

in-fân-cia *latinoamericana*

in-fân-cia *latinoamericana*

in-fân-cia latinoamericana

in-fân-cia latinoamericana

in-fân-cia latinoamericana

in-fân-cia latinoamericana

in-fân-cia latinoamericana

in-fân-cia latinoamericana

in-fân-cia latinoamericana

in-fân-cia latinoamericana

nº1

REVISTA DIGITAL DA ASSOCIAÇÃO DE PROFESSORES ROSA SENSAT
ABRIL DE 2011

Editores

Redação

Coordenação

Conselhos

Apoios

in-fân-cia

sumário

latinoamericana



editorial



Quando um sonho se torna realidade

Ofelia Reveco

tema



Educação da primeira infância.

América Latina e Caribe

Rosa Blanco



Escola Infantil = Futuro

Gösta Esping-Andersen



A construção do projeto educativo

Mercedes Blasi

entrevista



Irene Balaguer

Ramona Bolívar

cultura e expressão



As araras fantasiadas

experiências



**Como aprendem os pequenos
sobre seus estados emocionais?**

Lidia Susana Maquieira



Era uma vez na Bolívia... Uma casa de contos

Fátima Nuñez / Eliana Soza

reflexões pedagógicas



No dia a dia, nada é banal, nada é rotina

Montserrat Fabrés

história da educação



A vigência de Fröbel

M. Victoria Peralta

**as 100 linguagens
da infância**



Brincadeira com a sombra

Mariano Dolci

in-fân-cia latinoamericana

editorial

Quando um sonho se torna realidade



■ O direito à uma educação com todas suas qualidades é a perspectiva pela qual se construiu esta revista.

Qualidade, entendida como direito a aprender os valores, normas e conhecimentos necessários para viver no mundo atual, na diversidade de experiências que a cada um e a cada uma lhe corresponda viver com tranqüilidade, sentindo-se seguro e contente ao fazê-lo. Simultaneamente, uma educação que permita desfrutar da natureza, respeitando-a e encaminhando-a para sua continuidade e desenvolvimento. Que construa as bases para desfrutar das criações humanas: da arte, da ciência, da cultura. Que permita olhar com distância a cotidianidade de tal forma a ser crítico com relação aquilo que não concorda com seus valores, porém com a proximidade que faz cada um e cada uma comprometer-se com o que acontece para além do núcleo familiar, da comunidade, da região, do país e do continente.

Educação que permita a pequenos e adultos, a homens e mulheres, a ricos e pobres a falar de igual para igual, sem sentir que um está mais preparado que o outro para dialogar, desfrutar ou atuar.

Esta revista se construiu a partir de uma perspectiva latinoamericana, porque nós, as educadoras e os educadores, necessitamos conhecer para além de

nossa sala, de nossa escola. Isso nos dá distância para observar criticamente o que fazemos, a proximidade para descobrir naquilo que o outro faz ideias para implementar uma melhor educação e, assim, sentirmo-nos parte de uma grande rede, da rede da revista *Infância*, que cria, que recria, porque buscamos todos e todas oferecer uma ótima educação para os meninos e as meninas.

A terceira perspectiva de construção é a pedagogia. Nos artigos, as análises são realizadas a partir desta ciência porque é a partir dela que se educa. É a partir dela que se pode desenvolver essa educação desejada. Uma boa administração, uma boa gestão, colaborará com o propósito, mas só a pedagogia ajudará porque a educação acontece no dia a dia de cada educadora, de cada professora com suas crianças.

No contexto desta apresentação, devemos recordar que já em 1800 vários países da América Latina começam a preocupar-se com a educação dos meninos e meninas pequenas através da tradução da *Educação do Homem* de Frederico Fröebel, ou da preocupação pelas crianças pequenas nas leis da Educação Primária, ou ainda, nas obras dos notáveis educadores latinoamericanos.

A precoce criação dos primeiros *Kindergarten*, Jardins de Infância, Casas das crianças, Creches, por exemplo, na

in-fân-cia latinoamericana editorial

Quando um sonho se torna realidade



Argentina em 1823, no Brasil em 1875, no México em 1883, em El Salvador em 1886, no Uruguai em 1892, em Cuba em 1989, no Equador, em 1900, no Peru em 1902, na Bolívia em 1906, no Panamá em 1908, no Chile em 1909, na Costa Rica em 1924, dá conta da importância concedida à educação dessa faixa etária.

A valorização desta educação supõe uma mudança em relação à tradição educativa que existia até esta data no mundo ocidental pois se sustenta na visão dos meninos e meninas como seres únicos, com características próprias e, por isso, não é casual que a racionalidade que fundamenta a Educação Infantil latinoamericana se caracterize por¹:

- Afirmar que a educação é um direito desde o nascimento, na medida em que as crianças, mesmo pequenas, já são pessoas; que nos primeiros anos de vida o desenvolvimento é mais acelerado e que a curiosidade natural que possuem dá conta da necessidade de aprender, a qual deve ser satisfeita.
- Declarar que os meninos e as meninas são o centro da Educação Infantil e, portanto, tal lugar requer uma pedagogia pertinente às suas necessidades e interesses: ativa, que dá liberdade, que se realiza no contexto da natureza das crianças; que respeita

e considera as características próprias da cada criança, pertinente a cada cultura, e que deve dar a oportunidade de relacionar-se e aprender com os outros.

- Considerar que a Educação Infantil colabora com as famílias em seu papel de primeiros educadores, especialmente com aquelas mais pobres e com as mães que trabalham, apoiando-as além da educação, com o cuidado e as ações de prevenção em saúde.

A Educação infantil desta época, e desde uma perspectiva pedagógica, se encontra ligada à Escola Ativa e, portanto, aos aportes de Comenius, Decroly, Fröbel, Montessori, Agazzi, entre outros.

São Casas das crianças, Jardins de Infância, Kindergarten, ou Creches que se desenvolvem em locais especialmente adequados, que contam com mobiliário de tamanho pequeno e com material didático diverso conforme as propostas de Montessori e Fröbel, que usam material de recuperação ou os “tesouros dos meninos e meninas” à maneira de Agazzi.

A Educação Infantil costa-riquense, hondurenha, chilena, cubana, mexicana e brasileira reconhecem, curricularmente, a influência froebeliana em seus inícios, ainda que posteriormente sejam enriquecidas

in-fân-cia latinoamericana editorial

Quando um sonho se torna realidade

sumário

editorial

tema

entrevista

cultura e
expressão

experiências

reflexões
pedagógicashistória da
educaçãoas 100
linguagens
da infância

por Montessori, especialmente na Argentina, Chile e Uruguai, por Decroly na Colômbia e Chile.

A preocupação em contar com educadoras especialistas neste nível faz com que se inicie sua formação nas Escolas Normais, se contratem educadoras na Europa, ou se enviem docentes à este continente a fim de alcançar uma formação profissional de qualidade nessa nova concepção pedagógica. Seu papel nestas modalidades, que podemos denominar “clássicas”, é a de educar as crianças em uma concepção integral, articulada com as famílias e coordenar modalidades de Educação Infantil.



Conscientes de que temos dedicado nossa vida profissional à Educação Infantil nos sentimos comprometidos com os meninos e as meninas, afetados pelos múltiplos problemas que devem enfrentar e responsáveis pelo seu futuro. Assim, colocamos em suas mãos este primeiro número da revista *Infância latinoamericana*, como um modo de apoiá-los na eterna busca de uma Educação Infantil com todas suas qualidades para todos e todas.

Como uma forma de lembrar aqueles que nos inspiraram, iniciamos a nossa primeira revista *Infância latinoamericana* recordando um de nossos inspiradores, Frederico Fröebel. Convidamos-lhes a lê-la, a refletir, a compartilhar através dessa revista, que é sua, e a fazer parte desta grande rede da Educação Infantil.

■ **Ofelia Reveco** / Coordenadora de Investigação e Pós-graduação da Universidade Central Santiago de Chile

1. CCOMPTÉ, Enriqueta. 1909. “El jardín de Infantes de Montevideo” em OMEP. *Vigencia y Compromiso*. OMEP. 1992. Montevideo. Uruguay; MALUSCHKA, Leopoldina. *El Kindergarten*. Su organización, adopción e instalación. 1909. Editorial Ivens. Santiago. Chile; entre outras

in-fân-cia *latinoamericana* tema

Educação infantil



■ Em cada revista abordaremos uma temática e, neste primeiro número, destacamos a Educação Infantil. Como os espelhos de um caleidoscópio, as três perspectivas sobre a educação da infância de zero a seis anos nos permitem jogar com uma visão complexa, variada e estimulante de uma mesma temática e nos convidam a combinar suas propostas, suas reflexões, suas esperanças e, a partir delas, contrastar com cada uma de nossas realidades, para compor a múltipla visão de nossa educação infantil hoje.

■ Rosa Blanco

Educação da Primeira Infância. América Latina e Caribe



■ Gösta Esping-Andersen

Escola infantil = Futuro



■ Mercedes Blasi

A construção do projeto educativo



nº1

REVISTA DIGITAL DA ASSOCIAÇÃO DE PROFESSORES ROSA SENSAT
ABRIL DE 2011

Editores

Redação

Coordenação

Conselhos

Apoios

in-fân-cia latinoamericana tema

Educação da primeira infância. América Latina e Caribe

sumário

editorial

tema

entrevista

cultura e
expressão

experiências

reflexões
pedagógicas

história da
educação

as 100
línguas da
infância



*Jardim de Infância de emergência em Constitución, região de Maule, Chile, doado pela ONU.
© UNESCO / Carolina Jerez*

in-fân-cia latinoamericana

tema

Educação da primeira infância. América Latina e Caribe



■ O direito à educação como um direito básico humano se estabeleceu na *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (1948), e tem sido reafirmada no Pacto dos Direitos sociais, econômicos e culturais (1966) e na Convenção sobre os Direitos da Criança (1989). Embora este direito tenha grande reconhecimento, tanto no âmbito internacional como nas legislações nacionais, ele pode ser entendido de maneira ampla ou restrita. O direito à educação em seu sentido mais ambicioso significa o acesso a uma educação de qualidade, desde o nascimento e ao longo da vida, que promova o pleno desenvolvimento das potencialidades de cada pessoa, ou, em outros termos, o direito à educação é o direito a aprender. O direito à educação é também o direito a plena participação. Uma das finalidades da educação é preparar as pessoas para que participem nas distintas atividades da vida humana e para que possam tomar decisões sobre aqueles aspectos que afetam suas vidas e de suas comunidades.

Para que o direito à educação seja garantido com justiça este tem que ser reconhecido e aplicado a todas as pessoas, sem exceção alguma, sendo obrigação do Estado tomar as medidas necessárias para proteger a criança de toda forma de discriminação. A não discriminação significa que todas

as pessoas, seja qual for sua condição, podem ter acesso a qualquer nível educativo e recebam uma educação com padrões de qualidade semelhantes. Que não se estabeleçam ou mantenham sistemas educativos, ou instituições separados para pessoas ou grupos, e que não se inflija a determinadas pessoas ou grupos um tratamento incompatível com a dignidade humana. (Convenção contra a discriminação em Educação, UNESCO 1960).

Na Conferência Mundial de Educação para Todos (Jomtien 1990), os dirigentes mundiais começam a enfrentar o desafio de lutar contra a exclusão na educação. Esta conferência foi um marco importante para estabelecer que a aprendizagem começa desde o nascimento, a qual foi uma visão ampliada da educação básica considerando que está também começa no nascimento, e não no início da educação primária como se concebia tradicionalmente. No Fórum Mundial de Educação para Todos (Dakar 2000), os países reafirmaram seu compromisso com os objetivos de Jomtien, sendo o primeiro deles o de “ampliar e melhorar a proteção e educação da primeira infância, especialmente para as crianças mais vulneráveis e desfavorecidas”.

in-fân-cia latinoamericana

tema

Educação da primeira infância. América Latina e Caribe

sumário

editorial

tema

entrevista

cultura e
expressão

experiências

reflexões
pedagógicashistória da
educaçãoas 100
línguas
da infância

1.- Considerações acerca da Atenção e Educação da Primeira Infância (AEPI) na América Latina e no Caribe

A presente seção faz um balanço da situação da atenção e educação da primeira infância nos países da América Latina e do Caribe.

1.1- Reconhecimento crescente sobre a importância da AEPI

A necessidade de programas de cuidado e educação da primeira infância vem aumentando como consequência da crescente incorporação das mulheres no mercado de trabalho, as mudanças na estrutura familiar tradicional, e as numerosas evidências de seus benefícios para as crianças, suas famílias e a sociedade em geral. A região da América Latina e o Caribe (LAC), é a região dos países em desenvolvimento com o maior avanço e um futuro mais promissor em relação a AEPI.

O maior reconhecimento da importância dessa etapa se reflete no aumento dos países que contam com políticas e planos integrais a favor da primeira infância, uma maior institucionalização e oferta deste nível da educação. Entretanto, não é uma prioridade em muitos países, os quais estão mais preocupados com a universalização da educação primária. Apesar dos



Jardim de Infância de emergência em Constitución, região de Maule, Chile, doado pela ONU. © UNESCO / Carolina Jerez

in-fân-cia latina

tema

Educação da primeira infância. América Latina e Caribe



avanços no âmbito normativo existem deficiências em sua implementação devido à falta de mudanças institucionais, a carência de mecanismos de aplicação, insuficiente investimento e de práticas familiares, institucionais e sociais que violam os direitos das crianças (OREALC/UNESCO Santiago 2010).

Nos últimos anos há uma tendência a considerar os três primeiros anos da educação inicial como parte da educação obrigatória, semelhante à média dos países da OCDE (UNESCO 2007). Em outros países, existem políticas orientadas para a universalização das idades de 4 e 5 anos, como é o caso do Chile e Uruguai, onde ocorre uma ampla cobertura de atendimento educativo nestas idades (no Uruguai esta faixa etária já faz parte da educação obrigatória).

O maior reconhecimento da importância desta etapa não se reflete nos níveis adequados de investimento. É complexo estimar o gasto total na AEPI porque normalmente não existem indicadores desagregados e porque envolvem diferentes setores do governo e do setor privado, com e sem fins lucrativos. Não obstante, nos países que contam com informações a respeito, o investimento público é muito menor nesta etapa que em outros níveis da educação, apesar de seu alto retorno econômico e social. Desse modo, torna-se urgente obter informação confiável sobre os níveis

de investimento público e privado, a contribuição das famílias e o investimento por criança, para verificar se existe uma distribuição equitativa dos recursos entre as diferentes zonas geográficas e grupos da população (UNESCO 2004).

1.2.- Importantes avanços no combate as grandes desigualdades

A igualdade de oportunidades deve começar desde o nascimento para superar ou reduzir, o mais cedo possível, as situações de exclusão e desigualdade em que vivem muitos meninos e meninas da América Latina. As políticas de equidade que estão em desenvolvimento não estão tendo o impacto desejado em reduzir as desigualdades no acesso e na aprendizagem porque as crianças iniciam a educação primária em condições muito desiguais.

Avanços significativos têm ocorrido nos aspectos relacionados com a saúde, a nutrição e a sobrevivência. Segundo a informação de monitoramento da Educação Para Todos (EPT) de 2010, que surgiu de Jomtien e Dakar, 16% das crianças menores de 5 anos na LAC estavam com raquitismo grave ou moderada no período de 2000 a 2007, o qual afeta a longo prazo as capacidades físicas e cognitivas das crianças e suas aptidões para aprender.

in-fân-cia latinoamericana

tema

Educação da primeira infância. América Latina e Caribe



A região da América Latina e do Caribe está bastante próxima de alcançar a meta dos Objetivos do Milênio de reduzir em 1/3 a mortalidade infantil, porém existem brechas importantes entre os países e grupos populacionais e nos índices de mortalidade infantil, falta de ferro, raquitismo, e no acesso a serviços de saúde e cuidado materno infantil (ORELC/UNESCO Santiago, 2010).

A entrada das crianças bem pequenas na educação é um aspecto importante para a realização de trajetórias escolares satisfatórias, especialmente em sociedades profundamente desiguais como as da América Latina. O acesso aos serviços de AEPI das crianças de 3 a 5 anos tem aumentado de forma significativa, mas existem desigualdades no acesso e na qualidade dos serviços que se oferece, especialmente aos grupos em situação de maior vulnerabilidade.

Segundo dados do instituto de Estatística da UNESCO (2008) a taxa bruta regional de escolarização (TBE) das crianças de 3 a 5 anos aumentou de 56% para 65% entre 1999 e 2007, e não existem diferenças significativas entre meninos e meninas. Esta média regional oculta grandes diferenças entre países, desde uma TBE superior a 100% em Cuba, no México e nas Ilhas Turcos, e taxas inferiores a 40% no Paraguai e na Guatemala. A taxa bruta regional de 65% situa a região



Jardim de Infância de emergência em Constitución, região de Maule, Chile, doado pela ONU. © UNESCO / Carolina Jerez

muito acima da média dos países em desenvolvimento (40%), mas ainda encontra-se longe dos países desenvolvidos (80,9%).

O padrão de expansão da AEPI é similar em todos os países. A cobertura se concentra nas idades mais próximas ao início da educação primária e nas estruturas socioeconômicas médias e altas. Inclusive nos países com maior nível de cobertura, os meninos e

in-fân-cia latina

tema

Educação da primeira infância. América Latina e Caribe



as meninas que pertencem as porcentagens de menor renda estão mais excluídos dos programas e serviços. Embora não haja informação confiável, a atenção aos menores de 3 anos é baixa na região porque as políticas e recursos se concentram nas crianças de 4 a 6 anos. Considerando que os três primeiros anos são críticos no desenvolvimento das pessoas é crucial uma maior responsabilidade por parte do Estado na atenção e educação deste grupo etário.

Os progressos na área de proteção da primeira infância têm sido menos significativos que os relacionados com as áreas de sobrevivência e educação. Apesar dos avanços em matéria legislativa, como consequência da ratificação da Convenção dos Direitos da Criança por todos os países da região, persiste uma cultura muito instalada de abuso e mal-trato físico e psicológico para com os meninos e as meninas, e ainda há uma elevada porcentagem de crianças que não estão inscritos em programas, colocando-as numa situação grave de exclusão e risco aumentado de sofrer abusos e outras formas de violência (OREAL/UNESCO Santiago, 2010).

1.3.- Exclusão e marginalização na AEPI

Os processos de exclusão e marginalização na América Latina estão profundamente arraigados e

são o resultado de uma combinação de desvantagens herdadas, isto é, processos sociais profundamente enraizados em modelos econômicos injustos e políticas deficientes (UNESCO, 2010). Os principais obstáculos ao acesso a AEPI são a pobreza, o baixo nível de instrução dos pais, o local de residência, a distância entre os centros e os custos econômicos. Embora em muitos países não exista informações disponíveis que sejam desagregadas, é possível observar que atualmente a AEPI não atinge aos que mais necessitam superar sua situação de desigualdade. Também não há informações suficientes sobre a qualidade dos programas que se dirigem aos grupos marginalizados para determinar se estão alcançando a meta de igualdade de oportunidades. As principais desigualdades que ocorrem nestes países são as seguintes:

- A pobreza é o fator que gera maior exclusão na América Latina. Esta situação de desigualdade se agrava pelo fato de que estar relacionada a outras situações de vulnerabilidade, tais como, viver em zona rural, em locais de difícil acesso, ou pertencer a povos indígenas. As crianças de famílias mais abastadas têm mais que o dobro de chances de serem beneficiadas pelos programas da AEPI que as famílias mais pobres, embora essa diferença se eleve três ou quatro vezes em países como o

in-fân-cia latinoamericana tema

Educação da primeira infância. América Latina e Caribe

sumário

editorial

tema

entrevista

cultura e
expressão

experiências

reflexões
pedagógicashistória da
educaçãoas 100
línguas
da infância

Haiti e a Nicarágua. Na República Dominicana, o percentual referente às crianças cujas mães têm estudos secundários, sobe para três vezes mais em relação aquelas cujas mães não têm instrução (UNESCO, 2010).

- Os meninos e as meninas de povos indígenas e afrodescendentes também sofrem exclusão e marginalização devido a uma combinação de fatores, tais como: elevados índices de pobreza, más condições de saúde e nutrição, menor acesso aos serviços de saúde e educação, barreiras lingüísticas e processo de discriminação e subordinação. Grande parte dos países da América Latina tem adotado políticas de educação bilíngüe e intercultural, mas não há dados confiáveis sobre seu alcance e qualidade. Se está transitando de um modelo que promove a aprendizagem da língua materna para ter acesso a cultura dominante e ao castelhano a um modelo de desenvolvimento no qual a diversidade cultural e lingüística é considerada como um recurso fundamental para a educação de todos os meninos e meninas, assegurando o bilinguismo e o conhecimento da própria cultura ao longo de todas as etapas educativas (López, L. E. 2006).



Jardim de Infância de emergência em Constitución, região de Maule, Chile, doado pela ONU. © UNESCO / Carolina Jerez

- Lugar de residência. Existem diferenças importantes entre estados e municípios no interior dos países, nos bairros urbanos marginais e nas zonas rurais, onde há ausência de programas ou a distância dos serviços limitam a igualdade de oportunidades e o acesso a AEPI.
- As crianças com deficiência são as mais excluídas porque geralmente não são consideradas nas estatísticas educativas, portanto muitas não são

in-fân-cia latinaoamericana

tema

Educação da primeira infância. América Latina e Caribe



identificadas e atendidas oportunamente. Mesmo que não se conte com informação confiável, a porcentagem dessas crianças que tem acesso aos programas e aos serviços da AEPI é muito baixo, e quando os tem nem sempre recebem uma atenção adequada as suas necessidade devido a diferentes fatores, tais como, as barreiras físicas, os preconceitos e estereótipos, a falta de formação dos professores, a ausência de profissionais e serviços de apoio, ou a rigidez do currículo e dos métodos de ensino.

- As crianças portadoras de HIV/SIDA sofrem uma discriminação social que se reproduz na escola. O estigma e o trauma social limitam o ingresso dos menores de 6 anos com HIV/SIDA as rede de educação pré-escolar e primária, o que torna necessário reforçar os mecanismos legais e sociais que garantam seu acesso a educação (Abadía y otros, 2005).

1.4.- A qualidade da AEPI na América Latina

Os grandes avanços na cobertura não têm sido acompanhados de uma melhoria substantiva na qualidade da atenção e educação que se oferece especialmente para as crianças de contextos menos favorecidos. Em razão disso, a qualidade dos serviços e

programas é foco de preocupação em todos os países e um dos principais objetivos das políticas e programas deste nível.

Nos documentos normativos dos países (políticas, currículos, regulamentos), normalmente não há uma definição explícita de qualidade, mas existem esforços de distinta envergadura para avaliar a qualidade dos programas, embora, geralmente, não seja realizado um debate em profundidade a respeito do que se considera uma educação de qualidade nos primeiros anos. É necessário, portanto, desenvolver modelos de acordo com a idiosincrasia dessa etapa educativa desde um marco conceitual claro sobre natureza, funções e finalidades. Os indicadores mais utilizados abrangem as áreas da saúde, nutrição, higiene, educação e estão relacionados com a infraestrutura, espaços físicos e materiais, recursos humanos, currículo, ambiente afetivo e relacional, processos educativos, processos de gestão, participação das famílias e da comunidade. Um aspecto a destacar é a ausência de dimensões ou indicadores relacionados com a atenção à diversidade e a pertinência dos programas, a inclusão, ou dimensões relacionadas a equidade, como a distribuição equitativa dos recursos, ou a acessibilidade dos serviços.

in-fân-cia latina

tema

Educação da primeira infância. América Latina e Caribe



Jardim de Infância de emergência em Constitución, região de Maule, Chile, doado pela ONU. © UNESCO / Carolina Jerez

1.4.1.- Desenvolvimento curricular

Na maioria dos países se têm elaborado desenhos curriculares com uma tendência a estabelecer um currículo único para todo o nível, organizados em dois ciclos (0 a 3 anos e de 3 a 6 anos), como é o caso do Chile, o Equador, a Venezuela, o Brasil e o Uruguai. No entanto, também se observa uma tendência a privilegiar o ciclo de 3 a 6 anos, respondendo a tradição de como se instalou historicamente este

nível e a sua articulação com a educação primária (IIDEI e Universidad Central, 2007). Embora a maioria dos currículos esteja orientada principalmente pelas modalidades formais, as não convencionais começam a ser incluídas nos currículos nacionais. Também se observa uma tendência crescente a incorporar a educação intercultural e bilíngüe como uma dimensão fundamental nos currículos na primeira infância. Contudo, mesmo com estes avanços, o desenvolvimento de currículos inclusivos que contemplem as necessidades de todas as idades, populações e contextos nos quais vivem os meninos e as meninas, ainda é um desafio para a região.

Os significativos esforços realizados no desenho dos currículos não tiveram correspondência nos desenvolvimentos curriculares. Apenas se traduziram em atividades pontuais de capacitação, materiais para os professores, e, em menor medida, na assistência técnica e na supervisão. Este aspecto é crítico porque a maior abertura dos currículos requer sistemas de apoio para que os professores possam concretizá-los e contextualizá-los em sua realidade. Da mesma forma, a avaliação dos currículos é escassa, o que limita a possibilidade de retroalimentar as concepções curriculares para que sejam mais efetivas e pertinentes (OREALC/UNESCO, Santiago, 2010).

in-fân-cia latinaoamericana

tema

Educação da primeira infância. América Latina e Caribe



1.4.2. Os professores e os outros profissionais da educação são chaves para a qualidade da educação

O desenho de novos currículos, a provisão de jogos e materiais didáticos, ou uma infraestrutura adequada, são, sem dúvida, elementos importantes para melhorar a qualidade da educação, mas não necessariamente modificam os processos de aprendizagem que tem lugar nos centros educativos. Diferentes estudos mostram que a formação e compromisso dos professores e as interações que estabelecem com as crianças são fatores chaves para que os processos de cuidado e de aprendizagem sejam de qualidade.

Os níveis de qualificação requeridos para desempenhar-se na AEPI dependem do grupo de idade e modalidade de atenção, existindo diferenças entre as pessoas que trabalha com crianças menores ou maiores de 3 anos e entre as modalidades formais e não convencionais. Estes últimos normalmente são desenvolvidos por mães ou agentes da comunidade que contam com uma formação de educação primária ou secundária. Geralmente, são formados e capacitados por profissionais contando com apoio de materiais, e em muitos casos, também tem a função de treinar a outras mães ou agentes da comunidade (OREAL/UNESCO, SANTIAGO, 2010).

As qualificações para ser professor variam entre os países, mas se observa uma tendência para uma

formação de nível superior. Além disso, a média regional de docentes com a formação requerida é de 64%, diferentemente dos 80% da educação no nível primário (Informe de monitoramento do EPT, 2009), com grande diversidade entre os países. A falta de professores qualificados é maior nas zonas mais pobres, nas zonas rurais ou nas mais isoladas, aumentando, assim, a lacuna do acesso ao conhecimento entre aqueles que são mais e os que são menos favorecidos. A formação e contratação de docentes, pertencentes aos grupos marginais, deve ser uma prioridade, pois ela é essencial para promover uma identidade positiva e combativa à discriminação, bem como para garantir que as crianças aprendam em sua língua materna.

As condições em que trabalham muitos docentes também são um fator determinante na qualidade da educação; classes muito numerosas, escassez de materiais, falta de condições mínimas sanitárias, ausência de horas sem crianças para reunir-se com os colegas e as famílias, ou preparar as aulas. A isto se deve acrescentar que muitos professores trabalham em contextos difíceis onde as crianças passam fome, são exploradas ou sofrem violência nas próprias famílias. Os salários dos professores da AEPI são inferiores aos professores do ensino primário e existem diferenças

in-fân-cia latinoamericana

tema

Educação da primeira infância. América Latina e Caribe



entre eles e outros profissionais que atendem esta etapa, também, entre professores que são do sistema formal e os que são de modalidades não convencionais.

2.- Desafios para o avanço de uma atenção e educação na primeira infância de qualidade para todos

Na ocasião da Conferência Mundial de Atenção e Educação da Primeira Infância, realizada na cidade de Moscou em setembro de 2010, foi elaborado e apresentado um relatório regional. As conclusões, os desafios e as recomendações foram acordados em uma reunião regional em que participaram representantes de diferentes setores do governo, universidades, ONGs e organismos internacionais. Foram estabelecidos os seguintes desafios para tornar efetivo o direito à uma atenção e educação de qualidade para todos os meninos e meninas:

1. Tornar efetivos os direitos dos meninos e das meninas nos contextos cotidianos onde vivem, prestando especial atenção ao direito a educação desde o nascimento e a proteção de toda forma de abuso, maus tratos e negligência.



Aldeia de emergência em Portas Verdes. Constituição, região do Maule, Chile.
Doação de equipamento social e de saneamento.
© UNESCO / Carolina Jerez

2. Instalar no conjunto da sociedade a noção de criança como ator social e sujeito de direitos, e consolidar um enfoque integral da AEPI como etapa com identidade própria e não como mera preparação para a educação primária.

3. Estabelecer a AEPI como uma prioridade e política de Estado que garantisse a atenção integral das necessidades e dos direitos da primeira infância, dando prioridade ao grupo etário dos menores de 3 anos, aumentando o investimento e assegurando a sustentabilidade.

in-fân-cia latinoamericana

tema

Educação da primeira infância. América Latina e Caribe

sumário

editorial

tema

entrevista

cultura e
expressão

experiências

reflexões
pedagógicashistória da
educaçãoas 100
línguas da
infância

4. Fortalecer a coordenação intersetorial e interinstitucional e entre diferentes níveis do governo, com o propósito de garantir atenção integral e cuidado de qualidade com equidade.

5. Reduzir as lacunas existentes aumentando o acesso a AEPI através de similar qualidade, especialmente dos menores de 3 anos e populações em situação de vulnerabilidade. Assim como, desenvolver um sistema de AEPI mais inclusivo que contribua para diminuir de forma rápida e oportuna as desigualdades e a segmentação social.

6. Melhorar a qualidade da AEPI desenvolvendo parâmetros de referencia e enfoques de qualidade pertinentes a esta etapa, e estabelecendo critérios de qualidade necessários a todos os programas e serviços, tanto no âmbito público como privado.



Ilha no rio Maule. © UNESCO / Carolina Jerez

7. Fortalecer as capacidades, motivações e compromisso ético de todos os profissionais envolvidos na AEPI e melhorar suas condições de trabalho, bem como sua avaliação social.

8. Fortalecer a participação da sociedade civil e das famílias na definição, desenvolvimento e acompanhamento de políticas e programas, e seu papel na defesa, promoção e proteção dos direitos das crianças.

9. Contar com maior informação e conhecimentos que sirvam para monitorar a situação da primeira infância, melhorar a qualidade e equidade dos programas e serviços e fundamentar a tomada de decisões.

Estes desafios constituem um roteiro para médio e longo prazo, e os países farão um percurso diferente segundo sua situação de partida, nível de desenvolvimento e de prioridades. O avanço nestes desafios requer um fortalecimento da capacidade dos Estados para que possam influenciar os cenários políticos, sociais e econômicos.

Rosa Blanco / Oficial de Programas OREALC/Unesco

in-fân-cia latina

tema

Educação da primeira infância. América Latina e Caribe

sumário

editorial

tema

entrevista

cultura e
expressão

experiências

reflexões
pedagógicashistória da
educaçãoas 100
línguas
da infância

Bibliografia e Links

ABADÍA, C. y otros. Niñez y Sida en América Latina: lecciones aprendidas, desafíos y posibilidades. Em: *Creciendo Juntos*. Revista electrónica de la Red del Grupo Consultivo para la primera infancia en América Latina, 2005.

BLANCO, G. Rosa. Educación de calidad para todos empieza en la primera infancia. Consideraciones para el desarrollo de políticas públicas. En: *Revista enfoques educacionales*. Departamento de educación de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile. Vol. VII, 2005.

BLANCO, R y Umayahara, M. *Síntesis regional de indicadores de la primera infancia*. OREALC/UNESCO, Santiago, 2004.

IIDEI- Universidad Central, Facultad de Ciencias de la Educación. *Primer informe: estado del arte sobre pedagogía de la primera infancia (0 a 3 años) en Latinoamérica y el Caribe*, 2007.

LÓPEZ, Luis Enrique. La diversidad étnica, cultural y lingüística latinoamericana y los recursos humanos que la educación requiere. En: *Revista Iberoamericana de Educación*. Educación Bilingüe Intercultural, OEI, Enero-Abril 1997, n. 13. 2006.

OREALC/UNESCO Santiago. Atención y Educación de la Primera Infancia. En: *Informe Regional de América Latina y el Caribe*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe OREALC/UNESCO. Santiago, Chile, 2010.

PERALTA, M. V. *Estado del Arte del diseño y desarrollo curricular de la atención y educación de la primera infancia em América Latina y el Caribe*. OREALC/ UNESCO Santiago: mimeo, 2007.

SITEAL. Primera Infancia. La situación actual y las respuestas desde el Estado. En: *Informe sobre tendencias sociales y Educativas en América Latina*. OEI-UNESCO-IIPE, 2009.

UNESCO. *Convención contra toda forma de Discriminación en Educación*. París, 1960.

UNESCO. Marco de Acción de Dakar. *Educación para Todos: Cumplir nuestros compromisos comunes*. Ediciones de la UNESCO. París, 2000.

UNESCO. Financiamiento de la educación de la primera infancia: ¿Qué conviene saber?. En: *Notas de la UNESCO sobre las políticas de la primera infancia*. UNESCO/París, n. 23, Mayo de 2004.

UNESCO. Educación para Todos: Bases sólidas. Atención y educación de la Primera Infancia. En: *Informe de Seguimiento de Educación para Todos en el Mundo*. Ediciones UNESCO. París, 2007.

Disponível em: www.unesco.org/education

UNESCO. Superar la desigualdad: por qué es importante la gobernanza. En: *Informe de Seguimiento de Educación para Todos en el Mundo 2009*. Ediciones UNESCO/ París, publicado en 2008.

Disponível em: www.unesco.org/education

UNESCO. Llegar a los marginados. En: *Informe de Seguimiento de Educación para Todos en el Mundo 2010*. Ediciones UNESCO/París., 2007.

Disponível em: www.unesco.org/education

in-fân-cia tema

latinoamericana

Escola infantil = Futuro



■ O bem-estar de uma sociedade depende da combinação de três fatores: as políticas públicas sociais, o mercado de trabalho e a família. As instituições públicas, através de instrumentos específicos, incidem sobre a distribuição dos recursos estatais e definem os direitos, atribuições e responsabilidades dos cidadãos. Essas políticas afetam o nível de vida da população, pois o nível e a cobertura das ações de prestação de serviços definem o grau de proteção que podem exercer. De algum modo, as políticas estatais delimitam “as regras do jogo” da redistribuição social e dos direitos e responsabilidades dos cidadãos. Por sua vez, as políticas para o mercado de trabalho estipulam o grau de proteção frente às contingências deste – é o que se conhece como “desmercantilização”.

O que tem acontecido é que nos anos noventa se produziu um fenômeno de avanço da desregulação e do predomínio do mercado, de precarização laboral e propostas de flexibilização a todo custo, junto a uma série de mudanças demográficas importantíssimas de tal forma que, pela primeira vez na história, foi posta em dúvida a viabilidade do Estado de bem-estar como modelo de provisão de bens e de serviços sociais. Como dizia anteriormente, para além dos mercados de trabalho também se transformaram os lares. As famílias

têm mudado e, sobretudo, as decisões das mulheres. Nesse novo contexto, o papel das famílias na provisão do bem-estar é chave porque as mudanças nelas produzidas pela divisão do trabalho afetarão fortemente o cenário social.

Portanto, é essencial analisar o impacto dos regimes de bem-estar sobre as mulheres e sobre a organização do trabalho feminino no cuidado das novas gerações. Temos que prestar especial atenção ao tema do trabalho feminino fora de casa, e a compatibilidade da participação da mulher no mercado de trabalho com temas como a fertilidade e o cuidado da família. Esses fatores se convertem em elementos importantes para a conformação do Estado de bem-estar social, já que a forma de provisão dos serviços contribui para definir as possibilidades das mulheres para equilibrar as obrigações do âmbito laboral e do âmbito familiar.

Modelos de família na nova sociedade

Em contextos nos quais não existem serviços de atenção às crianças, as mulheres têm muitas dificuldades para entrar no mercado de trabalho, o que por sua vez reforça sua dependência do modelo familiar tradicional, caracterizado pela presença de um homem provedor, que trabalha em tempo integral em uma ocupação remunerada. Ao contrário, quando a

nº1

REVISTA DIGITAL DA ASSOCIAÇÃO DE PROFESSORES ROSA SENSAT
ABRIL DE 2011

Editores

Redação

Coordenação

Conselhos

Apoios

in-fân-cia tema

latinoamericana

Escola infantil = Futuro

sumário

editorial

tema

entrevista

cultura e
expressão

experiências

reflexões
pedagógicas

história da
educação

as 100
línguas
da infância



in-fân-cia tema

latinoamericana

Escola infantil = Futuro



política social inclui a provisão das funções de cuidado acessível economicamente (e de qualidade), se incentiva a participação feminina, e ela contribui para transformar as relações vigentes no seio da família, dividindo de forma mais igualitária as responsabilidades e os direitos entre os homens e as mulheres.

A este respeito, há de considerar que uma das armadilhas da nova sociedade é um potencial equilíbrio de baixa taxa de fertilidade que surja da escassa possibilidade das mulheres de harmonizar suas carreiras profissionais e suas obrigações familiares. Devemos lembrar que a baixa taxa de fertilidade é uma das razões que provocam que o Estado de bem-estar não seja sustentável.

Repensar as políticas de família para repensar a sociedade

A prioridade na reconstrução do sistema de bem-estar é o investimento em crianças pequenas. É preciso repensar radicalmente a política da família para combater a crescente pobreza entre os meninos e as meninas. Mas, quando pensamos em políticas para combater a pobreza infantil ou familiar, devemos distinguir se o proposto é transferências sociais às famílias ou assistência social às famílias. E é evidentemente muito mais produtivo e eficiente concentrar-se que as mulheres, as mães, trabalhem.

A diferença de pobreza entre famílias com mães trabalhadoras e não-trabalhadoras é de três ou quatro vezes. Em outras palavras: nas casas em que a mãe trabalha não tem, praticamente, pobreza - ou, se existe, é muito pequena.

A prioridade na reconstrução do sistema de bem-estar social é o investimento nas crianças pequenas

Assim, o investimento deve ser feito em favor das mulheres, que são, claramente, o elemento chave para diminuir a assimetria social no futuro. E são por dois motivos: o primeiro está no âmbito do macroequilíbrio econômico e o segundo, no âmbito micro, nas próprias casas. Se voltarmos atrás alguns anos, e analisarmos a situação de bem estar em um lar tradicional, com o homem como o único provedor da família, veremos que este homem – inclusive aquele sem muita qualificação – era mais ou menos capaz de assegurar um nível apropriado aos seus familiares. Hoje isto está

in-fân-cia

tema

latinoamericana

Escola infantil = Futuro



cada vez menos possível. O problema é que a mão de obra com pouca qualificação está perdendo terreno de maneira clara e isto se traduz em uma probabilidade crescente de pobreza, sobretudo quando a mulher não trabalha. Para cada ano que passa, é cada vez mais provável que uma família com um único provedor, com uma só fonte provedora, se encontre em situação de pobreza. E, como já foi dito anteriormente, o nível de pobreza nas famílias com filhos é três ou quatro vezes mais reduzido se a mãe trabalha fora do âmbito familiar.

No âmbito macroeconômico, o elemento essencial é a fertilidade e a estrutura do mercado de trabalho, porque, como todos sabemos, em grande parte o envelhecimento da população européia se deve à baixa fertilidade. Portanto, atualmente é muito importante mudar a lógica do debate sobre a taxa de fertilidade, que deve ser contemplada como um elemento decisivo do bem-estar social.

Políticas de igualdade de gênero

Nesse sentido, se analisarmos os dados, é evidente que a estrutura de emprego é fundamental para as mulheres. E, se buscarmos entre os países europeus, onde ocorre uma taxa de fertilidade relativamente alta entre as mães trabalhadoras veremos que são mulheres que

trabalham no que se chama “setor suave”, em trabalhos relativamente protegidos de concorrência. É muito clara a forte concentração de mulheres com filhos no setor público. Isso se deve, em parte, à incompatibilidade para as mulheres de exercer ao mesmo tempo o papel de mãe e o papel de trabalhadora. No debate de políticas para remediar essa incompatibilidade existe bastante consenso ao propor que se poderia solucionar com um pacote de acesso a escolas infantis, necessariamente subsidiadas, e com licença maternidade e paternidade enquanto os filhos são pequenos. Infelizmente isso é necessário, mas não suficiente para solucionar essa incompatibilidade.

Também há outros fatores determinantes, dois ou três elementos básicos que se referem ao problema da incompatibilidade. Um deles é a questão das crianças pequenas como responsabilidade prioritária da mulher. Sabemos que uma única criança não gera uma grande incompatibilidade. A situação começa a se complicar quando se tem mais de um filho. Um exemplo: Dinamarca é um dos países que têm o maior índice de emprego feminino em tempo integral entre as mães, em torno de 60%. O mercado de trabalho no setor público dinamarquês permite facilmente essa compatibilidade, é um mercado que facilita o trabalho com filhos pequenos. O problema está no

in-fân-cia

tema

latinoamericana

Escola infantil = Futuro



setor privado. O setor privado não aceita as mulheres porque sabe, estatisticamente, que a probabilidade de licença maternidade, é muito alta. Por isso existe uma discriminação no mundo empresarial. Uma das consequências perversas de uma política de igualdade para as mulheres acaba produzindo um efeito secundário muito desigual: uma segregação extremamente forte.

Este é, portanto, um dilema muito complexo que devemos resolver se quisermos conseguir políticas que não só melhorem a compatibilidade entre o papel de mãe e de trabalhadora, mas também a igualdade de gênero.

Políticas de educação infantil

A segunda prioridade, que é muito urgente, é investir no desenvolvimento cognitivo dos meninos e meninas. É preciso fazê-lo agora. Está muito claro que os requisitos básicos cognitivos e de educação serão fundamentais para as oportunidades de vida das crianças no futuro.

Lamentavelmente, sabemos muito bem que as desigualdades cognitivas e os fracassos escolares estão intimamente relacionados com a classe social de origem. A herança social é tão forte hoje como na época dos nossos avós. Por esse motivo é

urgente dirigir políticas com o objetivo de desenvolver capacidades cognitivas dos pequenos, sobretudo dos que vêm de classes humildes. Felizmente, uma das políticas que ajudam as mães a trabalhar é a mesma que beneficia o desenvolvimento cognitivo dos meninos e meninas: a existência de escolas infantis com um alto nível de qualidade.

Uma boa política de aposentadoria começa por uma boa política para a infância

Desde este ponto de vista também há um argumento de justiça social muito claro. As oportunidades de vida no futuro dependem fortemente de altos níveis cognitivos e de escolarização. Talvez seja possível afirmar que uma pessoa que não tenha cursado os estudos secundários está condenada, no futuro, à precariedade, a uma vida muito problemática, que permitirá pouca acumulação e direitos sociais escassos na aposentadoria. Eu sempre uso este slogan: “Uma boa política de pensões começa por uma boa política para as crianças”, porque o bem-estar dos meninos

in-fân-cia

tema

latinoamericana

Escola infantil = Futuro



e meninas de hoje é o que devemos atender para prevenir os riscos daqui a 50 anos.

Existe, portanto, um argumento muito forte em defesa de um tipo de garantia mínima incondicional às famílias com filhos sob sua responsabilidade. Sabemos que a pobreza durante a infância tem efeitos muito negativos sobre a escolarização e a saúde, o que, por sua vez, afeta muito negativamente as oportunidades de vida mais adiante. Portanto, há um duplo argumento em favor de introduzir uma garantia para as famílias com crianças. O primeiro é para maximizar as oportunidades dos pequenos, e o segundo é no interesse de toda a sociedade, para maximizar a situação futura das crianças hoje.

Estamos falando, em qualquer caso, de escolas infantis universais ou de subsídios para elas. Uma corrente de pensamento se obstina em dizer que seu custo é extremamente elevado. Se tirarmos uma foto da situação neste momento exato, então sim, os números podem dar errado do ponto de vista do gasto adicional que é necessário para financiar uma rede de escolas infantis ou de subsídios suficientes para permitir o acesso de todas as famílias a esses serviços. Mas essa forma de calcular é falsa. Podemos calcular esse mesmo gasto tendo em conta o aumento de impostos que ocorre quando a mãe muda seu papel,

passando de cuidar das crianças em casa a sair para trabalhar. Sabemos que se uma mulher interrompe sua vida profissional quando seus filhos são pequenos, isso tem um efeito direto sobre a acumulação de sua renda em toda sua vida profissional: o efeito de grandes interrupções é de dois pontos percentuais por cada ano de emprego. Se, ao contrário, não interrompe sua vida profissional, e se tem acesso a escolas infantis, essa perda cumulativa desaparece. Essa cifra cobre muito mais que o custo de fornecer às crianças escolas infantis subsidiadas durante o período de quatro ou cinco anos. Ou seja, é economicamente rentável inverter os fundos públicos, garantindo o acesso a escolas infantis. Também temos calculado qual deveria ser o subsídio público para garantir o acesso a escolas infantis. A regra é que em torno de dois terços do custo total subsidiado pode permitir em torno de um terço do custo à própria família.

A perigosa influência do neoliberalismo

Indubitavelmente, a incidência das políticas neoliberais, que levaram à privatização das políticas sociais, é um fenômeno muito mais forte na América do Norte que na Europa. Mas ainda assim apresentam dois elementos que vale a pena assinalar. O primeiro é que, quando se fala de políticas sociais, é muito importante pensar nas gerações e nos riscos de cada geração. Têm gerações

in-fân-cia tema

latinoamericana

Escola infantil = Futuro



com sorte e gerações sem sorte. Têm gerações que crescem e vivem em um contexto histórico, social e econômico positivo e, para essas, público ou privado tem pouca importância. Entretanto, outras gerações vivem períodos piores, e seguramente disporão, por exemplo, de poucos recursos no final de suas vidas.

Um sistema baseado sobretudo em estruturas privadas é muito perigoso

O dilema das privatizações de muitas políticas sociais de hoje – como a provisão pública de escolas infantis, por exemplo - é que não sabemos com certeza como será a vida dos que agora são crianças e jovens. É muito difícil prever como viverá a geração dos nascidos nos últimos dez anos. Mas eu suspeito que grande parte dos jovens de hoje tenha uma vida mais parecida com a que eu qualifiquei como “má sorte”. Por isso, “um sistema baseado, sobretudo em estruturas privadas é muito perigoso”.

■ **Gösta Esping-Andersen** / Professor Universidade Pompeu Fabra



O autor é professor e investigador de demografia e sociologia na Universidad Pompeu Fabra, de Barcelona. Tem se dedicado a investigar o caráter específico dos estados de bem-estar desde uma perspectiva comparativa, desenvolvendo a noção de regime de bem-estar, que designa a particular configuração de instituições que proveem proteção social e modelam as oportunidades e as condições de vida da população. Suas investigações têm posto sempre uma ênfase especial na necessidade de garantir a educação da infância para assegurar a sobrevivência do Estado de bem estar.

Página web pessoal de Gösta Esping:
<http://www.esping-andersen.com/>

nº1

REVISTA DIGITAL DA ASSOCIAÇÃO DE PROFESSORES ROSA SENSAT
ABRIL DE 2011

Editores

Redação

Coordenação

Conselhos

Apoios

in-fân-cia latinoamericana tema

A construção do projeto educativo

- sumário
- editorial
- tema
- entrevista
- cultura e expressão
- experiências
- reflexões pedagógicas
- história da educação
- as 100 linguagens da infância



in-fân-cia latinaoamericana

tema

A construção do projeto educativo



■ Durante a década de 70, existia em Granada um movimento de cooperativas e outros setores relacionados com o mundo da primeira infância que apostaram de forma decidida em dar uma resposta às necessidades da etapa de 0-6 anos no âmbito institucional público. A prefeitura, que iniciava sua caminhada democrática, acolheu estes interesses e esforços, e começou a configurar o que em outubro de 1980 se constituiria oficialmente como Patronato Municipal de Educação Infantil de Granada. Atualmente dependem da instituição: quatro escolas infantis de 0-6 anos municipais e oito escolas infantis privadas, conveniadas com o Patronato econômica e tecnicamente.

Concebemos as escolas infantis como instituições educativas dedicadas a meninos e meninas desde os primeiros meses até os seis anos de vida, nas quais podemos compartilhar com as famílias e a sociedade em geral, o cuidado e a educação das crianças pequenas. Oferecendo um marco de vida, em um espaço diferente do familiar, mas próximo dele, que permita o desenvolvimento e o crescimento de uma forma equilibrada e harmônica. Nós afirmamos a ideia de que a presença de todas as crianças da etapa, com a variedade de idades que ela possui, promove diversas e ricas possibilidades para meninos e meninas, famílias e profissionais.

Desde seu início, tem sido uma constante vincular o projeto educativo que se desenvolve nas escolas infantis com os contextos naturais de crescimento dos meninos e meninas que acolhemos diariamente. Estamos imersos em um contexto determinado e em uma comunidade concreta com a qual nos inter-relacionamos constantemente, repercutindo tanto na própria experiência das crianças como na comunidade educativa. Por isso, temos muito em conta nosso entorno e tudo o que este nos oferece.

Em uma escola assim entendida damos lugar a opiniões e desejos diferentes, distintas circunstâncias e capacidades, assim como a interesses diversos... de meninos e meninas, famílias e profissionais. Com esta configuração pretendemos responder a duas necessidades que, embora sejam diferentes, se apresentam de forma inter-relacionada. Por um lado, atender adequadamente as necessidades sociais e familiares da comunidade em que estamos e, por outro, oferecer a melhor resposta educativa aos meninos e meninas que atendemos.

Como queremos viver na escola infantil?

Queremos que a escola infantil seja um lugar onde convivem, crescem e aprendem juntos, meninos e meninas, famílias e profissionais. Um lugar no qual

in-fân-cia latinoamericana

tema

A construção do projeto educativo



todo esse conjunto de experiências, vivências, relações –que a escola infantil propicia e os quais conformam a vida cotidiana– sejam fonte de crescimento e aprendizagem para toda a comunidade educativa. Um lugar no qual todos participam aprendendo um dos outros, e uns com os outros. Onde há espaço para a estabilidade, mas também para a surpresa, para a novidade como algo normal, para o extraordinário como ordinário...

Nós adultos somos responsáveis por configurar o cenário de vida para a infância e, por isso, a equipe de profissionais da escola infantil “necessita” refletir, repensar, planejar... o marco de vida que oferece, conhecer as necessidades e as possibilidades da infância e suas famílias para configurar uma vida cotidiana que conte realmente com seus protagonistas. É nesses marcos de vida que a infância dota de significado as palavras e as ações, nos quais a comunicação adquire sentido, que se expandem as potencialidades do ser humano. Segundo o modo como organizamos os espaços e os tempos, as atividades que promovemos, como configuramos as relações tanto adulto-criança quanto criança-criança e também entre os adultos, damos um ou outro significado à própria ação. Por isso, as decisões que como adultos tomamos não são assépticas,

nº1

REVISTA DIGITAL DA ASSOCIAÇÃO DE PROFESSORES ROSA SENSAT
ABRIL DE 2011

Editores

Redação

Coordenação

Conselhos

Apoios

in-fân-cia latinoamericana tema

A construção do projeto educativo

sumário

editorial

tema

entrevista

cultura e
expressão

experiências

reflexões
pedagógicas

história da
educação

as 100
línguas da
infância



in-fân-cia latinoamericana

tema

A construção do projeto educativo



nem isentas de determinados valores, já que fazem referência ao modo de entender e considerar o processo de ensino-aprendizagem.

Propomos refletir sobre a vida cotidiana a partir dos três protagonistas: meninos e meninas, famílias e profissionais.

Pensando a partir dos meninos e meninas

Uma das características mais significativas das crianças pequenas é a necessidade de um meio social, no qual os adultos de referência as ajudem no



atendimento de suas necessidades. Por este motivo os professores e professoras planejam de forma intencional, que condições de vida irão configurar tendo em conta os meninos e meninas concretos de nossa realidade. O modo como proporcionamos que meninos e meninas supram suas necessidades vitais (alimentação, atividade, repouso, jogo, relações...), como estas se distribuem no tempo e a qualidade que lhes damos, configura uma forma de viver, uma maneira de entender a vida cotidiana. São ações que, sendo gratificantes para a criança, contribuirão

in-fân-cia latinaoamericana tema

A construção do projeto educativo



em seu processo pessoal de desenvolvimento, ao estabelecimento de relações satisfatórias com seu entorno físico e social.

Três são os eixos sobre os quais situamos nossa vida na escola:

- Entendemos que de *0 a 6 anos se produz o trânsito da dependência à autonomia*, e isso implica em acompanharmos o processo, tanto com a intervenção dos adultos quanto a partir do contexto físico-espacial.
- *As relações com seus iguais, com o adulto e o ambiente são motor de aprendizagem e fonte de conhecimento.* O forte desejo de agir para conhecer na infância permite estabelecer intensa relação com os demais e com o entorno, e isto proporciona informação e sustenta o conhecimento de si mesmo e dos outros. O contexto tem que oferecer propostas que ajudem a pensar, a criar, a compartilhar...respeitando a diversidade de interesses, capacidades e ritmos.
- Vincular *a individualidade, o social e a cultura.* A escola infantil como instituição gerará um clima afetivo que permita entrelaçar três níveis em sua vida cotidiana: a inseparável participação no contexto sociocultural no qual se situa; o âmbito de socialização de sua

ação, e o imprescindível respeito que cada menino e menina de 0 a 6 anos precisam sentir por suas características e peculiaridades. Só a partir do respeito individual poderemos apoiar a vida compartilhada.

Tudo isto supõe olhar aos meninos e meninas não como projetos de pessoa, aos quais tem que formar, ensinar, modelar, recheiar... enfim alguém que se ensinará tudo. A observação atenta das descobertas e atividades que realizam autonomamente nos ajudará a realizar propostas que se ajustem melhor às suas possibilidades e interesses. Entender que nosso papel como profissionais se situa em apoiar a construir o “andaime” que contribua com seu crescimento supõe ampliar o papel da criança como ser humano cultural e social. Hoje não podemos pensar em processos predefinidos e estabelecidos sobre seu desenvolvimento, temos que tornar possível que sejam atores de seu próprio desenvolvimento e aprendizagem, acreditando realmente que sua ação lhes permite construir sua autonomia não somente física, mas também mental e emocional.

Pensando a partir das famílias

Hoje em dia as famílias encontram dificuldades para cuidar e educar sozinhas. A escola infantil de 0 a 6 anos pode, se o traça como objetivo, contribuir para que as famílias encontrem nela esse âmbito relacional

nº1

REVISTA DIGITAL DA ASSOCIAÇÃO DE PROFESSORES ROSA SENSAT
ABRIL DE 2011

Editores

Redação

Coordenação

Conselhos

Apoios

in-fân-cia latinoamericana tema

A construção do projeto educativo

sumário

editorial

tema

entrevista

cultura e
expressão

experiências

reflexões
pedagógicas

história da
educação

as 100
línguas
da infância



in-fân-cia latinaoamericana

tema

A construção do projeto educativo



mais amplo que o próprio círculo familiar. Para isto é necessário promover a participação e a relação ativa; tanto facilitando tempos nos quais possam compartilhar com outras famílias e com os profissionais suas dúvidas, opiniões, interesses e preocupações; quanto ajudando-as a conhecer o crescimento e a aprendizagem, não somente desde o momento pontual que vive seu filho pequeno como desde uma perspectiva de processo mais ampla que apoie novas situações vitais.

Isto será possível se estabelecermos um contexto de relações claras, baseadas na confiança mútua e na comunicação, no qual se facilite o encontro, o intercâmbio, tanto no plano individual como no plano coletivo. Para garantir a informação e facilitar a participação, articulamos mecanismos que combinam distintas variáveis, tanto na perspectiva grupal como na individual, com procedimentos formais – reuniões de grupo, assembléias escolares... – e informais – entradas e saídas, oficinas de pequenos grupos. Torna-se imprescindível, portanto, pensar em diferentes linguagens e níveis de compromisso: escritos, conversas, festas...

A colaboração das famílias em todos os âmbitos, e na vida da escola, ao conjugar procedimentos de caráter

informal, mas efetivos, com procedimentos mais estruturados, supõe avançar na tomada de decisões da vida da escola que garantem o aprofundamento da democracia na vida da instituição.

Pensando a partir dos profissionais

O papel dos profissionais é decisivo na configuração do projeto e a vida que se gerará na escola, organizando os contextos e as ações que ali se desenvolvem a partir de uma clara intencionalidade educativa, assim como com a sua atitude e intervenções: escutando algumas vezes, interrogando em outras, observando e estando disponível...

A escola infantil, assim concebida, requer profissionais que saibam compartilhar com as famílias o fato de que meninos e meninas vão construindo suas primeiras identidades a partir do leque de possibilidades que o mundo lhes oferece. Requer disposição na maneira de orientar às crianças, na maneira de escutar suas necessidades, renunciando às ideias preconcebidas e preconceitos sobre as capacidades da infância.

Para os profissionais desenvolverem sua tarefa educativa torna-se necessário gerar uma organização e um ambiente que sustente o diálogo e o debate, a análise e a reflexão da prática educativa. A equipe de profissionais

nº1

REVISTA DIGITAL DA ASSOCIAÇÃO DE PROFESSORES ROSA SENSAT
ABRIL DE 2011

Editores

Redação

Coordenação

Conselhos

Apoios

in-fân-cia latinoamericana tema

A construção do projeto educativo

- sumário
- editorial
- tema
- entrevista
- cultura e expressão
- experiências
- reflexões pedagógicas
- história da educação
- as 100 linguagens da infância



in-fân-cia latinoamericana

tema

A construção do projeto educativo



é o motor da escola. O trabalho em equipe responde à necessidade de aprendizagem e profissionalização, no qual o objetivo é combinar a tarefa de todos para dar coerência e unidade ao projeto educativo. Da mesma forma, organizar tempos, espaços e meios para sustentar o plano de trabalho e promover o intercâmbio de todos os membros da comunidade educativa.

Para poder responder às novas coordenadas e aos desafios da educação da infância se faz necessário articular redes de relações entre as pessoas de uma mesma instituição, mas também entre as diferentes escolas; nos ajudando mutuamente com o intercâmbio de experiências e reflexões, do diálogo e do debate.

Por fim, propor a partir da nossa realidade, nem sempre é fácil e linear, seguimos questionando como avançar no projeto educativo e isto implica refletirmos sobre: *Como viver na escola infantil a realidade cotidiana que construímos juntos, ao longo do tempo, meninos e meninas, famílias e profissionais.*

■ Mercedes Blasi / Pedagoga

in-fân-cia entrevista

Irene Balaguer

latinoamericana



■ Quando e porque surgiu a ideia de criar a revista *Infância Latinoamericana* e quem foram os promotores deste projeto?

Esta é uma velha ideia, ou melhor, um sonho compartilhado ao longo dos últimos quinze anos, com mestres e professores de diferentes países com os quais viemos constatando, através da revista *Infância*, nossa proximidade no compromisso pedagógico, social e político com a infância e com sua educação inicial.

Assim, com encontros de estudos em ambos os lados do Atlântico, foi se estabelecendo a vontade de saber mais acerca de nossas realidades, ao mesmo tempo tão distantes e tão próximas.

Tomando como base este conhecimento mútuo, através de visitas de estudos, do compartilhamento de trabalhos, de longas conversas, de uma progressiva descoberta de nossas raízes e das maneiras como enfrentar os desafios futuros, pouco a pouco a revista foi adquirindo identidade em nossos desejos de entrecruzar experiências e expectativas em torno da educação infantil entre nossos respectivos países. Espero que este intercâmbio possa ser compartilhado com todas aquelas pessoas que trabalham nas muitas escolas infantis, que se sintam acompanhadas em suas tarefas, que suas práticas e seus desejos sejam os mesmos de milhares de educadores e que, nessa

nova revista, encontrem um espaço de comunicação e de intercâmbio com outros.

As pessoas com as quais iniciamos esta nova aventura de impulsionar a criação da revista *Infância Latinoamericana* sabem que não estão sozinhas, que não são as únicas, nem talvez as mais adequadas. Assim, desejamos que esta possa ser uma revista aberta, em diálogo com todas as pessoas que queiram colaborar com este projeto com sugestões no que poderia melhorar, no que poderia ser mais útil.

Como se conectam os objetivos desta publicação com a diversidade cultural e a realidade educativa latinoamericana?

Esta tem sido uma tarefa fácil já que essa publicação não nasce por geração espontânea, nem se forja em um escritório ou em uma editora, ela surge de uma ampla relação entre aqueles que a dirigem, das melodias e sinergias prévias à sua elaboração. Cada uma das pessoas envolvidas na nova revista conhece a fundo a realidade de seu respectivo país, tanto em sua diversidade cultural quanto em suas diferentes políticas para a infância de 0 a 6 anos, as quais coexistem em cada uma de nossas realidades educativas.

Insisto que tem sido fácil, porque a ideia inicial se sustenta não só em reconhecer esta diversidade, que

in-fân-cia entrevista

Irene Balaguer

latinoamericana



consideramos como uma questão positiva, de grande valor e riqueza, e a qual pretendemos dar visibilidade nas páginas da revista, senão também porque entendemos que somente a partir do reconhecimento desta diversidade cultural é que será possível avançar até uma realidade educativa de respeito para com a infância de cada país.

Esta é, portanto, uma ideia e um objetivo básico desta revista, como o são também a defesa da educação de qualidade para toda a infância, sem discriminação de idade, de cultura, de recursos econômicos, de crenças ou de capacidades. De qualquer modo, podemos pensar em discriminações positivas – ações afirmativas – para compensar possíveis desigualdades existentes na sociedade.

Apesar de seu possível eurocentrismo, os grandes objetivos da Convenção dos Direitos das Crianças são uma referência inevitável na maneira de abordar os artigos na revista, tanto naqueles direitos que são responsabilidade dos poderes públicos, como a saúde ou a educação, como naqueles que atingem as pessoas adultas na relação cotidiana com as crianças, tais como o respeito à intimidade, à honra e à escuta, posto que as crianças são pessoas que têm opinião e capacidade de participarem em seu crescimento e aprendizagem.



Qual é o compromisso entre a Asociación Rosa Sensat e a Revista Infância Latinoamericana?

Desde o princípio a *Asociación de Maestros Rosa Sensat*, com Marta Mata à frente, vem mantendo relações com professores ou grupo de professores da América Latina, tanto em projetos de cooperação, como na acolhida contínua de grupos de mestres e professores interessados pelo trabalho de formação realizado por Rosa Sensat, quanto pelos vínculos com

in-fân-cia

entrevista

latinoamericana

Irene Balaguer



tantos professores e intelectuais catalães e espanhóis que, com tanta generosidade, foram acolhidos como exilados em muitos países Latino-Americanos.

Em consequência, o compromisso de nossa associação com a revista *Infância Latinoamericana* é coerente com sua trajetória, com sua história. E mais, a *Asociación de Maestros Rosa Sensat* sente-se honrada por que, na reunião inicial da revista, por unanimidade, os participantes dos países que empreendem sua realização, solicitaram que *Infância Latinoamericana* fosse uma revista de Rosa Sensat. Os créditos da revista tornam evidente que este projeto sustenta-se na participação e na cooperação.

Assim, a revista adotou uma estrutura democrática para tornar realidade o projeto. Em cada país participante existe uma equipe de trabalho representada por uma pessoa no Conselho de Redação onde, em equipe, se constrói o conteúdo de cada número a partir das propostas de cada país. A direção da revista é coral.

Quais são os países que se incorporaram a este projeto e que expectativas se têm com respeito à incorporação de outros?

No período inicial, Brasil, Chile, Espanha, México, Uruguai e Venezuela são os seis países que impulsionam

a revista. Porém, para o próximo ano, traçamos como objetivo mínimo duplicar os países participantes.

Em atenção ao impacto que a revista *Infância espanhola* teve no “que fazer” docente, que aspectos desta experiência puderam ser transferidos a essa nova publicação?

A existência de *Infancia* tem sido fundamental para construir esse sonho comum, pois, desde 1990, através dela foram aprofundadas nossas relações. Neste sentido, é relevante o apoio recebido pelo Ministério de Assuntos Sociais espanhol para enviar, ano após ano, aproximadamente um milhar de exemplares de cada número a pessoas, escolas infantis, bibliotecas e universidades da América Latina.

A grande quantidade de cartas recebidas com palavras de alento durante estes vinte anos sugeriram estímulo para pensar, imaginar e sonhar que era possível fazer algo mais. Agora, a tecnologia permite tornar real aquilo que no princípio acreditávamos ser somente uma utopia. Contamos, pois, com uma ampla experiência em dinâmicas de trabalho participativo, na compilação de experiências, de teorias e práticas, de anseios e de esperanças para a educação da infância de 0 a 6 anos. Com tudo isso, foi possível trabalhar em equipe e aprender a editar uma revista ágil e rigorosa. Toda essa realidade de difusão, de acolhida e de uma

in-fân-cia entrevista

latinoamericana

Irene Balaguer



forma de edição é a experiência que podemos oferecer a esta nova revista.

Venho afirmando há anos que a América Latina é nossa esperança e, do meu ponto de vista, a esperança do mundo porque, apesar de muito ter de ser feito para alcançar uma educação infantil de qualidade para toda a infância também na Europa, tenho a convicção que entre os profissionais na América Latina existem pessoas muito preparadas e com um compromisso claro na luta por tornar realidade, em cada rincão de seus países, o direito à educação das crianças, principalmente das pequenas.

Em sua opinião, que questão merece atenção na infância na América Latina e quais contribuições a revista pode trazer neste sentido?

Seria uma ousadia de minha parte opinar sobre a realidade da atenção à infância na América Latina basicamente porque não estive em todos os países e penso que as realidades devem ser visitadas, devem ser vistas e é preciso escutar aos professores e as famílias. Inclusive, sobre os poucos países que tive a oportunidade de visitar não me atrevo a opinar de maneira generalizada.

O que a motivou a apoiar a criação da revista Infância Latinoamericana?

Talvez, com a resposta anterior, já tenha deixado bastante clara minha ideia sobre o potencial da realidade da América Latina. Penso que com a publicação da revista também possamos contribuir para alterar uma visão, a qual perdura na Europa e na Espanha: aquela que se sustenta na ajuda aos países pobres para que se desenvolvam com nossos parâmetros.

A revista demonstrará que sobre a realidade pedagógica, social e política da América Latina podemos aprender todos, uns com os outros, e que talvez a velha Europa aprenda a ser humilde para encontrar inspiração para sua realidade e suas ideias ultrapassadas. Esta é, há anos, minha esperança e agora temos o compromisso de torná-la realidade.

■ **Ramona Bolívar**/ Coordenadora do Centro de Investigação em Educação Infantil. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Maracay, Venezuela

A. M. Rosa Sensat: www.rosasensat.org

in-fân-cia latinoamericana

cultura e expressão

As araras fantasiadas

sumário

editorial

tema

entrevista

cultura e
expressão

experiências

reflexões
pedagógicashistória da
educaçãoas 100
linguagens
da infância

As avós de uma tribo indígena do Equador contam a lenda de como dois irmãos foram salvos de afogamento durante um grande dilúvio. Esta é uma história muito antiga e, por isso, diferente e curiosa.

Por estas terras e florestas há uma grande montanha que tem uma virtude: quando as chuvas causam enchentes, seus picos sobem em direção ao céu, de modo a parecer com uma ilha que nunca desaparece.



Sabater Pi

E foi nesta montanha que subiram os dois irmãos, um menino e uma menina, quando o grande dilúvio fez transbordar lagos, rios e mares.

Seus nomes foram esquecidos, mas nós podemos chamar-lhes de Chonta e Pila.

Quando viu que o mar começava a cobrir a terra, Chonta pegou a mão de Pila e correu em direção ao cume da montanha e assim ambos escaparam do afogamento. Toda a montanha tremia a cada trovão e as crianças tiveram que ficar agarradas às raízes e as pedras, para não rolar para o abismo.

Quando a chuva passou, Pila e Chonta se aproximaram da beira do abismo para olhar os vales e viram que tudo estava coberto de água. Assim, como não podiam ir até sua cabana, eles subiram a montanha até bem o alto e lá encontraram uma caverna que lhes serviria como um refúgio. Saíram então à procura de algo para comer, mas encontraram apenas algumas ervas resistente e raízes.

–Ai! –chorou Pila– me doem as tripas de fome!

–Como eu gostaria de ter um cacho de bananas ou um abacaxi suculento –suspirou Chonta.

As crianças corriam entre as rochas e iam levantado, pedra por pedra, para ver se encontravam algum

nº1

REVISTA DIGITAL DA ASSOCIAÇÃO DE PROFESSORES ROSA SENSAT
ABRIL DE 2011

Editores

Redação

Coordenação

Conselhos

Apoios

in-fân-cia latinoamericana

cultura e expressão

As araras fantasiadas

sumário

editorial

tema

entrevista

cultura e
expressão

experiências

reflexões
pedagógicas

história da
educação

as 100
linguagens
da infância



in-fân-cia latinoamericana

cultura e expressão

As araras fantasiadas

sumário

editorial

tema

entrevista

cultura e
expressão

experiências

reflexões
pedagógicas

história da
educação

as 100
linguagens
da infância



animal, mas no final da caminhada estavam com tanta fome como no amanhecer.

Uma tarde, ao cair do sol, chegaram à caverna sem alento para continuar vivendo.

Então, a menina viu sobre a pedra onde pilavam as raízes um manto de folhas frescas e, sobre ele, frutas frescas, carne, espigas de milho e tudo aquilo com o qual havia sonhado comer por vários dias.

–Olha! Quem será que trouxe este alimento delicioso?
–gritou Pila.

–Eu não sei –respondeu Chonta. E correu para os manjares sem fazer mais perguntas.

Pila fez o mesmo e, quando estavam satisfeitos, se puseram a dormir.

Em seus sonhos, ouviram gritos e risos das araras, essas grandes aves que vivem nas escuras florestas dos vales.

Ao acordar, não tinham mais necessidade de procurar comida pelas montanhas, porque os seres misteriosos continuaram a trazer-lhes comida todos os dias. Nunca chegaram a vê-los, pois vinham apenas quando as crianças estavam dormindo ou fora da caverna. Eles sentiram uma grande curiosidade em saber quem eram aqueles que tão generosamente vinham alimentá-los, e a curiosidade começou a crescer,

in-fân-cia latinoamericana

cultura e expressão

As araras fantasiadas



especialmente porque não tinham mais muito a fazer a não ser observar os vales transformados em lagos e brincar.

–Vamos nos esconder entre as pedras –sugeriu Chonta.

–Assim nós saberemos quem eles são –disse Pila.

Antes do amanhecer, os dois se esconderam perto da caverna. Eles estavam nervosos e impacientes. Horas se passaram, o sol começou a aquecer as rochas e, com o calor, as crianças caíram no sono.

De repente, algo assustou a Chonta e a Pila, pois o ar tremeu e apareceu um arco-íris. Logo eles ouviram um barulho de bater de asas e altos gritos. Eles olharam atentamente e viram as grandes araras que vivem nas florestas perto de sua cabana.

No entanto, seu aspecto parecia diferente, suas penas brilhantes e coloridas não reluziam.

Então eles perceberam que os papagaios vinham fantasiados com aventais e chapéus de cozinheiros, o que para as crianças pareceu extraordinariamente engraçado. Eles deram tantas risadas que não conseguiram ficar escondidos.

–Olhe, Chonta, são as araras disfarçadas –zombou Pila.
–Há, há, há! Veja como as penas ficam embaixo dos

aventais e dos chapéus! –Chonta gritou, segurando a gargalhada.

As araras ficaram muito irritadas ao ouvirem a zombaria das crianças. Elas não queriam ter sido descobertas. Com as penas eriçadas e com os olhos cintilantes voaram para longe, levando o alimento.

As crianças riram por muito tempo. Mas ao ver que as araras não regressavam, e depois, com o passar dos dias, observarem que elas não lhes traziam mais alimentos, compreenderam sua imprudência e ingratidão.

–Agora vamos morrer de fome por ter rido de nossas amigas –gemeu Pila.

–Talvez se lhes pedíssemos perdão, as araras bonitas voltariam para nos salvar –disse Chonta.

Com suas últimas forças, gritaram de manhã e de tarde pedindo desculpas aos seus benfeitores por tê-los espionado e rido de suas fantasias. No dia seguinte, com grande rumor de penas, as araras regressaram; desta vez não usavam vestimentas, mas deixavam luzir seu lindo colorido.

As crianças cresceram e engordaram com a boa comida e com a alegria de ter amigas tão graciosas. Todas as tarde elas se aproximavam no abismo para

in-fân-cia latinoamericana

cultura e expressão

As araras fantasiadas



ver se a água não havia descido nos vales; e assim comprovaram que, lentamente, voltavam a formar-se os rios, os lagos e os mares. A terra havia secado e surgiam as florestas.

Um dia Pila e Chonta decidiram voltar para o lugar onde estava a sua cabana, mas não queriam perder a companhia das araras, não apenas porque elas os haviam alimentado, mas também porque eram pássaros muito bonitos. Suas conversas, seus cantos e seus vôos luminosos eram uma companhia reconfortante.

–Vamos ficar com uma para nós –resolveu Pila– assim não terei que trabalhar tanto na cozinha. Quando as araras vieram como de costume, com os

alimentos, os dois irmãos prenderam uma delas e lhe cortaram as asas para que ela não pudesse voar.

–Perdoe-nos por fazer-te isso amiga, mas não queremos te perder quando formos para o vale –lhe explicaram.

Levaram-na consigo, montanha abaixo, amarrada por uma pé.

Mas estas aves nunca abandonam um dos seus, de modo que todo o bando seguiu as crianças até o lugar onde elas viviam.

No vale as araras se transformaram em seres humanos, em meninos e meninas alegres e formosos, com seus olhos brilhantes e suas cabeleiras com reflexos multicores.

O tempo passou. Pila e Chonta se casaram com aqueles seres de uma estranha beleza, cheios de boa vontade. Segundo a lenda, esta é a origem da raça indígena equatoriana. As avós da tribo concluem a história assim:

“Aqueles araras misteriosas eram deuses das antigas florestas e suas virtudes e poderes benéficos foram transmitidos aos seus descendentes.”

Lenda do Equador

in-fân-cia latinoamericana

experiências

Vida Cotidiana



— A vida cotidiana é em si uma fonte infinita de pequenos ou grandes feitos que se sobrepõem e se encadeiam. Nesta perspectiva, nas escolas infantis o acontecer diário se converte em uma fonte de inspiração para as professoras que compartilham espaços e tempos com os pequenos. As experiências são, pois, uma aproximação, um flash, um aspecto da realidade complexa em que as pessoas, pequenas e grandes, convivem em um grupo ou em uma comunidade educadora.

— Lidia Susana Maquieira

Como aprendem os pequenos sobre seus estados emocionais? >>

— Fátima Nuñez, Eliana Soza

Era uma vez na Bolívia... Uma casa de contos >>

in-fân-cia latinoamericana

experiências

Como aprendem os pequenos sobre seus estados emocionais?

sumário

editorial

tema

entrevista

cultura e
expressão

experiências

reflexões
pedagógicashistória da
educaçãoas 100
línguas da
infância

■ Neste artigo a autora oferece algumas experiências práticas para que os adultos possam ajudar os meninos e meninas pequenos a descobrir e reconhecer seus estados emocionais e, portanto, aprenderem algo sobre si mesmos

Os bebês muito pequenos se expressam, essencialmente, através de choro. Assim, dizem: tenho fome, estou cansado, minha barriga dói, preciso de mimos ou quero *upa*; e é o adulto quem deve interpretar o pedido e oferecer o que acredita que vai acalmá-lo.

Seguramente, um ponto central para uma boa educação é a atenção e interpretação adequadas das necessidades dos pequenos para um crescimento emocional saudável.

Isto nos leva a acentuar os limites diários necessários para crescer e viver:

- a aquisição de ritmos básicos em momentos cotidianos como comer e dormir,
- a distinção entre “quem sou eu” e “quem são os outros”,
- e entre “o que se pode” ou “não se pode”.



in-fân-cia latinoamericana

experiências

Como aprendem os pequenos sobre seus estados emocionais?



Geralmente quando alguém fala em limites o faz pensando na aquisição de regras e normas, mais do que como sustentação, como ritmo, que é como deveria funcionar para uma menina ou para um menino pequeno, isto é como ordenadores emocionais que permitem crescer e viver, e logo conviver.

Falar de ritmos implica falar de tolerância e capacidade para a espera, qualidades com as quais o bebê não nasce, senão que as adquire graças à colaboração dos adultos. Os ritmos vitais se põem em jogo, fundamentalmente, relacionados aos momentos de alimentação, descanso e higiene. Estas atividades básicas e cotidianas representam experiências fundamentais para o desenvolvimento infantil porque implicam o cuidado do corpo, o desdobramento das emoções e os modos de vinculação afetiva, ao mesmo tempo em que se constituem como cenários decisivos para a apropriação da bagagem cultural.

À medida que crescem, necessitam expressar uma nova e crescente quantidade de emoções, desde um sorriso no encontro às gargalhadas nos jogos e outras expressões de alegria, assim como também a vergonha, os ciúmes, a angústia...

É, então, tarefa dos pais ou seus substitutos, ajudar às crianças pequenas a identificar não somente o que

desejam, mas também aquilo que se produz ao perdê-lo, pondo em palavras sentimentos como irritação, tristeza, medo, nojo, ansiedade e frustração. Logo, o reconhecimento das próprias emoções e das alheias permitirá a cada um aprender que os outros têm direitos que às vezes nos obrigam a adiar nosso desejo em prol de uma boa convivência.

O bom clima na sala do Jardim, na praça, e em casa, se alcança a partir da conjugação dos direitos de todos: os pequenos têm direito a irritar-se e a não estar de acordo, e os adultos têm direito a se manterem firmes no que dizem, sempre que se garanta o cuidado e a proteção de todos.

A seguir incluiremos algumas orientações para que os adultos ajudem os pequenos a descobrirem e reconhecerem seus estados emocionais e, portanto, a aprenderem algo a respeito de si mesmos:

- Falar com eles sobre seus sentimentos, sugerir-lhes nomes que os descrevam: “parece que estás irritado com alguém? Podemos pensar sobre as coisas que te irritaram?” Ou “Como estás feliz!... poderíamos compartilhar isso que te faz sentir-se tão bem...? Gostaria de me contar?”
- Explicitar nossos próprios sentimentos e nomeá-los, mostrando assim modos de sentir diante de

in-fân-cia latinoamericana

experiências

Como aprendem os pequenos sobre seus estados emocionais?



diferentes situações: “Ui, parece que nessa caixa há uma surpresa, estou muito ansiosa.” Ou “ Estou preocupada e inquieta pelo que acontece contigo... vamos ver se posso te ajudar”.

- Definir formas aceitáveis de expressão dos sentimentos. Isto é, anunciar que o equivocado não é a expressão, mas o modo de resolução: “se estás aborrecido, podes derrubar os blocos, mas não atirá-los em outro nenê”.
- Conter e permanecer perto de quem o necessita (a proximidade corporal nas crianças pequenas funciona como organizador dos sentimentos de segurança; uma vez alcançado isto, podemos falar e dar nome a tal manifestação).
- Respeitar os modos não-verbais de comunicação, não debochar de expressões gestuais que demonstram estados emocionais (semblante contraído, boca crispada, dentes apertados, choro).
- Dar tempo (o empenho que os adultos fazem para conseguir que os pequenos abandonem rapidamente a expressão de certos sentimentos, como excitação e birra, os faz parecer indesejáveis).
- Manter limites seguros para a expressão das emoções.

- Ajudar a diferenciar os sentimentos dos comportamentos (“Parece que tu jogastes longe toda a construção porque estás irritado”).

■ **Lidia Susana Maquieira** /Diretora do Centro CACET, Membro da Comissão Diretiva SAPI – filial Argentina de WAIMH. Formadora de docentes de Jardim Maternal CEPA da GCBA e outras instituições.

Bibliografia e links:

WINNICOTT, Donald W. (1965): *El proceso de maduración en el niño. Estudios para una teoría del desarrollo emocional*, Madrid, Psiquiatría/Papel 451/ Editorial Laia (1979).

MAQUIEIRA, L. Susana (2008): «El desarrollo emocional del niño pequeño. Observar, escuchar y comprender.» *De 0 a 5, nº 71. La educación en los primeros años*. Editorial Novedades Educativas.

ROSFELTER, Pascale (2001): *El oso y el lobo. Mundos imaginarios, pesadillas y juegos de los niños*, Buenos Aires, Ediciones De La Flor.

HOFFMANN, J. Miguel (2006): *Los árboles no crecen tirando de las hojas*, Buenos Aires, Editorial Nuevo extremo.

www.educared.org.ar/infanciaenred/educrianza

in-fân-cia latinoamericana

experiências

Era uma vez na Bolívia... Uma casa dos contos

sumário

editorial

tema

entrevista

cultura e
expressão

experiências

reflexões
pedagógicashistória da
educaçãoas 100
línguas
da infância

■ A *Casa dos Contos* é parte do Centro Cultural José Agustín Goytisolo, na Capital da República da Bolívia, Sucre. É um novo e acolhedor espaço que tem por finalidade estimular a leitura e a escrita desde as primeiras idades.

Diversos estudos, realizados nos últimos anos, colocaram em evidência que um alto percentual de menino e meninas que cursam o quarto ano do ensino fundamental dos países da região andina, não compreendem o que lêem. Quando chegam a ler, sua compreensão é fragmentada, parcial e incompleta.

Os pequenos não conseguem indicar o que diz o texto, nem explicar porque se apresentam estas ideias nem por que nessa ordem. No terceiro ano, a maioria não consegue escrever textos que tenham significado e sua produção se limita a letras ou a frases sem propósito comunicativo.

Um espaço alternativo

Ler e escrever é um direito de todo ser humano; ter a possibilidade de compartilhar com outros este direito, é um privilégio. Nós, educadores e educadoras temos a responsabilidade e a oportunidade única de introduzir as crianças desde a tenra idade no fascinante mundo da leitura.



in-fân-cia latinoamericana

experiências

Era uma vez na Bolívia... Uma casa dos contos

sumário

editorial

tema

entrevista

cultura e
expressão

experiências

reflexões
pedagógicashistória da
educaçãoas 100
línguas
da infância

Com esta visão, dois sonhadores, Neus Conesa (espanhola) e Jaime Loayza (boliviano) criaram a *Casa dos Contos*, que é parte do Centro Cultural José Agustín Goytisolo, na capital da República da Bolívia, Sucre. Este novo e acolhedor espaço têm como finalidade estimular a leitura e a escrita desde tenras idades (3-4 anos), tendo em vista que na Bolívia as crianças aprendem a ler e escrever na idade de 6 anos completos.

O Centro Cultural Goytisolo por sua vez faz parte da Fundação Pachamama (no idioma nativo quéchuwa significa “mãe terra”), que tem sedes em Barcelona (Espanha) e em Sucre (Bolívia), com a finalidade de compartilhar com as crianças, adolescentes e jovens de poucos recursos, alternativas educativas e sócio-culturais de impacto na sua formação, contribuindo ao desenvolvimento local e nacional.



in-fân-cia latinoamericana

experiências

Era uma vez na Bolívia... Uma casa dos contos

sumário

editorial

tema

entrevista

cultura e
expressão

experiências

reflexões
pedagógicashistória da
educaçãoas 100
línguas
da infância

A criança como centro do processo de ensino-aprendizagem

Há mais de uma década, na maioria dos países da América Latina, existe um processo de renovação pedagógica. Os educadores têm verificado ser necessário que os meninos e as meninas leiam e escrevam com um propósito real e interajam com contos desde o início de sua aprendizagem.

Um dos princípios que aplicamos na *Casa dos Contos*, com os pequenos, é fazer da aprendizagem da escrita e da leitura um processo natural, muito similar ao modo como a criança aprende a falar, sem necessidade de um ensino rígido, mas respondendo ao interesse e iniciativa da criança.

Em nosso país, durante muito tempo se pensou que a aprendizagem da leitura começava no primeiro ano do ensino fundamental, quando as crianças de seis ou sete anos se encontravam com sua professora e seu primeiro texto de leitura na escola. Entretanto, as investigações dos últimos anos comprovaram que a leitura se inicia muito antes dos pequenos começarem a conhecer, de maneira sistemática, o código alfabético.

A *Casa dos Contos* tem contato direto com os pais, por esta razão lhes aconselha que um membro da família possa ler em voz alta a criança diariamente, pois se tem comprovado que as crianças que crescem nestes lares, podem ser os alunos que aprendem a ler com maior

nº1

REVISTA DIGITAL DA ASSOCIAÇÃO DE PROFESSORES ROSA SENSAT
ABRIL DE 2011

Editores

Redação

Coordenação

Conselhos

Apoios

in-fância latinoamericana

experiências

Era uma vez na Bolívia... Uma casa dos contos

sumário

editorial

tema

entrevista

cultura e
expressão

experiências

reflexões
pedagógicas

história da
educação

as 100
línguas da
infância



in-fân-cia latinoamericana

experiências

Era uma vez na Bolívia... Uma casa dos contos



facilidade, convertendo-se depois em bons leitores e adquirem o hábito da leitura para o resto de suas vidas.

Todavia, sabemos que em nosso meio são poucas as famílias que podem fazê-lo. Em geral, os pais e as mães trabalham todo o dia fora de casa ou nela, e não contam com tempo livre para brincar com os filhos ou para ler para eles. Muitas vezes acontece que os pais das nossas crianças têm pouca prática de leitura e, inclusive, são analfabetos funcionais ou absolutos. Não é comum que nos lares das crianças tenham livros para sua idade, ou que, pelo menos, estes lhes sejam atrativos.

Assim acreditamos que é o nosso dever, como Centro, aproximá-los da leitura através da apresentação de contos, jogos, trabalhos manuais, teatro, pintura, e transformá-los em pequenos leitores de contos.

Novas práticas pedagógicas na Casa dos Contos

Quando lemos em voz alta para nossas crianças, se produzem múltiplas aprendizagens:

Os meninos e meninas têm contato com a escrita:

- Entram em contato com a língua escrita tal como ocorre na realidade e se familiarizam com a escrita.
- Tem nosso comportamento como modelo de leitor, eles observam e escutam como lemos.

- Acessam a textos relativamente mais longos que sozinhos não poderiam acessar.
- Conhecem formas novas de expressão e ampliam seu vocabulário.

Os meninos e meninas começam a atuar como leitores:

- Fazem antecipações do significado do texto.
- Criam contos através de textos gráficos.
- Vivenciam diferentes modalidades de leitura: ler através de desenhos textos completos, interromper a leitura e retomá-la em outro momento.
- Compartilham com outros: significados, impressões, opiniões, fatos, sucessos e dados.
- Observam a beleza de certas expressões e o uso diverso da linguagem.
- Demonstram com seus comentários e respostas que compreenderam o significado do texto.
- Refletem sobre a linguagem a partir de perguntas que propomos e vão acessando ao código escrito.
- Têm estimulada sua capacidade de imaginação e criatividade.

in-fân-cia latinoamericana

experiências

Era uma vez na Bolívia... Uma casa dos contos

- sumário
- editorial
- tema
- entrevista
- cultura e expressão
- experiências
- reflexões pedagógicas
- história da educação
- as 100 linguagens da infância

Têm contato com as características do texto e dos portadores:

- As crianças se dão conta, por exemplo, que o portador do conto é um livro e entram em contato com seus elementos: capa, páginas, ilustrações, títulos escritos.
- Percebem a sequência de uma narração.
- Observam, por exemplo, que um conto apresenta: fatos, personagens, espaço, tempo, problema e solução.



Nossas atividades diárias

Através do planejamento de atividades de estimulação se oferece atenção personalizada às crianças da *Casa dos Contos*, levando em conta que a Educação é fundamental e a base de toda a sociedade, pois tudo o que as crianças vivem como situações de aprendizagem influi de maneira determinante e direta no desenvolvimento de sua vida futura. A frequência diária da *Casa dos Contos* oscila entre 50 e 60 crianças.

Nossas atividades se desenvolvem nas áreas de: leitura-escrita, trabalhos manuais, pintura, conversas de formação em valores humanos, teatro de fantoches. Colocar em prática as mesmas introduz de maneira transversal áreas como: socialização, comunicação, afetividade, psicomotricidade fina e ampla, criatividade, imaginação e cognição. As competências de aprendizagem que contemplam o Programa de Estimulação são:

- Que os meninos e as meninas se identifiquem como pessoas individuais com característica próprias.
- Que se sintam membros integrantes de uma família e de um grupo de companheiros, participando, interagindo, tomando decisões e assumindo responsabilidades.

in-fân-cia latinoamericana

experiências

Era uma vez na Bolívia... Uma casa dos contos

sumário

editorial

tema

entrevista

cultura e
expressão

experiências

reflexões
pedagógicashistória da
educaçãoas 100
línguas da
infância

- Que desenvolvam destrezas e habilidades psicomotoras, intelectuais, criativas e cognitivas através da leitura na tenra idade.

Para a aquisição dessas competências, as atividades propostas e as que mais desfrutaram as crianças são: a montagem de quebra-cabeças, trabalhos manuais com objetos reciclados, desenho e pintura.

Depois de ter compartilhado atividades com mais de 1000 crianças por mês, concluímos que, quanto mais próximas estão as crianças dos livros, o hábito de leitura vai se transformando em amor e gosto por esta atividade. Paralelamente, todas estas atividades contribuem em alto grau para potencializar a educação formal de nossos pequenos leitores.

■ **Fátima Nuñez, Eliana Soza** / Casa del Cuento do Centro Cultural José Augustín Goytisolo. Fundación Pachamama. Sucre, Bolívia.

http://www.madretierra.info/centro_educativo.php



in-fân-cia latinoamericana

reflexões pedagógicas

No dia a dia, nada é banal , nada é rotina



— Este artigo pretende valorizar a organização das atividades, chamadas *rotinas* cotidianas, a partir da consideração de que nossas relações com os pequenos, nos momentos em que cuidamos deles, são muito importantes para uma perspectiva educacional.

Um dos principais objetivos da educação dos pequenos é favorecer, facilitar a progressiva aquisição de sua autonomia, para que chegue a ser autônomo como pessoa, que possa ser, fazer e decidir por si mesmo, procurando dar muita atenção para que seu desenvolvimento emocional seja equilibrado, estável e seguro.

A escola infantil deve promover nos meninos e meninas o desenvolvimento da capacidade de relacionar-se, sua capacidade de conviver: escutar, compreender, tolerar, interagir, cooperar e compartilhar com os adultos e com os outros pequenos, estabelecendo as bases para as relações afetivas sólidas e seguras, com adultos e com as outras crianças.

Se partimos do objetivo de que a criança deve chegar a ser autônoma, é necessário que comecemos por respeitar a sua atividade autônoma, sua liberdade de movimentos, seu processo evolutivo, partindo claramente da ideia de uma criança competente desde o nascimento. Garantindo-lhe um ambiente rico e estimulante que reforce o interesse de cada criança e, por sua vez, com



in-fân-cia latinoamericana

reflexões pedagógicas

No dia a dia, nada é banal , nada é rotina



educadoras que acompanhem a criança respeitando o desenvolvimento de cada um deles.

A criança deve desenvolver-se como pessoa e como membro da sociedade. Devemos respeitá-la como pessoa. Garantindo-lhe uma atenção, o mais individualizada possível, que lhe permita estabelecer relações pessoais estáveis, plenas de ternura, confiança e empatia. Isto terá grande influência para que a criança possa tomar consciência de si mesma, favorecer sua autonomia, assegurar sua personalidade e adquirir as habilidades sociais necessárias à convivência.

Minha reflexão pretende valorizar a organização das atividades, chamadas de “rotinas” da vida cotidiana (higiene, alimentação ...), porque considero que nossas relações com as crianças), nos momentos em que cuidamos delas, são muito importantes para uma perspectiva educacional.

Precisamos repensar essas “rotinas”, dando maior importância na distribuição do tempo passado com as crianças. Temos que reformular, preparar e “programar” mais minuciosa e conscientemente este tipo de atividade, para que essas “atenções” sejam de qualidade, e para que tenham maior “conteúdo” pedagógico. Temos que impregnar essas “rotinas” de respeito e de empatia com as crianças para que, também através delas, as crianças cheguem a ser mais equilibradas emocionalmente e mais autônomas.

A Dra. Emmi Pikler elaborou, durante seu trabalho em Lóczy, uma espécie de “coreografia”, onde todos os aspectos da relação e da comunicação com a criança foram detalhadas minuciosamente, evidenciando relações envoltas em uma extrema qualidade.

A experiência de Lóczy nos demonstra, nos revela, a importância de garantir a qualidade desses momentos, dessas atenções, dessas relações “rotineiras”. É também, e especialmente nestes momentos, quando

in-fân-cia latinoamericana

reflexões pedagógicas

No dia a dia, nada é banal , nada é rotina



as crianças aprendem a tomar consciência de si mesmo, e a perceber e a compreender o mundo ao seu redor.

Se nós os tratamos com respeito, atenção e compreensão, as crianças poderão relacionar-se também de maneira respeitosa, confiante e compreensiva com seus companheiros e com a sociedade em geral.

As vezes, em nossa prática diária nas escolas, não concedemos a importância que merecem estes momentos, estas “rotinas cotidianas”. Estas “rotinas” deveriam servir para estabelecer uma relação de cumplicidade com as crianças. Os momentos da alimentação ou da troca de fraldas são vividos com muita pressa, correndo, com ansiedade, com nervosismo. Realizamos estas rotinas o mais rapidamente possível, muitas vezes como se fosse uma “produção em serie”, sem nem darmos conta da criança da qual nos ocupamos. Sem perceber, às vezes, durante a alimentação, o porquê da relutância, ou das reações negativas diante das mudanças na alimentação.

Nós não temos tempo, não podemos parar, temos que concluir logo, não podemos atendê-las como seria conveniente. Consideramos essas atividades como rotineiras, repetitivas, pesadas, incomodas e,



in-fân-cia latinoamericana

reflexões pedagógicas

No dia a dia, nada é banal , nada é rotina

especialmente, estressantes durante os momentos da alimentação.

Normalmente somos capazes de programar algumas atividades diárias para as crianças de cada grupo: jogos com água, farinha, jogo heurístico ... Mas, em geral, somos incapazes de pensar, de considerar, de organizar ou de “programar” estes momentos, estas atividades e para aproveitá-las para estabelecer relações ternas e afetuosas com as crianças, para estimular sua participação e cooperação, para nos conhecer mutuamente melhor.

Deveríamos tentar integrar a pedagogia nestas rotinas, nestas atividades cotidianas, dar-lhes a importância que merecem e não nos limitarmos ou ficar obcecados em encontrar ou organizar momentos ou jogos artificiais para estar com as crianças. Deveríamos aproveitá-las para, também, nos comunicarmos com elas, para transmitir-lhes os valores fundamentais que a nossa pedagogia persegue como a compreensão, tolerância, respeito, cooperação, etc...

Não aproveitar estes momentos para a relação e buscar outras ocasiões e atividades para este fim,

sumário

editorial

tema

entrevista

cultura e
expressão

experiências

reflexões
pedagógicashistória da
educaçãoas 100
línguas da
infância

in-fân-cia latinoamericana

reflexões pedagógicas

No dia a dia, nada é banal , nada é rotina

- sumário
- editorial
- tema
- entrevista
- cultura e expressão
- experiências
- reflexões pedagógicas
- história da educação
- as 100 linguagens da infância



cria em nós um sentimento de pressa, de não poder desfrutar dos momentos em que já estamos juntos, nem tampouco aproveitá-los para iniciar a criança na participação e cooperação durante a higiene e a alimentação, de não levar em conta o seu desenvolvimento, não respeitando seus ritmos, seus desejos, seus gostos ... Em suma, isto nos impede de oferecer o respeito que elas merecem como pessoas. Nos preocupamos com os objetivos finais, com quais aquisições devem alcançar, mas não com o caminho percorrido, com o processo, com o modo como cada criança se desenvolve em particular, segundo suas capacidades.

Por que não pensamos em dar mais tempo para cada criança ou na possibilidade de distribuí-lo de modo diferente?

Por que os momentos de alimentação parecem mais uma corrida de obstáculos do que um momento agradável de aprendizagem e de relacionamento?

Por que tanta pressa para comer no grupo precocemente, sem considerar o ritmo de participação de cada criança?

Por que não aproveitar melhor o tempo de acolhida, como momentos individuais de comunicação com a criança e a família?

Deveríamos dar mais importância aos momentos em que estamos com as crianças durante a troca de fraldas, alimentação, e transformar estes momentos de “rotinas cotidianas” em momentos chave para estabelecer uma relação, em momentos chave para a educação.

Por que não os programamos, por que não os repensamos organizando-os para que favoreçam a autonomia da criança e aproveitá-los para criar relações sólidas e estáveis com as crianças?

Nossa atitude, como educadores que acompanhamos a criança em seu crescimento deve basear-se em:

in-fân-cia latinoamericana

reflexões pedagógicas

No dia a dia, nada é banal , nada é rotina



- Escutar suas demandas dando respostas adequadas que lhe proporcionem segurança.
- Falar, comunicar-lhe o que vamos fazer com ela, utilizando palavras claras e concisas, revelando-lhe, por sua vez, o que lhe estamos fazendo. Solicitando-lhe e não impondo sua participação, favorecendo um diálogo de cooperação desde pequena.
- Olhar, olha-lha nos mostrando atentos para indicar que lhe estamos vendo, que as levamos em conta, compartilhamos vivencias.
- Pegá-la com mãos delicadas e respeitosas, não de forma abrupta, manipulando, transportando-as e tratando-lhes como se fossem um objeto sem vida e não uma pessoa.

O bem-estar da criança depende, em grande medida, da maneira como o adulto lhe toca e lhe pega. Em dar-lhe tempo, respeitando-a, oferecendo o tempo que elas necessitam para participar, responder e atuar. Seu tempo, o tempo das crianças pequenas, é diferente do tempo dos adultos.

Que a atenção que recebe a criança seja de boa qualidade depende também da atitude autêntica dos adultos. De seu sincero e profundo interesse pelo

bem-estar da criança. É importante que a criança sinta que toda a sua pessoa é importante. Durante a alimentação, o essencial não a quantidade de comida que lhe oferecemos e que coma tudo, mas que a criança coma com prazer, de acordo com seu apetite, e que descubra o prazer dos bons sabores e a satisfação da saciedade.

Refletirmos sobre como organizamos em nossa escola infantil, com o nosso grupo de crianças, as “rotinas” e como podemos dar-lhes outros conteúdos e recheando-as com respeito e atenção em relação as crianças. Podemos constatar que quando aprendemos a escutar melhor as crianças, quando lhes damos uma resposta mais adequada, quando damos mais valor a tudo que fazemos com elas, quando aproveitamos mais os momentos de relação individual, o ambiente torna-se mais tranquilo para todos.

E, especialmente para as próprias crianças porque ao receber uma atenção mais individualizada, a criança sente que é importante para o adulto , se sente respeitada e valorizada por alguém que acolhe suas necessidades e lhe dá respostas adequadas. Isto influencia positivamente na criança que não necessitará buscar outras maneiras de chamar a atenção do adulto, porque recebe disponibilidade e afeto de seu entorno. Esta criança que se sente

in-fân-cia latinoamericana

reflexões pedagógicas

No dia a dia, nada é banal , nada é rotina



respeitada e atendida em suas necessidades, será uma criança capaz de brincar de forma mais autônoma e concentradamente.

Se reorganizarmos o tempo da jornada concedendo mais importância ao tempo das “rotinas”, o ambiente se tornará mais amável, mais tranquilo, mais agradável, um ambiente de troca e diálogo, onde o valor fundamental é o respeito pelas crianças. O respeito por esta criança ativa e competente.

Evitemos essa separação absurda, fictícia, entre rotinas e atividades pedagógicas, não forcemos e imponhamos “programas”, não consideremos como pesadas e duras as obrigações de cuidados higiênicos e as necessidades fisiológicas; não fiquemos obcecados por acabá-las rapidamente, para ter mais tempo para educar... todas as atividades, todos os momentos, todas as relações, todos os cuidados são, efetivamente educacionais.

No dia a dia, nada é banal, nada é rotina, mas tudo depende do valor que se dá a cada momento da relação com a criança. Vivamos as rotinas cotidianas com prazer, concedendo-lhes uma maior relevância e preenchamos o seu conteúdo de boa qualidade e intencionalidade educativa.

■ **Montserrat Fabrés** / Formadora e assessora de professoras de escolas de crianças de zero a três anos.



in-fân-cia latinoamericana

história da educação

A vigência de Fröebel

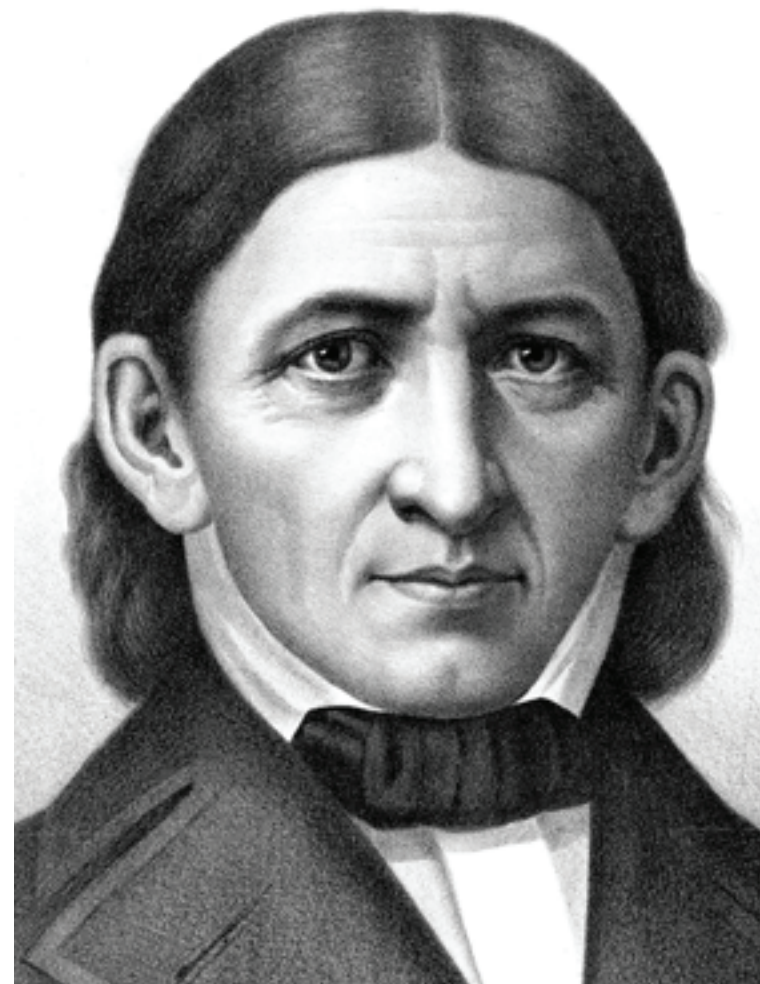


■ **A urgência de fazer vigente e ressignificar o legado de Friedrich Fröebel no fazer pedagógico da Educação Infantil na atual América Latina.**

Apresentação do problema

Aqueles como nós que nos dedicamos para a complexa questão do currículo na Educação Infantil na América Latina e nos admiramos com a riqueza das experiências que estão ocorrendo em nossa região, onde as condições são frequentemente limitadas quanto aos recursos materiais e outros apoios, também estamos alerta aos problemas que são evidentes no setor. Entre eles, o que mais nos preocupa pela sua extensão, é o que tem sido chamado de “*sobreescolarização*” da educação infantil, e que aparece em todos os tipos de instituições, programas e grupos de crianças, incluindo bebês. Esta situação, segundo muitos especialistas – S. Simonstein, V. Romo, O. Reveco, M. Manhey, entre outros – é uma expressão da baixa qualidade da atual oferta de ensino, se você tiver como referência a criança como sujeito de direitos.

De fato, desde a importante petição da OMEP Mundial através da sua “Declaração sobre o direito e a alegria das crianças de aprender através da brincadeira” (Gotemberg, Suécia, agosto 2010) com o intuito de recuperar os sentidos essenciais educação infantil,



in-fân-cia latinoamericana

história da educação

A vigência de Fröebel



diversas reações tem aparecido em importantes fóruns posteriores. Entre eles, cabe mencionar o Congresso da Organização dos Estados Ibero-americanos (OEI) em Buenos Aires sobre as Metas de 2021, ou a Conferência Mundial da UNESCO sobre a Atenção e a Educação da Primeira Infância (AEPI), desenvolvido em Moscou, aos quais se somaram juntaram-se eventos regionais e nacionais, nos quais todos manifestaram a sua preocupação sobre o que e como estão aprendendo as crianças da região. E com razão.

Parece incrível que em pleno século XXI, com todos os saberes existentes em todas as áreas do conhecimento sobre a importância da educação e dos cuidados que devem ser tomados em relação aos primeiros anos de vida, estejamos defendendo que as crianças devem aprender aproveitando as muitas oportunidades que existem, mas a partir do seu ser, desde pequeno, isto significa, entre outros, cuidar do seu bem-estar, seus interesses e sentidos para que, juntamente com o descobrir e maravilhar-se com tudo, aprendam brincando e se sintam felizes.

Em contrapartida, muitos relatos nos fazem perceber as disciplinas formais e rígidas que prevalecem em escolas infantis, como é o caso da leitura, matemática e ciência, com ações que se realizam até mesmo com bebês por meio de métodos passivos e abstratos, sem

qualquer correspondência com as características do desenvolvimento infantil.

Por sua vez, as crianças maiores (os grandes de 4 a 6 anos) já estão totalmente incluídas num regime escolarizado, enchendo páginas com letras e números, todos altamente regulados pela dimensão “tradicional” que nós pensávamos ter superado. Em suma, os meninos e as meninas não estão aprendendo o que é realmente relevante para seus interesses neste momento da vida e, estão sofrendo. O pior de tudo é que muitas dessas práticas são incentivadas por leis e regulamentos dos diferentes Ministérios que, sob o nome de “programas, normas, competências, mapas de progresso ou outros” visam encontrar “a solução” para os problemas de aprendizagem do ensino fundamental ou da educação básica através dessas experiências aceleradas, descontextualizadas e sem sentido realizadas na educação infantil.

O que tem a ver o grande Frederico Fröebel, criador de alguns dos principais paradigmas fundantes da Educação Infantil com tudo isso? Alguns podem responder nada ou muito pouco, mas depois de recentemente ter tido a oportunidade de visitar a aldeia de Bad Blankenburg, na Turíngia, Alemanha, onde está sua casa e onde ele criou o primeiro jardim de infância e a versão atualizada deste, mais uma vez reafirmei a importância de conhecer

in-fân-cia latinoamericana

história da educação

A vigência de Fröebel



e reler os clássicos da pedagogia infantil. Fazer isto para reforçar o nosso pensamento com as ideias eternas que transcendem o tempo e o espaço, porque apontam para o essencial, e a partir dele, ressignificar os problemas que acontecem hoje. Este é o conteúdo que este artigo pretende abordar.

Os princípios e práticas pedagógicas de Federico Fröebel e sua vigência

Os princípios fundamentais de Frederico Fröebel (1782-1852) foram expressos em várias obras, sendo as principais: *La educación del Hombre* (Die Menschenerziehung), em 1826; *Las hojas dominicales* (Sonntagsblatt), entre 1838 e 1840 e os *Cantos a la madre* (Mutter- und Koselieder), em 1844.

De todas essas publicações as que tiveram maior difusão na América Latina, por haverem sido traduzidas para o espanhol, foram: *La educación del Hombre*, (A educação do homem), traduzida pelo reformador educacional chileno J. Abelardo Núñez, em 1885,¹ e sua proposta pedagógica para os bebês: *Cantos a la madre*, que realizou a professora norte-americana Sara Eccleston durante sua residência na Argentina.²

Para poder compreender o legado teórico e prático de Fröebel e sua projeção atual, se faz necessário rever alguns de seus conceitos escritos a partir da riqueza

das suas reflexões filosóficas e pedagógicas, já que as demais ciências – psicologia, a neurociência – que não existiam naquela época.

Em sua obra principal Fröebel destaca que não se pode fazer educação sem pensar e decidir sobre qual é a finalidade dessa importante atividade humana, como se verifica a seguir:

“A educação do homem não é apenas a via ou o meio para levar o homem, ser inteligente racional e consciente, a exercitar, desenvolver e manifestar os elementos de vida que possui em si mesmo. Sua finalidade se reduz a conduzir, por meio do conhecimento desta lei eterna, e dos preceitos que ela acarreta, a cada ser inteligente, racional e consciente, a conhecer sua verdadeira vocação e a realizá-la de forma espontânea e livre”.³

Sendo assim, para Fröebel, a educação pretende que o ser humano conheça a sua “verdadeira vocação” e a exerça. E o que acontece com os meninos e as meninas pequenas nesse aspecto? O próprio educador responde:

“A criança, um homem desde sua primeira aparição na Terra, deve ser interrogado, dirigido segundo a natureza do seu próprio ser e colocado em posse do livre emprego de sua potência”.⁴

in-fân-cia latinoamericana

história da educação

A vigência de Fröebel

sumário

editorial

tema

entrevista

cultura e
expressão

experiências

reflexões
pedagógicashistória da
educaçãoas 100
línguas
da infância

E é em relação a esta criança-pessoa desde que nasce, que deve ser orientado, de acordo com suas características (natureza do seu ser) para que desenvolva suas potencialidades. Que condições devem ser criadas para que se manifeste adequadamente? Criar um ambiente agradável, diz o autor ao observar:

“O repouso, o prazer, o sorriso são a expressão do desenvolvimento da criança, quando se realiza com serenidade e pureza [...] agitação, tristeza, choro são, pelo contrário, a expressão de tudo o que se opõe ao desenvolvimento da criança.”⁵

E este ambiente de bem-estar que se deve gerar para que a criança se desenvolva implica em passividade? Fröebel responde:

“É importante que, desde a mais tenra idade, a criança que ainda está em sua cama ou berço, não seja nunca abandonada por um longo tempo para si mesma, sem objetos oferecidos para a sua atividade.”⁶

Por este último, é que Fröebel desenvolve uma pedagogia para os bebês através dessa obra maravilhosa, *Canções para a mãe*, na qual oferece exemplos, cantos e sugestões de como a mãe em casa ou no pátio, pode trabalhar consigo e com os objetos do ambiente para desenvolver a humanidade que todo o bebê leva em si. Isto implica favorecer a

sua curiosidade, vontade, perseverança, o contrastar-se com os outros em um caminho de formação de identidade, o que vai além da visão estreita que o conceito de “estímulo” possui e que muitos ainda aplicam como abordagem na educação dos bebês e é o que está na base das aulas de “leitura e matemática” que lhe estão dando. “É a educação do homem o que se deve favorecer desde o nascimento”, replicaria vigorosamente Fröebel, e outros autores contemporâneos, como Alison Gopnik, em seu livro, *O Filósofo de fraldas*,⁷ leitura que recomendamos pela atualização que faz deste tema.



Bebê jogando com o primeiro dom.
Foto do Museu Fröebel em Bad Blankenburg.

in-fân-cia latinoamericana

história da educação

A vigência de Fröebel



Se pudéssemos interrogar a Fröebel sobre qual outro aspecto foi temática principal em sua obra e prática, sem dúvida o jogo ocuparia um lugar central, concretizada em todos os folhetos e materiais que elaborou para garantir à criança esta atividade prazerosa.

Para explicar seu sentido, nos parece interessante um suposto diálogo sobre o jogo entre F. Froebel, J. Huizinga e G. Scheines, que elaborou o professor argentino Daniel Brailovsky considerando a obra de cada um.⁸ Ante a pergunta sobre: o que é o jogo, assinala que Fröebel diria: “Eu acho que o jogo é o mais alto grau de desenvolvimento das crianças pequenas, por ser a expressão livre e espontânea do interior, exigida pelo interior mesmo segundo a significação própria da palavra: jogo”.

Quer dizer que o jogo define a criança?

Não, não a criança, mas o *homem*. É o testemunho da inteligência do homem neste primeiro grau da vida, e é geralmente o modelo e a imagem da vida do homem, da vida interna, natural e misteriosa. É por este motivo que o jogo original é a alegria, liberdade, satisfação, paz consigo mesmo e com o mundo, o jogo é o fim e a origem dos maiores bens.

Com todos estes argumentos, pensamos que é suficiente a defesa sobre o que é a criança pequena, e o fim, forma e conteúdo que deve ter a sua educação.

O atual instrumentalismo educacional, a perda de sentido e de bem-estar que as crianças devem experimentar em suas experiências de aprendizagens é totalmente oposta aos paradigmas fundadores deste nível educativo e a tudo que o educador reflexivo chega a decantar sobre o que é e como deve ser o trabalho com crianças pequenas. Estes princípios, tão básicos, mas potentes, não se opõem ao maravilhoso mundo de oportunidades e de aprendizagem que a criança atual deseja atingir porque ela é um ser humano proativo e curioso, e também, lúdico, criativo e imaginativo.

Quando observávamos em Bad Blankenburg a atual “sala de jogos”, no mesmo espaço no qual funcionou o primeiro Jardim de Infância do mundo, e víamos como materiais didáticos, uma versão atualizada dos dons de Fröebel, e a sala ambientada com bonecos, contos diversos, fantasias e a professora junto com os pais trabalhando com as meninas e meninos alegres e expressivamente, pensávamos que distante estava este mundo infantil, das muitas salas que temos observado não só na região da América Latina, mas dos cinco continentes.

A declaração mundial da OMEP, a qual expressa a preocupação de destacados acadêmicos e pesquisadores dos setenta e dois países presentes no Congresso da Suécia e que incluía muitos países desenvolvidos, está

nº 1

REVISTA DIGITAL DA ASSOCIAÇÃO DE PROFESSORES ROSA SENSAT
ABRIL DE 2011

Editores

Redação

Coordenação

Conselhos

Apoios

in-fân-cia latinoamericana

história da educação

A vigência de Fröebel

sumário

editorial

tema

entrevista

cultura e
expressão

experiências

reflexões
pedagógicas

história da
educação

as 100
línguas
da infância



Sala de jogos do Kindergarten de Bad Blankenburgo. Mães e pais jogando com as crianças. Foto Museu Fröebel, Bad Blankenburgo.

in-fân-cia latinoamericana

história da educação

A vigência de Fröebel



indicando que há um consenso mundial sobre este assunto. A infância esta se reduzindo cada vez mais. A competição, o sucesso, o materialismo e o supérfluo estão infiltrados em todos os fazeres humanos, até na educação infantil. Se os meninos e meninas não vivem esta etapa neste momento, já não haverá outra com esta magia e encanto.

A título de conclusão

Fröebel tinha um lema: “kommt, lasst uns unsern kindern leven!” que colocava em todas as suas obras e instituições e cujo sentido poderia ser interpretado como: “Venham, deixem que as nossas crianças vivam!”. Parece que dois séculos depois devemos escutar este chamado, mas agora com outro olhar e com a urgência do momento, de maneira que as crianças vivam plenamente sua etapa com tudo o que isto implica, pois vai muito além do que lhes estamos oferecendo.

Oxalá tenhamos a grandeza e a humildade para reconhecer o ensinamento de um velho mestre da Turíngia que nem por isto deixa de ser valioso em sua mensagem plena de sabedoria e humanidade. Esse é o legado do grande Fröebel que recolheram todas as fundadoras da educação infantil latinoamericanas há mais de um século, e que esperamos não haver esquecido para o bem dos nossos meninos e meninas.



3 dons de Fröebel

in-fân-cia latinoamericana

história da educação

A vigência de Fröebel

sumário

editorial

tema

entrevista

cultura e
expressão

experiências

reflexões
pedagógicashistória da
educaçãoas 100
línguas
da infância**Bibliografia:**

FROEBEL, F. *A Educação do Homem*. New York: Appleton Man and Co., 1885.

PERALTA, V. et al. *Série História da Educação da Primeira Infância na América Latina*. Volumes I a V. Santiago: Instituto Internacional para a Educação Infantil/Universidade Central, 2006/2010.

■ **M. Victoria Peralta** / Directora del IIDEI Universidad Central Santiago de Chile

1. A primeira edição da Appleton e Cia, Nova York, 1885. O livro "A educação do homem", foi traduzido em sua íntegra para o português, a partir da edição em espanhol, apenas em 2001, pela professora Maria Helena Câmara e publicado pela Editora da Universidade de Passo Fundo (UPF).

2. Esta obra de Fröebel é uma parte do livro: *El niño y su naturaleza* desta educadora, que constitui uma obra de apresentação da pedagogia froebelina. Editada por Appleton & Cia. Nova York, 1896.

3. FROEBEL, F. *La educación del Hombre*. Nueva York: Appleton & Cia, 1885. P. 5.

4. FROEBEL, F. *La educación del Hombre*. Nueva York: Appleton & Cia, 1885. P. 16.

5. FROEBEL, F. *La educación del Hombre*. Nueva York: Appleton & Cia, 1885. P. 17.

6. FROEBEL, F. *La educación del Hombre*. Nueva York: Appleton & Cia, 1885. P. 32.

7. GOPNIK, Alison. *El filósofo entre pañales*. Madrid: Ediciones Planeta, 2010.

8. BRAILOVSKY, Daniel. Tres voces em um juego: Froebel, Huizinga e Scheines. In: *Diálogos de la memoria*. Disponível em:

<http://educared.org.ar/infanciaenred/antesdeayer/>



nº1

REVISTA DIGITAL DA ASSOCIAÇÃO DE PROFESSORES ROSA SENSAT
ABRIL DE 2011

Editores

Redação

Coordenação

Conselhos

Apoios

in-fân-cia latinoamericana

as 100 linguagens da infância

Brincadeira com a sombra

sumário

editorial

tema

entrevista

cultura e
expressão

experiências

reflexões
pedagógicas

história da
educação

as 100
linguagens
da infância



in-fân-cia latinoamericana

as 100 linguagens da infância

Brincadeira com a sombra



— O palhaço é um espelho no qual o homem vê a si mesmo como uma imagem grotesca, disforme e ridícula. É a sua própria sombra. E sempre o será. É como se nos perguntássemos: Morreu a sombra? A sombra morre?
Frederico Fellini

A força do hábito faz com que apenas notemos a presença das sombras, ao menos até quando não desejemos fugir do calor. São banais, porém não para todos: as crianças pequenas as descobrem precocemente, maravilhadas, e desde muito cedo intuem que as sombras são uma presença fascinante neste mundo, e que podem chegar a possuir um grande potencial para brincar. As observações feitas pelas educadoras das escolas infantis de 0 a 3 anos nos revelam que em um determinado momento de seu desenvolvimento todas as crianças se perguntam sobre as sombras, com as quais depois estabelecerão ricas interações. Ao longo de toda a infância, as sombras continuam sendo um ambíguo material de exploração, na qual parecem confluir o conhecimento e a fabulação, e também a experiência e o simbólico. No entanto, é fato que nos livros de pedagogia as sombras, como material de brincadeira, quase nunca aparecem ou o fazem de forma muito breve entre as experiências que se propõem com areia, água e outros materiais naturais (somente nos vem à memória uma breve e curiosa



referência, de forma bastante isolada, sobre o potencial das sombras no Emílio de Rousseau).

Poderia ser interessante para as educadoras saber de que modo e através de que passos a criança chega a reconhecer-se em sua sombra e o que é que depois as leva a interagir com ela? No que se refere à imagem no espelho, sabemos que a evidente “solidariedade dinâmica” entre os próprios gestos e os da imagem no espelho provoca inúmeros *feedbacks* que revelariam o princípio da tomada de consciência de si mesmo. Embora nas sombras as correspondências simbólicas se reduzam ao mero contorno a correspondência

in-fân-cia latinoamericana

as 100 linguagens da infância

Brincadeira com a sombra



sincrônica dos movimentos se produz basicamente como aquela que se produz no espelho, e o fato de ter reconhecido anteriormente o reflexo especular provavelmente abra caminho ao reconhecimento, mais difícil, da sombra.

Mas, é este o processo que passam todas as crianças? E em que idade se desenvolve? Existem ou terão existido em nossa sociedade crianças que tenham chegado a reconhecer-se na sombra mesmo antes que no espelho? Poderia acontecer que as crianças reconheçam as sombras de alguns objetos, ou de outras pessoas, inclusive antes que a sua própria? Chegam ao reconhecimento da sombra através da sua própria, ou pela dos outros? Não saberíamos responder a tudo isso. As educadoras das escolas infantis de 0 a 3 anos nos contam que o surgimento das interações com a sombra costuma ser precoce e muito mais comum do que poderíamos suspeitar. Pelo que nos dizem, deduzimos que a maioria das crianças chegaria, de uma forma ou de outra, a reconhecer-se em sua própria sombra entre o 15º e o 20º mês.

Alguns antropólogos consideram que a presença da sombra teve um importante papel, nas origens de nossa espécie, no desenvolvimento da consciência. A sombra teria sido a primeira objetivação do “eu” e teria conduzido a formação do conceito de “alma”. E

se as crianças utilizam a sombra da mesma forma que nossos ancestrais, como alimentos para seu próprio processo de auto-identificação? No início do século XX, Stanley Hall expressou a opinião de que as crianças condensam e sintetizam na brincadeira o progresso da nossa espécie. Todas essas considerações são sugestões, não há dúvida, porém que não devemos tomá-las automaticamente, ao pé da letra.

De qualquer forma, não deixamos de nos surpreender diante do fato de que, dado o evidente interesse espontâneo das crianças, a questão da gênese do reconhecimento da sombra não tenha suscitado muitos estudos. Sem dúvida, o leitor deve ter percebido que até este ponto do texto apareceram vários sinais de interrogação e modos condicionais. O fato é que o problema da sombra tem ocupado tanto a imaginação popular como a dos artistas, mas, pelo que parece não aos estudiosos da infância (na verdade Piaget, Wallon e outros se perguntaram pelas concepções das crianças com relação às sombras, mas não pelo processo de reconhecimento da criança na sua própria sombra).

Na década de 1980, quando perguntamos sobre isso ao psicólogo francês René Zazzo, grande especialista no tema dos reflexos especulares e dos “duplos”, ele (afirmou) que não havia estudos sobre a gênese da sombra. Mais de dez anos depois, em seu magnífico

in-fân-cia latinoamericana

as 100 linguagens da infância

Brincadeira com a sombra

- sumário
- editorial
- tema
- entrevista
- cultura e expressão
- experiências
- reflexões pedagógicas
- história da educação
- as 100 linguagens da infância



livro “Reflets de miroir et autres doubles”, (Paris, PUF, 1993), o autor confirmava: “Ao contrário, no que se refere à sombra todavia não existem soluções, pelo fato de que jamais essa questão foi colocada, nenhum psicólogo se interessou por ela...” (não haverá, por um acaso, entre os leitores, um psicólogo, ou aspirante a sê-lo, que queira explorar este terreno tão pouco ou nada investigado?).

Na falta de estudos psicológicos, retornamos às escolas infantis, cujas educadoras, após observar o extremo interesse das crianças pelas sombras, conceberam

in-fân-cia latinoamericana

as 100 linguagens da infância

Brincadeira com a sombra

sumário

editorial

tema

entrevista

cultura e
expressão

experiências

reflexões
pedagógicashistória da
educaçãoas 100
linguagens
da infância

uma série de brincadeiras a respeito, acumulando observações e formando um saber empírico de grande interesse na prática cotidiana.

Quando a presença de uma sombra estimula a curiosidade de uma criança, com frequência sua primeira reação é a de tentar capturá-la, como faz com tudo aquilo que quer conhecer. Porém: surpresa!, A sombra sempre escapa, colocando em crise este modo de aproximação cuja eficácia parecia até agora tão adequada. O esforço de compreensão requerido já é importante desde o primeiro momento: se trata de dominar o paradoxo de algo que se vê, e que, portanto, evidentemente existe, mas que não se pode tocar, de algo que pode “ser” e “não ser” ao mesmo tempo. Saber aceitar este paradoxo é um privilégio da inteligência humana, e é o que permite logo acessar a metáfora e ao símbolo, quer dizer, ao conhecimento. Não é por acaso que o homem seja o único ser que percebe o duplo significado da imagem, o que constitui uma das primeiras abstrações. Também vincular um perfil a um corpo pode ser uma árdua tarefa. Sobre esta tensão entre a presença e a ausência surgirão interrogações, cairão certezas e se construirão novas hipóteses.

Além do interesse por sua própria identidade, a criança brinca com a sombra para (aprender a entender suas leis. Antes de tudo deve reconhecer-se, manter integra sua



in-fân-cia latinoamericana

as 100 linguagens da infância

Brincadeira com a sombra



identidade nas sucessivas posturas, elementos parciais que assumem aspectos diferentes, formas mutáveis, em distintos ângulos.

Primeiro é preciso colocar a sombra a prova, constatar se realmente ela lhe pertence, se imita seus próprios gestos. A sombra faz parte de uma relação. Goza do trabalho da própria imaginação, além das aventuras das caretas e dos gestos realizados, às vezes, para desafiar a sombra. Quando se afasta da sombra correndo, brinca de deixá-la, de esconder-se, de reviver pela experiência o medo de não existir materialmente. Uma identidade familiar convertida em “alienada” (que traz à memória o “deslocamento” sistemático de Max Ernst para penetrar a realidade).

Em seu livro *Il bambino e i suoi doppi* –(Turín, Bolatti Boringhieri, 1993)– Tilde Giani Gallino escreve: “a descoberta de que as demais crianças também têm uma sombra pessoal representa um posterior desafio (ainda que por outro lado pode determinar um conflito sociocognitivo que anuncia um desenvolvimento) para egocentrismo e o narcisismo próprios.”

A criança brinca com sua própria identidade e com sua mente em movimento, mais do que com as regras das projeções. Naturalmente, estas duas atividades não podem diferenciar-se nitidamente, embora convém não

esquecer, que sempre ambas se fazem presentes, a fim de não subestimar a tensão cognitiva que a criança coloca em todas as suas brincadeiras.

Uma intervenção ativa e laboriosa é requerida da imaginação para completar “o que falta” dentro da sombra; mas essa intervenção mantém sempre uma relação direta com a forma e o comportamento da própria sombra. Não há lugar para a fantasia superficial enquanto a imaginação não se entrega ativamente a uma operação.

Depois de brincar ao ar livre, a introdução de uma tela na sala cria um novo contexto e desmonta algumas certezas. Enquanto brinca, a criança descobre e logo aprende a familiariza-se e a dominar as leis das projeções, sem deixar por isso de continuar brincando com elas, de formular hipóteses. Não deixa de fazer um uso fantástico das aquisições racionais que acumula. Assim, faz parte de seus conhecimentos o fato de saber que, quando ele se desloca diante da fonte luminosa, sua sombra na parede (muda de dimensão, mas isto não lhe impede, em absoluto, de acreditar que as sombras são dotadas de autonomia e de vontade próprias. Tais ambigüidades caracterizam e alimentam os processos criativos tanto nos poetas e cientistas como nas crianças e nas pessoas normais e comuns. Se abraça

in-fân-cia latinoamericana

as 100 linguagens da infância

Brincadeira com a sombra

- sumário
- editorial
- tema
- entrevista
- cultura e expressão
- experiências
- reflexões pedagógicas
- história da educação
- as 100 linguagens da infância



a fantasia para estabelecer uma relação ativa com o real e com o que parece ser-lo: não existe criação autêntica sem certa dose de ambiguidade.

Será tarefa do adulto, conforme o caso, averiguar se naquele momento concreto a criança está mais interessada em receber informação sobre as sombras, as projeções, as transparências, etc., ou se prefere brincar com as sombras para extrair, a sua maneira, a informação que estas lhe proporcionam. Neste sentido, um educador nos assinalava: “As vezes vi brincar espontaneamente com as sombras, crianças de três anos), na hora de irem para cama. Nós, entretanto,



nº1

REVISTA DIGITAL DA ASSOCIAÇÃO DE PROFESSORES ROSA SENSAT
ABRIL DE 2011

Editores

Redação

Coordenação

Conselhos

Apoios

in-fân-cia latinoamericana

as 100 linguagens da infância

Brincadeira com a sombra

- sumário
- editorial
- tema
- entrevista
- cultura e expressão
- experiências
- reflexões pedagógicas
- história da educação
- as 100 linguagens da infância



in-fân-cia latinoamericana

as 100 linguagens da infância

Brincadeira com a sombra



os orientamos em outras direções, como por exemplo, fazer-lhes escrever seus nomes, etc.”

A sombra, ao não ser “presença”, mas sim “ausência”, pode nos oferecer potencialmente diversas e extraordinárias oportunidades educativas que consideramos de grande valor; mas há que considerar que o interesse universal pela sombra, se não encontra respostas adequadas no mundo adulto, acaba em geral confinado a âmbitos totalmente episódicos e privados, tal como ocorre no caso dos maiores. Faz alta, portanto, alguém que o celebre, que aplauda; caso contrário, as sombras se dissolvem e muito rapidamente são esquecidas. A criança cuja atenção não se tenha detido na sombra, tampouco observará depois a sombra do portão, do vô das pombas ou dos galhos agitados pelo vento.

(A) nós (compete, pois), saber aproveitar a oportunidade que nos oferecem as sombras, para alargar suas potencialidades em diversas e articuladas direções, as quais, se sabemos observar bem, nos sugerirão as próprias crianças através de suas refinadas estratégias de aproximação a tão evanescente presença. Vale a pena começar a brincar com as crianças de todas as idades. Como manifestava uma educadora convencida: “as sombras entraram em nossa escola, e não sairão jamais”.

■ **Mariano Dolci**/Professor e Bonequeiro

Depois de ter se aposentado da Prefeitura de Reggio Emilia, onde dirigia uma oficina sobre as potencialidades pedagógicas dos fantoches (máscaras, sombras, marionetes e fantasias), segue seu trabalho em diversos contextos educativos e sociais (hospitais psiquiátricos, cárceres, etc.) em toda a Itália.

Bibliografia:

- Dolci M. y otros: *Tutto ha un'ombra meno le formiche*, Reggio Children, Reggio Emilia.
- Dolci M., *jo i les ombres*, A. M. Rosa Sensat, Barcelona, 2003.
- Giani Gallino T., *Il bambino e i suoi doppi*, Bollati Boringhieri, Torino, 1993.
- Piaget J.: *La formation du symbole chez l'enfant*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, 1945.
- Piaget J.: , Presses Universitaires de France, Paris, 1947.
- Zazzo R.: «Miroirs, images, espaces» , en *La reconnaissance de son image chez l'enfant et l'animal* (bajo la direction de Pierre Mounoud y Annie Vinter), Delachaux et Niestlé, Paris, 1981.
- Zazzo R., *Reflets de miroir et autres doubles*, Presses Universitaires de France, Paris, 1993.

nº1

REVISTA DIGITAL DA ASSOCIAÇÃO DE PROFESSORES ROSA SENSAT
ABRIL DE 2011

Editores

Redação

Coordenação

Conselhos

Apoios

in-fân-cia latinoamericana

as 100 linguagens da infância

Brincadeira com a sombra

sumário

editorial

tema

entrevista

cultura e
expressão

experiências

reflexões
pedagógicas

história da
educação

as 100
linguagens
da infância



Fotos Escuelas Infantiles Municipales Arlequín, Duende, Belén. Granada

No próximo número de

in-fân-cia *latinoamericana*

**A arte de
comunicar-se
no mundo
das “cem
linguagens”**

nº1

REVISTA DIGITAL DA ASSOCIAÇÃO DE PROFESSORES ROSA SENSAT
ABRIL DE 2011

Editores

Redação

Coordenação

Conselhos

Apoios

in-fân-cia editores

latinoamericana



Associação de Professores Rosa Sensat

www.rosasensat.org

Telefone: +0034 93 481 73 73

latinoamericana@revistainfancia.org

nº1

REVISTA DIGITAL DA ASSOCIAÇÃO DE PROFESSORES ROSA SENSAT
ABRIL DE 2011

Editores

Redação

Coordenação

Conselhos

Apoios

in-fân-cia redação

latinoamericana



Redação e coordenação: Enric Batiste
Diagramação: Clara Elias
Designer: Enric Satué Design
Telefone: +0034 93 481 73 81

Tradução Espanhol-Português

Editorial

Quando um sonho se torna realidade
Tradutor: Carolina Gobatto

Tema

Educação da primeira infância. América Latina e Caribe
Tradutor: Rosele Martins Guimarães

Escola infantil = Futuro

Tradutor: Marta Quintanilha Gomes

A construção do projeto educativo

Tradutor: Cinthia Votto Fernandes

Entrevista

Irene Balaguer

Tradutor: Aruna Noal Correa

Cultura e Expressão

As araras fantasiadas

Tradutor: Irene Beber

Experiências

Como aprendem os pequenos sobre seus estados emocionais?

Tradutor: Gardia Maria Santos de Vargas

Era uma vez na Bolívia... Uma casa de contos

Tradutor: Carolina Gobatto

Reflexões Pedagógicas

No dia a dia, nada é banal, nada é rotina

Tradutor: Altino José Martins Filho

História da Educação

A vigência de Fröebel

Tradutor: Bianca Ceroni e Larisa Bandeira

As 100 linguagens da infância

Brincadeira com a sombra

Tradutor: Paulo Sérgio Fochi

Revisão: Maria Carmen Silveira Barbosa, Sandra

Regina Simonis Richter, Susana Beatriz Fernandes

nº1

REVISTA DIGITAL DA ASSOCIAÇÃO DE PROFESSORES ROSA SENSAT
ABRIL DE 2011

Editores

Redação

Coordenação

Conselhos

Apoios

in-fância latinoamericana coordenação



Irene Balaguer
Espanha

María Carmen Silveira Barbosa
Brasil

Ramona Bolívar
Venezuela

Patricia Figueroa
México

Lala Mangado
Uruguai

Ofelia Reveco
Chile

nº1

REVISTA DIGITAL DA ASSOCIAÇÃO DE PROFESSORES ROSA SENSAT
ABRIL DE 2011

in-fân-cia conselhos

Editores

Redação

Coordenação

Conselhos

Apoios

latinoamericana



Brasil

Altino Martins Junior
Anete Abramowicz
Jacqueline Moll
Ligia Aquino
Rita Coelho
Ana Paula Soares da Silva
Co-editores: María Carmen Silveira Barbosa, Susana
Beatriz Fernandes, Sandra Richter,
Ana Lucia Goulart de Faria

Chile

Alejandra Araneda
Maria Victoria Peralta
Liliana Norambuena
Ofelia Reveco
Ximena Venegas

Espanha

Irene Balaguer
Soledad Ballesteros
Mercedes Blasi
Carmen García
Montse Jubete
Silvia Morón
M.^a Paz Muñoz
Juanjo Pellicer

México

Patricia Figueroa
Nashieli Ramírez

Uruguai

Ana Cerutti
M.^a Ema Disego
Susana Libonatti
Lala Mangado
Alicia Milán
Sara Minster
Pilar Petingi
Aida Rodríguez

Venezuela

Ramona Bolívar
Guadalupe Ballesteros
Faviola Escobar
Freiga Ortega
Mariangel Rodríguez

nº1

REVISTA DIGITAL DA ASSOCIAÇÃO DE PROFESSORES ROSA SENSAT
ABRIL DE 2011

Editores

Redação

Coordenação

Conselhos

Apoios

in-fân-cia apoios

latinoamericana

sumário

editorial

tema

entrevista

cultura e
expressão

experiências

reflexões
pedagógicas

história da
educação

as 100
línguas
da infância



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura

Con la participación de la
Oficina de Santiago