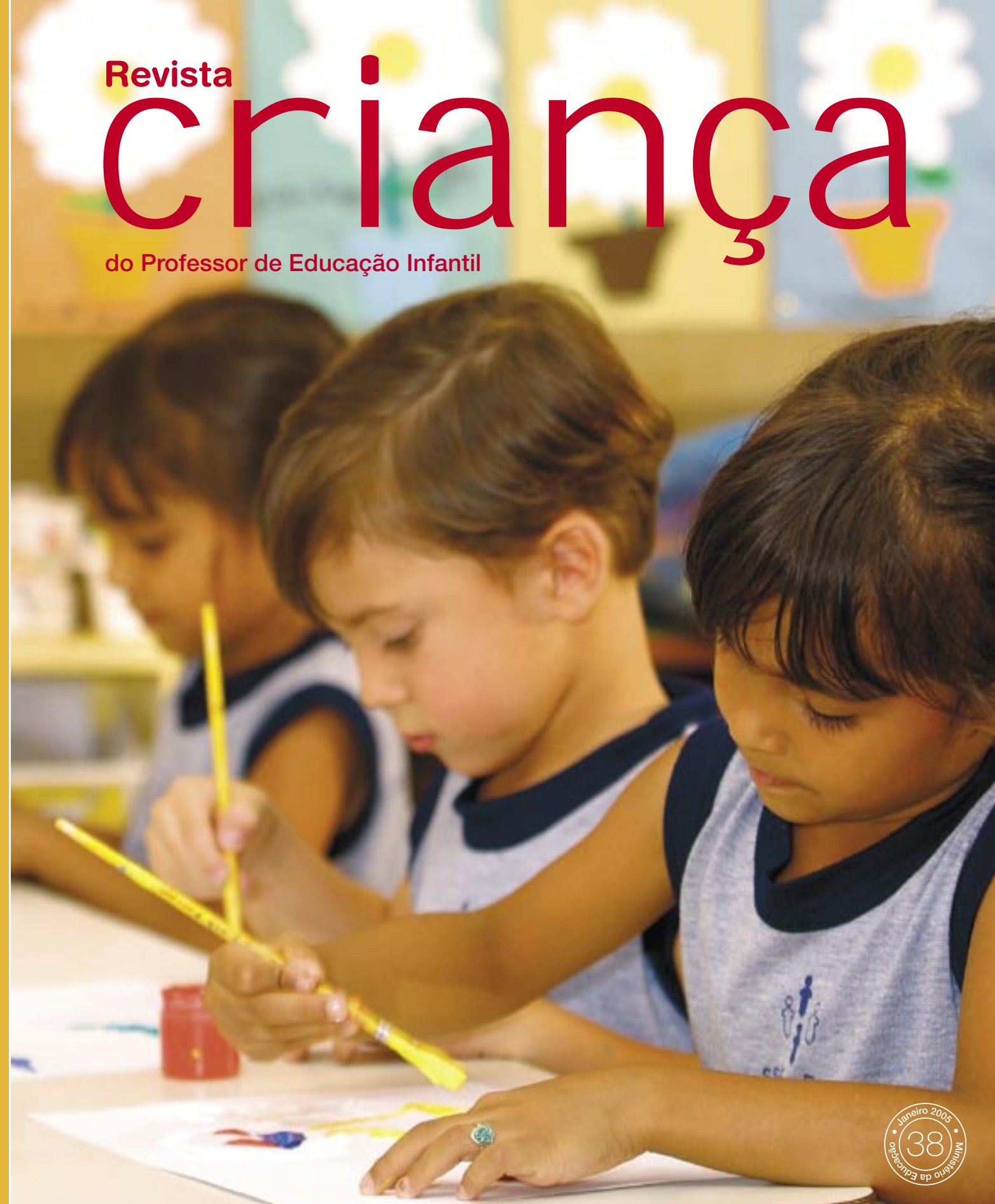


Revista

criança

do Professor de Educação Infantil



Reportagem

MG: Formando Educadores Infantis

Em debate

Contos de Fadas, Lições de Vida

Presidente da República
Luis Inácio Lula da Silva

Ministro da Educação
Tarso Genro

Secretário Executivo
Fernando Haddad

Secretário de Educação Básica
Francisco das Chagas Fernandes

Diretora de Políticas da Educação Infantil e Ensino Fundamental
Jeanete Beauchamp

Coordenadora Geral de Educação Infantil
Karina Rizek Lopes

Consultora Editorial
Vitória Líbia Barreto de Faria

Jornalista Responsável
Adriana Maricato - MTB 024546/SP

Reportagem
Débora Jabour, Fabíola do Lago e Fabrício Santos

Direção de Arte
Marcos Rebouças

Criação e Projeto Gráfico
Letícia Neves Soares

Diagramação
Letícia Neves Soares e Eduardo Meneses

Produção Fotográfica
Maria Augusta Lincoln

Fotografias
Daniel Protzner, Eraldo Péres, e Marcus Santiago

Revisão
Yana Palankof, Rejane de Meneses e Célia Maria Ladeira Mota

Foto Capa:
Eraldo Péres

Endereço para correspondência:
Ministério da Educação - Coordenação Geral de Educação Infantil - DPE/SEB
Esplanada dos Ministérios, Bloco L - Edifício Sede, 6º andar - Sala 637
70047-900 Brasília - DF. Tel: (61) 21048645
E-mail: coedi-sef@mec.gov.br

Tiragem desta edição: 200 mil exemplares.
Janeiro de 2005.

MEC constrói Política de Educação Infantil com os municípios

As crianças pobres, em sua maioria, não freqüentam a escola: o Brasil tem 22 milhões de crianças de 0 a 6 anos, das quais 13,3 milhões deixam de ser atendidas pelos sistemas de ensino (IBGE/2001). Na faixa de 0 a 3 anos, 11 milhões dos 12,3 milhões de crianças existentes não freqüentam escola ou creche. Na faixa de 4 a 6 anos, de 9,7 milhões cerca de 3,3 milhões estão fora da escola.

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), instituído em 1998 garantiu financiamento exclusivamente para o ensino fundamental. A educação infantil, nos últimos anos, ficou à margem dos direitos e sua ampliação foi tímida.

Se o Brasil não traçar uma política de atendimento para as crianças de 0 a 6 anos, teremos sérias consequências posteriormente com sua educação. É nesse período de vida que elas adquirem comportamentos, hábitos e constroem as matrizes de aprendizagem. Não freqüentar a pré-escola é um fator quase determinante no fracasso do aluno no ensino fundamental e seu posterior abandono da escola.

A Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC) realizou, entre julho e setembro de 2004, oito seminários regionais para traçar uma política nacional de Educação Infantil. Por meio dos seminários, a SEB estabeleceu uma nova forma, participativa e democrática, de relacionamento com as secretarias estaduais e municipais de educação, e com representantes da sociedade civil: deles participaram cerca de mil municípios, além de entidades que atuam na Educação Infantil.

O Ministério da Educação vai implantar o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb) para contemplar o financiamento de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. A Proposta de Emenda Constitucional (PEC) que cria o Fundeb, quando aprovada e regulamentada, vai garantir financiamento para essa que é uma etapa indispensável na formação das crianças.

Os documentos preliminares discutidos nos seminários regionais estão disponíveis no sítio do MEC: www.mec.gov.br/sef/semreg.shtm



4 carta ao professor

5 entrevista

Na Mídia, o Desfile de um Mundo Inatingível

6 caleidoscópio

O Papel dos Contos de Fadas na Construção do Imaginário Infantil

O Conto de Fadas

Conversando e Contando Histórias, Recriando Lugares

17 professor faz literatura

18 prêmio qualidade na educação infantil – 2004

20 artigo

Os Primeiros Desenhos

O Papel do Espaço na Formação e na Transformação do Educador Infantil

31 reportagem

Habilitação de professores infantis tem impacto dentro e fora das escolas

38 notícias

39 agenda

40 livros

41 diálogo

43 arte

Prezada professora/professor,

É com grande satisfação que o Ministério da Educação (MEC) volta a publicar e a distribuir a Revista Criança, publicação exclusiva para o professor de educação infantil permanecer em contato com pesquisas e experiências sobre educação infantil e o desenvolvimento das crianças de zero a seis anos.

Atente para o preenchimento da ficha de cadastramento de leitores e de avaliação da revista, anexa nesta edição. O envio é pago pelo próprio MEC, basta preenchê-la. Procuramos manter a revista nos mesmos moldes nos quais ela vinha sendo publicada, mas a nossa intenção é poder transformá-la para atender ao interesse de nossas professoras e professores de educação infantil.

A Revista Criança número 38 traz artigos, reportagens e entrevistas distribuídos em seções já conhecidas por vocês. Mas tem também seções novas, como Professor Faz Literatura, na qual os professores da educação infantil podem compartilhar suas produções literárias, e Reportagem, que traz experiências em relação à formação inicial de professores em exercício na educação infantil, inclusive a proposta que vem sendo elaborada pelo MEC.

A seção Entrevista traz as idéias, as sugestões e as concepções do psicólogo Yves de La Taille sobre a influência dos meios de comunicação na formação de valores, princípios e atitudes em crianças de zero a seis anos, na família e na instituição de educação infantil. Já a seção Caleidoscópio apresenta três artigos com pontos de vista diferentes sobre os contos de fadas e a infância. Na seção Artigos você encontrará discussões sobre o papel do espaço físico das salas de atividades, de Maria da Graça Horn, e sobre desenhos das crianças, de Nancy Morita.

Esperamos que a Revista Criança colabore para as reflexões em torno da sua prática, para as trocas com colegas e também para deleite de todos vocês. Contamos, ainda, com a participação de todos para fazermos esta revista ficar cada vez melhor e com a cara da educação infantil de nosso país.

Boa leitura!

Na Mídia, o Desfile de um Mundo Inatingível

Fabíola Pereira do Lago

Para o professor Yves de La Taille, livre-docente do Instituto de Psicologia da USP, responsável pela cadeira de Psicologia do Desenvolvimento, a escola infantil deve ser uma alternativa aos valores massificados pela mídia e pode até mesmo influenciar a família quando faz campanhas consistentes.

Que tipo de influência a programação televisiva pode trazer às crianças de zero a seis anos?

Depende de muitas variáveis, como o nível econômico, a postura da família, da escola. Se a criança tiver acesso à TV por assinatura, por exemplo, terá mais escolhas de programação infantil, senão, como a grande maioria da população, assistirá a programas adultos, pois há poucos programas infantis na TV aberta. Destaque deve ser feito para a TV Cultura, que tem excelentes programas para crianças, realmente pensados do ponto de vista educacional. Logo, não se pode falar de um só tipo de influência.

Essa programação infantil é adequada?

Tem de tudo, do melhor ao pior. O Castelo Rá-tim-bum, por exemplo, é primoroso. Além do bom gosto evidente, diverte, permite à criança viajar em mundos imaginários, apresenta conteúdos relevantes de forma prazerosa, enriquece o universo infantil. Já os programas de auditório, além de passarem um erotismo adulto para a

criança (as meninas transformadas em adolescentes em miniatura), freqüentemente são puro *merchandising*. A criança é eleita como consumidora potencial, o que de fato é, mas sem a capacidade de avaliar a qualidade do produto e seu preço.

A maioria da população brasileira é negra e pobre, mas a imagem veiculada na mídia é oposta. Quais as conseqüências dessa distorção na formação de uma criança?

Em primeiro lugar, na sociedade atual ser consumidor virou sinônimo de ser cidadão. Até a avaliação da economia resume-se ao crescimento do consumo e não enfatiza a qualidade de vida do trabalhador, que era o parâmetro de cidadania até recentemente. Ou seja, quem não tem poder de compra fica excluído, pode sentir-se cidadão de segunda ordem. Também pode surgir um sentimento terrível e destruidor de humilhação. Em segundo lugar, as propagandas, sobretudo as da TV, não falam tanto da qualidade dos produtos veiculados, mas das supostas qualidades pessoais de quem os compra, como inteligência, prestígio social, associação à beleza, coragem, e assim por diante.

É uma forma de marginalização...

Não só desta festa restrita do consumo, como também de ser marginalizado economicamente ao comparar-se negativamente a modelos fictícios de excelência. É como se desfilasse diariamente na frente

das pessoas pobres um mundo admirável e inatingível. Com isso, a criança poderá sentir-se humilhada e frustrada. As propagandas são um retrato da ideologia atual, que procura substituir a indignação de ser injustiçado pela vã esperança de ser rico e famoso. Professores de educação infantil deveriam falar deste tema com seus alunos, pois as crianças pequenas já estão atentas aos modelos sociais de prestígio.

Muitas crianças assistem à programação adulta, tais como novelas, filmes e noticiários. Essa relação com conteúdos violentos e excessivamente eróticos não é muito precoce?

Desde o século 17, a pedagogia tanto familiar quanto educacional voltou-se para preservar a criança do mundo adulto. Antes da TV, essa realidade chegava por meio de jornais, revistas e pelo rádio. Logo, as crianças nem tomavam conhecimento dela. Hoje, esse contato acontece porque, para muitos pais, assistir a um noticiário, a uma novela, a um filme é seu principal momento de lazer.

Isso é prejudicial?

Não há consenso entre teóricos se isso é bom ou ruim. Pessoalmente, acho que guerras, assassinatos, violência em geral são informações e cenas impactantes que uma criança pequena ainda não tem maturidade intelectual e afetiva para compreender. Sei de muitas crianças que passaram a ter grande medo de aviões, prédios e elevadores depois de assistirem às imagens dos atentados do dia 11 de setembro de 2001 (veiculadas repetidamente, pergunto-me o porquê). Muitos adultos deixaram seus filhos pequenos vê-las (também me pergunto o porquê).

Como não conseguem compreender um evento como esse, fica apenas o lado trágico, terrível, emotivo, difícil de ser assimilado até por adultos.

Como os educadores podem criar um contraponto a esse cenário?

O mais freqüente é a educação infantil atender crianças encharcadas de mídia. O que os educadores devem fazer é trazer um mundo alternativo; não referendar o que já está massificado. Colocar outras obras musicais, outros textos, outros programas infantis. Os professores podem ter acesso a gravações de muitos programas pelo MEC. Deve-se abrir o leque de opções de valores para que a criança forme seus próprios. Se a escola não fizer isso, quem vai fazer?

O educador vai ter um papel crítico importante nesse sentido, de mostrar opções?

Qualquer pessoa que trabalhe com educação, seja em que nível for, por estar ajudando a formar um cidadão, tem como dever ser crítica em relação à sociedade na qual vive.

Esses valores alternativos podem influenciar a família?

Tenho certeza de que sim! Posso dar um exemplo, a campanha antitabagista faz crianças criticarem e policiarem seus pais fumantes. Se a escola empenhasse 1% dos esforços que costuma empreender com esta campanha para a paz e a solidariedade, por exemplo, teria uma certa influência. E isso desde a educação infantil, pois a construção de valores começa já aí. Mas ela não costuma fazê-lo. É uma pena... ■

“A pessoa que trabalha com educação tem como dever ser crítica em relação à sociedade na qual vive.”

Disney

Cinderela

João e Maria

ALICE NO PAÍS DAS MARAVILHAS

O GATO DE BOTAS • OS TRÊS MÚSICOS

OS DE PINÓQUIO

O flautista de Hamelin

caleidoscópio – contos de fadas

Um objeto, dependendo de quem olha, apresenta formas, figuras e cores variadas, sempre novas e originais. Nesta seção, tratamos assuntos com uma diversidade de olhares.

EXUPÉRY

O Pequeno Príncipe

O PATINHO FEIO e outros

ALADIM

O Papel dos Contos de Fadas na Construção do Imaginário Infantil

Isabel Maria de Carvalho Vieira¹

A sensibilidade e o conhecimento profundo do psiquismo humano na sua relação com os contos de fadas nos são revelados pela professora Isabel Maria de Carvalho Vieira nesta abordagem psicanalítica da questão. O artigo em tela tem o mérito de ampliar os conhecimentos dos professores, trazendo à tona questões que se encontram subjacentes a esse tipo de literatura.

Desde os primórdios da humanidade, contar histórias é uma atividade privilegiada na transmissão de conhecimentos e valores humanos. Essa atividade tão simples, mas tão fundamental, pode se tornar um rotina banal ou representar um momento de excepcional importância na educação das crianças.

O estudo e a discussão em torno da adequação e da validade da narrativa de contos de fadas para crianças, especialmente para crianças pequenas, vem perdurando por gerações e gerações de professores, psicólogos, psicanalistas como também entre orientadores educacionais e pedagógicos. Os artistas que trabalham em espetáculos infantis também discutem a questão, e os pais sentem-se atordoados diante da diversidade de opiniões ouvidas e da amplitude das divergências apresentadas.

Há quem seja contra e quem seja a favor dos contos de fadas. Há quem considere encantadores os mitos e as lendas, como há quem os rejeite como mórbidos e perturbadores, mas atualmente não há mais quem discuta sua importância, sua atuação decisiva na formação e no desenvolvimento do psiquismo humano.

Aqueles que combatem os contos de fadas supõem que a violência das situações que neles se apresentam habitualmente, a personificação do bem e do mal em determinadas personagens, as soluções mágicas para os problemas mais complexos e toda a tensão emocional provocada pela narrativa desses contos vão proporcionar às crianças uma visão muito negativa da realidade, um contato desnecessário com o “lado negro” do homem, talvez até uma mobilização para as pequenas e as grandes maldades que podem ser feitas com outras pessoas. Muitos acreditam que para as crianças mais sensíveis a narrativa dos contos de fadas pode provocar sofrimentos e angústias, que poderão repercutir negativamente na sua vida futura, gerando muitos medos e inseguranças.

Estamos do lado daqueles que são a favor dos contos de fadas, que acreditam no valor e na verdade que se revelam nessas histórias arcaicas, na força e na coragem que podem surgir, exatamente, pelo impacto do encontro direto com a fraqueza, o desamparo, o medo, a necessidade de luta para alcançarmos nossos objetivos.

Os acontecimentos objetivos da vida da humanidade são a nossa história. Os acontecimentos subjetivos, as vivências interiores criaram as estórias. A história fala-nos dos acontecimentos conhecidos da realidade externa, do desenrolar dos fatos que foram sendo registrados nas comunidades e que explicam, em parte, como se efetivaram as realizações culturais dos grupos humanos, como se estabeleceram os grupos étnicos, como se definiram as nações. As estórias falam-nos da realidade interior na construção das nossas culturas, de como se constituíram as estruturas psicológicas das pessoas e dos grupos humanos.

As histórias de ficção, e muito especialmente as narrativas que vêm do folclore, os mitos, as lendas, os contos de fadas, se apresentam como a maneira mais significativa que a humanidade encontrou para expressar aquelas experiências que não encontram condições de se explicar no esquema lógico-formal da narrativa intencionalmente objetiva. A ficção objetiva os fatos e as verdades que não podem ser expressos pela razão, que não são identificados pela lógica. E é por isso que as



histórias são tão temidas, e é também por isso que são tão importantes.

Os contos de fadas são narrativas simbólicas extremamente simples, primitivas, capazes de transmitir experiências subjetivas complexas e vivências emocionais delicadas às pessoas mais ingênuas e às crianças. As lendas e as histórias de fadas são incluídas hoje no acervo básico da literatura infantil porque as crianças se apossaram delas, enquanto o público mais sofisticado as considerava uma literatura de menor significado. Mas não há quem desconheça o quanto os grandes artistas, inclusive escritores de todos os tempos, buscaram e buscam inspiração constantemente nas manifestações mais primitivas da sua cultura, no folclore.

Há alguns aspectos bem interessantes a considerar quando pretendemos nos deter na reflexão e no estudo dos contos de fadas. Em primeiro lugar, o fato de que eles falam sempre de relacionamentos humanos primitivos e por isso exprimem sentimentos muito arcaicos do psiquismo humano. Mas porque arcaicos não deixam de ser atuais, talvez até extremamente atraentes e instigadores porque mostram o que se evita manifestar nas nossas sociedades contemporâneas: a raiva, a inveja, a mentira, também o amor, a fidelidade, a generosidade, com suas enormes conseqüências no viver humano. Nesse sentido, esses contos, como as lendas e os mitos, estão embebidos de princípios éticos universais. Outro aspecto extremamente importante a considerar é que os contos de fadas, sob múltiplas variações, apresentam sempre uma mesma estrutura e temática: falam da busca da totalidade psíquica, da plenitude do ser.

Todo conto de fadas gira em torno de um herói ou heroína que apresenta sua origem: pai, mãe, terra, cultura. O herói ou heroína vivem sempre dificuldades grandes e chegam a um momento de impasse em que alguma coisa extraordinária precisa acontecer para que haja uma solução satisfatória. Entram então em ação múltiplos poderes naturais e sobrenaturais ou mágicos, tanto do lado do bem como

do lado do mal: inimigos terríveis, companheiros fiéis, personagens imbuídos de insegurança, de esperteza, de coragem, figuras transcendentais como fadas, anjos, demônios e dragões. A luta é sempre extremamente difícil, mas, ao final, faz-se a justiça, encontra-se a paz, a harmonia, vence o bom e o bem.

Todo conto de fadas constitui-se como uma “saga de herói”. No desenvolvimento da história, vai-se delineando a luta do herói que não se apresenta, inicialmente, como uma proposta em que todos os elementos da situação lhe estão naturalmente apresentados; ao contrário, no descurso da sua própria ação ele tem de descobrir os elementos que lhe faltam para compreender o processo em que está inserido e, assim, poder construir situações novas que possam vir a lhe favorecer na luta pelos seus objetivos. Nessa luta vão sempre aparecer dificuldades extraordinárias que exigirão muita disposição e astúcia para ser contornadas e vencidas – esta é a saga do herói, de cada um de nós, que, ao final, deveria ser culminada pela possibilidade de vencer todas as dificuldades. Nesse sentido, cada uma dessas estórias é um estímulo encorajador na luta da vida, em que se valorizam os princípios éticos na relação com o outro: o Mal é denunciado, e o personagem mau é castigado; o Bem é valorizado, e o personagem bom é premiado. A proposta e a realização básica são sempre de plena vitória final do bom e do Bem.

Carl Gustav Jung, o grande psiquiatra suíço que fundou a Escola de Psicologia Analítica, diz que “mitos e contos de fadas dão expressão a processos inconscientes, e sua narração provoca a revitalização desses processos, restabelecendo a conexão entre o consciente e o inconsciente”. Como Freud, ele entende que o sonho é uma forma de representação simbólica

dos processos psíquicos individuais, e entende o mito, a lenda e o conto de fadas como representações simbólicas de processos psíquicos coletivos. A discussão sobre a pertinência da compreensão dos contos de fadas como expressão do Inconsciente Coletivo, no dizer de Jung, ou da Herança Arcaica, termo usado por Freud, daria um outro artigo, depoimento ou curso em que precisaríamos definir mais precisamente esses conceitos e referendá-los a estudos antropológicos, sociológicos, psicológicos.

O que nos importa aqui, neste depoimento, é referendar a importância dos contos de fadas no desenvolvimento intelectual e emocional das crianças. Todas as pessoas que trabalham com educação e saúde engendram esforços para proporcionar condições que favoreçam a inte-

gração psicológica. Se os contos de fada se apresentam com possibilidades de favorecer essa integração, não há como desconsiderá-los. Se a criança pode aprender, por meio deles, a identificar e a reconhecer,

nos outros e em si mesma, pensamentos e sentimentos que ajudam ou atrapalham sua relação consigo mesmo e com os outros, se aprende a conviver com naturalidade com fortes elementos do inconsciente da humanidade e do seu próprio inconsciente, estaremos lhe oferecendo melhores condições para crescer e amadurecer por meio da narrativa e da reflexão dos contos de fadas. Essa proposta poderia e deveria ser um trabalho sistematizado e permanente, e as pessoas incumbidas de realizá-lo (professores, orientadores, psicólogos e artistas) precisariam ter, elas mesmas, um desenvolvimento pessoal e uma intimidade com seus próprios inconscientes, para poderem favorecer (ou, pelo menos, não atrapalhar) o encontro das crianças com seu mundo interno. ☺

¹Psicanalista, Psicóloga, Professora de Literatura Infantil, Técnica de Educação.



O Conto de Fadas

O Imaginário Infantil e a Educação

Nelly Novaes Coelho¹

Desvendar o mistério e o encantamento que envolve os contos de fada, ao longo da história da humanidade, é a tarefa preferida da professora Nelly Novaes Coelho que nos pergunta: por que tais histórias tão antigas continuam a interessar leitores adultos e crianças? Neste artigo, direcionado ao professor de educação infantil, ela busca respostas para essa questão nos apresentando uma abordagem extremamente enriquecedora.

Sem dúvida, tão antigo como a humanidade é o ato de contar histórias. E também a sedução que as narrativas maravilhosas exercem sobre os homens, da infância à velhice. É curioso notar que, hoje, em pleno mundo do fantástico progresso tecnológico, da velocidade dos multimeios de comunicação de massa e do império da imagem, os contos de fadas estão de volta. Até os “distraídos” podem perceber que o mercado editorial vem sendo invadido pela grande voga da magia do maravilhoso, pela moda dos chamados “clássicos” da literatura universal ou pelas narrativas maravilhosas em geral, como o conto de fadas. Ao que parece, a realidade concreta que nos rodeia já não basta.

Mas se pensarmos na distância que existe entre o nosso tempo ultramoderno e os tempos primitivos ou arcaicos (nos quais se perdem as origens dessas narrativas fabulosas, surgidas há séculos em várias regiões da Europa), torna-se inevitável a pergunta: por que tais histórias tão antigas continuam a interessar os leitores (crianças ou adultos)? Por que o destino da Gata Borralheira ou Cinderela, ou o da Branca de Neve, da Bela Adormecida, da Bela e a Fera e outras e outras continuam a interessar? Que importância pode ter para os leitores de hoje as tristezas do Patinho Feio e sua lenta transformação em Cisne? Ou a desobediência da Chapeuzinho Vermelho, que vai levar bolo para a avó e escolhe o perigoso caminho da floresta, em lugar da estrada reta e clara, e assim atrai o Lobo, que acaba devorando ela e a avó?

Para podermos responder a essas interrogações, é preciso lembrar que tais narrativas se fundamentam em “lições de vida” dadas pela sabedoria ancestral – a sabedoria dos povos, que, desde a origem dos tempos, vêm constituindo a humanidade em contínua evolução.

Na verdade, por mais que os homens transformem o mundo em que vivem com sua inteligência e trabalho, sua natureza humana não muda. Nela se misturam as “paixões da alma” (amor, ódio, amizade, medo, vontade de poder, ideais, desejos, inveja, ciúmes, solidariedade, fraternidade, etc.) e as “necessidades básicas” do ser humano (ar para respirar, alimento para matar a fome e proteção para o corpo). Tanto as “paixões” quanto as “necessidades básicas” são a matéria-prima dos contos de fadas e de todos os livros que venceram o tempo e através de milênios ou séculos continuam a interessar os leitores ou ouvintes.

E é graças a essa “matéria-prima” humana, somada ao seu “veículo de expressão” – a linguagem narrativa – que os contos de fadas e os “clássicos” estão novamente entrando nas escolas. Já é ponto pacífico o fato de que cabe à educação moderna (ou pós-moderna?) a tarefa de oferecer caminhos para a formação da consciência de mundo da criança (ou do educando em geral), e não apenas servir como instrumento de informações. Em um mundo como o nosso, dinamizado pelas multilinguagens visuais, sonoras e velozes, a leitura da palavra, isto é, do texto (principalmente literário, poético), faz-se cada vez mais necessária para que as novas gerações não se imobilizem como “gerações sem palavras”. Gerações sem consciência de si mesmas, sem consciência histórica e, conseqüentemente, sem consciência crítica. A ausência de autoconsciência redundaria em indivíduos sem autonomia interior, meros joguetes das palavras-de-ordem da sociedade de consumo e lucro, que já se instalou no mundo e o transformou na “aldeia global” de que fala McLuhan.

Sociedade bela/horrível (ainda em processo de formação) que ao mesmo tempo em que gera o progresso e melhora (às vezes desequilibra) a vida no planeta também provoca a alienação humana porque atrai o indivíduo para fora de si mesmo, alimenta-o apenas de exterioridades; impede a formação da sua consciência crítica; impede que cada eu adquira a consciência de seu lugar no mundo e de sua relação essencial com o outro. Uma das verdades do nosso tempo é que sem essa conscientização do eu em relação ao outro e sem o domínio da palavra que nomeia e expressa as realidades não há plena realização existencial.

Um dos fecundos caminhos para essa autoconscientização é a leitura: é o corpo a corpo do eu-leitor (ou ouvinte) com as experiências de vida do outro, que a literatura lhe oferece. E como esse “corpo a corpo, essa conscientização do eu em relação ao outro precisa começar desde cedo (quando a criança passa a perceber o mundo à sua volta), um dos meios que os adultos podem usar para orientá-las é o conto de fadas. De maneira inconsciente e divertida, a criança entra em contato com a sabedoria humana que vem da origem dos tempos, foi guardada pela memória dos povos e transmitida pelo “contar histórias”. Desse fenômeno tiramos uma lição: o “contar histórias”, mais do que entretenimento prazeroso, é uma experiência vital, é um exercício de viver. Como disse Cecília Meireles:

Os livros que têm resistido ao tempo são os que possuem uma verdade capaz de satisfazer a inquietação humana, por mais que os séculos passem.

Estão nesse caso os contos de fadas, os clássicos universais. Todos eles, por meio de mil variantes das situações narradas, tramam-se em torno de algumas poucas invariantes, que correspondem às necessidades básicas do ser humano. Tal como existe um código genético fisiológico (DNA), pelo qual a natureza “programa” cada ser humano, também deve existir um “código espiritual” que, desde a origem dos tempos, “programa” a alma da humanidade. Nos clássicos infantis (contos de fadas, contos maravilhosos, fábulas...) é essa “alma da humanidade” que nos fala. As grandezas e as misérias do ser humano estão ali transformadas em narrativas mágicas, inverossímeis do ponto de vista da lógica ou da realidade comum, mas que seduzem e convencem porque, de maneira inconsciente ou subliminar, tocam o leitor em suas aspirações vitais mais profundas e, as mais das vezes, inconscientes.

Assim, por exemplo, em Branca de Neve, na trama criada entre a Rainha madrasta, a Branca de Neve e os Sete Anões, entram em confronto a inveja ou o ciúme que a beleza e a bondade podem despertar; valorizam-se a paciência diante de um destino adverso e a busca de outros caminhos para fugir dele; exalta-se a solidariedade a ser dada a quem necessita; recompensa-se a virtude e castiga-se o mal; exalta-se o poder regenerador dos maus, etc.

São experiências humanas que o imaginário do leitor vivencia de maneira inconsciente, e, com elas, seu mundo interior vai-se enriquecendo. Nas “transformações” que são comuns nos contos de fadas (a do Patinho Feio em Cisne; do Sapo ou da Fera em Príncipe, etc.) estão patentes as transformações pelas quais todo ser humano precisa passar (da infância à maturidade) para se realizar em plenitude quando persegue um ideal de vida.

Aliás, há um perfeito paralelismo entre os contos de fadas e a vida humana, quando a entendemos como um percurso, uma caminhada, uma viagem em busca da auto-realização. Nesse “percurso” surgem obstáculos (inimigos, maldades, bruxas, madrastas...), mas também auxílios (amigos, fadas, anões...), e o final é sempre feliz: a realização do ideal.

Como se vê, em sua essência, a estrutura dos contos de fadas corresponde às coordenadas da vida humana. Todos nós, para nos realizar, precisamos ter um projeto de vida (ou vários projetos sucessivos); entregamo-nos à “caminhada” para realizá-lo, encontramos os inevitáveis “obstáculos” que precisam ser superados por nossa paciência, esforço ou obstinação (ou por “auxiliares” das mais diversas naturezas), e, por fim, a realização: o “final feliz”. Na verdade, o ser humano veio para “dar certo”. Quando não dá é porque algo não vai bem no mundo à sua volta.

Nesta nossa época de contrastes e caos, é fundamental que os adultos que lidam com as crianças (principalmente os professores) se dêem conta do valor ético-existencial dos contos de fadas para o “povoamento” do imaginário infantil. É no “imaginário” que, afinal, nossa vida se resolve (muito embora não nos demos conta disso).

Ao ouvirem (ou lerem) tais contos, as crianças, mesmo sem o saber, estão formando as leituras de mundo que as ajudarão nos caminhos a serem trilhados na vida. Em cada uma dessas histórias maravilhosas, há uma verdade vital. Neste nosso mundo-cão do “vale tudo” e de ausência de parâmetros para o comportamento humano, esses exemplos de vida, em que a virtude é exaltada, o mal é castigado e os altos ideais saem vitoriosos, sem dúvida podem ser ótimos “guias iluminadores” para os pequenos aprendizes de vida e de leitura.

Enfim, o que nos explica o continuado sucesso dos contos de fadas e dos clássicos infantis em geral é o fato de que sua matéria-prima é extraída de verdades humanas e, portanto, não envelhece. Ou, por outra, é fundamentada em necessidades humanas básicas: o fundo impulso de auto-realização do indivíduo; o desejo do eu de ser aceito pelo outro (daí a necessidade visceral de afeto, de amor); a vontade de poder (que leva o forte a explorar o fraco); a luta pela preservação física (contra a fome, o esforço desumano, a ameaça de morte, a defesa contra a violência, etc.). Necessidades que, uma vez frustradas, geram as tragédias (ou comédias, dependendo da ótica pela qual sejam olhadas), os dramas ou peripécias que, transformados em palavras, vêm tecendo a grande literatura (para adultos ou crianças) que, desde os tempos ancestrais, vem seduzindo a humanidade. E para além do prazer e das emoções do leitor, ao participar de tais aventuras, lhe dá grandes lições de sabedoria e de vida. É preciso descobrir que os contos de fadas têm na base a vida real, e que a literatura infantil não é “infantil” ou pueril, como o senso comum (distráido!) a considera. E acima de tudo é um excelente meio de educação a ser explorado. ☆

¹Doutora em Letras, livre docente e professora titular da F.F.L.C. H. da Universidade de São Paulo atuando no Curso de Pós Graduação. Criadora da disciplina de Literatura Infantil na Faculdade de Letras. Entre suas publicações destacam-se: dicionário crítico de Literatura Infantil e Juvenil Brasileira (Edusp), Literatura Infantil (Moderna) O Conto de fadas (D.C.L.), Literatura: arte, conhecimento e vida (Petrópolis), Dicionário Crítico de Escrituras Brasileiras (Escrituras).

Conversando e Contando Histórias, Recriando Lugares:

Geografia, Literatura e Educação Infantil

Aurea da Cunha Marandola,¹ Eduardo Marandola Jr.²

No artigo abaixo, dois professores relatam e analisam as experiências de seu cotidiano mostrando como as histórias infantis podem enriquecer o conhecimento das crianças a respeito de si mesmas e do mundo que as cerca, estimulando sua capacidade de raciocínio e de relacionar fatos, pessoas, objetos e ações no tempo e no espaço. Defendem a recriação de lugares por meio da literatura e de desenhos como uma forma de exercitar várias das utopias que a educação contemporânea tem buscado alcançar, colocando em relevo a experiência das crianças e estimulando a criticidade, a criatividade, a autonomia e o autoconhecimento.

Desde que a educação infantil foi institucionalizada e legalmente incorporada pela LDB/96 ao ensino obrigatório no país, houve inúmeros progressos em meio a muitas dificuldades. A integração das instituições de educação infantil aos sistemas de ensino, o que significa mais do que a simples inclusão desta, deveria ocorrer, conforme delineado pela LDB/96, até 1999. Contudo, Vitória L. B. de Faria relata que muitos municípios ainda não conseguiram promover essa integração. Alguns dos motivos apontados pela autora são a falta de recursos financeiros, a prioridade dada ao ensino fundamental e a falta de clareza do significado dessa integração (FARIA, 2002).

Essas dificuldades refletem-se na prática cotidiana dos professores. O equívoco mais freqüente é o empenho de alfabetizar as crianças, objetivo do ensino fundamental, e não da educação infantil. Conforme Faria (2002, p. 35) mostra, é necessário ter clareza das concepções de criança, educação infantil e professor que as orientações governamentais e os próprios educadores têm trabalhado: “Pensar no atendimento de crianças de forma institucionalizada significa pensar em educar e cuidar de seres humanos com pouca idade, cuja atividade fundamental e maneira privilegiada de ser e estar no mundo é através do brincar”. Nesse sentido, acreditamos que o lúdico é o principal caminho a ser trilhado pelo professor da educação infantil.

¹ Pedagoga e Pós-Graduada em Psicopedagogia pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), Professora de Educação Infantil da Rede Municipal de Educação, Escola Municipal Nara Manella, Londrina/PR.
² Licenciado e Bacharel em Geografia, pesquisador do Laboratório de Pesquisas Urbanas e Regionais, Universidade Estadual de Londrina (UEL). marandola@yahoo.com.



“Uma das grandes virtudes da literatura para o aprendizado da geografia na educação infantil é atuar na fusão dos mundos da fantasia e do real.”

Contudo, o lúdico não pode, de maneira alguma, ser encarado como simples brincadeira. O professor deve ter em seus objetivos o desenvolvimento de atividades que enriqueçam o conhecimento de mundo e de si mesmo das crianças e estimulem a capacidade de raciocínio e de relacionar fatos, pessoas, objetos e ações no tempo e no espaço.

É nesse esforço que temos desenvolvido atividades que visam enriquecer nossa prática educativa, orientando as atividades ao desenvolvimento de conhecimentos e da capacidade de compreender a complexidade inerente ao mundo. No exemplo que relatamos a seguir, buscamos trabalhar conhecimentos geográficos por meio da literatura. Este trabalho é orientado pelos objetivos delineados no Referencial Curricular Nacional para a educação infantil – RCN (MEC, 1998). Esses não contemplam a geografia ou outras disciplinas diretamente. Porém, os objetivos, os eixos, os conteúdos e as habilidades apontados estão intimamente ligados aos conhecimentos geográficos como conhecimento que pode auxiliar e fundamentar a prática educativa e embasar o desenvolvimento cognitivo das crianças (MARANDOLA e MARANDOLA JR., 2001).

Além disso, outro fator que nos move é a desatenção recíproca entre a geografia e a educação infantil. Se, por um lado, os geógrafos praticamente ignoram a importância desse nível de ensino, por outro esses educadores não têm dado a devida importância que os conhecimentos geográficos têm no desenvolvimento cognitivo da criança. Esforçamo-nos, portanto, na construção de um caminho de diálogo mais efetivo e aberto entre esses dois ramos do conhecimento, visando promover a reflexão em torno do papel dos conhecimentos geográficos na educação infantil

e como o professor desse nível de ensino pode utilizá-los e, ao mesmo tempo, estimulá-los em sua prática educativa.

Da Contação de Histórias à Recriação de Lugares

A literatura infantil teve caminho aberto em nosso século, segundo Nelly N. Coelho, a partir dos estudos da psicologia experimental, a qual revelou a inteligência como elemento estruturador do universo de cada indivíduo (construído de forma singular), chamando a atenção para os diferentes estágios de seu desenvolvimento. Dessa forma, a autora assinala que “a valorização da literatura infantil, como fenômeno significativo e de amplo alcance na formação das mentes infantis e juvenis, bem como dentro da vida cultural das sociedades, é conquista recente” (COELHO, 1987, p.12 e segs.) .

Nessa perspectiva, a autora coloca a literatura infantil como uma linguagem específica que, como toda linguagem, expressa uma determinada experiência humana. Esse aspecto é de grande valor no uso da literatura na prática educativa por proporcionar o contato com o ser humano em seu momento de imaginação e comunicação. Dessa forma, a literatura não precisa necessariamente trazer à tona elementos da realidade concreta ou vivencial, embora estes também sejam um potencial a ser aproveitado no ensino. Coelho destaca que na fase do leitor iniciante, que é o caso das crianças da pré-escola, as histórias podem ser a fusão de dois mundos, o da fantasia e o do real, enfatizando especialmente o fenômeno do pensar, do sentir e do querer em sua necessária complementariedade.

Esta é uma das grandes virtudes da literatura para o ensino, em geral, e para o aprendizado dos conhecimentos geográficos

na educação infantil, em particular: atuar na fusão dos mundos da fantasia com o real, já existente na mentalidade infantil, sem buscar sua separação. Trata-se de valorizar essa capacidade criativa e inventiva das crianças, estimulando-as a explorar esses limites e esses dois mundos de forma simultânea. Buscamos estimular esse exercício na recriação de lugares mediante uma contação de história e desenhos livres. É a partir desse tipo de experiência que deslindamos nossa reflexão teórico-empírica do cotidiano de uma turma de pré-escola da Escola Municipal Nara Manella, em Londrina/PR.

Eliane T. França (2000) elaborou uma proposta do ensino de geografia para a pré-escola, refletindo sobre diversas noções e conhecimentos presentes no RCN, no eixo natureza e sociedade, que são trabalhadas pela geografia, fazendo sugestões de práticas cotidianas para o professor aplicar com seus alunos. Uma noção importante presente em seu trabalho que extraímos para nos fundamentar é a diferenciação de espaço e lugar. Apoiada em diversos autores como Carlos, Almeida e Passini e Soares, a autora diferencia essas duas categorias na relação corporal e sensitiva da criança, ou seja, o lugar é o meio sensitivo e experiencial do corpo, enquanto o espaço não pode ser vivenciado nem experienciado pelo corpo. O Brasil não é um lugar, nessa concepção, pois ninguém consegue por meio dos sentidos (que são corporais) vivê-lo, mas é um espaço, enquanto a sala de aula, a casa ou mesmo uma localidade (pequena cidade, bairro) podem ser lugares onde se vive e se sente o ambiente.

Dessa maneira, no contato da criança com a literatura, por meio de conversas do professor ou mesmo das contações de histórias, ela terá oportunizada a pos-

sibilidade de desenvolver sua percepção tanto do espaço quanto do lugar. França destaca duas etapas desse contato: apreensão e representação. Essa apreensão, lembramos, dá-se tanto por apreender e representar um lugar ou um espaço conhecido como também pela recriação de lugares, ou seja, a descrição de lugares, mesmo ficcionais, que são fruto da imaginação da criança. Iremos exemplificar esse processo com uma experiência de contação da bem conhecida história *O Patinho Feio*. O enfoque dado é na casa e na escola (lugares) e no trajeto casa-escola (espaço), partindo-se da história para atividades práticas com os alunos.

A história relata um cisne que nasceu num ninho de patos (seu ovo foi parar lá por engano). Como ele era diferente, era considerado feio e era infeliz. A história narra os lugares que ele passou ao fugir (por ser ridicularizado pelos demais moradores do local) e os animais que ele viu até se encontrar com uma família de cisnes e, então, perceber que ele não era feio, mas apenas diferente.

Após a leitura da história, exploramos as gravuras e conversamos com as crianças, indagando-lhes sobre a história e relacionando os lugares e as situações descritas com as vivenciadas por elas. Comentamos como era o lugar onde o Patinho nasceu, que tipo de vegetação e moradia havia ali e que outros animais moravam lá. Perguntamos a elas também que trabalho as pessoas faziam e como eram suas ca-

sas, questionando, em seguida, como é o trabalho dos pais e como são suas casas. Parecidas? Maiores? Menores? Inquirimos também sobre as diferenças entre a vizinhança do Patinho e o cenário (árvores, grama, a não-cidade) com a vizinhança da casa e da escola, bem como do trajeto que se faz da casa para a escola e o cenário observado quando saímos em passeios pelo bairro. É parecido? É uma rua? Prédio? Muitas casas?

No trabalho de representação dos lugares, o desenho livre ainda é uma das formas mais eficientes, conforme mostra

Monique Deheinzelin, escrevendo sobre Como as crianças pintam?:

“A linguagem da pintura, ou linguagem sensitiva, é particularmente bem acolhida pelas crianças, pois permite encaminhar o afloramento das impressões percep-

tivas e sensoriais que melhor caracterizam a infância. [...] Ao proceder dessa maneira, a criança busca um acordo entre o seu eu e o mundo, um acordo que não é pre-estabelecido, mas sim construído a partir de uma dinâmica entre a sua individualidade e os variados elementos do mundo externo. Essa dinâmica é transformadora, e damos a ela o nome de criatividade. E a arte é o lugar propício para exercê-la” (DEHEINZELIN, 2001, p. 22).

Por meio do desenho, portanto, as crianças ampliam e buscam o conhecimento de si e do mundo. Além disso, este nos ajuda a entender como elas apreenderam a história e se conseguiram conectar os lugares, os espaços e as relações re-

presentados com sua própria experiência, além de liberar a imaginação. Em vista disso, ao longo dos vários dias de atividades, pedimos às crianças que desenhassem a sala de aula, a casa do Patinho e de seus vizinhos, sua própria casa e de seus vizinhos, além da escola com sua vizinhança e o caminho casa–escola. À medida que as crianças desenhavam, expúnhamos os trabalhos nas paredes da sala, tecendo comentários (tanto os alunos quanto o professor), os quais proporcionaram uma comparação sobre as diferenças e a singularidade daqueles lugares. Muitos dos desenhos apresentaram excelente relação de vizinhança, com noção espacial bem desenvolvida. Porém, nota-se na maioria a necessidade de contínuo trabalho nas noções de lateralidade, escala e orientação, ausentes na maior parte das representações. Contudo, isso não é, em si, algo negativo, pois as crianças estão apenas no início de sua vida escolar. Os desenhos que demonstraram melhores noções espaciais e de relações foram aqueles em que as crianças se colocaram externas ao lugar/espço (casa, escola, caminho), contrastando com o desenho no qual sua perspectiva é interna (sala de aula). Neste último, notamos extrema dificuldade de representação, ocorrendo até mesmo o uso do desenho da fachada da escola para representar a sala de aula. Porém, as conversas acerca de seus desenhos não deixam dúvidas de que a principal virtude foi plenamente exercitada: a criatividade.

Essas atividades podem contribuir significativamente para que cada criança prossiga desenvolvendo suas noções de espacialidade e de lugar, relacionando-se e vendo-se no meio em que vive. Essa preocupação, porém, não pode ficar restrita aos dias específicos das atividades programadas. Esta deve estar intrínseca à própria atividade educativa, na estruturação da prática cotidiana do professor. A história deve sempre vir à tona, sendo aproveitada freqüentemente em outras programações. Além disso, a recriação de lugares também deve vir dos alunos, por

meio da atividade de livre desenho ou livre contação de histórias. Sugerir que eles mesmos criem desenhos ou brinquem de “faz-de-conta” fará com que, a partir dessa experiência imaginativa da literatura, possam eles mesmos continuar a investigar o mundo em busca de novos lugares e novas experiências, ampliando seu conhecimento e inserindo-se na sua própria realidade cotidiana.

A recriação de lugares por meio da literatura e de desenhos é uma forma de exercitar várias das utopias que a educação contemporânea tem buscado alcançar, colocando em relevo a experiência das crianças e estimulando a criticidade, a criatividade, a autonomia e o autoconhecimento. Nessa direção, a internalização dos conhecimentos geográficos na prática educativa dos professores de educação infantil merece maior atenção, tanto por parte dos educadores desse nível de ensino quanto dos dedicados à geografia. A confluência dessas duas áreas no esforço de pensar a educação e o desenvolvimento cognitivo das crianças, desde seu começo, é um passo importante que pode constituir-se em um feixe a mais que fortaleça a luz lançada sobre o homem em sua relação recíproca com o mundo, com a sociedade e consigo mesmo, sublinhando as duas “ações” constituintes do ser, do ente e do próprio mundo: razão e imaginação. ✎

REFERÊNCIAS

- COELHO, Nelly N. *Literatura infantil: história, teoria, análise*. 4. ed. São Paulo: Queron, 1987.
- DEHEINZELIN, Monique. Como as crianças pintam? *Criança: Revista do Professor de Educação Infantil*. Brasília: MEC, n. 35, p. 22-25, dez. 2001.
- FARIA, Vitoria L. B. de. Integração das instituições de educação infantil aos sistemas de ensino: conquistas e dificuldades. *Criança: Revista do Professor de Educação Infantil*. Brasília: MEC, n. 37, p. 31-36, nov. 2002.
- FRANÇA, Eliane T. Ensino de geografia: uma proposta para a pré-escola. 2000. Monografia (Especialização em Ensino de Geografia) - Depto. de Geociências, Universidade Estadual de Londrina, Londrina.
- MARANDOLA, Aurea da C.; MARANDOLA JR., Eduardo. O papel dos conhecimentos geográficos na educação infantil. In: FUSCALDO, Wladimir C.; MARANDOLA JR., Eduardo (Orgs.) Quem tem medo do interior? – urbano–rural: que espaço é esse? – contribuições científicas da XVII Semana de Geografia da Universidade Estadual de Londrina. Londrina: Ed. UEL, 2001. p. 31-34.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTE – MEC. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, vol. 3, 1998.

professor faz literatura

Neste espaço estaremos publicando poemas, contos e crônicas criados por aqueles que reencantam o mundo educando crianças e fazendo literatura de boa qualidade. Inauguramos esta seção com o poema do professor Daniel Faria: Oh! Bagdá...

O professor Daniel assim se refere à sua inspiração para este poema: escrito em 20 de março de 2003, dia em que, segundo o autor: em plena 'Idade Mídia', fizeram-se as trevas da insanidade e do caos contra os povos da Antiguidade.”

✎ OH! BAGDÁ... ✎

HOJE ACORDEI PENSANDO EM TI, OH! BAGDÁ
NOS TEUS MENINOS DE BELEZAS ARABESCAS
QUE NÃO SORRIRÃO MAIS.
NAS TUAS MULHERES DE OLHOS VERDESPANTO
QUE CHORARÃO PELOS SEUS HOMENS
QUE NÃO VOLTARÃO DO GRANDE DESERTO
SEM OÁSIS, NEM ARCO-ÍRIS, OH! BAGDÁ
O POTE DE OURO DA PAZ EXPLODIU EM MIL E UM
CACOS DE ÓDIO E SANGUE DA TUA GENTE MILENAR.
TUAS CARAVANAS PASSARÃO, ALÉM DO SOL
E HAVERÁ APENAS A SOMBRA
TRISTE SOMBRA DESTE SÉCULO
AINDA SEM LUZ, OH! BAGDÁ
QUERIA ACORDAR NOVAMENTE
E ACREDITAR NAS TUAS ESTÓRIAS
DO ERA UMA VEZ, DO NUNCA MAIS.
NOS TEUS TAPETES VOADORES
QUE ME POVOARAM DE INFÂNCIA
NOS TEUS GÊNIOS APRISIONADOS EM LÂMPADAS
DE SONHOS E ENCÂNTAROS
E SUPPLICAR EM LÁGRIMAS TRÊS PEDIDOS:
PAZ, PAZ, PAZ, OH! BAGDÁ...



Daniel Faria é professor de educação infantil e ensino fundamental da rede municipal de Curitiba, arte-educador e músico.

Prêmio Qualidade na Educação Infantil – 2004

Um pouco da história

O Ministério da Educação, em parceria com a Fundação Orsa e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, a Undime, e cumprindo seu papel de coordenador/articulador da política nacional de educação, realizará, este ano, a 5ª edição do Prêmio Qualidade na Educação Infantil.

Desde 1999, quando foi criado, até os dias de hoje, o Prêmio Qualidade na Educação Infantil já construiu história. No início de sua trajetória, em 2000, o Prêmio privilegiou os trabalhos de professoras e professores que atuavam em instituições ligadas às Secretarias Municipais de Educação. Dada a intensa procura, e porque em muitos estados a educação infantil não foi ainda totalmente municipalizada, o MEC e parceiros estenderam o Prêmio para as Secretarias Estaduais de Educação. Em 2002, os organizadores do Prêmio foram além, premiando com uma placa o (a) diretor(a) da instituição do trabalho vencedor e a instituição com um acervo de livros do Programa Nacional Biblioteca da Escola.

Até hoje, mais de 6 mil trabalhos, advindos de todas as regiões brasileiras, concorreram ao Prêmio. Ao longo desses anos de realização, observou-se a crescente consistência na qualidade dos trabalhos inscritos. Percebe-se que os projetos apresentam maior elaboração teórica e reflexiva nos trabalhos, tanto quanto à elaboração como quanto à apresentação. Além disso, é importante ressaltar a influência da formação continuada de professoras e professores evidenciada nos relatos e nas ações desenvolvidas no cotidiano das creches e das pré-escolas com as crianças de zero a seis anos.

Assim funciona o Prêmio

O Prêmio Qualidade na Educação Infantil obedece a um Regulamento, e os processos de inscrição e seleção dos trabalhos envolvem as Secretarias Estaduais e/ou Municipais de Educação e as Secretarias Executivas das Undimes estaduais. Os tra-

balhos inscritos são selecionados por duas comissões julgadoras, uma no âmbito dos estados e outra no âmbito nacional.

Podem concorrer professoras e professores que desenvolvem experiências pedagógicas em creches e pré-escolas públicas municipais e estaduais. Após o primeiro processo seletivo, cinco trabalhos de cada estado são enviados ao MEC, onde são julgados pela Comissão Julgadora Nacional. É bom ressaltar que ambas as comissões são compostas por profissionais que atuam na área educacional, com ênfase na educação infantil, e por representantes de diversas entidades brasileiras e internacionais que desenvolvem e gerenciam políticas voltadas para a infância.

Cada projeto deve relatar a experiência pedagógica ainda em andamento ou que tenha sido concluída no máximo há dois anos, acompanhada da ficha informativa preenchida pelo professor. Os 27 professores vencedores serão contemplados com R\$ 3 mil, certificado e *kit* de apoio pedagógico (livros, lápis de cor, tinta, brinquedos educativos e jogos). Os secretários de Educação dos municípios e estados das escolas premiadas receberão estatuetas. A escola ganhará uma placa e acervo de livros.

A Secretaria de Educação cujo professor for classificado em primeiro lugar receberá um veículo utilitário repleto de materiais pedagógicos, brinquedos, discos, livros, instrumentos musicais, TV, vídeo e computador, um acervo móvel para servir à rede escolar de educação infantil.

O Prêmio Qualidade na Educação Infantil tem perseguido e alcançado seus objetivos de estimular, valorizar, divulgar práticas educativas bem-sucedidas e de qualidade, além de incentivar os municípios a assumir sua responsabilidade com a educação infantil diante da visibilidade que esta área de atuação tem alcançado no cenário educacional.

Todo o reconhecimento da importância do Prêmio, que pode ser observado por

meio do número crescente de inscrições, da repercussão na mídia e, principalmente, da possibilidade de reflexão das professoras e professores, a partir do registro de sua própria prática e da prática dos outros professores, leva o MEC e seus parceiros a propor novas ações, além da cerimônia de premiação que ocorre em Brasília com a presença do Ministro da Educação. Estas duas ações são: o Seminário, que teve sua primeira edição em 2003, e a publicação dos trabalhos vencedores do Prêmio/2004.

A realização do II Seminário e a publicação comentada dos projetos premiados pretendem marcar qualitativamente o Prêmio. O Seminário contará com a participação de todos os 27 vencedores e de outros convidados. A programação prevê a exposição dos trabalhos, a organização de grupos de debate divididos por temáticas, a apresentação do 1º colocado e uma apresentação cultural. Segundo entendem MEC e parceiros, a publicação comentada dos trabalhos premiados significa um passo a mais para socializá-los e para que estes se tornem referência à formação continuada dos milhares de professoras e professores.

Ao reconhecer os trabalhos já existentes, qualificando-os, fazendo-os emergir dos próprios sistemas de ensino em que são concebidos e concretizados, o Prêmio, por meio de suas ações, alcança o objetivo de tornar visível o trabalho pedagógico desenvolvido nas instituições públicas de educação infantil e simultaneamente de contribuir para a formação continuada das professoras e dos professores de todo o país.

Finalmente, cumpre informar que a relação dos trabalhos selecionados nos estados está no Portal da Undime, e a relação dos premiados será divulgada no dia 27 de setembro de 2004. ■

MAIS INFORMAÇÕES PELOS SITES:

www.undime.org.br, www.premioqualidadeeduinfantil.org.br e pelos telefones (61) 2104-8640 e 2104-8645.



Prêmio
Qualidade
na Educação
Infantil
2004

Mostre seu trabalho. Você tem muito
a contribuir para a educação infantil.

Os Primeiros Desenhos

A Construção Gráfico-Plástica

Nancy de Fátima Silva Morita¹

Viajar ao sabor da imaginação, dando asas ao possível e ao impossível, e descobrir o universo oculto dos múltiplos sentidos escondidos nos desenhos infantis. É nesse contexto que mergulharemos um pouco para aprender muito da originalidade, da vivacidade de espírito e do inusitado que reveste a encantadora arte criativa dos primeiros desenhos infantis.

Quando a criança pequena vence suas primeiras dificuldades físico-posturais – por exemplo, sustentação do tronco superior –, acontece concomitantemente uma maior exploração do meio. Ela observa, manipula e ressignifica tudo à sua volta. É nesse momento que habitualmente acontece a manipulação primeira de objetos, como o giz de cera, os pincéis, as tintas, etc.

Assim, bem antes que uma criança pequena possa organizar e elaborar seus desenhos, ou melhor, seus primeiros traços, é necessário encorajá-la a descobrir os objetos, suas cores e suas formas. Ela aceitará melhor as condutas e as técnicas precisas e mais organizadas e/ou estruturadas (modo de utilizar, controle do gesto...) se já tiver conhecimentos prévios dos materiais, bem como oportunidade de livre exploração dos utensílios, dos materiais e da disposição destes no local. As descobertas feitas pelas crianças pequenas são mais significativas e mais importantes do que o resultado estético obtido.

É importante que se proporcione o maior número de experiências com materiais alusivos à construção de desenhos, pinturas, formas em argila, de modo que a criança possa tocar e reconhecer os materiais, misturar e apreciar livremente os resultados e ter prazer e ludicidade nesse jogo criativo.

A atenção do adulto nesse período de intensa descoberta da criança é muito importante. É ele quem acompanha os primeiros passos da criança, seus primeiros gestos, suas primeiras sensações. Nesse mo-

¹ Especialista em Saúde Perinatal, Educação e Desenvolvimento do Bebê, professora da Secretaria de Estado de Educação do DF.



© Eraldo Pères



© Eraldo Pères

mento, a criança busca compreender noções de lugar, espaço, tamanhos, texturas e adquire conceitos como quente e frio, nome das cores e dos materiais, etc. Com o auxílio do adulto, acontecerá, simultaneamente, um grande enriquecimento do vocabulário e do repertório na argumentação.

Buscando fundamentação em Piaget, sabemos que, para conhecer os objetos que a cercam, a criança deve agir sobre eles, transformando-os até chegar a compreendê-los. Essa apropriação das coisas do mundo resulta, portanto, da própria atividade da criança. Ela se apossa do que abstrai de suas experiências e aumenta seu conhecimento. Os objetos também influenciam as ações da criança, modificando-as, ao mesmo tempo em que têm suas funções originais modificadas por elas.

Assim, é importante atentar para o fato de que a criança desde muito pequena deve ter a oportunidade de vivenciar algumas experiências antes de ter nas mãos um giz de cera e um papel, ou um pincel e tintas para efetuar seus primeiros desenhos. É imprescindível que contatos anteriores com os materiais e procedimentos de encorajamento associados à maturidade motora aconteçam em contextos de significados repletos de amorosidade e prazer. Os gestos e a coordenação motora organizar-se-ão melhor à medida que o adulto lhe proporcionar tal conjuntura, e principalmente lhe proporcionar ampla visão de mundo.

O desenho infantil é o resultado da interpretação espontânea dos momentos de aprendizagem, da conquista da organização estruturada do gesto e do manuseio adequado dos materiais e das cores. As experiências ofertadas pelos adultos e pelo ambiente que a cerca, bem como os utensílios à sua disposição, serão fatores determinantes nessa iniciação da criança com a expressão gráfico-plástica.

Paulatinamente, a criança começa a organizar o traço e suas idéias, e as tentativas de apresentar formas estruturadas e localizadas no tempo e no espaço aparecem, ainda que de forma rudimentar para o adulto.

Pedir a essa criança que investigue e descubra os limites existentes em diferentes superfícies e, num segundo momento, proporcionar diferentes possibilidades de organizar nesse espaço seus traços e/ou seus primeiros desenhos certamente serão de grande ajuda para que ela obtenha referências e construa intuitivamente o conceito de proporcionalidade.

Outro fator importante é oferecer a possibilidade de a criança desenvolver seus desenhos em diferentes planos de trabalho; oferecer superfícies na horizontal e na vertical e papel em tamanho grande o suficiente (quanto menor a criança maior deverá ser o papel) contribui muito para que a criança construa noções es-



© Eraldo Pères



© Eraldo Pères



© Eraldo Pères



© Eraldo Pères

paciais, bem como a localização e a utilização do espaço proposto. É importante, ainda, ofertar superfícies diferentes do papel, como a madeira ou paredes, por exemplo.

As brincadeiras, dirigidas ou não, envolvendo manipulação dos materiais pertinentes à construção de desenhos colocam a criança na linguagem natural de seu universo, podendo ser pinturas com esponjas, com as mãos, com os pés, etc. Essas atividades permitem que a criança interaja com o universo das artes e se aproprie dele de forma lúdica e significativa.

A progressão gradativa do controle físico-postural e a crescente conquista motora, associadas à curiosidade aguçada e à vontade de explorar e dominar o mundo ao seu redor, fazem com que a atividade ante o desenvolvimento e a construção de desenhos aumente em quantidade e qualidade.

Aos poucos, essa criança já se organiza melhor no tempo e no espaço, já utiliza com maior propriedade os materiais e suas possibilidades. As formas são mais definidas e buscam cada vez mais correspondência com o contexto vivenciado. É interessante observar que a criança vai regulando paulatinamente o diálogo com o desenho. À medida que dialoga com parceiros e/ou absorve interferências ambientais, vai modificando e ressignificando seu desenho.

Gradativamente, ela vai construindo seus referenciais de proporcionalidade, cores, espaço, tempo, etc. As crianças estão nessa fase desenvolvendo funções mentais bastante elaboradas, estão ampliando sua visão de mundo, bem como a percepção do cotidiano, e questões relevantes como “quem fez o papel?”, “e as tintas, como foram feitas?” fazem parte de seu repertório.

A maneira de interagir com o material e a preferência por este ou aquele aparecem também de forma mais definida, até mesmo a mistura das cores mostra particularidades e sensibilidades diferentes, tanto no fazer quanto no resultado final e na apreciação.

Nessa fase, os desenhos carregam uma relação estreita com as emoções mais sinceras, as crianças desenham seus desejos, seus sonhos, seus amores e seus desamores. Fazem do espaço lúdico-plástico um construir e reconstruir da imaginação e da memória afetiva.

É muito importante respeitar o tempo e o repertório particular de cada criança, não lhe ofertando modelos preconcebidos pelo adulto, ao contrário, permitindo que ela mesma crie e recrie suas próprias técnicas de representação.



© Eraldo Pères

À medida que vai crescendo, o que se percebe é que os gestos anteriormente desordenados e exagerados vão pouco a pouco dando forma a expressões mais definidas, organizadas e controladas. A criança passa gradativamente a gerir seus atos, comanda o traço e o desenho, aperfeiçoa cada vez mais seus gestos, sua evolução gráfica e psicomotora perante a construção artística.

As formas construídas e determinadas individualmente pelas crianças ajudam a estruturar uma identidade bastante peculiar de como cada uma constrói seu grafismo. Para que isso seja possível, os adultos não devem oferecer modelos e desenhos estereotipados, pois a criança tende a substituir sua linguagem expressiva natural pelo desenho do adulto (muitas vezes descontextualizado).

A atenção do adulto “cuidador”, nesses momentos, é relevante, pois a criança, ao mesmo tempo em que precisa de referenciais e orientações, precisa ainda mais de liberdade de ação e reflexão. Habitualmente, pais e professores de crianças pequenas tendem a fazer muitas indagações sobre os desenhos que estas fazem: “O que é isso? O que você desenhou?”. No entanto, muitas vezes a criança manuseia materiais artísticos e produz formas por puro prazer, não havendo intencionalidade de representação, mas, diante da indagação do adulto, ela responde que está construindo algo cognoscível, alterando dessa forma sua exploração imagética, livre e prazerosa em função das expectativas ansiosas e escolarizantes do mundo adulto.

O caminho da construção gráfico-plástica pela criança pequena passa necessariamente pela exploração livre dos materiais, pela construção das hipóteses sobre estes e pela capacidade imaginativa e investigativa de cada uma. Por isso, um ambiente que proporcione desafios a essas mentes criativas é de imenso valor e pode auxiliar a criança nesse percurso, no qual ela se utiliza dos recursos simbólicos do meio artístico para construir representações significativas específicas que só a arte é capaz de proporcionar.

A possibilidade de transformar ludicamente a realidade material proporciona às crianças um canal competente e exclusivo para abordar e elaborar significados importantes e complexos, uma vez que nessa faixa etária a expressão gráfico-plástica explica melhor o contexto de cada criança do que a própria linguagem verbal. 🍷

BIBLIOGRAFIA

- CUNHA, Susana Rangel Vieira da (Org.). *Cor, som e movimento*. Ed. Mediação, 1999.
- PIAGET, J. *A formação do símbolo na criança*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- STEINKAMPF, Sylvie; UGLIANICA, Sylvie. *Premiers dessins*. Ed. Dessain et Tolra.

O Papel do Espaço na Formação e na Transformação do Educador Infantil

Maria da Graça Souza Horn¹

Da experiência vivida ao longo de trinta anos na educação infantil, um dos recortes mais significativos que a Professora Maria da Graça Souza Horn faz diz respeito à organização espacial das salas de aula, por acreditar que isso realmente constitui um “parceiro pedagógico” dos educadores. Em sua tese de doutorado, destaca entre outras questões o fato de nessa problemática se entrelaçarem a construção do conhecimento pelas crianças e as interações possíveis entre crianças e crianças, crianças e educadores e crianças e objetos.

O entendimento de que a organização espacial das salas das instituições de educação infantil não funciona apenas como um “pano de fundo” mas como parte integrante da prática pedagógica é algo relativamente novo na realidade brasileira. Atualmente, porém, o reconhecimento da importância dos componentes do ambiente sobre o desenvolvimento infantil e, conseqüentemente, sua influência sobre o trabalho efetuado com as crianças nas instituições de educação infantil vem se acentuando.

No Brasil, recentes estudos sobre arranjos espaciais, como os de Campos de Carvalho (1989), Campos de Carvalho e Rossetti Ferreira (1993), Campos de Carvalho, Rubiano e Rosseti Ferreira (1989), Rubiano (1990), Rubiano e Rosseti Ferreira (1992),

¹ Maria da Graça Souza Horn é Professora Adjunta da Faculdade de Educação da UFRGS, atuando na área de educação infantil.

© Eraldo Pères



O cantinho de leitura é um dos preferidos dos alunos do Jardim de Infância 21 de abril, da rede pública de Brasília.

Realizar atividades em grupos enriquece o aprendizado e a socialização da criança.



© Eraldo Péres

Rubiano e Silva (1993), constataram a importância do papel do arranjo espacial na prática pedagógica desenvolvida pelos educadores com crianças de zero a três anos. Os espaços considerados mais bem organizados foram os de arranjos semi-abertos, caracterizados por zonas circunscritas. Os diferentes cantos das salas de aula são separados por estantes, prateleiras, móveis, possibilitando que a criança possa visualizar a figura do adulto, não necessitando deste para realizar diferentes atividades. Nesse modo de organizar o espaço, existe a possibilidade de as crianças se descentrarem da figura do adulto, sentirem segurança e confiança ao explorarem o ambiente, terem oportunidades para contato social e para gozar momentos de privacidade.

No cenário mundial, aponto como referência os trabalhos realizados na Espanha e na Itália, principalmente os vinculados às redes públicas de ensino, nos quais a organização do espaço constitui um dos elementos do currículo.

Desse modo, na dimensão escolar, podemos entender o ambiente “como um todo indissociável de objetos, odores, formas, cores, sons e pessoas que habitam e se relacionam dentro de uma estrutura física determinada que contém tudo e que, ao mesmo tempo, é contida por esses elementos que pulsam dentro dele como se tivessem vida. Por isso, dizemos que o ambiente “fala”, transmite-nos sensações, evoca recordações, passa-nos segurança ou inquietação, mas nunca nos deixa indiferentes” (FORNEIRO, 1998, p. 233). Observo que muitos educadores até estruturam “cantos” com diferentes temáticas, inspirados em outras instituições, porém permanecem desempenhando uma prática pedagógica altamente diretiva, centrada no educador. Cabe destacar, mais uma vez, o entendimento de que a construção do espaço é eminentemente social e se entrelaça com o tempo de forma indissolúvel, congregando simultaneamente

diferentes influências mediatas e imediatas advindas da cultura e do meio em que estão inseridos seus atores.

Reforçando uma ideia já expressa neste trabalho, temos o espaço como um elemento curricular, estruturando oportunidades de aprendizagens por meio das interações possíveis entre crianças e objetos e delas entre si. Assim considerado, o espaço na educação infantil não é somente um local de trabalho, um elemento a mais no processo educativo, é, antes de tudo, um recurso, um instrumento, um parceiro do professor na prática educativa.

Nesse cenário, a figura do professor destaca-se como aquele que observa, registra, interfere, oportuniza novos espaços e situações para que a construção do conhecimento ocorra de maneira cada vez mais rica e interessante para as crianças. Elas protagonizam ações para as quais não são mandadas e

tampouco dirigidas. Constatamos nas inúmeras oportunidades de contato com o cotidiano das instituições infantis que o protagonismo infantil mostra às educadoras que a forma de organizar o espaço pode qualificar o brincar, quando materiais desafiadores são postos à sua disposição, quando a delimitação do espaço da sala de aula por áreas ou cantos permite a descentração da figura do adulto e uma maior autonomia por parte das crianças, quando a professora interage com os alunos enquanto estes brincam e jogam.

Por outro lado, uma questão vem permeando minhas reflexões com relação a esta temática: a de que a formação dos educadores e sua conseqüente concep-

ção de criança, educação e aprendizagem se refletem no modo como organizam os espaços. Nessa perspectiva, podemos entender esse processo como uma construção que se edifica paralelamente à própria formação desses educadores. Formação esta que será embasada numa dimensão reflexiva, característica que deverá acompanhar não somente os cursos de formação, como também a formação em serviço.

Está posto, pois, que além dessa atitude reflexiva as experiências de vida e de trabalho devem povoar de modo multifacetado a vida do educador, tanto no que se refere ao seu saber técnico quanto no campo de cultura mais ampla. A prática

pedagógica da grande maioria das educadoras, desenvolvida por muitos anos, mostra quase sempre uma postura tradicional que evidencia principalmente a dificuldade das professoras em alterar suas rotinas,

em entender que as atividades propostas às crianças devem ser únicas e realizadas por todas ao mesmo tempo. Tal concepção pedagógica é o que caracteriza a maioria das práticas realizadas nas instituições de educação infantil.

Uma prática pedagógica que aposta na capacidade das crianças de se autogerirem, de realizarem atividades diversificadas dentro de uma perspectiva que descentra da figura das educadoras a maior parte das ações desempenhadas pelas crianças redimensiona o papel das professoras.

À medida que as profissionais são subsidiadas por uma coordenação pedagógica que propõe estudos, diversifi-

A organização do espaço deve estar presente no currículo de formação de professores, pois ela direciona o processo educativo – centralizado no professor ou, ao contrário, centralizado nos interesses dos alunos.

cados em leituras de textos, assistência e discussão de vídeos, análise de situações cotidianamente vivenciadas por educadores(as) e seus alunos (as), diálogos e socialização de diferentes práticas, o olhar para seus alunos vai sendo “permeado” por um referencial teórico que lhes permite observarem, prestarem atenção nas brincadeiras das crianças e, ao mesmo tempo, refletirem sobre suas práticas. A “devolução” dessa leitura pode influir nas modificações que ocorrem no espaço, numa maior flexibilização da rotina diária, na ampliação do uso dos espaços que extrapolam os limites da sala de aula. Enfim, no abandono de uma postura pedagógica de trabalhar para a criança e no assumir a de trabalhar com a criança. Desse modo, reciprocamente alunos e professoras vão se construindo e se transformando. O espaço constitui-se pelo estabelecimento de múltiplas relações afetivas, cognitivas e sociais.

Nesse processo, a ação que a coordenação pedagógica desempenha é papel da “linha” que, perpassando o

pano, une e dá forma ao tecido. O modo de acolher e de “receber” as professoras legitima o que a coordenação acredita como princípios essenciais a serem levados em conta na organização dos espaços das crianças: aconchegar, acolher e promover a construção de vínculos afetivos e cognitivos. Isso se explicita nos encontros de estudos, na maneira como a coordenadora assessora individualmente as educadoras, no preparo dos materiais que seriam utilizados nas reuniões, no respeito pelo saber dos outros e principalmente na espera paciente de uma transformação que venha do interior de cada professora, considerando seus tempos individuais.

Cada cenário pode ser interpretado, conforme postula Bronfenbrenner (1996), como um microsistema ecológico, cuja dinamicidade afeta, considerando esse estudo, o contexto institucional. É a consideração do individual e do grupo, da sala de aula e da instituição, das professoras e da coordenação pedagógica, das crianças e de suas famílias, entendendo

todos esses segmentos como influências no processo como um todo.

Retomo a questão central de minha tese, reafirmando que o como e em que se modificou a postura pedagógica das professoras não tem somente um fator linearmente determinado. Foi decorrência do entrelaçamento dos fios de uma trama, composta pela ação refletida das professoras, pelos protagonismos das crianças e pelas intervenções da coordenação pedagógica por meio de um trabalho contínuo de formação.

Neste trabalho, procurei evidenciar o quanto não basta organizarmos o espaço em cantos temáticos e colocarmos jogos e materiais à disposição das crianças sem que o professor tenha a consciência do desafio que isso impõe às crianças. Se esse fosse o caminho escolhido pela coordenação pedagógica da instituição, certamente as modificações evidenciadas em suas práticas não teriam acontecido. O respaldo teórico dado às educadoras, por meio de um trabalho continuado de formação, foi decisivo nesta trajetória. ■

Na educação infantil, o espaço deve possibilitar o contato das crianças com seus colegas e com os objetos do ambiente. Ele deve aconchegar, acolher e promover a construção de vínculos afetivos e cognitivos.



© Eraldo Pères

Todos os espaços, na pré-escola, servem à aprendizagem.

Habilitação de professores infantis tem impacto dentro e fora das escolas

Fabrizio Santos e Débora Jabour

No Estado de Minas Gerais, como forma de solucionar o desafio da baixa escolaridade e a ausência quase generalizada de formação específica dos educadores infantis, foi criado o Programa Emergencial de Habilitação em Nível Médio – Modalidade Normal – do Professor de Educação Infantil em Exercício. Em todo o país a situação parece se confirmar. Levantamento do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) no ano de 2003 revela que, no Brasil, existem 32 mil educadores infantis em atividade sem a formação mínima exigida por lei. Ligadas em sua origem às iniciativas comunitárias e ao ingresso feminino no mercado de trabalho, as creches e as pré-escolas não faziam parte da educação formal. Foram fruto da mobilização de mulheres que necessitavam de um local seguro para deixar seus filhos durante o dia. Dessa forma, até meados dos anos 1990 não se exigia nenhuma formação específica aos profissionais dedicados a cuidar das crianças de zero a seis anos.

É a partir da Lei de Diretrizes e Bases (LDB/1996) que a educação infantil passa a ser considerada oficialmente como primeira etapa da educação básica. Fátima Salles, coordenadora do Programa Emergencial pela UFMG, lembra que o desafio tem sido duplo: ampliar a quantidade de vagas e proporcionar qualidade ao atendimento oferecido. E entre as garantias de bons resultados nessa política está a formação dos educadores. Pela Lei, os professores da educação básica devem ter formação em nível superior. Entretanto, é permitida a formação em nível médio, na modalidade Normal, para os profissionais da educação infantil e das primeiras séries do ensino fundamental. As educadoras que não atendem a essa exigência têm prazo até 2007 para obter a habilitação.

O curso

A iniciativa de habilitar as educadoras mineiras é coordenada pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e executada em parceria com outras oito instituições de ensino superior do estado, a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE/MG), a Secretaria de Estado

do Desenvolvimento Social e Esportes (Sedese) e prefeituras municipais.

No ano de 2001, 27 turmas foram iniciadas em 15 cidades pólo. Ao todo, educadoras de 77 municípios ingressaram no Programa, formando um grupo de 1.200 alunas. As disciplinas oferecidas pelo curso contemplam somente o conteúdo específico sobre a educação infantil. Assim, professoras que ainda não concluíram o ensino médio precisam freqüentar, simultaneamente, um curso supletivo.

O custo para a formação de cada turma é de aproximadamente R\$ 82 mil. No total, seriam necessários cerca de R\$ 2,2 milhões para concluir a habilitação de todas as alunas. Como os recursos do Fundo de Amparo ao Trabalho (FAT), principal financiador da ação, não cobriam integralmente o Programa, somente os cursos que contaram com o apoio financeiro dos municípios concluíram o processo. Os demais aguardam a concretização de uma parceria, já em andamento, com a Secretaria de Estado da Educação.

Impactos

A avaliação de quem esteve envolvido no processo de formação das professoras

revela que o Programa teve impactos expressivos na rotina das creches, na vida das educadoras e nas políticas públicas locais. Silvânia Aparecida Landa, 25 anos, professora da creche Criança Esperança em Betim, cidade da região metropolitana de Belo Horizonte, conta que quando iniciou as atividades de educadora, há cinco anos, não sabia o que era a educação infantil. Hoje, impressiona ver a clareza com que expõe seus conhecimentos sobre a educação. Na sala onde educa as crianças de três anos, ela exibe seu detalhado cronograma semanal. Nele, estão listadas uma série de atividades planejadas com antecedência e discutidas com a coordenação pedagógica da escola. O conhecimento fez com que Silvânia perdesse o medo das crianças. "Hoje eu sento no chão junto com elas", conta. Antes, para manter uma postura de professora – da forma que julgava ser correta –, ela era mais séria, lia as histórias sentada em uma cadeira, com tom único de voz. Agora ela interpreta, interage, cai no chão e provoca reações nas crianças.

Edna Arthuso, professora da PUC-Minas e das turmas criadas em Betim, ressalta a melhoria da auto-estima de suas alunas. "Elas aprenderam a se gostar, a

© Marcus Santiago



Fátima Salles coordena a habilitação de professores em Minas Gerais.



Habilitação de professores contribui para melhorar o aprendizado das crianças.



O currículo discute uma organização do espaço em que a professora não é o centro da aprendizagem.

“Que negócio é esse de cuidar de menino?” pensou Silvânia, de Betim, insegura ao chegar pela primeira vez à creche, há cinco anos, com o desafio de educar crianças pequenas. Hoje, impressiona ver a clareza com que ela expõe seus conhecimentos sobre a educação.

Na educação de zero a seis anos, educar e cuidar são atividades indissociáveis. Silvânia, a professora da foto, formou-se no curso emergencial de magistério em 2003.



A partir de 2005, o MEC vai formar professores infantis

© Daniel Protzner



Professora de creche em Betim desafia crianças a brincarem com lápis e papel.

Hoje, Silvânia expõe seus conhecimentos sobre a educação com clareza.

acreditar nos seus sonhos". Edna cita ainda a inserção política das educadoras, que passaram a fazer parte do sindicato da categoria, do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, do Movimento de Lutas Pró-Creches. A coordenadora do Programa, Fátima Salles, relata também que a iniciativa colocou na pauta das políticas públicas o tema da educação infantil, estimulando, por exemplo, a criação de resoluções específicas sobre o assunto nos Conselhos de Educação.

BH tem iniciativa própria

Levantamento da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte em 2000 revelou dados preocupantes. Das 1.231 educadoras em exercício nas creches conveniadas com a prefeitura, 51,8% não possuíam a habilitação mínima exigida pela LDB – o ensino médio na modalidade Normal. A partir de outubro do mesmo ano, a prefeitura iniciou um curso de habilitação que envolveu as 195 creches da rede. Cerca de 420 professoras já passaram pela formação. A proposta da prefeitura, diferentemente do Programa Emergencial, oferece o conteúdo regular do ensino médio aliado às questões específicas sobre a educação infantil. Dessa forma, as alunas que não têm o ensino

médio completo não precisaram frequentar um curso supletivo.

Para habilitar os cerca de 32 mil profissionais de creches e pré-escolas que necessitam da formação mínima exigida pela LDB, o Ministério da Educação criou o Proinfantil – Programa de Formação Inicial dos Professores em Exercício na Educação Infantil. A versão piloto começa em fevereiro do ano que vem e, a partir de julho de 2005, será iniciado nacionalmente.

A metodologia do Programa, que mescla o ensino a distância com encontros presenciais, é baseada na experiência do Proformação, iniciativa semelhante da Secretaria de Educação a Distância do MEC, voltada para os professores das primeiras séries do ensino fundamental. De acordo com a Coordenadora Geral de Educação Infantil do MEC, Karina Rizek, o Ministério possui R\$ 20,6 milhões disponíveis para o Proinfantil e vai arcar com 80% dos custos do Programa.

Karina ressalta que a adesão dos estados e dos municípios ao Programa é fundamental para o sucesso da iniciativa. "O estado é quem certifica os educadores no ensino médio. E os municípios, responsáveis pela educação infantil, precisam identificar e inscrever os professores não habilitados no curso", afirma. ■

© Daniel Protzner



Depois da formação, Silvânia passou a planejar as atividades da turma.

resenha

A nossa já tradicional seção de resenhas, a partir da revista 38, estará apresentando sempre uma obra direcionada a crianças da educação infantil e outra dirigida a professores.

Esta seção continuará contando com a colaboração de nossos leitores, que podem continuar socializando suas boas leituras, e de autores e editores de livros e músicas, que podem continuar nos enviando suas produções para nossa análise e divulgação.



Guerra! Por quê?

“ Os grandes, querendo tomar os pertences dos pequenos, fazem uso da força, para conseguirem o que querem”. É assim que a Editora Compor, de Belo Horizonte/MG, apresenta o assunto do mais novo livro escrito e ilustrado por Osório Garcia.

No momento em que vivemos cercados de violência e no qual as crianças brasileiras e de todo o mundo reproduzem nas suas brincadeiras de faz-de-conta as barbáries mostradas pelos meios de comunicação, esta fábula singela junta-se a outra vezes que junto aos pequenos buscam a construção de uma cultura da paz.

Com linguagem clara e acessível e com ilustração atraente para crianças, a história, escrita em 24 páginas, traz resposta para algumas inquietações infantis, levando-as a refletir sobre suas próprias experiências.

Garcia, Osório – Guerra! Por quê? – Belo Horizonte: Compor, 2002.

Literatura oral para a infância e a juventude

Esta obra organizada pela escritora modernista Henriqueta Lisboa e prefaciada e ilustrada por Ricardo Azevedo é um documento valioso da cultura brasileira, constituído por contos, lendas, fábulas e mitos, coletados por 15 autores folcloristas brasileiros, dentre eles: Câmara Cascudo, Afonso Arinos e Sílvio Romero.

Embora o próprio título defina o interlocutor privilegiado do livro, entende-se que o tipo de literatura nele veiculada é de grande interesse para todos aqueles que conhecem ou desejam conhecer a riqueza da tradição oral, ouvindo, contando, emocionando-se e divertindo-se com as narrativas que constituem o imaginário do nosso povo. Para o professor de educação infantil, considera-se uma leitura quase que indispensável, tanto no que diz respeito à sua formação quanto para melhor exercer seu papel de mediador cultural, ampliando seu repertório literário e, conseqüentemente, o universo infantil.

Lisboa, Henriqueta – Literatura oral para a infância e a juventude – São Paulo: Peirópolis, 2002.

Ana e Ana

Belíssimas ilustrações, combinadas ao texto ágil, constituem os elementos marcantes desta singela história, protagonizada pelas gêmeas Ana Carolina e Ana Beatriz.

As imagens, eloqüentes e provocativas, retratam situações cotidianas, com foco nas peculiaridades que permeiam o dia-a-dia das crianças e dos adultos gêmeos.

Desempenhando papel coadjuvante à linguagem imagética, o texto, leve e com vocabulário simples, serve de suporte às diferentes possibilidades de leitura que as ilustrações provocam.

Técnica à parte, o livro aguça o imaginário de pequenos leitores e, por tabela, dos nem tão pequenos assim, levando-os a identificar na família, entre os amigos, personagens semelhantes às Anas.

Godoy, Célia. Ana e Ana; Ilustrações Fê. Difusão Cultural do Livro. 1ª edição, 2003.

Mar de Dentro

Gaúcha de Santa Cruz do Sul, Lya Luft representa uma das mais vigorosas vozes da literatura brasileira atual.

Autora de obras como *As parceiras*, *A asa esquerda do anjo*, *Reunião de família*, *O quarto fechado* e *Exílio*, publicados na década de 1980, depois de filosofar sobre a maturidade em *O rio do meio* e *Histórias do tempo*, em *Mar de dentro*, mote desta resenha, “a escritora encontra no passado uma universalidade que tinha ficado perdida em seus trabalhos recentes”.

Organizado em quatro capítulos, denominados em seu conjunto de O Ciclo e, iniciados, cada um, por um poema, *Mar de dentro* reflete a meninice de cada um de nós, a partir das memórias da infância da autora, que se define como “uma criança alegre e turbulenta, mas também remota e observadora.”

Para Lya, *Mar de dentro* “não é um livro para crianças, mas a respeito de uma”: aquela que costumava folhear os livros do pai, quando ainda não sabia ler e só queria imaginar o que todas aquelas letras poderiam significar. Criança rebelde, agitada, desobediente, disposta a saber o porquê de tudo.

A narrativa, em sua maior parte desenvolvida na primeira pessoa do singular, seduz o leitor, na medida em que lhe propicia um mergulho em sua própria infância, por meio da reflexão a respeito de valores que se perpetuam, através dos tempos, independentemente de aspectos relacionados a etnia, condições socioeconômicas, origem.

Ao mesmo tempo em que remete ao imaginário infantil – “Sobre essa mesa, um espelho, onde... eu inventava novos jeitos... para mim mesma, - então aquilo era eu, eu, esta? Aquela?”, a autora demonstra claramente as profundas impressões e significados das atitudes e dos comportamentos da criança de ontem refletidos na escritora de hoje – “Levei quarenta anos para lhe dar (à menina refletida no espelho) lugar efetivo na minha realidade, deixando-a voar montada na vassoura da imaginação e escrever, comigo, um primeiro romance”.

O leitor, atento e seduzido pela narrativa recheada de belas imagens – “essa árvore todo ano renovada lançou raiz em mim, e às vezes ainda brota nos meus sonhos quando, dormindo, volto àquela mesma casa onde a menina que fui colhe morangos em beiras de caprichados canteiros de flor”, ou então “E já deslizava para aquele abraço de nevoeiros gentis que até a adolescência me acolhiam quando fica tempo demais em pé, ou simplesmente quando me acovardava diante de alguma emoção que eu não queria sentir” –, deleita-se também com a sensibilidade latente em passagens que retratam fielmente o tratamento dispensado às crianças pelos adultos, bem como os estereótipos que permeiam as relações entre ambos – “eu sabia que nunca seria uma dessas meninas que bordavam lindamente, aprendiam a cozinhar e tocavam piano enquanto a família aprovava balançando as cabeças nos sofás”. “Onde se viu criança desse tamanho pensar?”

“Crianças à margem vendo o que os adultos nem saberiam apreciar. Criança era para ser ensinada. Era preciso adaptar-se, dobrar-se, ser enquadrada.” “Criança não tem querer.”

Depreende-se, em passagens assim, o olhar da autora à questão educacional, do ponto de vista da criança. O mesmo ocorre ao relatar a emoção experimentada quando retorna, trinta anos mais tarde, ao colégio interno onde estudara na infância: acometida de vertigem, Lya incomoda-se com os cuidados dos adultos querendo “forçar uma criança a ser quem não pode ou não quer”. E mais, ao reportar-se à observação de um sábio, sabiamente coloca que “família faz muito se não estorva. Ame, vigie de longe, faça com que saibam que você lhes dará sempre colo ou ombro amigo quando precisarem, mas deixe que cada criança desabroche à sua maneira”, menção clara ao respeito à individualidade e às características específicas de cada criança.

Mar de dentro encerra muito mais que um relato sobre o que a menina Lya viveu ou pensou ter vivido. Pode ser associado a *O porto cego*, romance que retrata uma família pelos olhos de um garoto, ou até mesmo a *Perto do coração selvagem*, de Clarice Lispector. *Mar de dentro* é leve, delicado e, ao mesmo tempo, irônico, dono de uma criatividade por vezes desconfortável. Igualzinho à criança que tantos de nós um dia fomos.

Luft, Lya – Mar de dentro – São Paulo: Arx, 2002.



Divulgada a Sinopse da Educação Básica de 2003

Dados de EI. Os dados fazem parte da Sinopse da Educação Básica de 2003, divulgada em 2 de junho pelo presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep/MEC), Eliezer Pacheco, e pelo titular da Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), Francisco das Chagas Fernandes. A Sinopse reúne dados de todos os níveis e modalidades de ensino da educação básica coletados pelo Censo Escolar. As informações, apresentadas por unidade da Federação, referem-se a matrícula, funções docentes, estabelecimentos, turmas, rendimento e transporte escolar. Os dados estão acessíveis na página eletrônica do Inep. Em relação aos anos anteriores, o número de alunos reprovados manteve-se elevado. Em 2001, foram 3,9 milhões, e em 2000, 3,8 milhões. Já os alunos que abandonaram os estudos, que eram 2,9 milhões em 2001, foram 3,4 milhões no ano anterior. Os números demonstram que, apesar da ampliação do acesso ao ensino fundamental e médio nos últimos anos, é necessária a implantação de políticas de melhoria da qualidade da educação. É preciso garantir, além do acesso, a permanência e o sucesso escolar do estudante.

Censo 2004

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) prevê que o docente da educação básica deve possuir formação em nível superior, em cursos de licenciatura, admitindo para a educação infantil e para as quatro primeiras séries do ensino fundamental, como formação mínima, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. Entretanto, temos hoje no país cerca de 40 mil professores em exercício que não possuem a formação mínima exigida por lei para atuar em creches e pré-escolas. Segundo dados de 2002 do Censo Escolar do Inep, dos 328 mil professores que atuam nas creches e nas pré-escolas brasileiras, 69% têm curso médio completo e apenas 12,9% possuem nível superior. Ao Censo do Magistério 2004 responderam 1.700.000 professores. Previsto para sair até o fim do ano, o novo estudo fornecerá ao MEC dados mais precisos e recentes sobre os profissionais docentes e fundamentará o planejamento das políticas públicas.

Proinfantil

Um dos eixos de ação do Ministério da Educação para aumentar a qualidade da educação básica é a formação inicial de professores da educação infantil. O Ministério da Educação lançará ainda este ano o Proinfantil – Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil. Este Programa seguirá os moldes do bem-sucedido Programa de Formação de Professores em Exercício, o Proformação. O Proinfantil será um curso de habilitação em nível médio, em modalidade Normal, semipresencial, com utilização de recursos da educação a distância. Será dirigido aos professores sem a formação mínima exigida por lei em exercício na educação infantil (zero a seis anos) das redes públicas – municipal e estadual – e da rede privada – comunitária, filantrópica ou profissional. As primeiras turmas iniciarão a formação em fevereiro de 2005. Fique atento!

Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica

O Ministério da Educação lançou no dia 27 de maio a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica, na qual investirá, este ano, R\$ 11 milhões.

A solenidade de entrega do Plano de Trabalho de vinte universidades brasileiras que constituem a rede aconteceu no auditório do edifício-sede do MEC. Essas universidades, selecionadas por edital, formarão Centros de Pesquisas e Desenvolvimento da Educação para desenvolver material didático e cursos presenciais, semipresenciais e a distância para professores da educação infantil e do ensino fundamental. Cada centro receberá R\$ 500 mil por ano, no período de quatro anos, e estabelecerá parcerias com outras instituições de ensino superior, com organizações não-governamentais e empresas, criando redes capazes de atender às necessidades educacionais dos estados e dos municípios.

A rede será responsável por grande parte do desenvolvimento e da oferta de programas de formação permanente e pela implantação de novas tecnologias de ensino e gestão em unidades escolares e sistemas municipais e estaduais.

Política Nacional de Educação Infantil em Debate

O Ministério da Educação, em parceria com as Secretarias Municipais de Educação e a Undime (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação), realizou oito seminários regionais para a discussão da política nacional de educação infantil. O objetivo dos seminários era discutir a política nacional para a educação de crianças de zero a seis anos proposta pelo Ministério da Educação com os representantes dos sistemas estaduais e municipais de educação, de outros setores governamentais e dos setores representativos da sociedade civil. Os eventos aconteceram entre julho e setembro, nos municípios de Belo Horizonte, Natal, Belém, Recife, São Paulo, Porto Alegre, Goiânia e Manaus. O MEC promoverá um seminário nacional como fechamento da discussão da política de educação infantil em 2005.

II Seminário Premio Qualidade na Educação Infantil

O MEC instituiu, em parceria com a Fundação Orsa e a Undime (União dos Dirigentes Municipais de Educação), em 1999, o Prêmio Qualidade na Educação Infantil. Neste ano, para reconhecer e divulgar as experiências pedagógicas ganhadoras do Prêmio Qualidade na Educação Infantil/ 2004, o MEC e seus parceiros promoveram, no dia 20 de outubro, em Brasília, o II Seminário Prêmio Qualidade na Educação Infantil. Dele participaram 27 professoras e professores vencedores, gestores públicos e entidades que atuam na Educação Infantil. Ao dar maior visibilidade aos projetos e seus criadores, o II Seminário possibilitou a troca de experiências entre professoras e professores de Educação Infantil das várias regiões brasileiras, bem como o debate e a reflexão sobre a importância dos registros sistemáticos para a prática pedagógica de qualidade.

Encontro Sobre a Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos

Em parceria com a Undime (União dos Dirigentes Municipais de Educação) e o Consed (Conselho Nacional dos Secretários de Educação), o MEC realizou, em Brasília, entre os dias 18 e 19 de novembro, um encontro nacional sobre a ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos. Participaram gestores municipais e estaduais de educação que estão realizando a ampliação para nove anos dos seus sistemas de ensino. O objetivo do evento é aprofundar o debate sobre esta política de ensino obrigatório de 9 anos, com a inclusão das crianças de 6 anos.

Seminário Internacional Sobre Alfabetização e Letramento

O MEC realizou, em parceria com a UNESCO e a OEI (Organização dos Estados Ibero-americanos), entre os dias 6 e 8 de dezembro, em Brasília, o Seminário Internacional de Alfabetização e Letramento na Infância. O objetivo do evento é aprofundar o debate sobre alfabetização na infância (0 a 10 anos), visando contribuir com as políticas públicas da área, tendo como referência práticas pedagógicas nacionais e internacionais de alfabetização e letramento. Também foi discutida a formação do professor da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental em relação à prática de alfabetização. Participaram do seminário professores da educação básica, especialistas, gestores públicos e entidades que atuam na educação das crianças de 0 a 10 anos.

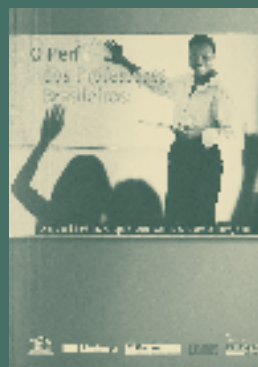


Financiamento da educação infantil: perspectivas em debate.

Organização: Rita de Cássia Coelho e Ângela Rabelo Barreto Brasília: Unesco. Brasil, 2004.

Preço: R\$ 25,00.

Este livro analisa e discute as perspectivas do financiamento da educação infantil e cuidados com a infância no Brasil, visando alcançar o primeiro dos objetivos do Compromisso de Dakar sobre Educação para Todos, como expandir e melhorar a educação e o cuidado com a primeira infância, especialmente para crianças mais vulneráveis e desfavorecidas.



O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam.

São Paulo: Unesco. Brasil. Ed. Moderna, Instituto Paulo Montenegro. Inep/MEC, 2004.

Categoria: Difusão – Edição limitada.

Este livro compreende um estudo que tem por objetivo o entendimento acerca dos educadores de educação básica (ensino fundamental e médio) das escolas em áreas urbanas. A pesquisa considera aspectos sociais, econômicos e profissionais de todos os ambientes escolares, obtendo dados respondidos por mais de 5 mil professores de instituições de ensino públicas e privadas nos 27 estados brasileiros.

Diálogo com as Cartas Recebidas

Freqüentemente, recebemos cartas de nossas leitoras com questões relativas à elaboração de propostas pedagógicas ou mesmo encaminhando as próprias propostas de suas instituições para serem divulgadas. Entretanto, em função das limitações impostas pela periodicidade da *Revista* e pelo pouco espaço disponível neste periódico para a quantidade de cartas e a diversidade de temáticas a serem tratadas, muitas vezes não conseguimos atender a todas as demandas. Para esta edição escolhemos dialogar com a carta da professora Júlia Mendonça, diretora do Centro de Educação Infantil Sonho Infantil, do município de Tubarão, Santa Catarina, pelo fato de que muitas das questões colocadas por ela, de certa forma, nos ajudam a dialogar com tantas outras correspondências que nos são enviadas.

O Desafio do Projeto Pedagógico

“Um dos grandes desafios do diretor, principalmente do diretor de uma instituição de educação infantil, é a elaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola como uma construção coletiva e participativa.

Foi esse desafio que eu, como diretora, enfrentei no ano passado e consegui enfrentar com a busca de alternativas viáveis e práticas. Tal desafio foi angustiante, mas ao mesmo tempo aprimorador, e foi por causa do êxito que nossa instituição obteve nesse processo que resolvi escrever e enviar o relatório da construção coletiva de nosso Projeto Político-Pedagógico para que fosse divulgado nesta conceituada Revista. Estou certa de que ele pode servir de exemplo animador para outras instituições de ensino infantil.

Nossa escola é pequena e situa-se num município também pequeno. Nossos recursos são limitados, mas todos os funcionários têm força de vontade, e temos um objetivo e uma missão comum: oferecer aos nossos alunos ensino público de qualidade, porque principalmente os mais carentes necessitam de tal ensino.

É por querer dar o melhor que elaboramos, com tanto esmero e determinação, nosso projeto pedagógico, procurando mostrar que com planejamento e envolvimento este pode tornar-se um referencial para todo o processo educacional.”

A professora Júlia nos enviou, anexo, o relatório do trabalho desenvolvido na instituição durante o processo inicial de

elaboração do PPP. Desse relatório constam: o próprio relato da diretora, pautas de reuniões, depoimentos de professoras, pais e merendeiras e outras profissionais da instituição, questionários utilizados para coleta de informações nos diversos setores envolvidos quanto a concepções, relações e avaliação institucional.

Da leitura da carta e da análise do material complementar depreende-se a clareza da equipe do CEI Sonho Infantil em relação ao que desejavam fazer, ao objetivo dessa tarefa, ao caminho que deveriam percorrer, aos segmentos que deveriam estar envolvidos e às opções que necessitariam ser feitas ao longo da elaboração do PPP.

Elaborar esse projeto coletivamente parecia não ser apenas um desejo da diretora ou das professoras, mas uma real necessidade de criar referenciais para a ação educativa da instituição. Para essa elaboração, foram feitas leituras preliminares da legislação vigente, sobretudo das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e de outros materiais que certamente embasaram a equipe no desenvolvimento dessa ação. A professora Júlia, em sua carta, não faz referência às normas definidas pelo Conselho Municipal de Educação para a elaboração do PPP, no entanto acreditamos que essas normas devem ter também direcionado a elaboração do documento.

Quanto ao objetivo do documento, fica claro que não se trata apenas de atender a uma determinação legal, mas evidenciar uma missão mais ampla da instituição,

qual seja, a de perseguir, com esmero e determinação, a construção de uma escola pública de qualidade.

Quer nos parecer que foi com esse intuito que a professora Júlia buscou envolver nesse processo tanto o conjunto dos professores quanto os demais funcionários da escola e as famílias das crianças. Não há referência à participação das próprias crianças, mas entendemos que as suas vozes também devem ser escutadas, e, nesse sentido, é preciso que afinemos os nossos ouvidos e o nosso olhar para que, por meio de uma observação contínua e sistemática, possamos incorporar em nossos projetos também os seus anseios e necessidades.

O processo de construção do PPP exigiu, além da participação efetiva de todos os segmentos, disciplina, organização e dedicação dos envolvidos para um trabalho que, em todos os momentos de seu percurso, envolveu discussões e tomada de decisão. Foi possível verificar que a instituição, sem negar sua história e seus conhecimentos anteriores, atingiu um novo patamar com a sistematização de seu projeto político-pedagógico.

É importante que ele agora não fique esquecido, engavetado, mas seja constantemente retomado, reformulado e enriquecido com a participação de novas pessoas que, em outros momentos, passarão a constituir o coletivo da escola.

Vitória Faria
Técnica da Coordenação Geral de Educação Infantil

Construindo Identidades

Recebemos uma carta do professor de educação infantil Sérgio D. Faria, residente em Mauá, São Paulo, na qual ele nos conta de sua experiência profissional, que já dura dez anos, e mais, do seu empenho em estar sempre aprendendo com leituras e cursos de aperfeiçoamento.

Dentre as leituras de formação, o professor Sérgio cita a *Revista Criança* nº 36, na qual aparece o meu artigo. O processo de formação e atuação da professora de educação infantil. No início do artigo, falo da importância que assume a convivência entre crianças em creches e pré-escolas para a formação humana. A partir das reflexões que a *Revista Criança* suscita, pensei em responder aos questionamentos do professor e também em socializá-los, já que são bastante pertinentes à prática pedagógica de outros(as) professores(as) Brasil afora. Propondo dialogar conosco, foram estas as perguntas feitas:

1. Até onde a convivência das crianças da mesma faixa etária e adultos do mesmo grupo, favorecendo o desenvolvimento (aqui compreendido como formação humana) e a aprendizagem, contribui para o trabalho do professor?

2. E se a criança convivesse com outras de faixas etárias diferentes, qual seria a contribuição para o seu desenvolvimento?

Quanto à primeira pergunta, gostaria de comentar a citação recortada do

texto baseada em Vigotsky. Em verdade, suas teorias sócio-históricas colocam que a criança constrói sua identidade no contexto social de uma determinada cultura. Em seu livro *A formação social da mente* (1984), o autor interacionista afirma que a construção do pensamento e da subjetividade emana da cultura, na interação entre pares, no contato com os adultos.

Diferente das teorias inatistas, que atribuem à formação humana os fatores hereditários como determinantes, e das teorias que superestimam a influência do ambiente no desenvolvimento, Vigotsky afirma que os seres humanos interagem por meio de signos e instrumentos simbólicos elaborados em um contexto histórico. Dentro da perspectiva vigotskyana, a convivência entre crianças da mesma faixa etária e adultos contribui para a construção de um sentido de pertencimento a um grupo socialmente constituído.

Respondendo ao questionamento de como essa convivência contribuiria, favorecendo o trabalho do(a) professor(a), diria que tanto professor(a) quanto crianças são produtores de cultura, e a prática calcada na interação pressupõe uma troca necessária, a fim de que haja o entrelaçamento dos diversos pontos de vista. Isso acontece todo o tempo nas ações realizadas em conjunto (jogos, rodas de conversa, de histórias, brincadeiras), propostas

pelo(a) professor(a) como membro mais experiente do grupo, o que certamente favorecerá a construção do conhecimento. Dessa forma, as atividades organizadas a partir das interações sociais favorecem o trabalho do(a) professor(a). Só assim, trabalhando com a capacidade simbólica das crianças, estará conhecendo o seu grupo. Além dessa integração saudável, o(a) professor(a) poderá observar, anotar e refletir sobre sua prática para melhor compreender a diversidade.

Quanto à segunda pergunta, sabemos que nossas escolas públicas são organizadas por séries e não por agrupamentos verticais (grupos de crianças de várias idades), porém essa convivência termina por acontecer nos momentos de festas, comemorações e mesmo nas horas de chegada, recreio e saída. Sem dúvida a convivência de grupos heterogêneos traz ao sujeito inúmeros desafios favoráveis à sua interação social.

Professores(as): como sugestão, indico que observem a turma nessas situações, anotando no caderno de registro, buscando saber como e quando essa interação ocorre. Essas anotações podem auxiliá-los(as) no preparo de atividades.

Boa Sorte!

Ideli Ricchiero
Técnica da Coordenação Geral de Educação Infantil ■

arte

Edvard Munch é o primeiro grande nome do expressionismo alemão. Foi também o primeiro artista escandinavo a ter reconhecimento internacional. Munch produziu cerca de dez mil telas e centenas de gravuras. Sua obra é marcada pela visão pessimista e melancólica da vida.

Nesta obra, “O Grito”, Munch retrata um personagem esquelético, com as duas mãos tapando os ouvidos, a boca aberta em forma oval, e ao fundo, um céu formado por

faixas de traços espessos, predominando o vermelho e o amarelo. “O Grito” tem três versões semelhantes. Segundo o próprio artista, ele havia se inspirado em uma cena presenciada durante caminhada nas imediações de Cristiania, hoje conhecida como cidade de Oslo. Despido de detalhes, Munch nos mostra a percepção da paisagem e do personagem de uma forma bastante simplificada.

A obra pertence ao Museu Munch, da Noruega, até o dia 22

de Agosto de 2004, quando foi roubada. A coleção do Museu Munch, que compreende cerca de 1.100 quadros, 3.000 desenhos e 18 mil gravuras, está segura por um total de 500 milhões de coroas norueguesas (aproximadamente 60,5 milhões de euros). O valor de “O Grito” é estimado, sozinho, nesse valor.

Celza Chaves
Técnica da Coordenação Geral de Educação Infantil ■