

Revista criança

do Professor de educação infantil



Infra-estrutura e educação

Entrevista
Lanfranco Bassi e
Elena Giacopini

Reportagem
educação infantil
indígena

Relato
Pedagogia
Freinet



expediente

Presidência

Ministério da Educação

Secretaria Executiva

Secretaria de Educação Básica

Departamento de Políticas da Educação Infantil e Ensino Fundamental

Coordenação de Educação Infantil

Consultora Editorial

Vitória Líbia Barreto de Faria

Jornalista Responsável

Adriana Maricato - MTB 024546/SP

Editor

Alex Criado

Reportagem

Angélica Miranda, Bernardete Toneto, Cristina Guimarães, Eduardo Andrejew e Mirella Falcão

Direção de Arte

TDA Comunicação

Criação e Projeto Gráfico

Letícia Neves Soares

Diagramação

Joana França

Fotografias

Douglas Mansur, Gil Gosh, Heinz Glessen, Maria Edna de Souza, Pedro Silveira, Priscila Carvalho e Walter de Souza

Revisão

Roberta Gomes

Foto Capa

Pedro Silveira, Unidade Municipal de Educação Infantil Castelo
Belo Horizonte (MG)

Envie cartas para o endereço:

Ministério da Educação – Coordenação-Geral de Educação Infantil – DPE/SEB

Esplanada dos Ministérios, Bloco L – Edifício Sede, 6º andar – Sala 623

70047-900 Brasília – DF. Tel: (61) 2104 8645

E-mail: revistacrianca@mec.gov.br

Tiragem desta edição: 200 mil exemplares.

Agosto de 2007.



4 carta ao professor

5 entrevista

Bruna Elena Giacomini e Lanfranco Bassi

9 caleidoscópio

Bases curriculares para a educação infantil? Ou isto ou aquilo

Os conteúdos em educação infantil

Currículo e práticas pedagógicas na educação infantil

18 professor faz literatura

Arte está em toda parte

19 matéria de capa

Arquitetura e educação juntas por uma educação infantil melhor

27 artigo

Faz-de-conta: invenção do possível

30 relato

A vida invadindo o trabalho nas creches: uma experiência com

a Pedagogia Freinet

34 reportagem

Educação infantil indígena: o que é melhor para os curumins?

36 reportagem

38 resenha

40 notas

41 cartas

Prezado (a) professor (a),

O ano de 2007 iniciou-se com o que consideramos mais uma mudança estruturante na educação básica: a vigência do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), cuja Emenda Constitucional que permitiu sua implementação havia sido promulgada pelo Congresso Nacional em 29 de dezembro de 2006. Essa emenda tem por objetivo a elevação dos investimentos em educação e sua nova distribuição. A lei que cria o Fundeb foi sancionada pelo presidente em 20 de junho. O Fundeb visa garantir a educação básica a todos os brasileiros, desde a creche ao final do ensino médio, até àqueles que não tiveram acesso à educação em sua infância.

Com esta conquista, a educação infantil do País tem muito que comemorar, mas também muito ainda por fazer. A grande diferença é que, agora, a educação das crianças de 0 a 6 anos poderá contar com uma política de financiamento para o alcance de metas que garantam uma educação cada vez mais com qualidade social. Dessa forma, a Revista Criança não poderia deixar de parabenizar todos aqueles que, conosco, lutaram por esta vitória!

Na edição passada, destacamos as mudanças legais referentes à ampliação do ensino fundamental para nove anos de duração e a consequente e necessária reorganização curricular das duas primeiras etapas da educação básica. O Conselho Nacional de Educação já vem promovendo debates a esse respeito. Preocupados com isso, procuramos destacar alguns enfoques curriculares na educação infantil na seção **Caleidoscópio**. Nesta seção, os enfoques curriculares estão pautados em uma perspectiva cultural, na pedagogia da infância e nas múltiplas linguagens. Esperamos que essas reflexões possam colaborar para uma discussão mais ampla a respeito das propostas curriculares na educação infantil.

Também na edição passada, em nossa **Matéria de Capa**, demos início a uma discussão fundamental a respeito da inclusão educacional na primeira etapa da educação básica. Na continuidade desta proposta, apresentamos, nesta edição, relatos de especialistas e experiências abordando a questão da educação infantil em comunidades indígenas, na reportagem "Educação infantil indígena: o que é melhor para os curumins".

Nesta edição, vocês também encontrarão reflexões e propostas sobre a infra-estrutura das instituições de educação infantil, a brincadeira, os bebês na educação infantil e tantos outros artigos, matérias e resenhas que ampliam e enriquecem o nosso olhar sobre o mundo, a cultura e, acima de tudo, a educação das crianças de 0 a 6 anos de idade.

As nossas seções de **Cartas** e **Professor faz literatura** continuam abertas para o diálogo e para a publicação das contribuições dos professores de educação infantil. Solicitamos também o envio de desenhos e fotos de crianças, acompanhadas de autorização dos pais para serem divulgadas em nossa revista.

Boa leitura!

Reggio Emília: uma experiência inspiradora

Vitória Faria e Alex Criado

Tradução do italiano: Fernanda Landucci Ortale e Ilse Paschoal Moreira

Revisão técnica: Ana Lúcia Goulart de Faria

A cidade italiana de Reggio Emilia, capital da província de mesmo nome, no norte da Itália, tornou-se conhecida em todo o mundo pela qualidade da educação que oferece às suas crianças pequenas. As instituições de educação infantil da cidade caracterizam-se pela inovação teórica, experimentação, documentação, formação contínua de seus profissionais e intensa participação da família e da comunidade na gestão da escola.

*Por isso, a Revista Criança entrevistou Bruna Elena Giacopini, pedagoga formada pela Universidade de Bologna e coordenadora pedagógica da Prefeitura de Reggio Emilia e o educador Lanfranco Bassi, que ocupa a função de **atelierista** em uma das escolas da infância¹ daquela cidade. Eles estiveram no Brasil para debater com educadores brasileiros o projeto educacional desenvolvido naquela cidade italiana.*

Como se desenvolvem as relações entre o cuidar, o educar e o brincar em Reggio Emilia?

Elena Giacopini – Na nossa experiência, pensamos em uma menininha e um menino que auto-aprende e constrói o próprio conhecimento na relação com os outros. Isso significa que, na creche e na escola da infância, o preparo de contextos de brincadeiras e de experiências assume importância particular e é responsabilidade pedagógica do professor. O percurso educativo entrelaça todos os momentos do dia, remete a situações de brincadeiras, de diálogo entre crianças e adultos, crianças entre si e adultos entre si. É uma visão sistêmica, nunca previsível e repetitiva, que não pressupõe aulas por parte do professor. Os meninos e as meninas têm, de fato, o direito a um lugar educativo pensado para eles, onde possam se arriscar, escolher como se exprimir, ser ouvidos e ouvir, experimentar diversas linguagens e conteúdos, assumir posturas investigativas, experimentar situações de grupo grande e pequeno.

Os professores estão comprometidos em valorizar os processos de conhecimento das crianças e procuram tornar visível e, portanto, compreensível, as diversas estratégias cognitivas que as crianças adotam e os diferentes percursos que realizam. Questionam-se sobre a relação ensino/aprendizagem e sobre como se aprende a aprender. Estão comprometidos em tornar explícita a cultura elaborada e produzida pela infância, em dar voz às crianças.

É por isso que gostamos de enfatizar que os adultos aprendem com as crianças, aprendem como as crianças constroem as suas peculiares teorias cognitivas. Estas são, com certeza, teorias provisórias, moles, como as definia Loris Malaguzzi, capazes de serem rapidamente modificadas, mas importantes porque nos ajudam a entender as idéias, as representações mentais e emocionais que as crianças ativam e elaboram.

¹ Escola da infância na Itália para as crianças de 3 a 6 anos de idade, já denominada escola materna, equivale a nossa escola de educação infantil.

O que faz um *atelierista* nas instituições de educação infantil de Reggio Emilia?

Lanfranco Bassi – Vou tentar responder essa pergunta, que é muito ampla, de maneira mais simples e, ao mesmo tempo, mais articulada possível. Primeiro, é preciso explicar o que se entende teoricamente por *atelier* no nosso projeto educativo. O *atelier*, antes de tudo, é uma metáfora da idéia de escola entendida como grande laboratório, oficina das idéias e de práticas educativas, que acolhe e amplifica as abordagens e os olhares criativos de adultos e crianças. Outra metáfora é a das cem linguagens, entendendo por linguagens todas as formas cognitivas e expressivas que oferecemos às crianças; são linguagens possíveis no seu processo de crescimento individual e de grupo (a linguagem verbal, gráfica, musical, poético-metafórica, do corpo etc.).

E nesse grande laboratório que é a escola da infância e a creche, qual o papel do *atelierista* no dia-a-dia?

Lanfranco Bassi – Vamos começar pelo que não é um *atelierista*. Um *atelierista* não é um especialista em arte, mas um conhecedor de comunicação visual. Não ensina técnicas artísticas, mas utiliza a mídia de comunicação visual como suporte e estrutura lingüística para as pesquisas das crianças.

Por que recusamos a idéia de especialista há tempos? Porque entendemos a escola como um lugar de troca de culturas. Acreditamos que é mais frutífero e enriquecedor que as diversas competências em jogo (pedagógicas, artístico-visuais) entrem em diálogo complexo feito de mediações de diversos pontos de vista. Deste jogo, que é estratégia didática e de projeto, participam adultos e crianças.

Por isso, o *atelierista*, concretamente, cuida da dimensão estética e cultural dos projetos e do ambiente, realiza uma gestão criativa dos projetos didáticos, por meio do estímulo no plano expressivo e cognitivo, cuida da documentação e da interpretação dos processos cognitivos das crianças junto com professores e *pedagoga*,² participa e planeja a organização de exposições, de laboratórios de expressão com crianças e, às vezes, com os pais; e colabora com outros colegas em projetos que se relacionem, por exemplo, com diversas experiências da e na cidade. Daí se deduz que não é uma função que pode ser facilmente definida com conjunto de atribuições rígidas. Pelo contrário, é uma função extremamente flexível e é essa flexibilidade que a torna única e importante.

Você pode relatar alguma experiência interessante que ilustre o trabalho do *atelierista*?

Lanfranco Bassi – Uma experiência interessante foi o Projeto “Labirintos e arredores”. Iniciamos o ano letivo 2005-2006 com a presença de um labirinto vegetal no pátio da nossa escola. Esse labirinto passou a ser tema-objeto de brincadeiras cotidianas, principalmente por parte da turma de crianças de 5 anos, que ficava fisicamente próxima desse espaço. Percebemos que esse tema-objeto, que fascina muito as crianças, começou a aparecer em muitas manifestações gráficas espontâneas e, numa manhã, Matteo nos mostrou um livro de mitologia que representava um labirinto.

² Pedagoga, em italiano, equivale ao ‘especialista’ no Brasil, isto é, pedagoga que ocupa cargo no setor educacional.

Como foi desenvolvido esse projeto?

Lanfranco Bassi – Em uma primeira etapa esse interesse das crianças foi entendido pelas professoras da turma como uma área potencial de pesquisa. Estávamos no início do ano letivo, momento em que adultos e crianças procuram as próprias bússolas para orientar o olhar. Essa observação é compartilhada durante uma fase de atualização do projeto com o ateliê para começar a imaginar possíveis desdobramentos. Tratava-se de um primeiro nível de troca interpretativa entre professores de turma e o *atelierista*.

Foram lidos os textos das crianças, reunidos a partir de conversas em grupos pequenos e médios, que evidenciavam alguns de seus interesses, como a organização espacial do labirinto, o dentro, o fora, o centro como questão tópica, quem mora no labirinto, a idéia de se perder e de encontrar a saída, os medos e os perigos que guarda dentro dele, as formas do labirinto.

Pareceu-nos sedutora a idéia do labirinto como motor de pesquisa para desenvolver a lateralidade e os seus vários aspectos interligados. Daí a idéia de um título que pudesse orientar e dar identidade ao percurso “Labirinto e arredores”, entendendo por arredores todos os aspectos transversais que esse lugar simbólico-metafórico colocava em evidência.

Mas como é possível diferenciar o trabalho do ateliê daquele desenvolvido na sala da turma e estabelecer a interação entre eles?

Lanfranco Bassi – Em uma segunda etapa, decidimos gerar contextos diferentes de pesquisa em grupos pequenos, tanto no ateliê como na sala da turma. Na sala da turma foram feitas propostas gráficas e construtivas sobre os temas relacionados com topologia, sinalização e forma dos labirintos; no ateliê foram propostas experiências no plano expressivo com o papel e a argila para dar forma a alguns labirintos, criando uma espécie de micro cenografias ambientais e diversas pesquisas sobre a sonoridade. O fruto dessas experiências foi constantemente compartilhado entre os professores e o *atelierista*, e também em processos cognitivos com e entre as crianças. Como? Por meio de documentação escrita e fotográfica, o que nos permitiu construir o percurso e modificar eventuais estratégias no decorrer do trabalho.

Numa etapa final, era preciso sintetizar todo o percurso e torná-lo comunicável aos colegas, às crianças e às famílias. Então, todo o material reunido, gráfico, fotográfico, matérico,³ digital, verbal, foi rediscutido e reinterpretado pelos professores e pelo *atelierista* com base em escolhas conceituais. O projeto foi, então, documentado em forma de pôsteres e de *PowerPoint*. Também foi construído um jogo interativo, concebido com a ajuda de um dos pais e entregue às famílias no final do ano.

Como se dá a formação dos(as) profissionais que trabalham na escola da infância e nas creches?

Elena Giacomini – O processo de formação é parte do trabalho que diariamente toma vida na instituição. O investimento é, portanto, muito alto e permanente. É importante deixar claro que se emprega muito tempo nisso e nunca é suficiente. Cada professor apresenta o próprio olhar cultural e a própria capacidade de ler a contemporaneidade, não confiando apenas nos instrumentos de formação escolares já adquiridos. As professoras

³ Arte matérica é uma forma de arte que pretende comunicar significados através da valorização dos materiais de que é feita (geralmente papelão, retalhos, plásticos e outros materiais tidos como ‘pobres’). (N.T.)

entrevista

têm um compromisso de trabalho de 36 horas semanais: 30 são com as crianças e seis para serem articuladas em momentos de planejamento, de atualização, de formação continuada e de encontros com as famílias.

São, portanto, previstas diferentes estratégias de formação: encontros coletivos de todo o grupo de trabalho, até mesmo com o pessoal de apoio, outros momentos dedicados a preparar encontros com as famílias e projetos didáticos, outras iniciativas, organizadas de maneira centralizada, que prevêem a participação de alguns representantes de cada creche ou escola da infância.

Todos os dias as professoras documentam os percursos das experiências realizadas pelas crianças. São vídeos, fotos, anotações... Certamente parciais e subjetivos, mas que procuram evidenciar quanto e como as crianças conhecem. Todo esse material é um patrimônio que circula entre as colegas, é discutido e interpretado, além de ser colocado à disposição das famílias. É uma postura investigativa que adquire força a partir do confronto entre diversos pontos de vista, com a consciência de que, em educação, o fundamental é assumir a incerteza como parâmetro de referência.

Como a família participa da vida na creche e na escola da infância?


Elena Giacopini – A idéia que queremos defender é de educação participativa. O percurso começa bem cedo, entre janeiro e março, quando todas as famílias recebem as primeiras informações enviadas pela prefeitura, sobre os equipamentos educativos da rede pública e conveniada, e têm a possibilidade de decidir se estão interessadas em freqüentar creches e escolas da infância, apresentando o pedido de inscrição.

Seguem-se, nos meses de maio a agosto – bem antes do início do ano letivo, que começa em setembro – encontros para a apresentação da unidade, geralmente realizada pelas crianças que já a freqüentam. Há a divulgação de materiais dedicados às crianças e às famílias ingressantes. É um modo acolhedor de se passar a vivência na experiência educacional. Compartilham-se estratégias, tempos e propostas para o período de ambientação. Realizam-se entrevistas individuais e encontros de turma, já testemunhando a atenção a cada uma das crianças e famílias.

Durante o ano letivo, a comunicação cotidiana entre professores, crianças e famílias assume grande importância, em geral, apoiada por instrumentos como agendas, diários, cadernos de trabalho... Essas informações são posteriormente retomadas e complementadas por reflexões e considerações em encontros noturnos mensais entre pais e professores de cada turma.

Além disso, cada creche e escola da infância organiza um Conselho Infância-Cidade, formado por pais interessados e por todos os funcionários, professores, cozinheira, auxiliar, *pedagoga*. O Conselho promove iniciativas culturais, educativas e organizacionais, como palestras, encontros, festas; mantém contato com as realidades sociais e políticas presentes no município. Em síntese, a rede pública de creches e escolas da infância contribui para criar uma densa trama de relações possíveis, em que os pais decidem inserir-se e participar junto com as professoras. Eles são, juntos, construtores da experiência educativa.

Lanfranco Bassi – Dentre tantas possíveis, a nossa filosofia educativa tem como ponto alto a interação entre profissionais de diversas áreas, pais, crianças e ambiente. É no diálogo tecido entre todos os sujeitos que participam do projeto que se constrói uma cultura do conhecimento compartilhado, que procura incluir as diversidades subjetivas e profissionais.●



Uma das discussões mais polêmicas da educação infantil na atualidade refere-se ao currículo, uma vez que não existe ainda uma definição clara sobre o que ensinar, para que ensinar e como ensinar nesta etapa da educação. Entretanto, é necessário enfrentar a questão se pretendemos desenvolver um trabalho intencional e de qualidade junto às crianças de 0 a 6 anos.

Para contribuir com essa discussão, convidamos as professoras Ângela Scalabrin Coutinho e Eloisa Acires Candal Rocha da Universidade Federal de Santa Catarina; defensoras da pedagogia da infância, têm como objeto de preocupação os processos de constituição do conhecimento pelas crianças, como seres humanos concretos e reais.

Já a professora Anelise Monteiro do Nascimento parte da premissa de que é necessário definir caminhos pedagógicos explicitados no currículo, para que o espaço escolar favoreça o encontro da cultura infantil, valorizando as trocas entre todos os que ali estão.

Finalmente, o professor Gabriel de Andrade Junqueira Filho, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, relaciona conteúdo curricular e linguagem, afirmando que quando nos referimos à linguagem, estamos nos referindo a tudo o que existe no mundo – nós, inclusive – e estamos “dizendo” o mundo e nós mesmos.

caleidoscópico

Bases curriculares para a educação infantil? Ou isto ou aquilo¹

Ângela Scalabrin Coutinho*

Eloisa Acires Candal Rocha*

Falar em bases curriculares, programas pedagógicos ou projetos educativos (como preferimos), significa indiscutivelmente afirmar a função educativa das creches e das pré-escolas como parte do sistema educacional brasileiro. No entanto, essa intencionalidade não é suficiente para irmos além, no sentido de uma pedagogia que permita a construção de projetos educacionais–pedagógicos² que considerem sua vinculação social e política e ultrapassem o mito de uma infância que ignora os processos de dominação e de reprodução da desigualdade social.

Em tempos neoliberais, os projetos educativos vêm-se seduzidos pelos apelos do mercado (capacitação de domínios básicos, flexibilização etc.), pela ilusão da equiparação dos conhecimentos pela via da transmissão e do ensino de mão única. Ou, por outro lado, rendem-se aos anseios de uma igualdade de oportunidades focada no individual e na criança como vir-a-ser.

Ou isto ou aquilo

A curta duração da história da educação infantil no Brasil não tem escapado da reprodução dos antigos binômios que deram base às pedagogias, aos currículos e às práticas educacionais. De um lado, as escolas de orientação tradicional/conservadora equiparam o ensinar a transmitir. Ao professor cabe dominar os processos de instrução e à criança – única, abstrata e natural – assimilar os conteúdos. De outro lado, as de orientação nova/liberal, em que a criança – também única, abstrata e natural – necessita para aprender que o professor conheça seus níveis

de desenvolvimento e organize as condições para que este ocorra.

Mesmo perspectivas recentes, que reiteram a necessidade de ‘transmissão de conteúdos’, não ultrapassam perfil que podemos definir como neo-conservador, pois não rompem com os modelos de assimilação passiva, os quais reafirmam as funções de reprodução hegemônica.

As bases curriculares colocam, portanto, a centralidade da ação pedagógica com crianças pequenas, ora no pólo dos conteúdos disciplinares, ora nas áreas ou aspectos do desenvolvimento. Outros ainda tentam somar estas duas dimensões cruzando

procedimentos pedagógicos. Isto é, entre atividades e projetos que contemplem as duas dimensões sem, contudo, romper com a base comum que os orienta: a criança e a infância como referências abstratas e universais.

Ou aquilo ou isto

O desafio para o campo da pedagogia da infância está em ir à raiz desta questão! Definir criticamente bases curriculares para a educação infantil nos exige redefinir, em uma perspectiva socio/histórica e cultural, a constituição da criança, da infância e do conhecimento.

* Ângela Scalabrin Coutinho e Eloisa Acires Candal Rocha são pesquisadoras do Núcleo de Estudos da educação na Pequena Infância (NUPEIN) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

¹ Como referência à poesia de Cecília Meireles com este título.

² Termo utilizado por Machado (1996).

A dimensão que os conhecimentos assumem na educação infantil coloca-se em uma relação extremamente vinculada aos processos gerais de constituição da criança: as linguagens, as interações e o lúdico.

Nesse sentido, entendemos que as bases para os projetos de educação na pequena infância não se resumem aos conteúdos escolares retritos a uma 'versão escolarizada',³ pois toda e qualquer aprendizagem é conseqüência das relações que as crianças estabelecem com a realidade social e natural, no âmbito de uma infância determinada.

Portanto, a pedagogia da infância terá como objeto de preocupação os processos de constituição do conhecimento das crianças como seres humanos concretos e reais, pertencentes a diferentes contextos sociais e culturais também constitutivos de suas infâncias. A construção deste campo poderá diferenciar-se na medida em que considere as diferentes dimensões humanas envolvidas na construção do conhecimento e os sujeitos históricos 'objetos' da intervenção educativa.

Nem isto, nem aquilo

Para superarmos a visão homogênea de criança e de infância – que segundo Sarmiento e Pinto (1997) só pode ser considerada

se pensarmos no fato da infância ser constituída por seres humanos de pouca idade –, devemos partir da idéia da infância como construção social. Nesta perspectiva, a infância deve ser reconhecida em sua heterogeneidade. Fatores como classe social, etnia, gênero, religião determinam a constituição das diferentes infâncias e de suas culturas.

Desvelar o que conforma e dá forma às diferentes infâncias exige considerar as próprias crianças nesta dimensão social. Uma pedagogia da infância, comprometida, definirá as bases para um projeto educacional-pedagógico, para o cumprimento de sua função educativa de ampliação e de diversificação dos conhecimentos e experiências infantis. Mas para exercer esta tarefa não basta conhecermos as crianças (padronizadas e uniformizadas) ou estudar os modelos e métodos para ensinar os 'conteúdos'.

Os núcleos da ação pedagógica abrangem os diferentes âmbitos que constituem a construção do conhecimento pela criança (linguagem gestual, corporal, oral, pictórica, plástica e escrita; relações sociais, culturais e com a natureza). E exigem conhecer também as crianças por meio de seu complexo acervo de patrimônio lingüístico, intelectual, expressivo, emocional, enfim as bases culturais que as constituem como tal.

A auscultação das crianças implica em desdobramentos na prática pedagógica que, associada ao conhecimento sobre os contextos educativos, permite o permanente dimensionamento das orientações e das práticas educativo-pedagógicas dirigidas a elas. A aproximação às crianças e às infâncias concretiza um encontro entre adultos e a alteridade da infância. E exige ainda que eduquemos o nosso olhar, a fim de rompermos com a relação verticalizada, passando a constituir a relação na qual adultos e crianças compartilham amplamente sua experiência de viver parte de suas vidas nas creches e pré-escolas.

Nem isto nem aquilo. educação como emancipação. Nem subalteridade, nem espontaneísmo. •

BIBLIOGRAFIA

COUTINHO, Ângela Scalabrin. **As crianças no interior da creche: a educação e o cuidado nos momentos de sono, higiene e alimentação.** Florianópolis: UFSC (Dissertação de Mestrado), 2002.

MACHADO, M. L. de A. **Formação e valorização do profissional de educação infantil.**

In: II SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL, 1996, Brasília.

ROCHA, Eloisa Candal. **A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia.** Campinas: UNICAMP (Tese de Doutorado), 1999.

SARMENTO, Manuel J.; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos delimitando o campo. In: PINTO, Manuele SARMENTO, Manuel J. (Coord.). **As crianças - contextos e identidades.** Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança, 1997. pp. 7-28.

³ Esta categoria 'versão escolar do conhecimento' é definida para identificar a forma parcializada e fragmentada que o conhecimento toma ao ser traduzido para o currículo e o ensino na escola. (ROCHA, 1991).

Os conteúdos em educação infantil

Gabriel de Andrade Junqueira Filho*

Crianças e professores como sujeitos-leitores e objetos de conhecimento

Tudo fica mais fácil se significarmos conteúdo como aquilo sobre o que conversamos, exploramos, vivenciamos – em diferentes linguagens – com as crianças. Ou seja, conteúdo é tudo o que intermedia a relação entre educadoras e as crianças, tanto aquilo que foi selecionado intencionalmente pela professora, quanto aquilo que foi consentido intencional e curiosamente por ela, sempre que surgem situações inusitadas disparadas pelas crianças nos seus jeitos espontâneos de dar-se a conhecer.

Em outras palavras, hoje, podemos chamar de conteúdo tudo o que uma professora ou professor sabe, gosta, interessa, mobiliza, hipotetiza ou escolhe para começar a se apresentar a seus alunos. E não só se apresentar, mas também começar a conhecê-los a partir das escolhas de conteúdos que fez, buscando avaliar se essas escolhas fazem sentido também às crianças. E nessa investigação sobre produção de sentido entre professoras e crianças, identificar o que de mais significativo existe na vida de cada um, em cada

momento da vida desses pares educativos: crianças e crianças, crianças e professora, crianças e mundo.

A lógica de funcionamento desse jeito de selecionar e articular os conteúdos para e junto com as crianças pode ser explicada a partir do seguinte jogo de palavras: com sentido = consentido (seja para as crianças, seja para a professora); sem sentido = não consentido (tanto em relação a uma quanto à outra).

Essa lógica de seleção e de articulação de conteúdos tem outros desdobramentos. Por exemplo: crianças e professores são considerados sujeitos-leitores e, ao mesmo tempo, objetos de conhecimento de si mesmos, uns dos outros e do mundo. Em outras palavras, crianças e professores são considerados também conteúdos, além de sujeitos-leitores do mundo.

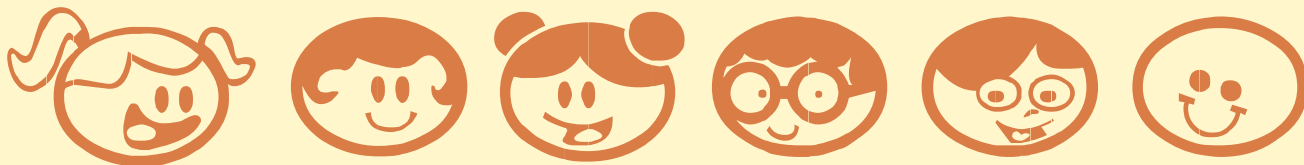
Tanto é assim que os relatórios que a professora encaminha aos familiares de cada criança é um documento que registra, sobretudo, o olhar da professora. Um olhar sobre a criança de uma professora

que é sujeito-leitor, mas que se torna também, nesse relatório, objeto de conhecimento.

Os pais das crianças e a equipe de coordenação da escola podem conhecer um pouco mais sobre a professora, como conteúdo que ela é, a partir dos relatórios que ela elaborou sobre as crianças. Além disso, ao longo do ano, as crianças também vão aprendendo sua professora – sujeitos-leitores que são dela e objeto de conhecimento que ela é para as crianças – pela forma como ela organiza o trabalho no dia-a-dia.

Portanto, cada um dos elementos do par educativo se produz nessa relação a partir de dois papéis e funcionamentos diferentes, ou seja, como objeto de conhecimento e como sujeito que investiga esse objeto de conhecimento. Sujeito que investiga também tudo o que não é mas afeta o objeto de conhecimento. Mas do que é feito esse tudo? Cabe ao professor e às crianças investigarem e, uma vez identificado, estudarem as articulações entre os elementos de composição desse tudo.

* Gabriel de Andrade Junqueira Filho é pedagogo, doutor em educação e professor da Faculdade de educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Autor de Interdisciplinaridade na pré-escola: anotações de um educador "on the road" e Linguagens geradoras: seleção e articulação de conteúdos em educação infantil.



Conteúdo como linguagem

Pois é! Conteúdo e linguagem. Estamos diante de duas expressões bastante presentes hoje nas discussões sobre educação infantil. Que relações poderíamos estabelecer entre elas? Sobre conteúdos já falamos. E sobre linguagem? O que dizer?

A primeira coisa a ser dita nessa relação entre conteúdo e linguagem é que quando falamos de linguagem estamos nos referindo às linguagens verbais (oralidade e escrita) e não-verbais (a arquitetura, o trânsito, as leis, a medicina, o teatro, o cinema, a flora, a fauna, a chuva, o vento, a noite, o dia, as quatro estações da natureza...). Ou seja, quando dizemos linguagem, estamos nos referindo a tudo que existe no mundo – nós, inclusive – e estamos “dizendo” o mundo e nós mesmos. Estamos formulando nossas perguntas e as hipóteses que temos sobre o modo como o mundo e nós funcionamos. E também o que já sabemos sobre o funcionamento do mundo e sobre o nosso próprio jeito e funcionamento.

Quem nos possibilita significar linguagem dessa maneira é o

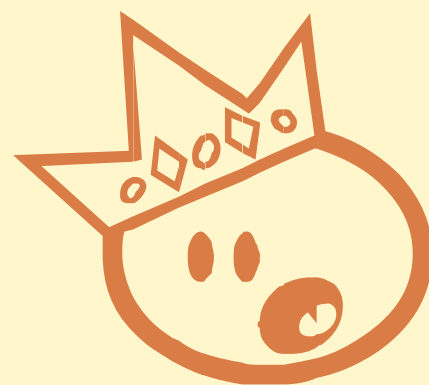
norte-americano Charles Sanders Peirce (1839-1914), semiótico, filósofo, lógico, matemático, quando nos afirma que linguagem é toda e qualquer produção, realização, funcionamento do homem e da natureza.

No que diz respeito à seleção e articulação de conteúdos em educação infantil, significar conteúdo como linguagem implica reconhecer toda e qualquer produção das crianças e da professora como conteúdos que indicam – revelando, escondendo, perguntando – algo sobre as crianças e a professora. Algo que tanto as crianças quanto a professora querem, porque precisam muito conhecer, ou ocultar, ou disfarçar, ou negar.

Nessa perspectiva, conteúdo é também tudo o que gera a possibilidade de revelação ou indagação sobre o sujeito ou objeto de conhecimento. Tudo o que se quer conhecer e que surge espontaneamente do sujeito ou a partir do consentimento (ou recusa) desse sujeito a uma proposta de alguém. No nosso caso, da professora à criança, ou o contrário.

Que conteúdos são esses? Como selecioná-los? Quem deve selecioná-los? Enquanto a professora não descobre esses conteúdos que mobilizam as crianças, ela trabalha com quê?

A ansiedade diante dessas e de outras questões relativas a este tema é compreensível e inevitável. E a resposta que apresento no sentido de amenizá-la é de que estes conteúdos são sempre arbitrários, por muitos motivos. Por isso, a necessidade do professor de exercitar-se dia-a-dia como sujeito-leitor de si mesmo, das crianças e do mundo. E ter consciência de que também é objeto de conhecimento. •



Currículo e práticas pedagógicas na educação infantil

Anelise Monteiro do Nascimento*

O que dizer da infância hoje? O poema de Pedro Bandeira fala sobre a infância vivida em interação com o mundo, fala sobre a ânsia da criança em conhecer o universo que a rodeia. O conhecimento desejado não é um conhecimento superficial e sim algo que ocorre na intimidade, no contato.

E quem é essa criança que quer “ter barro nos pés”? Poderíamos dizer que ela é qualquer uma das crianças de nossas escolas que, como afirma o poeta

*“Como eu vou saber da terra,
se eu nunca me sujar?
Como eu vou saber das gentes,
sem aprender a gostar?
Quero ver com os meus olhos,
quero a vida até o fundo,
Quero ter barro nos pés, eu
quero aprender o mundo!”*

Pedro Bandeira

Carlos Drummond de Andrade, “tem pressa de viver”. As crianças possuem expectativas frente ao mundo que se expressam na medida em que a sociedade volta seu olhar para esse período da vida. Mas, como criar espaços dentro de nossas instituições para que as crianças possam “aprender o mundo”, como no poema?

Eis o desafio que tem pautado

muitos debates e pesquisas que buscam contribuir no sentido da construção da identidade da educação infantil. Que escola queremos para as crianças de 0 a 6 anos? Que diretrizes devemos seguir? Quais são os seus objetivos?

Mas, antes de discutirmos que escola queremos, precisamos nos questionar sobre quem são as crianças que estão matriculadas nas creches, nas pré-escolas e nas turmas de

educação infantil de escolas de Ensino Fundamental. Uma turma nunca é igual a outra e dentro da mesma turma as crianças também são diferentes. Conhecer a criança é o ponto de partida para uma prática mais significativa e democrática. A escola precisa considerar a criança em sua essência, não uma criança idealizada (ARIÈS, 1978), mas a criança

* Anelise Monteiro do Nascimento é mestre em educação pela PUC-RJ. Professora da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), participa da pesquisa “Crianças e adultos em diferentes contextos: infância e cultura contemporânea” coordenada pela professora Sonia Kramer.



que está em nossas salas, que produz cultura, que forma e é formada na linguagem.

Compreendendo que o currículo se materializa nas ações cotidianas e que está impregnado de crenças, de apostas e de perspectivas, acreditamos que discutir sobre quem são as crianças e que educação queremos devem ser práticas freqüentes que envolvam não só os professores, mas toda a comunidade escolar.

Legislação e infância

Os últimos anos podem ser considerados fundamentais no sentido da construção social de uma concepção de infância que considere as especificidades infantis. Essa construção vem sendo alimentada por debates e pesquisas realizados por diferentes áreas do conhecimento e também por lutas políticas em defesa dos direitos das crianças e das famílias.

Acompanhando o percurso histórico da legislação brasileira, percebemos como o caráter das ações destinadas às crianças foi mudando ao longo dos anos. Passando por um período em que se apostava na criança pelo que ela poderia ser no futuro, hoje as leis se aproximam de uma concepção de infância alicer-

çada na história e na cultura.

Essa concepção de infância, elaborada nos últimos anos, tem sido alimentada por estudos que identificam as singularidades infantis não em oposição ao universo adulto e sim reconhecendo que as crianças são atores sociais plenos, inseridos em um mundo amplo e em uma sociedade marcada por contradições. Os estudos vêm apontando para a existência de culturas da infância. As culturas da infância seriam compreendidas como significações e formas de ação social específicas que estruturam as relações das crianças entre si, bem como os modos pelos quais interpretam, representam e agem sobre o mundo (BORBA, 2006).

Walter Benjamin (1984), filósofo crítico da modernidade, também traz contribuições para pensarmos sobre quem são as crianças. Para o autor, a criança possui um olhar que subverte a ordem das coisas. Seu modo de ser mostra-nos que é preciso enxergar o mundo com olhos de criança para que deixemos de ver as coisas como verdades que nos são apresentadas. O autor não toma a criança de forma romântica ou ingênua, mas a entende na história, inserida em uma classe social, sendo parte da cultura e produzida por ela.

Educação infantil e currículo

Denominado como proposta pedagógica, currículo ou projeto político-pedagógico, esses são os instrumentos que vão revelar a identidade da escola. Um dos caminhos para se trabalhar no sentido da valorização da cultura infantil é o de pensar sobre os aspectos que delineiam as suas práticas. A escola possui um registro da Proposta Pedagógica? Quem participou da sua elaboração?

Cabe lembrar que não ter uma proposta pedagógica ou currículo sistematizado não significa que a instituição não tenha uma proposta em curso. Um currículo é um caminho trilhado coletivamente. Uma aposta que contém concepção de infância, de homem, de educação, de conhecimento e de cultura fundamentada em referências teóricas que se articulam à prática. Para que ela seja efetivada deve contar com a colaboração de todos (KRAMER, 1999).

Se queremos um espaço cheio de significados e aprendizagens, devemos ter em mente que é na interação com o outro e com o mundo que construímos conhecimentos e compreendemos a realidade que nos cerca. Nesse

caleidoscópio

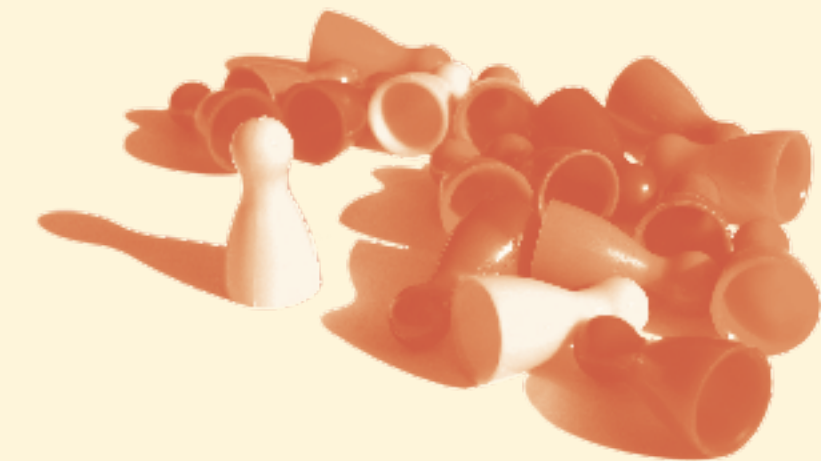
sentido, o currículo não pode ser vivido como uma listagem de objetivos e conteúdos a serem atingidos.

O currículo é algo vivo e dinâmico. Ele está relacionado a todas as ações que envolvem a criança no seu dia-a-dia dentro das instituições de ensino, não só quando nós professores consideramos que as crianças estão aprendendo. O currículo deve prever espaço de interações entre as crianças sem a mediação direta do professor, e espaços de aprendizagem na interação com os adultos, nos quais as crianças sejam as protagonistas.

Considerando que cada criança é única, nosso desafio está em desenvolver uma escuta atenta e um olhar sensível às produções infantis, que vão nos informar sobre seus conhecimentos, interesses e as hipóteses que levantam para a solução de problemas. Essa escuta e olhar sensíveis revelam as aprendizagens que não estão somente nos livros, mas as aprendizagens que são fruto das interações com o meio, que passam pelo desejo e pela superação de desafios, que partem tanto do mundo exterior como da vontade íntima da criança de ultrapassar seus limites. Assim, para a elaboração desses documentos devemos ter em mente a realidade sociocultural e os desejos das crianças e de suas famílias.

Currículo e projetos

Buscando uma prática que considere o conhecimento como tra-



ma tecida no cotidiano, algumas escolas têm optado pelo trabalho com projetos. Essas instituições tiveram de criar novas expectativas para o processo de ensino e aprendizagem das crianças.

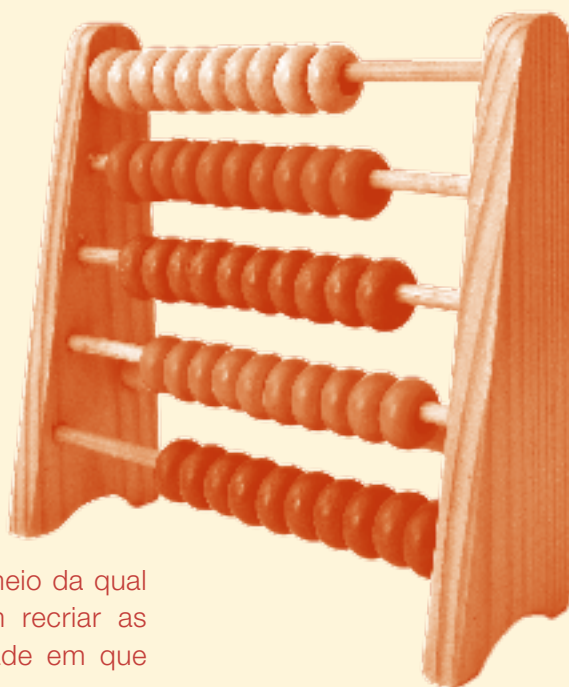
Mesmo que o professor tenha um projeto previamente elaborado e objetivos pré-definidos a alcançar, é muito difícil que na prática o projeto não tome novos rumos e seja influenciado pelos interesses das crianças. Ter flexibilidade parece ser condição para a realização de práticas com projetos porque o projeto não é do professor, ele é de todos os envolvidos. Os projetos exigem cooperação, interesse, curiosidade, pesquisa coletiva em diferentes fontes. Ao professor cabe a mediação de cada momento do processo por meio do planejamento, da organização de propostas, de pesquisas, de registro e de avaliação.

Elaborar um currículo que tenha como uma de suas fontes o trabalho com projetos pode significar a oportunidade de criação de uma escola que lide com conhecimentos significativos para as crianças, que valorize as culturas locais, as artes, a brincadeira e tantos ou-

tros aspectos que nos instigam e envolvem.

Ao discutirmos o currículo, não podemos deixar de considerar que as práticas escolares, os projetos políticos-pedagógicos e as legislações refletem as concepções que a sociedade tem da infância. Essas idéias estão presentes em todas as práticas existentes no interior da escola, deixando mais ou menos explícitos os valores e os conceitos daquela instituição. Desse modo, no cotidiano, a organização do espaço da escola e da sala de aula, a valorização ou não das produções infantis, as vozes ouvidas ou silenciadas, a estética dos espaços e as relações que se estabelecem, revelam o que pensamos sobre criança e educação.

Pensar o currículo e o cotidiano da educação infantil é um exercício que requer tanto uma tomada de consciência pessoal, quanto o fortalecimento da organização coletiva de estudo acerca o tema. Esse exercício é necessário porque, mesmo tendo uma proposta pedagógica elaborada coletivamente, a sua efetivação requer constantes reflexões e mudanças.



Se acreditarmos que o principal papel da escola é o desenvolvimento integral da criança, devemos considerá-la em suas várias dimensões: afetiva, ou seja, nas relações com o meio, com as outras crianças e adultos com quem convive; cognitiva, construindo conhecimentos por meio de trocas com parceiros mais e menos experientes e do contato com o conhecimento historicamente construído pela humanidade; social, freqüentando não só a escola como também outros espaços de interação como praças, clubes, festas populares, espaços religiosos, cinemas e outras instituições culturais; e finalmente na dimensão psicológica, atendendo suas necessidades básicas como higiene, alimentação, moradia, sono, além de espaço para fala e escuta, carinho, atenção, respeito aos seus direitos (MEC, 2005).

Há de se definir caminhos pedagógicos explicitados no currículo em que o espaço escolar favoreça o encontro da cultura infantil, valorizando as trocas entre todos os que ali estão. E, sobretudo, valorizar a construção

de autonomia, por meio da qual as crianças possam recriar as relações da sociedade em que estão inseridas e possam expressar suas emoções e formas de ver e de significar o mundo. Tomar a criança real que está nas salas de aula é nosso grande desafio. Reconhecer a sua produção como cultura é a base para o desenvolvimento de práticas que tragam a criança como protagonista. •

BIBLIOGRAFIA

- ANDRADE, Carlos Drummond. A salvação da alma. In: ANDRADE, Carlos Drummond. **Contos de aprendiz**. Rio de Janeiro: Record, 1987. p. 6.
- ARIÉS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- BORBA, Ângela. **O brincar como um modo de ser e estar no mundo**. 2006 (mimeo).
- BANDEIRA, Pedro. Vai já pra dentro menino! In: BANDEIRA, Pedro. **Mais respeito que eu sou criança**. São Paulo: Moderna, 2002. pp. 14 e 15.
- BENJAMIN, W. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Summus, 1984.
- KRAMER, Sonia. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. In: MOREIRA, Antonio Flavio. **Currículo: políticas e práticas**. Campinas, SP: Papyrus, 1999.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – Governo Federal, Brasil – **Proinfantil, Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na educação infantil**, 2005.

Arte está em toda parte

Maria Terezinha Alves Castilho*

Arte está em toda parte
Está na Natureza

Arte é perceber a sutileza
É observar a leveza
De uma folha caindo

A arte é contemplar o pôr-do-sol
Assistir ao arrebol
No horizonte... sumindo

Arte é admirar
Os primeiros raios solares
E ter tempo para inalar
O perfume das belas flores
Arte é ouvir o gorjejar
Dos pássaros multicores

Arte está em toda parte
Está na educação

Pedagogia é uma arte
A arte de conduzir
Abrir novos horizontes
E acreditar no porvir

Professor,
Arte é a reflexão
De sua prática educativa
Arte é ser mediador
Arte é ser pesquisador
É ser facilitador
Arte é tudo que incentiva

Professor,
Na arte de ensinar
A ação que mais fascina
É sua arte de moldar
O que já é obra prima.
Obra prima sem minuta
Exige arte e desvelo
Depende da sua conduta
De estigma ou de zelo.

Arte, professor, é...
Ao entrar em sua sala
Perceber cada educando
Cada um com sua fala
Outros até se calando

É como a arte de ler o vento
Que diz como está o tempo
Professor, esse é o momento
Da arte de se ler
Ler seus educandos
Que são artistas esperando
Fazer arte para aprender

Arte está em toda parte
Está na vida!

Vida.
Obra de arte divina
Tudo que se descortina
É a arte de viver bem

Como? Arte? Onde se vê?
Quem é o artista?
O artista desta arte
Encontra-se em toda a parte
Um deles... pode ser você!

* Maria Terezinha Alves Castilho é supervisora de educação infantil da Escola Municipal Padre Germano Mayer - Arapongas/PR.

Arquitetura e educação juntas por uma educação infantil melhor

Angélica Miranda | Rio de Janeiro/RJ*

Creches e pré-escolas devem ter um ambiente estimulante, seguro e acessível para promover o desenvolvimento da criança. O espaço tem que ser lúdico, dinâmico, vivo, onde ela brinque, se alimente, tome banho, ouça e conte histórias. O MEC distribuiu documento com os parâmetros básicos para construção e reforma de escolas de educação infantil

Imagine a pré-escola dos seus sonhos. Um prédio funcional, onde as crianças possam interagir, brincar, aprender, conviver de forma harmoniosa com a natureza e cercadas de segurança. Um lugar pensado de forma a interferir o mínimo possível no meio ambiente e que possa contribuir para o desenvolvimento da criança. Difícil chegar lá? Nem tanto. Para especialistas de várias áreas, essa escola é viável.

O Grupo Ambiental educação (GAE), formado por profissionais de arquitetura e de engenharia, pedagogos e psicólogos, enfatiza o princípio de que o espaço físico, quando bem planejado, pode interferir de forma positiva no projeto pedagógico. Foi partindo desse princípio que



* Colaborou Cristina Guimarães, de Belo Horizonte.

matéria de capa

o GAE participou como consultor, juntamente com a equipe da Secretaria Municipal de educação de Belo Horizonte, da discussão e elaboração do documento “Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de educação infantil”, produzido pela Coordenação-Geral de educação infantil DPE/SEB do Ministério da educação. Esse documento começou a ser distribuído no início de 2007 e oferece referências para as secretarias de educação construírem ou reformarem os prédios das instituições de educação infantil.

Para Flávia Julião, gerente de educação Básica e Inclusão da Secretaria Municipal de educação de Belo Horizonte (MG), o espaço não é apenas um cenário, ele também faz parte da proposta pedagógica. “Essa dimensão é fundamental para que possamos planejar e construir escolas que contemplem a criança e suas especificidades. O projeto arquitetônico deve levar em consideração áreas para a criança se desenvolver e aprender, ou seja, espaços para ela brincar, para se alimentar, para tomar banho, para ouvir e contar histórias, para desenhar, colorir e pintar”, afirma a educadora.



© Gil Gosh

Escola contribui para mudar realidade no RS **Eduardo Andrejew | Porto Alegre/RS**

A vila Santa Rosa, situada na zona norte de Porto Alegre, enfrenta um cotidiano de pobreza e violência. Esse, entretanto, é apenas um dos lados da moeda. O outro é o da solidariedade e da cooperação entre os moradores. E um bom exemplo desse sentimento comunitário é a Escola Municipal Infantil Santa Rosa, que atende 132 crianças de até 6 anos, em turno integral.

Graças ao esforço coletivo dos moradores e da comunidade escolar, a instituição vem conseguindo, nos últimos anos, melhorar a infraestrutura e a qualidade do trabalho pedagógico desenvolvido com os pequeninos. A cada ano acontecem

Menina brinca de supermercado



Móveis devem ser adequados ao tamanho das crianças

melhorias em prol das crianças com a construção de pracinha com brinquedos, quiosque, sala de vídeo, biblioteca. Tudo conseguido pelo sistema de orçamento participativo junto à Prefeitura – modelo no qual a comunidade elege as prioridades de investimentos públicos na sua região.

Além da mobilização, os educadores da escola também apelam para a criatividade para driblar a carência de recursos. Entre as idéias mais interessantes está a Brinquedoteca, localizada no último piso da escola. A pedagoga Ana Isabel Lima Ramos exhibe o espaço que há quatro anos não passava de um depósito, e hoje é um dos locais favoritos das crianças. O ambiente imita uma casa, com pequenas poltronas e móveis, televisão, geladeira e fogão. Ao lado da casa, um “supermercado”, com carrinho de compras, embalagens de produtos,

computador, telefone, fax e máquina de calcular. Nenhum aparelho está ligado à energia elétrica e só funciona graças ao faz-de-conta das crianças, que reproduzem, e até reinventam, o cotidiano em suas brincadeiras.

Todas as atividades são feitas com intervenção dos pedagogos e visam, entre outras coisas, estimular a autonomia e o equilíbrio corporal. Nicole, de dois anos, dá comidinha para a boneca e decide passear no “supermercado”, onde Filipe, de 1 ano e 10 meses, cuida do caixa. Brincadeiras que ajudam a conhecer o mundo. “A idéia é ter espaços pedagógicos e lúdicos. A escola tem de ser um local interessante”, explica Ana Isabel. Por conta disso, as crianças acabam freqüentando diferentes áreas durante a semana, como a sala de vídeo, o parquinho, a piscina de bolinha, a biblioteca e o quiosque.

O ambiente é também uma oportunidade para que as crianças experimentem uma realidade diferente da vivida na vila cheia de privações. É ali, na biblioteca, em contato com os livros que elas despertam para a literatura, mesmo que ainda não saibam ler. Curiosamente, é nesses pequenos detalhes que a escola contribui para mudanças importantes na Santa Rosa. “Algumas crianças levam livrinhos para a casa e pedem para que seus pais leiam para elas. E alguns são analfabetos, mas acabam decidindo procurar a educação de Jovens e Adultos (EJA)”, revela a coordenadora pedagógica Maria Inês Soares.

Tais acontecimentos, segundo a diretora Jaqueline Moura Martins, acabam servindo de estímulo para continuar melhorando a escola. Ela avisa que o próximo passo é batalhar pela implantação de um laboratório.



Escola bonita é fundamental no desenvolvimento das crianças



Iluminação e ventilação naturais são características importantes

Mudança de concepção

A psicóloga Vera Maria Ramos de Vasconcellos, integrante do GAE e professora titular em educação infantil da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), conta que, no passado, as creches, em geral, foram idealizadas para o simples atendimento de crianças pobres, e, portanto, organizadas com base na lógica da pobreza. Os serviços prestados pelo poder público ou por entidades religiosas e filantrópicas não eram considerados um direito das crianças e de suas famílias, mas sim uma doação que se fazia – e, muitas vezes, ainda se faz – sem grandes investimentos. Além dessas iniciativas, as populações das periferias e das favelas também procuraram criar espaços coletivos para acolher crianças, organizando creches e pré-escolas comunitárias. E assim, construíram e adaptaram prédios com poucos recursos, o que continuam fazendo na ausência do Estado.

Desde então, pesquisas e práticas vêm buscando afirmar a importância de se promover uma educação de qualidade para todas as crianças, o que envolve também o ambiente construído. A Constituição de 1988 representou um grande avanço, ao estabelecer a obrigação do Estado, por meio dos municípios, em oferecer educação infantil. Essa conquista da sociedade significou uma mudança de concepção. A educação infantil começou a deixar de ser mera caridade para se transformar em direito da criança. Desde 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), a educação infantil foi definida como a primeira etapa da educação Básica.

O diagnóstico apresentado no Plano Nacional de educação (PNE-2001) conclui que ainda há sérios problemas a se enfrentar nesse campo e define como uma de suas metas a elaboração de padrões de infra-estrutura para o funcionamento das instituições de educação infantil. O documento Parâmetros Básicos de Infra-estrutura foi debatido com dirigentes estaduais e municipais de educação e representantes da sociedade civil em 2004, quando a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC) realizou oito seminários regionais para traçar uma política nacional de educação infantil. Cerca de mil municípios participaram dos debates.

A arquiteta e coordenadora do GAE, Giselle Arteiro Nielsen Azevedo, que é professora adjunta da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e doutora em engenharia de produção, espera que esse documento sirva como referência para que Estados e municípios determinem parâmetros de construções de creches e de pré-escolas, particulares ou públicas. Ela lembra que “existem muitas creches particulares que funcionam em casas adaptadas, com espaços apertados, insalubres e desconfortáveis. Muitas vezes, não há sequer pátios para banho de sol. E isso não é bom para as crianças”.

© Pedro Silveira

© Pedro Silveira

Em Belo Horizonte, espaço é coisa séria

Cristina Guimarães | Belo Horizonte/MG

As primeiras horas do dia na Unidade Municipal de educação infantil (Umei) Castelo, em Belo Horizonte (MG), podem ser aproveitadas de vários modos sob o olhar atento das educadoras. A infra-estrutura da escola possibilita o desenvolvimento e a aprendizagem das 250 crianças de até 5 anos e 8 meses atendidas em meio turno ou em horário integral.

Inaugurada em agosto de 2004, a Umei Castelo foi uma das unidades piloto que a Secretaria Municipal de educação (SMED) de Belo Horizonte construiu para expandir a oferta de educação infantil em espaços condizentes com as necessidades das crianças e dos profissionais que atuam nesse nível de ensino.

Por dentro

Nesse sentido, na Umei Castelo – assim como nas 31 Umeis da capital mineira – o espaço para a criança com até 1 ano de idade tem cuidados específicos. Fica preservado das áreas de grande movimentação, proporcionando conforto acústico e térmico. A área de repouso tem berços individuais e os bebês contam com espaço para socialização, além de fraldário.

Para as demais faixas etárias, as salas de atividades possibilitam diferentes organizações como cantos para brincadeiras em pequenos grupos, jogos, atividades plásticas, exploração de livros e brinquedos – bem como espaços para o repouso das crianças, em momentos específicos.

Além das salas de atividades, a escola conta com uma sala multiuso, organizada de acordo com a proposta

pedagógica da instituição, que pode ser utilizada por todas as faixas etárias, como alternativa para biblioteca, sala de televisão, vídeo ou DVD e som. Outra organização possível para o espaço multiuso é o de ateliê para o desenvolvimento de diversas atividades de arte, como teatro de fantoches ou apresentações com fantasias. “Aos poucos, fomos definindo os espaços e as atividades mais apropriadas para serem desenvolvidas a partir das necessidades das crianças”, relembra a educadora Maria Martha Ferrari de Faria Athayde, que trabalha na instituição desde a inauguração.

Os banheiros infantis são adaptados e foram implantados próximos às salas de atividades, não tendo comunicação direta com a cozinha e com o refeitório. Foram ainda previstos banheiros de uso exclusivo dos adultos, sendo que alguns deles acumulam a função de vestiário.

Do lado de fora

A área externa da Unidade tem duchas com torneiras acessíveis às crianças, quadros azulejados para atividades com tinta lavável. A copa da

árvore oferece grande sombra para as crianças que preferem brincar com terra no parquinho, ao mesmo tempo em que outros se divertem no escorregador, trepa-trepa, balanços, túneis e na casa que precisa ser escalada.

Tão concorrida quanto o parquinho, a “Mansão dos Coelho” fica sob o olhar constante das meninas e dos meninos. O espaço surgiu do Projeto Diversidade, que faz parte do Programa Ambiental da Umei Castelo. Os coelhinhos branco, preto, marrom e malhado tornam-se referência para a discussão da convivência com as diferenças, que é apresentada como um direito e uma oportunidade. As crianças negras, brancas, de baixa renda, de classe média, com e sem deficiência, atendidas na escola misturam-se nas atividades propostas pelas educadoras e sentem-se seguras com o projeto arquitetônico da instituição, que leva em consideração a acessibilidade e a inclusão. Outra ação do Programa Ambiental é o cuidado com a horta. As crianças aprendem na prática o valor dos alimentos e que devem respeitar a natureza.



Ambiente acolhedor



Ateliê com fantoches

© Pedro Silveira

© Pedro Silveira



Arquitetura e participação

Para Flávia Julião, “é necessário que haja uma equipe interdisciplinar dialogando constantemente para planejar o projeto da escola, que deve estar em consonância com a proposta pedagógica”. Para isso é necessário envolver, além de arquitetos, engenheiros e educadores, as mães e os pais, os funcionários da unidade escolar e as crianças. Vera Vasconcellos recomenda ainda a inclusão de um profissional da área de saúde para opinar sobre as condições de salubridade do ambiente.

O professor e arquiteto da UFRJ, Paulo Rheingantz, que também participa do GAE, observa que, na maioria das cidades pequenas, a escola é o espaço mais importante para a comunidade: “É onde as pessoas se reúnem, participam de festas e reuniões, desenvolvem uma série de atividades. Portanto, nada mais justo que esse espaço ofereça uma infra-estrutura condizente com as necessidades locais”.

Passo a passo

Um planejamento bem embasado vai definir o sucesso do projeto. Flávia Julião defende que vale a pena investir no planejamento, porque as reformas têm limitações, e muitas vezes, saem tão caras quanto a construção de um prédio novo. Esse planejamento deve ser feito passo a passo.

Primeiro, a comunidade deve pensar sobre a proposta pedagógica que se pretende adotar. A partir dela, avalia-se a localização, as condições do terreno, as plantas, o andamento das obras, a escolha do material de acabamento, as cores das paredes, o mobiliário, os brinquedos fixos e móveis. Enfim, cada etapa deverá ser discutida.

O custo de cada projeto vai variar de acordo com o material utilizado na construção. E é bom lembrar que luxo nem sempre é sinônimo de



conforto. O que se busca é simplicidade e funcionalidade. O GAE recomenda que os materiais sejam próprios da região: “Não tem sentido, por exemplo, um arquiteto bolar um sistema todo de concreto em plena Amazônia. A dificuldade de transporte pode inviabilizar um projeto”, explica Rheingantz. Outro instrumento que pode ser útil no caso de cidades pequenas seria a elaboração de cartilhas com orientações para a construção. Rheingantz conta que essa solução foi utilizada com sucesso no México.

Giselle Arteiro acrescenta que é preciso estar atento à questão da preservação do meio ambiente: “Antes de começar as obras, deve-se analisar as condições sanitárias do entorno, do terreno e evitar interferências desnecessárias na sua topografia e na vegetação”. A acessibilidade do prédio é outro ponto importante na opinião da arquiteta. “Desde a entrada, o edifício deve mostrar-se agradável e acessível, já que estamos falando de crianças pequenas. A separação dos pais é complicada. Um ambiente acolhedor facilita a possibilidade de adaptação das crianças. Além do mais, devemos optar por um espaço que se integra ao ambiente externo, onde a criança possa ver o lado de fora, com janelas na altura dela”. Um outro aspecto, segundo Flávia Julião é a dimensão estética: “uma escola bonita, colorida, confortável é muito importante para o pleno desenvolvimento da criança e para o bem-estar dos profissionais.”

Ambiente e aprendizagem

Instalações sanitárias, pias, bebedouros, armários, livros e brinquedos – tudo deve estar ao alcance das crianças. Uma providência que vai facilitar a autonomia e torná-las mais independentes. Esse conceito inclui ainda a construção de espaço acessível a pessoas com necessidades especiais. O ideal seria prever uma planta baixa com um só pavimento. No caso de impossibilidade, deve-se optar por rampas no



matéria de capa

O espaço físico das creches e pré-escolas deve proporcionar:

Acessibilidade – portas e pisos sem obstáculos para a passagem de cadeiras de rodas e carrinhos de bebê, sanitários adaptados para crianças e adultos deficientes

Autonomia – equipamentos na altura das crianças (bebedouros, maçanetas, vasos sanitários) para que elas possam agir independentemente dos adultos

Ambiente lúdico – paredes coloridas, ambientes alegres e aconchegantes

Segurança – disposição dos espaços e dos equipamentos de maneira a evitar que as crianças estejam expostas a riscos de queda, de ferimento ou intoxicação

Higiene – uso de materiais de fácil limpeza, como tinta lavável nas paredes e piso liso no chão

lugar de escadarias, além de portas largas e pisos sem obstáculos para a passagem de cadeiras de rodas e carrinhos de bebê.

Partindo do princípio de que o ambiente físico é um poderoso instrumento de aprendizagem, o mobiliário é peça importante do projeto. Deve ser leve, na altura da criança, sem quinas e que possa ser rearranjado o tempo todo. Vera Vasconcellos lembra que criança gosta de “cantinhos” onde ela possa buscar privacidade e criar brincadeiras.

A organização deve levar em conta o que é importante para o desenvolvimento de todos, incorporando valores culturais das famílias em suas propostas pedagógicas. Um espaço em que as crianças possam re-significar, transformar, propor, recriar, explorar e modificar o que foi planejado. Ambientes diferentes podem favorecer diferentes tipos de interações e o professor tem papel importante nisso. É um trabalho que requer escuta, diálogo, observação das necessidades e dos interesses expressos pelas crianças; desejos que se transformam em objetivos pedagógicos.

A escolha das cores das paredes também é importante. Nas salas de atividades, cores fortes e alegres. Nos berçários, tons mais claros e aconchegantes. Pátios e salas com quadros e murais onde as crianças possam pendurar seus desenhos. O material de acabamento deve prever a facilidade de limpeza: pisos lisos e tintas laváveis nas paredes. Sempre que possível, azulejos na cozinha, refeitório, banheiros e fraldário. Mas o GAE enfatiza que na maioria das vezes pode haver uma opção mais acessível.

Iluminação e ventilação naturais são imprescindíveis. Janelas grandes e com proteção. Além do mais, criança precisa de sol. Área externa deve fazer parte de todo e qualquer projeto. O pátio ideal terá uma parte coberta para o caso de sol forte. Quando possível, pomar e horta, além de um anfiteatro.

Mobilizar para transformar

Para a pedagoga Lígia Maria Leão de Aquino, professora da UERJ e também integrante do GAE, é preciso divulgar o documento produzido pelo MEC. O papel do educador é fundamental nesse processo, porque ele tem contato estreito com os pais. O educador precisa ouvir e ser ouvido. Opinar e dar sugestões. Conversar com os pais, encaminhar propostas à direção da escola, aos conselhos de educação.

As diretoras das pré-escolas também têm papel importante nisso. Segundo Vera Vasconcellos, esse é um assunto que, com certeza, vai atrair o interesse de muita gente. Vera lembra que o projeto não se esgota com a construção do edifício. A comunidade escolar deve continuar se reunindo para discutir e propor melhorias que sempre poderão ser feitas. Mais uma vez, a participação do professor será fundamental, já que ele é quem vai “testar” a funcionalidade das instalações e sugerir adaptações. Sempre interpretando os desejos das crianças.●



Faz-de-conta: invenção do possível¹

Adriana Klisys*

Os Brinquedos de minha infância! Ah! Sucatas! Objetos-brinquedos!

Criança tem mesmo uma mania saudável de inventar, tirar leite de pedra ou boneca de leite. Boneca de leite? Sim, era minha boneca preferida! Adorava ir à padaria buscar leite. Pelo caminho, vinha ninando meu bebê saquinho de leite embrulhado naquelas folhas-cetim. E lavar o bebê na pia e enxugá-lo no pano de prato. Era o máximo! Pena que nunca podia ficar brincando com o saquinho de leite por muito tempo, afinal para adulto... “Larga isso! Tá pensando que é brinquedo?” Ué? Para mim era. E já não se fazem mais brinquedos como antigamente...

Os saquinhos estão sendo substituídos por caixas duras. Tudo bem! Certamente as caixas duras terão outras finalidades nas mãos das crianças. Elas sempre encontram relações inusitadas, estabelecem conexões que os adultos já desaprenderam, como essa do saquinho de leite. Como pode algo tão frio ser um bebê? Até isso era incorporado na brincadeira. A água da torneira sempre estava mais quente que o saquinho de leite. Assim, o bebê podia desfrutar de outra temperatura no banho, na pia, antes de

ser agasalhado com o pano de prato.

Outros brinquedos de infância fantásticos eram os saquinhos rendados, aqueles que serviam para embalar limões, laranja, cebola... Na feira quase tudo vinha nestes saquinhos. Eu vivia pedindo aos feirantes uns a mais. Colecionava uma variedade de cores. Enrolava os saquinhos ao contrário até ficarem no formato de frutas. Aí sim podia montar minha própria barraca!

Estes objetos me acompanharam durante toda a infância. E continuam me acompanhando, mas agora de outra forma: como educadora que se preocupa com a questão lúdica na vida das crianças, jovens e adultos.

São tantas as brincadeiras de faz-de-conta das crianças e seus universos riquíssimos em possibilidades. Tudo muito simples, começa-se pelo princípio do “tá bom que eu era...” rei, princesa, modelo, professora, super-herói, fada, bruxa, piloto de fórmula 1, samurai, palhaço...

As brincadeiras de faz-de-conta também são conhecidas como jogo simbólico, jogo de papéis. Este jogo se caracteriza pela capa-

cidade que desenvolvemos de representar, de simbolizar. O uso do símbolo – de considerar uma coisa como sendo outra – é uma característica do pensamento imaginativo. Uma caneta, a princípio, é um objeto que serve para escrever, mas nas mãos de uma criança pode virar termômetro, cigarro, pente, lixa de unha etc. Tudo isso só é possível porque a criança é capaz de utilizar símbolos: a caneta vira, na brincadeira, símbolo do termômetro, pente... Por isso este tipo de jogo se chama jogo simbólico.

As crianças e suas brincadeiras prediletas de inventar brincadeiras! A vivência lúdica sem dúvida é a alma para a criatividade. Donas de uma imaginação infinita, as crianças carregam consigo um grande tesouro. O segredo de como inventar tantas brincadeiras e passar dias maravilhosos em naves espaciais, dirigindo carros fantásticos, viajando pelo mundo da imaginação. Uma visão muito transformadora do mundo, que acredita nas possibilidades. O faz-de-conta é um pouco isso: desejar algo e apostar que é possível ter uma solução criativa para se ter/ser/viver o que se quer.

* Adriana Klisys é psicóloga pela PUC-SP, coordenadora da Caleidoscópio Brincadeira e Arte. (Outras informações sobre a autora, acessem o [site](http://www.caleido.com.br): <http://www.caleido.com.br>).

¹ Este artigo nasceu de uma carta escrita pela autora a jovens educadores da Brinquedoteca da Fundação Gol de Letra. Depois, transformou-se em um texto que integrou a apostila da Faculdade de Educação da USP: *Leitura de mundo: os espaços e tempos das linguagens e do brincar*. São Paulo: 2004.

Qual a magia do faz-de-conta?

Todos nós algum dia vivemos experiências muito significativas em nossas vidas, como fazer castelos, tendas, esconderijos ultra-secretos, barracas usando lençóis... Quando arranjávamos tais espaços era como se realmente acreditássemos no que criávamos. Tornar viável o que desejamos é um exercício muito interessante. Transformar impossibilidade em possibilidade é um aprendizado para a vida. Com criança a regra do improviso é lei! Empreendedora por natureza, sempre persegue seus objetivos na brincadeira e encara esta atividade com toda a seriedade, estando muito presente no que faz.

A criança está tão empenhada em brincar porque uma das coisas importantes nesta atividade é a vontade de entender como ocorrem as relações sociais, como é o mundo dos adultos. Brincando de compra e venda, de casinha, de médico, de mecânico, a criança também se apropria do mundo adulto.

A contradição entre a necessidade de agir da criança, em relação aos objetos e ao mundo adulto, e a impossibilidade de executar operações exigidas pelas ações pode ser resolvida na brincadeira. Se ela ainda é pequena para

escolher uma profissão, pode se imaginar em uma que eleger na brincadeira. Se ainda é nova para dirigir um automóvel, pode iniciar-se no papel de motorista, com carrinhos de brinquedo, ou mesmo separando uma simples roda e imaginando-se num jogo de dirigir um carro. Assim, dizendo: “tá bom que eu era motorista...” Constrói e conhece suas possibilidades de atuação na sociedade.

Outro motivo pelo qual a criança brinca é para experimentar sensações, vivenciar outras formas de se colocar no mundo. Talvez fique mais claro com um exemplo. Uma criança que brinca ser jogador de futebol – o que é diferente de jogar futebol (jogo de regra) – imagina-se grande craque em seu faz-de-conta. À medida que vai fazendo passes fantásticos com incríveis dribles narra estas maravilhas, como se fosse ao mesmo tempo jogador, juiz, radialista e até torcida. Sim, pois quando faz o gol, neste jogo de faz-de-conta de jogador de futebol, incorpora o Maracanã inteiro no coro da torcida clamando pelo grande jogador que se é na brincadeira.

Experimentar o sucesso na brincadeira, a força ou a determinação de um herói, a braveza ou a doçura da mãe, a coragem do pirata, o espírito de aventura de um viajante das galáxias, o ódio mortal às criaturas do mal, tudo isso faz parte da vida. Viver intensamente todos esses sentimentos no faz-de-conta é também experimentar muitos papéis e aprender, crescer

e amadurecer com eles.

O brincar caracteriza-se como uma mescla entre as apropriações culturais e a possibilidade de expressão da criança, fruto de sua forma particular de pensar e de interagir com o mundo. Ela articula suas próprias experiências de vida com as experiências de suas brincadeiras.

Uma das formas de apropriar-se da cultura ocorre pelo contato com as imagens e pelas representações sociais. Nesse sentido, pode-se dizer que o brinquedo tem um lugar de destaque na apropriação cultural por ser um importante fornecedor de representações e imagens manipuláveis. Gilles Brougère, pesquisador do jogo, nos ajuda a entender o brinquedo como uma “mídia” que carrega consigo conteúdos simbólicos, representações e valores culturais produzidos pela humanidade.

A brincadeira, ao contrário do que pode parecer, não é espontânea, ela é sempre referendada pela cultura. Assim sendo, a brincadeira de médico que ocorre em nossa cultura é distinta da correspondente em uma cultura indígena. Da mesma forma, o fato de o jogo de bonecas estarem presente principalmente entre as meninas não é manifestação do instinto materno, mas sim reprodução das relações sociais existentes na cultura, em que há uma divisão social do trabalho no cuidado com as crianças. Se tal divisão for minimizada, a participação de meninos e meninas nesta brincadeira também tende a se transformar.

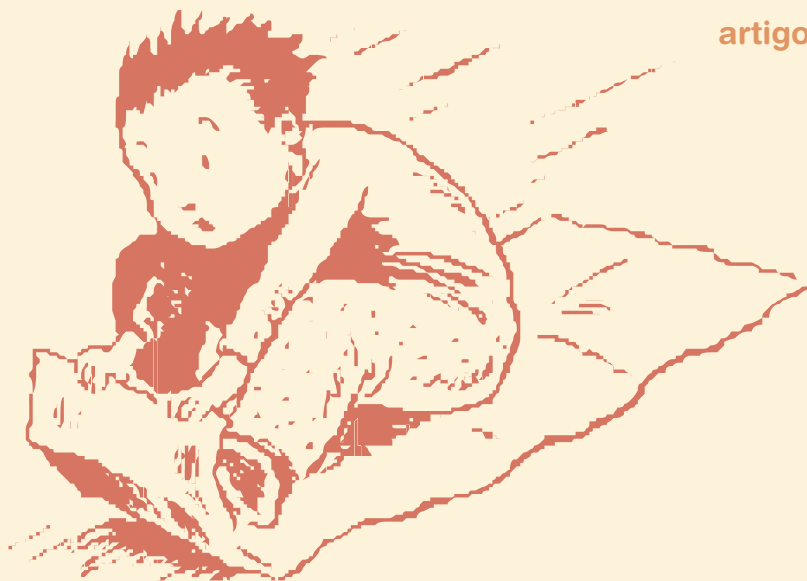


Qual nosso papel no jogo infantil?

Antes de qualquer intervenção no jogo infantil, é preciso entender a natureza criativa da criança e seu modo de encarar a vida com toda a seriedade que uma brincadeira exige. Por isso nosso compromisso é dar conta de transformar a sala de aula, o parque e outros em espaços repletos de possibilidades lúdicas. Devemos aprender a olhar para o ambiente e transformá-lo constantemente, tomar posse dele e dar posse às crianças. Pensar coletivamente como podemos incrementá-lo. Temos de levar em conta que o espaço para o brincar de faz-de-conta precisa ser flexível, transformar-se em tantos outros espaços que a imaginação infantil inventar.

Nosso papel no jogo simbólico da criança, mais que participar diretamente, consiste, então, em ajudar a organizar um ambiente que não seja só físico, mas cultural. E para incentivar a criação e o desempenho de papéis neste jogo, é preciso muita observação para entender para onde caminha a brincadeira e ajudar a enriquecê-la.

Uma das formas de intervir para que o jogo ocorra da forma mais rica possível é disponibilizar materiais versáteis, que possam se transformar em muitas coisas, como panos, tocos de madeira, sucatas etc. O psicólogo Leontiev, estudioso do jogo infantil, chama tais materiais de objetos de largo alcance, pois pela própria plasticidade da forma pode se prestar a diferentes modos de uso.



Uma boneca-bebê, por exemplo, sugere normalmente uma única forma de ação: cuidados maternos, ao passo que materiais menos estruturados, como panos, sucata, tocos de madeira podem se configurar de diferentes modos nas diversas brincadeiras. O pano enrolado no colo de uma criança transforma-se em bebê; no cabelo, em peruca; no corpo em roupa; pendurado pelas pontas, transforma-se numa rede; no berço vira cobertor. Ou seja, pode-se encontrar tantos usos para objetos de largo alcance, quanto a imaginação permitir. E o mais interessante é poder oferecer às crianças os vários tipos de materiais lúdicos: jogos, brinquedos e objetos de largo alcance.

Algumas dicas para criar ambientes lúdicos:

- Observar e levantar os temas de interesse das crianças.
- Selecionar materiais.
- Criar um contexto para a brincadeira acontecer.

Enfim, criar contextos e observar os contextos que as crianças criam em suas brincadeiras é uma excelente forma de compreender

esta complexa atividade que é a brincadeira. Realmente a melhor forma de criar ambientes lúdicos, sem dúvida, é dar espaço e criar condições para que a menina e o menino possam criar suas brincadeiras. Nesse sentido, devemos, como educadores, nos inspirar em nossos verdadeiros mestres – as crianças – para inventarmos e reinventarmos jeitos de fazer uma educação que considere mais o lúdico, pois segundo Contardo Calligaris: “é preciso recheiar nossa existência com pitadas de fantasia!” •

BIBLIOGRAFIA

- BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 1995.
- CALLIGARIS, Contardo. **“Peixe Grande” e a paixão pela vida**. Folha de S. Paulo, 26/02/04.
- LEONTIEV, Alexis N. Os Princípios da Brincadeira Pré-escolar. In: vários autores. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 9. ed. São Paulo: Ícone Editora, 2001.

A vida invadindo o trabalho nas creches: uma experiência com a Pedagogia Freinet

Ana Lúcia Silva*



© Douglas Mansur

Tudo começou em 1994, na Creche Pré-escola Vila Mara, na região Leste de São Paulo. Fui educadora nesta instituição por três anos e lá tive experiência com a Pedagogia Freinet, por intermédio da coordenadora pedagógica que, ao acompanhar meu trabalho com as crianças de 5 anos, orientou-me a ler os livros de Celéstin Freinet e a conhecer as propostas e o trabalho que ele desenvolveu com suas crianças na França.

O primeiro livro que li de Freinet foi **Pedagogia do bom senso** onde descobri que o pensamento deste “professor-autor” se encontrava com o meu. A partir daí não parei mais de lê-lo. O segundo foi **Freinet - evolução histórica e atualidades**, de Rosa Maria Whitaker F. Sampaio.

Na Creche Pré-escola Vila Mara, os grupos eram denominados por cores e divididos por faixa etária. Porém, em muitos momentos havia a integração inter grupos. A rotina era organizada de forma a favorecer estes encontros produtivos, como ateliês, jogos e brincadeiras, que envolviam desde os bebês até as crianças de 6 anos. As atividades eram progra-

mas em todos os espaços da creche. No refeitório, fizemos encontros com os bebês utilizando a culinária, produzindo e compartilhando deliciosas saladas de frutas; no campo, realizamos partidas de futebol entre crianças de diversas faixas etárias, tendo antes combinado regras que respeitassem as possibilidades de cada grupo; no parque, em um dia de chuva e sol, aqueles em que o arco-íris aparece, tomamos banho de chuva. Que experiência inesquecível para mim e para as crianças!

Organizamos cantinhos, produzimos instrumentais de parede, trabalhamos com projetos de interesse, trilhamos junto com as crianças belos caminhos que construíram lindamente nosso currículo, iluminados pelo legado teórico-prático de Celéstin Freinet.

A organização espacial na educação infantil é extremamente importante para o cumprimento dos objetivos de formação das crianças, em suas diversas facetas, emocional, físico e cognitivo. Por isso, tudo estava ao alcance da criança, na sua altura. Os espaços eram organizados de forma a proporcionar a escolha, base para

Autonomia na higiene pessoal

* Ana Lúcia Silva é professora do ensino fundamental da rede municipal de São Paulo e de educação infantil da Prefeitura de Suzano (SP). É assessora pedagógica do Sindicato dos Trabalhadores da Infância do Estado de São Paulo (Sintrainfa).



© Douglas Mansur

Um dos cantinhos interativos é o da Fofura

a formação da democracia.

Este é um pressuposto importantíssimo no trabalho baseado na Pedagogia Freinet, pois se o objetivo é formar para a cidadania, é necessário criar estratégias para alcançá-la. Freinet, em sua prática como professor, buscava construir formas de efetivamente realizar o desafio: formar cidadãos autônomos e críticos, construtores do seu saber e cooperativos em um trabalho vivo na sala de aula.

Tudo que fazíamos na creche era educativo. Havia Cantinhos da Leitura, Cantinho da Beleza, em que as crianças tinham acesso aos seus pentes individuais e saboneteiras, tudo organizado em utilitários confeccionados por eles mesmos. Por exemplo, fizemos os 'escovários' (porta escovas de dente) de diversas formas, ora utilizando uma garrafa pet pendurada no teto da sala, com furos onde se encaixavam as escovas, ora feito de bandeja de ovos com retrós grande de linha colado nos alvéolos da bandeja. Cada criança fazia um desenho para identificar seu espaço no 'escovário': havia também um espelho e uma mesinha feita com retalhos de madeira doados por um pai. No Cantinho da Beleza era trabalhada a autonomia

da criança, o auto cuidado, contribuindo para a formação de sua identidade. Essas experiências buscavam sempre construir significados para elas, que participavam todo o tempo nas idéias e na confecção dos materiais inventados para suprir uma necessidade do grupo.

Outra experiência foi a 'Chamada Viva'. Tratava-se de um instrumental que podia ser fixado na parede ou transformar-se em um tipo de instalação na classe. O importante é que este instrumento tivesse relação com o projeto desenvolvido na classe. Por exemplo, no Projeto Corpo Humano, que desenvolvemos com o grupo de crianças da Creche Vila Mara, utilizamos placas de papelão e silhuetas de corpo humano. Cada criança pintou e recortou o seu, escrevendo o nome na placa de papel. Eu recortei com estilete o coração das silhuetas já pintadas e identificadas pelas crianças. Este coração recebia também o nome da criança. Ao chegar na creche, ela pegava seu coração e encaixava na sua silhueta. Portanto, sabia-se quem tinha faltado quando havia silhuetas sem coração. E, na hora da saída, conforme os pais chegavam

para apanhá-las, as crianças retiravam seus corações do painel e guardavam em uma cesta pendurada na parede. Nesse trabalho, desenvolvemos a criatividade, a interação das crianças com os objetos produzidos na classe, a autonomia, a responsabilidade, e o conhecimento do corpo, pois aprendemos o local em que fica o nosso coração.

Realizamos nestes anos muitas 'Chamadas Vivas' diferentes. Em uma delas, fizemos um jardim em um caixote, onde cada criança era representada por flores que ela própria escolheu dentre as pesquisadas. Em outra, construímos uma instalação de céu e as crianças escolheram aves de diversas espécies. Dessa forma, os trabalhos facilitados por mim, como educadora, vieram das geniais idéias das próprias crianças. Enfim, como disse Freinet em uma de suas sugestões pedagógicas: o professor deve falar o menos possível, isso significa ouvir mais as crianças. Em nossa turma sempre que tínhamos um problema, este era exposto na roda e pensávamos em soluções. Neste momento eu era facilitadora e promotora de incentivo à criação.

Na periferia de Guarulhos

Por sete anos, trabalhei no município de Guarulhos como professora de educação infantil e três anos como coordenadora pedagógica. Em 1996, na EMEI Ione Gonçalves de Oliveira de Conti, situada no bairro Jardim das Pimentas, periferia da cidade, continuei os tateios na Pedagogia Freinet. Fomos, então, pioneiras com a pedagogia de projetos, a agregação da Roda na rotina da turma e a construção dos Cantinhos Interativos. O trabalho nesta escola foi extremamente importante para solidificar minha opção de centrar minha pedagogia na criança. O gestor, neste caso a diretora, teve um papel importantíssimo nesta trajetória, pois foi incentivadora e assumiu uma corajosa postura de apoio. Na minha classe, por exemplo, havia materiais e objetos que causavam estranheza em algumas pessoas. A diretora auxiliava-me na explicação dos objetivos de cada pedrinha, areia, almofada, livro em caixas de papelão ou animaizinhos que apareciam na classe. Afinal, Freinet dizia em um dos seus escritos que é necessário que a vida invada a sala de aula. Assim fizemos.



Criança identifica fotos no painel da Chamada Viva

© Douglas Mansur

Na EMEI Ione fizemos vários projetos como: 'Vida dos Animais', 'Alimentação Saudável' e 'Volpi'. Em todos eles, utilizamos as técnicas propostas por Freinet: Reunião Cooperativa (Roda), Quadro de Responsabilidades, Aulas-passeio, Correspondência Escolar, Livre Expressão (construção de textos e de desenhos coletivos e individuais), registro no Livro da Vida e Prática do Plano Individual de Trabalho, que organizava as crianças quanto à utilização dos cantos e dos ateliês.

Após sete anos como professora, aceitei o desafio de coordenar pedagogicamente a Creche Marcos Freire. Localizada no Conjunto Habitacional Marcos Freire, que atendia crianças de 2 a 4 anos. Não foi fácil, pois havia resistência das educadoras quanto à nova proposta de não somente cuidar das crianças, mas de educá-las. Lá também encontrei na diretora uma parceira muito especial.

Este foi nosso primeiro desafio, trabalhar com a formação dos educadores na perspectiva do educar cuidando e cuidar educando. As resistências foram

importantes, pois nos desafiaram a comprovar que trabalho com os projetos, organização espacial e principalmente intencionalidade nas ações educativas poderiam dar certo.

Freud nos iluminou com a seguinte frase "só a experiência forma o homem". Foi a partir de leituras, de conversas, de trocas de experiências, de visitas a creches que já trabalhavam a proposta de projetos que iniciamos o trabalho de transformação, desde a recepção das crianças até a forma como eram entregues a seus familiares no final do dia. Iniciamos um profundo processo de ação-reflexão-ação.

Após uma avaliação do trabalho da creche, desafiei os educadores a estudarem outra forma de educar, em que os materiais e os brinquedos não mais ficariam dentro dos armários ou em cima deles, inatingíveis para as crianças. Propus que pudéssemos pensar formas de transformar o espaço da creche em um lugar prazeroso, produtivo e feliz.

Começamos a ler textos de Celéstin Freinet, estudamos os



© Douglas Mansur

Bebê em cólo artificial, feito de pneu

Referenciais de Educação Infantil e fomos para a prática. Os espaços eram tristes, as paredes pintadas de bege, não havia intervenção no espaço, apenas cadeiras e mesinhas em algumas salas e um tonel com brinquedos quebrados que eram espalhados pelo chão no momento da recreação.

Conjuntamente, com as crianças, começamos as mudanças, primeiro fazendo um levantamento de todo material que existia na creche: brinquedos, papéis, lápis etc. Isso surpreendeu a todos e as educadoras foram à construção!

Assim como ocorreu com Freinet em suas primeiras experiências nas classes rurais, as crianças, de tristes e estressadas, começaram a se sentir melhor. A vida invadira a Creche Marcos Freire.

Após um ano e meio de trabalho, houve uma reformulação na organização das escolas da Rede Municipal de Guarulhos. Fui, então, para outra creche, chamada Centro de Educação Infantil Parque Jandaia. O atendimento era feito a crianças de 4 meses a 6 anos e 11 meses. Lá continuei trabalhando como coordenadora pedagógica.

A partir da necessidade das crianças que já andavam e tinham a apreensão necessária para segurar a mamadeira, fizemos um lugar para as crianças marmarem – um mamódromo. Para tanto, utilizamos vários pedaços de espuma, costuramos um encosto confortável para elas. Havia neste cantinho um minisofá com a mesma utilidade. As mamadeiras eram colocadas em bandejas, funcionava como um *self-service*. As crianças que andavam pegavam suas mamadeiras e já deitavam no cantinho, confortavelmente, sob a supervisão cuidadosa das educadoras. Depois de terminarem, colocavam a mamadeira de volta na bandeja.

Tudo isso era uma grande brincadeira para as crianças, mas para nós, os educadores, era a realização da nossa tarefa maior: educar cuidando e cuidar educando. Esta organização do espaço permitiu que as crianças se desenvolvessem a partir dos desafios propostos pelo ambiente, neste caso, o poder de escolha e a liberdade de exploração do espaço, de forma produtiva e educativa.

Espalhando a experiência

Concomitante à coordenação no CEI Parque Jandaia, passei a realizar um trabalho de formação sobre práticas pedagógicas Freinet. Atualmente, a Rede Municipal de Educação de Guarulhos pode ver refletido, em diversas escolas, o trabalho das professoras que participaram dessa formação.

Após o processo de formação das educadoras, houve um repensar do trabalho pedagógico, ocorreu uma mudança de paradigma e teve início um processo de mudanças significativas. Em todos os lugares, também, foi necessário fazer reuniões com as famílias e discutir com elas sobre as concepções que estávamos construindo. Estamos ainda no processo de construção da tão sonhada educação comunitária e cooperativa. Família, escola e cidade juntos na promoção da cidadania.●



Educação infantil indígena: o que é melhor para os curumins?

Bernardete Toneto | São Paulo/SP

O oferecimento de educação infantil para as crianças indígenas tem suscitado muitas críticas e um intenso debate entre especialistas, lideranças e povos indígenas. Muitos defendem que a educação infantil atenta contra as tradições indígenas, mas algumas comunidades indígenas têm reivindicado espaços educativos para suas crianças pequenas.

O papel, antes branco, se tingiu de verde. No centro, uma bola amarela. E mais nada. Corria o ano de 2003. Naquela manhã, quando viu o desenho, Maximino Piranicaiuã levou um susto. Professor de classes de educação infantil em Dourados (MS) desde 1999, ele tinha incentivado as crianças a desenharem suas casas. Diante da arte do menino de 5 anos, cuja casa não tinha paredes e sim matas verdes e o sol amarelo, ele parou para pensar em sua própria infância na aldeia guarani-kaio-wá. Lembrou dos parentes reunidos no terreiro, das

histórias contadas pelos ancestrais, dos bebês no seio da mãe, do fogo sempre aceso aquecendo as conversas. Comparou essas lembranças com a sala de aula de apenas uma janela. “Percebi que nossos planos de aulas estavam totalmente errados”, recorda. Para ele, os curumins não deveriam estar na escola.

A preocupação de Maximino é a mesma de pais, lideranças e

comunidades indígenas, professores, especialistas em educação infantil e em educação indígena e também da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), do MEC. Diante da indefinição de projetos, das práticas pedagógicas, da infra-estrutura inadequada e da falta de formação de professores específicos para os pequenos, sobram indagações em relação à educação infantil indígena.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 1996, reconhece a educação infantil (oferecida em creches, para crianças de 0 a 3 anos,

© Priscila Carvalho / Cimi



A escola é terra, água, fogo e ar



Crianças aprendem brincando

e em pré-escolas, para crianças de 4 e 5 anos) como a primeira etapa da educação básica e determina que é obrigação do Estado oferecer este nível de ensino para todas as famílias que buscarem vagas para suas crianças.

Entretanto, ainda não foram encontradas respostas para a implantação, nas aldeias, das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a educação infantil, que determinam o respeito às diversas identidades das crianças e suas famílias, sem qualquer tipo de exclusão, até mesmo a de etnia.

“Cada povo tem o seu jeito de cuidar e educar as crianças, de acordo com a sua mitologia de origem e sua cultura”, diz Francisca Pareci, coordenadora do Programa de Formação de Professores Indígenas de Mato Grosso. Um exemplo está na própria nação Pareci, um dos 39 povos indígenas do Mato Grosso: o avô paterno é responsável pela educação do primeiro neto, a quem vai contar, em detalhes, as histórias das pessoas que foram pássaros. Quando o dia ameaça nascer, as crianças pequenas são levadas para a beira do rio, para ouvir o cântico dos passarinhos,

cada um deles remetendo à humanização dos antepassados.

Para os indígenas, a educação não é responsabilidade só do pai ou da mãe, mas de todos os parentes, principalmente dos avós, que repassam oralmente a sabedoria do povo, desde o nascimento do bebê. Com pequenas diferenças, as diversas nações valorizam a sabedoria dos patriarcas no processo de aprendizado da criança. Os ensinamentos são repassados em meio a brincadeiras, nas cantigas e nas histórias de seres ligados à natureza. O irmão mais velho carrega o caçula nos braços e o ajuda a descobrir o mundo. Os tempos são marcados pelo sol e pela lua e não pela campanha da escola.

Em culturas em que a escola é terra, água, fogo e ar, a sala de aula tem pouco valor, afirma Francisca. Primeira representante indígena no Conselho Nacional de Educação, Chiquinha Pareci chama a atenção para a degradação dos valores e da cultura indígena na primeira infância, um fato que segundo ela vai destruir a tradição dos patriarcas e das matriarcas. “Em todas as aldeias por onde passei, os velhos se manifestaram

contra a forma como as crianças estão sendo arrancadas do seio da sua educação”, relata. Segundo ela, os idosos temem “ficar iguais aos velhos da cidade, que vão pros asilos, abandonados”.

Há uma grande preocupação com a preservação dos valores culturais da criança indígena. Por enquanto, os princípios da educação escolar indígena (interculturalidade, especificidades, plurilingüismo e diferenciação), conquistados pelo movimento indígena organizado e transformados em política pública pelo MEC, são evidentes a partir do Ensino Fundamental. “A lei determina o oferecimento de educação infantil indígena. Mas o Estado não pode anular os direitos coletivos dos povos indígenas, de definirem as suas prioridades, de escolherem o que é melhor para eles”, defende Suzana Grillo, da Coordenação-Geral de Educação Escolar Indígena da Secad/MEC.

Suzana Grillo reconhece que a educação infantil não tem sido tratada nos grandes fóruns de educação escolar indígena. Não foi contemplada, até hoje, na Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena do MEC, na qual os indígenas têm assento. Da mesma forma, as



© Heinz Glessen / Cimi

Educação é responsabilidade de todos os familiares

comunidades não são ouvidas no momento de implantação da unidade educativa pelo poder público local, contrariando o que determina a Resolução CEB 3, de 1999.

Chiquinha Pareci eleva o tom ao classificar como “genocida” a educação infantil que vem sendo desenvolvida em várias aldeias, em virtude da destruição dos valores e das tradições dos povos indígenas. A falta de terras e a pobreza são apontadas como responsáveis pela inserção prematura da criança indígena no espaço escolar. Maximino Piranicaiuã traça a rota da desagregação familiar em uma comunidade guarani de 12 mil pessoas, em Dourados: “Nossa área é muito pequena. Sem terra, os homens saem para trabalhar nas fazendas, e permanecem 70 a 80 dias fora. As mães ficam responsáveis pelas crianças, mas também têm de trabalhar”. Saldo: crianças, até bebês, vão para a escola muito cedo, sem o contato com a cultura de seu povo.

Dados do Censo Escolar 2005 mostram que, das 7.205.013 crianças de 0 a 6 anos matriculadas em

creches e espaços de educação infantil, 18.583 são indígenas de várias etnias. Há dez anos o Centro de Cultura Luiz Freire (CCLF), de Pernambuco, desenvolve junto ao povo Xukuru uma pesquisa para traçar o perfil das escolas nas áreas indígenas que oferecem a educação infantil e encontra um quadro classificado como “desolador”. A indigenista Eliene Amorim, mestre em educação pela Universidade Federal de Pernambuco, diz que criança indígena inserida prematuramente em espaço escolar perde a identidade.

Eliene é coordenadora do CCLF, que trabalha em conjunto com o Movimento Interfóruns de Educação Infantil no Brasil (Mieib). As duas instituições denunciam a dimensão que o problema vem alcançando. Os dados preliminares da pesquisa feita em Pernambuco mostram que os espaços de educação infantil deixaram as fronteiras da zona urbana e chegaram às aldeias na zona rural. Para as duas entidades, as condições socioeconômicas da maioria das comunidades indígenas têm levado

suas crianças a saírem dos espaços de convivência e ingressarem em espaços institucionalizados, o que acaba provocando graves danos à identidade indígena. “Em lugar do terreiro, do convívio com os parentes, do ambiente socializado que marca a cultura e a cosmovisão indígenas, eles vão para salas fechadas, muitas vezes sem janelas, aprender as coisas dos brancos”, sintetiza Eliene.

Para Suzana Grillo, a demanda por educação infantil indígena é induzida por um quadro de vulnerabilidade social. “Muitas comunidades hoje passam por riscos, com problemas de fome, degradação ambiental, aumento populacional muito grande. Projetos de educação indígena atendem a uma realidade socioeconômica grave, mas não são adequadas às necessidades sociais e interculturais dos povos indígenas”.

Nem mesmo o papel do educador é consenso. Para Elisa Pankararu, de Pernambuco, o fato de o professor também ser indígena pode garantir o ensinamento familiar. “Ele não é aquela figura que chega de manhã, passa quatro horas dentro da sala de aula sorrindo, dando beijinho, dançando, desenhando e depois vai embora. Ele é da comunidade”. Chiquinha Pareci discorda. “Educação infantil indígena não pode ser feita por uma única pessoa. Não dá para pensar em apenas um professor. É coisa de comunidade, de gente reunida, de responsabilidade conjunta, de espaços compartilhados”. Divergências à parte, as duas, mulheres, educadoras, mães e indígenas, concordam: educação de curumim, na aldeia, tem de ser feita de amor. Em comum-unidade. ●

Para os Truká a escola ajuda manter tradições

Mirella Falcão | Recife/PE

“Na escola eu aprendo sobre o povo Truká, o cacique, o pajé, a toré”, relata a pequena Kawany Bezerra, de 6 anos. A toré é um ritual sagrado dançado às quartas, durante a aula, e aos sábados, com a família. “Representa nosso espírito guerreiro”, afirma Antônia Anselmo, professora que pertence a esta tribo localizada no município de Cabrobó, a 538 km da capital pernambucana, bem próxima à divisa com a Bahia.

As terras do povo Truká hoje correspondem a uma grande ilha de 6,2 mil hectares, a Ilha de Assunção, onde vivem 4,2 mil índios, além de 82 ilhotas espalhadas pelo rio São Francisco, que são destinadas à agricultura. “Conquistamos essa terra depois de muitos conflitos contra posseiros. Na última retomada, em 1999, tivemos a nossa maior vitória, por estarmos mais politizados. Por isso, para nós, educar é dar continuidade à nossa luta”, conta Antônia.

É justamente esse senso de preservação da aldeia que dá sentido à ação educativa. O espaço da educação infantil para as 150 crianças entre 4 e 6 anos é um lugar privilegiado para se manter vivas as tradições. “Os ensinamentos dos mais velhos não podem se perder”, defende a professora. Assim, o material didático oferecido pela Secretaria de Educação de Pernambuco, responsável pelas escolas indígenas, é apenas um complemento. “Confeccionamos boa parte a partir de elementos presentes na aldeia. Viramos um professor-pesquisador”, diz Edilene Pajeú, coordenadora de cinco unidades de ensino.

Exemplo disso é o livro **Meu povo conta**, que reúne mitos dos trukás. “A professora lê as histórias para os curumins, que as desenham depois”, explica Edilene. A identidade também está na ligação com a terra. “Os alunos são levados às margens do rio para pegar plantinhas, aprendendo se elas são medicinais ou não. As sementes servem para ensiná-los a contar e a identificar cores e formas”, diz ela. Até a transposição do São Francisco virou tema das aulas. “Através de músicas e brincadeiras discutimos a relação espiritual e de sobrevivência com o rio e como seremos afetados pela obra.”

A merenda escolar oferecida procura aproveitar a produção agrícola da tribo. “Mas por questões burocráticas, não conseguimos comprar tudo na aldeia, pois nem todos têm nota fiscal”, lamenta a coordenadora Edilene Pajeú. Um problema ínfimo diante das dificuldades de infra-estrutura. Existem 11 escolas e dois anexos, ou seja, unidades de ensino sem registro, o que significa menos recursos. Como o povo Truká está disperso em 25 aldeias na ilha, a falta de transporte escolar impossibilita reunir alunos da mesma série em uma única classe. E para atingir um número mínimo por turma, misturam-se as séries. Às vezes, do pré à quarta série. “Já conseguimos reduzir esse número para 13, mas precisamos de uma formação específica, para que possamos nos dedicar ainda mais aos nossos curumins.”

© Maria Edna de Brito / Cimi



O caçador de pipas

Autor: Khaled Hosseini

Editora: Nova Fronteira

Gênero: romance

Vera Christina Figueiredo*

Li este livro em dois dias de um fim de semana prolongado. A leitura aconteceu por indicação de uma professora muito querida, a Bia Romano de Godoy. Professora, não! Mestra! Dessas que a gente tem como referência para certos capítulos da vida. Existem muitas formas de se aproximar de um livro, as indicações pessoais acredito serem as que mais pesam. No meu caso, foi por causa da Bia...

Muitos podem dizer que este livro é um romance sobre o Afeganistão. Mesmo saboreando descrições de um outro mundo, oriental e com outros costumes, esta emocionante história poderia ter se passado em qualquer lugar, com qualquer homem ou mulher, pois a viagem, de fato, é interior. O que toca e emociona é a trajetória de um homem na busca de sua própria redenção.

Nosso herói às avessas humaniza o mundo sob a luz de suas dificuldades. Assim, nos reconforta nas tessituras que a vida tem de mais frágil, e porque não dizer, profundo. Esta é a grande magia do livro, que mesmo sendo acessível, não canta a vida de forma medíocre.

As indagações da personagem principal, seu modo de estar no mundo, refletem a riqueza interior de alguém em contato consigo mesmo. E tão diferente dos estereótipos que são veiculados em relação a este povo e ao Islã.

No mais, somente o sabor da leitura debaixo de uma árvore, na cama, na rede ou na poltrona esperando um paciente chegar... É que eu me lembrei de novo da Bia... E fica sempre o mistério, a indagação: o que faz alguém se aproximar de um livro, tomá-lo pelas mãos, folhear, ler? Depois do primeiro empurrãozinho, talvez, o próprio livro.

*Vera Christina Figueiredo é psicóloga clínica e coordenadora do CEI Grão da Vida, em São Paulo.



Com olhos de criança

Autor: Francesco Tonucci

Editora: Artmed

Beatriz Ferraz*

O pedagogo e cartunista italiano Francesco Tonucci já foi professor e, ao longo de sua carreira, vem investindo na pesquisa sobre o pensamento e o comportamento infantil, o desenvolvimento cognitivo e a forma como a escola se relaciona com a criança. Este percurso está presente em seu livro **Com olhos de criança**. Nele Tonucci traz desenhos que falam sobre a criança desde seu nascimento até a sua escolaridade formal, registrando cenas do cotidiano escolar que precisam ser modificadas.

Em seu livro, Tonucci nos convida a ver o mundo com olhos de criança. Com quadrinhos divertidos, o autor trata o pensamento infantil e, com muito humor e sensibilidade, faz crítica à maneira como a escola e a sociedade olham e se relacionam com a criança.

Nesta perspectiva, **Com olhos de criança** é um chamado para nós, educadores, repensarmos nosso dia-a-dia e compreendermos melhor quem é esta criança, quais são seus desejos e suas necessidades, como ela pensa e se relaciona com o mundo e com as pessoas a sua volta.

Depois da primeira leitura, **Com olhos de criança** acaba se tornando um livro de cabeceira. É possível utilizá-lo em diferentes situações: reunião de pais, de professores, cursos com as próprias crianças, pelo simples aprendizado ou por pura diversão. Vale a pena aceitar o convite de Tonucci e nos permitir olhar o mundo a nossa volta com olhos de criança!

* Beatriz Ferraz é psicóloga e doutoranda em educação pela PUC-SP



O homem que amava caixas

Autor e ilustrador: Stephen Michael King

Editora: Brinque-book

Gênero: conto infantil

Alex Criado*

É verdade que se pode trabalhar com as figuras geométricas presentes na história. Enveredar pela geometria espacial por meio dos cubos, esferas e poliedros que aparecem no livro. Mas isso é muito pouco. Limitar a leitura de **O homem que amava caixas** ao uso utilitário da geometria na educação infantil é reduzir suas possibilidades de conhecimento do mundo, da vida e mesmo de fruição estética.

A menos, é claro, que se relacione a geometria com a vida, como fazem os bons matemáticos. Um triângulo ou um quadrado só tem importância porque formam objetos carregados de sentido. Carregados de sentido e, por que não, plenos de sentimentos.

E é disso que trata este primeiro livro do australiano Stephen Michael King: sentimentos humanos. De forma “delicada”, o livro conta a história de pai e filho que se amam, mas têm dificuldade de dizer isso um ao outro. Mas a dificuldade de verbalizar suas emoções, em vez de estabelecer um obstáculo no relacionamento entre o pai e o menino, cria outras possibilidades de expressão.

O livro também fala da discriminação que sofrem aqueles que não estão dentro de determinados padrões. A força dos pequenos gestos, porém, é mais potente que a incompreensão dos outros.

Assim, Stephen King tece com delicadeza as relações entre o adulto e a criança, e mostra que, para além das palavras, há toda uma linguagem do afeto, único conteúdo com verdadeiro sentido na grande epopéia humana.

* Alex Criado é editor da Revista Criança.



Fundeb já está em vigência

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), que entrou em vigor no dia 1º de janeiro de 2007, beneficia alunos de creches, das pré-escolas, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, incluindo a educação de Jovens e Adultos (EJA). O Fundo será implantado gradativamente até 2009. Após essa data, ele financiará a educação de cerca de 47 milhões de estudantes.

O Fundo substitui o Fundef, que financiava apenas o ensino fundamental, e traz como principal mudança a correção de desigualdades regionais na educação: os estados mais pobres da federação terão recursos compatíveis com o investimento por aluno, garantindo, assim, o mínimo de qualidade de ensino.

A participação da União e os recursos de impostos municipais e estaduais aumentarão a cada ano. A estimativa é de que R\$ 43,1 bilhões sejam movimentados no primeiro ano e R\$ 55,8 bilhões a partir do quarto ano.

Ensino Fundamental de nove anos

O MEC distribuirá aos professores dos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental o documento “Orientações para a inclusão da criança de 6 anos de idade”. A publicação traz nove textos de especialistas contextualizando o desenvolvimento da criança que ingressa no Ensino Fundamental de nove anos: *A infância e sua singularidade; A infância na escola e na vida: uma relação fundamental; O brincar como um modo de ser e estar no mundo; As crianças de 6 anos e as áreas do conhecimento; Letramento e alfabetização: pensando a prática pedagógica; A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos orientadores; Avaliação e aprendizagem na escola: a prática pedagógica como eixo de reflexão e Modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade.*

Em duas edições do “Seminário Nacional Currículo em Debate”, realizadas no final de 2006, o MEC também discutiu com cerca de 900 secretários estaduais e municipais de educação o documento “Indagações sobre Currículo”. O documento reflete sobre as mudanças que o currículo deve sofrer com a introdução do primeiro ano para crianças de 6 anos de idade: a organização do currículo segundo o tempo de desenvolvimento das crianças, o direito ao desenvolvimento pleno das crianças, as relações entre currículo e cultura e como a avaliação deve analisar todo o processo de aprendizado para promover a educação com qualidade.

Bolsa para o Proinfantil

O MEC concederá bolsas de estudos e pesquisas para formadores, supervisores de cursos ou tutores do Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (Proinfantil). O período de duração das bolsas é de até dois anos.

Os bolsistas devem escolher banco e agência entre as instituições conveniadas com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE/MEC): Banco do Brasil, Banco da Amazônia, Banco do Estado de Santa Catarina e Banco do Pará.

O Proinfantil oferece curso a distância, em nível médio, para professores da educação infantil em exercício nas creches e nas pré-escolas da rede pública de estados e municípios e da rede privada sem fins lucrativos. É realizado mediante parceria entre a União, estados e municípios e já está presente em AL, AM, BA, CE, GO, PI, RO, SE.

Informações: (61) 2104 8645/2104 8640, ou no site <http://portal.mec.gov.br/seb>

Diálogo com as cartas recebidas

Magda Patrícia Müller Lopes*

Farei o estágio em uma escola pública, com muito pouco recurso. Em meu estágio irei trabalhar com algumas crianças com deficiência. Infelizmente não somos preparadas, temos pouco conhecimento e informações sobre o assunto.

**Jhennyfer Santos
Tupanciretã (RS)**

Jhennyfer,

Sabemos que é na interação com os outros que construímos nossa identidade. Da mesma forma acontece com a criança com necessidades educativas especiais. Estudos comprovam que elas podem aprender muito em ambiente que permita diferentes formas de interação, livre de marginalizações e que instigue o desenvolvimento e a aprendizagem. Nosso desafio, como professores, é pensar estratégias diversificadas que proporcionem diferentes experimentações e possibilitem a utilização de materiais e espaços variados a todas as crianças. Todas precisam ser observadas, ter suas individualidades reconhecidas e respeitadas. E, a partir de seus interesses e possibilidades, participar de atividades que as desafiem. Para aprofundar esta importante temática, sugerimos as publicações da Secretaria de Educação Especial do MEC (<http://portal.mec.gov.br/seesp/>) que trazem importantes contribuições ao trabalho do professor para a inclusão das crianças portadoras de necessidades especiais na escola regular.



* Magda Patrícia Müller Lopes é técnica pedagógica da Coordenação-Geral de Educação Infantil/DPEIEF/SEB/MEC

É com muita satisfação que leio todas as revistas Criança que me são enviadas, e gostaria de continuar recebendo, pois trata-se de uma oportunidade de troca de experiências. Sempre faço projetos como criar e recriar brinquedos, contos, músicas. E nesse mundo de imaginação, vou criando outros projetos. Brincando, eu aprendo. Com brincadeiras de roda, desenvolvo a matemática, o português. No nosso cantinho de leitura, fazemos teatros. Com fantoches, criamos histórias. Enfim, na escola se aprende a escrever a vida, a ler o mundo, a fazer amigos...

**Clara Aparecida Boas de Aquino
Matozinhos (MG)**

Clara,

Ficamos felizes por saber que a **Revista Criança** tem favorecido trocas que contribuem com sua prática pedagógica, pois além de divulgar informações, estudos, temas atualizados e experiências de qualidade na área da educação infantil, as reportagens e entrevistas objetivam promover reflexões, debates e novos projetos. Como temos limitações de espaço, não é possível divulgar todas as experiências desenvolvidas por nossos leitores, mas gostaríamos de convidar os professores da educação infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental a divulgarem suas experiências inscrevendo seus trabalhos no Prêmio Professores do Brasil – 2ª Edição. O regulamento está no *site* do MEC (www.mec.gov.br). Esta é mais uma oportunidade para que os professores divulguem seu trabalho e troquem experiências com outros docentes do País.

Gostaria de saber mais sobre o lúdico na educação infantil, assim como sobre a utilização de jogos e brincadeiras nessa fase tão importante que é a infância.

**Silvania Gomes
Altos (PI)**

Silvania,

Brincar é considerada a forma privilegiada das crianças conhecerem, compreenderem e se expressarem no mundo. Vigotsky destacou a importância da brincadeira para o desenvolvimento infantil, pois, segundo ele, no faz-de-conta a criança tem a oportunidade de ser aquilo que ainda não é, agir com se fosse maior, exercitar-se na compreensão de papéis sociais e poder usar, de modo simbólico, objetos e ações que ainda não lhe são permitidos. Dessa forma, enquanto brinca, a criança realiza muitas descobertas sobre o mundo que a cerca e sobre si mesma, bem como aprende a relacionar-se com o outro. O faz-de-conta depende da capacidade da criança de simbolizar e, para favorecer esse fazer da criança, é fundamental que o espaço ofereça recursos e materiais variados que permitam a elas expressarem emoções e representarem situações cotidianas.

Nos primeiros anos de vida, o movimento é o elemento-chave das brincadeiras. À medida que a criança cresce, a presença de objetos na brincadeira vai aumentando. Contudo, os jogos que envolvem apenas o movimento persistem e passam a envolver regras mais complexas.

Gostaríamos de enfatizar a necessidade da observação e do registro, da professora, sobre as brincadeiras realizadas pelas crianças. Por meio desta prática é possível acompanhar como a criança se desenvolve, quais são os seus interesses e suas indagações e, a partir destas constatações, planejar atividades diversificadas que atendam às necessidades de todos.

Esse seu interesse em saber mais sobre jogos é compartilhado por várias professoras. Por essa razão, em uma de nossas próximas edições, trataremos desse assunto.

Vicent Van Gogh (1853/1890)

Roseana Pereira Mendes*



Quarto em Arles Outubro/1888 - Óleo sobre tela.

Vincent Van Gogh é considerado um dos principais representantes da pintura mundial. Nasceu na Holanda, no dia 30 de março de 1853. A partir das cartas que trocou com o irmão, Theo, os pesquisadores conseguiram resgatar muitos aspectos da vida e do trabalho do pintor.

Em 1886, mudou-se com o irmão para Paris, onde conheceu importantes pintores como Émile Bernard, Toulouse-Lautrec, Paul Gauguin e Edgar Degas. Recebeu grande influência desses mestres do impressionismo. Dois anos após ter chegado à França, parte para a cidade de Arles, no sul do país, uma região rica em paisagens

rurais. Foi neste contexto que pintou várias obras com girassóis.

Na mesma época convidou Paul Gauguin para morar com ele. Para receber o amigo, fez uma reforma em seu quarto. O desejo do artista, ao planejar o ambiente, foi de transmitir uma sensação familiar e acolhedora. A forma como o artista organizou e decorou o dormitório para o amigo nos leva a refletir sobre como temos pensado os ambientes nos quais acolhemos as crianças. A organização dos objetos, as cores, os materiais utilizados, entre outros, explicitam a nossa intencionalidade educativa. Qual é o papel do(a) professor(a) na organização dos

espaços destinados às atividades com as crianças? Como o planejamento e a organização destes ambientes podem contribuir para a formação humana das crianças? As características, desejos e identidades das crianças têm sido considerados na organização dos espaços da instituição educativa de educação infantil?

Esta obra de arte é um convite para que você, professor ou professora, faça a sua apreciação e se deixe levar pela imaginação e pela emoção!•

* Roseana Pereira Mendes é técnica pedagógica da Coordenação-Geral de Educação Infantil/DPEIEF/SEB/MEC .

**Ministério
da Educação**