tem como função assimilar a realidade. A criança tende a reproduzir e expressar nas brincadeiras as relações vivenciadas no seu ambiente, ou seja, as brincadeiras facilitam a assimilação da realidade. O jogo de faz de conta revela conflitos, frustrações, medos, angústias e alivia tensões, além de possibilitar à criança a realização de sonhos e fantasias.

Segundo Fontana e Cruz (1997), para Piaget a brincadeira não tem uma finalidade adaptativa, ou seja, ela não possibilita um aperfeiçoamento dos esquemas mentais. Sua importância está na transformação do significado dos objetos e na criação de símbolos lúdicos individuais. O jogo simbólico relaciona-se à capacidade de representação de eventos e objetos como, por exemplo, um pedaço de biscoito que representa um bolo.

Embora com denominações diferentes (faz de conta para Vygotsky e jogo simbólico para Piaget), segundo Oliveira (2002) as definições são correspondentes. Nesse sentido, é muito importante que os educadores favoreçam experiências lúdicas às crianças em suas práticas educativas: o espaço para a brincadeira e a apropriação do faz de conta. Isso nos leva a pensar sobre o quanto é significativo estar pensando na organização do espaço para as crianças pequenas, para que as mesmas possam contemplar seus desejos, num clima prazeroso e gostoso que é a brincadeira. É, de fato, importante que os profissionais repensem o lugar que o brincar está ocupando dentro das instituições, criando na rotina de atividades mais espaços para brincadeiras e faz de conta, como afirmam Rossetti-Ferreria e cols. (2006):

A criança faz de conta com espontaneidade, experimentando com o próprio corpo. A partir de uma certa idade, o faz de conta vai se sofisticando. Usa mais a imaginação que o corpo. Por volta de um ano, a criança começa a reproduzir, imitar ações e situações que ela mesmo vivenciou, ou que observou outros fazendo. Experimentar ninar a boneca, levantar a camiseta para dar de mamar ao ursinho..., provocando risadas em quem assiste. (...) A criança consegue, assim, imaginar que uma coisa pode funcionar como outra. Um chocalho pode ser uma colher. Um lápis, um microfone. Brincando, experimentando diversos modelos, a criança vai atribuindo ao objeto diversas funções, desenvolvendo sua criatividade e fantasia. A caixa pode ser mesinha, armário, chapéu ou um cofrinho. Quanto mais experiências diferentes, mais passeios, músicas, histórias, pinturas, mais rico será o universo de seu faz de conta. (...)

Na visão de Vygotsky, a brincadeira, o jogo, é uma atividade específica da infância, em que a criança recria a realidade usando sistemas simbólicos. Essa é uma atividade social, com contexto cultural e social. Vygotsky afirma que a influência do brinquedo no desenvolvimento de uma criança é enorme. É por intermédio dele que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, dependendo das tendências e motivações internas, e não incentivada por objetos externos.

CONCLUSÃO

A partir dos princípios expostos nesta aula em relação ao desenvolvimento e aprendizagem, podemos afirmar que o professor deverá contemplar o lúdico como o princípio que vai nortear suas atividades pedagógicas. Mas para que o lúdico aconteça dentro da proposta pedagógica, é necessário que o educador conheça as teorias de desenvolvimento e aprendizagem, como apontado por Kramer (1994a apud BRASIL. MEC/SEF. COEDI, 1996 p. 19):

...é preciso que os profissionais de educação infantil tenham acesso ao conhecimento produzido na área da educação infantil e da cultura em geral, para repensarem sua prática, se reconstruírem enquanto cidadãos e atuarem enquanto sujeitos da produção de conhecimento. E para que possam, mais do que “implantar” currículos ou “aplicar” propostas à realidade da creche/pré-escola em que atuam, efetivamente participar da sua concepção, construção e consolidação.

ATIVIDADE FINAL

Atende aos Objetivos 1 e 2

Como atividade para esta semana, que tal observar crianças entre dois e seis anos brincando? Observe como elas brincam, de quê brincam, com quem brincam, que objetos utilizam e como utilizam, como se apropriam do faz de conta, como se relacionam umas com as outras etc. Procure registrar tudo o que puder e depois relacione com os aspectos apresentados em relação aos desenvolvimento e aprendizagem.

RESUMO

Ao estudarmos a relação entre desenvolvimento e aprendizagem, podemos observar algumas concepções:

a) inatista: atribui um papel central a fatores biológicos no desenvolvimento da criança;

b) comportamental: enfatiza a influência de fatores externos, do ambiente e da experiência sobre o comportamento da criança;

c) interacionista: está baseada na ideia de interação entre organismo e meio e é representada principalmente por:

1) Piaget: privilegia a maturação biológica, por aceitar que os fatores internos predominam sobre os valores externos. Postula que o desenvolvimento segue uma sequência fixa e universal de estágios.

2) Vygotsky: privilegia o ambiente social. Reconhece que, variando o ambiente em que a criança nasceu, o desenvolvimento também variará.

3) Wallon: privilegia a pessoa em conjunto e reconhece que os fatores internos e externos dependem um do outro e contribuem para o desenvolvimento do indivíduo.

Para os interacionistas o brincar, em especial o faz de conta, é um processo facilitador do desenvolvimento e da construção do conhecimento. Portanto, deve ser privilegiado nas instituições de Educação Infantil.

Inserção e acolhimento na Educação Infantil e a parceria com as famílias

Karla Seabra

AULA

15

Meta da aula

Mapear as estratégias de inserção e acolhimento das crianças na Educação Infantil e a importância da parceria com as famílias.

objetivos

Esperamos que, após o estudo do conteúdo desta aula, você seja capaz de:

1. reconhecer o processo de inserção e acolhimento na Educação Infantil;
2. reconhecer a importância da parceria com as famílias na Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

Nesta aula, vamos nos dedicar a um assunto bastante interessante voltado para o cotidiano na Educação Infantil: inserção, acolhimento e parceria com as famílias. Sabemos que esse assunto é recheado de desdobramentos, que dependerá principalmente das características de cada instituição, mas o que será aqui abordado é o que tem sido considerado por diversos autores como adequado quando se pretende um padrão mínimo de qualidade para as nossas crianças.

INSERÇÃO E ACOLHIMENTO

O processo de inserção e acolhimento da criança pela instituição é mais comumente chamado processo de **ADAPTAÇÃO**. É o momento que recebemos essa criança e sua família pela primeira vez na escola e a ajudamos a adquirir essa nova rotina em sua vida.

O termo “adaptação”, nos dicionários, significa uma acomodação ou um ajustamento, que é exatamente o contrário do que acreditamos que deva acontecer na Educação Infantil. Ajustamento e acomodação subentendem uma submissão a uma determinada situação, seja ela favorável ou não. Esse termo pode dar uma impressão de conformismo e por isso vários autores têm sugerido a substituição pelo termo **INSERÇÃO** e **ACOLHIMENTO**, que traz a conotação do que de fato deve acontecer com a criança neste processo.

Mas na prática o termo que será encontrado ainda na maioria das instituições é adaptação.

Esse processo pode ser percebido de diferentes formas pela criança. Algumas perceberão a instituição como um lugar prazeroso e logo estabelecerão vínculos com os adultos e crianças. Para outras, esse momento de separação da família pode ser bastante angustiante e sofrido. A idade que a criança começa a frequentar a instituição, assim como o tipo de convivência social que esta criança tem, e a forma como a instituição organiza esse processo são fatores que também influenciam muito. Em relação à idade da criança, Rossetti-Ferreira e colaboradores (2006) discutem que:

Embora haja muitas diferenças individuais, a partir dos seis ou oito meses de idade é comum os bebês não reagirem bem diante de pessoas estranhas e protestarem quando são separados daqueles que lhe são conhecidas. Isso é o que geralmente acontece quando o bebê chega na creche pela primeira vez. Mesmo se for uma criança um pouco mais velha, a reação mais comum é chorar e agarrar-se

ADAPTAÇÃO é o ato ou efeito de adequar-se./ Processo que permite a um ser vivo tornar-se mais apto a sobreviver no ambiente em que vive./ Pôr em harmonia, em conformidade./ Adaptar os meios ao fim./ Acomodar-se, conformar-se: adaptar-se às circunstâncias. Adaptar é tornar apto. Fazer com que alguma coisa se combine convenientemente com outra; acomodar, apropriar (FERREIRA, 2008).

INSERÇÃO

Ação de inserir/ Incluir/ Introduzir, fazer entrar; colocar no meio de outros.

ACOLHIMENTO

Receber alguém bem ou mal, hospedar, agasalhar: acolheu-me de braços abertos. / Aceitar, receber: / Abrigar-se, refugiar-se (FERREIRA, 2008).

à pessoa que lhe é familiar. Em geral, aos dois ou três anos de idade, os protestos parecem diminuir, pois a criança já compreende melhor a separação, consegue que os outros a entendam melhor e se envolve em brincadeiras com companheiros (p. 49).

Em relação ao convívio social, se a criança está acostumada a conviver com um número maior de pessoas no seu cotidiano, é possível que tenha mais facilidade neste processo. Se ela convive quase que exclusivamente apenas com seu núcleo familiar é mais provável que estranhe o ambiente novo, a quantidade de adultos e a presença de outras crianças.

Mas como a instituição deve se organizar para receber as crianças novas?



Cada instituição de educação infantil deve planejar-se para esse processo de adaptação de acordo com as concepções de educação e da criança que direcionam sua prática. Cada escola tem a sua realidade específica. Existem diferenças sociais e econômicas que vão particularizando as escolas infantis e, portanto faz mudar o planejamento no que se refere ao regimento interno escolar (SAVALLI, 2010).

A instituição deverá se organizar de acordo com seu calendário e do número de funcionários que terá para disponibilizar para este processo. O ideal é receber um número pequeno de crianças novas na turma ao mesmo tempo, preferencialmente uma criança nova de cada vez, para facilitar que o educador possa dar uma atenção mais individualizada, favorecendo o estabelecimento de um vínculo de confiança mais rápido. A criança também deverá permanecer por pouco tempo nos primeiros dias. O aumento do tempo de permanência deve ser aumentado gradativamente de acordo com a resposta da criança ao processo. Outro fator essencial é a participação da família. É muito importante que nos primeiros dias um dos responsáveis permaneça na escola junto com a criança. É ele quem deve apresentar o novo ambiente, os educadores e tudo o que está relacionado à instituição. Gradativamente o responsável vai saindo de cena e o educador vai tomando a frente com a criança. Esse responsável deverá permanecer com a criança dentro da escola por algum tempo nos primeiros dias e depois deixar a criança com o educador, mas permanecer na instituição fora do campo visual da criança para caso o educador não consiga acalmá-la.

Como afirma Rossetti-Ferreira e colaboradores (2006):

Nesse período, a presença de um dos pais ou familiares é importante para a criança, pois lhe transmite segurança e lhe dá apoio para explorar e conhecer o novo ambiente. Durante a adaptação, a educadora vai auxiliando a criança a familiarizar-se com os novos horários de sono, alimentação e banho, buscando um equilíbrio dos seus hábitos e costumes, aproximando-os gradualmente até acomodá-los à rotina de creche. Esse processo será facilitado se a criança puder sentir tranquilidade e segurança na decisão dos pais de colocá-la na creche e na relação deles com sua educadora. Algumas famílias acreditam que é preferível sair escondido quando deixam a criança na creche, a fim de evitar seu choro. Em nossa opinião, é preferível que a criança veja e saiba que estão saindo, que expresse sua tristeza ou raiva e que seja consolada. Com o tempo, ela perceberá que voltam todos os dias para buscá-la (p. 49).

Exemplo de quadro de adaptação de uma creche-escola:

Dias	Total de horas de permanência da criança	Tempo de permanência do responsável junto com a criança dentro da escola	Tempo de permanência da criança na escola sem o responsável.
1º. Dia	1 h	1 h	0 h
2º. Dia	2 h	1 hora	1 h
3º. Dia	3h	45 minutos	2h e 15 minutos
4º. Dia	4h	30 minutos	3h e 30 minutos
5º. Dia	5h	15 minutos	4h e 45 minutos



O processo de inserção e acolhimento não deverá ter uma regra rígida, devemos respeitar o ritmo da criança. O número de horas da criança na instituição e da presença do responsável deverá ser analisado caso a caso, embora a instituição possa ter um quadro (como o apresentado no box de curiosidade) para se orientar este deverá ser flexível.

Devemos estar atentos ao fato de que o carinho e a atenção se revelam nos menores gestos e cabe aos educadores uma parcela muito importante na inserção da criança, principalmente se for o primeiro contato escolar. Atente e oriente as famílias em relação aos seguintes aspectos:

1. Alguns dias antes deve-se preparar a vinda da criança à escola. Os pais devem contar a ela, numa linguagem bem simples (em qualquer idade) como é a escola, o que ela vai fazer lá, sem esticar muito o assunto, a não ser que ela faça perguntas.
2. A reação de choro neste período é normal. Entretanto; se após uns dez ou quinze dias as lágrimas continuarem é importante verificar se a estratégia utilizada está adequada a esta criança e sua família. Nem sempre o choro quer dizer que a criança não quer ficar na escola, principalmente se o choro acontecer somente no momento da entrada, muitas vezes pode ter outro significado e até mesmo representar um “jogo” para manter a mãe junto de si.
3. Se os pais trabalham fora e não dispõem de tempo para permanecer na escola durante o período de adaptação, o melhor é transferir a responsabilidade para alguém da família (tias, avós etc). A mãe, ao ficar preocupada com os horários, pode transferir ao filho sua ansiedade e piorar a situação.
4. A pessoa que substituir a mãe deverá ter participado do processo de visita à escola, conhecer o trabalho e desejar que a criança se adapte. É preciso tomar cuidado com avós, tias, babás, entre outros, que desejam cuidar da criança, pois tudo farão para evitar que ela se adapte.
5. Na escola, o responsável não deve fazer nada para a criança. Caso ela solicite, ele deve induzi-la a procurar o educador com quem deve criar laços afetivos e para quem deverá transferir suas necessidades e dependências.
6. O educador deve ser visto como uma nova aquisição afetiva, uma nova pessoa amiga e querida e não aquele que vai substituir a família. Alguns pais sentem ciúme do profissional que vai lidar com seu filho.
7. Se no período de adaptação a criança for agredida ou agredir outra, aja com naturalidade. A criança não sabe dominar sua agressividade, e o ato físico é a linguagem mais eficiente para o agressor. Um dos trabalhos da escola é exatamente o de fazer as crianças perceberem que podem resolver as coisas de outras formas. Com o tempo a agressividade vai diminuindo.

8. Pode ser que a criança fique isolada nos primeiros dias. Isso é muito comum e o educador deve promover sua integração no grupo.
9. Uma criança que acabou de ganhar um irmão apresenta mais dificuldade na adaptação e essa situação deve ser evitada.
10. É importante que, após passado os dias iniciais cujo o tempo de permanência é reduzido, a criança chegue à escola na hora da entrada, participando de toda rotina junto com a turma.
11. Os pais devem tomar cuidado para não se atrasarem no momento da saída. A demora pode gerar insegurança e fantasia a respeito de que os pais a esqueceram.
12. As roupas da criança devem ser práticas e simples, para que não tirem sua liberdade. Devem ser de fácil manuseio, assim como os calçados, pois as crianças devem ser estimuladas à independência, vestindo-se e calçando-se sozinhas.
13. É um engano pensar que filhos de pais separados terão maior dificuldade neste processo. Se eles têm segurança, se vivem numa situação de estabilidade emocional e rotina tranquila, a inserção transcorrerá naturalmente.
14. Com a entrada na escola, a criança poderá demonstrar algum tipo de medo, por exemplo, de lobo mau. Esses medos se deflagram porque a criança está vivendo um momento de insegurança. Toda criança, em maior ou menor grau, sente medo em alguma fase de sua vida; ele permanecerá somente se for usado pelo adulto como forma de repressão e ameaça para obter comportamentos “adequados” da criança.
15. Se a criança procurar ficar perto dos pais durante o período de inserção, o educador deve estimulá-la a se juntar ao grupo. Mas é preciso também respeitar o tempo da criança. Algumas preferem ficar alguns momentos apenas observando, para depois participar.
16. Pode acontecer também que a criança brinque logo, explore o ambiente e só depois de alguns dias é que comece a chorar. Esse comportamento também é comum. O interesse costuma voltar em breve.
17. O responsável não deve sair “fugido”. Deve despedir-se naturalmente e avisar que voltará para buscar a criança.

Durante o processo de inserção e acolhimento, devemos ter em mente que não é só a criança que vive esse processo, a família e o educador também o vivem com a mesma intensidade. O educador precisa, além de se organizar para receber a criança e a família, estar disponível e sensível para estabelecer uma relação de confiança com ambos. Deve entender que o seu planejamento com a turma precisará sofrer alterações durante este período ele terá de também dar suporte ao grupo que poderá apresentar estranhamento e sentimentos de ciúme em relação à criança que está chegando. Para que o educador possa dar conta de todas essas questões ele irá necessitar de todo apoio e suporte da instituição, para que todos os envolvidos passem por essa fase com o máximo de tranquilidade possível.

Em relação à família, o que percebemos muitas vezes é uma grande ambiguidade de sentimentos em relação ao educador e à instituição. Por um lado necessita da instituição para deixar seu filho enquanto está envolvida em atividades de trabalho e se sente confortada por ter esse lugar, mas ainda não estabeleceu uma relação de confiança, muitas vezes apresenta insegurança, tem medo de perder o amor do filho, de que ele se sinta abandonado, de que ele não seja bem cuidado, sente ciúme do educador porque ele acompanhará primeiro vários momentos importantes do desenvolvimento da criança. É claro que os exemplos dados vão variar muito dependendo do histórico de vida familiar, e o educador e a instituição deverão iniciar o processo de parceria com as famílias para que esses e outros sentimentos e problemas não venham atrapalhar o trabalho realizado com a criança.

ATIVIDADE



Atende ao Objetivo 1

1. Imagine que você está iniciando o período letivo e precisa organizar a acolhida das crianças em sua turma que retornaram das férias, e das crianças novas. Como você faria?

RESPOSTA COMENTADA

Na sua organização você deverá lembrar que receberá crianças que já estão habituadas à rotina escolar, mas que ficaram afastadas durante um tempo e provavelmente retornam agora com novos educadores e novos espaços. Você poderá se organizar para dividir o grupo: na primeira semana receberá, por exemplo, as crianças que já eram da escola. Você deve conversar previamente com a educadora do ano anterior para conhecer um pouco as crianças e tentar oferecer atividades e brincadeiras de seus interesses. Assim o vínculo se formará mais facilmente.

A partir da segunda semana você poderá se organizar para receber as crianças novas em horários alternativos, de modo que tenha poucas crianças novas ao mesmo tempo. Por exemplo: receberá uma criança e seu responsável às 8h no primeiro dia e eles ficarão até às 9h, quando chegará a outra criança nova, e assim sucessivamente. Nesse momento é importante que a instituição disponibilize um outro profissional para auxiliar a sua turma para que você possa dar o máximo de atenção à criança em inserção sem que o grupo se sinta "abandonado".

A PARCERIA COM AS FAMÍLIAS

A primeira questão importante para refletirmos sobre a parceria com as famílias está relacionada ao respeito às diversas formas de famílias existentes atualmente, como discutido por Oliveira (2002):

Grande parte das instituições de educação infantil vêem o lar como arena livre de tensões, como refúgio onde reina a harmonia e onde todos os membros partilham os mesmos interesses. Desprezam as diversas formas de arranjo familiar vigentes hoje, mantendo a imagem de uma família nuclear – na qual o pai cuida de prover os recursos necessários à sobrevivência física e a mãe é a grande responsável pela educação da prole e peça importante na harmonia cotidiana – como o ambiente correto para o bom desenvolvimento infantil. Separações de casais, famílias monoparentais, uniões informais, uniões homossexuais, etc são consideradas perigosas ao bom desenvolvimento psíquico e moral das crianças. Ademais, o pai não é tratado como figura privilegiada de educador. Para trabalhar de modo produtivo no estabelecimento de uma aproximação com as famílias, os professores de creche e pré-escolas devem considerar que a família nuclear típica da cultura burguesa não é, hoje, a única referência existente (p. 176).

A instituição precisa estar aberta a todos os tipos de famílias, pensar em estratégias para que elas se sintam acolhidas desde o momento de inserção da criança e depois de passada essa fase. É preciso que tenha profissionais disponíveis para ouvir as angústias e sugestões das famílias, que as oriente em suas dificuldades, que dê suporte para que elas compreendam o desenvolvimento da criança, entre outras coisas.



Ao propor uma reflexão sobre “Escola e família: uma relação de ajuda na formação do ser humano”, constata-se que é tarefa primordial tanto dos pais, como também da escola o trabalho de transformar a criança imatura e inexperiente em cidadão maduro, participativo, atuante, consciente de seus deveres e direitos, possibilidades e atribuições. E que este ser em formação seja futuramente um cidadão consciente, crítico e autônomo desenvolvendo valores éticos, espírito empreendedor capaz de interagir no meio em que vive. Nessa perspectiva, família e escola devem aproveitar, ao máximo, as possibilidades de estreitamento de relações, porque o ajuste entre ambas e a união de esforços para a educação das crianças e adolescentes deve redundar, sem dúvida nenhuma, em elemento facilitador de aprendizagens e de formação do cidadão (RIGO, 2008).

A instituição precisa compreender que o lugar da família é dentro da instituição e não do lado de fora do portão. Continuando com as reflexões de Oliveira (2002):

Os pais precisam conhecer e discutir os objetivos da proposta pedagógica e os meios organizados para atingi-los, além de trocar opiniões sobre como o cotidiano escolar se liga a esse plano. Posteriormente, a prática de reunir os pais periodicamente, para informá-los e discutir algumas mudanças a serem feitas no cotidiano das crianças, pode garantir que as famílias apoiem os filhos de forma tranquila nesses períodos, como, por exemplo, por ocasião da substituição da mamadeira, no início do treino de uso do penico, etc. (...) A participação dos pais e outros familiares em conselhos escolares e na organização de festas nas creches e pré-escolas serve para agregar experiências e saberes e para aproximar os contextos de desenvolvimento das crianças, articulando suas experiências (p. 182).

Bassedas, Huguet e Solé (1999) enfatizam alguns aspectos importantes em relação à parceria família e escola:

1. das peculiaridades de cada um. Não existem duas famílias iguais e convém não ter esquemas rígidos sobre “como deve ser” uma família.

2. “O contato entre pais e professores deve cumprir os objetivos de conhecer a criança, estabelecer critérios educativos comuns, oferecer modelos de intervenção e de relação com as crianças e ajudar a conhecer a função educativa da escola. As relações entre a família e a escola somente podem ser construtivas se estiver baseada no respeito mútuo, na confiança e na aceitação.”
3. “Há diversos canais, alguns mais informais e outros mais formais e estruturados: entrevista de entrada, entrevistas de intercâmbio (a pedido dos pais ou da escola), entrevistas de avaliação, atuações de formação e de informação aos pais, colaboração dos mesmos em tarefas diversas na escola. Cada instituição deve tomar um conjunto de decisões em torno dessas ferramentas, tornando-as úteis, consensuais, flexíveis respeitadas por todos.”
4. “A relação entre família e a escola pode ser muito enriquecida pela interação de outros profissionais que, em diferentes níveis, podem ajudar a apresentar maneiras construtivas de trabalhar conjuntamente.”
5. “O contato entre as escolas e as famílias poderá transcender o nível de exigência administrativa para converter-se em um instrumento que melhore e facilite a tarefa educativa dos pais, das mães e dos professores.”

Assim, através desta parceria, a criança vai percebendo que existe uma continuidade entre o que ela vive no contexto institucional e no familiar. Ela vai percebendo como são as relações dentro da sociedade em que vive e se percebe integrante desta. Como afirma Içami Tiba (1996, p. 140):

O ambiente escolar deve ser de uma instituição que complemente o ambiente familiar do educando, os quais devem ser agradáveis e geradores de afetos. Os pais e a escola devem ter princípios muito próximos para o benefício do filho/aluno.

Como apresentado no artigo de Rigo (2008):

Nesse sentido, é importante que pais, professores, filhos/alunos dividam experiências, compreendam e trabalhem as questões

envolvidas no seu dia-a-dia sem cair no julgamento “culpado X inocente”, mas procurando compreender cada situação, uma vez que tudo o que se relaciona aos educandos/filhos tem a ver, de algum modo, com os pais e vice-versa, bem como tudo que se relaciona aos alunos tem a ver, sob algum ângulo, com a escola e vice-versa. A escola e a família, cada qual com seus valores e objetivos específicos na educação de uma criança, constituem uma estrutura intrínseca, onde quanto mais diferentes são, mais necessitam uma da outra. Desse modo, cabe a toda sociedade, não apenas aos setores relacionados à educação, transformar o cotidiano da escola e da família, através de pequenas ações modificadoras, para que esta (a família) compreenda a importância dos objetivos traçados pela escola, assim como o seu lugar de co-responsável nesse processo (família).

ATIVIDADE



Atende ao Objetivo 2

2. Descreva sugestões práticas para estabelecer a parceria entre família e escola.

RESPOSTA COMENTADA

A resposta a esta atividade é de caráter pessoal. Você verá aqui uma sugestão de resposta.

Reuniões com os responsáveis para apresentar e discutir as fases do desenvolvimento da turma; convidar um dos pais da turma para conversar com as crianças ou desenvolverem algum tipo de atividade relacionada ao que está sendo trabalhado e a sua capacitação e/ou habilidade (ex: convidar um pai que toque em bateria de escola de samba para fazer uma oficina com as crianças na época do carnaval; convidar uma mãe que seja cozinheira para fazer uma receita com as crianças em um projeto sobre educação alimentar; etc); realizar festas de confraternizações e convidar os pais para ajudar na organização; organizar pequenos eventos para expor os trabalhos realizados pelas crianças; entre outros.

RESPOSTA COMENTADA

Considere em sua análise em relação ao processo de inserção se a escola tem uma organização que favoreça a inserção; se o responsável pode participar desse processo; se há rigidez da escola ou se as características individuais são respeitadas; se o tempo de permanência da criança foi aumentado gradativamente; entre outros. Em relação à parceria com a família analise se a escola se propõe e planeja efetivamente situações que a favorecem ou se estabelece situações contrárias afastando a família do contexto escolar.

RESUMO

O processo de inserção e acolhimento é o momento em que recebemos a criança e sua família pela primeira vez na escola e a ajudamos a adquirir essa nova rotina em sua vida. A instituição deve se organizar para receber as crianças novas, permitindo a presença da família nesse momento. Deve estar atenta às individualidades e criar estratégias para que, tanto a criança quanto a família, se sintam integradas e seguras.

O desenvolvimento da parceria entre família e escola se inicia no processo de inserção, mas a instituição deve criar oportunidades/possibilidades/ estratégias para que essa parceria continue ao longo do ano.

Avaliação na Educação Infantil

Karla Seabra

AULA

16

Meta da aula

Mapear as estratégias de avaliação das crianças na Educação Infantil.

objetivo

Esperamos que, após o estudo do conteúdo desta aula, você seja capaz de:

1. reconhecer as estratégias de avaliação das crianças na Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

Nesta aula, desdobraremos os aspectos relacionados à avaliação na Educação Infantil. Pensar em avaliação significa pensar em quem avaliar, para quê avaliar, o quê avaliar, como avaliar e quando avaliar. São esses os pontos a que nos dedicaremos.

PROCESSO DE AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Para a maioria das crianças que estão nascendo neste início de século, a escola não é a única fonte de informações e de construção de conhecimentos. Esta realidade vem abalando as concepções e posturas que permeiam o ato de educar de todos os envolvidos neste processo. A observação sensível das crianças, em exploração constante do mundo a sua volta, é uma possível fonte para nortear a avaliação.

No âmbito da Educação Infantil, a preocupação com a avaliação vem crescendo, principalmente após ser considerada a primeira etapa da Educação Básica. Nesta perspectiva, a avaliação deve ser entendida como parte intrínseca do processo de ensino-aprendizagem, fonte de informação sobre o processo do aluno, referência para a formulação de práticas educativas que possibilitem a evolução e a formação global do aluno, além de ocorrer de forma contínua.



"Na Educação Infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental" (Lei 9.394/96, artigo 31).

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais, “as propostas pedagógicas para a Educação Infantil devem organizar suas estratégias de avaliação através do acompanhamento e registro de etapas alcançadas nos cuidados e na educação para as crianças, sem o objetivo de promoção”. Já o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil define a avaliação como o conjunto de ações que auxiliam o professor a refletir sobre as condições de aprendizagem oferecidas e a ajustar sua prática às necessidades colocadas pelas crianças.

Para Carrion e Nogaro (2006), a avaliação:

É um elemento indissociável do processo educativo que possibilita ao professor definir critérios para planejar as atividades e criar situações que gerem avanços na aprendizagem das crianças. Tem como função acompanhar, orientar, regular e redirecionar esse processo como um todo.

Assim, a avaliação tem três funções: diagnóstica, formativa e projetiva.

A primeira investiga a bagagem dos conhecimentos que o aluno já possui. Segundo Bassedas, Huguet e Sole (1999), a partir dos comentários das crianças podemos ver o que lhes interessa, o que sabem, o que querem saber, com o que podemos trabalhar. Enfim, partindo do que sabem, do que trazem de suas vivências e do que lhes interessa saber, o educador aproveita a avaliação diagnóstica para fazer seu planejamento.

A segunda acompanha o processo de aprendizagem, indicando avanços e dificuldades. Também segundo Bassedas, Huguet e Sole (1999), a avaliação insere-se no processo educativo e deve ter por finalidade “proporcionar informações que servem para ajustar ou mudar a atuação educativa”. É a adaptação do planejamento às características e necessidades das crianças. Observa-se não somente o que a criança sabe fazer sozinha, mas o que sabe fazer com ajuda, interagindo com outras pessoas (o que Vygotsky chamou Zona de Desenvolvimento Proximal, como visto na Aula 14).

E assim chegamos na terceira função, a projetiva, quando, a partir das informações sobre como as crianças aprendem e quais são as suas dificuldades, reorientamos e organizamos as ações pedagógicas.

Oliveira (2002) aponta que a avaliação necessita de um olhar sensível e permanente do educador, perpassa por todas as atividades propostas, “mas não se confunde com aprovação/reprovação”. A sua finalidade é incluir a criança no processo educacional e não excluir. Muitas vezes, o educador precisará superar **ESTEREÓTIPOS** que atrapalham sua relação com as crianças para melhor avaliar. Defende ainda que:

Avaliar a educação infantil implica detectar mudanças em competências das crianças que possam ser atribuídas tanto ao trabalho realizado na creche e pré-escola quanto à articulação dessas instituições com o cotidiano familiar. (...) Envolve conhecer os diversos contextos de desenvolvimento de cada criança, sendo um retrato

ESTEREÓTIPO

Comportamento desprovido de originalidade e de adequação à situação presente, e caracterizado pela repetição automática de um modelo anterior, anônimo ou impessoal. / Art. gráf. Forma de impressão em que os caracteres estão fixos e estáveis; clichê, matriz (FERREIRA, 2004).

aberto, que pontua uma história coletivamente vivida, aponta possibilidades de ação educativa, avalia as práticas existentes. Trata-se de um campo de investigação, não de julgamento, que contribui decisivamente para a busca de uma proposta pedagógica bem delineada (p. 255).

Diante de todas essas afirmações, podemos indagar para quem avaliamos as crianças na Educação Infantil. Para Paniagua e Palácios (2007), a avaliação serve para ajustar a ação educativa às necessidades de cada criança, além de compartilhar as informações com outros educadores e familiares.

Outra indagação que podemos fazer é o quem podemos avaliar. Não podemos desconsiderar na avaliação que ela deve ser coerente com a proposta da escola e, ainda segundo Paniagua e Palácios, as referências evolutivas são sempre orientações importantes. As referências encontradas em algumas escalas de desenvolvimento podem ser úteis, mas nunca devem ser aplicadas de forma rígida. Como critério geral, o que interessa é conhecer a sequência das aprendizagens para poder saber o ponto em que a criança se encontra e trabalhar a próxima etapa. “Quando se pretende educar no respeito à atenção e à diversidade, nota-se que crianças diferentes podem fazer coisas diferentes que conduzem a um mesmo objetivo de aprendizagem.” Também é importante avaliar algumas habilidades e conhecimentos; as atitudes e características mais peculiares; as preferências, os interesses e as reações diante das propostas e acontecimentos.

E quando avaliar? Como dito anteriormente, a avaliação deve ser contínua, diária, embora o “registro oficial” possa ter períodos marcados previamente (bimestral, semestral). De acordo com Paniagua e Palácios (2007):

O hábito de incorporar a observação e o registro no cotidiano é a melhor forma de assegurar essa continuidade, ainda que, inevitavelmente, não se possa dedicar muito tempo a ela. Mesmo que de um modo ou de outro estejamos sempre observando as crianças, é importante que, em alguns momentos, essa atividade seja realizada de forma sistemática (p. 201).

Mas como avaliar? O instrumento principal é a observação e, posteriormente, a sua sistematização sob a forma de registro. A forma de registro varia em cada instituição e para cada educador, mas é impor-

tante não contar com a memória porque você correrá o risco de esquecer detalhes importantes. É necessário registros individuais constantes para dar suporte no momento da elaboração do “registro oficial”, ou seja, aquele ao qual escola, outros educadores e família terão acesso.

Existem várias nomenclaturas que se referem à organização dos registros de aprendizagem da criança na Educação Infantil e que auxiliam o educador, a escola e a família a ter uma visão evolutiva de seu desenvolvimento. Todas elas realizam o registro de trajetória da aprendizagem do aluno que pode se dar através da seleção, ordenação de documentos por ele produzidos ou documentos externos como fotos, reportagens, textos, que de algum modo contribuíram com o percurso de sua aprendizagem, colocando em evidência seu patamar de desempenho, as hipóteses que levantou e se os fins que alcançou foram realmente os propostos no início do trabalho.



Portfólio, dossiê, relatórios de avaliação, todas essas nomenclaturas se referem, no sentido básico, à organização de uma coletânea de registros sobre a aprendizagem do aluno que ajuda o professor/professora, os próprios alunos/as e as famílias a ter uma visão evolutiva do processo.

Embora não tenha sido possível localizar um conceito apropriado do termo portfólio, adotamos o significado que os professores e professoras de Educação Infantil utilizam na sua prática pedagógica, que diz respeito ao registro de trajetória da aprendizagem do aluno/a que se dá através da seleção, ordenação de documentos por ele/a produzidos, ou documentos externos, como fotos, reportagens, textos, que de algum modo contribuíram com o percurso de sua aprendizagem, colocando em evidência seu patamar de desempenho, as hipóteses que levantou e se os fins que alcançou foram realmente os propostos no início do trabalho (SANTARÉM; CRUZ, 2010).

Assim, ainda de acordo com Santarém e Cruz, é possível perceber em que nível do processo o aluno se encontra, ao mesmo tempo que permite ao professor ressignificar continuamente sua prática pedagógica. “Não há sentido em coletar trabalhos dos alunos para mostrá-los aos pais somente como instrumento burocrático.” Ele precisa constituir-se em um conjunto de dados que expresse avanços, mudanças conceituais, novos jeitos de pensar e de fazer, alusivos à progressão da criança.

Existem alguns tipos de avaliação mais comumente usados na Educação Infantil:

- relatório fechado (geralmente é uma tabela em que é marcado o desempenho da criança nas diferentes áreas);
- relatórios semiabertos (a mesma tabela do relatório fechado, mas com um algum espaço para observações do educador);
- relatórios abertos (registro escrito e mais detalhado sobre o desenvolvimento da criança em diversos aspectos);
- portfólio (seria o relatório aberto “ilustrado” com atividades, fotos e trabalhos produzidos pela criança).

Tanto o relatório aberto quanto o portfólio apresentam uma maior riqueza em relação aos outros dois. São mais personalizados e permitem uma reflexão melhor dos aspectos qualitativos, focalizando as individualidades.

Exemplos de tipos de relatórios:

1) Relatório fechado:

Desenvolvimento social	Sim	Às vezes	Não
Gosta de brincar com os colegas	X		

2) Relatório semiaberto:

Desenvolvimento social	Sim	Às vezes	Não
Gosta de brincar com os colegas		X	

Observação: Gosta de brincar com seus colegas somente com a intervenção do adulto.

3) Relatório aberto:

Gosta de brincar com seus colegas somente com a intervenção do adulto, embora ultimamente se aproxime de um dos colegas de forma espontânea.

Mas a prática típica em muitas instituições de Educação Infantil mostra o preenchimento de instrumentos da avaliação no final de algum tempo (semestre, bimestre, trimestre), ou seja, relatórios fechados, com listagens de aspectos e características uniformes sobre crianças em idades diferentes, com termos vagos e imprecisos e/ou enfatizando

somente as atividades e áreas do desenvolvimento das crianças que não foram instigadas pelo professor. Além de se reduzir ao registro, o tipo de avaliação utilizado geralmente surge isolado, descontextualizado do cotidiano das crianças e do projeto pedagógico elaborado pelo professor ou pela instituição. A avaliação acaba sendo uma análise artificial do desenvolvimento infantil, negligenciando, principalmente, a identidade da criança que está sendo avaliada. Transforma-se, assim, a avaliação em preenchimentos de registros sem qualquer significado ou importância pedagógica.

É importantíssimo analisar o significado pedagógico da avaliação no contexto da Educação Infantil, resgatando seus pressupostos básicos e evitando o segmento de modelos uniformes da prática tradicional e classificatória da avaliação. Faz-se necessário ressignificar a avaliação em Educação Infantil como acompanhamento e momento de reorientações de propostas que possam propiciar o amplo desenvolvimento de cada criança. Avaliar significa, entre outros aspectos pedagógicos, trabalhar todas as dimensões do ser humano emocional, comunicativo, afetivo, crítico, político, corpóreo, estético, histórico, ético, espacial e cultural. Trata-se de valorizar e respeitar as diferenças de desenvolvimento e de conhecimento, num processo criativo, associado ao prazer pela descoberta da construção de significados com o mundo nas múltiplas possibilidades interativas e relacionais.

Neste sentido, a avaliação não é para medir ou julgar, buscando os erros ou culpados, mas necessita trazer elementos para crítica e modificação do trabalho pedagógico. Sendo assim, não só o aluno é avaliado, mas todos os envolvidos no processo (educadores, equipe, instituição e família), focando no aprimoramento do trabalho realizado com as crianças. Assim, podemos propor que cada professor planeje as situações didáticas, refletindo sobre as crianças, considerando o seu desenvolvimento integral, contemplando as características culturais dos grupos a que pertencem e as características individuais, tanto no que se refere aos modos como interagem na escola quanto às bagagens de saberes de que dispõem.

Nesse contexto, o professor deixa de ser o detentor e transmissor de conhecimentos. Os novos paradigmas educacionais apontam para um educador comprometido, mobilizador, mediador, reflexivo e facilitador da integração e da significação no contexto do ensino, possibilitando

a construção de conhecimentos pelos mais diferentes meios. Planejamento e avaliação devem caminhar juntos, as avaliações das atividades planejadas geram novas ações planejadoras no currículo, que deve ser sempre dinâmico, flexível, organizado e construído de forma coletiva, favorecendo uma ação transformadora, considerando a heterogeneidade e a diversidade da infância, buscando assegurar um desenvolvimento pleno e o acesso aos conhecimentos indispensáveis ao pleno exercício da cidadania.

Arribas e Cols (2004) sugerem algumas diretrizes para avaliação na Educação Infantil, mas é importante lembrar que elas devem sempre ser contextualizadas com a proposta educativa da instituição:

1) Adaptação: à escola; aos colegas; aos professores; ao ritmo de trabalho; às normas estabelecidas.

2) Atitudes

- a. Na turma, referentes ao trabalho e ao material: motivação; interesse; atenção; concentração; assimilação; responsabilidade; iniciativa; imaginação; frequência; manipulação.
- b. Com as outras crianças: colaboração; ajuda; comunicação; agressividade; com uma só criança; com um grupo reduzido.
- c. Com os adultos: timidez; vontade de chamar a atenção; dependência; autonomia; colaboração; recusa.
- d. Em brincadeiras: agressivo; tímido; passivo; líder; participativo; sabe perder.

3) Aquisição de hábitos

- a. Pessoais: autonomia, dependência, alimentação; asseio; ordem; descanso.
- b. Sociais: participação da dinâmica da classe; frequência na realização de suas responsabilidades;

4) Estado afetivo-emocional: segurança em si mesmo; instabilidade; dispersão; atitude tranquila; falta de interesse; autocontrole.

5) Aprendizagens

- a. Aquisições psicomotoras: tônus muscular; deslocamento; controle postural; coordenação do movimento; lateralidade; equilíbrio; ritmo; situação espacial; situação temporal.

- b. Aquisições cognitivas: atenção; memória; percepção; operações lógicas.
- c. Sensorial: trabalho com os diferentes sentidos.
- d. Aprendizagens específicas: diferentes ares e linguagens curriculares; objetivos adquiridos; conteúdos desenvolvidos; dificuldades específicas.



ATIVIDADE

Atende ao Objetivo 1

1. Pense em uma criança de seu convívio e, a partir de suas observações no contato com ela, escolha duas das cinco diretrizes já listadas e faça o esboço de um relatório aberto.

COMENTÁRIO

A resposta a esta atividade é de caráter pessoal. Veja um exemplo: Em relação à aquisição de hábitos, Luca apresenta autonomia com seus pertences, tira sapatos e roupas sem auxílio, toma banho e usa o vaso sanitário com independência, pega os brinquedos que deseja brincar e os guarda ao final da brincadeira. Já se alimenta sozinho, mas geralmente pede ajuda ao adulto no final das refeições. Não precisa ser lembrado de escovar os dentes e o faz com satisfação e autonomia. Apresenta um pouco de resistência no momento do sono, precisando da interferência do adulto para que se dirija até sua cama e adormeça.

Em relação ao seu estado afetivo-emocional, Luca é uma criança que não tem medo de se arriscar diante de desafios cognitivos, coloca suas ideias com clareza e segurança diante do grupo. Apresenta um pouco de insegurança nos desafios motores como, por exemplo, participar de circuitos onde precisa subir e descer degraus mais altos,

equilibrar-se em um pé só, etc. Fica bastante atento e concentrado para realizar as atividades propostas, especialmente quando trabalha com materiais aquosos (tintas, cola colorida, etc.). Demonstra grande interesse, curiosidade, entusiasmo e até uma certa ansiedade ao se deparar com as novidades apresentadas.

CONCLUSÃO

Para finalizar, ficaremos com a afirmação de Kramer (2000):

O papel da avaliação decorre das próprias metas educacionais estabelecidas para a proposta. Assim, a avaliação se destina a obter informações e subsídios capazes de favorecer o desenvolvimento das crianças e a ampliação de seus conhecimentos. Dispondo dos principais elementos relativos a elas e à pré-escola como instituição, podemos planejar e (re)direcionar nosso trabalho cotidiano. Nesse sentido, avaliar não é apenas medir, comparar ou julgar. Muito mais do que isso, a avaliação tem uma importância social e política crucial no fazer educativo. E essa importância está presente em todas as atitudes e estratégias avaliativas que adotamos. A avaliação é, então, um aspecto fundamental de qualquer proposta curricular: é, na verdade, parte integrante dessa proposta (p. 94).

ATIVIDADE FINAL

Atende ao Objetivo 1

Depois de ter estudado todas as aulas do nosso curso, você poderá explicar com mais certeza qual é o papel da avaliação na Educação Infantil.

COMENTÁRIO

A avaliação na Educação Infantil tem como papel principal aprimorar o trabalho realizado com a criança. É a partir dela que o educador vai perceber as facilidades e dificuldades de suas crianças e poderá propor atividades alternativas que as auxiliem em suas conquistas. A avaliação contínua pelo educador mede não só o nível de desenvolvimento das crianças nas diferentes áreas, mas também o trabalho do próprio educador, ou seja, ele conseguirá perceber se as estratégias utilizadas alcançaram os objetivos propostos ou se necessitarão de ajustes. A avaliação não tem papel de julgamento ou de achar culpados para determinadas situações, ela é uma ferramenta necessária para o aprimoramento do planejamento cotidiano.

RESUMO

A avaliação na Educação Infantil não tem o objetivo de promoção da criança. Ela deve ser capaz de apontar conquistas e dificuldades e ainda reorientar e organizar as ações pedagógicas. Deve ser contínua e utilizar como instrumento principal a observação e, posteriormente, a sua sistematização sob a forma de registro.

Ponto final?

Minha mãe faz um doce que é internacionalmente famoso. Dom Tarcísio, um padre italiano, provou e adorou. Queria saber o nome. Ia pedir pras freirinhas fazerem. Minha mãe foi procurar num livro...

– *Ma che*, a senhora não sabe o nome?

Lá foi ela explicar: não, não sabia o nome. É que a gente chamava o doce de “só que”. Nas primeiras vezes em que ela fez, a gente perguntava:

– E aí, mãe, o doce ficou bom?

Ela respondia:

– Ia ficar... só que...

E cada vez era um “só que”. De “só que” em “só que”, o nome pegou. E o doce também. Hoje, é uma delícia (GOSUEN, 2006).

Podíamos colocar um ponto final no semestre, “só que”... com certeza ainda temos muito a desdobrar, pensar, refletir. Se você acompanhou bem as aulas, a esta altura você deve ter um “turbilhão” de pensamentos:

1 – Infância, criança, ou será, infâncias, crianças?

2 – Cidadania e inclusão das crianças: será?

3 – Legislação e direitos da criança: como garantir?

4 – Cuidar e educar: “eu e você, você e eu, juntinhos!”

5 – Tempo e espaço: Mistura de ingredientes adequados para não “solar o bolo”.

6 – “Criança não trabalha, criança dá trabalho”: brinca, faz-de conta, cria,...

7 – Interagir ou isolar, “eis a questão”!

8 – Ufa! São tantos questionamentos, “só que” terão que ficar para depois.

E é melhor parar por aqui, mas não com ponto final, ..., com reticências, afinal no próximo semestre continuaremos mergulhando nas delícias e encantos da Educação Infantil. Esperamos que após esse mergulho você nunca mais seja o mesmo, que a forma de olhar e fazer com a criança pequena seja regada de sensibilidade e conhecimento, “só que” sempre buscando mais...

Educação Infantil 1

Referências

Aula 1

BUARQUE, Cristóvão. *Os nomes da criança*. 25 set. 2000. Educação Pública. Disponível em: <<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0121.html>>. Acesso em: 5 nov. 2009.

DELGADO, A. C. C. *O que nós adultos sabemos sobre infâncias, crianças e suas culturas?* 17 dez. 2007. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/034/34cdelgado.htm>>.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

GUARANÁ, D. *O conceito histórico da infância*. Overmundo. Disponível em: <<http://www.overmundo.com.br/overblog/o-conceito-historico-da-infancia>>. Acesso em: 5 nov. 2009.

JAPIASSU, H.; MARCONDES, D. *Dicionário básico de filosofia*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1993.

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

SALGADO, Sebastião. *Cambiar el mundo com los ninhos*: fotografias de Sebastião Salgado. Disponível em: <<http://www.unicef.org/spanish/salgado>>. Acesso em: 5 nov. 2009.

Aula 2

BUARQUE, Chico. *Roda viva*. 1997. Disponível em: <<http://vagalume.uol.com.br/chico-buarque/roda-viva.html>>. Acesso em: 13 abr. 2009.

CECCON, Claudius et al. *Cuidado escola!* São Paulo: Brasiliense, 1980.

EINSTEIN, Albert. *Teoria da relatividade*. Disponível em: <<http://www.unificado.com.br/calendario/09/relatividade.htm>>. Acesso em: 13 abr. 2009.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

GUIMARÃES, Carlos Antonio Frago. *Uma nova visão de mundo: a física moderna*. Disponível em: <<http://www.geocities.com/Vienna/2809/fisica.html>>. Acesso em: 13 abr. 2009.

MATTELART, Armand; MATTELART, Michele. *História das teorias da comunicação*. São Paulo: Loyola, 1999.

PRIGOGINE, Ilya. *O fim das certezas: tempo, caos e as leis da natureza*. São Paulo: UNESP, 1996.

SANTOS, B. S. *Um discurso sobre as ciências*. São Paulo: Cortez, 2003.

Aula 3

A INVENÇÃO da infância: narração e depoimentos. Disponível em: <<http://www.portacurtas.com.br/dialogos/Texto%20portugues%20Invencao%20da%20infancia.rtf>>. Acesso em: 17 jun. 2009.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade In: BRASIL. MEC. *Orientações para os nove anos no ensino fundamental e inclusão das crianças de 6 anos*. Brasília, 2006, p. 13-23 Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>>. Acesso em: 17 jun. 2009.

PRIBERAM Informática. Disponível em: <<http://www.priberam.pt>>. Acesso em: 17 jun. 2009.

SARMENTO, M. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade In: _____; CERISARA, A. (Org.) *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto: Asa, 2004.

_____. A globalização e a infância: impactos na condição social e na escolaridade In: GARCIA, R.L. (Org.). *Em defesa da educação infantil*. Rio de Janeiro, DP&A, 2001.

TAVARES, Enéias Farias. “*The Seven Ages Of Man*”, de Shakespeare: coloquialidade, poeticidade e traduzibilidade. Disponível em: <<http://www.abralic.org.br/enc2007/anais/36/1022.pdf>>. Acesso em: 17 jun. 2009.

WADSWORTH, James E. Moncorvo Filho e o problema da infância: modelos institucionais e ideológicos da assistência à infância no Brasil. *Rev. Bras. Hist.* [online], v. 19, nº 37, p. 103-124, 1999.

Aula 4

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*, Poder Executivo, Brasília, DF, 16. jul.1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm>. Acesso em: 21 jul. 2009.

BUARQUE, C. O Meu Guri. In: _____. *Almanaque*. Rio de Janeiro: Universal Music, 1981. 1 disco sonoro.

BUARQUE, C. Os nomes da criança In: EDUCAÇÃO e Ecologias: desenhando pistas para o novo milênio, *Rede Humanidade-criança*, abr. 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Os processos da globalização*. Disponível em: <<http://www.eurozine.com/articles/2002-08-22-santos-pt.html>>. Acesso em: 21 jul. 2009.

SARMENTO, M. A globalização e a infância: impactos na condição social e na escolaridade In: GARCIA, R. L. (Org.). *Em defesa da educação infantil*. Rio de Janeiro, DP&A, 2001.

_____.; PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo In: PINTO, M.; SARMENTO, M. *As crianças, contextos e identidades*. Braga: Centro de Estudos da Criança, 1997.

Aula 5

ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BARROS, M. *Retrato do artista quando coisa*. Rio de Janeiro: Record, 2001.

CORALINA, C. *Vintém de cobre: meias confissões de Aninha*. São Paulo: Global Editora, 1995.

IMAGENS e ilustrações de contos de fadas, lendas e mitos. Disponível em: <http://volobuef.tripod.com/page_maerchen_ilustracoes_kunstm.htm>. Acesso em: 21 jul. 2009.

O CONTO. Revista Literária Paralelo 30. Disponível em: <http://br.geocities.com/paralelo_30/literatura.htm#conto>. Acesso em: 21 jul. 2009.

REIS, A. C. Imagens históricas da infância refletidas nos contos populares. Teias, Rio de Janeiro, ano 6, n. 11-12, jan/dez, 2005.

Aula 6

CIVILETTI, M. V. P. *A creche e o nascimento da nova maternidade*. 1988. Dissertação (Mestrado)-Instituto Superior de Estudos e Pesquisas Psicossociais, Centro de Pós-Graduação em Psicologia, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1988.

FREITAS, Joseania Miranda. *A história da biblioteca infantil Monteiro Lobato: entrelaçamento de personagens e instituição*. 2001. 288 f. Tese (Doutorado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2001.

GÓIS JUNIOR, Edivaldo. “Movimento higienista” na história da vida privada no Brasil: do homogêneo ao heterogêneo. *Rev. Cient., UNINOVE*, São Paulo, v. 1, p. 47-52, 2002.

GONÇALVES, Renata. *A história das creches*. Disponível em: <<http://www.monografias.br/brasilcola.com/pedagogia/a-historia-das-creches.htm>>. Acesso em: 18 set. 2009.

OLIVEIRA, Z. R. *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. et al. *Creches: crianças, faz de conta e cia*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

SUA PESQUISA. com. *História do Brasil República*. Disponível em: <<http://www.suapesquisa.com/republica>>. Acesso em: 18 set. 2009.

VELLOSO, Augusto Carlos Ferreira. A “Roda” dos Expostos. Disponível em: <<http://www.santacasasp.org.br/museu/docs/downloads-disponiveis-roda-dos-expostos.pdf>>. Acesso em: 18 set. 2009

Leituras Recomendadas

CUNHA, Maria Helena Rodrigues da; SANTANA, Claudia da Silva. *Políticas para a infância no Brasil*. Disponível em: <<http://www.unimep.br/phpg/mostraacademical/anais/4mostra/pdfs/371.pdf>>. Acesso em: 18 set. 2009.

OLIVEIRA, Z. R. *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2002.

RUIZ, Jucilene de Souza. *Creche: um discurso acerca de seu surgimento*. ENCONTRO DE PEDAGOGIA: 40 ANOS FORMANDO EDUCADORES. Anais... Disponível em: <http://www.ceuc.ufms.br/encontro_pedagogia/2_Comunicacao_Oral/Comu08.pdf>. Acesso em: 18 set. 2009.

TRIDA, Paulo; PAIVA, Samantha. *História da educação infantil*. Disponível em: <<http://samanthapaiva.blogspot.com>>. Acesso em: 18 set. 2009.

Aula 7

DIAS, Silvia Luci de Almeida et al. Estatuto da criança e do adolescente: aprendendo cidadania. *Inclusão social*, Brasília, v. 2, nº 2, p. 116-123, abr./set. 2007.

RIBEIRO, Marcelo Silva de Souza. *Contribuições da psicologia educacional e escolar para a chamada educação especial*. 2008. Pesquisa Psicológica. Disponível em: <<http://www.pesquisapsicologica.pro.br/pub02/marcelo.htm>>. Acesso em: 18 set. 2009.

SILVA, Isabel Cristina de Andrade Lima. *A construção da noção de cidadania infantil no referencial curricular nacional para a educação infantil*. 2006. Dissertação (Mestrado)-Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2006.

Leituras recomendadas

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 18 set. 2009.

_____. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 7 fev. 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm>. Acesso em: 18 set. 2009.

_____. 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://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm>. Acesso em: 18 set. 2009.

_____. MEC. Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB nº 1, de 7 de abril de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 13 abr. 1999. p. 18. Seção 1. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0199.pdf>>. Acesso em: 18 set. 2009.

_____. Ministério da Educação. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 18 set. 2009.

DIDONET, Vital. Creche: a que veio e para onde vai...*Em aberto*, Brasília, v.16, nº 76, p. 11-27, jul. 2001. Enfoque: qual a questão. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1107/1007>>. Acesso em: 18 set. 2009.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. O direito à educação na Constituição Federal de 1988 e seu restabelecimento pelo sistema de justiça. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, p. 61-74, maio/ago. 1999. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE11/RBDE11_07_ROMUALDO_PORTELA_DE_OLIVEIRA.pdf>. Acesso em: 18 set. 2009.

OSÓRIO, Moreno Cruz. *Educação: ensino fundamental. veja o que muda na prática*. 19 dez. 2006. Disponível em: <<http://educacao.terra.com.br/interna/0,OI1308656-EI3588,00.html>>. Acesso em: 18 set. 2009.

Aula 8

DAHLBERG, D.; MOSS, P.; PENCE, A. Construindo a primeira infância: o que achamos que isto seja? In: _____. *Qualidade da educação da primeira infância*. Porto Alegre, Artmed, 2003.

FARIA, Ana L. Goulart; PALHARES, Marina Silveira (Org.). *Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios*. 6. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999. (Polêmicas de nosso tempo).

KUHLMANN, M. Educação infantil e currículo In: GOULART; FARIA; PALHARES (Org.). *Educação Infantil pós LDB: rumos e desafios*. Campinas: Autores Associados, 1999.

_____. *Trajetórias das concepções de educação infantil*. Disponível em: <<http://www.omep.org.br/artigos/palestras/05.pdf>>. Acesso em: 2 set. 2009.

Aula 9

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRACARENSE, M. R. A.; GOULART, M. I. M. A criança do berçário: é possível identificar suas demandas? *Presença Pedagógica*, v. 12, nº 72, nov./dez., 2006.

BRASIL. 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*, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil*. Brasília, DF, v. 1. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil. Brasília, 1998. v. 1.

CAMPOS, M. M. A mulher, a criança e seus direitos. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, nº 106, p. 117-127, mar. 1999.

_____. Ser integral. *Revista Educação: educação infantil*, v. 2, 2009.

GASCHLER, K. Baby blues. *Revista mente e cérebro*. Edição Especial: as faces do feminino – dimensões psíquicas da mulher, nº 18.

GUIMARÃES, D. Entre a instrução e o diálogo: a construção da identidade educacional das creches. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 29, Caxambu, 2006. Anais... Caxambu: ANPED, 2006.

JOBIM E SOUZA, S.; KRAMER, S. *Educação ou tutela? A criança de 0 a 6 anos*. São Paulo: Edições Loyola, 1991.

KRAMER, S. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

LISPECTOR, C. Menino a bico de pena. In: _____. *Felicidade clandestina*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998, p. 136-139.

RAPOPORT, A. *Adaptação de bebês à creche: importância da atenção de pais e educadores*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008.

SOUSA, S. C. F. *Um berçário público no Município do Rio de Janeiro: vozes em elos de singularidade e coletividade*. 2006. Dissertação (Mestrado)-Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2006.

Aula 10

BARZOTTO, V. H.; ANDRADE, M. L. C. V. O.; REZENDE, N. L. *Redação: módulo 1-4*, São Paulo: UNESP/ FAFE, 2004. (Desenvolvimento de material didático ou instrucional: Didático)

KRAMER, S. *Infância: fios e desafios da pesquisa*. 5. ed. São Paulo: Papyrus. 1996.

NOGUEIRA, M. L. de L. *Pesquisa em educação e projeto político-pedagógico*. 3. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2004. v. 1.

Aula 11

BARBOSA, S. N. F. Corre, vai, vai mais uma vez! Um estudo exploratório sobre o tempo e o espaço da brincadeira de crianças em um shopping. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 25., 2003, Caxambu. *Anais...* Caxambu: ANPED, 2003.

BARROS, M. *Retrato do artista quando coisa*. Rio de Janeiro: Record, 2001.

BENJAMIN, W. *Reflexões: a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Summus, 1984.

NASCIMENTO, A. M. Infância e cidade: crianças e adultos em um espaço público. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31., 2009, Caxambu. *Anais...* Caxambu: ANPED, 2009.

SARMENTO, M. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação e sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, maio/ago. 2005.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. *Por amor e por força: rotinas na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BASSEADAS, E.; HUGUET, T.; SOLE, I. *Aprender e ensinar na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil*: Resolução n. 1, de 7/4/1999, Brasília: MEC, 1999.

FOREST, Nilza Aparecida; WEISS, Silvio Luiz Indrusiak. *Cuidar e educar: perspectivas para a prática pedagógica na educação infantil*. Blumenau: Instituto Catarinense de Pós-Graduação, 2008. Disponível em: <<http://www.icpg.com.br/artigos/rev03-07.pdf>>. Acesso em: 29 out. 2009.

SILVA, Cristiane Ribeiro; BOLSANELLO, Maria Augusta. No cotidiano das creches o cuidar e o educar caminham juntos. *Interação em Psicologia*, Paraná, v. 6, n. 1, p. 31-36, 2002. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/psicologia/article/viewFile/3190/2553>>. Acesso em: 29 out. 2009.

BATISTA, R. *A rotina no dia_a_dia da creche: entre o proposto e o vivido*. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/~nee0a6/trosaba.PDF>>. Acesso em: 01 fev. 2010.

FRISON, L. M. B. O espaço e o tempo na educação infantil. *Ciênc. Let.*, Porto Alegre, n. 43, p. 169-180, jan./jun. 2008. Disponível em: <<http://www4.fapa.com.br/cienciaseletras/pdf/revista43/artigo12.pdf>>.

KRAMER, S. (Coord.). *Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil*. São Paulo: Ática, 2000.

MACHADO, M.L. A. Por uma pedagogia da educação infantil. *Revista Pátio*, ano 2, n. 5, ago./nov. 2004. Que currículo para a Educação infantil?

OLIVEIRA, Z.M. et. al. *Creches: crianças, faz de conta & Cia*. Petrópolis: Vozes, 1992.

OLIVEIRA, Z.R. *Educação infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2002.

PANIAGUA, G.; PALAIOS, J. *Educação infantil: resposta educativa à diversidade*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PIFERRE, R.T. Descoberta do ambiente natural e sociocultural. In: ARRIBAS, T.L. *Educação infantil: desenvolvimento, currículo e organização escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Aula 14

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. *Programa de desenvolvimento profissional continuado: parâmetros em ação: educação infantil*. Brasília, 1999a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_acao/pcnacao_eduinf.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2009.

CARVALHO, D. A psicologia frente à educação e o trabalho docente. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 7, n. 1, p. 51-60, jan./jun. 2002.

CORREIA, M.F.B; LIMA, A.P.B; ARAÚJO, C.R. As contribuições da psicologia cognitiva e a atuação do psicólogo no contexto escolar. *Psicologia: reflexão e crítica*, v. 14, n. 3, p. 553-561, 2001.

EDUCAR, cuidar e brincar: A indissociabilidade entre educar, cuidar e brincar. Disponível em: <<http://www.natal.rn.gov.br/sme/paginas/File/concursos/arquivo5.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2009.

FONTANA, R.; CRUZ, N. *Psicologia e trabalho pedagógico*. São Paulo: Atual. 1997.

KRAMER, Sonia. Currículo de educação infantil e a formação dos profissionais de creche e pré-escola: questões teóricas e polêmicas. In: BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. *Programa de desenvolvimento profissional continuado: parâmetros em ação: educação infantil*. Brasília, 1999a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_acao/pcnacao_eduinf.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2009.

LIMA, E.S. *Como a criança pequena se desenvolve*. São Paulo: Editora Sobraquinho 107, 2007.

LIMA, Sandra Vaz de. *O jogo no processo de ensino e aprendizagem*. 2008. Disponível em: <<http://www.artigonal.com/educacao-artigos/o-jogo-no-processo-de-ensino-e-aprendizagem-340331.html>>. Acesso em: 18 nov. 2009.

OLIVEIRA, Z.R. *Educação infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez. 2002.

ROSSETTI-FERREIRA, M.C. (Org.) *Os fazeres na educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2006.

BASSEDA, E.; HUGUET, T.; SOLÉ, I. *Aprender e ensinar na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

DICIONÁRIO Priberam da Língua portuguesa. Priberan. Disponível em: <<http://www.priberam.pt/DLPO/Default.aspx>>. Acesso em: 12 jan. 2010.

FERREIRA, Aurelio Buarque de Holanda. *Minidicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

OLIVEIRA, Z.R. *Educação infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2002.

RIGO, Rosângela Maria dos Santos. *Escola e família: uma relação de ajuda na formação do ser humano*. 16 jan. 2008. Webartigos.com. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/articles/3655/1/escola-e-familia-uma-relao-de-ajuda-na-formao-do-ser-humano/pagina1.html>>. Acesso em: 12 jan. 2010.

ROSSETTI-FERREIRA, M.C. et al. (Org.) *Os fazeres na educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2006.

TIBA, Içami. *Disciplina, limite na medida certa*. São Paulo: Gente, 1996.

ARRIBAS, T.L. *Educação infantil: desenvolvimento, currículo e organização escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

BASSEADAS, E.; HUGUET, T.; SOLE, I. *Aprender e ensinar na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

CARRION, V.L.M.; NOGARO, A. A articulação do processo avaliativo na educação infantil. *Revista Perspectiva*, v. 30, dez. 2006.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. 3.ed. Curitiba, 2004, 2.120 p.

GOSUEN, A. A vontade era de contar tudo de uma só vez, só que... In: ROSSETTI-FERREIRA, M.C. (Org.) *Os fazeres na educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2006.

KRAMER, S. (Coord.). *Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil*. São Paulo: Ática, 2000.

OLIVEIRA, Z.R. *Educação infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2002.

PANIAGUA, G.; PALAIOS, J. *Educação infantil: resposta educativa à diversidade*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SANTARÉM, Maria Solange Portela; CRUZ, Maricélia Silva da. *Avaliação formativa na educação infantil*. Pedagogo Brasil. Disponível em: <<http://www.pedagobrasil.com.br/pedagogia/avaliacaoformativa.htm>>. Acesso em: 01 fev. 2010.

Serviço gráfico realizado em parceria com a Fundação Santa Cabrini por intermédio do gerenciamento laborativo e educacional da mão-de-obra de apenados do sistema prisional do Estado do Rio de Janeiro.



Maiores informações: www.santacabrini.rj.gov.br

ISBN 978-85-7648-661-9



9 788576 486619



UENF
Universidade Estadual
do Norte Fluminense



Universidade Federal Fluminense

uff



UNIRIO



**GOVERNO DO
Rio de Janeiro**

SECRETARIA DE
CIÊNCIA E TECNOLOGIA

