

ISSN 1519-3993

**Revista
de**

FEBO

**Educação
PUC-Campinas**

n. 14 Junho 2003

**BRINQUEDOTECA 2003 - 10 ANOS
(INFÂNCIA - CRIANÇA - BRINCAR)**

Revista de Educação PUC-Campinas

Revista semestral da PUC-Campinas

Coordenação Editorial

João Baptista de Almeida Júnior

Comissão Editorial

Clayde Regina Mendes

Dulce Maria Pompêo de Camargo

Elizabeth Adorno de Araujo

Jairo de Araujo Lopes

João Baptista de Almeida Júnior

Mara Regina Lemes De Sordi

Maria Eugênia de Lima e Montes Castanho

Newton Cesar Balzan

Conselho Consultivo

Antonio Nóvoa (Fac. de Psic. e de Ciênc. da Educ. - Univ. de Lisboa)

José Camilo dos Santos (FE/UNICAMP)

José Luis Sanfelice (FE/UNICAMP)

Luciola Licínio de C.P. Santos (FE/UFMG)

Maria da Glória B. Pimentel (PUC/SP)

Maria de Lourdes de Albuquerque Favero (FE/UFRJ)

Capa

Cláudia Lúcia Trevisan (Mestre em Educação - PPGE - PUC-Campinas)

Organização

Eliana Aparecida Pires da Costa

Lucia Helena Reily

Mônica Cristina Martinez de Moraes

Secretário

Luis Antonio Vergara Rojas

Editoração: Beccari Propaganda e Marketing

Rua Pedro Álvares Cabral, 183 - Campinas - S.P. - Fone Fax (19) 3255-6311

beccaripropag@uol.com.br

Impresso por: Gráfica e Editora Tecla Tipo Ltda. - Fone: (19) 3216-5566

gtt@teclatipo.com.br

Revista de Educação PUC-Campinas

Revista de Educação PUC-Campinas

Campinas

n. 14

p. 1-93

junho 2003

Permuta:

Sistema de Bibliotecas e Informação
Serviço de Publicação, Divulgação e Intercâmbio - SPDI
Rua Marechal Deodoro, 1099 - Centro
Campinas - SP - CEP: 13020-904
Fone/Fax: (19) 3735-5806
E-mail: sbi-spdi@puc-campinas.edu.br

Endereços da Faculdade de Educação:

Pós-Graduação	Graduação
Praça Imaculada, 105 - Vila Santa Odila Campinas-SP - CEP: 13045-901 Fone: (19) 3776-6731 Fax: (19) 3271-1526 E-mail: pos.educ@puc-campinas.edu.br	Rua Marechal Deodoro, 1099 - Centro Campinas-SP - CEP: 13020-904 Fone: (19) 3735-5827 Fax: (19) 3735-5820 E-mail: faeduc@puc-campinas.edu.br

Editorial 5

ENTREVISTA / INTERVIEW

Professora Dra. Tizuko Morchida Khishimoto, da Faculdade de Educação da USP, entrevistada por Verônica Viana 9

ARTIGOS / ARTICLES

Estatuto da Criança e do Adolescente: a luta em defesa dos direitos da criança e do adolescente no Brasil 13
The Statute of Childhood and Adolescence: the fight for equal rights for children and youth in Brazil
Paulo Bufalo

No espaço da creche, com o convívio das diferenças, emerge a cultura infantil 23
Living with differences in Day-Care context and the emergence of culture of childhood
Joseane Maria Parice Bufalo

Um brincar especial: a brinquedoteca e a inclusão escolar 35
A Special kind of play: The toy library and inclusion in the school
Eliana Maria Pereira de Mendonça

Urbanismo Para Criança – apoio para o Estudo do Meio em bairros de formação recente 49
City planning for children – support for environmental studies of recently developed neighborhoods
Walkyria Mollica do Amarante e Ricardo de Souza Moretti

Revista *Ciência Hoje* das crianças: como dado de cultura lúdica, veiculação de saberes e construção da infância 63
*The **Ciência Hoje** Magazine for Children: as an item of entertainment culture, knowledge transmission and building of childhood*
Rosa Lydia Teixeira Corrêa

Odontologia em Saúde Coletiva e atividades pedagógicas orientadas à saúde através de jogos e brincadeiras 71
The Public Health Dentistry and pedagogic activities direct of health across games and plays
Gustavo Nicolini Fernandes e Érica Ferrazoli Devienne Leite

COMUNICAÇÃO / COMMUNICATION

Educação para a infância: lugar de criança, direito de brincar	77
<i>Teaching in early childhood: a place for children, their right to play</i>	
Elaine Ferraresi Serediuk, Ana Maria Ribeiro de Carvalho Gonzaga Ramadan e Daniela Medon Gobbo	

RESENHA / REVIEW	83
-------------------------------	----

RESUMOS DE DISSERTAÇÕES / ABSTRACTS OF DISSERTATIONS	87
---	----

NORMAS PARA OS COLABORADORES / REGULATIONS FOR ENTERING PAPERS	93
---	----

EDITORIAL

“Sem dúvida, brincar significa sempre libertação...”

Walter Benjamin

A concepção educativa que se explicita no jogo, no brinquedo e na brincadeira está a merecer uma atenção maior dos pesquisadores e educadores que se interessam pela dimensão lúdica do aprender. Não há nada de paradoxal em afirmar que “brincadeira é coisa séria”. Nesta linha de compreensão dos aspectos lúdicos que se associam às ações pedagógicas, a Revista de Educação PUC-Campinas aceita o desafio de polemizar sobre o assunto trazendo sua contribuição a respeito.

Numa concepção inovadora de formação básica, o “educar” e o “brincar” devem ser compreendidos como interfaces de uma única tarefa pedagógica, quando educadores e educadoras se debruçam com carinho e seriedade sobre a cultura infantil de seus aprendizes. Rigor e alegria não se dissociam jamais da prática pedagógica, tanto por quem, com metodologias eficientes, é responsável por dispor o aprender aos pequenos, quanto por estes, portadores de uma curiosidade insaciável, a qual, muitas vezes, a escola tem tido o defeito de sufocar com seus reducionismos e seu modo reprodutivista de ensinar.

Esta edição temática, portanto, coincide com um acontecimento excepcional que merece ser comemorado - o aniversário de criação da Brinquedoteca da Faculdade de Educação da PUC-Campinas. Excepcional por sua qualidade e pelas contribuições pedagógicas com que têm agraciado seus usuários nos 10 anos de funcionamento.

Com a palavra, sobre o evento, a professora e mestre em Educação Mônica Cristina Martinez de Moraes, Coordenadora do Projeto Brinquedoteca da PUC-Campinas e responsável também pela organização deste número da Revista:

“A Brinquedoteca é um Projeto que nasceu na Faculdade de Educação a partir da preocupação especial com a garantia do direito de brincar da criança. Ao longo de seus dez anos de funcionamento vem oferecendo programas de formação de educadores e de outros profissionais, empréstimo de brinquedos a sócios e assessoria para montagem de brinquedotecas em escolas e instituições; constituiu-se, também, em locus de estágios curriculares e de pesquisas. A Brinquedoteca, como espaço de brincar, tem a importante tarefa de possibilitar às crianças sua transformação em homens e mulheres completos. Não se trata, com isso, que o adulto regride à vida infantil quando brinca, mas sim de entendermos como o adulto se coloca em relação ao mundo da criança.

A fim de contribuir para a construção dessa compreensão por parte, especialmente, dos estudantes da PUC-Campinas, a Brinquedoteca concentra boa parte de suas atividades em duas frentes de trabalho: a oferta de Prática de Formação e de Estágios Curriculares. A Prática de Formação faz o convite “Vamos brincar?” aos alunos da Universidade que, por seu lado, estudam a imagem da criança construída ao longo da história, o brincar e suas teorias, os jogos e brinquedos, as brincadeiras, enfim, realizam duas horas de estágio na Brinquedoteca. Os Estágios Curriculares reúnem, especialmente, estudantes dos cursos de Pedagogia e Educação Especial que pesquisam a temática do brincar e da infância, e assim, organizam seu enfoque de estudos acadêmicos”.

Nessa perspectiva, cumprindo funções importantes na universidade, uma Brinquedoteca constitui, ao mesmo tempo, espaço de aprendizado criativo às crianças frequentadoras, e um campo rico de experimentação para os estudantes de Pedagogia e de outras licenciaturas exercitarem suas teorias educacionais. Trata-se de um ambiente pedagogicamente estimulante, com qualidade estética, que dá conta de conciliar atividades lúdicas e lógicas diversificadas, em respeito ao direito dos pequenos de brincar aprendendo.

Enquanto laboratório de formação, em meio a jogos e brincadeiras, permite à Universidade exercer suas funções básicas de pesquisa, ensino e extensão, conforme lembra a professora **Dra. Tizuko Morchida Khishimoto** (FE USP), na entrevista gentilmente concedida à professora Verônica Viana. (FE PUC-Campinas), que abre, em grande estilo, a série de relatos de pesquisa e experiências ludo-pedagógicas desta edição.

No primeiro artigo **“Estatuto da Criança e do Adolescente – a luta em defesa dos direitos da criança e do adolescente no Brasil”**, Paulo Bufalo, presidente da Comissão Permanente de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente da Câmara Municipal de Campinas, apresenta os avanços do ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente, em relação ao antigo Código de Menores e avalia os preceitos inovadores que se transformaram em referência internacional sobre o tema.

O título do segundo artigo de Joseane Maria Parice Bufalo dispensa explicação: **“No espaço da creche, com o convívio das diferenças, emerge a cultura infantil”**. A professora de creche da Rede Municipal de Campinas, e doutoranda da FE da Unicamp, sistematiza os diversos saberes produzidos por adultos e crianças na convivência diária de uma creche, em direção ao desenvolvimento de uma consciência pedagógica da educação infantil.

Por sua vez, Eliana Maria Pereira de Mendonça, pedagoga formada pela PUC-Campinas e especialista em Educação Especial, nos brinda com **“Um brincar especial: a brinquedoteca e a inclusão escolar”**, em que faz um relato de estudo de caso, comprovando a importância da Brinquedoteca como espaço de inclusão de criança portadora de paralisia cerebral na rede regular de ensino.

Os arquitetos Walkyria Mollica do Amarante e Ricardo de Souza Moretti, mestra em Urbanismo (PUC-Campinas) e doutor em Engenharia Civil (USP), demonstram no **“Urbanismo para crianças – apoio para o Estudo do Meio em bairros de formação recente”**, que o entorno de escolas pode se constituir em rica ambiência educacional com o uso da metodologia do Estudo do Meio. Trata-se de um relato de pesquisa de campo, realizada na região sudeste de Campinas, conhecida por concentrar uma população de baixa renda, onde os autores entrevistaram agentes educacionais de diversos níveis – diretores, funcionários, principalmente professores – de 19 escolas de Ensino Fundamental e Infantil da região, além de fotografarem as condições geográficas da mesma. Um dos objetivos da pesquisa é mostrar como os professores, na ótica dos Parâmetros Curriculares, estão desenvolvendo projetos de educação ambiental, resgate de história local (memória do bairro), registro e elaboração de biografias de ex-alunos; todos os projetos envolvendo crianças e jovens na tentativa de melhorar o rendimento escolar e de formar para a cidadania.

Da professora Rosa Lygia Teixeira Corrêa, doutora em História da Educação do programa de Pós-graduação em Educação da PUC-Campinas, temos o artigo **“Revista *Ciência Hoje* das crianças: como dado de cultura lúdica, veiculação de saberes e construção da infância”**. A autora analisa a Revista *Ciência Hoje*, da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência – SBPC, destinada ao público

infanto-juvenil, enquanto material pedagógico que aglutina saberes e informações para os jovens leitores na intenção de despertar, providencialmente mais cedo, a atitude científica e o conhecimento da área.

Depois dos arquitetos, é a vez de dois cirurgiões-dentistas Gustavo Nicolini Fernandes e Érica Ferrazoli Devienne Leite com o artigo “**Odontologia em Saúde Coletiva e atividades pedagógicas orientadas à saúde através de jogos e brincadeiras**”. Ele, especialista em Odontologia em Saúde Pública, e ela, em Odontopediatria, relatam os resultados, ainda parciais porque a atividade continua em andamento, do **Projeto SABER**, projeto de extensão oferecido pela Faculdade de Odontologia da PUC-Campinas, que envolve atividades lúdicas com escolares na criação de hábitos preventivos em saúde bucal. A lição que se aprende é que o brincar, mesmo em ambiente de expectativa de dor, tem efeito terapêutico, e que a saúde pode ser cultivada através de jogos e brincadeiras.

Assim, pode se dizer que as questões básicas estão contempladas na Revista, demonstrando a importância da atividade lúdica na formação integral do educando e ratificando a afirmação de Benjamin aposta na epígrafe.

João Baptista de Almeida Júnior
Coordenador Editorial



ENTREVISTANDO

TIZUKO MORCHIDA KHISHIMOTO

Verônica VIANA¹

Numa especial homenagem aos nossos leitores e leitoras neste ano de comemoração dos 10 anos da Brinquedoteca da Faculdade de Educação da PUC Campinas, vimos como uma grande contribuição a entrevista com aquela que tem sido nossa referência das mais importantes!

Verônica Viana: *Bem sabemos que desde a década de 80 Tizuko Khishimoto desenvolve estudos e pesquisas sobre jogos e brincadeiras. Assim gostaríamos que contasse um pouco da sua trajetória, no sentido de sabermos como chegou a este objeto de estudo tão importante para nós educadores?*

Tizuko Morchida Khishimoto: Tudo começou com os estudos para a minha dissertação de Mestrado em 1972. Já ali estava presente meu interesse pelo tema. Encontrei as pesquisas de Bruner, que nos anos de 1970 já havia realizado algumas experiências com macacos e nelas constatara que aqueles que brincavam apresentavam maior flexibilidade. Bruner ampliou suas pesquisas para os humanos, acrescentando o jogo simbólico.

Em 1982, como pesquisadora da Educação Infantil, fiquei surpresa ao investigar no Doutorado a falta de referenciais sobre o brincar. Nessa ocasião, conheci Alice Meireles Reis, que mantinha diversas fotos de crianças que brincavam e aprendiam no Jardim de Infância da Caetano de Campos. Alice me falou que só daria aquelas fotos para uma Universidade que se propusesse a criar um museu sobre o brinquedo. Aquilo se tornou um desafio para mim e este foi o nosso primeiro acervo, que deu origem ao que hoje é o Museu da Educação e do Brinquedo que mantemos na USP.

Paralelamente, estávamos no processo de organização da brinquedoteca, que se iniciou em 1984, quando o governo estadual decidiu implantar seis brinquedotecas no estado de São Paulo e eu lutei para que uma delas fosse em nossa Universidade. A proposta

⁽¹⁾ Docente da FE - PUC-Campinas. Professora de Educação Infantil da Rede Municipal de Campinas/SP. Mestre em Educação pela FE/Unicamp, 2003. Coordenadora do Núcleo de Ação Educativa Sudoeste da Secretaria Municipal de Educação Campinas/SP.
verônica_viana@ig.com.br



Entrevista

era de constituir um espaço de formação para estudantes da Faculdade e professores interessados.

No começo eram 250 (duzentos e cinqüenta) brinquedos e uma estante, funcionando numa sala emprestada. Após quatro anos, conseguimos ampliar o nosso acervo, garantir uma sala própria e um funcionário, o que possibilitou a ampliação do trabalho, abrindo para a comunidade com a frequência de crianças e empréstimo de brinquedos. Ali a Universidade pode exercer suas três funções: pesquisa, ensino e extensão.

Tenho a compreensão da importância deste espaço, enquanto espaço formativo para os profissionais, mas acredito que não basta que cada escola tenha uma sala com uma brinquedoteca. Minha defesa é para que todas as salas das Escolas de Educação Infantil tenham o espaço do brincar garantido na sua organização, na sua dinâmica e no seu cotidiano.

Em resumo, penso que minha trajetória é decorrente do meu processo histórico na Universidade, natural a uma pessoa que se interessa pelo trabalho com crianças pequenas e não há como entender educação dessas crianças sem passar pelo brincar e pelo jogo. Isso hoje é fato já comprovado pelas pesquisas na área.

V.V.: *Gostaríamos de saber que pesquisa está desenvolvendo no presente momento?*

Tizuko: No momento estou desenvolvendo uma pesquisa sobre Contextos Integrados em Educação Infantil. Este trabalho é realizado em rede e envolve 15 Centros de Pesquisa no Brasil, com a assessoria de Portugal e Inglaterra. A idéia básica da pesquisa está em que só se consegue fazer formação de qualidade quando se envolve a equipe da escola, a comunidade na qual está inserida e as Instituições mantenedoras em uma proposta coletiva, quando todos são protagonistas nesse processo de formação. Ao aliar a formação no locus da unidade infantil à pesquisa, em processos de intervenção, surgem inovações. A rede de cooperação que envolve a universidade, a escola infantil, a equipe de professores e gestores, as crianças, suas famílias

e a comunidade auxilia a definição de projetos que têm como foco a qualidade do trabalho com as crianças pequenas.

V.V: *Gostaríamos de saber como vê a possibilidade de avançarmos na formação dos profissionais para a questão dos jogos e das brincadeiras, com um aprofundamento maior do que a sua importância pedagógica e prática? Ou seja, é possível um esclarecimento maior acerca da dimensão cultural?*

Tizuko: Acredito que a formação está avançando. Hoje, o brincar é um tema central na Pedagogia da infância, esse fato já acarreta uma mudança importante no processo de formação inicial e continuada dos educadores. Penso que o brincar não pode ser visto como um mero instrumento pedagógico de aquisição de conteúdos. Ele tem que ser um instrumento de expressão de interesses, valores e cultura. Pelo brincar a criança aprende regras, aprende a falar. Nas brincadeiras de faz-de-conta as crianças fazem narrativas, assumindo papéis e interagindo com objetos e parceiros. Nesse processo reorganiza a cultura do adulto para expressar a cultura infantil.

V.V: *Vimos com pesar que cada vez mais as crianças deixam de lado brincadeiras importantes para ficarem jogando games e vendo televisão. Como podemos trabalhar com esta questão?*

Tizuko: A sociedade muda em decorrência dos avanços da ciência e da tecnologia. Mudam-se os meios de comunicação. A escrita a lápis está sendo substituída pela escrita no computador, que é apenas mais um meio de comunicação. Não se podem marginalizar os novos recursos em detrimento dos antigos, com o risco de excluir a criança do seu contexto. É preciso escolher e equilibrar as ações, pois a educação implica em escolha de valores e, na escola, temos que dizer qual é a educação que propomos e para qual criança. Quando solicitamos aos pais que colaborem na educação dos seus filhos, lembrando as brincadeiras de infância, contando histórias de seu tempo, brincando e ensinando brincadeiras, transformando as crianças em

narradores, que fazem suas autobiografias, enfim, auxiliando a registrar o percurso de desenvolvimento da criança, estamos explicitando o tipo de educação que privilegiamos.

V.V: *Sabemos que a cultura da infância implica em brincar e jogar, e as condições de vida das crianças, muitas vezes, dificultam este processo. Como trabalhar para que isso não afete a singularidade e subjetividade das crianças?*

Tizuko: Não é a pobreza que impede as crianças de brincar, elas brincam independente disso. Um dado importante a registrar é que o brincar envolve materiais diversos, não apenas os industrializados. A cultura infantil é a forma como a criança se apropria do mundo adulto e independe de classe econômica; depende mais da liberdade para expressar a sua cultura. Mas, na hora em que se monta uma escola, se ela tem uma organização reprodutivista, mata-se a cultura infantil. Portanto, a possibilidade da criança expressar sua singularidade e subjetividade está

diretamente relacionada com a nossa concepção de criança e de infância.

V.V: *Que pistas daria aos educadores para uma militância cotidiana em favor do direito de brincar?*

Tizuko: Primeiro os educadores precisam descobrir o significado do brincar, só quem brincou brinca e é sensível ao brincar. Só esse sujeito consegue criar espaços para o brincar do outro. O educador precisa brincar para entender o seu significado e compreender a potencialidade da expressão. Para valorizar o brincar é preciso vivenciar aquilo que eu quero que os alunos vivenciem. É importante fortalecer a prática de atos de significação, de atos simbólicos, que se manifestam no brincar e no falar. Valorizar a criança é dar voz a ela, ouvir e fazer registros (sonoros, visuais e escritos) sobre o que ela faz nas brincadeiras; fazer portfólio de cada aluno com as suas produções, dar autoria para pais, professores e alunos.

E, acima de tudo, estar aberto a conhecer, aberto ao novo, aberto a tentar.

ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE: A LUTA EM DEFESA DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE NO BRASIL

THE STATUTE OF CHILDHOOD AND ADOLESCENCE: THE FIGHT FOR EQUAL RIGHTS FOR CHILDREN AND YOUTH IN BRAZIL

Paulo BUFALO¹

RESUMO

Este artigo foi construído a partir de exposição realizada para estudantes da Faculdade de Pedagogia da Universidade Estadual de Campinas, bem como para setores da Educação Infantil, principalmente monitoras de creches da cidade de Campinas. Seu conteúdo traz uma abordagem genérica sobre o caráter de neutralidade e de materialidade atribuídos às leis, passando por um breve histórico da infância no Brasil e, finalmente, discutindo o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, uma lei considerada mundialmente como das mais avançadas nesta área. Destacando as principais concepções do ECA, num paralelo com o antigo Código de Menores que vigorou por mais de sessenta anos em nosso país, desde sua criação em 1927, leva à reflexão de que muito mais que o próprio conhecimento da lei é necessária uma mudança de valores, para implementação desta Lei fundamental na defesa da infância e da adolescência no Brasil. Finalizando, destaca características de alguns dos instrumentos mais importantes do ECA, tais como o Conselho de Direitos e Conselho Tutelar e avalia a conjuntura atual no momento em que o ECA faz 13 anos e aumentam os desafios.

Palavras-chave: Estatuto da Criança e do Adolescente; Estatuto; Criança.

⁽¹⁾ Engenheiro, Professor de Ensino Técnico, Vereador do Partido dos Trabalhadores, Presidente da Comissão Permanente de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente da Câmara Municipal de Campinas. paulobufalo@uol.com.br



ABSTRACT

This article was written based on material presented to undergraduate students at the School of Education at "Campinas State University" (Unicamp), as well as to professionals in the field of early childhood education, namely caregivers in public day care centers in Campinas. The content reveals a generic approach as to the character of neutrality and concreteness attributed to the law, after a brief historical background into childhood in Brazil and discussion of the Child and Adolescent Statute (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA), a law considered worldwide as one of the most advanced of its kind. In parallel with the earlier Código de Menores (code for underage children) which was in force for over sixty years in our country, from its creation in 1927, the main concepts of the ECA lead to the idea that if this new law is to be effective in the defense of children and youth, there must follow a change of values, more than knowledge of the law per se. Finally, this article underlines characteristics of some of the major instruments of the Statute of the Child and Adolescent, such as the Council for Rights and the Tutelary Council, and evaluates present conditions, as the Statute completes 13 years, with ever increasing social challenges.

Key words: *Estatuto da Criança e do Adolescente; Statute; Childhood.*

Introdução

O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA é considerado mundialmente uma das Leis mais avançadas na área da infância e da adolescência. Como uma Lei que veio regulamentar o instrumento constitucional preconizado nos Artigos 204, 227 e 228 da Constituição Federal, traduziu toda mobilização daquela conjuntura do final dos anos 80, refletindo a correlação de forças daquele período.

Como qualquer lei, alguns aspectos, com grande frequência, atribuídos a elas fazem com que existam “leis que pegam e leis que não pegam”.

A suposição de que as leis são neutras é um destes aspectos. Esta avaliação não considera o fato de que os espaços institucionais de formulação e aprovação das legislações em diferentes níveis são compostos por representações também de diferentes grupos de idéias, interesses e projetos, portanto, em grande medida, reproduzem os interesses destes grupos, que nunca são interesses comuns.

Outro aspecto é a suposição de que as leis são auto-aplicáveis, basta que existam. Neste caso é necessário considerar que as leis

têm caráter essencialmente material e para serem colocadas em prática demandam sujeitos.

Com este olhar, a aplicação efetiva das leis ou a construção de novas leis que sejam instrumentos de luta e transformação de uma realidade, desafia a capacidade de criação e de organização e só pode ocorrer de fato, se o institucional estatal buscar na aliança com os movimentos sociais o respaldo para superar os próprios limites fixados.

Esta concepção demanda participação social ativa, conhecimento da realidade e do conteúdo das próprias leis e disposição ética de superação de princípios morais.

Breve Histórico da Infância no Brasil

Traduzindo em duas ou três palavras a história da infância e da adolescência no Brasil, a violência e a submissão ao adulto seriam as expressões mais precisas da realidade onde a lógica e os interesses dos “conquistadores” sempre prevaleceram.

A chegada dos europeus (portugueses) no Brasil inaugura um processo de violência contra os povos que aqui viviam. Muitas crianças foram

exterminadas pelos invasores ou vítimas da violência pela inculturação promovida pela Igreja Católica na catequização e “domesticação” dos povos indígenas.

Durante o período escravista, as crianças brancas permaneciam sob cuidados das “amas de leite”, geralmente negras, para depois serem enviadas às escolas que deveriam lhes disciplinar e educar “para o bem” aplicando castigos e toda sorte de métodos punitivos.

Já as crianças negras iriam perambular pelas casas grandes e senzalas das fazendas até atingirem idade para o trabalho que começaria cedo (Por volta de sete a oito anos).

A partir da metade do século XVIII cresce o número de crianças abandonadas, filhas de relações moralmente “indesejadas”. O Brasil adota a “Roda dos Expostos” como forma de resolver tal demanda. As crianças eram deixadas nestas rodas e as Santas Casas eram as responsáveis por cuidá-las preservando o anonimato das famílias.

As péssimas condições de vida e a precariedade dos espaços onde viviam estas crianças fizeram com que muitas morressem ainda com pouca idade. Apesar disso, o Brasil extinguiu o método apenas no início do século XX.

Neste momento a infância no Brasil passa a ser objeto de análise e medidas jurídicas. É criado em 1927 o Código de Menores que estabelecia punições a serem aplicadas às famílias e aos “menores”, leia-se famílias e crianças e adolescentes pobres em “situação irregular”.

Conceitos como “menor carente”, “menor infrator”, “menor abandonado” e “homem do amanhã” se transformam em categorias sociais que denunciavam uma vida de miséria e a falta de perspectiva de futuro.

As medidas de “recuperação” sob responsabilidade do “Juiz de Menores”, visam as famílias que são diretamente responsabilizadas pelos “desvios das crianças”, dos padrões morais estabelecidos.

As crianças e suas famílias acabam submetidas à exclusão, pelo esforço público de adequá-las às dinâmicas do modo de produção capitalista.

Ao longo da história republicana sob a gestão do Código de Menores, as constituições brasileiras fizeram referência às crianças somente no que dizia respeito à regulamentação para o trabalho.

Artigo 157 – A legislação do trabalho e da previdência social obedecerão aos seguintes preceitos:

IX – proibição de trabalho a menores de catorze anos; em indústrias insalubres, a mulheres e a menores de 18 anos, e de trabalho noturno a menores de 18 anos, respeitadas, em qualquer caso, as condições estabelecidas em lei e as exceções admitidas pelo juiz competente. (Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil - 1946)

O aumento do uso da mão de obra infantil no século XX, principalmente com o processo de industrialização tardia no Brasil, cria também a categoria do “menor trabalhador”.

O Código de Menores vigorará por mais de 60 anos, sendo referendado neste período pelo regime militar que, em 1964, logo após o golpe o adotou como legislação na área.

Os anos 70 são marcados por denúncias de esquadrões de extermínio de crianças e adolescentes, que culminam com a abertura de uma Comissão Parlamentar de Inquérito no Congresso Nacional e provocam amplas mobilizações de setores populares em todo país.

Só na década de 80, no entanto, com o aumento das denúncias de violência contra crianças e adolescentes, por movimentos sociais nacionais e internacionais, abre-se a possibilidade concreta de superação do Código de Menores.

A ampla mobilização social junto à Assembléia Nacional Constituinte e a realização do IV Congresso “O Menor na Realidade

Nacional”, que em sua resolução final produz uma carta de princípios para os parlamentares, garantem que a Constituição Federal de 1988 estabeleça a criança e o adolescente como prioridade absoluta.

Artigo 227 – É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à Criança e ao Adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência familiar e comunitária, além de colocá-las a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Constituição Federal - 1988).

Em 20 de novembro de 1989 a Assembléia Geral das Nações Unidas homologou a “Convenção Sobre os Direitos da Criança” ratificada pelo Brasil em setembro de 1990. Esta Convenção resgata deliberações feitas na Declaração de Genebra sobre os Direitos da Criança de 1924, na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 e na Declaração sobre os Direitos da Criança de 1959.

Neste contexto de ampla mobilização popular e aprimoramento legal do país, em 13 de julho de 1990 o Congresso aprova a Lei 8069. Nasce o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA escrito por milhares de mãos, corações e mentes, que se organizam na luta em defesa dos direitos da infância e da adolescência em todo país e que vem regulamentar os Artigos 204, 227 e 228 da Constituição Federal.

Podemos destacar como um dos principais avanços da nova Lei a concepção da Criança e do Adolescente enquanto cidadãos sujeitos de direitos.

Condição esta que contribui na busca pela superação daquilo que a professora Marilena Chauí denomina um “estigma da palavra menor”.

Há um estigma na palavra menor, não apenas contemporâneo, mas com uma carga muito grande.

Ao mesmo tempo em que combatemos este estigma, precisamos refletir sobre o que acontece com a criança nas sociedades capitalistas avançadas. Existe um processo de infantilização de crianças das classes dominantes para que ela demore mais para entrar no mercado como um competidor. Em contrapartida as crianças das classes dominadas sofrem uma maturação precoce, tornando-se mão-de-obra rápida e fácil de ser explorada. Face a isto, é importante pensarmos o termo criança não só como uma crítica ao estigma do “menor” mas, além do termo carência e baixa renda, também como dominantes e dominados. Na medida em que o processo de escolarização das crianças da classe dominante se estende até o final da Universidade, é até aí que os filhos das classes dominantes serão considerados crianças. No caso das crianças dominadas, a sua infância termina, em boa parte dos casos, antes da própria escola. Temos, portanto uma distinção de classe, dominante/dominado, importante para trabalhar a noção mesma de criança. Isto se manifesta com fatos, nós chamamos as crianças das classes dominantes de criança, e as crianças das classes dominadas de menores. (Exposição proferida pela Professora Marilena Chauí em 1993, depois publicada com o título “CRIANÇA OU MENOR?”).

O ECA estabelece assim um paradigma no debate das condições de vida da criança e do adolescente no Brasil. Vejamos agora os preceitos desta Lei que se transformou em referência internacional sobre o tema.

Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA

Para discutir o ECA propriamente dito, é fundamental avaliar os avanços trazidos por ele frente ao antigo Código de Menores. O quadro a seguir apresenta um paralelo entre ambas as Leis, considerando os aspectos mais relevantes.

ASPECTO CONSIDERADO	CÓDIGO DE MENORES Leis 6697/79 e 4513/64	ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE – Lei 8069/90
Base doutrinária	Direito tutelar do menor. Os menores são objetos de medidas judiciais quando se encontram em situação irregular, assim definida, legalmente.	Proteção integral: a lei assegura os direitos de todas as crianças e adolescentes sem discriminação de qualquer tipo.
A Concepção político-social Implícita	Trata-se de um instrumento de controle Social da Infância e da adolescência vítima das omissões da família, da sociedade e do Estado em seus direitos básicos.	Instrumento de desenvolvimento social voltado para o conjunto da população do país, garantindo proteção especial àquele segmento considerado pessoal e socialmente sensível.
Visão da Criança e do Adolescente	Menor em situação irregular: objetos de medidas judiciais.	Sujeito de direitos Condição peculiar de pessoa em desenvolvimento.
Posição de magistrado	O código vigente não exige fundamentação das decisões relativas à apreensão e confinamento de menores. É subjetivo.	Garante à criança e ao adolescente o direito e a ampla defesa com todos os recursos a elas inerentes. Limita os poderes então absolutos do Juiz.
Em relação à apreensão	Preconiza a prisão cautelar hoje inexistente para adultos.	Restringe a apreensão apenas a 2 casos: a) Flagrante delito de infração penal. b) Ordem expressa e fundamentada do juiz.
Objetivo	Dispor sobre a assistência a menores entre 0 a 18 anos que se encontrarem em situação irregular e entre 18 e 21 anos, nos casos previsto em leis, através da aplicação de medidas preventivas e terapêuticas.	Garantia dos direitos pessoais e sociais, através da criação de oportunidades e facilidades a fim de facilitar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social em condições de liberdade e dignidade.
Efetivação em termos de Política Social	As medidas previstas restringem-se ao âmbito: a) Da Política Nacional de Bem Estar do Menor. (FUNABEM ou congêneres). b) Segurança Pública. c) Justiça de menores.	Políticas sociais básicas; Políticas assistenciais. (em caráter supletivo); Serviços de proteção e defesa das crianças e adolescentes vitimizados; Proteção jurídico-social;
Princípios estruturadores da política de atendimento	- Políticas sociais compensatórias: centralizadas e assistencialistas.	Municipalização das ações. Participação da comunidade organizada da formulação das políticas e no controle das ações.
Direito de defesa	Considera que o menor acusado de infração penal já é hoje defendido pelo curador de menores (promotor público).	Garante ao adolescente a quem se atribua autoria de infração penal defesa técnica por (advogado). Profissional habilitado.
Mecanismos de participação	Não abre espaços à participação de outros atores que limitem os poderes da autoridade policial, judiciária e administrativa.	Prevê, instâncias colegiadas de participação (conselhos paritários Estado-sociedade) nos níveis federal, estadual e municipal.

ASPECTO CONSIDERADO	CÓDIGO DE MENORES Leis 6697/79 e 4513/64	ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE – Lei 8069/90
Vulnerabilidade sócio-econômica	Os menores carentes abandonados e infratores devem passar todos pelas mãos de juiz.	Os casos de situação de risco pessoal e social são atendidos por uma instância sócio educacional coligada, o Conselho Tutelar.
Infração	Todos os casos de infração penal passam pelo juiz.	Os casos de infrações que não impliquem grave ameaça ou violência à pessoa podem ser beneficiados de remissão (PERDÃO) como forma de exclusão ou suspensão do processo.
Internamento	Medida aplicável a crianças e adolescentes por pobreza (manifesta incapacidade dos pais para mantê-los) sem tempo e condições de terminados.	Medida só aplicável a adolescentes autores de ato infracional grave, obedecidos aos princípios de brevidade, excepcionalmente e respeito à sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento.
Caráter social	Penaliza a pobreza através de mecanismos como: a) cassação do pátrio poder b) imposição da medida de internamento a crianças e adolescentes pobres.	A falta ou insuficiência de recursos deixa de ser motivo para perda ou suspensão do pátrio poder através do Conselho Tutelar. Despudicializa os casos exclusivamente sociais.
Crimes de infrações cometidas contra crianças e adolescentes.	É omissa a este respeito.	Pune o abuso do pátrio poder, das autoridades e dos responsáveis pelas crianças e adolescentes.
Fiscalização do cumprimento da lei.	Não há fiscalização do judiciário por nenhuma instância governamental. Da mesma forma, os órgãos do executivo, não executam, via de regra, uma política de participação e transparência.	Prevê participação atuante da comunidade e através dos mecanismos de defesa e proteção dos interesses difusos e coletivos, pode levar as autoridades omissas ou transgressoras ao banco dos réus.
Atendimento provisório	Na aplicação do código vigente, são medidas das mais rotineiras.	Só haverá internamento provisório em caso de crime cometido com grave ameaça ou violência à pessoa.
Funcionamento da política	A política é traçada pela FUNABEM é executada nos Estados pelas FEBEM (s) e congêneres com apoio técnico e financeiro Nacional.	Ao Órgão Nacional caberá apenas a função traçar as normas gerais e coordenar a política no âmbito Nacional.
Elaboração	Elaboração por um grupo de Juristas.	Elaborado por milhares de mãos pelo movimento social em favor da criança e do adolescente, com apoio técnico – judiciário e um competente grupo de juristas da magistratura, dos ministérios públicos e da FUNABEM.
<p>Bibliografia: - Notícias Constituintes: Comissão de Acompanhamento à Constituinte 08/09/89 Reproduzido pelo Fórum Municipal de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente de Campinas em maio de 1996.</p>		

O ECA tem o propósito de detalhar e traduzir os princípios colocados na Constituição Federal referentes aos direitos da infância e da adolescência. Desta forma, torna-se imperativo a reestruturação das entidades de atendimento governamentais e não governamentais, bem como a deliberação das funções e papéis para o Poder Executivo e Judiciário.

Além disso, prevê a organização de instâncias deliberativas, como os Conselhos de Direitos e os Fóruns de participação da sociedade na elaboração, regulamentação e fiscalização de seus preceitos. Reconhece ainda a função e o papel da família, ao apontar o direito da criança e do adolescente, à convivência familiar e comunitária. Garante a proteção da cidadania da criança e do adolescente sem retirá-lo da convivência com a família e a comunidade.

- **LIVRO I** - que vai do artigo 1 ao 85, estabelece regras a serem utilizadas quando desejamos corrigir nossos erros no atendimento da Criança e do Adolescente;
 - **LIVRO II** - de 86 ao 267: preconiza sobre as providências a serem tomadas quando há desvios das famílias, da sociedade e do Estado em relação ao primeiro Livro. Fala ainda sobre as ações articuladas entre o poder público, a sociedade civil nos vários níveis, contrapondo-se à prática anterior de uma política do bem estar do menor, ditada em nível federal e submetida ao arbítrio do Poder Judiciário.
- Colegiado composto paritariamente, em igual número.
 - Os membros da sociedade civil organizada serão eleitos entre seus pares, sem ingerência do Poder Público. A escolha se dá através de assembléia específica, previamente convocada, com normas e procedimentos estabelecidos por lei municipal, levado ao conhecimento de toda comunidade.
 - Os membros do Poder Público serão pessoas indicadas por ele próprio, sob a responsabilidade do Executivo local. Os membros serão de diferentes secretarias.
 - É o Conselho Municipal Direito da Criança e do Adolescente - CMDCA quem vai estabelecer a política de atendimento a crianças e adolescentes no município atendendo o artigo 90 do ECA e definirá a aplicação dos recursos do Fundo Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente. Bem como os Conselhos Estaduais e Federal nos respectivos âmbitos de governo.
 - As entidades não governamentais deverão ser registradas no CMDCA, assim como seus programas que deverão ser avaliadas e fiscalizadas, periodicamente sob responsabilidade do Conselho.
 - Os membros dos Conselhos de Direitos serão nomeados pelo chefe do Poder Executivo da respectiva instância governamental e não serão remunerados, embora desempenhem papel relevante.

Conselho dos Direitos da Criança e do Adolescente - (Artigo 88)

É um órgão de composição paritária entre Poder Público e sociedade civil, vinculado à estrutura do Poder Público, para efeitos administrativos.

- É deliberativo e controlador das ações, em todos os níveis de governo, asseguradas à participação popular.

Conselho Tutelar - CT

O CT é um órgão permanente, autônomo, não jurisdicional, encarregado de zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente definidos no ECA (Art.131).

- É indispensável como instrumento a efetivação do ECA e defesa da criança e do adolescente.

- Sem esse órgão o coordenador dessas ações era a Justiça da Infância e da Juventude. Hoje o judiciário deve atender quando ocorrer conflito de interesses (adoção, distribuição, guarda, tutela e ato infracional).
- Os Conselheiros estarão investidos de autoridade quando atuarem de acordo com a Lei (ECA);
- Só deve obediência à ordem jurídica (art. 137) e a própria consciência.

OCT é permanente porque não se trata de uma entidade alternativa; autônomo porque embora vinculado a Prefeitura Municipal, seus membros desempenham um conjunto de tarefas que só eles podem exercer e um órgão não jurisdicional, porque não se subordina, nem é vinculado ao Poder Judiciário.

Diferente daquilo que muitas vezes se pensa o Conselho Tutelar não é um programa de atendimento nem uma entidade não governamental a quem cabe desempenhar a política de atendimento.

Deve-se reconhecer, no entanto, que um número reduzido de Conselhos Tutelares, pode ser insuficiente para o atendimento da demanda. A recomendação da UNICEF e do Conselho Nacional de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente – CONANDA é de 1 (um) CT com 5 (cinco) Conselheiros para cada 200.000 (duzentos mil) habitantes.

O ECA estabelece que toda cidade deve ter ao menos um Conselho Tutelar. Os conselheiros são selecionados através de provas e eleições para exercerem mandato. Serão pagos pelos cofres públicos e não devem ser mantidos com recursos do Fundo Municipal da Criança e do Adolescente.

Conjuntura

Passados treze anos de sua promulgação, o ECA, em que pese os significativos avanços que foram conquistados neste período, ainda

carece de efetivação. A sua consolidação prática é fundamental para melhoria da vida de meninas e meninos em nosso país.

A simples superação da palavra menor pela referência criança e adolescente nos parâmetros definidos pelo ECA, ou a mudança daquilo que a professora Marilena Chauí chamou de “estigma da palavra menor”, pode significar um avanço relevante na compreensão destas pessoas enquanto sujeitos de direitos. Ao diferenciar os conceitos “menor e criança” sob a lógica do capitalismo, a professora localiza uma distinção de classe intrínseca ao conceito de “menor”.

Após mais de uma década de existência, é comum ouvirmos ainda idéias completamente equivocadas sobre o ECA. Uma das referências mais recorrentes e absurdas atribuídas ao Estatuto é que ele serve “para proteger bandidinhos”, referindo-se aos adolescentes que cometem atos infracionais, o que revela o completo desconhecimento das medidas sócio-educativas preconizadas no Estatuto, ou má intenção na referência.

Em seu Artigo 112 inciso VI prevê a “internação em estabelecimento educacional” caso seja verificada prática de ato infracional e esta internação a que se refere constitui **privação de liberdade**. Além disso, o mesmo artigo estabelece outras sanções mais leves a serem atribuídas conforme a gravidade dos atos praticados. Aliás, tais sanções são consideradas por alguns juristas um grande avanço nas legislações que tratam de atos infracionais, chegando a servir como referência para própria reforma do Código Penal.

Daí a necessidade do conhecimento profundo do ECA, seja para defendê-lo ou para criticá-lo, e do combate à cultura do senso comum que impera socialmente e muitas vezes acaba condenando antes mesmo de qualquer julgamento.

Os diversos setores sociais precisam enfrentar sem medo as distorções geradas por esta cultura e brigar pelo enquadramento dos serviços e das políticas de atendimento conforme preconiza o ECA. A Escola formando crianças e

adolescentes como protagonistas e sujeitos que exigem respeito e dignidade. Os meios de comunicação informando a população com isenção e na busca da superação de preconceitos. As instituições do Estado buscando suprir as demandas de políticas públicas das áreas sociais a toda população e aprimorando a máquina estatal segundo as necessidades da maioria do povo. Enfim, a sociedade se abrindo à possibilidade de mudanças no tratamento daquelas pessoas em condição peculiar de desenvolvimento, que ao longo da história foram percebidos pela lógica da submissão ao mundo dos adultos.

A efetivação do ECA é possível, o primeiro passo é acreditar nesta possibilidade ou ficarmos sujeitos à pena de “jogar a criança fora com a água usada no banho”.²

Referências Bibliográficas

- ANDRADE, J.E. **Conselhos Tutelares: sem ou cem caminhos**. São Paulo: Veras Editora, 2000.
- BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial do Estado, 1946.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1988.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA**, Brasília: Imprensa Oficial do Estado, 1990.
- BUFALO, P. 13 anos do ECA: um Estatuto adolescente. **Jornal Correio Popular**, Campinas, SP, julho, 2003.
- Comissão de Acompanhamento à Constituinte. **Informativo - Notícias Constituintes**. Brasília, 1989.
- Moraes, D. **Em Discussão o Estatuto da Criança e do Adolescente**. Campinas, SP, 1995, (mimeo).
- PASTORAL DO MENOR. Estatuto da Criança e do Adolescente. In: **Cadernos de Formação**, nº 04: Belo Horizonte, 1992.
- Procuradoria Geral do Estado. **Instrumentos Internacionais de Proteção dos Direitos Humanos**. Agosto, 1997.
- SÊDA, E. **A Criança e o Direito Alternativo**. São Paulo: Ed. Adês, 1995.

² Neste tópico sobre “Conjuntura” foi utilizei em grande parte de Artigo de minha autoria sobre os 13 anos do Estatuto da Criança e do Adolescente publicado em jornal da cidade de Campinas e citado na bibliografia.

NO ESPAÇO DA CRECHE, COM O CONVÍVIO DAS DIFERENÇAS, EMERGE A CULTURA INFANTIL

LIVING WITH DIFFERENCES IN DAY-CARE CONTEXT AND THE EMERGENCE OF CULTURE OF CHILDHOOD

Joseane Maria Parice BUFALO¹

RESUMO

A creche é um espaço de educação e cuidado que se constitui por pessoas que pertencem a determinados grupos étnico, social, de gênero e etário. Nesta instituição vários saberes são produzidos e consumidos pelas meninas, meninos e mulheres adultas. Então, é também na convivência com estas diferenças que a cultura infantil emerge. A partir destas idéias analiso a creche enquanto um espaço sócio-cultural no qual as crianças e os adultos são entendidos como sujeitos de experiências sociais, os quais reproduzem e elaboram uma cultura particular no interior de uma cultura mais ampla. Desse modo, esta pesquisa elaborada na academia, ao sistematizar conhecimentos sobre crianças pequenas e sobre suas instituições educacionais, trabalha no sentido de estar contribuindo para a formação de profissionais de creche e para a construção da Pedagogia da Educação Infantil.

Palavras-chave: Creche; Educação de 0 a 6 anos; Cultura Infantil.

ABSTRACT

Day-care centers, where both education and care are offered, are peopled by those who pertain to groups with specific ethnic, social, sexual and age characteristics. In such institutions, knowledge is produced, in various domains, partaken of by boys, girls and adult women. From this basis, I analyze day-care centers as sociocultural environments where both children and adults are seen as subjects of social experience, which reproduce and develop a particular culture within another larger culture. Thus, by systematizing knowledge about small children, as well as on educational institutions geared towards them, this academic study proposes a contribution to education of professionals working in early childhood day-care contexts, so as to build an Early Childhood Education Pedagogy.

Key words: Creche; Early Childhood Education; Culture in Childhood.

⁽¹⁾ Professora de creche da Rede Municipal de Campinas e doutoranda da FE/Unicamp. jobufalo@ig.com.br

Introdução

A idéia central desse artigo é discutir a criança enquanto produtora de cultura no espaço da creche. Ou seja, a criança produz saberes, ela é capaz de múltiplas relações com o meio onde vive sem deixar de ser criança, isto é, no espaço e no tempo da criança. Certamente essa dinâmica não acontece isoladamente, ela está inserida num mundo adulto.

É interessante notar que quando abordamos a produção da **cultura infantil** pelas crianças não podemos deixar de falar sobre a produção de **cultura da infância** pelo adulto, pois estamos analisando o espaço creche em que as crianças convivem com vários adultos.

Partindo do universo das creches, que é composto de muitas idéias, muitos valores, que é extremamente rico de saberes, onde acontece a educação e o cuidado das crianças. Todas as pessoas que estão envolvidas nesse processo, crianças e adultos, ensinam e aprendem entre si. Podemos entender que esses adultos são as famílias e os profissionais, a literatura italiana na qual eu me referencio trabalha com três protagonistas no contexto da creche: crianças-profissionais-família. Pois as famílias, mesmo não estando com as crianças na creche, elas fazem parte da vida das crianças na creche de alguma maneira. Na hora da entrada, da saída, dependendo da programação pode-se ter as famílias mais próximas em determinados momentos, nas reuniões, nas trocas de informações sobre as próprias crianças, enfim de diversas formas.

A pesquisa realizada

A pesquisa se desenvolveu a partir de um estudo sobre uma creche da rede municipal de Campinas, tendo como objetivo verificar como as

crianças de 0 a 6 anos vivem a infância e como produzem cultura nestes espaços institucionais².

A creche é analisada enquanto um espaço sócio-cultural, no qual crianças e adultos são entendidos como sujeitos de experiências sociais, os quais reproduzem e elaboram uma cultura particular, no interior de uma cultura mais ampla.

Nas creches públicas de Campinas existem basicamente dois tipos de profissionais que atuam diretamente com as crianças: as professoras, que possuem formação em ensino médio (magistério) e/ou pedagogia, e as monitoras que, na sua grande maioria, têm somente o ensino fundamental³.

Por meio de um estudo de caso, procurei destacar e reconhecer os elementos constitutivos do trabalho das monitoras de educação infantil, em que o convívio das diferenças é ressaltado enquanto um aspecto positivo, mas não esquecendo que também outros aspectos estão juntos nessa positividade, como é o caso dos confrontos que fazem parte das relações pedagógicas.

A cultura infantil no universo da creche

A creche é um espaço de educação e cuidado que se constitui por sujeitos sócio-culturais, ou seja, meninas, meninos e em sua grande maioria, por mulheres adultas. Todos esses personagens pertencem a determinados grupos étnico, social, de gênero e etário. Assim, trazem para a instituição suas mais variadas visões de mundo, os seus valores morais, religiosos, os seus costumes e os seus preconceitos. Estes sujeitos se constituem portanto, em produtores e consumidores de manifestações culturais. Dessa forma, como a creche atua com esta realidade das diferenças que a constitui?

⁽²⁾ Este texto é parte integrante da Dissertação de Mestrado: "Creche: lugar de criança, lugar de infância". FE/Unicamp, defendida em 1997.

⁽³⁾ Esses dados têm sido alterados a cada ano, pois felizmente as monitoras têm procurado o direito delas às formações exigidas pela LDB.

Aniquilando-as, vivendo-as, transformando-as ou confrontando-as?

Analiso, a partir de uma visão enquanto professora de creche e também como pesquisadora, a instituição-creche enquanto um espaço sócio-cultural, no qual as crianças e os adultos são entendidos como sujeitos de experiências sociais, os quais reproduzem e elaboram uma cultura particular, no interior de uma cultura mais ampla. Assim, a produção cultural acontece de acordo com o nível do grupo social, em que há tanto formas próprias de identificação entre os indivíduos, como formas de interpretar as relações sociais.

Então, se faz necessário convergir essas discussões para uma pergunta que é fundamental: a creche vem se organizando para que a criança seja esse produtor de expressões culturais infantis?

Faço esta análise a partir de uma cena registrada em vídeo durante o processo da pesquisa:

Episódio: "O serrote"⁴

Guilherme estava deitado sobre um colchão no chão de taco de madeira e a monitora trocou sua fralda e colocou-lhe a calça comprida. Ele falou alguma palavra para a monitora, mostrando-lhe um objeto que tinha na mão. Mas ela não lhe deu atenção, pois conversava sobre outra criança com a outra monitora que estava na sala, que também trocava as roupas das crianças, sobre uma mesa⁵.

Guilherme se levantou, arremessou no chão o que tinha na mão e se dirigiu andando para a estante de brinquedos⁶. Pegou uma boneca na

mão, mas logo a largou no chão. Pegou então um outro brinquedo, que era uma espécie de pianola, porém este já não funcionava mais.

Ele olhou o brinquedo de todos os lados, dedilhou o teclado (que já não emitia som)⁷, equilibrou-o numa das mãos, deixou-o no chão e o pegou novamente.

Ficou mais um tempo passando as mãos no brinquedo.

Estava sentado no chão, levantou-se ficando de joelhos próximo à estante de madeira. Segurou a pianola como se fosse um serrote. (Este brinquedo tem realmente o formato de serrote).

O menino fazia os gestos de serrar uma madeira com a pianola e produzia um som com a boca como se fosse o barulho de uma serra.

Olhou para mim e continuou a sua brincadeira.

Virou a pianola do outro lado.

Uma menina se aproximou dele. Guilherme guardou o brinquedo na prateleira da estante, junto com mais um outro bichinho de borracha. A menina falou algumas palavras (as quais eu não entendi) e saiu de perto dele.

Ele tirou a pianola e o brinquedo de borracha da estante, ameaçou jogar o de borracha na menina, mas não o fez.

Guilherme saiu andando de perto da estante com os dois brinquedos nas mãos. Ficou em pé um tempo parado olhando para as pessoas na sala. Ele estava próximo à menina que foi perto dele na estante, virou-se para ela que estava sentada no chão e lhe atirou o bichinho de borracha, porém sem força. (Posso até dizer que apenas o deixou cair sobre a menina).

⁽⁴⁾ Este episódio faz parte de uma série de mais outros 5 episódios que compõem a Dissertação de Mestrado: "Creche: lugar de criança, lugar de infância". Um estudo sobre as práticas educativas em um CEMEI em Campinas. Este episódio tem a duração real de 2 minutos, neste dia havia na sala: 14 crianças na faixa etária entre 1 a 2 anos e 2 adultos.

⁽⁵⁾ Esta mesa é freqüentemente encaixada em um canto da sala para que as crianças não a arrastem e é muito utilizada como amparo para os adultos vestirem as crianças.

⁽⁶⁾ Esta estante de brinquedos é feita por 4 caixotes de madeira pintadas em amarelo. Quase todas as salas nesta creche possuem este tipo de estante. Nesta sala ela fica localizada ao fundo em um canto, ao lado de um espelho.

⁽⁷⁾ Os brinquedos quebrados são muito comuns nesta creche.

Ela em seguida se levantou, pegou o bichinho e ficou de frente para o menino olhando-o. Ele lhe disse algo, (que eu também não entendi), e ela saiu de perto dele com o brinquedo na mão.

Então, se pode verificar: um menino e uma menina que brincam, separadamente, e em alguns momentos, buscam uma interação estabelecendo contatos sociais de várias maneiras: através de palavras, olhares, recusas com a ameaça de jogar o brinquedo no outro e um contato propriamente dito, quando ele joga o brinquedo sobre a menina.

Depois do menino fazer a seleção de qual brinquedo ele queria, passa a inventar outras formas de se utilizar daquele instrumento, inclusive servindo-se dele para estabelecer uma comunicação com uma outra pessoa.

Guilherme brinca, investiga o brinquedo, olhando-o, dedilhando-o, até que encontra uma outra função para a pianola: a transforma num serrote. Como o instrumento não produz o som do serrote, ele o faz com a boca.

A criatividade demonstrada por Guilherme foi muito especial, reafirmando o que a autora Jobim e Souza diz:

a criança está sempre pronta para criar outros sentidos para os objetos que possuem significados fixados pela cultura dominante, ultrapassando o sentido único que as coisas novas tendem a adquirir. Sendo capaz de denunciar o novo no contexto do sempre igual, ela desmascara o fetiche das relações de produção e consumo. A criança conhece o mundo enquanto cria, e ao criar o mundo, ela nos revela a verdade sempre provisória da realidade em que se encontra. Construindo seu universo particular no interior de um universo maior e reificado, ela é capaz de resgatar uma compreensão polifônica do mundo, devolvendo, através do jogo que estabelece na relação com os outros e com as coisas, os múltiplos sentidos que a realidade física e social pode adquirir (1994, p. 9).

Assim, o que possibilita à criança ter essa capacidade de criar, de inventar novas realidades?

O brincar é um elemento essencial na vida da criança. Pois é brincando, que a criança expressa sua imaginação e criatividade. Assim, brincar é uma das formas mais importantes que possibilita a essas pessoas de pouca idade poderem ressignificar o contexto.

Ao brincar, Guilherme dá um significado para aquele brinquedo, o qual é diferente do atribuído pelo mundo adulto. O que permite constatar que a criança quando brinca se expressa culturalmente. É nesse sentido que o historiador e antropólogo Michel de Certeau afirma:

Para que haja verdadeiramente cultura, não basta ser autor de práticas sociais; é preciso que essas práticas sociais tenham significado para aquele que as realiza; pois a cultura não consiste em receber, mas em realizar o ato pelo qual cada um marca aquilo que outros lhe dão para viver e pensar. (...) Toda cultura requer uma atividade, um modo de apropriação, uma adoção e uma transformação pessoais, um intercâmbio instaurado em um grupo social (1995, p. 9-10).

Estas idéias remetem à compreensão de que as expressões culturais infantis não estão isoladas, nem das relações sociais e nem de sentidos e significados, para quem as realiza.

No episódio citado, Guilherme se manifesta e deixa claro que essas expressões são ao mesmo tempo específicas da infância, mas também estão inseridas num contexto maior que é o mundo adulto e o próprio contexto social a que pertence esta criança. Pois, o serrote vem de uma ordem mais global da qual o menino faz parte. No entanto, a atividade dele é inteiramente criativa e significativa, a partir do momento que transforma o objeto e a ação na construção de um outro sentido e de um outro significado.

Portanto, pode se entender a partir do que Certeau define como cultura, que toda a atividade humana faz parte da cultura, mas ela só pode ser compreendida enquanto tal quando o próprio

agente, aquele que faz a atividade, atribui a ela um sentido e um significado, então se tornando produtor de cultura.

Isto mostra como a criança não está submetida apenas aos ditames do adulto, pois se o fosse ela não recriaria aquela atividade como o fez, tentaria usar o brinquedo somente dentro do que era esperado. No entanto, ao mesmo tempo em que inovou, o fez utilizando-se de um referencial do mundo adulto por ela já conhecido.

A criança não é produtora de cultura em si mesma, mas sim, a partir de uma base que já está dada e faz parte do contexto da sua história. Nesse sentido, ela é também resultado de uma cultura maior em termos de uma cultura específica. O que revela, que as manifestações culturais das pessoas, crianças ou adultos, estão imbuídas em vínculos que estabelecem. Assim, toda expressão cultural requer além de um significado para o seu agente, um relacionamento social, pois como afirma Petronilha Silva:

O papel da cultura é o de codificar o mundo, ou melhor dizendo, a cultura contém a trama de signos com que as pessoas significam os objetos, os acontecimentos, as situações e as outras pessoas que as rodeiam. Cada indivíduo, de posse do código, se movimenta facilmente no universo de sua cultura, age na certeza de ter seu comportamento confirmado pelo grupo (*apud* Gomes, 1995, p.86).

Em relação às expressões culturais, há também um outro ponto importante: não é só na inovação e criação que a criança pode se expressar culturalmente, mas também na sua reprodução, o que não deve ser entendido de forma alguma à uma inércia cultural, pois como afirma Florestan Fernandes (1989) a respeito do folclore, a permanência da cultura não se trata de uma simples sobrevivência, mas de continuidade sócio-cultural.

Nesses termos, Dayrell (1995, p. 137), pesquisador brasileiro, faz uma análise sobre o processo educativo, afirmando que este sempre

recoloca a cada instante a reprodução do velho e a possibilidade do novo.

É fundamental que se esteja atento para que as pessoas e, neste contexto em especial, as ações das crianças, não sejam vistas simplesmente como resultado de um processo sócio-cultural, mas sim, que este processo seja o próprio elemento cultural, pois segundo Perrotti, ao abordar, de maneira brilhante, o tema da cultura infantil afirma:

Sempre se estabelece uma equivalência entre cultura e produto cultural, reduzindo o primeiro termo ao segundo. Cultura, então, aparece como sendo simplesmente o resultado de um processo, a herança social, o dado acabado, o objeto estático. Os produtos culturais seriam a expressão de um modo de vida determinado que, enquanto tal, se explicam e se justificam. Reduzido a produto das relações sociais, não se incluiriam no conceito de cultura nem as próprias relações sociais nem os seus determinantes (1982, p.15).

No entanto, as crianças do episódio, como se pode constatar, estabelecem relações sociais, compreendendo várias formas de comunicações, em que as atitudes por elas elaboradas pressupõem papéis complementares a serem concretizados pelos parceiros. Pode se observar também no comportamento das crianças, atitudes de satisfação e insatisfação com o outro, o que vai definindo as suas relações sociais.

A criança ao se manifestar culturalmente, por meio das relações que estabelece com os seus coetâneos e com os adultos, ela também:

assimila os critérios de valor que lhe servem na sua auto-identificação e no seu posicionamento na hierarquia social, assim como reforça sua identificação ou diferenciação em relação aos 'outros', vendo-os como semelhantes, diferentes, iguais ou desiguais (Dauster e Guimarães, 1984, p.2).

O processo das crianças conhecerem a si próprias e ao Outro é fundamental, pois o adulto

e as crianças não são iguais e nem estabelecem entre eles relações de iguais, porque há diferenças que não se pode negar. Portanto, um desafio está posto: como educar e cuidar das crianças sem ter como objetivo aniquilar todas as diferenças, mas, convivendo com elas de maneira sadia, de maneira a serem complementares ou mesmo contraditórias, pois é também na contradição que muito se revela, se aprende e se conquista.

Cada criança tem um ritmo próprio, sua aprendizagem dependerá da possibilidade que ela tenha de explorar o ambiente, expressar suas emoções, ter contato com várias coisas e pessoas, estabelecer relações variadas, entre elas, as relações afetivas. Dependerá de executar e exercitar tudo que lhe é próprio neste momento de vida infantil.

Dentre as várias teorias tratando da especificidade da infância, a proposta para a pré-escola⁸ atualmente em vigor na Itália se baseia em algumas delas e afirma:

A identidade cultural da criança, que a escola da infância é chamada a assumir como dado fundamental de referência da sua projetualidade, consubstancia-se em um complexo entrelaçamento de influências. As modalidades de desenvolvimento pessoal, além disso, apresentam dinâmicas evolutivas que podem não corresponder às passagens formais entre as diversas instituições educativas. Isto exige, por parte da escola, a capacidade de colocar-se em continuidade e em complementariedade com as experiências que a criança realiza nos seus vários âmbitos da vida, mediando-as e colocando-as em uma perspectiva de desenvolvimento educativo (*apud* Faria, 1995, p.78)⁹.

Então, partindo do princípio de que todas as pessoas ou grupo de pessoas podem se manifestar culturalmente das mais diversas maneiras, de acordo com a sua história de vida,

com as oportunidades que dispõem, com os contatos sociais que estabelecem: como será que isto acontece nas instituições educacionais denominadas creches?

Ao considerar o brincar como uma das principais atividades das crianças, então cabe encaminhar esta discussão da ação concreta deste ato, para uma dimensão mais abrangente: o lúdico, enquanto especificidade humana.

Desse modo, se pode pensar que seja necessário assegurar à criança o tempo e o espaço para que o lúdico seja vivenciado com capacidade de formar uma base sólida de criatividade e participação cultural, já que ele, o lúdico, assim como o imaginário, são próprios do ser humano e não só da criança.

O tempo do trabalho é diferente do tempo do lúdico e do imaginário. Portanto, dependendo do ponto de vista, a infância pode ter um sentido negativo, de encurtamento, de antecipação da fase adulta, assim se evidencia com frequência que a criança não é vista por inteiro, como membro de uma classe social situada histórica, social e culturalmente, é seccionada em infinitos comportamentos e/ou habilidades, deixando de lado tantas outras competências humanas. Conforme afirma Marcellino (1990), através das palavras de Eliana Pires, de modo geral, o que vem se verificando é o furto de uma delas, o lúdico, ou pela negação temporal e espacial do jogo, do brinquedo, da festa, se utilizando destes para preparar a criança para o futuro.

Em seu lugar permite-se o lazer, o não-trabalho, coisa totalmente diferente do lúdico, que é o jogo, a brincadeira, a criação contínua, ininterrupta, intrínseca à produção (Perrotti, 1982, p.20).

Pires completa sua idéia e afirma que não é só com as crianças pequenas que há esta preocupação com o futuro, de modo geral, a escola está organizada para preparar o indivíduo para um tempo que não é o presente. Portanto,

⁸ Esta proposta para a pré-escola se refere às crianças entre 3 e 6 anos.

⁹ A proposta italiana encontra-se traduzida no Caderno Cedes, nº 37 (cf. bibliografia).

“não se saboreia o tempo presente (...) e isso também é negar o componente lúdico da cultura infantil, principalmente se considerado enquanto forma” (Marcellino, 1990, p.88).

No episódio “O serrote”, acabou-se de ver um exemplo de como a criança pode se expressar, o que implica que ela viva num tempo e num espaço com determinadas pessoas, produzindo e consumindo determinadas produções culturais. Desse modo, para a compreensão das diferentes manifestações que convivem no universo destas instituições e o próprio espaço sócio-cultural desta creche, foi necessário estar atenta para diversas categorias, sendo que uma delas é o **tempo**. Pois, este demarca toda a vida das pessoas, e no caso da sociedade capitalista, ele é fundamental, pois não se pode perder de vista o sentido político deste termo.

Historicamente, foi se transformando a concepção do tempo. Hoje, com todo o desenvolvimento tecnológico e com os referenciais de vida existentes, nada é mais precioso do que o tempo, e como diz Thompson:

tempo é dinheiro (...) o empresário tem de utilizar o tempo dos seus empregados, tem de fazer com que ele não seja desperdiçado. Já não se trata de uma tarefa, o que pontifica é o valor do tempo reduzido a dinheiro. O tempo torna-se dinheiro - não passa, gasta-se (1991, p.49).

Segundo este autor, há também outra instituição externa à fábrica cujo auxílio teria de ser pedido para se inculcar a noção de “economia de tempo”, que é a Escola, a qual ensinaria ofícios, frugalidade, ordem e pontualidade. Assim, se impôs uma nova disciplina do tempo, em uma sociedade capitalista dita evoluída, em que: “todo o tempo tem de ser consumido, comprado, posto em uso; é ofensivo das classes trabalhadoras permitir-se-lhes simplesmente ‘passar o tempo’” (idem, p.77).

Entretanto, embora não tenha tido ênfase nesta creche, na turma pesquisada, a preparação

das crianças para um tempo futuro, para a escola de primeiro grau, o Plano Pedagógico Escolar desta mesma creche, traz explícito:

A criança deverá ter consciência do seu lugar na creche, o porquê de estar na creche. Embora sendo um período de transição (da creche para a escola), faremos com que a criança possua estrutura suficiente para um bom desenvolvimento global, usufruindo da unidade (nas suas instalações, explorando o espaço; recebendo estimulação, recebendo atenção para a aprendizagem, etc). E a sua entrada no primeiro grau será feita de uma forma menos sofrida, possibilitando uma melhor adaptação (p.109).

Como se pode ver, esta é uma das características desta creche no trabalho com as crianças, no que diz respeito ao que está documentado, ao que é oficial, o que, no entanto, difere da prática cotidiana, pelo menos com as crianças pesquisadas, as quais têm sido constantemente solicitadas por meio de códigos e de linguagens estabelecidas no contato com as próprias crianças, para o brincar, para a expressão infantil, em que se permite, que a criança viva a infantilidade que lhe é própria.

A criança está¹⁰ em uma faixa etária, de modo geral, caracterizada pela improdutividade, na promessa de ser um adulto produtivo. Assim, pode não ser considerada no tempo presente, na sua especificidade, enquanto produtora da *cultura infantil*. Por isso a criança também pode ser entendida como um ser culturalmente passivo, devendo, portanto, ser ajustada ao sistema. A pessoa ativa é somente aquela que produz para o mercado. O tempo do lúdico jamais pode ser o tempo da produção capitalista, deste modo, o tempo do lúdico se identifica com a criança pequena, a qual ainda não está apta a este sistema.

Walter Benjamin (1984) afirmou em 1928, que a infância não deve ser considerada de

⁽¹⁰⁾ Ou deveria estar, já que a Constituição Federal e o Estatuto da Criança e do Adolescente proíbem o trabalho infantil.

maneira isolada e sentimental, mas é preciso proporcionar o diálogo cultural, sem o qual o lúdico não poderia ser viabilizado. As trocas culturais visam o enriquecimento da cultura de toda uma sociedade. O que este autor permite concluir é que o aniquilamento da cultura da criança, enquanto produto e principalmente enquanto processo, significa a negação à criança do direito à manifestação de uma *cultura infantil*, posta em jogo na expressão com o adulto, com outras crianças, com o espaço e com o tempo.

O ser humano é um ser político que produz cultura, bem como a consome, mesmo quando criança. Assim sendo, as meninas e os meninos estão em movimento no tempo e no espaço, influenciando o meio onde vivem e sendo influenciados por ele, produzindo e consumindo cultura.

Não se pode pensar na criança como apenas um “vir a ser” e nem pensar que o adulto é uma pessoa que não está em transformação constante. Se pensar assim, a criança será vista como um ser incompleto que, portanto, deverá somente consumir passivamente produtos culturais elaborados pelos adultos para aí então se tornar um “adulto evoluído”. Deste modo, a criança é ao mesmo tempo uma pessoa numa fase da vida com especificidades e também um “vir a ser” adulto com potencialidades.

O cultural na sociedade ocidental capitalista, geralmente, se define não somente por posições adultocêntricas, mas também por posições classistas, sexistas e racistas. Sendo assim, segundo Fúlvia Rosemberg (1996), pesquisadora pioneira da área de educação das crianças de 0 a 6 anos, a criança pode sofrer a subordinação: de classe, de gênero, de raça e de idade.

Há também outras estudiosas que enfocam caracteres sócio-político-culturais na infância. Dauster e Guimarães trabalhando com o conceito “rito de passagem”, dizem que em nossa sociedade os ritos dominantes são reinterpretados de forma diversa, segundo os agentes e os

grupos que ocupam posições diferenciadas, ou seja, de dominação na estrutura social. O que para estas autoras é muito importante é que, diferentemente das sociedades tribais, estudadas por elas, em que **todos** contribuem para o êxito do jovem na “passagem” e reincorporação à coletividade com o novo status, na sociedade ocidental capitalista, **todos** contribuem para demarcar um fosso que serve para separar o saber e a vivência das crianças da experiência escolar e o da não-escolar, impedindo que a integração destes saberes venha a ocorrer.¹¹

Sobre os ritos de passagem, há também o francês Félix Guattari, que ao comparar esses ritos ou os campos de iniciação da sociedade industrial em contraposição às sociedades tidas como primitivas, faz a seguinte afirmação:

Nas sociedades industriais desenvolvidas, toda esta organização de faixas etárias parece ter desaparecido: é como se fosse desde a fase infans que começasse o processo de iniciação. A iniciação não está mais circunscrita a um período preciso, não mais se efetua segundo um cerimonial particular, por exemplo, naquilo que se chama **campos de iniciação**. Ela tem lugar em **tempo integral**; mobiliza todo o meio familiar e os educadores. Trata-se, pois, de uma iniciação ao sistema de representação e aos valores do capitalismo que não mais põe em jogo somente pessoas, mas que passa cada vez mais pelos meios audiovisuais que modelam as crianças aos códigos perceptivos, aos códigos de linguagem, aos modos de relações interpessoais, à autoridade, à hierarquia, a toda a tecnologia capitalista das relações sociais dominantes (1987, p.51, destaques do autor)

Portanto, como ainda afirma Guattari:

O capitalismo pretende mobilizar o máximo de pessoas, sejam quais forem sua idade e sexo, e é o **mais cedo** possível que a criança deve

⁽¹¹⁾ No entanto, não se pode deixar de afirmar que foi devida a própria separação entre os adultos e as crianças que se criou, historicamente, o conceito de infância. (ver Ariés, 1978).

estar apta a decifrar os diferentes códigos do poder (idem, p.52, grifo meu).

Essas são propostas da nossa sociedade para que a criança logo que nasça participe da alienação, do sistema de exploração de um homem sobre o outro, impedindo a maioria das pessoas de criarem cultura. Tudo isso permeia os meios familiares, educacionais, religiosos e outros, para que a pessoa não fique "solta", podendo escolher caminhos e jeitos diferenciados de percorrê-los. Quando o capitalismo faz essa "iniciação", da qual fala Guattari, é exatamente porque se o sistema não o fizer as crianças ficarão anárquicas e diferentes do padrão estabelecido, e não é isso que o capitalismo objetiva.

Mas, como as propostas deste sistema não são monolíticas, existem momentos como esse do episódio "Serrote", em que a criança constrói cultura, burlando de certa forma com todas as estratégias que ele vem tentando impor. Portanto, há uma contradição, pois quando o sistema faz "a iniciação" planeja impedir a criação e a construção de novas culturas, mas por outro lado esse é um projeto que não consegue se implementar na sua totalidade. Porque no momento que as monitoras permitem, conscientes ou não, que as crianças brinquem sozinhas e/ou em grupos, manipulando o espaço e os objetos, se relacionando com outras crianças e adultos, pode-se perceber expressões culturais infantis.

Assim, "O Serrote", é um exemplo de que os grupos infantis são capazes de criar uma cultura particular, viva, transmitida de diversas maneiras, pelas mais variadas linguagens que lhes são próprias. Embora busquem seus elementos nas linguagens organizadas pelos adultos, muitas vezes imitando-os, outras tantas são reelaboradas, segundo as necessidades dos grupos infantis que as transformam em algo próprio e diverso daquilo que lhes serviu de inspiração, bem como, tantas outras ainda são inventadas. Então, é possível reconhecer uma manifestação da cultura infantil, constituída de elementos quase exclusivos dos ditos imaturos

e, caracterizados, entre outras competências, por sua natureza lúdica do momento. Estes aspectos infantis são características de todos os seres humanos e nem sempre são observadas pela escola, Portanto, desde antes do ingresso nessa instituição, ou seja, **pelo menos**, antes dos sete anos se deve dar a oportunidade à manifestação de todas elas: o imaginário, o artístico, o lúdico, o afetivo e outras. Completando com o que diz Fernandes:

a criança ou o adulto, por seu intermédio, não só participam de um sistema de idéias, sentimentos e valores. Pensam e agem em função dele, quando as circunstâncias o exigem (1989, p.61).

Tais idéias sobre cultura infantil, não só permitem ver na criança um indivíduo pertencente a grupos dotados de uma cultura particular, mas também como pessoa capaz de intervir no processo histórico como um todo. Portanto, a valorização das manifestações culturais infantis é um ato político. Enquanto não se compreender com maior clareza o teor da relação infância-política, dificilmente poder-se-á apreender com a devida nitidez a questão da produção cultural pelas crianças, já que esta produção diz respeito à infância e a todo ser humano, independente de sua idade.

Nesse sentido, também Faria, pedagoga e estudiosa da infância de 0 a 6 anos, afirma ao se referir à nova produção dos adultos:

A cultura da infância emerge do conjunto desta dinâmica social, sendo o resultado de uma nova atitude de respeito pela criança, presente nas várias esferas da sociedade e não apenas nos meios educacionais (1994, p.220, destaque da autora).

Esta afirmação traz a compreensão de que as instituições educacionais para crianças pequenas têm uma dimensão muito ampla, abrangendo tanto a esfera da vida pública como a esfera da privada, sendo confirmado pela italiana Rita Gay:

a pré-escola não é, portanto, um organismo em si, com pretensões de onipotência, mas sim, uma agência conectada com todos os outros nós e núcleos do tecido social, influenciada por eles e capaz de influir sobre eles num tipo de dinâmica circular, onde todos são responsáveis (1990, *apud* Faria, 2002, p.66).

Portanto, não só as instituições de educação infantil estão inseridas em um âmbito social mais amplo estabelecendo relações, como também as crianças desempenham este papel. Assim, concordando com Perrotti (1982), ao identificar a cultura como uma criação-recriação de si e do Outro, não se pode aceitar o deslocamento do lugar que o mundo procura impor à criança e a todos aqueles que, por uma razão ou outra, são tidos como superiores: adultos, homens, brancos, católicos...

Impedir que as pessoas se manifestem culturalmente, é não deixar que elas vivam cada momento de suas vidas e não percebam a si próprias e ao Outro enquanto homem ou mulher, adulto ou criança, negro, índio ou branco, alto ou baixo, enfim que não se reconheçam, não se identifiquem e, portanto, estejam privadas de ter um crescimento de forma integral tanto de corpo como de mente, em todas as dimensões do ser humano.

Referências Bibliográficas

- BECCHI, Egle e BONDIOLI, Anna (Orgs). **Avaliando a pré-escola**: uma trajetória de formação de professoras. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.
- BENJAMIM, Walter. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Summus, 1984.
- BONDIOLI, Anna e MANTOVANI, Susana (Orgs). **O manual de educação infantil de 0 a 3 anos**: Uma abordagem reflexiva. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília, 1994.
- BUFALO, Joseane M. P. **Creche: lugar de criança, lugar de infância**. Um estudo sobre as práticas educativas em um CEMEI de Campinas, SP. Dissertação de Mestrado, Unicamp, Campinas, 1997.
- CAMPOS, Maria M. e ROSEMBERG, Fúlvia. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1995.
- CERTEAU, Michel de. **A cultura no plural**. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- DAUSTER, Tania e GUIMARÃES, Carmem D. **A pré-escola nas camadas populares: Rito ou mito de passagem?** Documento apresentado na ANPOCS - Águas de São Pedro, 1984 (mimeo).
- DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte, UFMG, 1995.
- EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. (Orgs). **As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira infância**, Porto Alegre: Artmed, 1999.
- FARIA, Ana L. G. de. **Direito à infância**: Mário de Andrade e os parques infantis para as crianças de famílias operárias na cidade de São Paulo. (1935-1938), tese de doutorado, Faculdade de Educação USP, 1994.
- FARIA, Ana L. G. de. Da escola maternal à escola da Infância: A pré-escola na Itália hoje. **Cadernos Cedes**. Campinas, SP, n° 37, p. 63-100, 1995.
- FARIA, Ana L. G. de DEMARTINI, Zeila de B. F. (Orgs). **Por uma cultura da infância**: metodologias de pesquisa com crianças. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2002.
- FERNANDES, Florestan. Educação e folclore. In: **O folclore em questão**. São Paulo: Huicitec, 1989.
- GANDINI, Lella e EDWARDS, Carolyn (Orgs). **Bambini: a abordagem italiana à educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GOMES, Nilma L. Escola e diversidade étnico-cultural: um diálogo possível. In: Dayrell, Juarez (org.) **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte, UFMG, 1995.

GUATTARI, Felix. As creches e a iniciação. In: **Revolução Molecular**. São Paulo: Brasiliense, 1977.

JOBIM e SOUZA, Solange. **Ressignificando o desenvolvimento da criança a partir de uma teoria crítica da cultura**. Trabalho apresentado no Encontro "Criança dos 0 a 6 anos. Que perspectivas?", promovido pela UNICEF, Cabo Verde, 1994 (mimeo).

MARCELLINO, Nelson C. **Pedagogia da animação**. Campinas, SP: Papirus, 1990.

PERROTTI, Edmir. A criança e a produção cultural. Apontamentos sobre o lugar da criança na cultura. In: Zilberman, Regina (Org.) **A produ-**

ção cultural para a criança. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

PRADO, Patrícia D. **Educação e cultura infantil em creche**: Um estudo sobre as brincadeiras de crianças pequenininhas em um CEMEI de Campinas, SP. Dissertação de Mestrado, Unicamp, Campinas, 1998.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação Infantil, classe, raça e gênero. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, nº 96, p.58-65, 1996.

THOMPSON, Eduarde. O tempo, a disciplina do trabalho e o capitalismo industrial, In: Silva, Thomas T. (Org) **Trabalho, Educação e Prática Social**. Porto Alegre: Artmed, 1991.

VON SIMSON, Olga R. de M. e GUSMÃO, Neuza M. M. de. A criação cultural na diáspora e o exercício da resistência inteligente. **Ciência Sociais Hoje**. São Paulo: Vértice/Anpocs, nº 217-243, 1989.

UM BRINCAR ESPECIAL: A BRINQUEDOTECA E A INCLUSÃO ESCOLAR

A SPECIAL KIND OF PLAY: THE TOY LIBRARY AND INCLUSION IN THE SCHOOL

Eliana Maria Pereira de MENDONÇA¹

RESUMO

Este trabalho realiza uma análise da Brinquedoteca no cotidiano escolar como espaço fundamental na inclusão de crianças portadoras de necessidades especiais na rede regular de ensino. O trabalho concebe o jogo em sua dimensão histórico social que insere as crianças em seu meio, auxiliando-as em seu desenvolvimento como seres humanos, não como uma alternativa metodológica que visa a aquisição de conceitos. Relato minha experiência com o brincar, ressaltando a importância da brincadeira no processo de inclusão da criança portadora de necessidades especiais, através de algumas concepções sobre o jogo, e o papel da Brinquedoteca escolar. Realizo a seguir um estudo de caso da menina Luana, portadora de paralisia cerebral, destacando suas atividades lúdicas escolares.

Palavras-chave: Brinquedoteca; Inclusão; Paralisia Cerebral; Educação Infantil.

ABSTRACT

This study analyzes the role of the Toy Library in the school environment as essential for the inclusion of special needs children in the regular school. Play is here understood in its social historical dimension, as a means of gathering together and helping them to develop as human beings, not as a methodological alternative for concept acquisition. I tell about my own play experience as a child, underscoring the importance of play in the process of including children with special needs, by means of a review of conceptions of play and the role of the Toy Library in schools. Next, I present a case study of L. a little girl with cerebral palsy, focusing on inclusion through play activities in kindergarten.

Key words: Toy Library; Inclusion; Cerebral Palsy; Early Childhood Education.

⁽¹⁾ Pedagoga formada pela PUC-Campinas, 2000. Especialista em Educação Especial.

Introdução

Este trabalho faz uma análise da Brinquedoteca no cotidiano escolar como espaço fundamental na inclusão de crianças portadoras de necessidades especiais na rede regular de ensino, ressaltando a importância das atividades lúdicas no processo de ensino e aprendizagem. Não desejo com isto enfatizar o jogo como uma alternativa metodológica que visa a aquisição de conceitos, mas perceber o jogo em sua dimensão histórico social que insere as crianças em seu meio, auxiliando-as em seu desenvolvimento como seres humanos.

O interesse por este tema iniciou-se com o estágio realizado na Brinquedoteca da PUC-Campinas durante o curso de Pedagogia, em seguida, pelas experiências vivenciadas na Brinquedoteca Mundo da Criança em Itajubá Minas Gerais e, posteriormente, durante o curso de Especialização em Educação Especial pelas atividades lúdicas partilhadas com crianças portadoras de necessidades especiais na escolar regular. Durante este percurso, pude perceber a importância do brincar como instrumento de formação social, cultural, psicológica e intelectual do ser humano. A criança se desenvolve brincando. Segundo Vygotsky (1991, p.117), "*o brincar contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento*".

Minha Experiência com o Brincar

Minha experiência com o brincar foi revivida na Brinquedoteca da PUC-Campinas, durante meu estágio do curso de Pedagogia no ano de 1996, e se tornou um marco na minha vida. O espaço da Brinquedoteca foi muito mais revelador do que eu poderia imaginar. Primeiro porque fiquei totalmente seduzida por aquele cenário. Algumas crianças brincavam tão seriamente com seus carrinhos, bonecas, super-heróis, enquanto outras dançavam fantasiadas vivenciando personagens no teatro, contando histórias com

fantoches, e tudo mais que podiam e queriam criar. E criavam: desenhos, colagens, pinturas, dobraduras. Tudo isso e muito mais, ao som de cirandas que faziam daquele pequeno porão um local imenso de alegria e felicidade. Ali naquele mundo de faz de conta, as crianças aprendiam a ser grandes. Aprendiam a grandeza de ser.

Segundo, porque a Brinquedoteca se revelou um fragmento da minha infância. Fui criança que brinquei para valer. Éramos cinco irmãos pequenos, morando em uma casa enorme. Nossa casa era cheia de lugares fantásticos; porão, campo de futebol, varandas, lareira, bananeiras, pereiras, abacateiros, amoreiras etc. Tínhamos muitos amigos e sempre nos reuníamos para brincar. Brincar de pique-esconde, amarelinha, pique-bandeira, futebol, queimada, e muitas outras brincadeiras de infância. À noite, reuníamos para brincar no escuro. Apagávamos as luzes de uma parte da casa e brincávamos de esconde-esconde.

Outra grande aventura era o carrinho de rolimã. Descendo ladeira abaixo muitas vezes não conseguíamos fazer a curva e parávamos no meio da rua. Foram muitas pernas, braços e rostos ralados. Também com pedaços de papelão descíamos a ribanceira de tabatinga. Como não podíamos frear, parávamos dentro de um pequeno riacho. Parecíamos catadores de caranguejo. Meu pai foi o grande incentivador para que uma infância fosse tão saudável. Ele nos levava a passear por uma mata próxima e fazia dela um lugar povoado de gnomos, fadas, reis e rainhas. Qualquer pequeno buraco na terra era logo transformado em cavernas e palácios repletos de magia e encantamento. A noite escura de Teresópolis brilhava, como também a rua deserta, cheia de vaga-lumes, que colocávamos em vidros e depois soltávamos no quarto escuro. Minha irmã dizia que os vaga-lumes "iluminavam seus sonhos". No quintal tinha um abacateiro muito alto. Em seus galhos meus irmãos construíram uma casinha de bambu, coberta de sapé. Passávamos horas e horas brincando. Fazíamos comidas e doces de açúcar, manteiga e chocolate e servíamos a quem viesse nos visitar. Comiam disfarçando a cara feia. Tudo era motivo para a

gente festejar. Fazíamos festas juninas, carnaval, campeonatos de futebol e vôlei e lindas festas de Natal. Enfeitávamos a casa toda de papéis coloridos e também a árvore de Natal. Trazíamos musgo, pedras, orquídeas nativas, pedacinhos de tronco de árvore, para construir nosso presépio dentro da lareira. Ficava lindo! Na noite de Natal rezávamos juntos e eu agradecia a Deus por meu pai, minha mãe, meus irmãos e por minha infância cheia de brinquedos e brincadeiras e muita, muita alegria.

No decorrer do curso de Pedagogia realizei um projeto de Brinquedoteca na cidade Itajubá, Minas Gerais. A necessidade em estar criando em Itajubá a Brinquedoteca Mundo da Criança surgiu da constatação de que poucas são as áreas de lazer infantil na cidade. A cidade carece de parques, praças com brinquedos, programas culturais (teatro infantil, musicais, shows, etc.). Também resgatar o espaço da brincadeira tradicional na vida das crianças. A Brinquedoteca é constituída de dois espaços. Um localizado dentro da cidade e outro no Sítio Jatobá. Na cidade a criança encontra a sua disposição cantinhos temáticos com o objetivo de favorecer a brincadeira através do mundo do faz de conta. São eles: Cantinho da casa da boneca, do carrinho, dos jogos de construção, teatro, fantoche, sucatoteca, leitura, maquiagem, música, dos jogos de regras. No Sítio são desenvolvidas atividades de correr, pular, escalar, jogar, como também atividades com água, areia, tinta, argila que mesmo podendo ser feitas internamente, são mais livremente realizadas em área externa de maior proporção. As crianças poderão brincar também na casa da boneca, casa da árvore piscina, campo de futebol e *play-ground*. Participam de oficinas (confecção de brinquedos de sucata, mágica, música, histórias e outras) que têm como objetivo proporcionar experiências criativas explorando a imaginação. Além disso, o contato com a natureza, animais, plantio de hortas, passeio a cavalo e outras atividades proporcionam horas felizes a todas as crianças. Essas atividades são agendadas junto às escolas e pais pela coordenação e equipe da brinquedo-

teca. No entanto, mais importante que os brinquedos é a necessidade de se inculcir em cada um o espírito da brinquedoteca. Segundo Cunha (1994, p. 23): “*O importante não é ter um grande número de brinquedos, mas sim, um grande número de experiências lúdicas*”.

Durante os cinco anos vividos dentro da Brinquedoteca, muitos foram os momentos que convivi com crianças portadoras de necessidades especiais. A princípio grande foi o desafio. Então, busquei complementar minha formação acadêmica em Pedagogia com conteúdos que possibilitassem melhor compreensão da Educação Especial. Mas o que mais facilitou essa compreensão e a interação com as crianças foi a brincadeira. Acontecia espontaneamente. Aos poucos barreiras eram quebradas e muitas possibilidades se manifestavam. A criatividade e o imaginário falavam alto e situações lúdicas eram criadas e recriadas, enriquecendo cada vez mais a brincadeira. Desta forma aquilo que a princípio parecia-me muito difícil ia aos poucos transformando-se em conhecimento, afeto, solidariedade. A brincadeira possibilitava a expressão e maior compreensão dos desejos e necessidades do outro. Possibilitava o desvelamento de potencialidades até então não percebidas e não exploradas.

A Brinquedoteca no Processo de Inclusão Escolar

Mais tarde, no curso de Especialização em Educação Especial, tive a grata oportunidade de analisar o cotidiano escolar de uma escola municipal de Campinas, onde pude presenciar verdadeiras lutas de profissionais da educação em favor da efetiva inclusão e ao mesmo tempo negação, pois, apesar de ressaltarem seu valor, não reconhecem como sua a responsabilidade de educar crianças portadoras de necessidades especiais.

“Acredito que a inclusão escolar seja importante para o desenvolvimento do aluno com necessidades especiais, desde que

haja também atendimento em instituições especializadas na deficiência apresentada. Na minha opinião, este atendimento especializado é essencial, sem o qual a inclusão escolar por si só não oferece condições para o aluno desenvolver-se satisfatoriamente. Também acho que o professor que atende esses alunos deve ter uma capacitação para esse trabalho, pois, do contrário, não poderá fazer muito pelo aluno”(professora de educação infantil).

Foi também através desta pesquisa, que pude analisar a Brinquedoteca escolar como alternativa para uma melhor inserção da criança especial com profissionais da educação, assim como colegas de classe, pois as crianças se desenvolvem através das interações que estabelecem com o ambiente e com outros sujeitos. A escola é espaço fundamental para que esse processo ocorra. A educação escolar é um direito de todos e para educadores e governantes um dever a ser cumprido.

Os preceitos constitucionais determinam que o direito à educação das pessoas portadoras de deficiência deverá ser garantido pelo Estado por meio de um “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (artigo 208, Inciso III, da Constituição Federal). O artigo 20, da Lei Federal n.º 7.853, de 1989, que dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiência, também explicita que “Ao Poder Público e seus órgãos cabe assegurar às pessoas portadoras de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação”. Além de “A oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimentos públicos de ensino”, bem como “A matrícula compulsória, em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares, de pessoas portadoras de deficiências capazes de se integrarem no sistema regular de ensino”. Mas como se sabe, esses direitos já contemplados nas principais leis brasileiras precisam ser assegurados na prática, por meio de medidas concretas. Segundo a Declaração de Educação Para Todos (1990):

A educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Um compromisso efetivo para superar as disparidades educacionais deve ser assumido. Os grupos excluídos – os pobres; os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas ou áreas rurais; as minorias étnicas, raciais e lingüísticas; os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação – não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais. As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiência requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo.

O sistema de ensino regular precisa aos poucos adequar-se à nova ordem, construindo um projeto pedagógico inclusivo que garanta a qualidade de ensino não só para os portadores de necessidades especiais mas para todos do ensino regular. Incluir a criança não significa apenas aceitá-la na sala de aula mas proporcionar atividades significativas capazes de promover seu desenvolvimento, diminuindo barreiras e possibilitando sua participação na aprendizagem. A Brinquedoteca escolar deve ser parte integrante deste projeto pedagógico inclusivo por ser local de construção de conhecimento através das interações estabelecidas entre a criança, o ambiente e seus pares. Vygotsky (1988) enfatiza o fator social no jogo, demonstrando que, no jogo de papéis, a criança cria uma situação imaginária, incorporando elementos do contexto cultural adquiridos por meio da interação e comunicação. O jogo constitui-se, para o autor, no elemento que irá impulsionar o desenvolvimento dentro da zona de desenvolvimento proximal. “No brinquedo, a criança se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade. Como no foco de

uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências de desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento” (p.22). Segundo este mesmo autor a brincadeira tem início quando a criança tenta utilizar-se dos objetos como os adultos (montar cavalo, dirigir o trem). Após essa fase a criança incorpora as relações sociais envolvidas na ação (a criança brinca de ser o maquinista e relaciona-se com diferentes sujeitos que estão no trem). Essas relações são reguladas por regras implícitas de comportamento e sobre esta base, surgem os jogos com regras, como amarelinha, esportes e outros. E, ao promover uma situação imaginária, a criança desenvolve a iniciativa, expressa seus desejos e internaliza as regras sociais. As atividades lúdicas ajudam as crianças a conhecerem o mundo, desempenhar papéis sociais vivendo, reconhecendo e transformando a realidade que as cerca.

Não dá para separar a criança do comportamento lúdico, pois esse faz parte de sua natureza. Encontramos o jogo desde as mais distantes origens até hoje. Huizinga (1993) afirma que antes de a espécie humana tornar-se “faber” ou “sapiens”, ela já era “ludens”. Nas palavras do autor: “...é no jogo e pelo jogo que a civilização surge e se desenvolve” (prefácio). Isto é: tão essencial quanto o raciocínio e a fabricação de objetos, a ludicidade está na base do surgimento e desenvolvimento da civilização.

Elkonin (1998, p.80) relata o aparecimento do jogo como atividade social. “O jogo nasce no decorrer do desenvolvimento histórico da sociedade como resultado da mudança de lugar da criança no sistema de relações sociais. Por conseguinte, é de origem e natureza sociais”.

Porém, existe uma certa resistência por parte dos professores quanto ao brincar livre e espontâneo. A brincadeira é vista dessa forma como passatempo, destituída de valores educativos. Sendo assim, apenas os jogos “educativos”, aqueles destinados ao desenvolvimento cognitivo, são valorizados nas escolas. As atividades lúdicas são utilizadas como um momento de lazer, desprovidas de valor

pedagógico. O jogo só é valorizado como recurso pedagógico se trouxer de forma explícita, a aquisição de conteúdos didáticos. As brincadeiras livres ficam ausentes deste modelo que prioriza a escolarização, aquisição da leitura, escrita e cálculo. Na sociedade atual caracterizada pelo trabalho que gera lucro e consumo, o jogo é visto como uma atividade não produtiva. Uma “brincadeira” que não merece ser levada a sério. Isto é: uma ação irrelevante associada a nada que tenha valor para a vida humana. Isto se evidencia na escola onde as atividades lúdicas estão mais presentes na educação infantil, pois, nesse período, a criança vai à escola só para brincar. Mesmo assim, a preocupação com os conteúdos pedagógicos é o principal objetivo a ser alcançado.

“Na minha escola a brincadeira é muito utilizada como recurso do trabalho pedagógico, através do qual se visa atingir a aprendizagem de conceitos, conhecimentos, noções e habilidades, numa ação orientada e dirigida.” (Professora de educação infantil)

Neste trabalho, o brincar é visto como elemento constitutivo do ser humano que possibilita seu desenvolvimento, um espaço para experiências e aprendizagens, de interação, de sociabilidade, de construção, de internalização de valores, manifestações afetivas e solidárias. Pois brincar é ação, criação, participação e transformação. Concebendo o brincar dessa forma é que acredito ser a Brinquedoteca escolar local essencial ao processo de inclusão da criança portadora de necessidades especiais na escola regular.

A Brinquedoteca no Contexto Escolar

A grande maioria das escolas está preocupada na transmissão de conteúdos, não percebendo que muitos deles poderiam ser aprendidos sem tanto trabalho, com um simples resgate das atividades de brincar. Isso não significa dizer que todos os conhecimentos da escola deveriam ser trabalhados através de

brincadeiras, pois estas perderiam o sabor do prazer.

A proposta de Pascoal (1998, p. 201) é que:

...o lúdico impregne todo o currículo escolar e que seja tratado em todas as disciplinas. Enfim, que a escola tenha uma postura baseada na ludicidade. Mas, isso não se refere a “fantasiar de lúdico” o processo educativo, utilizando toda a parafernália de recursos pedagógicos. É importante a alegria nesse jogo de saber, esvaziando-o de todo e qualquer tratamento utilitarista, como o de fazê-lo apenas ser uma maneira eficaz de enfiar “goela abaixo” do aluno o conteúdo maçante.

Muitas brincadeiras trazem no seu bojo, conteúdos que acabam sendo internalizados justamente por estarem presentes em determinadas atividades lúdicas. Cabe à escola incentivar a brincadeira, criando espaços e momentos para que a criança possa realizá-la prazerosamente enquanto sujeito que é do processo de conhecimento. Algumas brincadeiras aparentemente simples, como as rodas cantadas, permitem a aquisição de conceitos importantes que de outra forma tornar-se-iam mais difíceis. Tal facilidade pode ser explicada pela vivência, ou ação, da criança durante o jogo. Sendo assim, quando se solicita a um grupo de crianças que se faça uma roda, imediatamente elas se reúnem na forma circular, não ocorrendo outras formas de agrupamentos tais como quadrados, retângulos, triângulos, etc. Em contrapartida é difícil ensinar o conceito de círculo expondo apenas oralmente a idéia, pois ela é muito abstrata. Khishimoto (1994, p.53) lembra que: “A vivência de situações lúdicas ao permitirem a ação, contribuem para uma aprendizagem mais prática e significativa”.

Uma simples gangorra de um parque infantil oferece noções de peso, equilíbrio, velocidade, e outras; o balanço além da idéia de pêndulo desenvolve a idéia de força, e o escorregador é um exemplo de plano inclinado. As crianças, durante as brincadeiras, aprendem na prática conhecimentos que levamos anos para ensiná-las teoricamente. A “amarelinha”, como é

chamada uma das brincadeiras mais tradicionais, pode permitir a compreensão de idéias de quantidade, seqüência, ordem crescente e decrescente, números pares e ímpares, figuras geométricas quadrado, (retângulo, triângulo, semi círculo). Esse jogo também serve para introduzir, no repertório infantil, conceitos de lateralidade como frente, trás, direita, esquerda, dentro e fora, importantes para a localização no espaço físico e geográfico. Diversos tipos de “dominós” e de “jogos de memória” prestam-se ao ensino da classificação ou categorização, iniciando o trabalho de conjuntos. Seu uso pode ser estendido às áreas de Língua Portuguesa, Ciência, Geografia e História. Dessa mesma forma pode ser utilizado o “bingo”, jogo através do qual podem ser trabalhados inúmeros conteúdos que vão desde a construção das primeiras palavras, as dificuldades ortográficas, as operações matemáticas, até os nomes de cidades, países, acidentes geográficos, personagens e fatos históricos, animais e inúmeras outras coisas.

Os exemplos citados mostram como as brincadeiras podem ser aproveitadas pelos educadores para ensinar diversos conteúdos. Mas o brincar não poderá estar limitado a isso de forma nenhuma. Segundo Fontana (1997, p.139):

Brincar é, sem dúvida uma forma de aprender, mas é muito mais do que isso. Brincar é experimentar-se, compreender-se, confortar-se, negociar, transformar, ser. Na escola, a despeito dos objetivos do professor e de seu controle, a brincadeira não envolve apenas a atividade cognitiva da criança. Envolve a criança toda. É prática social, atividade simbólica, forma de interação com o outro. Acontece no âmago das disputas sociais, implica a constituição do sentido. É criação, desejo, emoção, ação voluntária.

É principalmente nas atividades de faz-de-conta, quando são representados papéis, como na “brincadeira de casinha”, por exemplo muitas vezes desprezada pela escola, que se observa a criança, pois ela se desvela, se mostra em suas alegrias e preocupações, buscando muitas vezes

no brincar a solução para os seus problemas. Quando ao brincar de “escolinha” uma criança representa o papel de professor ou aluno, ela representa e conhece uma realidade que ela percebeu, internalizou e exteriorizou ludicamente. A esse respeito Bettelheim (1988) nos mostrou que através da brincadeira é possível perceber como a criança vê o mundo, pois tudo aquilo que é impedida de realizar no seu cotidiano, o faz simbolicamente durante a brincadeira. Para o pesquisador, “a criança testa na brincadeira sua capacidade de satisfazer as necessidades interiores na realidade; mas se a realidade não se presta a isso, ou se exige obediência demasiada, a brincadeira é interrompida, e a criança retira-se da fantasia” (p.212).

É importante que os educadores estejam atentos a isso, aproveitando atividades livres, participativas e criativas, oferecendo à criança a oportunidade de vivenciar situações nas quais ela se sinta estimulada e desafiada a aprendizagens futuras. Macedo (1995), ao discutir a importância do jogo na escola, considera que esta pode ser considerada uma experiência fundamental ao indivíduo, pois possibilita maior intimidade com o conhecimento, construção de respostas por meio de um trabalho lúdico, simbólico e operatório integrados. “O jogo tem um sentido espiritual, filosófico, cognitivo, cultural, simbólico e operatório” (p.17).

Muitas escolas, de modo especial as particulares, têm se mostrado preocupadas em criar espaços para brincar. Em algumas, porém, as Brinquedotecas não passam de depósitos de materiais didáticos, onde os alunos e professores quase não têm acesso. No entanto, as pesquisas, quando analisam o papel do jogo na escola e na prática cotidiana, revelam que este prevalece como atividades didáticas. Ou utilizadas como passatempo, descanso de atividades, ou no “aprender brincando”, possui uma importância secundária e à medida que a criança progride nas séries, o tempo para brincar e os brinquedos vão diminuindo. A preocupação com as exigências

da sociedade faz com que as escolas desrespeitem as crianças no seu direito de brincar. A escola deveria aproveitar-se dos conteúdos dos jogos, utilizando-os em projetos pedagógicos. O professor tornaria mais significativa sua prática valorizando todos os tipos de jogos. Garantir o espaço do jogo de forma ampla é garantir a construção de conhecimentos significativos.

Estudo de Caso

Luana² nasceu em 21 de janeiro de 1998 na cidade de Campinas no Estado de São Paulo. Seus pais, bem jovens, vivenciavam muita expectativa, pois esta seria a primeira filha do casal, e, além disso, durante a gestação a mãe contraía rubéola e temia pelas conseqüências decorrentes. Prematuramente, com apenas 24 semanas de gestação, entrou em trabalho de parto normal e Luana nasceu pesando 700 gramas com 28 cm de estatura. Segundo o prontuário médico, apresentava má formação das conchas auditivas, tanto à direita quanto à esquerda, e pé torto vertical bilateral, sendo mais acentuado à direita. Permaneceu na UTI neonatal, em estufa, recebendo alimentação via sonda, cateterizada em veia umbilical (até o 12º dia) e entubada (até o 46º dia). Apresentou várias complicações tais como: hipoglicemia, icterícia, choque séptico, infecção hospitalar e secreção ocular por pseudomonas. Seu peso passou a 590 gramas com perímetro cefálico de 22,5 cm e torácico 19,5 cm. Recebeu 1,5 no teste Apgar na primeira hora e 3,0 nas seguintes. A mãe de Luana relatou em entrevista que muitas vezes os prognósticos médicos foram baixos com relação à sobrevivência da menina, mas ela nunca perdeu a esperança na sua recuperação. “Foi por Deus... muitas vezes os médicos disseram que ela não resistiria por muito tempo... sofri muito... eu dormia nos corredores do Hospital e só ia embora quando recebia a notícia de que ela havia melhorado” (Teresa³, mãe de Luana). Teve alta hospitalar

⁽²⁾ Nome fictício

⁽³⁾ Nome fictício

após 90 dias de internação. Luana estava com dois quilos e 50 gramas e 30 cm de estatura. *“Fiquei muito feliz quando cheguei ao Hospital e as enfermeiras brincaram comigo dizendo: já veio ela buscar nossa menina! Mas também foi um momento muito difícil. Os médicos disseram que não sabiam se ela ia andar e falar, e que teria atraso no desenvolvimento. Ouvi isso... peguei minha filha... e fui embora. Quando cheguei em casa fiquei muito nervosa. Luana não mamava, ela não conseguia sugar, chorava muito, não dormia. Minha mãe foi quem me ajudou... se não fosse ela nem sei o que eu ia fazer”*.

Outro fato que deixou Teresa muito insegura, segundo ela, logo após a chegada de Luana em casa descobriu que estava grávida do seu segundo filho. *“Fiquei apavorada, pensei que tudo ia acontecer novamente. Mas o irmão dela nasceu bem... minha mãe continuava me ajudando muito... ela criava a Luana enquanto eu tomava conta do irmão dela”*. Luana retornou ao hospital algumas vezes, pois teve convulsões e pneumonia. Hoje está com 4 anos e nove meses e sua mãe relata que apesar das dificuldades tudo está melhor. Em sua vida diária apresenta-se dependente: para uso de talher, escovar os dentes, vestir e despir, e treinamento de esfíncter. Gosta de música, TV, natação, de brincar no parque, andar em triciclos adaptados, e brincar com o piano. Apresenta aparente capacidade de compreensão, apesar das dificuldades de comunicação e expressão. É uma criança tranqüila e sociável. Interessa-se pelo meio ambiente e escolhe suas atividades. Freqüente escola regular e a família é bastante participativa.

Luana na escola

Aos 4 anos de idade, Luana foi matriculada no Maternal III de uma escola municipal de Campinas, São Paulo, em um bairro distante. Luana chega a escola às 8:00 horas trazida por familiares. Como Luana não anda ela se locomove pela escola em um carrinho ou vai engatinhando. É recebida pelos colegas que engatinham junto ou empurram seu carrinho.

Ao chegar a sala de aula, após o bom dia da professora, as crianças colocam cartelas com o nome no mural de presença colado na parede. Luana também coloca o seu. A professora da classe relata que a princípio ficou muito angustiada com a notícia de que teria uma criança portadora de necessidades especiais em sua classe. *“No início fiquei muito assustada com o fato de ter uma aluna com necessidades especiais, pois não possuo preparação para isto. Mas com ajuda da professora itinerante estamos buscando a melhor maneira de integrá-la à dinâmica pedagógica. Ela vem se integrando bem ao grupo e esta socialização contribui para o seu desenvolvimento.”* (professora da Luana)

As atividades escolares são divididas em períodos. Das 8:00 às 9:30 horas, as crianças realizam tarefas em sala de aulas referentes aos conteúdos escolares. Por exemplo: cores, números, letras, folclore entre outros. Neste período Luana fica sentada em uma mesinha junto de outros colegas e recebe ajuda da professora da classe e da professora itinerante, que adapta alguns materiais para melhor atender suas necessidades.

Após essas atividades as crianças vão para o refeitório para lanche. Luana vai acompanhada pela colega que foi designada “ajudante do dia”. Isto porque há muitos atritos entre as crianças pela disputa de ajuda à Luana. Todos querem ajudar ao mesmo tempo. No refeitório, senta-se à mesa junto às outras crianças. A professora itinerante incentiva Luana a comer sozinha, mas também apóia sua mão ajudando-a a levar a comida até a boca. Utiliza-se também de um copo com bico sugador, o que facilita a ingestão de líquidos. Alguns alimentos, de difícil mastigação, são trocados. Por exemplo, o pão sovado é trocado por bolacha. Após o lanche, as crianças são encaminhadas ao banheiro para escovação dos dentes. Luana adora escovar os dentes. Neste momento fica em pé frente ao lavatório amparada pela professora que a auxilia na escovação. Depois brinca um pouquinho com a água que escorre da torneira.

O próximo período escolar é reservado às atividades lúdicas que são divididas de acordo com os dias da semana. Na segunda-feira brincam no pátio externo da escola; na terça-feira, vão para o parque interno; quarta-feira é dia de atividades na sala de TV; quinta-feira brincam na brinquedoteca; e sexta-feira realizam atividades no galpão da escola. As atividades realizadas nos pátios internos e externos são jogos onde são utilizados brinquedos de parque. O brinquedo que Luana mais gosta é o gira-gira. Chegando ao parque brinca um pouco com a areia, mas logo se encaminha ao gira-gira. Esforça-se para subir sozinha, mas ainda precisa da ajuda e do incentivo da professora, que apóia seus movimentos em busca de autonomia.

Vilar (2000, p. 14) nos coloca que:

A brincadeira é um meio de atuação onde a criança pode ser verdadeiramente autônoma. Estabelecendo sua vontade e submetendo-se ao querer do outro, enfrentado conflitos, compreendendo o mundo e a cultura que lhes são impostas pelo convívio social em uma linguagem que lhe é própria – a brincadeira. Favorecer a autonomia da criança é dar-lhe condições e oportunidades de brincar.

O escorregador também é um grande desafio que desperta muito prazer. As outras crianças, ao verem Luana escalando o brinquedo logo formam uma fila para subirem também. Quando Luana chega ao chão as crianças batem palmas. Ela sorri de felicidade. Brincar de pega-pega entre os túneis coloridos engatinhando com as colegas é motivo de muita excitação e movimentos rápidos para conseguir acompanhar o grupo. Na sala de TV assistem fitas infantis. A que Luana mais gosta é o musical da Xuxa. Assiste com atenção, dança sozinha e com as outras crianças, batem palmas, brincam de roda e depois vão todos descansar. A professora fala baixinho, convidando todos a dormir um pouquinho. Luana acompanha a brincadeira.

Quinta-feira é dia de brincar na Brinquedoteca. A Brinquedoteca da escola foi organizada em um canto temático que é a casa da boneca,

composta por três ambientes: cozinha, sala e quarto. Espalhados por estes cantos estão mobiliários e utensílios próprios do tema e diferentes brinquedos. Possui também um cantinho para fantasias. Como podemos ver, é um local simples, mas rico em ludicidade. Luana engatinha por todos os cantos. Sua participação nas brincadeiras estruturadas pelas crianças ainda pequena, nesse momento que o professor deve juntar-se às crianças buscando enriquecer a brincadeira, fazendo do espaço pedagógico local inclusivo rico em desenvolvimento da criatividade e da imaginação. Para Lima (1991, p. 29):

A observação das brincadeiras possibilita ao educador conhecer os interesses de seus alunos, podendo perceber o nível de realização em que elas se encontram, as interações que estabelecem, sua habilidade para conduzir-se de acordo com as regras do jogo, assim como suas experiências do cotidiano e as regras de comportamento reveladas pelo jogo de faz-de-conta.

As crianças gostam de brincar com os adultos pois eles podem elevar a ludicidade das atividades, tornando-as mais estimulantes e ricas em aprendizado. Luana vai alternando a exploração de diferentes brinquedos que encontra pelo chão. Adora a boneca. Abraça, balançando-a para fazê-la dormir, ou empurra o carrinho. Segundo Cunha (1988, p. 14):

As bonecas são imprescindíveis porque dão à criança a oportunidade de exercer poder sobre ela, de sentir-se forte e grande como um adulto, de repreender, de superproteger, de castigar, de cuidar, de amar ou rejeitar. Como objetos de afeto, fazem companhia e transmitem segurança. O brinquedo com bonecas dá a oportunidade de amadurecer através da elaboração de sentimentos e da vivência do papel do adulto.

Essas brincadeiras de faz-de-conta são os jogos simbólicos. Representações de objetos ou situações ausentes. O que a criança vivencia em nível simbólico possibilita sua compreensão da

realidade. Ela faz uso do brinquedo como suporte e apoio do processo de simbolização, o que não significa que esses objetos sejam idênticos aos da realidade.

Vygotsky (1996) afirma, no entanto, que na situação do faz-de-conta não é qualquer objeto que pode substituir outro, a criança ao brincar submete seu comportamento a regras determinadas pelas idéias e não pelos objetos. *“No brinquedo, o pensamento está separado dos objetos e a ação surge das idéias e não das coisas: um pedaço de madeira torna-se um boneco e um cabo de vassoura torna-se um cavalo”* (p.111).

As manifestações de afeto, cuidado e solidariedade entre as crianças e Luana são constantes durante o período escolar, mas é nas horas de brincadeira que se tornam mais evidentes. De acordo com Vilar (2000, p.5):

A afetividade é o motor da aprendizagem, pois, evidencia o querer, uma busca de satisfação dos desejos; o estabelecimento de vínculos saudáveis positivos leva a criança a construir uma auto-imagem positiva, promovendo a socialização e percebendo diferenças que existem no grupo, passando a interagir dentro de um espírito cooperativo e solidário.

Essas interações entre os portadores de deficiências e seus pares, sejam adultos ou crianças, promovem um enriquecimento da conduta humana de respeito à diferença. Também através da brincadeira o educador tem a oportunidade de observar e de estabelecer um contato mais íntimo com a criança portadora de necessidades especiais. Pois, ao brincar, a criança revela seu interior, conflitos e medos e manifesta preferências. Brincando ela diz o que pensa e sente. França-Wajskop (1995) considera que a brincadeira poderá configurar-se como espaço de diagnóstico dos interesses e necessidades infantis e se afetos, por meio das interações entre crianças e adultos, possibilitando a criação de um vínculo com o trabalho nas diferentes áreas do conhecimento.

Dando continuidade às atividades lúdicas, a sexta-feira é o dia de as crianças brincarem no galpão. É lá que o professor enriquece sua prática pedagógica inserindo as brincadeiras tradicionais ao currículo da escola, ao brincarem de “amarelinha”, “ovo-choco”, “rodas e cirandas”, entre outras. As brincadeiras tradicionais são, segundo Friedmann (1999), aquelas que nos foram transmitidas por gerações anteriores à nossa ou aprendidas com colegas. São jogos que aconteciam na rua, no parque, na praça, dentro de casa, ou no recreio da escola. Eles são importantes porque ilustram a cultura local e promovem o resgate do patrimônio lúdico humano. Sendo assim os professores devem desvelar seu universo lúdico, seus jogos de infância e também socializar as brincadeiras preferidas das crianças.

Ao fim dessas atividades as crianças retornam à sala de aula, pegam suas mochilas e esperam a chegada de seus pais para irem para casa. *“Quando venho buscar minha filha percebo o quanto a escola tem sido boa para ela. Ela está muito mais feliz agora”* (Teresa, mãe da Luana).

Para que Luana participe, às vezes é necessário adaptar algumas regras, o que não prejudica nem um pouco o desenvolvimento da atividade. As crianças aceitam muito bem a novas regras, sabendo que poderiam mudar para favorecer a participação de Luana. O espaço escolar que pretende ser inclusivo deverá ser reflexivo, pesquisador e questionador de pressupostos estabelecidos visando buscar alternativas necessárias a sua adequação a inclusão, respeitando as necessidades de todos envolvidos na aprendizagem.

Um exemplo: *a Brincadeira da Cadeira*.

Na Brincadeira da cadeira, a princípio, as crianças deveriam correr ao redor de várias cadeiras enquanto ouviam uma música que ao parar deveriam rapidamente sentar. A criança que não conseguisse encontrar uma cadeira para sentar-se estaria fora da brincadeira. Assim sucessivamente até o vencedor. Para que Luana participasse da brincadeira, ficou combinado que ao invés de correrem, as crianças engatinharam

e quando a música parasse colocariam as mãos sobre o assento da cadeira. Luana não realizou a brincadeira segundo as regras, mas participou engatinhando junto com as crianças.

Outro exemplo: *Terra e Mar*.

Sob o comando da professora, as crianças, ao ouvirem a palavra mar, deveriam pular para o lado direito de uma linha traçada no chão. Ao ouvir a palavra terra, deveriam pular para o lado esquerdo da linha. À medida que erravam iam saindo até ficar o vencedor. Essa brincadeira foi adaptada da seguinte maneira: foi traçado um círculo no chão e as crianças sentaram ao seu redor. O ouvir a palavra terra, as crianças colocavam as mãos dentro do círculo e ao ouvir a palavra mar colocavam as mãos no lado de fora do círculo.

As atrações seguintes foram brinquedos como Pula-Pula e Piscina de Bolinhas. Devido ao extremo cuidado com Luana, a professora colocou-a sozinha na piscina de bolinha com medo de ser machucada por outras crianças. Luana ficou sentada olhando interagindo pouco com o brinquedo. Burlando ordens, as crianças entraram na piscina e começaram a brincar. A postura de Luana mudou. Começou a se movimentar, deitando sobre as bolas, tentando pegá-las demonstrando um prazer muito maior.

Em muitas brincadeiras, a Luana não segue as regras propostas, principalmente quando as atividades exigem muita rapidez. Participa de forma diferente, demonstrando grande interesse e satisfação. Luana é parte do grupo. Incluir não significa reservar um espaço de observação passiva para o deficiente na escola, mas integrá-lo de forma que seja parte do processo educacional.

Mais uma vez torna-se evidente que, se desejamos a participação verdadeira de nosso aluno, temos que ter presente, dentro de nós educadores, o espírito lúdico. Isso significa ir além da criação de brincadeiras. Significa arregaçar mangas, dobrar barras de calças, quebrar barreiras, sentar no chão, rolar, correr pular. Ludicidade é alegria, prazer, desejo e

emoção. Significa ser espectador e ator, brincando e deixando brincar. Incluindo sempre, excluindo nunca, inovando e transformando, sem preconceitos e estigmas.

Ao fim das atividades deste dia, as crianças sentaram-se no pátio para comerem algodão doce. Luana demonstrava ansiedade, tentando engatinhar para ficar na frente e, conseqüentemente, receber logo o seu. Desfrutou com prazer o algodão-doce, que escorria pelo braço pingando na roupa. Foi uma delícia!

De acordo com a Declaração de Salamanca “*O desafio que enfrentam as escolas inclusivas é de desenvolver uma pedagogia centralizada na criança, capaz de educar com sucesso todos os meninos e meninas, inclusive os que sofrem de deficiências graves. O mérito dessas escolas não está só na capacidade de dispensar educação de qualidade a todas as crianças; como sua criação, dá-se um passo muito importante para tentar mudar atitudes de discriminação, criar comunidades que acolham a todos e sociedades inclusivas*”.

Conclusão

A educação inclusiva pressupõe a possibilidade de a criança portadora de necessidades especiais exercer o direito à educação igual a todas independentes de diferenças sociais, econômicas, culturais ou de deficiências. A eliminação do preconceito possibilita acesso ao conhecimento sem segregação em atendimentos especializados. Sendo a criança um ser sócio histórico que se desenvolve através das relações sociais, a escola possui um papel importante neste desenvolvimento. Educar todos juntos possibilita o preparo para a vida em comunidade. E a diversidade em sala de aula proporciona a oportunidade de as crianças aprenderem umas com as outras desenvolvendo atitudes, valores e habilidades. Um ambiente, onde a criança é parte do grupo, promove a interação e a comunicação, facilita as amizades, desenvolve a sensibilidade, a compreensão e o respeito com a diferença.

A inclusão pressupõe também profissionais dispostos a mudar a prática pedagógica habitual tornando-a mais significativa, visando a melhoria da qualidade do ensino não só aos alunos com necessidades especiais, mas para todos do ensino regular.

Fiquei algum tempo pensando sobre por que a Brinquedoteca é importante para o processo de inclusão da criança portadora de necessidades educativas especiais na rede regular de ensino. Por que brincar é importante para a criança cega, surda, ou portadora de qualquer outra deficiência? Percebo que não poderei responder a essas indagações já que brincar é essencial ao ser humano. Pois, é exercendo a ludicidade que nos formamos humanos, sejamos portadores de necessidades especiais ou não.

Brincando a criança representa o mundo externo, interioriza e constrói o próprio pensamento.

Brincando a criança relaciona-se com os outros, promovendo seu desenvolvimento e a construção do conhecimento.

Brincando a criança constrói laços afetivos, incorpora valores, fortalece a auto-estima e a autonomia.

Brincando a criança expressa sua cultura e utiliza-se a cultura para brincar.

Brincando cria, inventa, constrói, transforma, experimenta...descobre, e participa do mundo.

Cabe a nós, educadores, oferecermos a todas as crianças não somente o direito ao acesso à educação como também respeitar e assegurar o direito de brincar.

Referências Bibliográficas

- BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**, Brasília: Centro Gráfico do Senado Federal, 1988.
- BRASIL, Lei federal nº 7853/89, **Direitos das pessoas portadoras de deficiência**, Brasília, 1989.
- CUNHA, Nylse Helena da Silva. **Brinquedoteca: um mergulho no brincar**. São Paulo: Maltese, 1994.
- CUNHA, Nylse Helena da Silva. **Brinquedo desafio e descoberta: subsídios para utilização e confecção de brinquedos**. Rio de Janeiro: FAE, 1988.
- DECLARAÇÃO de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educacionais especiais. Brasília: s.l., 1994.
- DECLARAÇÃO Mundial sobre educação para todos. Conferência Mundial sobre Educação para Todos. 1990.
- ELKONIN, Daniil B. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- FONTANA, Roseli. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.
- FRANÇA-WAJSKOP, Gisela. O papel da brincadeira na educação de crianças. **Idéias**, São Paulo, nº 71, FDE, 1988.
- FRIEDMANN, Adriana et al.. **O Direito de Brincar: a Brinquedoteca**. São Paulo: Scritta, 1996.
- HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: a brincadeira como elemento da cultura**. Trad. de João Paulo Monteiro. 2.ed., São Paulo: Perspectiva, 1988.
- KHISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 1998.
- _____, **Jogos Tradicionais infantis – o jogo, a criança e a educação**. Petrópolis, RJ: Cortez, 1993.
- _____. (Org). **O Brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1992.
- LIMA, Elvira Cristina de Azevedo Souza Silva. Utilização do jogo na Pré-escola. **Idéias**, São Paulo: nº 10, FDE, 1991.
- MACEDO, Lino de. Os jogos e sua importância na escola. **Cadernos de Pesquisa**, n. 93 p.5-10, São Paulo: Cortez Editora, maio, 1995.

MITLER, Peter, MITLER, Penny. Rumo à Inclusão. **Pró-Posições**, vol.12, n.2-3 (35-36), Campinas: Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, jul-nov, 2001.

PASCOAL, Míriam. **O prazer na escola**. Campinas, 1998. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **Brinquedoteca: sucata vira brinquedo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

VILAR, Márcia Valéria. Brincando a criança aprende a ser autônoma. **O Brinquedista**: informativo bimestral da Associação Brasileira de Brinquedotecas. São Paulo, n.24, p.5, 2000.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. 2.ed., São Paulo: Martins Fontes, 1998.

URBANISMO PARA CRIANÇA – APOIO PARA O ESTUDO DO MEIO EM BAIROS DE FORMAÇÃO RECENTE¹

CITY PLANNING FOR CHILDREN - SUPPORT FOR ENVIRONMENTAL STUDIES OF RECENTLY DEVELOPED NEIGHBORHOODS

Walkyria Mollica do AMARANTE²

Ricardo de Souza MORETTI³

RESUMO

Na história de uma cidade, as ocupações mais antigas geralmente ganham maior destaque. Em consequência, os dados novos provenientes das zonas de urbanização mais recentes ficam muitas vezes esquecidos. Considerando que um melhor envolvimento de professores e alunos com as comunidades locais poderá contribuir para a interação dos futuros cidadãos com o meio em que vivem, foi realizado um trabalho de pesquisa direcionado para a observação e análise sobre a prática educativa voltada para as questões do meio ambiente e da cidade nos bairros de formação recente, tomando-se como estudo de caso a região do Campo Grande, no setor sudoeste de Campinas. O estudo realizado envolveu trinta e cinco escolas da região. Verificou-se algumas iniciativas de resgate da Memória dos bairros e a necessidade para sustentar as iniciativas. Registrou-se grande interesse dos professores por materiais de apoio, que os ajudem em seus projetos sobre o Estudo do Meio. Observou-se que a maioria dos professores não habita onde leciona, desconhecendo a história e os problemas locais. Os moradores do lugar, geralmente migrantes, também desconhecem a estrutura da ocupação desses espaços. Sugerimos a elaboração de um conjunto de materiais didáticos e a criação de um Núcleo de Memória e Estudos Regional.

Palavras-chave: Urbanismo para Criança, Estudo do Meio, Prática Educativa.

⁽¹⁾ O estudo deste artigo será apresentado em forma de pôster no III ENECS – ENCONTRO NACIONAL SOBRE EDIFICAÇÕES E COMUNIDADES SUSTENTÁVEIS e o resumo será publicado nos Anais.

⁽²⁾ Mestra em Urbanismo pelo Programa de Pós-Graduação da PUC-Campinas/ CCA - Museu Universitário PUC-Campinas. walkyriamarante@puc-campinas.edu.br

⁽³⁾ Doutor em Engenharia Civil e Urbana pela Universidade de São Paulo-USP/CEATEC – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo PUC-Campinas. Ricardo.Moretti@ajato.com.br

ABSTRACT

As the history of a city is registered, areas related to the oldest settlement usually have greater value, especially in contemporary cities. New data concerning the most recent urbanization zones are forgotten and weaken in the image of the city itself. Taking into account that a better involvement of teachers and students in the local communities might contribute to the interaction of future citizens with the environment they live in, a study was developed aiming to observe and analyze the educational practices related to city and environmental issues in recently developed neighborhoods, in thirty five schools in the region of Campo Grande, in the southeastern area of Campinas. Some schools have tried to recover the history of their neighborhoods and there is the necessity of supporting them. Teachers have great interest in obtaining material to help them teach environment studies. The majority of these teachers do not live in the neighborhoods where they teach, and they do not personally know the regional problems, the structures of occupancy, characteristics of the population, who are generally migrants. We suggest the preparation of teaching materials and the creation of a Center for the memory and Regional Studies.

Key Words: *City Planning for Children, Environment Studies; Educational Practices.*

Introdução

A expansão desenfreada das cidades contemporâneas vem causando, em larga escala o crescimento das regiões periféricas. As correntes migratórias chegam a todo instante às cidades, em busca de novas expectativas de vida. Esse grande contingente acomoda-se como pode, geralmente, nas zonas mais afastadas das áreas centrais, contribuindo para o alargamento de precários bairros periféricos. As correntes migratórias e as carências econômicas provocam a ocupação desordenada dos espaços urbanos. Com a valorização das áreas mais próximas ao núcleo central da cidade, grande parte da população vai se afastando dos bairros que ficam nessas regiões, procurando novos espaços, onde os imóveis sejam de menor valor. O movimento de migração no interior das nossas cidades torna-se uma constante, mesmo com dificuldades causadas pelo acréscimo de maiores percursos na sua localização diária e a falta de infra-estrutura. Para muitas pessoas o recurso é a mudança para locais cada vez mais distantes do centro urbano.

As cidades vêm crescendo e se modificando, gerando o desconforto e a falta de enraizamento dos seus moradores nos locais

onde habitam. Esse desapego e essa falta de afinidade e identidade do indivíduo com a cidade dificultam suas relações com o ambiente, que em parte é resultado do desconhecimento das peculiaridades e da memória desse meio.

As escolas são pontos de referência, para estes ocorre grande número de crianças, jovens e adultos, os quais convivem com toda gama de problemas e realidades, sendo elas também, pólos detetores e geradores de hábitos, costumes e valores que revelam as particularidades e carências da sua clientela. Portanto, é nestas escolas e junto a elas que vamos encontrar muitos elos entre indivíduos e o espaço em que habitam. É utilizando estes elos que a escola pode abrir canais de comunicação, para desenvolver junto com seus alunos o espírito crítico, que lhes permitam amanhã propor e encaminhar soluções criativas para os seus problemas, fazendo desses alunos agentes modificadores do seu próprio meio.

Pensando na escola como base fundamental na formação da criança para que ela possa exercer futuramente a cidadania, o trabalho proposto tem o intuito de aprofundar o conhecimento sobre a prática educativa para as questões da cidade e do meio ambiente no seu entorno. Na impossibilidade de se trabalhar com todos os

bairros que compreendem a grande periferia de Campinas, optou-se pela escolha de uma região bem característica, com concentração de população de baixa renda, e que apresentou grande expansão urbana nos últimos anos. A região compreende ocupações de formação a partir da década de setenta no sudoeste de Campinas, no Estado de São Paulo.

Esta análise trouxe como perspectiva a possibilidade de desenvolvimento de ações que visam orientar a preparação de um guia de atividades dirigido a professores e alunos, auxiliando-os em processos de observação direta orientada e de reflexão sobre a vida cotidiana do espaço urbano onde vivem e atuam, sendo este ambiente já tão descaracterizado e sujeito a constante degradação.

Partindo do princípio de que para estudar o meio é preciso conhecê-lo, algumas questões passaram a nos preocupar enquanto educadores atuantes e nos moveram a desenvolver uma pesquisa de campo que respondesse aos seguintes questionamentos:

Será que os professores que lecionam nos bairros periféricos de formação recente conhecem bem os bairros de suas escolas e o espaço onde elas se localizam? Será que estes professores têm condições, junto com seus alunos, de desenvolverem um Estudo do Meio, bem estruturado e produtivo, no ambiente onde vivem? Será que estes professores necessitam de sugestões que os ajudem em seus projetos? No caso de haver necessidade de material de apoio, que tipo de material seria adequado?

Os resultados do estudo realizado são apresentados neste trabalho.

Método de trabalho

Foram selecionadas algumas escolas estaduais e municipais da região de maneira aleatória e foram realizados os estudos naquelas

que agendaram entrevistas, atendendo ao pedido formulado. Foi possível viabilizar a realização de entrevistas em dezenove das trinta e cinco escolas de Ensino Fundamental e Infantil contatadas.

A pesquisa foi iniciada com um estudo visando fornecer subsídios para um embasamento teórico que auxiliasse na fundamentação e estruturação da proposta. Procurou-se refletir sobre o espaço da cidade, a educação e a cidadania. Voltando o olhar para a Região Sudoeste de Campinas, procurou-se caracterizar a área de estudo, tendo por meta o reconhecimento da sua formação física e o processo histórico da sua ocupação. Informações foram coletadas em documentos significativos que revelam a expansão da malha urbana de Campinas rumo ao sudoeste. Foi feito um mapeamento fotográfico das condições atuais da região, além de um estudo comparativo de plantas, mapas, dados estatísticos e históricos.

O trabalho de pesquisa de campo apoiou-se em declarações e relatos de diretores, coordenadores educacionais, professores, monitores e funcionários das escolas e de algumas pessoas da comunidade. Procurou-se organizar e selecionar dados e elementos que contribuíssem para a compreensão dos processos educativos aplicados nos bairros periféricos em relação à questão ambiental. Aos entrevistados foram formuladas as seguintes perguntas: Você mora na região onde leciona? Caso não resida na região, conhece bem o local onde trabalha? Sente necessidade de mais informações sobre a periferia sudoeste de Campinas? Há ou houve na sua escola alguma iniciativa de abordagem do Estudo do Meio? Como a questão ambiental está sendo tratada na Região do Campo Grande? Como os processos históricos da ocupação da região estão sendo abordados nas escolas locais? Os "Temas Transversais, previstos pela Lei de Diretrizes e Bases do Ensino Nacional, servem de gancho para a discussão dos problemas urbanos locais? Os conteúdos sobre a memória local estão estruturados e divulgados? Quais as características que marcam a pluralidade cultural

da Região no passado e no presente? Existem na Região projetos de Estudo do Meio que envolvam a comunidade, instituições e ONGs?

As entrevistas nas escolas da Região do Campo Grande aconteceram em duas fases, o primeiro estágio, no segundo semestre de 2000 e o segundo no segundo semestre de 2001. Foram registrados depoimentos de 94 professores, 16 funcionários e de 22 pessoas envolvidas na vida das comunidades escolares. Os estabelecimentos de ensino pesquisados localizam-se na Bacia do Rio Capivari, seguindo o eixo da Avenida John Boyd Dunlop, nos bairros: Jardim Santa Clara, Jardim Novo Maracanã, Parque Valença, Jardins Florence I e II, Jardim Metanópolis, Parques Itajaí I e II, Parques Floresta I e II, Parque Residencial Campina Grande, Jardim Cidade Satélite Ísis, Jardim São Judas Tadeu, Jardim Rossim e Jardim Padre Manuel da Nóbrega, sendo que este último é localizado no mesmo eixo condutor, mas fora da Região do Campo Grande.

O perfil do professor nas escolas

Os resultados da pesquisa realizada mostram que os professores das áreas periféricas não residem na região onde lecionam, mas em locais mais centrais da cidade, desconhecendo, portanto, as características e a memória do seu lugar de trabalho, confirmando a suposição inicial. Verificou-se que estes professores precisam de ajuda através de material de apoio para falar dos problemas e condições de vida no meio ambiente dos bairros de formação recente de nossa cidade, como é o caso do Campo Grande. Muitos deles se encontram despreparados para desenvolverem tais atribuições dentro de uma escola formal pública na Região Sudoeste de Campinas, tão complexa na sua formação. Verifica-se uma carência geral, na região, de material adequado para atividades pedagógicas e de mecanismos que gerem condições de motivação e incentivo, ao verificar as dificuldades e necessidades que

os professores e alunos encontram para discutir as questões relativas ao Meio Ambiente, sua história e seus problemas. Constatou-se, nas escolas visitadas, que de 94 professores entrevistados, 75 residem fora da área onde atuam. Morando em regiões mais centrais, geralmente revelam pouca familiaridade com o local onde lecionam. Nas Escolas Estaduais 80% dos professores são substitutos, 10% efetivos e 10% eventuais. Existem unidades em que o corpo docente e até mesmo os diretores são substitutos. Nas Escolas Municipais 90% dos professores são efetivos, sendo que 60% foram efetivados recentemente. A rotatividade dos professores nas escolas, tanto Estaduais como Municipais, é grande. Em uma das escolas analisadas a permanência média no ano de 2000 foi de três meses. A efetivação de professores municipais, em finais de 2000, fez baixar um pouco a rotatividade, mas o uso de prerrogativas que permitem, através de portaria da Secretaria Municipal de Educação, solicitar transferência para próximo de suas residências, fez recrudescer novamente este índice.

Os "Temas Transversais", estruturados pelos "Parâmetros Curriculares Nacionais", ainda não são aliados desses educadores para apresentar aos seus alunos a grande diversidade, tanto física como cultural, de nossos centros urbanos atuais. Tais temas, salvo por um ou outro professor, não são ainda utilizados com assiduidade, como caminho de rotina nas salas de aula para se falar sobre as questões ligadas à ocupação do espaço local e a vida que se estabelece nele. Mas, com base nos estudos realizados, pode-se afirmar que a Escola Fundamental e os Núcleos de Educação Infantil são espaços importantes para o desenvolvimento do Estudo do Meio e da Memória. É dentro da comunidade escolar que a criança pode encontrar lugar propício para compreender mais claramente o ambiente em que vive, se sentir incluído dentro deste meio, educando-se para viver melhor, enfrentando e superando suas dificuldades.

PROBLEMAS ENCONTRADOS



Foto 1. Habitação de Risco em Margem de Rio Poluído.



Foto 2. Ocupação Irregular sobre Antigo Lixão.



Foto 3. Loteamento Irregular com Infra-Estrutura Precária.

RECONHECIMENTO DA REGIÃO



Foto 4. Caminhada com Crianças da Pré-Escola.



Foto 5. Crianças do Ensino Fundamental observando o Lixão

PRÁTICAS EDUCATIVAS



Foto 6. Oficina de Educação Ambiental I.

Nas entrevistas foi possível detectar uma forte tendência, por parte dos professores, de busca de recursos e informações que lhes dêem condições para com seus alunos fazerem suas leituras, interpretando e reinterpretando o meio em que estão inseridos. Mesmo que estes procedimentos sejam previstos pela Lei de Diretrizes e Bases do Ensino Nacional (LDB), existe a intenção de segui-los, mas apenas em uma ou outra escola as propostas se concretizam. No entanto, os professores contatados percebem a necessidade de procurar recursos mais especializados, pois não conhecem as peculiaridades regionais e é, portanto, bem problemático encontrarem sozinhos condições adequadas para tais tarefas. O contato com as escolas mostra que há falta de suporte para que os professores levem avante com os alunos propostas mais



Foto 7. Oficina de Educação Ambiental II.

efetivas de observação, análise e construção de novos conhecimentos relacionados com o meio ambiente e com a sua vida cotidiana. Os professores também precisam de bases para canalizar, na linguagem infantil, os fatores, características, dados e significados marcantes do processo de ocupação destes espaços da cidade, pois compete a eles, não só conduzir a criança no ato de ver o que está à sua volta, mas a partir desta visão, elaborar a sua interpretação frente a conceitos tão complexos.

As iniciativas de educação ambiental nas escolas do Campo Grande

Foram registradas, por ocasião das entrevistas nas escolas, algumas iniciativas de

educação ambiental e estudo do meio que merecem destaque. Na Região do Campo Grande, encontram-se iniciativas de Estudo do Meio e/ou a Memória do Bairro nas EE São Judas Tadeu, no Jardim São Judas Tadeu, EMEI João Vialta, no Jardim Metanópolis e EMEF Leão Vallerie, no Parque Valença. Vale destacar que foram iniciativas pontuais, que infelizmente não tiveram continuidade. Está em plena fase de implantação o trabalho nas EE Rosina Frazatto dos Santos, no Jardim Cidade Satélite Íris e a EEPSG São Judas Tadeu, que ainda mantém oficinas com atividades culturais e esportivas para crianças e jovens da comunidade em geral.

A EEPSG São Judas Tadeu desenvolveu uma pesquisa sobre o resgate da história do bairro, que seria de grande valia para a memória local, segundo o seu atual diretor. O professor relata que depois das atividades da pesquisa de campo os resultados obtidos levaram a equipe que trabalhou no projeto a uma reflexão problemática: como falar aos seus alunos e para comunidade em geral, que o bairro foi construído sobre um terreno, que tem como estrutura básica um antigo e grande depósito de lixo da cidade? Esse detalhe inibe a todos, sobretudo as crianças e adolescentes que ali vivem, pois muitos deles se sentem discriminados por não terem outra opção de moradia. Mesmo, a escola tendo uma posição privilegiada no bairro, localizada em uma parte alta da topografia local, bem instalada em um prédio de porte destacável, próximo a Av. John Boyd Dunlop, que é a via de acesso principal da Região. Esta escola desenvolve muitas atividades culturais que envolvem toda a comunidade local com a participação de alunos das demais escolas vizinhas. Ali, na paisagem do bairro prevalece a visão do fundo do vale de um córrego contaminado. Córrego esse, que corre em meio às habitações irregulares, em um solo que com a ação das chuvas expõe fragmentos do antigo lixo.

No Jardim Metanópolis, a EMEI João Vialta foi envolvida em uma pesquisa sobre a história do bairro, que hoje se encontra arquivada e fora do acesso das pessoas que a queiram consultar. A

história foi organizada segundo depoimentos de pessoas que trabalhavam na escola naquela época, a partir de dados fornecidos por antigos moradores da região, por funcionários e professores que são descendentes dos imigrantes italianos que ali se instalaram em propriedades rurais como colonos. As famílias italianas, que se fixaram na região, lutaram e trabalharam muito para aos poucos irem comprando suas terras e construindo seus sítios, que deram origem aos bairros da redondeza. Essas famílias ainda preservam muitas características antigas e têm orgulho da sua memória. D. Santinha Vialta, funcionária da EMEI João Vialta, juntamente com outros descendentes, estão sempre motivados a dar depoimentos da história local. A EMEI João Vialta, que faz parte da mesma administração da EMEI Brincando com as Letras recebeu o nome de antigo morador da colônia italiana, que doou uma parte de suas terras para a instalação de uma antiga escola nas proximidades de onde hoje é o Centro de Orientação Profissional para Jovens e Adultos, no Bairro Santa Rosa. Os Jardins Santa Rosa e Metanópolis hoje são bairros de formação migrante, onde pessoas que vêm do Paraná, Minas Gerais, do interior de São Paulo e principalmente da Bahia ignoram as origens da população local. Na EMEI João Vialta, a memória das famílias italianas foi registrada pela professora que cuidou muito tempo da biblioteca e que resgatou, junto com outros docentes, todo um passado das famílias: Vialta, Conscetta, Arten, Massuci, Moreli. As professoras Luana Consetta, Sandra Elizabete Aparecida de Oliveira Martins, Suely Alcântara Alves, Sônia Regina Leite Carlúccio e Márcia Aparecida Garcia Nascimento estiveram envolvidas no projeto. Este trabalho tão especial foi arquivado com a mudança da direção da escola, não estando, no momento, acessível à consulta, para alunos, professores, nem mesmo para servir de fonte documental de outras pesquisas.

A EEPPG Profª Rosina Frazatto dos Santos tem, no momento, um projeto que sensibiliza e abrange todos os professores. O trabalho procura

resgatar a auto-estima de seus alunos que vivem, geralmente em condições precárias. A escola é instalada na baixada junto à encosta da elevação do Bairro São Judas Tadeu, sobre o antigo Lixão da Pirelli. A comunidade da escola vive entre fragmentos do antigo depósito de lixo regional, entre valas abertas pelas chuvas, no vale de um córrego muito contaminado. A violência e a droga dominam a região. As famílias vão e vem, da noite para dia, sem grandes perspectivas de emprego ou moradia. É na escola que essas crianças adquirem os hábitos, costumes e posturas mais sadias, como também, os valores importantes para a vida e a dignidade do ser humano. Muitas são as atividades ali promovidas, que com o esforço da direção, ultrapassam os muros da escola e levam vários grupos de alunos a participarem de eventos externos, destacando-se e mostrando suas boas qualidades.

Na Escola Leão Vallerie foi desenvolvida uma pesquisa sobre a história da Escola, do bairro e proximidades. Duas professoras e uma antiga funcionária, Jane Pereira de Souza, Sônia Márcia Arten da Rocha e Dionice Ceppellini de Paiva, residentes na região da escola, procuraram fazer um levantamento de dados a respeito da ocupação do bairro e pesquisaram sobre as áreas que pertenciam a antigas famílias de imigrantes. As informações foram se unindo. Cada momento de recordações de um velho morador se somava às histórias que os mais novos ouviam de seus parentes e conhecidos. Com a orientação de professores, técnicos e especialistas em documentação, estatística e resgate da memória da UNICAMP a escola voltou-se para uma pesquisa de campo que motivou a todos os segmentos da comunidade escolar e do bairro. A documentação e os dados levantados durante a pesquisa de campo do projeto foram organizados de maneira a serem divulgados aos que se interessarem, além de servirem de fonte para diversos trabalhos escolares, além de referência a novas pesquisas. Essa importante fonte de registro encontra-se a disposição de todos na biblioteca da escola

devidamente organizada e pronta para ser consultada no local.

A CEMEI Maria Amélia Ramos Massuci já possui dados significativos para iniciar um processo de registro da sua história. Os dados já documentados podem ser completados com outros, ligados à história local da região, hoje denominada Parque Valença. A área onde a escola foi edificada foi doada pela família Massuci e a sua construção teve apoio da mesma família, descendente de antigos imigrantes italianos que se radicaram na Região do Campo Grande em tempos remotos. A família Massuci assumiu e patrocinou as obras e a implantação da escola através da figura da Sra. Maria Amélia Ramos Massuci.

Na EEPSP Elvira Pargo Meo Muraro, no Jardim Florence I, há uma proposta de encontrar um mecanismo para o planejamento e execução de um projeto de resgate da história da Escola. Os resultados obtidos deverão ser apresentados junto com a presença dos descendentes dos antigos moradores do bairro. A professora que nos prestou depoimento relatou que os alunos não valorizavam o espaço da escola, pois não estavam ainda comprometidos com a comunidade escolar e seus valores. Havia um antigo conceito que predominava no corpo docente desta escola: *que seus alunos, sendo da periferia, não tinham uma perspectiva de se prepararem para ingressar na universidade*. No momento, esse conceito foi substituído por outro de significado oposto, surgindo a preocupação de unir esforços para resgatar a história de antigos alunos, que tiveram sucesso em sua proposta de vida. A nova proposta deverá estimular os jovens a se prepararem para a universidade e seguirem carreiras de nível superior.

A Associação Unificada está implantando o Projeto "Viva Vida" com a participação de vários grupos comunitários, na Região do Campo Grande nas áreas que envolvem os bairros: Parques Floresta I e II, Jardim Campina Grande, Jardim São Luís, Parques Itajaí I, II, III e IV. Nesses bairros há várias escolas. Formou-se, ali, uma associação que une as diferentes associações

dos bairros da região. Este grupo tem como uma das suas preocupações primordiais buscar condições para amenizar os problemas, conflitos e necessidades locais. Este órgão comunitário procura, também, se envolver com o rendimento escolar das crianças e jovens, que estudam nos estabelecimentos de ensino que se localizam nesses bairros. Esta associação estimula e procura promover atividades culturais para jovens, crianças e adultos, estimulando o bom relacionamento entre os membros da comunidade. Valoriza as iniciativas de projetos relativos ao meio ambiente e propostas de geração de renda da população da região. Tem como perspectiva ampliar sua atuação direcionando metas para resgatar e valorizar a memória local. Busca parcerias para desenvolver projetos criativos de reaproveitamento de sucata e do lixo urbano para transformá-lo em materiais básicos para construção civil.

No Bosque Ferdinando Tilli, no Parque Valença surgem atividades que vão contribuir para a revitalização e a requalificação da utilização dessa área quanto ao seu uso pela comunidade local e das regiões vizinhas. Entre as atividades-programadas, pode-se incluir uma parceria da Administração do Parque, escolas da região e o Centro de Cultura e Arte - Museu Universitário da PUC-Campinas. A programação incluía montagem de uma exposição ambiental, visitas ao bosque e oficinas de brinquedos populares com crianças das escolas de educação infantil da rede municipal e oficinas de artesanato para jovens e adultos das comunidades dos bairros da Região do Campo Grande. Esta iniciativa inclui o Projeto "Brinquedos Populares: Vivência, Memória e Arte, que procura resgatar e preservar os bens culturais através do brinquedo popular artesanal, lidando com a trajetória da Memória Lúdica Regional e o seu diálogo com os diferentes agentes e processos sócio-culturais e os novos hábitos urbanos. O projeto visa a valorização do brinquedo enquanto cultura material produzida pela população, no seu cotidiano, por meio do seu potencial criativo, resultante de uma herança cultural acumulada, proveniente da somatização

das diversidades que caracterizam a formação dessa população. Procura-se destacar as interferências da industrialização e da mídia na construção dos brinquedos artesanais contemporâneos e traçar considerações paralelas com os brinquedos tradicionais.

Observam-se também algumas iniciativas que surgiram em locais mais distantes do Campo Grande, mas que revelam características comuns com a região que estudada. Assim, foi entrevistado o diretor da escola (EESPG Prof. Newton Pimenta Neves) que liderou o Projeto de Estudo da Microbacia do Córrego da Areia Branca, afluente do Rio Capivari, e foi possível obter, além da documentação que caracterizou o projeto, a relação das escolas e dos professores que trabalharam nele, juntamente com seus alunos. O levantamento feito correspondeu a um total de 10 escolas e 27 professores. O trabalho foi desenvolvido nos bairros: Jardim Ouro Verde, Parque Shangai, Parque Universitário, Parque Dom Pedro II, Jardim São Cristóvão, Jardim Aeronave, Distrito Industrial, Jardim Melina. Considera-se o projeto muito bem estruturado, tendo sido motivado pela contaminação de uma criança ao banhar-se em um córrego da região onde uma indústria de cosméticos depositava seus detritos. Este projeto, paralisado há dez anos, uniu professores e alunos de várias escolas da região com o intuito de sensibilizar a comunidade e as autoridades quanto à situação de poluição em que se encontrava o meio ambiente regional. Foi feito um estudo detalhado da Microbacia do Córrego da Água Branca, afluente significativo do Rio Capivari, localizado na região do Jardim Aeroporto, estendendo-se até a região dos DICs. O projeto englobou dez escolas e teve o apoio da UNESP. Os profissionais envolvidos receberam, na época, remuneração pelas horas dedicadas às atividades. Segundo declaração do coordenador e líder do trabalho, ele gostaria de retomar essas atividades, mas sua execução se tornou inviável a partir do momento em que foram cortadas os pagamentos dos professores participantes pelas horas extras trabalhadas. Este projeto foi liderado pela equipe da EEPSPG Newton Pimenta Neves.

Foi também possível vivenciar atividades em cinco escolas de educação infantil localizadas na Bacia do Córrego Taubaté, afluente do Rio Capivari, que corre na região sudoeste de Campinas, onde está sendo desenvolvido um plano de conscientização direcionado a melhorar as condições ambientais das áreas próximas à várzea do referido córrego. Este projeto tem parceria da PUC-Campinas através do Laboratório L'HABITAT, com a participação de professores e alunos da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo dessa Universidade e com o apoio do Instituto de Artes, Comunicação e Turismo e do Centro de Cultura e Arte/Museu Universitário.

O que se vê hoje, no Campo Grande, como em outras regiões de formação recente, é o resultado de uma história de relações de desarmonia entre o homem e a natureza. Para analisar estes valores é injusto olhar só para o presente. É necessário um olhar sobre o passado e o presente, observando hábitos e costumes que fizeram e fazem parte da história local, para poder avaliar e resgatar valores e potencialidades, bem como perceber seus problemas. Iniciativas e atividades de sensibilização, com esta finalidade, ajudam a aumentar a conscientização ética, fazendo com que as pessoas sejam mais sensíveis aos valores culturais e ambientais. Diversas experiências vêm demonstrando que, atividades deste tipo, envolvendo crianças e adultos, com base em metodologias participativas e estudos científicos, contribuem para mudanças de hábitos de indivíduos e comunidades.

A demanda de apoio para realização de Estudos do Meio formulada pelos professores

Nos contatos realizados com professores que lecionam na periferia sudoeste de Campinas foi possível identificar suas ansiedades e angústias em relação às questões do Estudo do Meio, pois são poucos os que residem, conhecem ou têm o respaldo de colegas ou mesmo da comunidade para organizar este tipo de atividade.

Muitos destes professores sentem a necessidade de subsídios para que desenvolvam um trabalho de qualidade e com resultados mais efetivos. Nesses contatos foi solicitado que relatassem como achavam que deveria ser o material de apoio para o desenvolvimento do Estudo do Meio com seus alunos. Pedimos, também, que nos apontassem algumas propostas visando auxiliar esse tipo de trabalho. A maioria apresentou propostas de um livro, revista ou "gibi" com histórias em quadrinhos. Vários falaram em uma fita de vídeo. O CD-ROM foi apontado, mas com a advertência de que, em muitas escolas da periferia, não há acesso aos equipamentos necessários para sua aplicação prática. Foram feitas sugestões que levam a supor que seria útil a preparação de um livro ou revista interativa, com mensagens amparadas por recursos do *construtivismo*, que lhes dariam suporte para a motivação dos alunos. Surgiram propostas de programações de "tour" envolvendo as diferentes realidades locais. No caso, observa-se que as distâncias de um ponto de interesse ao outro são grandes, sendo necessário um transporte especial para as visitas programadas. Segundo alguns professores, as caminhadas nas cercanias das escolas deveriam ser mais estimuladas, o que não vem acontecendo com frequência. Foi apontada a necessidade da revitalização dos espaços públicos em diferentes bairros da região, pois as áreas de lazer praticamente não existem na vida cotidiana das comunidades locais. Geralmente, o lugar destinado a praças públicas é ocupado por moradias em condições precárias e ilegais. O Bosque Ferdinando Tilli, no Parque Valença não vem sendo devidamente utilizado pela população local, sendo que muitas famílias ignoram que este espaço está à sua disposição. Esse pequeno bosque, bastante agradável, tem sido sub-utilizado. Surgiu, em meio às nossas entrevistas, a indicação da importância da criação de um parque ecológico na região, aproveitando terras locais particulares que ainda possuem vegetação nativa, fauna e flora típicas para serem preservadas. Material de apoio a jogos e brincadeiras infantis também foi apontado como importante suporte para o estudo do meio.

A possibilidade de reunir o material que foi levantado e documentado durante a fase de reconhecimento da região, em linguagem acessível, foi sendo amadurecida durante os encontros nas escolas e na comunidade em geral, motivando a prosseguir e ampliar o trabalho e disponibilizá-lo às comunidades escolares interessadas. Tal material, na opinião de alguns professores, deve ser organizado junto com sugestões de vivências e práticas que sirvam de apoio para atividades em escolas da região. Os professores alegaram não haver recursos, nem tempo hábil, para desenvolverem um material de suporte para o Estudo do Meio, sendo que a maioria também alega que não conhece bem as características físicas e históricas dos bairros onde lecionam e, sem uma ajuda mais concreta, não ousam se aventurar em tal tarefa.

Na aproximação com as Escolas de Educação Infantil, foi colocado um desafio: como falar com os pequeninos de problemas tão complexos que cercam a população de uma área já tão descaracterizada quanto à sua estrutura física e que sobrevive em condições tão precárias, "sem história" e sem valorizar as suas raízes, em meio a tanta diversidade sócio-cultural? A resposta estava bem ali no meio da comunidade, nos depoimentos das pessoas que ali convivem e que se calam, por não ter a quem contar sua sabedoria e seu conhecimento. Conversando com funcionários das escolas e pessoas que residem próximo às escolas, foi possível registrar relatos das peculiaridades da sua vida local ou o que ouviram contar a respeito da história e da paisagem dos bairros onde vivem. Histórias de vida e fatos curiosos foram narrados de maneira tão agradável que inspiraram romanceá-los. Com o estímulo dos próprios moradores da vizinhança das escolas e de funcionários e professores foi reunido material documentado através dos relatos juntando a eles conceitos de preservação do meio ambiente e de boa qualidade de vida por meio da linguagem de contos infantis como: *As Lavadeiras do Taubaté - Piquenique no Capivari - Cascudinho - Aventuras de Ananias (Fogo na Mata - A Lagoa Encantada - O Passarinho e*

a Cobra) - D. Barata Veio da Roça - A Creche da D. Dengosa - Um Passeio no Bosque - Um Dia eu Chego Lá - O Menino de Olhos Azuis - Os Quitutes de Tia Sinhá - O Boi Babão - O Mapa do Tesouro - A Mudança do João de Barro - A Fazenda de D. Joaquina - Eujá Ouvi, Agora Vou Contar - O Canto do Bem-te-vi - Uma pedra no Caminho - Tece Tece Seu Janjão - Tudo Mudou! Maria Rita Chegou - O Segredo da D. Formiga - Soninha, Menina Travessa - Sonhos de Dionice - As Rezas de D. Tereza - A Borboleta Azul - A Caminho da Cidade - A Professora e os Pardais - Santo Antônio Mudou-se. Quem sabe? Quem Viu? - A Velha Olaria - O Apito do Trem - O Som que vem de Longe - Histórias do Burrico Frederico (Sal e Açúcar - O Passeio de Sinhazinha - O Homem do Chapéu de Pena - Eu Vi e Vou Lhe Contar...) - A Nascente Secou, Como Vou Fazer Agora? - A Bicharada Ficou Triste - A Aranha e a Formiga.

Sempre que possível foram recontadas algumas dessas histórias às crianças e professores que se aproximavam. Foi sugerido por professores e monitores, que estão envolvidos com a educação infantil, a procura de um caminho para divulgar este material. Na CEMEI Catarina Milani Manarini, no Jardim Bandeira I e na CEMEI Irmã Dulce, no Jardim São José, foram desenvolvidas atividades, em caráter experimental, no "Projeto de Sensibilização da População da Bacia do Córrego Taubaté para a Questão Ambiental" desenvolvido pelo Laboratório L'HABITAT (FAU - PUC-Campinas), tendo por base histórias criadas a partir de depoimento oral de membros da comunidade escolar, como é o caso da história "Cascudinho" que está sendo transformada em teatrinho pelos professores e monitores na escola Catarina Milani Manarini. As crianças envolvidas nas propostas experimentais se encantaram com os contos de sua gente. Assim, foram sendo atraídas e convidadas a adquirir hábitos e costumes mais coerentes com o espaço em que vivem. Foram testadas em momentos de convivência com alunos, monitores e professores, algumas das propostas metodológicas, chamando a atenção das crianças, de

forma mais divertida, para problemas que atingem a vida da sua comunidade. Assim, procurou-se enriquecer os relatos, que foram documentados, transformando-os em histórias infantis com atividades relacionadas com o construtivismo. As atividades aos poucos vão envolvendo as crianças e as trazendo para uma realidade palpável, onde podem relacionar-se com mais facilidade, com o concreto e com a fantasia.

Os dados e o material levantado durante as diferentes fases do trabalho de pesquisa, foram organizados, com a finalidade de servir de subsídios para, futuramente, preparar uma seqüência de sugestões teóricas e práticas, sobre o Estudo do Meio e a Memória dos Bairros da Região do Campo Grande. Dentro de uma linguagem diversificada, espera-se poder atingir os diferentes pontos de interesses e graus de entendimento, atendendo assim professores e alunos, tanto no nível de educação infantil, como no ensino fundamental em geral, divulgando nas comunidades escolares os registros realizados.

No momento estão avançados os entendimentos entre a PUC-Campinas e a Prefeitura Municipal de Campinas visando a preparação de um livro dirigido aos professores das escolas do Campo Grande, contendo dados e informações levantados na pesquisa, tendo-se em vista o subsídio para os estudos do meio, de memória do bairro e de educação ambiental a serem realizados nas escolas da região. Também está prevista a publicação de parte das histórias infantis e a implementação de um Núcleo de Estudos Interdisciplinares, sediado na própria região do Campo Grande, que deverá ficar responsável pela compilação sistemática de informações específicas sobre a região e da sua divulgação junto aos professores e à população local. Existe a expectativa que iniciativas semelhantes possam ser conduzidas para outras regiões com características semelhantes e que, com isto, seja possível reduzir as dificuldades de realização dos estudos do meio nos bairros de formação recente.

Para estar em sintonia às demandas atuais da sociedade urbana é preciso que a Escola não

deixe de tratar as questões que interferem na vida de seus alunos, das comunidades e do meio ambiente, no seu dia-a-dia. Tais temáticas devem ser discutidas e incorporadas a diversas áreas curriculares. Observa-se que estes procedimentos já vêm de longa data preocupando especialistas que estudam as relações entre a natureza e a vida da cidade, se familiarizando com práticas da cidadania. Nunca houve tanto interesse, tanta disposição para esses assuntos como agora. A Lei Federal n.º 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases do Ensino Nacional (LDB), em seus artigos voltados para a Educação Fundamental aponta que os conteúdos curriculares deverão destacar a difusão de valores, interesses sociais e deveres do cidadão, respeito pelo bem comum e a ordem democrática. Os "Parâmetros Curriculares" introduzidos pela LDB foram elaborados procurando reconhecer as diversidades regionais, culturais e políticas do País e a necessidade de construir referências comuns importantes para o desenvolvimento da cidadania. A prática escolar passa a ser comprometida com a interação escola/comunidade/meio, que deve ter como objetivo, situar as pessoas como participantes da sociedade e do meio em que estão inseridas, como cidadãos conscientes desde o início de sua escolaridade. A proposição de uma abordagem, que garanta um melhor envolvimento de professores e alunos com as comunidades locais, poderá contribuir para a interação dos futuros cidadãos com o meio em que vivem. Mas, para que o professor assuma a tarefa de introduzir atividades com seus alunos sobre o meio em que vivem, é necessário ampliar o conhecimento sobre este meio, em especial nos bairros mais recentes, onde se verifica grande carência de material que possa dar suporte para a implementação dessas atividades.

Conclusão

A expansão desenfreada das cidades contemporâneas vem causando, em larga escala o crescimento das regiões periféricas. As correntes migratórias chegam, a todo instante,

às cidades em busca de novas expectativas de vida. As correntes migratórias e as carências econômicas provocam a ocupação desordenada dos espaços urbanos. As cidades vêm crescendo e se modificando, gerando desconforto e falta de enraizamento dos seus moradores nos locais onde habitam. Esse desapego, essa falta de afinidade e identidade do indivíduo com a cidade dificultam suas relações com o ambiente, que em parte é resultado do desconhecimento das peculiaridades e da memória desse meio. Assim, entende-se que é importante passo para a sustentabilidade o Estudo do Meio, que deve ser iniciado desde os primeiros anos de vida do indivíduo, para que este perceba bem os limites e as potencialidades do meio em habita, adaptando-se e interferindo positivamente no seu espaço físico, sócio ambiental e cultural, para encontrar uma boa qualidade de vida.

Referências Bibliográficas

- ANAMMA, **Municípios e Meio Ambiente** - Perspectivas para a Municipalização da Gestão Ambiental do Brasil, São Paulo, 1999.
- ARRUDA, Marcos e BOFF, Leonardo, **Globalização: Desafios sócio-econômicos, éticos e educacionais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- BRASIL, Lei 9394/96 - **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Congresso Nacional, Brasília, D. F.
- BUSQUETES, Maria Dolores. **Temas Transversais**. São Paulo, Ática, 2000. Madrid/1998.
- CARLOS, Ana Fani A. **A Cidade - O Homem e a Cidade - A Cidade e o Cidadão - De Quem e o Solo?** São Paulo: Contexto, 1997.
- CHAVES, Eduardo Oscar Campos, "Educação, Temas Transversais e Tecnologia?", in: LOMBARDI, José Claudinei (Org.). **Pesquisa em Educação - História, Filosofia e Temas Transversais**. Campinas, SP: Editores Autores Associados - HISTEDBR, 2000.
- GEDDES, Patrick. **Cidades em Evolução**. Trad. por CASTILHO, Maria José F, Campinas, SP: s/ed., 1932/1994.
- HOYOS GUEVARA, Arnaldo e outros. **Conhecimento, Cidadania e Meio Ambiente, Série Temas Transversais**, vol.2, São Paulo: Ed. Fundação Petrópolis, 1998.
- LUZ, Conceição Alexandre e VESENTINI, J. William, **Sociedade e Espaço**. MARIANI, Ricardo, (Trad.) DI MARCO, Anita Regina. **A Cidade entre a História e a Cultura**. São Paulo: Ed. Nobel, 1941/1986.
- MARICATO, Ermínia. **Metrópole na Periferia do Capitalismo**. São Paulo: Ed. HUCITEC, 1996.
- MORAES, Antônio C. R., **Meio Ambiente e Ciências Humanas**. São Paulo: Ed. HUCITEC, 1997.
- OKAMOTO, Jun. **Percepção Ambiental e Comportamento**. São Paulo: Ed. IPSIS, 1996/1997.
- PENTEADO, Heloísa D., **Meio Ambiente e Formação de Professores - Questões de Nossa Época**. São Paulo: Ed. Cortez, 1997.
- REIGOTA, Marcos. **Meio Ambiente e Representação Social - Questões da Nossa Época**, 3. ed., São Paulo: Ed. Cortez, vol. 41, 1998.
- SANTOS, Milton. **O Espaço do Cidadão**. São Paulo: Ed. Nobel, 1996.
- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, MEC, **Parâmetros Curriculares Nacionais**, Brasília, 1997-1998, vol. 1ª a 4ª séries/1997 e vol. 5ª a 8ª séries/1998.
- SECRETARIA DO MEIO AMBIENTE, GOVERNO ESTADUAL DE SP. **Conceitos para se Fazer Educação Ambiental**, SP, 1994
- SECRETARIA MUNICIPAL DO PLANEJAMENTO E MEIO AMBIENTE. **Plano Diretor** Prefeitura Municipal de Campinas, Campinas, SP, 1995.
- SECRETARIA MUNICIPAL DO PLANEJAMENTO E MEIO AMBIENTE. **Plano Local de Gestão Urbana - Região do Campo Grande**, Campinas, SP, nov. de 1996.
- SEPLAMA - PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS, **Plano de Gestão Local - Campo Grande**, Campinas, SP, maio/2000.

SINGER Paulo. **O Direito a Cidade**. São Paulo: Ed. Moraes, 1991.

SOUZA LIMA, Mayumi. **A Cidade e a Criança**. São Paulo: Ed. Nobel, 1989.

VIEIRA, Liszt e BREDARIOL Celso. **Cidadania e Política Ambiental**. Rio de Janeiro: Ed. Record, 1998.

VIOLA, Eduardo J. e outros. **Meio Ambiente, Desenvolvimento e Cidadania**: Desafios para as Ciências Sociais. São Paulo: Ed. Cortez, UNIFESC, 1998.

YUS, Rafael. **Temas Transversais**. Porto Alegre: Ed. Artemed, 1998.

REVISTA *CIÊNCIA HOJE* DAS CRIANÇAS: COMO DADO DA CULTURA LÚDICA, VEICULAÇÃO DE SABERES E CONSTRUÇÃO DA INFÂNCIA

THE CIÊNCIA HOJE MAGAZINE FOR CHILDREN: AS AN ITEM OF ENTERTAINMENT CULTURE, KNOWLEDGE TRANSMISSION AND BUILDING OF CHILDHOOD

Rosa Lydíia Teixeira CORRÊA¹

RESUMO

O artigo analisa a Revista Ciência Hoje das crianças entendendo-a como um material pedagógico portador de saberes cuja forma de abordagem revela uma concepção de infância mediante a qual se busca formar crianças. Nessa perspectiva ultrapassa uma compreensão dócil de infância, já que foi organizada e editada segundo pressupostos de cientificidade, a serem, de modo elementar, fomentados no infante. Esta possibilidade é feita por meio de dois itens, entre os sete da revista, quais sejam: contos e jogos. Além de estar sendo entendida como um material pedagógico, essa revista é estudada como integrante do universo da chamada cultura lúdica.

Palavras-chave: Conhecimento e Infância; Cultura Lúdica; Construção da Infância.

ABSTRACT

The article analyzes the children's Magazine "Ciência Hoje" understanding it as a knowledge-carrying pedagogical material whose approach form reveals a conception of infancy by which it look for to form children. In this perspective it exceeds a docile understanding of infancy, since it was organized and edited according to scientific assumptions, to be, in elementary way, fomented in the infant. This possibility is made through two items, among the seven of the magazine, which are stories and games. Besides being being understood as a pedagogical material, this magazine is studied as a member of the universe of the called playful culture.

Key Words: *Knowledge and Childhood; Playful Culture, Building of Childhood.*

⁽¹⁾ Doutora em História e Professora do Programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica da PUC-Campinas. rosa_lydia@uol.com.br

Introdução

É a partir de Philippe Ariès (1973)² que a historiografia da educação começa a lançar “olhares” mais atentos para a etapa inicial do desenvolvimento humano considerada como infância e seu processo histórico educativo de maneira bastante ampla.

De lá para cá muito tem sido escrito sobre vários aspectos relacionados à infância, entre eles os jogos, os livros de leitura, o abandono, entre outros. Hoje a preocupação se centra sobre os saberes escolares e não escolares, aprendidos ou a serem aprendidos durante a infância. Neste universo é que incidirá este trabalho. Assim, a preocupação não foi a de sistematizar e analisar o que tem sido estudado na historiografia da educação sobre a infância, mas realizar uma espécie de exercício do que tem sido feito, a partir de uma revista produzida para crianças pela Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência. Desse modo espero não apenas me referir à revista, aliás, é o que tem sido feito com muita frequência em relação aos materiais educativos, mas tentar penetrar no seu interior com a finalidade de captar as intencionalidades dos autores que lá escrevem, bem como de seus produtores.

Com efeito, a infância é aqui compreendida como a fase ou etapa do desenvolvimento humano que se estende dos sete aos dez anos de idade. Esta é uma definição arbitrária levando em conta que ela contribui para melhor situar o objetivo a que estou me propondo que é o de refletir sobre um material educativo/formativo e os saberes por meio dele veiculados. Estes se constituem em conteúdos que podem ser ministrados em escolas, ou simplesmente lidos pelas crianças de modo informal servindo para o fito de constituição de um tipo de infância.

Na perspectiva do referido objetivo, a Revista Ciência Hoje das crianças³ é entendida como portadora de saberes que, num certo tempo e espaço histórico veiculam e incitam modos de ser e de viver através de aprendizagens que devem ser construídas e que se traduzem em condutas, comportamentos que, na maioria das vezes, devem ser expressos em modos de entender e de viver, a serem incorporadas e, por assim dizer, praticados.

Assim, ela se constitui não só em depositária de parte de uma ordem social de seu tempo, como também em fonte por excelência de uma forma de educar por meio de conteúdos a inculcar.

Essa revista é abordada também como um entre os materiais pedagógicos que, por ser portadora de saberes contém alguma dimensão da sociedade e cultura do seu tempo e lugar específicos. Saberes compreendidos na acepção de um conjunto de conhecimentos e informações que também fazem parte de currículos escolares. Ao mesmo tempo é um elemento da cultura lúdica, como são os jogos e as brincadeiras, por trazer de forma lúdica e prazerosa para a criança modos de conhecer e de informar-se.

Com efeito, não seria demais dizer com Brougère (2002, p. 29) que,

A sociedade propõe numerosos produtos (livros, filmes, brinquedos) às crianças. Esses produtos integram as representações que os adultos fazem das crianças, bem como os conhecimentos sobre as crianças disponíveis numa determinada época. Mas o que caracteriza a cultura lúdica é que apenas em parte ela é uma produção da sociedade adulta, pelas restrições materiais impostas à criança. Ela é igualmente a reação da criança ao conjunto das propostas culturais, das interações que lhe são mais ou menos impostas.

⁽²⁾ Ano da primeira edição da obra desse autor, intitulada “L’Enfant et la vie familiale sous l’Ancien Regime” da qual deriva a edição brasileira denominada “História Social da Criança e da Família”.

⁽³⁾ Criada em 1986, a revista procura mostrar ao público infantil que a ciência pode ser divertida e está muito ligada ao dia-a-dia. É uma publicação mensal da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência que integra, atualmente, o Projeto Instituto Ciência Hoje.

É por essa razão que esse tipo de material não pode deixar de ser reconhecido como um veículo substancial de *conhecimentos sistematizados e acumulados pela humanidade ao longo do tempo* na medida em está organizado levando em conta o que é social e cientificamente produzido. Assim os conteúdos dessa forma de cultura lúdica são mais ou menos impostos pelos adultos às crianças.

Para Brougère (p. 30) ainda:

Daí advém a riqueza, mas também a complexidade de uma cultura em que se encontram tanto as marcas das concepções adultas quanto a forma como a criança se adapta a elas. Os analistas acentuam, então, uns o condicionamento, outros a inventividade, a criação infantil. Mas o interessante é justamente poder considerar os dois aspectos presentes num processo complexo de produção de significados pelas crianças.

A brincadeira é perceptível, através da forma de linguagem menos sisuda, formal, para assumir um estilo coloquial mais próxima da linguagem e interesse infantil.

Por outro lado, a Revista Ciência hoje das crianças, não se organiza segundo uma lógica de mercado, porém segundo uma lógica científica que agrega a imagem ao prazer pelo aprender na medida em que o aprender se vincula ao mundo vivido de modo criterioso e, ao mesmo tempo, descontraído.

Tempo e espaço são categorias importantes para este estudo, não só por serem centrais do ponto vista histórico, como também por que nos ajudam a entender tanto as intencionalidades como as formas e modos de torná-las objetivas, concretas por meio desses livros.

De modo geral, os livros e revistas escolares contêm, nas entrelinhas de seus textos, não só um tipo de infância em construção, como uma certa previsibilidade adulta. Neste sentido é possível falar de ser/estar sendo e vir-a-ser, nas suas perspectivas filosóficas, ou seja, da infância

em construção, por meio de um processo de formação de alunos/crianças (pro-jeto) ao adulto que se torna (Projeto).

Os materiais didáticos usuais e todo o manancial que compõe a multimídia, quando usados com a finalidade didático-pedagógica consubstanciam-se de grande valia como auxiliares do trabalho docente em sala de aula e contribuem, por assim dizer, na construção da infância que se pretende enquanto projeto pedagógico, ainda que este se encontre difuso.

Não seria infundado dizer que são esses tipos de materiais que irão contribuir para tornar realizável todo o ideal de Projeto Pedagógico no Brasil, até o marco dos anos sessenta do século XX, levando em conta que esse tipo de ideal só começará a ser incorporado nos meios educativos escolares com a abertura política nos anos oitenta desse século, principalmente com a constituição de 1988.

Avançando para a construção de um tipo de infância que não despreza valores como, benevolência, bondade, obediência, manifesta outros, em função do tempo, espaço e necessidades vividas no aqui e agora. Traz subjacente em seus textos o imperativo de formar condutas, atitudes, enfim, consciências, coadunantes com questões com as quais a criança de certo modo convive e continuará a conviver quando adulta já que ela precisa entendê-las para interferir no mundo de maneira o menos ingênua possível.

A infância para além da docilidade

A docilidade é uma noção que perpassa no conjunto, muitos dos textos dos livros escolares que, ao longo da história da escola primária foram usados nas séries iniciais. Esses livros são portadores e, ao mesmo tempo, instrumentos de uma forma de adestramento, no sentido foucaultiano (1989) do termo, na medida em que virtudes de bom comportamento, e de obediência, por exemplo, apontam para a caracterização de um tipo de infância, um modo de ser, até certo

ponto desprovido de discernimento. O livro de DE AMICIS⁴ é um exemplo tácito disso.

Sob o título “Jogos, contos, experiências”⁵ essa edição traz para crianças do final do século XX temas atuais e de importância não só para elas como também para adultos. Sua capa contém uma ilustração bem significativa por que chama atenção para o propósito desse número que é tratar de bichos ameaçados de extinção razão pela qual o Tamanduá-bandeira é manifestado como um exemplo. Está organizada em sete temas⁶. O índice anuncia esses temas em sua maioria acompanhados de ilustração. Ainda no índice, num texto central motiva as crianças para a descoberta, ao indicar o aparecimento do dinossauro em muitas páginas chamando atenção para o fato de que em uma delas ele acha-se escondido e quem o descobrir deve escrever para a revista dizendo em qual página isso está registrado. Esta é, sem dúvida, uma maneira assistemática de aguçar prematuramente a criança para a descoberta, para curiosidade, o que é feito sob a forma de brincadeira. Eis, nesse sentido, um tipo de formação incipiente que começa a ser dada com o intuito de despertar desde a infância, o espírito científico.

No conjunto, a revista é bastante ilustrada com desenhos relacionados a cada temática de modo geral intercalados com pequenos textos. Textos e ilustrações incorporam a noção de infância a uma lógica que conjuga o infantil sem a infantilização, com imagens descontraídas que atribuem ao texto na sua forma coloquial, ao mesmo tempo, leveza e concretude, por que relacionado ao mundo vivido.

Apesar do título indicar uma seqüência de abordagem sob a forma de jogos, contos e brincadeiras, na realidade inicia com um conto intitulado: “Era uma CASA muito engraçada.” Ao título segue-se um pequeno texto introdutório:

Quando uma pessoa quer construir uma casa, ela deve pensar em várias coisas. Quantas pessoas vão morar ali, o material usado, a posição da casa em relação ao sol, o formato do telhado, a grossura das paredes, o tamanho e quantidade das janelas e portas, tudo isso conta. Alguns povos do mundo, por exemplo, sabem usar os materiais de que dispõem para adaptar suas casas ao clima do lugar em que moram. Outras pessoas não podem pensar em nada disso e fazem a casa como podem. Esse foi o caso do Vinícius de Moraes quando fez A casa (p. 2).

Percebe-se que o conto adquire uma conotação diferente dos contos infantis tradicionais vinculados ao universo da fantasia infantil. A unidade dramática que caracteriza estes contos infantis é substituída na narrativa por uma temática de cunho existencial: a construção de uma casa e elementos a considerar para construí-la.

O cenário do início do conto é composto por casas em estilo neoclássico. Ao fundo avista-se o mar sob o sol que está sendo invadido por uma tempestade, retratada por meio de nuvens escuras e de um raio. Um outro texto também compõe esta página, vejamos:

A CASA

*Era uma casa muito engraçada
Não tinha teto, não tinha nada.
Ninguém podia entrar nela não,
Porque na casa não tinha chão.
Ninguém podia dormir na rede,
Porque na casa não tinha parede.
Ninguém podia fazer pipi,
Porque penico não tinha ali.
Mas era feita com muito esmero,
Na rua dos Bobos, número zero (idem).*

⁽⁴⁾ O livro está organizado sob a forma de um diário no qual o autor descreve o dia-a-dia, inclusive na escola, de Henrique, um menino italiano. Os valores de cunho moral são destacadamente os mais explorados na obra.

⁽⁵⁾ Reportarei-me apenas a um conto (Era uma CASA muito engraçada) e ao item jogos.

⁽⁶⁾ Era uma casa muito engraçada, Experiências, Uma lista para os bichos ameaçados, Vacinas: a segurança do organismo, Plantas Amigas e Inimigas, Bate Papo encerrando com uma seção denominada cartaz.

A letra da música ao mesmo tempo em que contribui para anunciar o assunto em questão, também deixa ares de interrogação para a criança ao se deparar com a interpretação de uma casa que *não tinha teto, chão e parede*. Neste sentido, tanto o princípio de curiosidade como o de motivação estão intimamente relacionados. A canção também anuncia a idéia de que é possível aprender coisas sérias brincando.

A criança é introduzida no mundo da informação e do conhecimento de forma lúdica. Nesse sentido, a infância está sendo, ao mesmo tempo, integrada e fazendo parte de uma cultura lúdica através da leitura da revista, por intermédio de uma forma de saber e de conhecer. Justamente por que o propósito maior é realizar um tipo de interação social, no sentido que lhe atribui Brougère (2002). A cultura lúdica nesta perspectiva é objeto de uma produção externa que não está isolada da cultura geral.

O conto, propriamente dito, se inicia do seguinte modo:

Paulinho queria construir uma casa. Para isso juntou várias peças de madeira e foi consultar 'um técnico', pois ouvira o pai falar que para construir casas era preciso ouvir os técnicos no assunto.

O técnico, no caso, era Maria, mãe de um amigo de Paulinho que morava ali perto. Ela era arquiteta e trabalhava na universidade. Maria ouviu as perguntas do menino e foi logo explicando: Esse negócio de construir casas é coisa às vezes complicada. Temos que considerar vários aspectos. Mas como hoje está um frio danado, vamos começar falando de clima (p. 4).

A esse trecho segue-se uma caricatura de vento gelado, soprando. Novamente uma imagem que imprime ludicidade à narrativa. Na medida em que as ilustrações vão sendo intercaladas aos textos o infante leitor certamente tenderá, paulatinamente a ir construindo significados em torno não só do assunto em foco, como também sobre as inter-relações que suscitam. Exemplo tácito disso pode ser percebido no trecho a seguir:

Paulinho ficou intrigado, pensando que ia ouvir uma lição de geografia sobre o clima, relevo, vegetação, hidrografia.

— Não é isso, mas tem a ver com isso. Quando uma pessoa pode, o ideal é que a casa seja projetada levando-se em conta as condições climáticas do local onde fica o terreno. Se isso for possível, a construção terá melhor conforto térmico.

Paulinho lembrou da garrafa térmica onde a mãe guardava o café (p. 4).

A inter-relação nessa passagem é feita, como se pode verificar, com o clima, as condições térmicas do ambiente e uma garrafa térmica que retém calor e conserva a temperatura do alimento. Outro aspecto é a indicação de que nem todas as pessoas têm condições de construir uma casa levando em conta o fator térmico. Vale dizer que a passagem *Paulinho lembrou da garrafa térmica onde a mãe guardava o café*, se constitui num significado elaborado pela criança que está explicitamente corroborado pela ilustração de uma garrafa térmica tendo ao lado uma xícara de café esfumaçando. Assim, se pode falar de significados tanto explícitos na narrativa quanto aqueles não explícitos e que podem ser construídos pela criança na medida em que ela se interessa pela maneira como o assunto está sendo explorado.

O conto prossegue referindo de modo breve os outros fatores que devem ser levados em consideração na construção de uma casa. O material a ser usado e sua relação com calor no sentido de transmissão, retenção e reflexo. *A parede de madeira retém menos calor do que uma parede de pedra. Os vidros deixam passar a luz. Os tijolos não* (idem, p. 7). O vidro exposto ao sol fica menos aquecido do que uma pedra. O vidro de uma janela ou porta, ao mesmo tempo em que absorve calor deixa outra parte passar para o interior da casa e aquecer os móveis, o piso as paredes.

Outra condição é a construção da casa em relação a posição do sol levando em conta o dia, o mês e as estações do ano (idem). Nesse

trecho, lustrações caricaturadas do sol podem ser interpretadas como o sol brilhante, aberto (o sol sorri), o sol brilhando, porém de olhos vendados indica o inverno, durante o qual aparece, mas não tem força para fazer calor. O sol sisudo, de olhos fechados não brilha e não aparece em dias chuvosos. Esses são significados que as figuras coloridas que intercalam mais uma vez o texto, me fizeram decifrar. Obviamente que os referenciais que possuo em muito concorrem para esta significação que se fazem a partir das representações que as imagens me provocam. Certamente a criança faria outras, levando em conta as experiências já vivenciadas e o universo sócio-cultural do qual participa.

Mais uma condição é explicitada, desta feita sobre a ocupação da casa. O uso dos cômodos deverá, em outras palavras ser proporcional ao número de pessoas que por ela circula e sua distribuição equitativa visando evitar que os espaços maiores sejam ocupados por apenas uma pessoa, além das movimentações nos mesmos. Quanto mais uma pessoa se movimenta, mais ela produz calor. *Dependendo do tamanho do cômodo, também, a temperatura varia: fogão, forno, ferro elétrico ligados ou lâmpadas acessas, tornam a cozinha mais quente, por exemplo* (Brougère, 2002, p.6).

Essa passagem sem dúvida é carregada de significações pelo fato de proporcionar à criança a oportunidade de refletir sobre o uso da casa e os seus efeitos em termos de calor, quer os produzidos pelas pessoas, quer por utensílios domésticos. De modo geral, a noção que temos sobre a produção de calor é a de ele é produzido pelo ambiente externo por meio do sol.

As condições externas a construção também são coloquialmente expostas às crianças: o tipo de terreno e seu estado, se em rua asfaltada e sem vegetação ou em lugar com vegetação e a beira-rio. Além disso, a cor da pintura da casa também tem importância, se escura absorve mais calor, se clara reflete a luz e o calor do sol (idem, p. 6).

O conto finaliza destacando a ventilação do ambiente como outro fator a considerar na

construção de uma casa. Ao contrário de como estamos usualmente acostumados a entender, que entrar ventilação pela janela basta e que para isso a casa precisa ser arejada, ao contrário avança-se da compreensão do senso comum para outra de cunho científico, e criterioso quando,

está frio do lado de fora e o ar fresco entra, ele resfria o interior da casa. Quando sai por outra janela, o ar está mais quente. Se ao contrário, o dia estiver muito quente, o ar que entra vai ajudar a aumentar o calor dentro de casa (p.7).

Na seqüência do conto, numa espécie de notas de rodapé, outras informações são proporcionadas ao pequeno leitor. Sob o título Casas pelo mundo, conduzida sobre as costas do dinossauro, a autora vai informando que existem outros modelos de casas espalhadas pelo mundo que variam conforme, principalmente, o tipo de clima ou relevo. São citados exemplos tais como: as casas dos esquimós (iglus), as das tribos nômades do deserto (tendas), as casas de regiões onde cai muita neve, cujos telhados devem ser bastante inclinados. As casas dos índios brasileiros, leves e arejadas; as das regiões altas da Colômbia e da Bolívia que não precisam de telhado, pois não chove nunca e são cobertas de panos coloridos para fazer sombra.

Vale dizer que a narrativa viva contida nessa revista traduz, como já disse, não só conhecimento e informação e o despertar para a atitude científica, mas antes de tudo, estímulo intelectual característica dos chamados por Perrot (2002), de *livros vivos* contemporâneos.

Os jogos são talvez os que mais retratam e sintetizam o destino da revista. Dois quadros destacados por duas grandes molduras, a primeira (p. 22) é feita por duas mãos fixas em braços enormes, estes seguram uma meia, na parte superior, fechando a moldura. Na inferior, as mãos desse mesmo braço tentam tocar as mãos de uma máscara. O propósito aqui, também imbuído do espírito de busca é com que a criança descubra, identifique, figuras que iniciem com a letra **m**. O quadro em si guarda muitos contrastes e chega a ser irreverente. Para se ter uma idéia,

um malabarista se mistura com um halterofilista, junto a um quadro com a gravura de uma melancia. O martelo em posição vertical sobre a montanha, no lago, tem no seu extremo uma espiga de milho. Nesse cenário, atividades sérias se misturam com outras descontraídas: um homem atira-se ao lago, justamente ao lado de um cientista que faz sua pesquisa num microscópio. O jogo da busca pelo **m** contrasta com a irreverência de situações inusitadas.

A segunda moldura (p. 23) é mais colorida. Nela entremeiam-se diferentes elementos: estrelas grandes e pequenas, um coelho saindo da cartola, balões coloridos soltos, uma mão segurando uma vareta em cuja extremidade encontra-se um papagaio; um jacaré balança-se tendo seu rabo preso numa corda de estrelas. Novamente os princípios da irreverência e da descontração são retratados. No interior do quadro, o inusitado acontece: um elefante tem sobre as costas um macaco sentado que tem na mão um prato cheio de guloseimas que, por sua vez carrega na cabeça uma maçã sobre a qual está sentado um bebê que, numa das mãos segura uma mamadeira e, na outra, uma máscara. Ao lado desta pirâmide, um homem de muletas e pernas engessadas traz um globo e o mostra para o elefante. Tem ao seu lado uma mulher que parece lamentar por ele ter quebrado a perna. Sobre o chapéu dele está uma mesa inclinada sustentada por uma mala com alças afiveladas e o pegador sobre o qual se avistam duas moedas, uma sobre a outra. Uma fileira de meninos e meninas completa o quadro. Ordem e desordem fazem a dialética de um brincar onde o princípio de busca traz de modo lúdico a tarefa da correlação entre a letra **m**, e a denominação de objetos, pessoas, animais, frutas.

De modo geral, a imagem de infância que depreendo desse material é a de uma infância não fragilizada, porém forte, inteligente e inserida no seu tempo, que enfrenta desafios, que deseja buscar, saber, investigar. Exemplo disso é a postura do próprio Pedrinho que vai a busca de respostas às indagações que possui sobre as condições para construir uma casa e, na medida em que as obtém, interroga, relaciona, compara.

Os jogos também corroboram essa concepção de infância que embora entenda e projete o mundo de maneira desordenada é nesse desordenamento que o processo de socialização e, ao mesmo tempo, de decodificação desse mundo se dá.

Referências bibliográficas

- ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora, 1981.
- BOUGÈRE, G. A Criança e a Cultura Lúdica. In: TIZUKO, M. K. (Org.). **O Brincar e suas Teorias**. São Paulo: Pioneira, 2002.
- DE AMICIS, Edmundo. **O Coração**. Tradução de João Ribeiro. Rio de Janeiro: São Paulo, Livraria Francisco Alves, 1940.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Tradução de Lígia M. Pondé Vassalo. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.
- PERROT, J. Os "Livros-Vivos" Franceses. Um Novo paraíso Cultural Para nossos Amiguinhos, os leitores infantis. In: TIZUKO, M. K. (Org.). **O Brincar e suas Teorias**. São Paulo: Pioneira, 2002.
- Revista Ciência Hoje das crianças**. Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, nº 17, outubro de 1990.

ODONTOLOGIA EM SAÚDE COLETIVA E ATIVIDADES PEDAGÓGICAS ORIENTADAS À SAÚDE ATRAVÉS DE JOGOS E BRINCADEIRAS

THE PUBLIC HEALTH DENTISTRY AND PEDAGOGIC ACTIVITIES DIRECT OF HEALTH ACROSS GAMES AND PLAYS

Gustavo Nicolini FERNANDES¹
Érica Ferrazoli Devienne LEITE²

RESUMO

A utilização de atividades lúdicas como estratégia pedagógica para o ensino-aprendizagem em saúde é o recurso desenvolvido pelos estudantes da Disciplina Odontologia em Saúde Coletiva, no Projeto "SABER", oferecido pela Faculdade de Odontologia da Pontifícia Universidade Católica de Campinas para escolares de Cosmópolis/SP. As atividades lúdicas desenvolvidas buscam a estimulação da fantasia e do brincar, de modo a possibilitar o desenvolvimento das crianças-escolares, e ainda, o ensino de hábitos de prevenção em saúde bucal.

Palavras-chave: atividades lúdicas, promoção de saúde, Odontologia, Projeto "SABER".

ABSTRACT

The use of fun activities as a pedagogic strategy aimed at teaching-learning health, is a resource/tool developed by the students of Public Health Dentistry at PUC-Campinas. directed to Cosmopolis school children through the SABER project. These fun activities seek to stimulate the fantasy and playing of games, helping the children's development, as well as learning the prevention habits in oral health.

Key words: Fun Activities, Health Promotion, Dentistry, SABER Project.

⁽¹⁾ Professor da PUC-Campinas. Especialização em Odontologia em Saúde Coletiva – PUC-Campinas. Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Campinas. gustavofernandes@puc-campinas.edu.br

⁽²⁾ Cirurgiã-Dentista. Coordenadora dos Procedimentos Coletivos em Saúde Bucal do Município de Cosmópolis, SP. Especialização em Odontopediatria, USP e Odontologia em Saúde Coletiva, Faculdade de Saúde Pública, USP.

As atividades acadêmicas da disciplina *Odontologia em Saúde Coletiva* são realizadas no Projeto "SABER", que propõe uma transformação no ensino odontológico oferecido pela *Faculdade de Odontologia* da Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Este Projeto tem por ênfase o trabalho coletivo, através da integração dos estudantes do 3º e 4º Semestres com os gestores de saúde e de educação dos municípios envolvidos, e ainda com alguns profissionais de odontologia, voluntários ao trabalho do projeto, a fim de prepará-los como profissionais de saúde bucal para o Sistema Único de Saúde (SUS).

Sendo o objetivo *geral* do Projeto, a formação de profissionais para o SUS, é atribuição do mesmo a inserção de propostas que promovam a aproximação desses estudante às situações reais de aprendizagem, em vez de restringir a formação ao ambiente de simulação da realidade; além de possibilitar que esse estudante aprenda a selecionar criticamente os recursos necessários ao seu trabalho, a trabalhar em equipe, planejar, executar e avaliar os serviços de saúde.

O Projeto "SABER" (Saúde Bucal para Escolares da Região), foi implantado em setembro de 1993, na disciplina de *Odontologia em Saúde Coletiva*, com a pretensão de significar o veículo através do qual, a Sabedoria, no educar, no ensinar, no aprender, no criar, no comunicar, pudesse recuperar à profissão odontológica as dimensões comunitária, preventiva, integral, política e social indispensáveis às práticas em saúde (Duran, 2000).

Assim, a partir de tal iniciativa curricular, todos os parceiros do Projeto "SABER"—estudantes da *Faculdade de Odontologia*, docentes, responsáveis pela administração da Universidade, gestores municipais das áreas de saúde e de educação, profissionais de saúde bucal coletiva e a comunidade—num esforço conjunto, passaram a se integrar e se interagir na troca de experiências, trazendo uma visão de educação odontológica onde o exercício da cidadania e a valorização da ética profissional prevaleçam, e possibilitem que

a Faculdade se transforme em um espaço privilegiado para o trabalho viabilizando ações sociais em saúde, ampliando sua ação para o âmbito político.

As ações básicas desenvolvidas no Projeto "SABER", são planejadas e desenvolvidas de acordo com a realidade encontrada em cada um dos municípios participantes, no vigente ano letivo—Artur Nogueira, Cosmópolis, Holambra e Santo Antônio de Posse.

As atividades do Projeto "SABER" realizadas pelos estudantes, são embasadas em documentos emitidos pelo Ministério da Saúde e Secretaria Estadual da Saúde, dentre os quais a *Resolução SS-39, de 16-3-99—Dispõe sobre as rotinas visando o acompanhamento dos Procedimentos Coletivos das Ações Básicas em Odontologia, nos serviços de saúde integrantes do SUS/SP.*

De acordo com a Resolução, Artigo 1º—Parágrafo Único, os *Procedimentos Coletivos (PC)* caracterizam-se como atividades programáticas de Atenção à Saúde Bucal, desenvolvidas com participantes de grupos populacionais em espaços sociais previamente definidos (como crianças de uma escola, operários de uma fábrica, componentes de grupos comunitários) que possam ser acompanhados durante o ciclo anual de sua duração, realizado pelo serviço público e instituições universitárias através de suas Unidades de Saúde, devidamente cadastradas no Sistema Único de Saúde (SUS) e sob responsabilidade do gestor local, visando ao controle epidemiológico de todo o grupo (São Paulo, 1999).

O Ministério da Saúde, através da Portaria 18, de 21-1-99—da Secretaria de Assistência à Saúde, define os PC como um conjunto de procedimentos de promoção e prevenção em saúde bucal, de baixa complexidade, dispensando equipamentos odontológicos, desenvolvidos integralmente em grupos populacionais previamente identificados: zero a 6 anos, 7 a 14 anos, adolescentes, gestantes e adultos. Os PC devem ser realizados nos espaços sociais na área de abrangência das unidades de saúde e a

meta do SUS é a cobertura de 80% da população de 0 a 14 anos. É conveniente ressaltar que os PC podem ser desenvolvidos tanto em comunidades abertas quanto fechadas; cada instituição trabalhará com diferentes estratégias dependendo da sua especificidade (Brasil, 1999).

Através da Resolução e de acordo com a possibilidade de atuação dos estudantes, as atividades desenvolvidas no Projeto "SABER" são:

Exame Epidemiológico: compreende estudos de prevalência e incidência das doenças bucais, realizados no início do 3º Semestre letivo com o objetivo de avaliar o impacto das atividades desenvolvidas e orientar o planejamento das ações para a população envolvida.

Atividades com Flúor: bochechos fluorados ou outro método alternativo, dependendo da faixa etária a que se destina e a situação epidemiológica do grupo. O tipo de Flúor e a frequência das aplicações ficarão com periodicidade condicionada segundo o risco de cárie (São Paulo, 2000).

Higiene Bucal Supervisionada: compreende evidenciação da placa bacteriana e escovação supervisionada com pasta fluoretada, realizada semanalmente.

Educação em Saúde: atividades educativas, realizadas semanalmente, enfatizando os cuidados com a saúde bucal (importância da saúde bucal, como manter os dentes saudáveis, controle da placa bacteriana, uso do Flúor, dieta, etc.) sendo que a ênfase maior será dada aos fatores de risco, identificados no exame epidemiológico, por exemplo: ausência de hábitos de higiene, grande frequência de ingestão de carboidratos, etc. De acordo com a Resolução, a escola é um espaço social de finalidade educativa, que pertence à área de abrangência da Unidade de Saúde e deve ser aproveitada para o desenvolvimento de ações de educação em saúde para os alunos, suas famílias e para a comunidade em geral, sem esquecer dos professores e funcionários. Para possibilitar uma abordagem mais efetiva, buscando-se a mudança do hábito, as atividades de educação em saúde

devem ser feitas de maneiras diferenciadas, com dinâmicas de grupo e metodologia pedagógica construtivista, utilizando técnicas e materiais de motivação de acordo com a idade para que o processo ensino-aprendizagem possibilite o amplo entendimento do processo saúde-doença e seus determinantes, além da incorporação de novos hábitos de saúde pela população.

No município de *Cosmópolis*, os procedimentos coletivos assistem uma população de 10.000 escolares, através do Projeto Boquinha, realizado pelos profissionais responsáveis pelos procedimentos coletivos em saúde bucal do município (creches, EMEIs, escolas de Ensino Fundamental estaduais, municipais e APAE), e do Projeto "SABER", realizado pelos estudantes da Faculdade de Odontologia da PUC-Campinas (Escola Municipal de Ensino Fundamental Alberto Fierz).

Em *Cosmópolis*, os estudantes da Faculdade de Odontologia, com o apoio dos docentes e profissionais da prevenção em saúde bucal do município, através do Projeto "SABER", desenvolvem, junto à população, atividades educativas, numa perspectiva teórica construtivista - através da qual aprender é construir, ou criar; não copiar, ou reproduzir a realidade (Kamil e Devries, 1991; Cool et al., 1997; Leite, 2001) - e ainda, na pedagogia da problematização - através da qual o diálogo torna-se fundamental para o processo educativo e enfatiza o indivíduo como elaborador do próprio conhecimento (Leite, 2001; Grande, 1989; Fleuri, 1985). Portanto, estas atividades são desenvolvidas de maneira dinâmica, e na qual há a valorização das ações lúdicas, através da estimulação da fantasia e do brincar.

Sabe-se que atividades lúdicas, tais como jogos e brincadeiras em grupo, constituem-se na maneira mais eficaz de estimular o desenvolvimento nos níveis psicomotor, sócio-afetivo, emocional e cognitivo (criatividade, motivação) da criança (Cunha, 1997; Rocha e Bicudo Pereira, 1980; Sylvania e Lunt, 1994). De modo que, incluir ações lúdicas como estratégias pedagógicas para o ensino de hábitos como acordar, comer, vestir-se, lavar-se, dormir, entre outros, devem

ser incluídos no brincar, promovendo não apenas o aprendizado de tais ações, mas ainda contribuindo para ações de promoção de saúde (Brasil, 1998b; Alencar, 1992).

Em Cosmópolis, no Projeto "SABER", são utilizados brincadeiras e jogos como técnicas pedagógicas de acordo com as diversas faixas etárias das crianças-educandas; incluem-se blocos ilustrados, jogos de encaixe, quebra-cabeças, painéis para completar, papéis, tintas, massinhas, fantoches, fantasias, jogos de cartas, jogos de tabuleiro, de estratégias e reflexão, teatro baseado em estórias que envolvem personagens dos contos de fada, dentre outros.

Contudo, os conteúdos de saúde bucal a serem ensinados pelos estudantes são contextualizados ao cotidiano e realidade da criança, a fim de que haja o seu interesse, a concentração de sua atenção e seu envolvimento nas brincadeiras.

Além destas atividades lúdicas, desenvolvidas pelos estudantes da disciplina, a equipe de prevenção em saúde bucal desenvolve também atividades de apoio com o objetivo de reforçar os conteúdos trabalhados pelos estudantes.

Essas atividades de apoio também são realizadas através da utilização de brincadeiras e jogos, e são desenvolvidas pelas crianças e professoras sob a supervisão e orientação da equipe de profissionais de saúde do município, como parte integrante do programa das atividades pedagógicas escolares, a fim de desenvolver o tema saúde, cumprindo as diretrizes da Secretaria Municipal de Saúde e ainda satisfazendo a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação (Brasil, 1996; Brasil, 1998a; Brasil, 1998b; Leite, 2001).

Desta forma, o tema brincar assume uma proporção de seriedade e parâmetro para as ações pedagógicas envolvidas no Projeto "SABER", pois envolve a estimulação do desenvolvimento da capacidade de raciocínio da criança e do modo de se comportar na direção da adaptação ao ambiente em saúde. Portanto, todos aqueles que tem a oportunidade de poder

participar ativamente do processo de desenvolvimento de seres humanos e que podem observar de perto a construção do seu conhecimento, devem estar atentos para o fato de que a aprendizagem e o desenvolvimento podem ser estimulados, de uma forma criativa e agradável, preservando o prazer do olhar, do mexer, do inventar; presentes no brincar.

Referências Bibliográficas

ALENCAR, E. S. (Org.) **Novas contribuições da Psicologia aos processos de ensino e aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 1992.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. **Primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental**: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1996.

_____, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. **Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

_____, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Política da Educação Fundamental. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Assistência à Saúde. Portaria 18, de 21/01/99. **Ações Básicas em Odontologia**. Brasília, 1999.

CANDEIAS, N. M. F.; ABUJAMARA, A. M. D.; BICUDO PEREIRA, I. M. T. Delineamento do papel profissional dos especialistas em educação em saúde: uma proposta técnica. **Revista de Saúde Pública**, 25: 289-98, 1991.

COLL, C. et al. **O construtivismo na sala de aula**. 3. ed., São Paulo: Ática, 1997.

CUNHA, N. H. S. **Brincar, pensar e conhecer**. São Paulo: Maltese, 1997.

DURAN, A. I. **O Projeto "SABER" Inserido em Proposta Pedagógica Inovadora Para a Odontologia**. Campinas: Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação – PUC-Campinas, 2000.

FLEURI, R. M. Educar para quê? Subsídios para estudos e debates em educação popular. **SEDEP, Caderno 5**, São Paulo, 1985.

GRANDE, M. T. Capacitação pedagógica para instrutor/supervisor. Área da Saúde. Brasília. 1989. Texto traduzido e adaptado do artigo: BORDENAVE, J. E. D. La transferencia de tecnología apropiada al pequeño agricultor. **Revista Interamericana de educación de Adultos**, v. 3, n. 1-2, 1983.

KAMIL, C.; DEVRIES, R. **Jogos em grupo na educação infantil**: implicações da teoria de Piaget, prefácio de Jean Piaget. São Paulo: Trajetória Cultural, 1991.

LEITE, E. F. D. **"Era uma vez um Seminário de Educação em Saúde Bucal..."** (Monografia) Curso de Especialização em Odontologia em Saúde Coletiva. Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo, Junho, 2001.

ROCHA, D. G. **Análise do componente educativo nos programas preventivos em saúde bucal no Brasil 1980-1994**. São Paulo: Dissertação (Mestrado em Saúde Pública), Faculdade de Saúde Pública - USP.

ROCHA, D. G.; BICUDO PEREIRA, I. M. T. **Psicanálise dos contos de fadas**. 9. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Saúde. RSS-39, de 16/03/1999. Dispõe sobre as rotinas visando o acompanhamento dos Procedimentos **Coletivos das Ações Básicas em Odontologia, nos serviços de saúde integrantes do SUS/SP**. São Paulo, 1999.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Saúde. RSS-95, de 27/06/2000. **Recomendações sobre o uso de produtos fluorados no âmbito do SUS/SP em função do risco de cárie dentária**. São Paulo, 2000.

SYLVIA, K. e LUNT, I. **Iniciação ao Desenvolvimento da Criança**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

EDUCAÇÃO PARA A INFÂNCIA: LUGAR DE CRIANÇA, DIREITO DE BRINCAR

TEACHING IN EARLY CHILDHOOD: A PLACE FOR CHILDREN, THEIR RIGHT TO PLAY

Elaine Ferraresi SEREDIUK¹
Ana Maria Ribeiro de Carvalho Gonzaga RAMADAN²
Daniela Medon GOBBO³

RESUMO

O presente trabalho se refere às reflexões sobre as concepções de infância e o brincar na Educação Infantil, ou seja, a importância de ver a infância enquanto direito social e as Instituições de Educação Infantil enquanto espaço do direito do brincar. Essas reflexões têm acontecido no Grupo de Estudos PRÁXIS que tem nos permitido ampliar nossas visões através das leituras, das trocas e reflexões permanentes sobre a prática, mas que também estão sendo fundamentais para a nossa mudança de postura e para a construção no dia-a-dia de uma educação para a infância.

Palavras-chave: Educação Infantil; Infância; Formação Continuada.

ABSTRACT

This paper reflects on conceptions of childhood and play in early childhood education, that is, the importance of viewing

⁽¹⁾ Professora de Educação Infantil da Rede Municipal de Campinas/SP (CEMEI Cláudio de Souza Novaes). Membro do Grupo Práxis. elaineferraresi@hotmail.com

⁽²⁾ Professora de Educação Infantil da Rede Municipal de Campinas/SP (CEMEI Dona Júlia dos Santos Dias). Membro do Grupo Práxis. gonsaga_ramadam@ig.com.br

⁽³⁾ Professora de Educação Infantil da Rede Municipal de Campinas/SP (CEMEI Prof. Leonor Motta Zuppi). Membro do Grupo Práxis. danigobbo55@hotmail.com



Comunicação

early childhood as a social rights issue, and looking at childhood education institutions as places where children have the right to play. These reflections are the result of the Praxis Study Group, leading to broadening our vision through study of the literature, exchanging information and permanent discussions on practical experiences. They are also essential to changing our positions and daily construction of education for early childhood.

Key words: *Early Childhood; Early Childhood Education; Ongoing Education*

Pela necessidade que se tem de estar sempre buscando conhecer e refletir sobre a prática em sala de aula, apresentamos como proposta para a Prefeitura de Campinas, em 2001, entidade em que somos educadoras – a formação do Grupo de Estudos “PRAXIS”, cujo objetivo inicial seria buscar inovações no nosso trabalho e teorias que pudessem responder ao nosso descontentamento com a prática, nos ajudando a formular uma nova proposta para a Educação Infantil. O interesse de formar o Grupo de Estudos era compartilhar as angústias e dúvidas, mas também, os saberes, os conhecimentos e as reflexões, pois ninguém produz conhecimento e cultura sozinho; é no outro que nos vemos e temos parâmetros do que realmente somos e do que significamos.

No início, a bibliografia era voltada para subsidiar o trabalho com Projetos, e, com o estudo que íamos fazendo, percebemos que só uma metodologia não bastava, do mesmo modo que percebíamos que só a prática não respondia às nossas angústias. Hoje sabemos que Projeto é mais que uma palavra que virou “modismo”. Portanto, existem muitos tipos de Projeto, não há o certo e o errado, há o diferente. Os nossos conhecimentos sobre o assunto evoluíram e a bibliografia também, entretanto saberes anteriores foram importantes para constituir o que somos hoje. Continuamos buscando novas leituras, novos assuntos, não nos limitando a temas ou autores, pois acreditamos que nossa opção não é por uma metodologia ou uma técnica, mas é algo mais amplo, que envolve nossas concepções e nossa formação, que acreditamos deva evoluir constantemente.

E para construir esta nova forma de trabalho na Educação Infantil, foi necessário situar, refletir

e ampliar nossas concepções de infância, de educação e de escola, como espaço significativo de aprendizagem. Portanto, hoje podemos dizer que refletir sobre a prática é abrir possibilidades para pensar o trabalho, rever posturas, enxergar-se enquanto agente formador e se necessário, despir-se de algumas coisas enquanto sujeitos que aprendem.

O que queremos nesta comunicação é socializar a importância de se pensar a infância e o brincar a partir das concepções e visões que fomos construindo, e o quanto isso tem contribuído para a nossa formação e nossa prática.

É na tentativa de pensar a Educação Infantil em uma sociedade capitalista, que utilizamos aqui as idéias de Perrotti (1982), que afirma que as leis da mercadoria fixam nosso valor e papel enquanto seres humanos, ou seja “a categoria ‘produtor’ é que define os indivíduos em nossa sociedade”, há uma tendência a privilegiar o adulto em detrimento da criança, justamente porque ele produz. E a criança? Ela não produz nada? A escola reproduz esta visão, fazendo com que a criança seja valorizada pela quantidade dos trabalhos que executa, como os professores, que são valorizados pela quantidade de conteúdos que transmitem. O que escola faz na verdade, é dicotomizar o trabalho e o brincar, fazendo do brincar um prêmio para quem produz ou uma punição (não brincar) para quem se recusa a produzir. Quando a instituição de Educação Infantil se propõe a “escolarização”, passa então a romper com as possibilidades do lúdico, provocando sua morte em detrimento da produção. Enfim, “a atividade lúdica foi segregada para transformar-se no trabalho infantil”. (Friedmann, 1998, p.29)

Esse pensamento já traduz uma concepção de infância e o tipo de escola que reproduz esta realidade, "*onde o lúdico é desconsiderado, é a negação do sistema uma vez que, o tempo do brincar não é regulável, mensurável, objetivável. E toda a tentativa de subordiná-lo ao tempo da produção provoca sua morte*" (Perrotti, 1982, p.20).

Isso também se reflete na própria organização do espaço escolar. Compartilhamos das idéias de Forneiro (1998) quanto ao espaço, porque diz que não se trata "*simplesmente do acúmulo de objetos situados em um lugar. A idéia de espaço faz alusão, mais do que aos componentes isolados que o formam, à particular relação que se estabelece entre ele e as pessoas que o freqüentam*" (p.241).

Os espaços das instituições Infantis, geralmente, são organizados tendo como modelos únicos a casa, a escola e o hospital, não contemplando todas as "*dimensões e competências humanas (a lúdica, a artística, a fantasia e a imaginação, etc.)*" (Faria, 2000, p.75). Ainda segundo Faria, devemos nos inspirar:

em outros ambientes de vida, levando em consideração todas as dimensões culturais (brasileiras e estrangeiras, tradicionais e contemporâneas, populares, rurais, urbanas, litorâneas, etc.) tais como: o atelier, a cozinha, a rua, as praças, a praia, o rio, a floresta, o jardim, a marcenaria, os laboratórios, o conservatório, a biblioteca, a ludoteca, o cinema, o teatro, o circo, as academias de ginástica e ballet, o clube, a danceteria, o parque de diversões, o playground, etc, etc. (p.76)

Desta maneira, a organização da instituição de Educação Infantil, as salas, a distribuição dos móveis, a utilização das paredes, as atividades realizadas, a disposição dos materiais e brinquedos e o quanto isso pode propiciar interação entre os pares e os adultos, refletem a visão e concepção de educação e de infância dos educadores.

Portanto, cabe aos educadores a organização de espaços criativos e diversificados que

permitam inúmeras possibilidades de uso. No documento *Currículo em Construção*, encontramos que: "*Quanto mais espaços estiverem sendo ativados, maiores chances as crianças estarão tendo para desenvolver a linguagem, o mundo do faz-de-conta, a socialização, a autonomia.*" (Campinas, 1998, p.70).

A organização dos espaços de brincadeiras vem sendo modificada. A rua, a praça, os quintais eram locais da infância, onde as crianças corriam, criavam e recriavam jogos e brinquedos, ou seja, a criança não brincava sozinha, mas era com o outro que podia compartilhar a alegria de ser criança. Hoje quando perguntamos para um adulto sobre a sua infância, certamente irá fazer referência à rua como espaço do brincar.

Atualmente, esses espaços tornaram-se para as crianças lugares de risco, logo elas ficam enclausuradas em suas salas e quartos, em frente às televisões e computadores diminuído suas interações, ou quando podem brincar, os espaços se restringem aos *shoppings* e condomínios, sujeitos às regras. É no que se refere às crianças de classes sociais menos favorecidas, a situação torna-se ainda mais grave, pois, além de não terem à disposição estes espaços, são obrigadas a assumirem funções domésticas ou são lançadas ao mercado de trabalho precocemente.

É por este fator que as instituições de Educação Infantil constituem-se hoje como um espaço de DIREITO DE BRINCAR das crianças, garantido inclusive pelo MEC, através dos Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças", no item "Nossas crianças têm direito à brincadeira", no documento do COEDI, elaborado por Fulvia Rosemberg e Maria Malta Campos (1995).

Mas vale lembrar que não é pelo fato da brincadeira estar atrelada às Instituições de Educação Infantil, que o lúdico pode estar a serviço do pedagógico. ARROYO (1995) contribui neste sentido quando afirma que a brincadeira não deve ser um instrumento para tornar uma aula eficiente e nem tão pouco estar ligada a

didatização. Porque, neste tipo de atividade controlada pelo educador, a brincadeira pode ser apenas um elemento de sedução oferecido à criança, como coloca Wajskop (1995), utilizando o interesse da criança pela brincadeira para despistá-la em prol de um objetivo escolar. O importante é que a criança possa brincar pelo brincar... Brincadeiras de faz-de-conta, de roda, de rua, folclóricas ou regionais, são as que possibilitam a criança exercitar sua imaginação, criação e reinvenção, seja atribuindo significados diversos às suas ações e objetos ou mesmo experimentando situações novas ou de seu cotidiano.

Já que as instituições de Educação Infantil podem ser consideradas espaços do direito de brincar, a criança deve ser vista não como um "vir a ser", que deva ser preparada para o futuro, como o próprio nome sugeria há um tempo atrás quando designava estas instituições de "pré-escola", cujo objetivo era formar e preparar a criança para as séries iniciais, para ser aluno da primeira série. E negando essa visão há que considerar a "criança com um ser social, cultural, cidadão de pouca idade com direitos assegurados pela Constituição Federal, Estatuto da Criança e do Adolescente e LDB". (Campinas, 1998, p.13)

Na tentativa de superar esta visão da pré-escola que "prepara", torna-se fundamental que a preocupação, os objetivos e o trabalho das instituições de Educação Infantil se voltem para a infância e o brincar. Entendendo a infância como um tempo em si mesma, focando os olhares sobre a "criança concreta, real, que trás para a escola sua história, seus sentimentos, emoções, medos, sonhos..." (Arroyo, 1998), nos levando a perceber e a tratar a criança como um sujeito que produz cultura.

"Os grupos infantis criam uma cultura própria, viva, transmitida boca-a-boca e que, embora muitas vezes busque seus elementos na outra mais genérica, organizada pelos adultos, ainda assim, é reelaborada, segundo suas necessidades, pelos grupos infantis que os transformam

em algo próprio e diverso daquilo que lhes serviu de inspiração" (Perrotti, 1982, p.22).

Considerar a infância como "condição da criança", valorizando o conjunto de experiências vividas em diferentes tempos e lugares, passa a ser então um compromisso dos educadores, o que na última década, tornou-se objeto de discussão contribuindo para ampliação da visão e objetivos da própria Educação Infantil.

Refletir sobre estas concepções de infância e do brincar foi o que procuramos desenvolver nesta comunicação. Concepções e estudos que também estão sendo fundamentais para a nossa mudança de postura e para a construção no dia-a-dia de uma educação para a infância. No entanto, gostaríamos de frisar que isso não se dá individualmente, isoladamente; é o contexto coletivo e o espaço do grupo de estudos que tem nos permitido ampliar nossas visões através das leituras, das trocas e reflexões permanentes sobre a prática.

Gostaríamos de encerrar defendendo a necessidade da formação continuada e, mais que isso, convidar a todos que tenham uma Paixão pela Educação a sair do "isolamento" e buscar espaços coletivos para construir e compartilhar saberes e "fazereres".

Referências Bibliográficas

ARROYO, Miguel G. O significado da Infância. **Revista Criança**, 1995, n. 28, p.17-21.

CAMPINAS, Prefeitura Municipal, Secretaria Municipal de Educação, Departamento Técnico-pedagógico e Coordenadoria de Educação Infantil. **Currículo em Construção**, Campinas, 1998.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. O Espaço Físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da educação infantil. In. FARIA, A.L.G. e PALHARES, M.S. (Orgs). **Educação Infantil Pós-LDB: rumos e Desafios**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, FEUNICAMP, 2000, Coleção Polêmicas de Nosso Tempo: 62

FORNEIRO, Lina I. A organização dos Espaços na Educação Infantil. In: ZABALZA, M. **Qualidade em Educação Infantil**. Trad. Beatriz A. Neves. Porto Alegre: ArtMed 1998.

FRIEDMANN, Adriana. A evolução do brincar. In: FRIEDMANN, A. *et. al*, **O Direito de Brincar**. 4. ed. São Paulo: Edições Sociais – Abrinq. 1988.

PERROTTI, Edmir. A criança e a Educação Cultural. In: ZILBERMAN, Regina (Org). **A produção cultural para a criança**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na Pré-Escola**. São Paulo, Cortez, 1995 (Coleção Questões de nossa época; v 48).

GARCIA, Regina Leite (org.). ***Crianças, essas conhecidas tão desconhecidas***. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

Eliana Aparecida Pires da Costa¹

Fomos mais uma vez brindadas com um novo volume da coleção *O sentido da escola*, desta vez tratando especificamente da infância, o que certamente muito interessará aos preocupados com as crianças, quer nas escolas, quer ainda em demais instituições, por trata-se de uma possibilidade de compreendê-las sob diversas perspectivas e muitos lugares, nestas 138 páginas.

Por estar juntando autores que falam a mesma língua, mas distam em Estados e Continentes, já nos emociona no alcance do que há de ser comunicado, do que pode ser sentido, do sentido que a de fazer às pessoas que vivem tão longe e ligados pela busca de uma sociedade justa, o que envolve plenamente a criança e sua condição de vida.

Em primeiro lugar vem Regina Garcia, com propriedade e autoridade que lhe é intrínseca, conceituando a criança sujeito social histórico de direitos conquistados com muita luta. Regina mostra que ser criança é muito diferente para uma criança de um lugar e de outro lugar, bem como de gêneros diferentes, de condições sociais diferenciadas. Chama atenção para o envolvimento de meninos na cidade do Rio de Janeiro com o tráfico e a criminalidade, para os meninos dos países em guerra que usam armas, matam e se expõem ao risco de morte, e, das meninas da Índia que são assassinadas simplesmente por nascerem mulheres, e ainda, crianças que trabalham precoce e arduamente, fazendo do trabalho brincadeiras e sobrevivendo na sociedade que lhes nega tudo. Exemplificando a diferença, conta algumas histórias que ilustram a diversidade: do menino vendedor de balas, do menino que só queria afeto, da menina que tinha dificuldades na escola, mas que cuidava com competência da casa e dos irmãos, do filho único de classe média que, desde pequeno, é tratado para ser campeão, dos irmãos trapezistas que aprenderam muito na vida, do menino que queria aprender a ler jornal por amor, da professora que na infância não

⁽¹⁾ Doutoranda em Educação pela Unicamp. Professora do Curso de Pedagogia e do Curso de Especialização em Educação Especial da Pontifícia Universidade Católica de Campinas e Coordenadora Pedagógica de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Campinas/SP – Região Leste.



Resenha

aprendeu a ler, mas na juventude encontrou o sentido desta aprendizagem pelo desejo do amor. Enfim, Regina nos apresenta a busca de compreender porque alguns, apesar de toda a adversidade, no espaço possível da ação escolar, têm sucesso, mesmo que aparentemente fadados ao fraco, através das pesquisas acerca da resiliência, baseada nos estudos do francês Boris Cyrulnik, o qual analisa a capacidade que alguns têm de recompor-se diante de fortes impactos, reconstituindo e superando a precariedade. Usando a metáfora da história do Patinho Feio, nos evidencia que não interessa fazer dos patinhos feios todos cisnes homogêneos e sim belos patos que, na sua diversidade, seriam potencializados para fazer assumir o papel transformador na sociedade.

Em "Era uma vez... Quer que conte outra vez? - As gentes pequenas e o indivíduo" Sandra Corazza remete-nos à história da infância com um jeito muito especial de contá-la, fora da lógica do adulto. Detectando as equivalências impostas às crianças ao longo da história da humanidade, a autora nos oferece uma ótica de análise bastante criativa, identificando a criança com brinquedos, com adultos homens e mulheres, com animais, com a família, com desenhos animados e com um modelo predeterminado de escola. Falando das políticas públicas voltadas à infância, da globalização, da revolução burguesa, do capitalismo, com a possibilidade de encantar e sensibilizar prazerosamente a todos que lêem.

Sandra C. Baron, em "Brincar: espaço de potência entre o viver, o dizer e o aprender", conta inicialmente, sobre uma conferência assistida com o filósofo Peter Pál Pelbart, na qual conheceu o manifesto da bailarina portuguesa Vera Montero acerca de não serem supérfluas as atividades de entretenimento, ou seja, que o entretenimento é vital. A partir desta premissa, baseada em Winnicott e em Vygotsky, Sandra Baron trata o brincar e o jogo como constitutivo dos sujeitos, em sua relação com o mundo, enquanto uma atividade complexa imprescindível a todos nós que precisamos construir e transformar nossas experiências de adultos e de crianças.

Jacqueline de Fátima dos Santos Morais, em "Histórias e narrativas na educação infantil", trata da experiência com as histórias para as crianças. Destaca o que muitos já ouvimos ao contar uma história: conta de novo! Este desejo ilimitado que as crianças têm de ouvir novamente a história é revelador de que há um tipo de narrativa que envolve plenamente as crianças, com um desejo incansável de ouvir e ouvir a história que lhe é contada e que nunca será a mesma, ainda que repetida e repetida. Para Jacqueline a narrativa não está em extinção, apesar da crise assinalada por Benjamim. Fala dos espaços de narrativas dos docentes na educação infantil onde compartilham o vivido, suas experiências.

Manuel Jacinto Sarmento, Alexandra Bandeira, Raquel Dores, em "Trabalho e lazer no cotidiano das crianças exploradas", tratam do estatuto social da infância, diferenciando o trabalho infantil da exploração do trabalho da criança. Os autores tratam de uma dimensão de análise do trabalho infantil, a partir de uma pesquisa no Vale do Ave em Portugal, com 315 crianças, a qual revelou, sobretudo a urgência de rever conceitos trabalho/lazer ou adulto que trabalha/criança que estuda.

Maria Paula G. Meneses, em "Para uma visão mais abrangente do sentido da educação e dos saberes", fala de uma luta global por uma sociedade justa, a qual requer pensarmos nos processos educativos numa forma mais abrangente. A partir de uma análise dos movimentos de libertação de Moçambique, evidencia a necessidade de assumirmos o que é realmente emancipatório na diversidade de saberes, num diálogo tenso e construtivo em seu interior.

Finalizando a obra, Regina Leite Garcia transcreve uma história escrita por um menino chamado Diniz, a qual lê-la é bem melhor:

A história sonhadora

Era uma vez uma história que, mal tinha sido escrita, tinha sido trancada numa

arca. Ela sonhava com o mundo dos humanos que nunca tinha visto. Imaginava-os a viverem em pequenas casas de madeira, no meio dos campos, e a cuidarem de animais. Tão grande era o desejo de sair dali que, passados muitos anos, a arca abriu-se como que por encanto! Aproveitando uma pequena brisa, abriu as suas páginas e foi a voar. Mas o que viu não era nada do que imaginava, para onde quer que olhasse, só via prédios e cimento. Voou até a um campo que tinha avistado, mas, quando lá chegou, viu caçadores a perseguirem uma

gazela. Ao ver tudo isto, a história teve o enorme desejo de voltar para a sua velha arca e continuar a viver no seu mundo dos sonhos. Mas primeiro foi a uma tipografia e fez cópias de si mesma para que as crianças daquele horrível mundo pudessem ler. Depois, voltou para a arca e lá se fechou porque preferia sonhar a encarar o mundo onde vivia. Agora, com o passar do tempo as crianças têm uma história para ler que é esta história que eu estou a escrever (Diniz)

Por esta e outras histórias, vale a pena conhecer a obra.

SOUSA, Rafisa Roberta de. *A Criança, sua Educação, seus Educadores: a Percepção do Professor do Curso de Pedagogia.* Mestrado em Educação, PUC-Campinas, 2000, 85p. Orientadora: Profa. Dra. Maria Eugênia de Lima e Montes Castanho.

O presente estudo está inserido na linha de pesquisa "*Docência em Instituições de Ensino Superior*" e sua finalidade foi conhecer-estudar-analisar-discutir os referenciais teóricos dos professores do curso de Pedagogia, da habilitação para o Magistério da Educação Infantil, do Instituto de Ensino Superior de Mococa (IESMOC), que formam os profissionais da educação que atuarão em instituições de educação infantil, municipais e particulares. A investigação também busca articular tais referenciais às práticas declaradas pelos sujeitos que, como conseqüência, poderão ser os referenciais teóricos dos alunos desses professores, os futuros professores da educação infantil. Para o estudo foram ouvidos dez professores. Os questionamentos recolhidos por meio de entrevistas semi-estruturadas foram organizados através de temas. Decorrentes das análises, os resultados mostram que os professores têm no empirismo-associacionista, a base de sustentação teórica para o desenvolvimento de suas ações; tais conceitos estruturam-se no senso comum; as posições com presença de pressupostos construtivistas indicam a pré-disposição dos professores para uma possível superação do modelo dominante. Em conclusão, considera-se que repensar o curso de Pedagogia significa lançar um olhar mais profundo às práticas de estudo comuns ao percurso de formação do profissional da educação.

Palavras-chave: Formação de Professores; Educação Infantil; Ensino Superior.

ERPEN, Carmem Júlia Skrepnek Pereira. *A Dimensão Ética na Formação de Professores.* Mestrado em Educação, PUC-Campinas, 2003, 106p. Orientadora: Profa. Dra. Rosa Lydia Teixeira Corrêa.

A presente dissertação insere-se na linha de pesquisa "*Universidade e formação de professores para o ensino Fundamental e Médio*". Objetiva proporcionar uma reflexão sobre a formação de professores do ponto de vista ético; uma formação fundamental frente à realidade atual, dentro da Universidade. O argumento fundamental se dá com base na análise de conceitos éticos e de suas modificações e influências ao longo do tempo nas relações humanas, até o presente.

Resumos de Dissertações

Um presente que é marcado pela globalização, pelo Estado neoliberal, que demonstra muitos benefícios, mas que, por outro lado, agrava cada vez mais a polarização social, gerando graves problemas sociais, traduzindo uma crise civilizacional e pondo em xeque valores. Neste sentido, acreditamos que a educação exerça papel fundamental no resgate de valores humanos. Assim, a orientação teórica que subsidia a abordagem sobre a formação de professores se calca na idéia de uma Ética do Discurso, apresentada por Jürgen Habermas. Uma entrevista, realizada com professoras de diferentes escolas da rede pública, demonstrou que a escola não está realizando um trabalho coletivo em torno do

projeto pedagógico, demonstrando, assim, descaso com a importância de se ter objetivos em comum para a formação de sujeitos, portanto desconsiderando a necessidade de uma formação que exerça os pressupostos de uma Ética do Discurso. A partir de tal experiência verificamos a importância e a veracidade da Ética do Discurso, para que sejam incorporadas questões relativas à formação ética, que presida a ação dos alunos e da resolução dos problemas fundamentais do sujeito, da comunidade e do mundo em que vivem.

Palavras-chave: Ensino Superior; Formação Docente; Ética do Discurso.

CARVALHO, Rosa Doraci Vieira. *A Universidade e a Formação de Professores para o Ensino Fundamental e Médio: um olhar para a Progressão Continuada.* Mestrado em Educação, PUC-Campinas, 2002, 146 p. Orientadora: Profa. Dra. Rosa Lydia Teixeira Corrêa.

Este trabalho está inserido na Linha de Pesquisa “*Universidade e a Formação de Professores para o Ensino Fundamental e Médio*”. Aborda o *Regime de Progressão Continuada*, instituído nas escolas da rede pública estadual paulista, a partir de 1998, no âmbito da trajetória histórica da escola brasileira, caracterizada como uma escola seletiva e que foi lentamente se abrindo às camadas populares. Busca contextualizá-lo no quadro das atuais políticas educacionais. Interpreta tal regime, sob a ótica de estudantes dos últimos anos dos cursos de Licenciatura da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São José do Rio Pardo, a respeito dos seus efeitos e impactos sobre o ensino. A metodologia constou, além de estudo bibliográfico, de um questionário respon-

dido por aqueles estudantes. Tem como objetivo obter dados que permitem conhecer as diferentes interpretações dos sujeitos, considerados como futuros professores, e refletir a respeito de possíveis orientações que, a partir dos dados obtidos poderão contribuir na formação de docentes para o ensino fundamental e médio. Os resultados desta pesquisa estão centrados na necessidade de se repensar a ação docente diante das mudanças que vêm ocorrendo na sociedade, de modo geral, e na educação escolar, principalmente no que se refere à implantação do sistema de ciclos com *Regime de Progressão Continuada*.

Palavras-chave: Universidade e Ensino Fundamental e Médio; Formação de Professores; Progressão Continuada

CURI, Antonia Sirlene Lima. *Formação de Professores e Arte-educação no Ensino Fundamental após a LDB: um estudo a partir da realidade do Sistema Educacional de Paulínia – SP.* Mestrado em Educação, PUC-Campinas, 2002. 97p. Orientadora: Profa. Dra. Maria Eugênia de Lima e Montes Castanho.

Esta produção científica insere-se na linha de pesquisa “*Universidade e a Formação de*

Professores para o Ensino Fundamental e Médio”. Trata-se de uma pesquisa historiográfica, que

tem como objetivo discutir, refletir e compreender a formação de professores e a sua atuação na disciplina de Artes, a partir da análise do Sistema Educacional do município de Paulínia/SP; bem como divulgar os resultados desta preposição para os órgãos municipais pertinentes e para todas as unidades educacionais de ensino envolvidas no processo investigativo. Para tanto, buscando apreender a dinâmica do contexto formativo e a prática que o constitui, assim como os determinantes históricos e sócio culturais que a profissão abarca, analisamos documentos oficiais, projeto político pedagógico do sistema de ensino municipal, participamos de reuniões pedagógicas e entrevistamos professores e autoridades educacionais. A debilidade dos cursos de formação de professores e a falta de investimentos

reais no contexto educacional fazem com que se acentue a dicotomia entre a teoria e a prática, privilegiando uma educação elitista, insensível, desvinculada do contexto sociocultural do aluno. O professor, por sua vez, não está preparado para compreender, conceber e fruir Arte dentro de uma visão contemporânea, portanto, não pode possibilitar uma educação consistente e eficiente, nem no sentido cognitivo, nem no sentido emocional, que levaria o aluno a desenvolver sua criatividade, sensibilidade, percepção, imaginação e criticidade, possibilitando assim uma ampla visão do mundo.

Palavras chave: Arte-educação, Formação do Professor, Teoria e Prática, Ensino Fundamental

ZULIAN, Maria Aparecida Ramirez, *Formação de Professores da Escola Regular Para Receber a Criança Portadora de Necessidades Motoras.* Mestrado em Educação, PUC-Campinas, 2002, 95p. Orientadora: Profa. Dra. Maria Eugênia de Lima e Montes Castanho.

O trabalho se insere na linha de pesquisa "Universidade e a Formação de Professores para o Ensino Fundamental e Médio" e tem por objetivo pensar a preparação da criança portadora de necessidades especiais para que ocupe seu lugar no meio escolar. Foca a análise na utilização de meios tecnológicos. A metodologia inclui estudo histórico para conhecer o professor e entender o caminho da exclusão da criança portadora de necessidades especiais. Discute também a educação especial no Brasil e a

questão da inclusão. Discute ainda a habilitação do professor para dominar a atividade de ensinar qualquer criança, inclusive as diferentes. Levanta também dificuldades encontradas pelos professores que já vêm atuando na rede com relação à inclusão. Conclui sugerindo um trabalho de capacitação para professor para que a inclusão seja feita de forma responsável e proveitosa para todas as crianças.

Palavras-chave: Inclusão Escolar; Tecnologia; Formação de Professores.

SILVA, Cleide Aparecida Padovani da. *Da Experiência com Alunos do Ensino Fundamental à Formação do Professor de Ciências e Biologia.* Mestrado em Educação, PUC-Campinas, 2002, 74p. Orientadora: Profa. Dra. Dulce Maria Pompêo de Camargo.

Este trabalho está inserido na linha de pesquisa "Universidade e Formação de Professores para o Ensino Fundamental e Médio" e aborda a dicotomia entre a formação pedagógica e a específica do professor. Apresenta, através de relatos de experiências, proposta inovadora para

a formação do Professor de Ciências. Nessa proposta, a reflexão é fundamental para dar sustentação à prática pedagógica docente, de tal forma que prepara o professor para buscar alternativas que levem a melhores resultados na aprendizagem dos alunos. A metodologia

desenvolveu-se com a participação de alunos do curso de Ciências Biológicas, durante seus estágios, trabalhando com alunos de 7ª série. Foi adotado um modelo de comparação entre grupo experimental e grupo controle para práticas pedagógicas diferenciadas das tradicionais. Posteriormente, foram feitas avaliações. Com base nos resultados das avaliações, analisamos os dados que apontam para uma melhor aprendizagem dos alunos. O trabalho teve como

ponto partida uma experiência pessoal, realizada quando éramos professora do Ensino Fundamental. Julgamos oportuno levar essa experiência para o curso de Licenciatura de Ciências Biológicas da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São José do Rio Pardo com o objetivo de fundamentar através da pesquisa o trabalho de formação do professor.

Palavras-chave: Formação de Professores; Ensino de Ciências; Ensino Fundamental.

BATISTA, Rosele Martins. *A formação do professor e alunos com dificuldades de aprendizagem: a questão do fracasso escolar.* Mestrado em Educação, PUC-Campinas, 2003, 126p. Orientador: Prof. Dr. João Baptista de Almeida Júnior.

Este estudo está inserido na linha de pesquisa "Universidade e a formação de professores para o ensino fundamental e médio" e objetiva analisar a ação educativa de *professores* e de seus *professorandos*, relacionada à questão do fracasso escolar, em um curso de Pedagogia de duas IES do estado de São Paulo. Inicia-se com uma *pesquisa bibliográfica* sobre os conceitos de dificuldade de aprendizagem encontrados em autores atuais da área educacional. A seguir confrontam-se esses conceitos com as múltiplas interpretações sobre dificuldades de aprendizagem que os *sujeitos da pesquisa de campo* possuem, as quais vão configurando uma concepção de fracasso escolar. Para a coleta de dados, utilizou-se um questionário com perguntas fechadas e abertas que buscou analisar a influência que essas concepções exercem na

formação dos novos professores. Constatou-se que, entre os pesquisados, existe uma interpretação equivocada dos diversos modelos pedagógicos estudados, pois não consideram os processos individuais de aprendizagem do aluno em sua especificidade, resultando em um descompasso entre a fundamentação teórica e a ação pedagógica na prática. Como conclusão, o estudo dá ênfase a mais essa responsabilidade a ser considerada na formação docente: a necessidade de conhecer e colocar em prática as teorias de aprendizagem para superar as situações, denominadas de fracasso escolar, geralmente resultantes de dificuldades de aprendizagem.

Palavras-chave: Formação Docente, Dificuldades de Aprendizagem; Fracasso Escolar.

MARIOSIA, Maria Aparecida Silva. *A visão de concluintes do curso de direito sobre o seu processo de formação: dilemas, desafios e expectativas.* Mestrado em Educação, PUC-Campinas, 2003, 108 p. Orientadora: Profa. Dra. Mara Regina Lemes De Sordi.

Este trabalho está inserido na linha de pesquisa "Avaliação Institucional" e teve por objetivo conhecer como o concluinte da Faculdade de Direito do Sul de Minas avalia o seu processo de formação, e identificar os dilemas, desafios e

expectativas que o curso promove em seu projeto de vida pessoal e profissional. O estudo foi realizado por meio de pesquisa qualitativa, com 97 alunos concluintes de 2002, da Faculdade de Direito do Sul de Minas. Os alunos sinalizam

na direção de um curso de Direito bem estruturado, com visíveis avanços no seu percurso de qualidade, embora reconheçam dificuldades de acompanhamento, frente às suas condições de vida. Destacam que o papel do advogado é fundamental para a implementação da justiça. Sentem que têm de continuar estudando para conseguir ingressar na carreira pública, bastante competitiva, sendo este o seu maior desejo. Sobre as expectativas quanto ao futuro, nos

próximos cinco anos, a maioria dos concluintes demonstra insegurança e falta de perspectiva. Atribuem a si a responsabilidade de superar estas dificuldades, não revelando criticidade em relação a outros determinantes que interferem em sua possibilidade de inclusão no mundo do trabalho.

Palavras-chave: Avaliação institucional; Ensino do Direito; Expectativas do Concluinte.

SERRANO, Rosa Helena Carvalho. *A Construção de uma Cultura de Avaliação: desafios de múltiplos processos.* Mestrado em de Educação, PUC-Campinas, 2002, 129p. Orientador: Prof. Dr. Newton Cesar Balzan.

Este estudo objetiva ser o ponto de partida de um processo de construção de uma cultura de Avaliação Institucional para as Faculdades Associadas de Ensino - FAE -, constituídas como autarquia municipal, jurisdicionadas ao CEE (Conselho Estadual de Educação) e localizadas na cidade de São João da Boa Vista, interior de São Paulo. Para que esta cultura de avaliação começasse a ser concretizada, foram realizadas pesquisas, a partir do ano de 2001, que englobaram os corpos discente, os coordenadores de cursos e a direção geral das referidas faculdades. Tais pesquisas visaram, principalmente, a auto-avaliação interna da Instituição. A

Avaliação Institucional da FAE, sob o ponto de vista externo, é realizada pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura) e CEE. Após as análises dos resultados das pesquisas efetuadas na FAE e os relatórios elaborados pelos especialistas dos órgãos públicos, buscou-se traçar paralelos entre as avaliações interna e externa, com o propósito de se evidenciar os seus pontos negativos e positivos. É com base em tais pontos que se almeja "alicerçar" a cultura de Avaliação Institucional para as Faculdades Associadas de Ensino.

Palavras-chave: Cultura de Avaliação; Avaliação; Conselho Estadual de Educação.

NORMAS PARA OS COLABORADORES

A Revista de Educação aceita para publicação trabalhos originais na área de Educação (História, Filosofia e Ensino) que serão encaminhados às seções de artigos, relatos de experiência, comunicações, resenhas, resumos de teses e dissertações, notícias, eventos e outros.

Os originais escritos devem ser apresentados em duas vias, impressos em espaço 1,5 linhas, em folha tamanho A4, de um só lado da folha. Solicitamos envio em disquete (programa Word for Windows). Anexo ao artigo deverá ser enviado também um resumo no idioma de origem e em inglês. Incluir também três palavras-chave (key words) que permitam a indexação do trabalho e o título do trabalho em inglês.

Em folha à parte informar o nome completo do autor (ou autores), instituição, setor de trabalho, ocupação profissional e endereço completo para contato.

Solicita-se que a extensão máxima dos originais sigam a seguinte orientação:

- artigos/entrevistas/depoimentos - 20 páginas
- comunicações e resenhas - 05 páginas
- notícias e resumos - 01 página.


As notas e referências bibliográficas devem observar as normas da ABNT ou de outro sistema aceito pela comunidade científica.

Os originais serão avaliados por especialistas (de forma anônima) e o parecer destes, será referendado pelo Conselho Editorial e comunicado ao autor. Os originais recusados não serão devolvidos.

Cada colaborador terá direito a três exemplares do número onde seu artigo foi publicado.

A Revista de Educação reserva-se o direito autoral do trabalho publicado, não podendo o mesmo ser reproduzido sem a autorização do Conselho Editorial.

Os editores esperam que os colaboradores tenham especial empenho na divulgação da Revista para que a publicação possa manter-se e crescer em qualidade e quantidade.



Normas para os Colaboradores

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS

Grão-Chanceler

Dom Gilberto Pereira Lopes

Reitor

Pe. José Benedito de Almeida David

Vice-Reitor

Pe. Wilson Denadai

Pró-Reitoria de Graduação

Prof. Jamil Cury Sawaya

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

Profa. Dra. Vera Sílvia Marão Beraquet

Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários

Profa. Dra. Carmen Cecília de Campos Lavras

Pró-Reitoria de Administração

Prof. Antonio Sergio Cella

CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS

Diretora

Profa. Marina de Macedo Arruda

Diretora Adjunta

Profa. Raquel Maria de Almeida Prado

Coordenadora do PPGE

Profa. Dra. Maria Eugênia de Lima e Montes Castanho

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Diretora

Profa. Edwiges Pereira Rosa Camargo

Diretora Associada

Profa. Dra. Katia Regina Moreno Caiado

Entrevista

Professora Dra. Tizuko Morchida Khishimoto, da Faculdade de Educação da USP, entrevistada por Verônica Viana

Artigos

Estatuto da Criança e do Adolescente: a luta em defesa dos direitos da criança e do adolescente no Brasil

Paulo Bufalo

No espaço da creche, com o convívio das diferenças, emerge a cultura infantil

Joseane Maria Parice Bufalo

Um brincar especial: a brinquedoteca e a inclusão escolar

Eliana Maria Pereira de Mendonça



PUC
CAMPINAS

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA

Urbanismo Para Criança - apoio para
o Estudo do Meio em bairros de formação recente
Walkyria Mollica do Amarante e Ricardo de Souza Moretti

Revista *Ciência Hoje* das crianças: como dado de cultura lúdica,
veiculação de saberes e construção da infância
Rosa Lydia Teixeira Corrêa

Odontologia em Saúde Coletiva e atividades
pedagógicas orientadas à saúde através de jogos e brincadeiras
Gustavo Nicolini Fernandes e Érica Ferrazoli Devienne Leite

Comunicação

Educação para a infância: lugar de criança, direito de brincar
**Elaine Ferraresi Serediuk, Ana Maria Ribeiro de Carvalho G. Ramadan
e Daniela Medon Gobbo**