



in-fân-cia latinoamericana 37

in-fân-cia latinoamericana

sumário



editorial

- » **Diversidade e primeira infância**
Conselho Editorial do Uruguai

tema

- » **Inclusão: um desafio ontopolítico para a Educação Infantil**
Maria Antonia Irazábal Quintero
- » **O direito de discordar**
Silvia Majoral

entrevista

- » **José Pedro Charlo (documentarista)**
Juan Alliaume Irurueta (10 anos)

cultura e expressão

- » **A pedagogia do desafio ou, como não criar crianças “tolas”**
Chantal Medaets

experiências

- » **Três experiências, três olhares, três histórias**
Maria Schelotto Varela. Daniela Goffi y Adelina Perdomo. María Mañana Garcé, Florencia Anzalone Cabrera y María Noel Fekete
- » **Abordagem de gênero: um desafio na prática pedagógica**
Roxana Ivette Valero Bazán
- » **Diversidade**
Alba Tafunell

reflexões pedagógicas

- » **Artesanias infantis: pertencimento cultural e participação das crianças pequenas na produção cultural**
Fabiana Oliveira Canaviera
- » **Diversidade e primeira infância -A experiência político-pedagógica com a comunidade desde o Jardim de Infância**
Mercedes Montes
- » **O valor da Diversidade nas línguas infantis**
Alba Mejias Jiménez

história da educação as 100 linguagens da infância

in-fância latinoamericana

editorial

Diversidade e primeira infância



CONSELHO EDITORIAL DO URUGUAI

A humanidade é diversa. Os seres humanos compartilham a mesma essência. Temos características inerentes à condição humana, que nos tornam humanos/as, mas além das características comuns à espécie, também somos diversos/as. Os costumes e tradições são alguns aspectos que refletem a diversidade que também se expressam na diversidade social (Carta dos Direitos Humanos da ONU em 1948 e Declaração da Diversidade Cultural da UNESCO que reconhece o pluralismo e a solidariedade).

O significado pode referir-se ao conjunto de diversas questões, à pluralidade, à multiplicidade, à variedade. Existem diferentes tipos de diversidade, cultural, sexual, biológica, funcional, linguística, que podem ser refletidas e expressas em crenças, costumes, tradições, arte, gastronomia, música, entre outros. Mas, do que estamos falando quando falamos sobre diversidade na educação? E mais especificamente a Educação Infantil?

A política educacional possibilita, ou não, uma educação diversa e multicultural quando existe legislação no Estado que permite abordar esses aspectos. Tanto a legislação como as condições de trabalho, o ambiente e a proposta educativa, a formação das equipes e os recursos materiais tornam possível o trabalho nesta perspectiva.

A importância dos planos de estudo abordarem e trabalharem para uma educação na diversidade, pois há populações que não “aparecem”. Sexo, etnia, nacionalidade, idade são condições ou variáveis que devem ser levadas em conta, e é preocupante que haja certos grupos que não existam, pois as suas realidades não aparecem no sistema educativo ou surgem em forma de “proteção” que implica uma posição ideológica que os homogeneiza, normaliza e centraliza, levando a uma certa desvalorização.

Pensar na qualidade da formação e na sensibilidade da equipe educativa a partir da consciência das crianças como sujeitos de direito com capacidades próprias para reconhecer as suas necessidades e participar ativamente em tudo o que lhes diz respeito. Tensão entre a atenção individual e grupal tendo em conta a heterogeneidade de cada menino e menina com as suas qualidades específicas, próprias da sua personalidade, do seu crescimento e desenvolvimento, que se transformam e por meio da educação é necessário ouvir e interpretar. Os centros da Primeira Infância devem prestar atendimento integral a meninos e meninas diferentes e diversos, respeitando essas singularidades para transcender o racismo, a xenofobia e a discriminação em qualquer uma das suas formas.

in-fância latinoamericana

editorial

Diversidade e primeira infância



Educar em um contexto de grupo não é uma tarefa fácil, implica respeitar cada sujeito, evitando cair em generalidades normativas. Então, o que é priorizado? O grupo será mais estimulado do que o indivíduo? Como podemos transitar pelas experiências grupais respeitando as individualidades? Como cuidar de 10 ou 15 crianças (ou até mais) ao mesmo tempo e como atender a singularidade de cada uma?

Conviver com a diversidade é uma boa forma de crescer e se desenvolver, pois enriquece a vida das pessoas. O grupo permite que meninos e meninas ampliem as relações sociais e se enriqueçam com elas. Conhecer os contextos e a diversidade cultural, étnica, sexual, religiosa, ideológica, territorial e social conecta a vida das comunidades e das famílias com a vida do centro de educação infantil. Assim, quanto mais diversidade, maior riqueza na vida das crianças e das suas famílias, desde que sejam consideradas e levadas em conta.

A defesa e o respeito pela diversidade como imperativo ético, indissociável do respeito pela dignidade das pessoas, transmite-se mais por meio das ações e das propostas do que pelas palavras. As diversidades ampliam alternativas, nutrem capacidades humanas e valores como solidariedade, empatia e convivência. Em tempos em que, repetidamente, a convivência e a paz são postas em questão, em mundo globalizado, com elevados níveis de mobilidade humana,

este imperativo ético é também político e, portanto, pedagógico.

Para este número, buscamos tornar visíveis experiências educativas que apontam a promoção da convivência, a atenção às diversidades e o enriquecimento que isso produz.

— CONSELHO EDITORIAL DO URUGUAI

in-fância latinoamericana

tema



- O artigo de María Antonia Irazábal centra-se na noção de deficiência que nós, adultos, temos, tão diferente da abordagem que as próprias crianças têm.

Nossa proposta de inclusão dependerá basicamente dessa noção. Se for considerado como um diagnóstico, busca-se apenas a reparação, a aproximação da “normalidade”. Se, no entanto, o potencial individual for valorizado, diversas experiências de conhecimento podem ser oferecidas.

O artigo incentiva a reflexão sobre a nossa forma de considerar a diversidade e, portanto, de agir na escola.

Neste artigo a autora propõe uma visão da diversidade a partir da primeira definição do dicionário: diferença, variedade, heterogeneidade.

Mostra uma concepção de sala de aula como local de encontro, lugar de vida de diferentes pessoas - coincidindo muitas vezes apenas na idade cronológica. Mas cada criança tem sua história, sua família, seu passado, seu caráter, suas preferências. Devemos tratá-las todas da mesma forma? Deveríamos exigir o mesmo de todas? Estas questões estão presentes aqui.

■ MARIA ANTONIA IRAZÁBAL QUINTERO

Inclusão: um desafio ontopolítico para a Educação Infantil



■ SILVIA MAJORAL

O direito de discordar



in-fância latinoamericana

tema

Inclusão: um desafio ontopolítico para a Educação Infantil



■ MARÍA ANTONIA IRAZÁBAL QUINTERO

Este artigo tentará levantar alguns aspectos do desafio que a abordagem conceitual e prática da noção de deficiência implica para a Educação Infantil. A intervenção que se faça está, em todos os casos, impregnada das ideias, preconceitos e estereótipos que têm as pessoas que desempenham as funções de educação para a deficiência; além de sua formação e especialização em educação infantil.

A noção de deficiência pode ser analisada em e a partir de diferentes modelos conceituais. Esses modelos estão inseridos noutras linhas de demarcação que traçam a sua estrutura e que dão origem a diferentes tipos de intervenção sobre a situação de meninas e meninos marcados por deficiência.

Palavras-chave: infâncias e deficiências, interseccionalidade, inclusão, capacitismo.

Para começar, são levantadas algumas das particularidades da interseccionalidade entre infância e deficiência e como as práticas participativas ou inibitórias para meninas e meninos com deficiência promovem a inclusão ou a exclusão desde a primeira etapa educacional.

Cada modelo de inteligibilidade parte de um contexto histórico e esclarece alguns aspectos das intervenções; ao mesmo tempo que impedem de ver outros que se tornam inacessíveis.

Também é desafiador captar como o mundo adulto age e adere a práticas baseadas na presença de meninas e meninos com deficiência, enquanto para os pares a diversidade – de corpos e suas funcionalidades – aparece como uma singularidade que faz parte da vida em grupo; sem grandes ressonâncias ou dificuldades. Em geral, o que aparece é a questão da diferença, sem o atravessamento moral. Isso virá do androcêntrico.

Interseccionalidade como ferramenta de intervenção e conhecimento.

A interseccionalidade tem sido abordada por diferentes autores como conceito, como metodologia e também como estratégia de intervenção (Palacios, 2008; Caballero, 2013; Peláez, 2013; Cruells, 2015).

Na década de 80, vários autores começaram a trabalhar em noções que interpretam os fenômenos a partir do valor da intersecção, e não da singularidade acrescentada ou potenciada de cada dimensão. Kimberly Crinshaw e Patricia

in-fância latinoamericana

tema

Inclusão: um desafio ontopolítico para a Educação Infantil



Hill Collins são duas das principais, cuja influência continua até hoje (Cruells, 2015).

Aludem à sua inscrição política, pois olhar para apenas uma destas dimensões acaba por deslocar o foco da atenção para as margens, desviando a atenção da evidência da rede de origens da opressão e da sua complexidade intrínseca (Crinshaw, 1989, in Cruells, 2015).

A proposta dessas autoras é pensar que as agências dos grupos se baseiam em identidades complexas que, se desconhecidas, a heterogeneidade das grupalidades tende a ser ignorada e seus caminhos de avanço permanecem invisíveis. Não admitem hierarquias ou supremacia nos eixos que compõem esta matriz de opressão – dominação, mas antes promovem a captura da complexidade das situações e dos processos que as produzem; bem como aqueles que os protagonizam.

McCall (2005, em Cruells, 2015) mostra a interseccionalidade como um paradigma de pesquisa empírica que nos permite pensar internamente às categorias de análise, ao mesmo tempo que vemos os processos que as interligam.

Posteriormente, Welton (2006) enfatiza que, embora não se possa gerar um sistema de importância - na medida em

que qual eixo de opressão é o predominante - é fundamental compreender que cada um tem seu peso e se modifica de acordo com as circunstâncias observadas e seu contexto. A ontologia de cada dimensão não se perde, mas varia de acordo com as assimetrias da interseccionalidade. É uma abordagem com duplo potencial; pois por um lado capta a natureza estática do fenômeno (identidades), por outro lado permite ver as suas variações, dinâmicas e mecanismos de funcionamento (efeitos e dispersão). (MacKinnon, 2013 em Cruells, 2015)

Portanto, a proposta deste artigo é pensar nas oportunidades da educação infantil a partir desta poderosa ferramenta multifuncional.

Deficiência: condição, situação e posição social

Qual a relevância dos modelos com os quais a deficiência é abordada e/ou definida? Que efeitos eles têm nos corpos? Como esse conceito compõe suas reflexões?

Vamos considerar três dimensões para esta análise:

- A.** A condição de deficiência,
- B.** A situação de deficiência
- C.** A posição social da deficiência (Palacios, 2008; Brogna, 2013).

in-fância latinoamericana

tema

Inclusão: um desafio ontopolítico para a Educação Infantil



A. Condição de deficiência

A condição de deficiência é entendida como aquela “diferença” calibrada e mensurável, avaliável ou comparativamente avaliada que marca os corpos com condição de deficiência.

Essa característica corporal, seja ela de funcionamento físico ou psicológico-emocional, é tensionada com duas possibilidades de compreendê-la segundo as “lentes teórico-políticas” utilizadas:

- modelo médico – de reabilitação
- modelo de estudos críticos sobre deficiência.

1. Modelo médico – de reabilitação.

Implica, antes de tudo, nomear esta condição por e a partir de um diagnóstico médico ou do setor de saúde. Existe o déficit, a medida em valor de uma função que não atinge o padrão previsto para corpos com características semelhantes de idade, classe social, área geográfica, racialidade ou etnia, etc.

Esta condição de deficiência, ora baseada em escalas biomédicas, ora baseada em percepções institucionais

in-fância latinoamericana

tema

Inclusão: um desafio ontopolítico para a Educação Infantil



(reguladas por regras e perfis de cuidado que moldam os corpos que recebem, como o setor de saúde, educação, etc.) capta e orienta, por pessoas identificadas como tais, percursos de vida e trajetórias externas aos seus desejos e campos de possibilidade (sejam construídos por eles e descartados por “vozes autorizadas” – familiares, profissionais, técnicas, ferramentas dimensionadas – ou nem mesmo (Oliver, 2008;). Palácios 2008; Angelino et al., 2009)

Essa condição singulariza, individualiza e particulariza a deficiência e a insere no corpo da pessoa. Com este argumento, são projetadas e prescritas tecnologias aplicáveis de diferentes tipos e abrangências (tratamentos medicamentosos, reabilitação funcional, tecnologias visuais, etc.), que tenderão a colocar a pessoa com deficiência em caminhos de mão única, de recuperação, de cura ou de um melhor desempenho de acordo com o diagnóstico ou déficit. Este caminho se sobrepõe com especializações médicas e pedagógicas, no sentido das adaptações e ajustamentos pessoais, no sentido da remodelação do espaço pessoal (com o consequente efeito do isolamento e da exclusão).

Como ocorre a “rotulagem” da deficiência e como ela adere aos corpos? Tradicionalmente, a medicina e a pedagogia têm tomado como objeto de estudo o “problema” da deficiência.

Ao intervir, esses saberes tomam o indivíduo, o corpo como materialidade positiva, focando e aplicando ali suas tecnologias de atenção.

Assim se produz e se constitui o desvio daquele indivíduo e das suas funcionalidades, se delineiam os objetivos da terapêutica e as ações necessárias para corrigir – na medida do possível – esse afastamento do esperado e do “normal”.

Funda-se assim nesse indivíduo um déficit que marca a sua existência em termos de tragédia pessoal; tragédia que envolve seu meio social próximo (parentes) marcando essas existências com pesar.

Assim demarcada, a situação crônica está definitivamente ligada à necessidade de dispor de cuidados de saúde e de profissões especializadas que permitam o acesso às áreas sociais de desenvolvimento (educação, emprego, etc.). (Rosato Angelino et al., 2009).

Segundo Oliver (2008), esta visão a partir do deficitário e do “doente” mancha as lentes de quem a vê, o que compromete a sua capacidade (além do seu verdadeiro potencial, pois não se dá espaço ou valor para o seu desenvolvimento).

in-fância latinoamericana

tema

Inclusão: um desafio ontopolítico para a Educação Infantil



O compromisso do ambiente profissionalizado – e por extensão, de todos os seus ambientes – será dedicado a propor atividades e fornecer soluções que tendam a restaurar ao máximo suas possibilidades – não havendo chance de haver uma recuperação total.

Será a pessoa, individualmente, quem deverá adaptar-se e assumir-se limitada, e acomodar a sua existência a partir deste ponto de partida – que visto desta forma é também o ponto de chegada, portanto, criando a imobilidade de vida.

O percurso social, familiar e pessoal de alguém assim rotulado será muito claro e concreto, pois estará em órbitas pré-definidas por outros e protocolizadas nas suas operações. Há pouco espaço para tomar iniciativa e o sucesso e os aplausos dependerão do cumprimento dos objetivos da reabilitação, do cumprimento dos tratamentos e da adesão às rotinas programadas para e por seu próprio bem.

Várias questões surgem ao refletir sobre estas questões à luz desta proposta.

Qual é o lugar social de uma pessoa assim rotulada? Quais são os espaços para sua existência social? Como pode gerar projeção e ambições?

Essa separação do jogo social, essa permanência no lugar do “outro” que é diferente e que, portanto, não brinca nas interações cotidianas, não acessa aquele espaço onde ocorre a troca de papéis, de oportunidades de produzir e transformar e ser transformado.

Fica claro, nesta sujeição ancorada no déficit, que a tutela de um “outro” autorizado aparece – não mais magicamente – com funções assimétricas, hierárquicas e com o superpoder de conhecer antecipadamente os acontecimentos vitais, necessidades e prazeres de seu “supervisionado”. (Angelino et al., 2009).

Há espaço para “algo mais” ou “algo depois” da deficiência na vida dessas pessoas?

2. Modelo de estudos críticos de deficiência

Em oposição a esta visão médico-reabilitadora, surge outro modelo de compreensão que contesta o terreno ontopolítico da deficiência; atacando conceitualmente a noção de déficit. O objetivo é deixar de pensar na “noção de déficit” como uma realidade puramente natural, a-histórica e pré-social. A condição de deficiência é lida aqui de outra forma radicalmente oposta. O déficit deixou de ser uma categoria neutra

in-fância latinoamericana

tema

Inclusão: um desafio ontopolítico para a Educação Infantil



e pessoal e postulará pensá-lo como um efeito das lógicas imperantes e hegemônicas dos corpos.

A questão central é olhar para a deficiência como uma categoria situada em um processo histórico, enquadrada em práticas tecnocráticas e em assimetrias hierárquicas de poder que acabam gerando seu aparecimento no discursivo como disfuncional ou próprio de corporalidades desviantes da norma.

Essa crítica é condensada em um novo termo, o capacitismo. Esta palavra contém uma lógica de regulação dos corpos que contém uma rede de crenças, processos de intervenção e práticas sociais que produzem um sujeito corporificado num corpo que atende às exigências do pleno desenvolvimento das capacidades humanas (Toboso, 2010).

Consequentemente, a deficiência contém uma desvalorização desse ser (Toboso, apud Campbell, 2017), o que a separa do que é natural e desejável, daquilo que gera privilégios e recompensas institucionais (McRuer, 2016).

Este quadro – regulador funcional dos órgãos – produz a incapacidade em sujeitos deficientes, que cristalizam em si tanto o regulatório como seu desvio.

B. Situação de deficiência

Esta dimensão centra-se no relacional; entre pessoas e entre pessoas e ambientes. O modelo social da deficiência permite a conceituação desta dimensão, pois parte de evidenciar as barreiras nos ambientes onde ocorrem essas relações humanas, ao mesmo tempo em que torna visíveis as barreiras existentes neste campo específico, o das relações humanas.

Para fins de análise, podem ser enunciados quatro tipos de barreiras: físicas, de informação, de comunicação e de atitude. Estas últimas aparecem como mitos, lendas, pre-concepções e preconceitos com uma transição intergeracional, cultural, de identificação complexa e – portanto – remoção.

Neste modelo, a raiz do problema não é o déficit ou a limitação de um corpo individual, mas as limitações da própria sociedade para oferecer serviços e acompanhar as necessidades de todas as pessoas e das suas muitas diversidades.

Este modelo desloca o campo ontológico do individual para o social, modificando o peso da produção das assimetrias, desvantagens e limitações no campo das possibilidades. (Vallejo, 2007; Palacios, 2008; Míguez, 2009).

in-fância latinoamericana

tema

Inclusão: um desafio ontopolítico para a Educação Infantil



C. Posição de deficiência

A terceira dimensão é a posição que coloca a deficiência numa matriz de estruturas fundantes do social, das representações e valores sociais.

Segundo Brogna, esta posição é construída a partir da própria origem dos nossos modos de pensar, a partir da cultura que nos toca, a partir da idiossincrasia, das estruturas cognitivas que admitem o trânsito discursivo, enunciativo e do sentir, a partir do habitus Bourdésiano que é o ponto inaugural – não escolhido – de cada escolha.

Estas estruturas são criadas e sustentadas a partir de práticas sociais (institucionais), a partir dos modos e mecanismos de viver em sociedade.

A posição de deficiência pode ser evidenciada pela desvalorização, pelo estatuto diminuído em que a deficiência e o que a rodeia são colocados.

Inclusão: educar a partir do potencial da diversidade

É importante que aqueles/as que desempenham a tarefa de educar e têm protagonismo nas propostas das práticas cotidianas nos espaços de encontro da infância possam refletir sobre seu posicionamento frente à noção de

deficiência. Surgem tensões, desafios e terrenos difusos e confusos que nos obrigam a aceitar que a deficiência se move e varia. Deixa de ser o confortável conceito diagnosticável, torna-se um campo multidimensional de tensões que envolve inevitavelmente quem o pensa e produz. É uma condição, ao mesmo tempo que um acontecimento relacional dinâmico, e está alojado naquela urdidura estrutural da qual emerge ora pelos seus efeitos, ora pela sua presença e ora escapa em busca de outra posição.

A deficiência como conceito complexo, parte do mundo adulto. As meninas e os meninos abordam os seus pares a partir de uma perspectiva simples e diversificada, com um potencial que inclina a balança do conhecimento em direção a uma experiência partilhada e captura o mundo fora das linhas de demarcação do terreno social. Esta urdidura será trazida ao campo por aqueles que carregam o mundo institucional e adulto, androcêntrico e capacitista.

Por isso, é central rever pessoalmente qual a trama ideacional que a deficiência carrega para cada pessoa e para cada instituição, como ela opera nos órgãos com os quais estabelece intercâmbio e como as propostas de conhecimento ficam fortemente presas entre condições, situações e posições de deficiência.

in-fância latinoamericana

tema

Inclusão: um desafio ontopolítico para a Educação Infantil



A inclusão de meninas e meninos, para além destas dimensões, implica eliminar o capacitismo das intervenções e permitir que a diversidade enriqueça as práticas coletivas.

Claro que é desafiador, pois vai contra o processo histórico que coloca as pessoas que encarnam deficiência em lugares especiais e especializados, para os quais nenhuma outra pessoa se sente preparada.

A educação na primeira etapa da vida tem a oportunidade de não rotular, de contemplar propostas educativas, cuja estrutura visa captar o potencial criativo de conhecimento e aprendizagem de cada pessoa; promovendo que cada menina e menino se apropriem do seu mundo ao seu gosto.

Se lermos a deficiência como um diagnóstico, estaremos gerando práticas reparadoras, baseadas em necessidades que nada mais são do que apostas numa normalidade que protege a segurança hegemônica.

Se olharmos para a deficiência apenas para as barreiras que podem dificultar a participação, estaremos minando a surpresa da diversidade de possibilidades.

O desafio é libertar-nos do peso negativo e restritivo da deficiência e fazer com que cada pessoa tenha a sua

própria experiência de conhecimento, sem que o processo educativo lhe roube o seu potencial criativo e os classifique nas formas “corretas” de pensar, viver e crescer.

■ **MARÍA ANTONIA IRAZÁBAL QUINTERO**

Graduada em Psicologia

Estudos em Deficiência e Gênero

Ativista pelos direitos das pessoas com deficiência

in-fância tema latinoamericana

O direito de discordar

■ SILVIA MAJORAL



Na escola, as crianças têm o direito de discordar?

Às vezes fui repreendida, referindo-me a uma criança que agiu de forma diferente das outras: “Claro, como você deixou ela fazer isso...”

Desde muito pequenas as crianças têm algumas coisas muito claras.

Muitas vezes também acontece com certos adultos que não temos vontade, não gostamos ou não queremos fazer o que “temos que fazer” naquele momento.

Tem festa na escola e você tem que cantar uma música na frente de todo mundo.

Festa de carnaval, hora de se fantasiar. Pátio, é hora de brincar. E tantas situações parecidas.

Em uma sala de aula passamos muitas horas juntos. Complícidades e histórias compartilhadas são tecidas. Nos

conhecemos cada vez mais, expressamos o que gostamos, o que não gostamos, o que nos incomoda, como nos sentimos, momentos de mau humor ou dias ruins, alegria... Todos nós temos nosso caráter e nossos momentos, tanto os mais velhos como os pequenos. Acho importante não esquecer as diferenças do nosso dia a dia: se fomos ao teatro, uns irão gostar outros não. Todas as opiniões são respeitáveis. Por que você gostou? E por que você não? Qualquer coisa: uma atividade, uma comida, uma cor, um cheiro... pode se tornar um tema para refletir a diversidade de escolhas, gostos e opiniões.

Obviamente todos têm que fazer tudo para aprender, para experimentar e descobrir as suas preferências e capacidades: têm que pintar, mesmo que prefiram jogar futebol, têm que correr, mesmo que prefiram ter calma, têm que superar timidez na hora de atuar... Mas tudo pode ser feito aos poucos, com respeito e tranquilidade. Em princípio, eles ainda têm muito tempo.

in-fância latinoamericana

tema

O direito de discordar



Um dia, quando estávamos ensaiando uma música, notei duas crianças do meu grupo que tinham uma expressão de sofrimento no rosto. Vale a pena? Elas têm que fazer isso? (Deixo de lado aqui a questão dos shows e festas na escola, que também precisariam ser muito conversados e refletidos.) Mais tarde, conversei com todo o grupo e disse que, se houvesse alguém que estivesse passando por uma situação terrível, poderia se esconder atrás de um colega de classe e mexer sua boca fingindo cantar ou me contar. Duas crianças se aproximaram de mim para me dizer que preferiam não subir ao palco. E então fizemos isso. Suas famílias, mais tarde, também apreciaram porque parece que as crianças transmitiram suas preocupações em casa, conversaram sobre isso e até tiveram dificuldade para dormir. Sabemos que durante a vida sofremos, mas há casos em que, se puder ser evitado, não vale a pena.

Na nossa escola, quando chove muito não sabemos para onde ir e às vezes vamos para uma sala grande assistir a um curta-metragem. A maioria das crianças gosta; mas descobri uma que não.



Imagino que ele me ouviu quando disse à minha companheira: “Não podemos sair para debaixo do toldo? Temos que assistir a um filme? Ele também pôde deduzir pelo meu tom de voz que eu não estava com vontade nenhuma. Às vezes propomos opções paralelas: um pequeno espaço de movimento, teatro de marionetes... Mas naquele dia não fizemos isso.

in-fância latinoamericana

tema

O direito de discordar



O menino estava confiante o suficiente (ele havia começado na turma há pouco tempo) para me dizer:

- Eu não quero ir ver o filme.
- Você não gosta?
- Não. E você?
- Sim, mas agora não estou com vontade. E você? Você não gosta de nenhum filme ou gosta de algum?
- Nenhum.
- Você vai ao cinema?
- Não. Eu simplesmente não consigo resistir.

Ele me explicou com maturidade e confiança! Sugeri sair sob os toldos do pátio ou ficar para brincar na sala. Ele queria sair e pediu minha bicicleta. Insisti muito para ele não se molhar, não sair da área do toldo. De qualquer forma, estava bem equipado.

Eu também disse a ele que estava ali ao lado dele, com o resto do grupo, que depois tentaria sair um pouco com os outros, se não chovesse tanto, que se ele precisasse de alguma coisa ele poderia me procurar. Fiquei um tempo com ele porque me deu pena ao vê-lo ali sozinho, mas o vi

pedalando e gritando: Que bom! Estou sozinho! Estou sozinho! Mais feliz do que na Páscoa.

Mais tarde, ele veio me dizer que quando passou entre os dois toldos se molhou um pouco. Que responsável! Eu tinha pedido para ele não sair e tentar não se molhar e ele estava sofrendo porque a água entrava entre os dois toldos.

Depois de um tempo acalmou e todos pudemos sair com guarda-chuvas para lhe fazer companhia.

Pensando neste pequeno episódio percebo que pode ser um sinal de respeito pela diversidade. Às vezes falamos de diversidade para nos referirmos apenas a casos especialmente graves dentro da sala de aula e esquecemos que a diversidade está em cada um de nós.

É reconfortante quando se consegue criar um clima em que as crianças se sintam capazes de expressar as suas ideias e sentimentos, de reclamar, não por capricho, mas por necessidade ou preferência.

in-fância latinoamericana

tema

O direito de discordar



Um exemplo de outra turma me vem à mente: na sala havia um grupo de crianças que adorava jogar bola. Algumas meninas eram mais calmas e, quando deixei escolher, preferiram desenhar. Tenho uma imagem engraçada gravada na cabeça: no pátio, a maior parte dos meninos corria atrás da bola e um pequeno grupo de meninas puxavam as cadeiras, conversavam e respiravam, lá fora. Brinquei dizendo-lhes que não tinham agulha para tricotar ou descascar batatas como as mulheres faziam nas ruas, nas aldeias... Isto mais tarde deu-nos um tema para investigar as diferenças e semelhanças entre meninos e meninas.

O tratamento diversificado pode ser alcançado com um bom clima na sala de aula, mas as professoras também têm que saber valorizar a discrepancia, a diversidade de opiniões e procurar sempre uma forma de apresentá-las e torná-las visíveis. Uma boa maneira é mostrar-se às crianças, revelando suas preferências, gostos... "Hoje estou tendo um dia ruim" "Vi um filme que adorei" "Preciso de um tempo para deixar que minha raiva vá embora"...

É preferível tentar não mostrar as coisas de uma só forma, mas sim buscar mil possibilidades, às vezes até aquelas que não estão na aula. É bom recorrer frequentemente a comparações com outras culturas, crenças ou mundos distantes. Existem tantas maneiras de pensar, sentir e viver como pessoas na Terra.

Depois de ter trabalhado durante anos em diferentes escolas e vários grupos de docentes, você percebe que é raro e difícil ser crítico, ter ideias próprias e discordar do que a maioria diz.

Se não começarmos por nós mesmos, como faremos para que as crianças desenvolvam a personalidade e o espírito crítico?

■ **SÍLVIA MAJORAL**

Professora de educação infantil.

in-fância latinoamericana

entrevista

Jose Pedro Charlo. Diversidade de pontos de vista



■ JUAN ALLIAUME IRURUETA

Paso de la Boyada, Montevidéu...

Num Centro de Atenção da Primeira Infância (CAPI), vários meninos e meninas de 2 e 3 anos brincam no parque, dentro da carroceria de um carro velho, dando vazão à brincadeira simbólica típica da idade.

Alguns entram e saem do carro com habilidade, um afirma com muita segurança “eu não sou o Nico, sou o cara”, outro tem medo e não consegue sair e precisa ser ajudado por uma educadora.

Uma câmera registra em diferentes planos: movimentos, diferentes ações, diálogos – alguns ainda ininteligíveis – que mostram interação grupal, reações individuais, atitudes diversas.

Na “escuta atenta e ativa”, como diz Malaguzzi, a lente e o microfone captam a essência daquele lugar de encontro, conexão e significado que se constrói em cada recanto do centro “Los Teritos”.

Entrevista com José Pedro Charlo, documentarista uruguai (1953)¹

Entrevistador: Juan Alliaume Irurueta, 10 anos (2013)²

No final de julho, no teatro Zitarrosa de Montevidéu, estreou o documentário uruguai “**Gurisitos: um ano em El Paso de La Boyada**”. Dias depois encontrei o diretor José Pedro Charlo para conhecê-lo. Foi sobre isso que conversamos.



José Pedro Charlo

in-fân-cia latinoamericana

entrevista

Jose Pedro Charlo. Diversidade de pontos de vista



Juan: O que você faz?

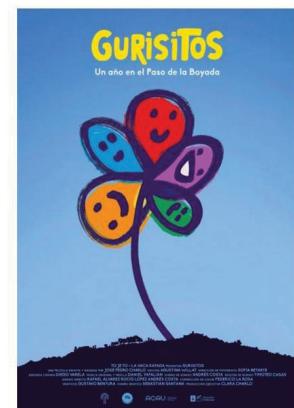
J.P. Charlo: Faço documentários, filmes de documentários, há 30 anos. A atividade à qual dediquei mais tempo na minha vida.

Juan: Sobre o que é o documentário “Gurisitos”?3

J. P. Charlo: “Gurisitos” é um trabalho que nos levou vários anos, se desenvolve num centro público de educação infantil; o CAPI Los Teritos. No filme acompanhamos atentamente o processo que as crianças seguem dentro daquele local, que fica em um bairro muito característico de Montevidéu. Vemos seu processo de aprendizagem, seus avanços, suas descobertas, suas experimentações. Mostra conquistas que dão muita satisfação. E isso se expressa de forma divertida e produz alegria nos outros. Isso foi visto na sala, as pessoas foram cúmplices das descobertas. Estou muito feliz em ouvir isso. Assisti ao filme e disse: “O que as pessoas vão dizer sobre as crianças viverem a experiência de crianças?” Foi muito gratificante ver que foi respondido com muitas risadas.

Juan: Por que você decidiu fazer um documentário sobre meninos e meninas?

J.P. Charlo: Quando iniciamos a ideia do documentário eu me interessava muito pelos processos da primeira infância, dos 0 aos 3 anos. Eu tinha lido muito sobre a importância daquele período da vida na formação das pessoas e queria ver qual era a realidade do meu bairro. Sou do Cerro, procurei conhecer diversas experiências, conheci algumas muito interessantes e quando cheguei ao CAPI Los Teritos foi um lugar que adorei, uma descoberta para mim. Achei muito acolhedor, me relacionei muito bem com os educadores. Senti que poderia dialogar com profundidade, com muito conteúdo com eles. E isso é essencial para poder trabalhar no que deseja; saber que a outra pessoa - no local onde se vai trabalhar - ou as demais pessoas envolvidas querem que o trabalho seja feito, é fundamental. Neste caso aconteceu e por isso escolhi.



in-fância latinoamericana

entrevista

Jose Pedro Charlo. Diversidade de pontos de vista



Juan: Como você garantiu que os meninos e as meninas não ficassem parados olhando para a câmera, não tocassem no equipamento de som, no equipamento de áudio?

J.P. Foi um processo longo, explicamos às crianças, aos pais e mães e aos trabalhadores o que íamos fazer. Fomos várias vezes mostrar o que queríamos fazer, que não íamos nos envolver nas dinâmicas que o centro tinha, nem nos processos que os pequenos estavam fazendo. No início ficaram curiosos: tocaram na câmera, chegaram perto da lente, viram o peludo (microfone) e quiseram tocá-lo.

Juan: Como aquela criança, quando estão as letras “Gurisitos”, ele olha para a câmera e erra a porta.

J.P. Charlo: Mas depois elas se acostumaram com a nossa presença. Todos, crianças e educadores/as, perceberam que a nossa intenção não era alterar o funcionamento normal da atividade e penso que isso se vê: naturalizaram. Nossa presença foi um elemento natural.

Juan: Como a pandemia afetou as filmagens?

J.P. Charlo: Afetou muito porque naquele ano (2020) íamos fazer o acompanhamento e tudo mudou. As primeiras aulas foram suspensas. Ái o centro começou a funcionar, mas menos crianças a frequentava porque havia muito medo da doença. Ái os pais e mães não podiam estar lá dentro, que é uma característica daquele lugar: eles/as trabalham muito com os pais e mães, com as famílias. E ali a presença eles/as limitava-se apenas a levar as crianças e buscá-las. Ái tudo mudou e também não queríamos causar desconforto, respeitamos o medo que existia, o que era bastante lógico e procuramos ter muito cuidado.

Juan: Numa parte tem uma criança que não quis entrar.

J.P. Charlo: Aquela criança, um menino, estava entrando naquele ano, havíamos filmado ele nas conversas anteriores à sua entrada. Ele estava feliz, brincando, muito divertido. Obviamente o corte por conta da pandemia o afetou muito.

in-fância latinoamericana

entrevista

Jose Pedro Charlo. Diversidade de pontos de vista



Ele ficou 2 ou 3 meses dentro de casa sem estar ligado a mais ninguém e de repente tudo muda e ele tem que ir novamente. Outras crianças que já conheciam o CAPI também tiveram dificuldade para retornar porque 2 ou 3 meses para uma criança é muito tempo. Por as pessoas adultas também, mas para as crianças é uma parte da vida muito mais importante.

Juan: Como você se sentiu filmando o documentário?

J.P. Charlo: Fiquei muito, muito feliz porque estávamos fazendo algo que nos entusiasmava. A resposta que tivemos dos educadores/as e das crianças nos deixou muito entusiasmados. A possibilidade de captar gestos mínimos, olhares, a forma como

as crianças se relacionam, adorámos muito. E possivelmente com a câmera tínhamos uma vantagem sobre outras pessoas adultas que ali estavam: pudemos captar momentos que, na vida normal do local, talvez não se perceba ou não esteja prestando muita atenção às reações de cada um/a dos/as pequenos/as. Conseguimos isso. Foi difícil, tinha que estar muito atento, mas às vezes se consegue.

Juan: Além disso, eles estavam no mesmo nível dos meninos e meninas.

J.P. Charlo: Foi uma decisão tomada desde o início, principalmente pelo fotógrafo (que manuseia a câmera). Ele planejou desde o início: colocou a câmera na altura das crianças e aguentou até o fim. Era importante para nós que o documentário fosse visto através dos olhos das crianças.



in-fância latinoamericana

entrevista

Jose Pedro Charlo. Diversidade de pontos de vista



Juan: Para encerrar: o que você aprendeu com os meninos e meninas que vemos no documentário?

J.P. Charlo: Aprendi que os processos pessoais, os processos de mudança, são processos cumulativos que levam tempo, mas em determinado momento dá-se um salto e surpreende-se a forma como uma criança mudou. E às vezes - também - como ela recuou. Por exemplo, você viu a criança que dança em frente ao espelho ao som de uma música? No ano anterior ela estava muito sozinha, com grande dificuldade de relacionamento com outras crianças.



E no seguinte ela estava totalmente integrada ao grupo e tinha um nível de felicidade quando ia para o centro e de expressão, que fica muito bem captado no filme. Esse

in-fância latinoamericana

entrevista

Jose Pedro Charlo. Diversidade de pontos de vista



processo me surpreendeu. Também as crianças que - num determinado momento - estavam nos braços da mãe porque não tinham 3 anos e aos 3 anos e pouco tinham uma autonomia enorme. Ou criancinhas que no documentário têm muita autonomia e aí você vê que elas vão embora de carrinho e você fala: "como é essa criança que faz qualquer coisa, qualquer movimento, se movimenta, brinca tudo que você imagina dentro do centro? "Então ela vai de carrinho?"

Juan: Obrigado José Pedro!

■ **JUAN ALLIAUME IRURUETA**

Cursa o 5º ano da Escola nº 3 Francia

NOTAS:

1. José Pedro Charlo. Montevideo (1953). Documentarista uruguai (jotapcharlo@gmail.com)
2. Ele é diretor e produtor. Seus documentários foram exibidos em festivais, exposições e emissoras de televisão na América e na Europa. Dirigiu unitários e séries de televisão, incluindo 12 capítulos de Histórias do trabalho e dos trabalhadores. Produziu os longas de ficção La Espera (2002, de Aldo Garay) e Alma Mater (2005, de Álvaro Buela).
3. Na Escola Internacional de San Antonio de los Baños trabalhou em duas oficinas em 2012 e 2013. Integrou o grupo de implementação da carreira cinematográfica e audiovisual na UNILA (Foz de Iguaçu, Brasil). Até "Gurisitos", seus documentários focaram no resgate do passado recente.

GURISITOS (TRAILER)

Vendrá en primavera <https://brecha.com.uy/104054-2/>

@gurisitos_documental

https://es.wikipedia.org/wiki/Jos%C3%A9_Pedro_Charlo

in-fância latinoamericana

cultura e expressão

A pedagogia do desafio ou, como não criar crianças “tolas”



■ CHANTAL MEDAETS

Às margens do rio Tapajós, no estado do Pará, vivem povos indígenas e ribeirinhos em pequenas comunidades distribuídas ao longo desse que é um dos principais afluentes do rio Amazonas. Conheci diversas dessas comunidades ao trabalhar como professora primária na região no início dos anos 2000 e voltei para fazer minha tese de doutorado, em Antropologia, sobre a maneira como educam as crianças. Para alguém formado e atuando na educação escolar, como eu naquela época, havia mesmo algo de insólito na modalidade de transmissão e aprendizagem local, que instigava a curiosidade. A “pedagogia nativa”, ou seja, a forma como as pessoas das gerações mais velhas garantem a transmissão de habilidades e conhecimentos que consideram importantes para seu modo de vida, como a pesca, a caça, o trabalho nas roças de mandioca e a construção de barcos, era - e ainda é - enxuta em apoio aos novatos. Não é comum encorajar, corrigir, explicar, mas sim afastar, excluir as pessoas menos experientes, aquelas que se considera “não garantir” participar de uma determinada atividade de forma competente. De tal forma que se cria um clima de desafio: provar que “garante” é uma condição para participar das

atividades e ganhar, com isso, o reconhecimento decorrente de estar nessa posição, ou seja, o reconhecimento de ser considerado um par, alguém que tem competência para realizar atividades que são centrais no cotidiano dessas comunidades.

Nesse contexto, os elogios são mal vistos. E porquê? Porque eles vão na contramão dessa concepção local que aposta na iniciativa de quem aprende, que aposta que cabe ao aprendiz fazer o esforço necessário à aprendizagem. Considera-se que os elogios “estragam” as crianças, deixando-as “tolas”. Vejamos o que isso quer dizer num episódio que evidencia essa concepção.

Além das comunidades do “beiradão”, termo que os moradores usam para se referir às localidades que margeiam o rio, muitas famílias residem também nas cidades da região, em especial na maior delas, Santarém, com mais de 300 mil habitantes. Nem por isso deixam para trás hábitos e todo um modo de vida construído nas comunidades que, pelo contrário, irriga o cotidiano de tantos bairros urbanos da região Norte. Ao lado dessas

in-fância latinoamericana

cultura e expressão

A pedagogia do desafio ou, como não criar crianças “tolas”



famílias, vemos também em Santarém muitas pessoas vindas de outras regiões do país, em função de seus trabalhos (funcionários públicos, de ONGs, comerciantes, etc.). Dona Erinalda (67 anos), moradora de Santarém mas nascida na comunidade de Parauá tinha por vizinhos um casal paulistano de classe média: ele procurador federal, ela jornalista trabalhando a distância. E a maneira como esse casal educava sua filha de um ano e meio deixava dona Erinalda perplexa.

Eu conhecia dona Erinalda pois sua irmã era quem me hospedava durante o trabalho de campo na comunidade de Parauá, e algumas vezes a encontrei tanto em Santarém, quanto em Parauá. Além do que podia ouvir dado a proximidade das duas casas, dona Erinalda sabia sobre a vida do casal paulistano e sobre a educação da pequena Ada, filha deles, pelo que lhe contava uma sobrinha sua que trabalhava ali como diarista. A exasperação chegou ao ponto de, num momento de conversa entre vizinhas, dona Erinalda ter interpelado a jovem mãe, criticando sua maneira de educar a filha:

“Sabe, dona menina, não presta não a gente agradar muito uma criança. Eu lhe digo, a senhora não pode fazer, tratar assim a sua filha de elogio o tempo todo. Eu tô lá em casa e eu escuto todo tempo vocês ‘muito bem, Adinha! E ‘que lindo isso, que bonito aquilo’. Mas... a menina vai pensar que ela não precisa nunca fazer um esforço, que tudo que ela faz já tá bom demais!”

Dona Erinalda rememorou essa fala ao conversar comigo dias depois sobre o assunto, e concluiu: “A criança que acha que tudo que ela faz é bonito é uma criança tola”.

“Garantir” e não ser “tolo”

No Tapajós, o termo “tolo” é utilizado num sentido um pouco diferente daquele de suas primeiras acepções no dicionário (pessoa idiota, burra), embora permaneça o sentido pejorativo de uma pessoa desajustada socialmente. Ele costuma designar crianças que fazem muitas bobagens (“malinagens”, “tolices”), crianças desobedientes, e se aplica também a qualquer pessoa (criança ou adulto) considerada arrogante, cheia de si. “Ah, mas ele é muito tolo aquele Gederson.

in-fância latinoamericana

cultura e expressão

A pedagogia do desafio ou, como não criar crianças “tolas”



Pra tudo ele diz que tem uma resposta”, comenta uma senhora falando de seu genro. Quando uma mãe fala carinhosamente ou brinca com seu bebê em público, num barco de linha por exemplo, não é raro ouvir alguma outra mulher que se encontre próxima dizer em tom de brincadeira: “Mas ele vai ficar muito tolo, esse menino...”. Nesses momentos, o tom é de brincadeira, mas basta a atitude ser mais recorrente, ou a criança maior, para que a crítica mude de tom. Uma educação pontuada de elogios constantes teria por consequência produzir uma pessoa “tola”.

Na mesma direção, um estudante indígena da região do Tapajós que hoje cursa Unicamp, contou-me que sua mãe, que a certa altura da vida adquiriu boas condições econômicas com sua loja de artesanato, nunca deixou seus filhos colocarem espelhos na sua casa, para evitar que eles ficassem se olhando e “se achando bonitos”. “Mamãe nunca nos fez um elogio”, lembrou o estudante, “era um outro jeito, não tinha espaço pra essas coisas”.

É interessante notar que o próprio termo “garantir”, que tem a princípio tem um sentido bastante positivo na região do



Crianças ajudando a manter uma plantação de mandioca Parauá, 2012.

in-fância latinoamericana

cultura e expressão

A pedagogia do desafio ou, como não criar crianças “tolas”



Baixo Tapajós, pode ganhar uma conotação negativa que o aproxima da de “tolo”; isso acontece quando a pessoa se torna “muito garantida”. A irmã de dona Erinalda, em Parauá, costumava dizer de sua filha de 10 anos, em tom de reprovação, que ela era “já muito garantidinha”. Porque você diz isso? Perguntei um dia. “Mas...”, ela me respondeu, “tudo ela se mete a fazer, tudo acha que sabe”. Se o termo “tolo” tem uma conotação somente negativa, o termo “garantido” é ambíguo. “Garantir” numa determinada atividade é fonte de reconhecimento e prestígio. Mas deve-se tomar cuidado com o excesso, e a pessoa que “garante demais” corre o risco de se aproximar de um “tolo”, já que pode começar a considerar, rápido demais, que já sabe fazer de tudo. É uma questão de graduação: deve-se “garantir” sem ser “garantido” e, menos ainda, “tolo”.

Como em muitos contextos camponeses e indígenas, no Tapajós as crianças não são separadas e participam de boa parte das atividades conduzidas pelos adultos. Os adultos reconhecem que existe uma dimensão educativa na participação das crianças, que é indissociável da “ajuda” que elas oferecem ao desenvolvimento da atividade. Justamente

por essa associação entre ajuda e caráter educativo, no Tapajós a participação das crianças não é exatamente estimulada. As pessoas que estão na posição de aprendizes se veem muitas vezes afastadas da realização da atividade, e são colocadas no lugar de observadores – isso quando a sua presença nessa condição não atrapalha o desenrolar da atividade. A participação é, portanto, ao mesmo tempo esperada e valorizada (“esses filhos são bons demais, ajudam em tudo”, dirão muitos pais) e sujeita a condições (“eles não vêm, porque só, a pescaria rende mais”, me explica o pai de cinco meninos, com idades entre dois e onze anos, que não os leva para suas pescarias). Para poder ajudar, não basta ter boas intenções, é preciso “garantir”. “Garantir” sem se tornar “muito garantido”, ou seja, sabendo que nada deve ser considerado fácil, ou ganho de antemão.

Em direção diametralmente oposta aos jovens de classe média a quem se refere a jornalista Eliane Brum, que pensam “merecer” felicidade e conquistas sem necessariamente fazer esforço no sentido de produzi-las, no Tapajós, a modalidade de aprendizagem produz aprendizes

in-fância latinoamericana

cultura e expressão

A pedagogia do desafio ou, como não criar crianças “tolas”



que não são “tolos” (no sentido local), que sabem que devem tomar a iniciativa, que devem “fazer por merecer”, no sentido de produzir o esforço necessário para aprender. Essa maneira de educar, que também foi observada, com algumas variações, em outros grupos indígenas (ver, por exemplo, Cohn, 2005; Tassinari, 2015), pode parecer paradoxal à primeira vista, quase uma anti-pedagogia, dado o pouco apoio que as pessoas mais experientes dão aos aprendizes (e se considerarmos pedagogia como um conjunto de estratégias que visam apoiar a aprendizagem). Mas ela tem por consequência forjar corpos ativos, sentidos aguçados e uma disposição, entre os aprendizes, para tomar a frente de seus próprios processos de aprendizagem.

■ DRA. CHANTAL MEDAETS

Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Coordenadora do Centro de Antropologia de Processos Educativos - Ceape / ceape.fe.unicamp.br/ Coordenadora da Comissão Assessora para a Inclusão Acadêmica e Participação dos Povos Indígenas - CAIAPI/ Unicamp.

Livro em acesso livre: <https://books.scielo.org/id/pz4r6>

Notas

1. Uma revisão bibliográfica sobre esse tema pode ser lida em Medaets, C. Tu Garante? Aprendizagem Às Margens Do Tapajós. Entremeios. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2020, capítulo 4. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/pz4r6>.
2. Em artigo na Revista Época, disponível em: https://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,E_RT247981-15230-247981-3934,00.html
3. Tassinari, Antonella. “Produzindo Corpos Ativos: A Aprendizagem de Crianças Indígenas e Agricultoras Através Da Participação Nas Atividades Produtivas Familiares.” Horizontes Antropológicos 21, no. 44 (2015): 141–72. Cohn, Clarice. “Educação escolar indígena: para uma discussão de cultura, criança e cidadania ativa.” Perspectiva 23, no. 2 (2005): 485–515.

in-fância latinoamericana

experiências



Do Uruguai, três histórias se unem para nos mover a partir de uma perspectiva ética e estética da vida cotidiana, desde o poder do simples.

O Chile, baseado nas raízes das práticas culturais machistas e dos estereótipos de gênero, oferece-nos um artigo sobre uma experiência em que participam as famílias, para compreender as brincadeiras de meninos e meninas desde uma perspectiva mais ampla e menos estereotipada.

Espanha oferece-nos um artigo que reflete a diversidade da vida cotidiana e sua possibilidade de nos facilitar viver esta diversidade de forma plena e como fonte de aprendizagem.

**MARIA SCHELOTTO VARELA. DANIELA GOFFI Y ADELINA PERDOMO. MARIA MAÑANA GARCÉ,
FLORENCIA ANZALONE CABRERA Y MARIA NOEL FEKETE**

Três experiências, três olhares, três histórias



ROXANA IVETTE VALERO BAZÁN

Abordagem de gênero: um desafio na prática pedagógica



ALBA TAFUNELL

Diversidade



in-fância latinoamericana

experiências

Três experiências, três olhares, três histórias



Pensar na diversidade é pensar na sua visibilidade, condição essencial para a sua existência e para pavimentar o caminho até lá. É abrir a porta para a complexidade. É dar ar ao verbo vida. Nascem então questões sobre o sentido do já dado, que problematizam a existência e o cotidiano, tornando-se corpo a partir de uma educação dialógica, inclusiva, desejante e ávida por construir aprendizagens interessantes sobre o primeiro andaime: a identidade e a singularidade de cada ser. Três histórias, a partir de três perspectivas, partilham a sua experiência de generosidade e amorosidade. Três histórias são realçadas para nos mover a partir da ética e da estética da vida cotidiana, do poder da simplicidade. Três histórias que falam da realidade indescritível sem tentar encapsulá-la, porque apenas buscam o deixar-se atravessar por elas e acompanhar o seu ritmo imprevisível.

1. MUITAS MANEIRAS DE FAZER TUDO (MARIA SCHELOTTO VARELA)

Sobre o que devemos conversar com meninos e meninas durante a primeira infância? O que é importante para eles e elas saberem? Que níveis de complexidade eles e elas conseguem acessar? Como cuidamos deles/delas? Como

respondemos às suas perguntas? Como explicamos as injustiças que observam, os silêncios dos quais não temos consciência, a desconexão do mundo binário do qual ainda nos sentimos parte? O que nomeamos? Como nomeamos? O que dispomos como possibilidade e o que deixamos de fora?

É difícil ver o que o nunca nos mostraram. Poder fazer perguntas que questionem nossas construções mais básicas sobre o que é o mundo, o que são as relações humanas, o que nos ensinaram sobre as ciências biológicas naquele livro em que se viam espermatozoides musculares competindo para colonizar pacientemente, sedutoramente, o óvulo, a chegada do vencedor.

A verdade é que quando entramos no campo da sexualidade nos esforçamos para encontrar respostas rápidas, concretas, que não causem desconforto nem a nós mesmos/as nem às outras pessoas. Nós o reduzimos do ponto de vista psicológico, emocional ou biológico. Generalizamos tendendo à norma. Nós escapamos com sucesso evitando o campo minado. Ou assim pensamos, porque então a magia acontece. Um grupo de meninos e meninas de 3, 4 e 5 anos pensa na sua própria história e nas histórias de outras pessoas que conhece. A história não

in-fância latinoamericana

experiências

Três experiências, três olhares, três histórias



corresponde. Não é linear. Não pode ser sustentada e varia dependendo de cada caso. Há partes da história que estão faltando. Não é compreendido. Há pessoas que ficam de fora. A complexidade do campo da sexualidade, se olharmos de uma perspectiva abrangente, questiona e sentimos que aos poucos começamos a ser arrastados por uma maré caótica cheia de correntes alternadas. Tentamos lutar contra a força da água e continuar nadando em linha reta, mas no fundo sabemos que não temos mais essa possibilidade. Deixamo-nos levar e entramos no mesmo barco. Estamos prontos para aproveitar a viagem cujo destino exato não sabemos. Mas uma coisa temos certeza: esse caos faz mais sentido. Porque todos e todas nós entramos nesta jornada.

Dentro da minha prática profissional acompanho, já há algum tempo, como professora, faixas etárias heterogêneas entre os 3 e os 5 anos. Realizamos a construção do caminho de aprendizagem de forma cooperativa. Encontramos interesses comuns por meio de propostas lúdicas criativas em que as áreas de expressão artística articulam as diferentes jornadas. Nos conhecemos através da arte, do movimento corporal, da expressão musical, da narrativa e literatura e da dramatização. É a partir dessas áreas que também abordamos os objetos do conhecimento. Temas ligados ao campo da sexualidade aparecem, como não poderia deixar de ser, de forma constante e cotidiana.

Nos espaços de higiene corporal, nas consignas ligadas à problematização das construções e dos estereótipos de gênero, nas formas como os nomeamos. No entanto, posso identificar claramente dois anos em que estive especialmente interessada em aprofundar. Dois anos em que praticamente todas as aprendizagens se situaram na órbita de um tema que interessava ao grupo e que entrelaçava a história de cada um dos meninos e meninas: o nascimento.



in-fância latinoamericana

experiências

Três experiências, três olhares, três histórias



Em 2020, em contexto de pandemia, uma borboleta nos mandava cartas de uma casa para outra e em cada uma delas contava características de vida. Descobrimos suas transformações e suas mudanças. Aprendemos também que ela nasce de um ovo e depois dentro da pupa acaba virando uma borboleta. No regresso à presença surgiu a inevitável questão: E como nascemos? Como primeiro passo decidimos aprender mais sobre o nosso próprio corpo. Desenhamos nossas silhuetas e nomeamos vulva, pênis, ânus, testículos, braços, pernas, cabeça, orelhas, nariz e boca. Observamos também imagens do corpo por dentro em que o útero nos chamou a atenção. Aí começamos a crescer! Conhecemos e nomeamos alguns novos conceitos como óvulo, oviduto e espermatozoides. Aprendemos que não crescemos na barriga, mas no útero e nos perguntamos por que, se há tanto tempo deram nome aos nossos pulmões, nunca deram nome ao útero. Chegamos a uma conclusão: para um/a bebê crescer são necessários um óvulo e um espermatozoide. Os primeiros são encontrados dentro de corpos com vulvas e os segundos, dentro de corpos com pênis. Brincamos de estar dentro do útero, que é tão quente que não quero sair. Construímos óvulos e

espermatozoides com resíduos que fizemos viajar do ovário para chegar aos ovidutos. Começamos a entender um pouco de onde vinham as coisas até Espere! E você, Olívia? Do útero de qual de tuas mamães você nasceu? Como elas conseguiram o espermatozoide? As dúvidas multiplicaram-se e foi necessário recorrer a novas informações. Felizmente, as mães de Olivia nos enviaram um livro de histórias em que médicos e médicas ajudavam famílias necessitadas. Cresci no útero da mamãe Dani e no coração da mamãe Mima. Entendemos que havia pessoas que doavam seu espermatozoide para que outras pudessem ser mães. E achamos incrível. Também recebemos um vídeo de uma amiga pediatra que explicava como acontecia um parto com maquetes onde apareciam a placenta e o cordão umbilical. Achamos que era tão importante que criámos algumas marionetes para partilhar com o resto dos grupos do centro educativo. O enigma foi se desvendando e entendemos que existem muitas formas de nascer, como também existem muitos tipos de famílias, como também existem muitos tipos de cor dos olhos e muitos tipos de formas de ser. Faz sentido que existam muitas maneiras de fazer tudo.

in-fância latinoamericana

experiências

Três experiências, três olhares, três histórias



Valentin (3) nascendo do útero construído pelas famílias

demoraram a aparecer: Como nascem esses animais? Descobrimos as características de cada espécie que vinculamos ao ecossistema em que estavam inseridas. Aprendemos que alguns nascem de óvulos e precisam de muitos cuidados. Outros nascem do útero e outros são cuidados durante o primeiro período de vida em uma bolsa. Ficamos surpresos/as com suas particularidades. Encontramos muitas semelhanças e algumas diferenças com os seres humanos porque é claro que *também somos animais!* Mamães e papais, em uma reunião com as famílias, construíram para nós, como uma surpresa, dentro da sala um grande útero onde pudemos entrar e sentir o calor daquela época. Viajamos pelo canal vaginal e

Já em 2023 o interesse se repetiu com um grupo diferente de meninos e meninas. Os animais foram foco de pesquisa durante os dias de encontro e brincadeira. Pinguins, tartarugas terrestres, cangurus, cavalos-marinhos, baleias azuis pisavam pela sala e as perguntas não

sentimos, de alguma forma, que tínhamos a possibilidade de nascer de novo, uma, duas, três, mil vezes mais. Desenhamos um grande útero no chão com giz e nossos corpos viajaram, transformando-se em espermatozoides e óvulos. Descobrimos que a força e a colaboração de muitos espermatozoides são necessários para que um, junto com o óvulo, inicie o processo de fertilização. Reconhecemos e nomeamos nosso corpo. Desenhamos nossas silhuetas uma sobre a outra e nem duas coincidiram. Que grande diversidade corporal! Descobrimos que nascemos de formas diferentes, uns nasceram da barriga e outros da vagina. Com atenção, Clara (4 anos), enquanto fazíamos todas essas descobertas em grupo, observa Rafael, da turma de 1 ano, chegando todos os dias de mãos dadas com suas duas mães. Ela afirma categoricamente em uma rodada no início da tarde: Podemos mandar uma carta para elas perguntando como fizeram para que ele nascesse dos dois úteros! Já que não há uma ponte entre eles. Será que colaram com super bond? Escrevemos a correspondência e Felipe (5 anos) acrescenta vamos perguntar também onde conseguiram os espermatozoides. Poucos dias depois nos enviaram uma carta na qual respondiam claramente ao que havíamos perguntado: Rafael havia crescido no útero de uma delas.

in-fância latinoamericana

experiências

Três experiências, três olhares, três histórias



Sua outra mãe acompanhou seu crescimento do outro lado da pele. Havia também um lugar onde você poderia ir tanto para doar óvulos e espermatozoides quanto para recebê-los, claro! Assim, todas as famílias podem se tornar mães e pais, se quiserem.

Antes, antes, aaaaaantes não se sabia disse Simón (4 anos). Não sei por que não se podia. Você não podia porque não podia. Talvez eles não soubessem que era possível. Antes, antes, antes, podíamos nadar pelo mar em linha reta sem perceber. Mas um dia, as correntes tornaram-se mais fortes porque mais ventos se amiram a soprar. Os sons das ondas eram mais altos porque mais vozes ousavam gritar. Nossos corpos sentiram o impacto do frio do mar e quase não embarcamos na aventura. Mas aos poucos o corpo começou a se animar, a se temperar, a se fazer novas perguntas, a pedir ajuda quando a incerteza se torna pesada, a nadar de mãos dadas. Pudemos perceber que muitos de nós queremos uma infância livre, que possa pintar suas vidas com as cores que desejarem. É onde estamos. E você sabe por quê? Porque há um amanhecer aparecendo e seria bom que você não perdesse, que a gente não perdesse (Shock, 2016).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Shock, S. (2016) Crianças. Muchas nueces

2. A VOZ DAS MÃES (DANIELA GOFFI E ADELINA PERDOMO)

Queremos começar nos apresentando. Somos uma família lesbomaterna (homoparental) composta por duas mães e nossa filha que hoje tem 7 anos. Olivia tem duas mães, não tem pai e foi concebida por inseminação com doador anônimo. Informações que nossa filha sempre teve.

Como família, sabemos que somos uma família diferente, diversa e explicitamos essa diferença com orgulho em cada um dos espaços em que participamos. Neste momento parece-nos importante nomear Rubén e Mario (pais de Camilo) que com as suas palavras “Ser Visível Torna-nos Invencíveis” ajudaram-nos a construir esta forma de nos apresentarmos que gera confiança e segurança. Constituem a primeira família homoparental da América Latina. Definir a escolha do centro educacional onde nossa filha iria frequentar na primeira infância foi uma tarefa que exigiu

in-fância latinoamericana

experiências

Três experiências, três olhares, três histórias



muito tempo e dedicação. Tínhamos que encontrar um lugar que proporcionasse a Olivia e a nós confiança e segurança, bem como aprendizagens educacionais.

Na nossa busca falamos com vários membros da nossa comunidade: familiares, amigos/as, outras famílias lesbomaternas; e foi assim que decidimos solicitar uma entrevista no Centro de Educação Infantil Araity.

Naquela reunião, onde uma das diretoras nos recebeu, a primeira coisa que nos aconteceu foi sentir a sensação de sermos muito bem-vindas. Percebemos alegria pela possibilidade de ingresso de uma menina com duas mães; uma família como a nossa.

É importante ressaltar que nossa filha ingressou em Araity, acabando de completar um ano, isso significa que a entrevista ocorreu vários meses antes porque não sabíamos quanto tempo levaríamos para encontrar o local adequado às nossas necessidades. Na entrevista foi-nos explicada a alegria de nos receber e a informação sincera e honesta de não termos experiência a nível institucional de trabalho com famílias lesbomaternas/homoparentais. Elas nos convidaram para construirmos juntas essa experiência

e foi assim que, com um ano e um dia de vida, fraldas e pouquíssimo cabelo. Olivia iniciou sua jornada por Araity. Ela se formou cinco anos depois, cheia de aprendizagens e amor por SEU jardim.

Quando começamos a pensar no que compartilhar neste texto, perguntamos a Oli como ela se sentia no jardim sendo uma menina com duas mães. Sua resposta foi: “é o melhor jardim do mundo”.

O que acreditamos confirma que tomamos a decisão certa e que o desafio que assumimos em conjunto com a diretora no início foi mais do que cumprido.

Tantos anos depois daquele primeiro encontro e à luz da experiência em diferentes espaços institucionais de todos os tipos, destacamos a importância de assumir que todas/os estamos construindo algo novo. Embora sempre tenham existido famílias homoparentais e lesbomaternas, não faz muito tempo que conseguimos ser visíveis e legítimas em nosso país. A nossa filha nasceu no âmbito da lei do casamento igualitário e da lei da reprodução assistida, o que lhe permitiu ser carregada por uma das mães e ser filha legítima de ambas.

in-fância latinoamericana

experiências

Três experiências, três olhares, três histórias



Sentimos a construção como um todo durante os cinco anos com toda a comunidade educativa: educadores/as, trabalhadores/as, famílias, meninos e meninas. Regressando aos primórdios, lembramo-nos de mostrar aos pais e as mães as características da nossa família, abrindo-nos à realidade e à possibilidade de esclarecer as dúvidas que surgiram para eles/elas e para os diversos membros de suas famílias. Destacamos nesses momentos o olhar atento do ponto de vista institucional, apoiando a integração da nossa família na comunidade educativa.

Dessa época lembramos algumas anedotas que incluem perguntas de meninos e meninas: de que barriga ou vulva nasceu Olivia? Se Olivia tivesse pai, etc. Evocamos também conversas com a comunidade sobre a nossa experiência e a importância de sermos visíveis, ouvidas e acompanhadas. Destacamos também a relevância de não comemorar os “dias da”, mãe, pai, etc. e o dia da família ser comemorado em seu lugar.

Não nos sentimos questionadas pela falta de um pai; à medida que meninos, meninas, famílias e educadores/as cresceram juntos/as, foi algo que se tornou natural com o tempo. Só tivemos que voltar a esse tema quando mudamos

de instituição e de fase da vida ao ingressar na escola primária.

À medida que a nossa filha crescia, novas questões surgiram em meninos e meninas como: “como são os diferentes tipos de famílias?”, “como os espermatozoides chegam à barriga?”, “de onde vêm os espermatozoides?” como os espermatozoides são armazenados?” As respostas vieram de nós, de outras famílias e da própria instituição através de diferentes propostas educativas. Desta forma, tanto Olivia como os seus colegas trabalharam (ao nível dos meninos e meninas da primeira infância) temas como: corpo humano, reprodução, reprodução assistida, doador anônimo, diversidade nas famílias, etc.

Um livro central que ajudou a incorporar esses temas foi “We Are Family” da Dra. Elizabeth Ormart (Editorial Molinos de Viento) que foi trabalhado no jardim junto com outros textos e materiais.

Todo este trabalho foi tão transcendente que acreditamos ter contribuído significativamente para que a nossa filha pudesse, com orgulho, compreender a sua gravidez, o seu tipo de família e a figura do doador anônimo.

in-fância latinoamericana

experiências

Três experiências, três olhares, três histórias



Outros livros que lembramos de terem sido trabalhados no jardim foram:

- "Mommy, Mama, and Me" ("Mommy, mamãe e eu") de Leslea Newman - Trycicle Press Editorial
 - "Minha família de outro mundo!" (i"Mi familia de otro mundo!") de Cecília Blanco - Editorial Uranito.
 - "Eu tenho duas mães, e você?" ("Yo tengo dos mamás, ¿y tú?") de Carmen Lázaro Lopez.
 - "De que barriga eu nasci?" ("¿De que barriga nací yo?") de Virginia del Río - Editorial Carambuco Edições.
 - "Amanda e o corpo" ("Amanda y el cuerpo") de Mariana Gardella e Mariela Califano - Editorial Capital Intelectual.
- Como em todas as áreas da vida, construir e pensar em conjunto enriquece, fortalece e permite crescer. A incorporação da diversidade, acreditamos, só pode ser alcançada a partir da visibilidade real das famílias diversas, a partir da palavra falada. Do fato concreto de viver, partilhar e educar, incorporando o diferente, o diverso em todos os gêneros.

3. EDUCAÇÃO SEXUAL INTEGRAL NA PRIMEIRA INFÂNCIA: POR ONDE COMEÇAR? (MARIA MAÑANA GARCÉ, FLORENCIA ANZALONE CABRERA, MARIA NOEL FEKETE)

É sábado de manhã, os/as participantes estão chegando, há uma rodada de mate e sempre há uma piada sobre como é difícil levantar... Num momento sabemos que a conversa é interrompida, nossos pés ficam descalços e começamos o dia. Nos espera o início do trabalho, que é sempre experencial. Risos, desconforto, olhares circulam e aos poucos começamos a preparar o corpo. A ludicidade, o movimento e o encontro tornam-se protagonistas. Depois a passagem para a ação. Hoje fazemos dramatizações, e nas salas nos esperam diversos materiais e uma consigna. As narrativas sobre sexualidade começam a circular. As cenas se desenrolam e histórias pessoais sobre educação sexual passam a fazer parte do texto ficcional. Algumas pessoas atuam e outras assistem. Cada pessoa se vê em si mesma

in-fância latinoamericana

experiências

Três experiências, três olhares, três histórias



e nos outros. Vislumbramos infâncias e suas curiosidades, adultos e lugares institucionais que não sabem agir e responder a muitas situações. Damos lugar à reflexão e à articulação teórica sobre o que vivenciamos, cada pessoa traz situações de trabalho e pessoais que pensamos juntos/as. Aparecem perguntas, às quais tentamos dar respostas que gerem mais perguntas. **Nessas reflexões fechamos até a próxima oficina.**

Pensando sobre sexualidade na Primeira Infância

Somos um grupo formado por três colegas de diversas formações profissionais e educacionais que se uniram pelo interesse na interseção entre a educação infantil e a educação sexual integral. Gostamos de pensar questões e, acima de tudo, construir pedagogia através de perguntas. Portanto, temos interesse em abrir este artigo com algumas perguntas:

Existe sexualidade na primeira infância? É uma dimensão vital educar? Quem educa sobre sexualidade? Que relação existe entre a sexualidade humana e uma sala de educação infantil com crianças de 12 meses? Como seria uma proposta de educação sexual integral para quem acompanha crianças de 1 a 6 anos?

Há dois anos começamos a propor ciclos de oficinas de formação sobre sexualidade especificamente na Primeira Infância com a convicção de que esta etapa da vida é essencial. As sensibilidades são construídas desde a gestação e a infância merece e necessita de ambientes educacionais e familiares que as ensinem a pensar, sentir e fazer fora dos mandatos de uma sociedade sexista, misógina, lesbotranshomofóbica, racista, gordofóbica e capacitista.



in-fância latinoamericana

experiências

Três experiências, três olhares, três histórias



Impossível não educar

Acompanhar o crescimento das crianças, independente da área, implica sempre educar sobre a sexualidade. É impossível não educar sobre sexualidade. Todas e todas, pessoas adultas, estamos de uma forma ou de outra contribuindo para moldar a sexualidade da infância. Este é o primeiro pressuposto a partir do qual partimos ao fazer educação sexual integral (ESA). Uma das maiores complexidades da educação sexual é que, na maioria das vezes, nós pessoas adultas ensinamos sem sequer perceber que o estamos fazendo e, as crianças também não sabem que estão aprendendo. Porque a sexualidade se aprende a partir do que se diz, mas também do que não se diz, dos silêncios, dos tabus, das piadas das pessoas adultas,

da forma como se movem, da forma como expressam (ou não expressam) as suas emoções, os seus desejos e preferências, o que cada gênero permite e não permite no seu dia a dia.

O desafio de registrar novamente nossas experiências

Nós que hoje somos pessoas adultas, outrora, há mais ou menos tempo, também éramos crianças. Esse é outro pressuposto fundador do nosso trabalho na ESI: a criança que fomos está viva em todos nós, com todas as experiências e ensinamentos que nos constituíram como seres sexuais.

Se você pensa na sua infância, que lembranças lhe vêm à mente em relação à sexualidade? Como você aprendeu sobre sexualidade? Que coisas te contaram? Quais não foram explicadas para você? Quem te explicou? Quando foi? Como você se sentiu? Sobre o que você teve que ficar calado/a? O que você não sabia perguntar?

Nos nossos primeiros anos de vida aprendemos a pensar, a fazer e a sentir e inexoravelmente aprendemos sobre o que é “normal” e o que é “anormal” em relação ao gênero, à diversidade sexual, aos corpos, às sensibilidades e aos desejos em geral. Isto é,

in-fância latinoamericana

experiências

Três experiências, três olhares, três histórias



construímos um sistema de valores que inclui tanto liberdades e poderes como preconceitos, tabus e estigmas. Todas as nossas experiências pessoais em relação à sexualidade ao longo da nossa infância e posteriormente da adolescência e da idade adulta nos moldam e estão presentes em cada encontro com as crianças que acompanhamos. É por isso que, para construir novos conhecimentos, visões e sentimentos que potencializem o desenvolvimento de uma infância mais livre, precisamos começar por nós mesmos/as.

Uma formação dentro e a partir do corpo

É possível educar as crianças num mundo mais livre e para um mundo mais livre sem rever os mandatos que aprendemos e que ainda hoje nos habitam?

Ana Pampliega de Quiroga (1991) nos fala das matrizes de aprendizagem como aqueles “prismas cognitivos” que construímos e a partir dos quais conhecemos, organizamos, interpretamos e abordamos a realidade. Toda experiência de aprendizagem explícita “deixa-nos uma marca, inscreve-se em nós de certa forma, fortalecendo ou inaugurando uma modalidade de ser-no-mundo e de ser-o-mundo para nós. Para interpretar o que é real.” Estas modalidades de que ela nos fala constituem-se em nós como estruturas maioritariamente inconscientes, cujas origens estão registadas nos nossos corpos.

Conseqüentemente, para poder acessar parte desses rastros é necessário mais do que palavras ou uma aula expositiva. É o corpo colocado em ação que nos leva a nos conectar com sensações que até agora nem havíamos experimentado novamente.

Numa dramatização, numa brincadeira, num desenho, na construção de uma colagem, numa meditação, revelam-se cenas quase espontâneas e muito poderosas relativamente aos discursos que guardamos sobre a sexualidade infantil.

“O corpo lembra, os ossos lembram, as articulações lembram e até o dedinho lembra. A memória está alojada nas imagens e sensações das células. Como uma esponja embebida em água, onde quer que a carne seja comprimida, espremida ou mesmo levemente escovada, a memória pode surgir como uma fonte.” (Pinkola Estés, citado em SEXUR, 2008, pp 18)

Assim, nossas experiências vivem em nós silenciosamente, esperando aquele primeiro movimento que nos convida a contatá-las e despertá-las. Tiremos o pó, para trazê-las para o primeiro plano, reinscrevendo-as em nossos corpos, retomando o contacto com os prazeres, necessidades e complexidades da nossa infância, para construirmos novas formas de acompanhar infâncias, mais felizes, mais saudáveis, mais livres.

in-fância latinoamericana

experiências

Três experiências, três olhares, três histórias



Fechamentos que abrem

Depois de sete horas de vida compartilhada, o dia do encontro mensal chega ao fim. As propostas do dia são sempre desafiadoras e mobilizadoras. Docentes e participantes passam por um vaivém de pudores, gozos, alegrias, desconfortos, angústias e ilusões. Colocar seu corpo em risco é libertador, alegre, mas muitas vezes também desconfortável. Despedimo-nos com sorrisos cansados mas satisfeitos. Aliviadas até. Nós que coordenamos agradecemos a disponibilidade e o desejo. Agradecemos a sua presença e dedicação para mergulhar nas incertezas que lhe propomos. Os/as participantes agradecem-nos a reflexão e o planejamento tão preciso e ao mesmo tempo tão flexível, o amor e o cuidado no acompanhamento, o conhecimento e o tempo partilhado de reflexão. Repensar-se não é fácil, mas pode ser muito prazeroso. Que afortunadas são as oportunidades que se abrem quando trabalhamos com a infância pois continuamos a crescer também.

Síntese

Quando se trata de sexualidade, é impossível gerar verdadeiros movimentos nas nossas estruturas profissionais sem mover as pessoais, porque (embora às vezes seja quase esquecido) nós que fazemos educação somos pessoas adultas e éramos, há mais ou menos tempo, mas sem exceções, crianças também.

A maioria de nós não teve uma educação sexual abrangente na infância como modelos nos quais nos basear. Não há universidades para se formar como mãe e pai. Os planos de estudo educativo dedicam nada mais do que um pequeno espaço a esta dimensão humana que está na base das nossas subjetividades. Então, por onde começamos?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Ascué, M, Rodés, V, Biere, A, Campero, R, Chans, C: (2008). Um modelo para uma abordagem abrangente da sexualidade

Montevidéu: Instituto de formação sexológica SEXUR.

Quiroga Ana P. de (1991) Conceito de matriz de aprendizado. Em Matrizes de Aprendizagem. Constituição do sujeito no processo de conhecimento. Buenos Aires: Edições Cinco

in-fância latinoamericana

experiencias

Abordagem de gênero: um desafio na prática pedagógica



■ ROXANNA IVETTE VALERO BAZÁN

“A educação do futuro exige o fortalecimento de competências ligadas à criatividade, à inovação, ao pensamento crítico e à colaboração, implantando novas estratégias de aprendizagem. Os meninos e as meninas devem ter oportunidades iguais nestas questões; considerando suas formas de aprender, as suas necessidades e todos os elementos que possam facilitar ou interferir na sua aprendizagem. A perspectiva de gênero deve fazer parte deste desafio, procurando dotar as meninas de ferramentas que garantam e desenvolvam ao máximo as suas capacidades, corrigindo, se for caso, fatores de distorção, discriminação e preconceitos.”

[Comissão “Por uma educação com equidade de gênero: Propostas de ação.” (MINEDUC, 2019)¹

De acordo com a citação anterior, um objetivo estratégico do Conselho Nacional de Jardins de Infância (JUNJI)² é a qualidade educativa e o bem-estar integral das crianças, desempenhando um papel muito importante a abordagem de gênero, em que as mesmas oportunidades educativas são propostas a todos meninos e meninas.

No entanto, na experiência cotidiana das comunidades educativas, esta abordagem de gênero é um desafio de grande alcance, porque a sociedade chilena e mesmo a latino-

americana tem práticas culturais sexistas e estereótipos de gênero profundamente enraizados nos quais fomos socializados e socializadas.

Neste contexto, decidimos partilhar esta experiência de um Jardim de Infância no sul do Chile, cujas famílias se identificam, em grande percentagem (53%), como originárias do povo Mapuche Huilliche e que conta com avanços e lacunas nesta temática.

Em um Jardim da Infância do sul do Chile...

Pertencente à JUNJI, localizada na cidade de Osorno, em Rahue Alto, com 50 anos de história de 1973 até hoje, atende 160 meninos e meninas, através de pessoal profissional e técnico, formado em Educação Inicial. As famílias desta comunidade educativa descendem numa segunda ou terceira geração do povo Mapuche Huilliche, nascido e criado na zona urbana. Neste Jardim, com o apoio de uma educadora de língua e cultura indígena, as famílias trabalham aspectos identitários do seu povo.

A equipe educativa, em suas atividades cotidianas, observou que as famílias apresentavam atitudes que demonstravam pouco conhecimento da importância e do significado

in-fância latinoamericana

experiencias

Abordagem de gênero: um desafio na prática pedagógica



de incorporar a abordagem de gênero na educação de seus filhos e filhas. Isso pode ser comprovado, por exemplo, nas reações e questionamentos das famílias quando as crianças (meninos) escolhem o canto da casa, brincam com bonecas, escolhem utensílios de cozinha, entre outros elementos, associados a estereótipos de gênero que estão relacionados com tarefas de cuidado e tarefas domésticas, tradicionalmente atribuídas ao gênero feminino, limitando as oportunidades de identidade, de aprendizagem e, portanto, o pleno desenvolvimento de meninos e meninas que favorece as oportunidades que o Jardim de Infância lhes proporciona.

Algumas situações observadas pela equipe foram:

- Comentários como: “o que você está fazendo com isso?” feita por alguns pais, quando ao chegarem ao Jardim encontraram seus filhos do sexo masculino brincando com uma boneca...
- No caso dos pais, demonstraram espanto ao verem que os filhos brincavam no canto da casa, principalmente cozinhando, servindo comida ou lavando louça, situação que não ocorreu com as mães ao observarem as mesmas situações



Meninos e meninas do Jardim brincando no Cantinho da Casa: Cozinhando e lavando a louça.

- Algumas crianças (do sexo masculino) tiveram uma preferência muito forte pela cor azul, referindo que são homens e que essa é a “cor deles”;



O mesmo menino, depois de viver e trabalhar com igualdade de oportunidades e perceber que seus desenhos não são apreciados.

Escolha dos materiais azuis por ser “menino” note-se que ele desenha com lápis azul sobre papel azul.

in-fância latinoamericana

experiências

Abordagem de gênero: um desafio na prática pedagógica



A partir desta e de outras observações, a equipe reflete sobre as situações que mostram como as famílias são influenciadas pelos estereótipos de gênero associados à cor, atribuindo certas cores aos meninos (azul ou azul claro) e outras às meninas (rosa ou lilás). A equipe refletiu sobre o papel do mercado, através do comércio, da publicidade televisiva e das redes sociais, que influencia as famílias, os meninos e as meninas que estão maioritariamente expostos a estes meios de comunicação que incentivam e motivam os estereótipos de cores e os brinquedos associados ao gênero.

A experiência de trabalhar a abordagem de gênero com as famílias

Para realizar esta experiência foi necessário gerar alianças com três atores-chave: um ator-chave é a equipe da unidade educativa que reflete sobre os estereótipos de gênero observados nas práticas educativas em sala de aula e nas interações das famílias com as crianças.

Outro ator-chave são os meninos e as meninas, redefinindo o brincar como principal forma de aprendizagem e um terceiro ator-chave são as famílias como aliadas indispensáveis para a realização de experiências educativas a partir de casa, após reflexão crítica sobre a abordagem de gênero, com a equipe da unidade educativa.

Uma das estratégias implementadas na experiência consiste em trazer brinquedos e material educativo do Jardim para casa, promovendo momentos de brincadeira através de uma “bolsa de viagem” para que meninos e meninas tenham a oportunidade de vivenciar experiências que lhes permitam desenvolver as suas potencialidades ao máximo e quebrar os estereótipos e preconceitos de gênero que algumas famílias têm.

Esta bolsa contém materiais educativos e brinquedos como: carros, animais, potes, pratos, copos, bonecos, jogos de construção, entre outros, proporcionando a mesma oportunidade que têm de brincar com estes materiais no Jardim e em casa. Desta forma, a brincadeira é utilizada como ferramenta básica para a aprendizagem das crianças, sendo a principal forma de aprendizagem de meninos e meninas, proporcionando um espaço para as crianças e suas famílias compartilharem e interagirem.

Como metodologia de trabalho, a equipe educativa realiza um diálogo com a família no qual recebe instruções de uso da bolsa e propõe:

- Que meninos e meninas possam brincar com todos os elementos contidos na bolsa, com sua família

in-fância latinoamericana

experiências

Abordagem de gênero: um desafio na prática pedagógica



Família carregando a sacola para casa.

Além disso, este recurso pedagógico é apresentado a meninos e meninas, motivando-os a brincar com a família para “ensiná-los” como brincam no Jardim com estes materiais.

Outro recurso incorporado é um caderno com questões norteadoras para registro da experiência.

Algumas perguntas do caderno são:

- Seu filho ou filha já teve a experiência de brincar com esses tipos de materiais? Com qual?

- Deixar os meninos e as meninas brincarem e acompanhá-los nas suas brincadeiras, deixando-se guiar por elas.
- Tenha cuidado e ordem com os materiais.

A bolsa inclui um pequeno guia para desenvolver em família, instruções de uso e um pequeno inventário dos brinquedos que contém.

- Qual material da bolsa seu filho ou filha mais gostou?
- O que você acha de seu filho ou filha ter tido a experiência de levar esses brinquedos para casa?

Posteriormente, a proposta educativa é socializada em uma Comunidade de Aprendizagem da Unidade Educacional (CAUE). A bolsa com material educativo e livro de registro entregues à família para uso em casa.

Depois que todos os meninos e meninas levaram a bolsa de viagem para casa, as famílias são convidadas para uma oficina, na qual comentam suas experiências sobre a vivência, para analisar com maior profundidade os estereótipos de gênero presentes no lar com quem foram socializados e socializadas.

Para a realização da oficina com as famílias, a equipe da unidade educativa precisou atualizar seus conhecimentos sobre o tema, por meio de autoformação, participação em oficinas ou curso sobre igualdade de gênero, utilizando também o material da instituição: “Guia para incorporar “a abordagem de gênero nas práticas educacionais da JUNJI.”

Durante as oficinas com as famílias, algumas afirmaram que não faziam ideia que seus filhos eram tão cuidadosos

in-fância latinoamericana

experiências

Abordagem de gênero: um desafio na prática pedagógica



com o “bebê” e que gostavam de preparar “refeições” para toda a família e que as meninas gostavam tanto de carro ou que nunca as tinham visto brincando com “Dinossauros”. Analisou-se que, no caso das meninas, a maior parte dos brinquedos que tinham em casa perpetuavam papéis de cuidado; ou que são classificados para meninas como: “bonecas, maquiagens, cozinhas..” e para meninos: “carros, super-heróis, jogos de ação” entre outros. Comentaram também que seus filhos e filhas pedem para lhes comprar determinado brinquedo porque é aquele que aparece na propaganda televisiva ou nas redes sociais, deixando-se levar pela vontade de agradar os pequenos e pequenas.

Estes espaços permitiram evidenciar a importância do papel educativo das famílias nesta problemática, promovendo nas interações com os seus filhos e filhas, a utilização das suas potencialidades e o desenvolvimento das suas capacidades.

Nestes casos, as famílias também puderam refletir sobre a forma como tomaram consciência do seu gênero, surgindo revelações muito sentidas, como a de uma mãe que disse: “quando eu era pequena, deram ao meu irmão mais velho

um autódromo e não me deixaram brincar porque era dele, então lembro que pedi um autódromo de presente de Natal e me disseram que não chegou, porque era um brinquedo para meninos.” A tristeza da mãe foi tanta quando ela contou sua experiência que todo o grupo ficou impactado e ela continuou “alí me dei conta que era uma menina”. Ao final de cada oficina foram gerados compromissos que surgiram dos próprios participantes que faziam sentido e viabilidade. Assim, alguns pais se comprometeram a pensar no que iriam comprar para seus filhos e filhas, sem serem influenciados por redes de lojas ou publicidade e, finalmente, se comprometeram a proporcionar todas as oportunidades possíveis para que seus meninos e meninas desenvolvessem todas as suas capacidades, sem limitações, como as que tiveram ao longo da vida.

As reflexões realizadas no interior da equipe educativa relacionam-se com o reconhecimento de que esta proposta constitui um grande aporte como valor público ao promover uma educação inclusiva de qualidade, garantindo o acesso de meninos e meninas a interações, espaços e recursos livres de estereótipos, o que lhes permite alcançar seu pleno desenvolvimento e contribuir para uma sociedade mais justa e equitativa.

in-fância latinoamericana

experiências

Abordagem de gênero: um desafio na prática pedagógica



A partir desta experiência, pode-se observar nos diferentes atores/atrizes:

- Nos meninos e nas meninas, possibilitou se verem como sujeitos de direitos, que brincam com mais segurança e confiança tanto nos espaços educativos dentro do Jardim quanto em suas casas, pois mudanças importantes podem ser feitas a partir dessas experiências cotidianas.
- Da mesma forma, conseguem maior apropriação na utilização de materiais didáticos e espaços educativos, adquirindo maior destaque em seus processos de ensino-aprendizagem, livres de estereótipos de gênero que favorecem a construção de sua própria identidade.
- Em suma, contribuiu ao ampliar as oportunidades que têm em termos de interações com recursos e espaços, descobrindo as suas capacidades sem a intervenção de um preconceito que os limita.
- Nas famílias o progresso é reconhecido; por exemplo, no questionamento dos estereótipos com que foram educados, o que pode permitir-lhes transitar para

novas formas de interação com os seus filhos e filhas, quebrando barreiras associadas aos preconceitos de gênero.

O trabalho intencional, próximo e horizontal com as famílias muda paradigmas, neste caso permitiu-nos abordar a educação a partir de uma abordagem inclusiva no brincar livre e em casa onde descobrem novos interesses e capacidades dos seus filhos e filhas.

- Na equipe pedagógica da Unidade Educativa entende-se a importância de observar, refletir e tomar decisões oportunas para gerir processos de melhoria contínua. Espera-se continuar refletindo como comunidade educativa, ter plena implantação desta prática, tendo como aliado o primeiro agente educativo: a família.

É necessária a capacitação das equipes de sala de aula no trabalho de incorporação da abordagem de gênero, assumindo novos desafios e compromisso com a temática, para responder aos processos de aprendizagem de meninos e meninas, em aliança com as famílias.

in-fância latinoamericana

experiências

Abordagem de gênero: um desafio na prática pedagógica



Meninos e meninas brincando concentrados/as em pistas de corrida, atividade realizada após a experiência.

■ ROXANNA IVETTE VALERO BAZÁN

Professora de Educação Inicial, Educadora de Educação Infantil no jardim Branca de Neve e os Sete Anões da JUNJI
 roxanna.valero.b@junjired.cl

NOTAS:

1. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/14934/propuestas-genero.pdf?sequence=1&isAllowed=true>
 Mineduc: Ministério de Educação do Chile, 2019

2. O Conselho Nacional de Jardins de Infância (JUNJI) é uma organização pública chilena, fundada em 1970, dependente do Ministério da Educação, responsável pelas creches e jardins de infância do país. O seu papel é garantir uma educação infantil de qualidade e um bem-estar integral para meninos e meninas, de preferência entre 0 e 4 anos de idade.
<https://www.junji.cl/>

3. Comunidade de Aprendizagem da Comunidade Educacional (CAUE), instância de formação continuada que reúne toda a comunidade educativa de um mesmo Jardim da Infância para abordar o estudo e análise de temas que estão vinculados ao Projeto Educacional Institucional, analisando ações, processos e resultados. É um espaço aberto à participação familiar.

in-fância latinoamericana

experiencias

Diversidade



■ ALBA TAFUNELL

A escola Joan Juncadella está localizada em Sant Vicenç dels Horts, localidade perto de Barcelona, originalmente batizada com o nome dos pomares que banham as bacias hidrográficas e que, hoje, lhe conferem inevitavelmente um certo ar de outros tempos. Neste presente rápido, quase frenético, de consumo, informação, modas etc., os pomares de Llobregat convidam-nos a reconciliar-nos com um tempo lento, o da natureza e o da infância, que não entende a pressa nem do consumo, nem da informação, nem da moda. O rio também nos lembra desta necessidade de cuidar daquilo que surge espontaneamente e se desdobra por si mesmo, fluindo por onde precisa, abraçado e contido, até chegar ao seu destino, o mar. O nosso mar, um Mediterrâneo cada vez mais sujo, apesar do seu azul resplandecente. E o rio também corre castanho, muito castanho, e parece que a seca destes tempos não prevê um futuro muito promissor, pelo menos no que diz respeito à água. Ao final, a autoestrada traça o horizonte desta paisagem, com os engarrafamentos matinais típicos da zona metropolitana da capital catalã. E neste microcosmo de contrastes, os gritos das crianças brincando no pátio da escola, as mãos lutando para conseguir a areia mais fina, os pés pensando no melhor lugar para pisar e manter o equilíbrio no circuito de toras, as colheres enchendo

bolinhos de areia, os balanços que pendem das árvores impulsionando seus protagonistas para um futuro cheio de oportunidades que por enquanto é um presente cheio de possibilidades e sonhos, os insetos que se encontram sob as folhas de um arbusto, as mãos que pegam e as pernas que começam a correr para evitar sendo apanhados, ou as pás e baldes que trabalham incansavelmente sem descanso. Em meio aos contrastes surge um lugar para e pela infância, um cenário próprio. A escola pública como ambiente próprio para meninos e meninas de 3 a 12 anos neste bairro de Sant Vicenç dels Horts. Um bairro marcado pela fragilidade econômica, por famílias da classe trabalhadora com poucos recursos e baixo poder de compra, e com uma percentagem muito elevada de imigração, com diferentes origens culturais. Diversidade como traço de identidade do bairro e da escola.

E como a escola responde a essa diversidade?

Depois de muitos anos de percurso, transformações e revisões, a equipe docente vem traçando uma linha metodológica própria e autêntica, que avança lenta, mas seguramente, um lugar a partir do qual sentir conforto e compromisso estão em igualdade. Assim, o ciclo infantil (entre 3 e 6 anos) é organizado em três níveis

in-fância latinoamericana

experiências

Diversidade



(Infantil 3, Infantil 4, Infantil 5) com dois grupos de cada nível. A jornada escolar combina momentos grupais de referência e momentos interníveis, e assim visa atender às necessidades e abordagens individuais de cada um/a aos processos de aprendizagem e desenvolvimento, respeitando as diferentes formas, oferecendo uma variedade de opções de acesso ao conhecimento e seus processos. Assim, nas manhãs trabalhamos em



grupos de referência em propostas que abrangem um vasto leque de opções metodológicas, desde sessões de grandes grupos, sessões de grupos médios, sessões de grupos heterogêneos e cooperativos até propostas mais individuais ou em pares. À tarde, as 105 crianças de toda a comunidade do grupo da Educação Infantil usufruem dos ambientes de aprendizagem, esta circulação mágica e livre regulada por si (e pelas pessoas adultas de referência) que tem como finalidade e eixo principal cuidar do interesse e da brincadeira infantil. Compreende-se, então, que após anos de prática profissional, as professoras de educação infantil desta escola vêm desenhandando e traçando uma linha pedagógica e metodológica própria, evitando casar com uma única corrente pedagógica, mas sim ao contrário, valendo-se de diferentes estratégias metodológicas contextualizadas e enraizadas no seu contexto mais imediato, numa espécie de diálogo entre a práxis, a observação e a evidência que dia após dia as experiências dos meninos e meninas que acompanham oferecem.

Os primeiros raios de sol filtram-se pelos galhos das árvores nesta manhã fria de inverno. As primeiras notas da música escolhida por Clementina, a zeladora, inauguram um novo dia na escola. À medida que a música avança, as

in-fância latinoamericana

experiências

Diversidade



portas se abrem, e Nagore, de mãos dadas com a mãe, recém-penteada e arrumada, também avança em direção à sua classe, como tantos outros meninos e meninas, acompanhados/as de suas famílias. A música continua a tocar enquanto eles e elas cumprimentam a professora, com um sorriso feliz que ainda esconde algum vestígio de sono, e entram no espaço repletos de propostas diferentes, que convidam à brincadeira e à diversão. Enquanto seu olhar percorre toda a turma, ela tira o casaco, coloca a garrafa de água na prateleira e deixa seus pertences no cabide do corredor. Logo chegam outros/as companheiros/as, cheios de histórias engraçadas e desejos, e a música não se ouve mais, talvez tenha acabado, ou talvez seja a agitação da infância que a engoliu.

O dia acorda com este primeiro momento de brincadeira livre na sala, com propostas variadas e atrativas para as crianças, que mudam a cada dia e que se conectam com os interesses de cada um/a. Depois é a hora da de conversarmos no coletivo, de nos cumprimentarmos, de nos contarmos e de nos colocarmos um pouco, num grupo de referência. Depois destas rotinas que nos situam no tempo e no espaço, depois de sabermos como o dia se apresenta, os raios solares já iluminam e aquecem todo o espaço.

Pode ser que hoje seja terça-feira e haja Jogos Matemáticos, então Fátima, junto com seu grupo de quatro colegas, se aprofundará em uma das propostas rotativas e com material manipulável, idealizado pelas professoras, para avançar na aquisição das primeiras noções e conceitos matemáticos. São quatro grupos, dois deles funcionando e explorando as propostas de forma autônoma, com supervisão e observação mais distante da professora, e outros dois com propostas que necessitam de acompanhamento e orientação mais próximos, e que, portanto, contam com uma professora totalmente dedicada para elas. Com esta distribuição



in-fância latinoamericana

experiências

Diversidade



heterogênea, tanto de ritmos como de níveis de aprendizagem, incentiva-se uma prática cooperativa e igualitária, e ao mesmo tempo respeitosa do amadurecimento e momento evolutivo de cada criança. As professoras fazem um registro diário e individual das observações realizadas, e todas essas informações são constantemente revisadas e levadas em consideração para atender cada menino e menina naquilo que ele ou ela precisa, ou seja, atender à diversidade a singularidade de cada criança.

Mas se hoje é segunda-feira, depois do recreio, vamos visitar a biblioteca da escola, onde a mascote da biblioteca preparou uma história para nós, com todos os materiais que nos permitirão recriar a história e brincar de recriá-la continuamente ao longo da semana. E fazemos isso em um grupo de referência. Talvez estas segundas-feiras sejam os únicos dias em que Dalila irá a uma biblioteca, ou talvez não, serão os primeiros de uma longa história e percurso por bibliotecas e livrarias. Seja como for, a escola torna-se palco de oportunidades para todas as crianças, um lugar para oferecer e compensar, a partir do qual começar ou expandir. Hoje pode ser uma manhã de quinta-feira, e

Elvira estava com mais sono e preguiça do que de costume, mas quando a mãe lhe sussurra que hoje poderá desfrutar da sessão de psicomotricidade, ela acorda feliz, porque a diversidade de propostas e materiais, faz com que ela se conecte com um lugar e seu corpo em movimentos únicos e diferentes. Desfruta, juntamente com metade do grupo, destas sessões semanais de prazer e expressão

Halima pergunta à professora se ela oferecerá novamente amanhã os marcadores coloridos, no horário descontraído da entrada. Ele ainda não terminou de pintar o desenho no caderno. Ela diz isso com um certo medo nos olhos. Quando a professora acena com a cabeça e a abraça, ela sorri, mostrando dentes finos e irregulares, corroídos pelo açúcar, e confessa que não tem marcadores em casa e não quer que seu desenho fique pela metade

Hoje é quarta-feira e Marta, a professora de música, vem procurá-los/las. Todos/as ficam entusiasmados/as, gostam de passear pela escola e curtir a sessão de música, que fazem em grupo grande. As crianças tocam instrumentos delicados, dançam, entoam e cantam. Mergulham na linguagem superior que é a música e Juan vibra com ela. Após o recreio, há um momento exclusivo com sua professora de referência,

in-fância latinoamericana

experiências

Diversidade



é quando trabalham histórias matemáticas, as crianças são chamadas individualmente para representar a história que lhes é contada, com conteúdo matemático, sempre por meio de personagens e materiais manipulativos e lúdicos, que as

conectam à brincadeira e ao aprendizado. A professora pode olhar, atender, conhecer e observar cada uma, enquanto as demais brincam, e ocorre esse equilíbrio mágico entre individualidade e coletividade.

Hoje Tristán, de cinco anos, fixa os seus olhos azuis com cílios muito longos, parecendo muito concentrado na lousa. Em um grande grupo trabalhamos e escrevemos as palavras que Daniela trouxe de casa, todas contêm a letra U. Agora é hora em pequenos grupos de escrever essas palavras nos cadernos, a professora pode acompanhá-los/las já que são apenas cinco crianças tentando rastrear, decifrar e aprender a discernir sons e representações, no grande universo simbólico que é o código escrito. Como uma dança, tudo está ordenado, e Tristán conseguiu escrever as quatro palavras com cada uma de suas letras. Que desafio e que promessa. O acesso à escrita e à leitura será para ele acesso ao mundo.

Também pode ser que seja sexta-feira, e seja uma sessão de Projeto, onde aprendemos de forma globalizada e construímos aprendizagem entre todos/as, por exemplo,

in-fância latinoamericana

experiências

Diversidade



sobre dinossauros. Luis conhece todos os nomes, os mais impronunciáveis, e Basima conta algo sobre meteorito, fogo e vulcões. Quando procuramos a origem dos dinossauros vemos que existem alguns que viveram na Colômbia, e Iván conta e lembra de sua família. Malek nos conta sobre Marrocos, Esteban do Peru e Alejandra da Bolívia. Percebemos mais uma vez a nossa diversidade, a nossa riqueza. E o fim de semana está chegando, e contamos um/a para o outro/a o que gostamos e o que nos deixa entusiasmados/as. E nos desejamos um bom fim de semana.

E enquanto isso acontece, a rodovia continua acumulando carros, o rio seca, os pomares crescem devagar e o sol brilha alto. E enquanto isso acontece, a infância aparece e é a única oportunidade de salvar e reinventar o mundo.

■ **ALBA TAFUNELL**

Professora de educação infantil

in-fância latinoamericana

reflexões pedagógicas

Artesanias infantis: pertencimento cultural e participação das crianças pequenas na produção cultural



■ FABIANA OLIVEIRA CANAVIERA

A educação das crianças pequenas é permeada por aspectos culturais diversos, a cultura escolar, a cultura familiar, a cultura infantil e a cultura local ou territorial, que às vezes é permeada por práticas ancestrais. Dependendo do contexto educacional, da formação das educadoras e educadores, da intencionalidade pedagógica orientada pela gestão, essa composição cultural vai ser mais equilibrada ou firmar-se mais para um dos lados. Sendo assim, o entretecer entre as culturas (BARBOSA, 2006), vai se configurando de forma variada em cada instituição, mudando de lugar para lugar.

Nessa composição, surge a questão: o que podem as crianças na disputa cultural? Mas, quais crianças? As crianças são muitas e suas infâncias são múltiplas. A atribuição de sentido e significado construídos pelas crianças às suas vivências culturais é o ponto de partida e de chegada que interessa a essa pesquisadora, oriunda do Maranhão, que se situa entre o norte e o nordeste do Brasil, e é fortemente marcado pela cultura afro-brasileira e pela cultura indígena, ou seja, ricamente intercultural.

Como vivemos em uma sociedade *adultocêntrica*, a prevalência cultural na vida e nos serviços para as crianças é, geralmente, escolhida por pessoas adultas. Por mais que haja especificidades centradas nos interesses infantis, a lógica cultural em meio urbano, no ocidente, é bem similar na maioria dos países, do nascimento dos/as bebês em hospitais, aos primeiros cuidados da maternagem orientados pelas ciências médicas, à educação, hábitos alimentares, vestimentas, brinquedos e etc, quase tudo é construído e determinado por adultas e adultos, e poucos refletem se isso poderia ser diferente.

Contudo, a partir do limiar do século XXI as crianças passaram a ser reconhecidas também como produtoras de cultura, e nesse âmbito, passamos a valorizar suas produções e interpretações, principalmente a partir da luta das mulheres por incluir as crianças nas narrativas de *reconhecimento*.¹ Ressalto, a infância tem sido historicamente uma preocupação das mulheres, não só pela maternidade, mas pelo trabalho feminino do cuidar que nos foi delegado pelo patriarcado. Trabalho desvalorizado, que em países colonizados e com longa

in-fância latinoamericana

reflexões pedagógicas

Artesanias infantis: pertencimento cultural e participação das crianças pequenas na produção cultural



história de escravidão de pessoas negras do continente Africano, ainda hoje concentram esse labor nas mãos de mulheres negras.

No Brasil, a cada dia mais, fortalecemos as pesquisas e estudos sobre as ações das crianças **entre elas** e entre elas e as pessoas adultas; suas interações, a produção das *culturas infantis*, suas linguagens, seu envolvimento e participação na construção da realidade social, estão sendo consideradas. Boa parte dessas pesquisas se dão a partir das instituições educativas, creches e pré-escolas, e por isso, pouco conseguimos acompanhar o que vem do entretecer cultural fora das instituições educativas, e os aspectos que compõem um *éthos* infantil das classes populares e de comunidades tradicionais, que ainda conseguem vivenciar as riquezas da biodiversidade cultural brasileira.

Desse contexto surge o interesse pela pauta da participação infantil nos contextos culturais, a princípio, pesquisei sobre a participação delas em seu contexto educativo, como uma prática democrática de cidadania ativa infantil, esse olhar foi se estendendo para as ruas, em atos sociais e políticos, em manifestações em defesa da democracia que aconteceram em maior grau no Brasil desde o contexto do golpe político na ex-presidenta Dilma Rousseff. E hoje, se envereda para

a participação das crianças na cultura, principalmente na cultura popular maranhense.

Considerando as crianças como seres estéticos, que se relacionam com o mundo imagético, ficcional e material; mas que, atuaram durante muito tempo *apenas* como expectadoras do mundo artístico e cultural, e ainda assim, sempre responderam e respondem com certa admiração quando se deparam com as produções artísticas e culturais; passei a refletir que: suas relações com os aspectos da cultura popular brasileira não eram tão debatidos no meio acadêmico da Pedagogia da Infância no Brasil como elemento pedagógico formativo, ou melhor, constituidor intrínseco de uma abordagem brasileira de Educação Infantil, centrando-se em práticas pontuais, festivas, por vezes estereotipadas, no interior de algumas instituições educativas.

Tendo por base a ressignificação cunhada por Willian Corsaro (2009) para a ideia de “socialização infantil”, passamos a considerar que as crianças fazem um tipo de reprodução interpretativa dos modos de viver e estar no mundo. Ou seja, manipulam, inventam, criam, transgridem, reconfiguram parte do que vêm, sentem, vivem e do que lhes é ensinado, levando as práticas culturais dominantes para o seu mundo, empregando à elas a suas roupagens.

in-fância latinoamericana

reflexões pedagógicas

Artesanias infantis: pertencimento cultural e participação das crianças pequenas na produção cultural



A essa forma interpretativa de compreender e organizarse no mundo, que as crianças produzem entre elas, com pouca interferência adulta, é o que passamos a denominar de culturas infantis. A meu ver, essas práticas culturais das crianças pequenas, com linguagem própria, com suas especificidades, imersas em ambientes culturais diferenciados, são interculturais, são mesclas culturais e, poderiam ser bem mais.

Na maior parte das vezes consideramos *interculturalidade* apenas o convívio respeitoso entre culturas étnico-territoriais adultas-consolidadas. E não o convívio e as trocas das culturas infantis como forma de construir subjetividades imersas na pluralidade cultural (Silva, 2011). Principalmente, porque a infância é considerada o tempo de inserção na cultura, ou melhor, na cultura da sua família, do seu país, em uma cultura dominante, pronta, que será assimilada paulatinamente. É o tempo da construção dos pertencimentos, entre eles o cultural, mas não há uma ênfase para as trocas culturais das crianças entre elas, considerando as culturas com raízes ancestrais. E, infelizmente, há um predomínio monocultural até nas instituições educacionais.

Em São Luís, parte significativa da população da capital do Maranhão tem relações de pertença e parentalidade

com os territórios tradicionais do interior do estado, comunidades que remanescem da resistência do povo preto ao colonialismo e escravização, assim como dos aldeamentos e territórios indígenas. Hábitos culturais de diferentes tipos permanecem em certos núcleos familiares e se deslocaram para os bairros populares da capital. Esse encontro cultural de povos distintos está nas ruas, nas brincadeiras infantis, nas festas tradicionais dos bairros populares, e promove uma interculturalidade quase imperceptível. Mas a questão é, essa riqueza cultural carregada pelas crianças faz-se presente nas instituições educativas?

Partindo dessa premissa, que há uma certa interculturalidade nas vivencias comunitárias, que estão presentes e visíveis nas festas populares, e no que se convencionou chamar de folclore. E, sendo as crianças participantes-brincantes desses folguedos, esses aspectos interculturais também comporiam suas práticas culturais, lúdicas, imaginativas, materiais, narrativas e corporais. Apreender como elas se apropriam de aspectos culturais em meio urbano é um desafio socioantropológico, por isso adentrar as escolas com elas tornou-se o caminho mais fácil para estudiosas da área, na tentativa de esboçar essa cartografia cultural. Todavia, nas instituições educativas a cultura e a interculturalidade se reconfiguram, não são

in-fância latinoamericana

reflexões pedagógicas

Artesanias infantis: pertencimento cultural e participação das crianças pequenas na produção cultural



transpostas tal qual nas comunidades, deste modo o diálogo com o território faz-se imprescindível.

Entender qual o papel da participação das crianças na nossa composição cultural é o que vem mobilizando nossos estudos atualmente. Parte da relevância desta temática é perceber as crianças na apropriação cultural, não na aquisição de aprendizagens, mas na interpretação, em certa antropofagia. Elas tem interesse em devorar isso que chamamos de patrimônio cultural? Ou tudo isso lhes é indiferente? Como elas se apropriam? Ficcionando fotos? Desenhando? Construindo engenhocas? Dedicadas às manualidades? Ou dançando e cantando? Lendo? E como significam essa apropriação?

Partindo do fato de que o mundo é constituído de objetos mundanos, instituições, monumentos etc, de cultura, o que nos faz dizer que **cada cultura se presentifica** para os homens como um mundo, pois, como diz Arendt “**quanto mais povos, mais mundos**” (Bidinotto, 2019, p. 114).

Conhecer como a “cultura dominante” integra as crianças e como elas, as crianças, estabelecem relações com as diferenças culturais e, especificamente, como essa relação atua na sociabilidade infantil, na formação de seu

pertencimento étnico, na produção das culturas infantis entre elas e entre elas e as pessoas adultas, é buscar cartografar o substrato material e simbólico da produção cultural na contemporaneidade.

Sabemos que é dificílimo cercar o lúdico, as brincadeiras, as interações, as narrativas e os corpos infantis em movimento, entre tantos outros *fatos miúdos* que acontecem em meio às vivências culturais das crianças, principalmente, sem atribuir interpretações exteriores, científicas e psicopedagógicas. Talvez, seja preciso voltar e retomar os passos do *paradigma indiciário* de Ginzburg (1989), sustentado na semiótica, atento aos detalhes indiciais para a valorização de *situações singulares* é um paradigma que passa pela intuição, pelo faro, pelo golpe de vista, pelos indícios e sinais. O autor afirma: “[...] por trás desse paradigma indiciário ou divinatório, entrevê-se o gesto mais antigo da história do gênero humano: o da caça[...].” (p. 154). Tornei-me então caçadora, na espreita das crianças que zanzam pelas ruas de São Luís nas festas populares.

Seguindo Ginzburg (1989), além de mobilizar os elementos intrínsecos ao conceito de *circularidade cultural* tais como: classes sociais, artes, relações e diferenças culturais e de territorialidade, que dar-se pelo “relacionamento circular feito de influências recíprocas, que se move de

in-fância latinoamericana

reflexões pedagógicas

Artesanias infantis: pertencimento cultural e participação das crianças pequenas na produção cultural



baixo para cima, bem como de cima para baixo" (p.13), vamos corroborar com o autor quando rechaça que a cultura popular seria uma "distribuição generosa" em que as classes dominantes/adultas fazem "de subprodutos culturais" que são passivamente assimilados pelas as classes subalternas, pelas minorias, e sim, trabalhar com a defesa de uma influência recíproca entres as culturas.

Cabe pontuar a necessidade de fazer essa discussão à luz do debate *contracolonialista*, pela visão do *sul global*, tentando pontuar a integração das culturas, e as disputas entre cultura dominante "branca" e cultura popular "multiétnica"; assim como, utilizando a ferramenta metodológica do feminismo negro, a *interseccionalidade* entre raça, classe, gênero, e também território para cartografar as pertenças culturais.

Dentro dos espaços educativos nos cabe caçar as *miudezas*, ou o que dentro dessas miudezas podemos destacar como: a) elementos culturais; b) pertença cultural das crianças e c) práticas interculturais. Sendo assim, observar as crianças em suas brincadeiras nos fluxos de entradas e saídas das instituições, nas brincadeiras, seus brinquedos e demais objetos que trazem de casa

para escola, e também, nos objetos, imagens, desenhos, cartazes, fotografias e demais produções que nascem em diálogo com as famílias, possam indicar aspectos culturais diferenciados, e quem sabe apontarem uma intencionalidade pedagógica intercultural.

Podemos considerar para essas análises culturais, também: as roupas, sapatos, mochilas, bolsas, brincos, pulseiras e colares, toda a materialidade que possa ser escolha infantil, e portadora de uma cultura não homogeneizada, que não tenha sucumbido a indústria de massa de super-heróis e heroínas dos filmes e desenhos feitos por adultos para crianças, assim como também as práticas de alimentação, de acolhimento, de banho e de descanso feitas nas instituições e o quanto essas práticas respeitam as diferenças culturais das crianças, suas famílias e territórios.

Por fim, faço a conjectura de que no berço da cultura popular, da cultura da *artesania* (Sennett, 2015), dos ofícios e oficinas manufatureiras, possa haver indícios desse olhar para as crianças como *artífices*, partícipes das *artesanias* do mundo, principalmente como parte da cultura popular ou subculturas (Ginzburg, 1989), em contraste

in-fância latinoamericana reflexões pedagógicas

Artesanias infantis: pertencimento cultural e participação das crianças pequenas na produção cultural



com a cultura dominante, hegemônica. Compreendendo popular no sentido do filósofo Jacques Rancière, daqueles e daquelas que não têm poder, logo fazem parte do povo, e suas produções serão da ordem do popular, garantindo que as diversidades culturais sejam inerente à democracia, enquanto poder do povo.

■ FABIANA OLIVEIRA CANAVIERA

Professora Titular do Departamento de Educação da Universidade Federal do Maranhão

NOTAS

1. O conceito de reconhecimento “tornou-se um termo genérico que articula diversas perspectivas de justiça classificadas como críticas e preocupadas com o desvelamento das profundas exclusões existentes que minam a efetividade democrática” (Honneth, p. 289, 2003). Para maior aprofundamento das perspectivas da Política de Reconhecimento recomenda-se Axel Honneth ou Nancy Fraser.

2. Categoria de auto identificação de um território quilombola no Maranhão. Almedia, Alfredo Wagner B. de. Frechal Terra de Preto: quilombo reconhecido como reserva extrativista. São Luís: SMDDH; CCN-PVN, 1997.

REFERÊNCIAS

Barbosa, M^a Carmen S. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1059-1083, out. 2007.

Bidinotto, Tatiana da Silva. A cultura popular ressignificando a vivência educativa na educação infantil. Dissertação de Mestrado. UFPR: Curitiba, 2019.

Corsaro, William A. *Reprodução interpretativa e cultura de pares*. En: Müller, Fernanda; Carvalho, Ana Maria Almeida (orgs). *Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro*. São Paulo: Cortez, 2009.

Ginzburg, Carlo. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. 2^a ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

Silva, Clara. *Intercultura e cura educativa nel nido e nella scuola dell'infanzia*. Parma: Edizioni Junior, 2011.

in-fância latinoamericana história da educação

Diversidade e primeira infância. A experiência político-pedagógica com a comunidade desde o Jardim de Infância

■ MERCEDES MONTESE



Um papel que inicia, um papel como ponto de partida e a educação como possibilidade de escrever uma carta para navegar pelo mundo e pela cultura.

Patricia Redondo

Introdução

Como profissional da educação e na minha função de diretora de um estabelecimento educativo recentemente criado (JI 952 Lomas de Zamora), quero partilhar a minha experiência neste processo de fundação do primeiro edifício educativo num bairro que se chamava “O bairro sem escolas.” Do meu ponto de vista, considero que a criação de um Jardim de Infância nos convida a repensar o papel do Estado nas políticas educativas que permitam a inclusão e inscrição das crianças nos processos de alfabetização cultural. Cabe perguntar sobre os pressupostos ideológicos que dão sentido à política educacional e que se refletem nas ações e nas tomadas de decisões. Essas decisões podem transformar realidades e mudar destinos, pois a criação de um Jardim de Infância Estadual em um bairro humilde de migrantes, inscreve o vínculo filiatório do Estado com a comunidade e com a palavra igualdade, que em abstrato nada diz, mas sabemos que significa muitas

coisas, entre elas um ponto de partida para transformar e transformar-se.



Inauguração do Edifício Educacional do Jardim de Infância 952

A diversidade como ponto de partida para construir o comum a partir das diferenças que nos habitam

Abrir as portas de uma instituição escolar é abrir as portas para um novo mundo, acolher a diversidade e enriquecer-nos com a experiência e aprendizagem de cada ser que habita a escola. Isso quer dizer que somos uma comunidade porque existem visões, hábitos e experiências comuns que dão sentido à experiência educativa, nas

in-fância latinoamericana história da educação

Diversidade e primeira infância. A experiência político-pedagógica com a comunidade desde o Jardim de Infância



palavras de Sandra Nicastro “A singularidade da escola é que ela investe um tipo de desejo que poucas instituições reconhecem tão fortemente quanto o faz.: o desejo de construir o comum a partir das infinitas diferenças que nos constituem” (Nicastro 2012 P.17). Nesta construção do comum desde a primeira infância, a inauguração dos Jardins de Infância assume fundamental relevância como primeiro elo que inicia trajetórias educativas que incluem meninos e meninas em processos de alfabetização e ampliação de olhares no plano social, cultural e epistêmico.

Podemos inferir uma relação entre trajetória e caminho como palavras necessárias que nos lembram que o caminho se faz caminhando e ali o caminhante aparece deixando sua marca. Portanto, a trajetória educativa é uma trajetória em movimento, por meio da qual se constroem subjetividades.



A diversidade como construção do comum.

A educação é assunto de Estado

A lei nacional de educação 26.206 e a lei provincial de educação 13.688 contemplam o direito à educação de todos os habitantes do solo argentino, portanto a demanda pelo conhecimento é um direito de toda a população independentemente de sua posição no espaço social. A questão que ressoa é se existe direito sem Estado e sabemos que o posicionamento ideológico que for colocado em jogo será fundamental para gerar políticas de inclusão ou exclusão.

Tenti Fanfani vai dizer que para alcançar o direito ao conhecimento de toda a população, o Estado deve ser responsável por proporcionar a todos as melhores oportunidades de aprendizagem, garantindo conhecimentos relevantes. “Sabemos que a lógica do mercado conduz à concorrência, à desigualdade e à distinção e a lógica do direito conduz ao conhecimento como uma questão de Estado, como uma responsabilidade e obrigação coletiva que procura construir uma sociedade menos desigual e mais justa” (T. Fanfani, 2021, p.44)

Portanto, o papel do Estado, cujo princípio é a organização do consenso numa sociedade, deve intervir para equilibrar as desigualdades em termos de direitos. Este é o compromisso que qualquer país que queira construir

in-fância história da educação

Diversidade e primeira infância. A experiência político-pedagógica com a comunidade desde o Jardim de Infância



coletivamente uma sociedade e uma cidadania mais justas e deve se assumir cada vez mais democrático. Considero e acredito, porque acreditar é uma obrigação que mantém viva a esperança, numa Educação que possa acolher a todos, onde possamos ensinar e aprender construindo relações de igualdade, confiança, solidariedade, liberdade e justiça.



Construir identidade a partir de uma perspectiva intercultural

No bairro Nueva Esperanza de Lomas De Zamora foram alojadas comunidades migrantes que vieram em busca de sonhos e que nos enriquecem com seu conhecimento e cultura, portanto a construção da identidade é social e histórica e valoriza o reconhecimento de múltiplas

posições identitárias em todo o território argentino. Assim, esta construção de identidade é sustentada pela defesa dos direitos humanos e deve ser a essência do processo educativo que exige a construção da identidade com o eixo fornecido pelo pensamento nacional e latino-americano.

A perspectiva intercultural exige a valorização das diferenças, tributos inerentes às nossas sociedades, permitindo que meninos, meninas e suas famílias construam um vínculo sólido baseado no reconhecimento e no respeito pela singularidade das diferentes experiências culturais que farão parte de todo o percurso escolar dos/das estudantes. Essa forma de integrar o ensino a partir da interculturalidade apresenta um olhar que não é neutro nem passivo, sabemos que o olhar nos posiciona diante do mundo e determina ações e decisões em uma sociedade. Nas palavras de Patrícia Redondo, esse olhar evoca uma memória que é alcançada pelas palavras “Perceber os próprios modos de ver os lugares, as experiências, a vida do outro em territórios marcados pelo estigma, marcados pelo discurso midiático de violência, significa reconhecer os enquadramentos a partir dos quais é visto” (Redondo, 2019, p.44) O fato da educação inicial ter transversalidade numa

in-fância latinoamericana história da educação

Diversidade e primeira infância. A experiência político-pedagógica com a comunidade desde o Jardim de Infância



chave intercultural significa que as práticas de ensino e aprendizagem desenvolvidas nos Jardins de Infância podem ir além da assimilação e da segregação. Essa visão intercultural de valorização da alteridade nos convida a transformar, potencializar e descolonizar as práticas educativas para dar origem a palavras plenas e significativas que dialogem com concepções, visões de mundo e formas diversas de se relacionar, de participar, de diversidade de linguagens e expressões envolvidas nas interações humanas.



Considerações finais
Encerramento do projeto: Protagonistas da Nossa Identidade



A experiência político-pedagógica com a comunidade é uma experiência que se constrói a partir de uma abordagem em constante e permanente movimento. Por isso é necessário rever aquelas práticas homogeneizadoras que passaram pelos processos de colonização pedagógica onde se privilegiou uma educação eurocêntrica, patriarcal, civilizacional que construiu um pensamento colonizado. Diante desta colonização pedagógica que não tem representado a diversidade do nosso povo, devemos a nós mesmos e nós mesmas incorporar novas práticas que se baseiem no reconhecimento de múltiplas identidades e que nos permitam promover a igualdade como ponto de partida

in-fância latinoamericana

história da educação

Diversidade e primeira infância. A experiência político-pedagógica com a comunidade desde o Jardim de Infância



para a experiência escolar das crianças.

Esta desigualdade também é apoiada pela lógica de mercado que exclui as classes populares, exercendo violência simbólica ao insultar a educação pública como educação para os pobres. O que acontece é que as classes dominantes devem compreender que investir na educação significa combater a fragmentação social e que uma boa educação pública para todos contribui para o bem-estar geral.

O que estou dizendo é que se torna imperativa a necessidade de gerar mais igualdade social que garanta o direito ao conhecimento inalienável e profundo e que capacite as crianças para a vida. Só tendo em conta estas premissas podemos gerar uma cidadania ativa que participa a nível político, social e cultural, portanto, a igualdade social e a educação escolar estão intimamente relacionadas com o lugar que a comunidade ocupa na distribuição de bens e serviços. Assim, a escola, como lugar público onde vive o comum, é lugar de reconhecimento e hospitalidade. “Sobre esse reconhecimento ocorrerão o vínculo, a hospitalidade e a vontade de transmitir ensinamentos e aprendizados” (Nicolazzo, 2018, p.205)

É claro que não seria possível seguir estes caminhos se

não nos opomos a qualquer tipo de discriminação e se não nos comprometemos a reverter a desigualdade por meio da revisão reflexiva daqueles pressupostos subjacentes que incorporamos e que muitas vezes moldam as nossas práticas docentes.

MERCEDES MONTES

Professora Nível Inicial, Professora Cs.Sda Educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Diseño curricular para la educación inicial, 2022, Gobierno de la provincia de Buenos Aires, páginas 431.
- Nicastro, S; Greco, M. B. 2009, Entre trayectorias: Escenas y pensamientos en espacios de formación". Rosario: Homo Sapiens Ediciones. Pessoa, Páginas 77.
- Nicolazzo Marcela, 2018, Descolonizarnos de los pies a la cabeza, Páginas 208.
- Redondo Patricia, 2019, La escuela con los pies en el aire, Homo Sapiens Ediciones, páginas 391.
- Tenti Fanfani , 2021, La escuela bajo sospecha, Siglo XXI Editores, páginas 240.

in-fância latinoamericana as 100 linguagens da infância

0 valor da diversidade nas linguagens infantis



■ ALEXA XIMENA SÁNCHEZ

As propostas de ação que se planejam nas escolas infantis devem acolher e responder desde a diversidade a cada uma das individualidades que compõem os grupos, para que todos os meninos e meninas dos 0 aos 6 anos possam encontrar sua própria voz também na expressão plástica.

Os meninos e meninas dos 0 aos 6 anos têm direito a encontrar um lugar na educação infantil que apoie o seu crescimento e aprendizagem. Este crescimento e aprendizagem são diversos no tempo e na forma, em função das múltiplas características individuais que nos tornam diferentes uns dos outros. Será o reconhecimento das diferenças individuais que constituem os grupos, o lugar onde a diversidade encontra o marco natural para o desenvolvimento do projeto educativo de cada escola.

Isto significa que nós, profissionais, rompemos com metodologias, conteúdos ou propostas homogeneizadoras, em que só é possível uma resposta ou ação válida por parte dos meninos e meninas, gerando contextos diários de ensino e aprendizagem que não só aceitam as diferenças individuais inerentes aos grupos, mas sim

que fazem com que essa pluralidade encontre canais para se expressar.

As propostas ligadas à expressão plástica são uma boa oportunidade para colocar às crianças em situações que possam tomar iniciativas, fazer observações e experiências... sugestivas que contribuam para que cada um/a se aproxime a partir da sua individualidade.

Meninos e meninas poderão encontrar seus próprios caminhos na medida em que a escola ofereça propostas de ação que lhes dêem liberdade para dar uma resposta heterogênea, sem buscar a reprodução de modelos estereotipados. Quando temos a homogeneização das propostas são proporcionadas a todos/as as mesmas oportunidades de aprendizagem, nada mais é do que ignorar a diferença entre igualdade e equidade. Gerando distanciamento entre a infância e a criatividade e as inúmeras possibilidades de expressão que as propostas artísticas nos oferecem.

O papel dos/as professores/as é arriscar, ter coragem e ousar sair dos caminhos já trilhados, ajudando cada criança a descobrir as múltiplas oportunidades que estão escondidas em

in-fância latinoamericana

as 100 linguagens da infância

O valor da diversidade nas linguagens infantis



cada proposta, em cada material. Promover a diversidade de respostas à mesma pergunta... e a múltiplas perguntas, pois nem todos/as têm de fazer a mesma pergunta. Não se pretende que meninos e meninas tenham a possibilidade de representar a mesma coisa de formas diferentes, e nem que todos/as tenham que representá-la. Trata-se de construir a escola como um lugar onde a diversidade da sociedade tenha espaço, atendendo a esses/as pequenos/as cidadãos/dãs, mas não por isso menores.

Em última análise, trata-se de compreender a diversidade como eixo organizador da atividade educativa na educação infantil. Oferecer múltiplas propostas de expressão, com diferentes suportes, materiais, agrupamentos, momentos... para que cada um/a encontre o SEU caminho.

Existem diferenças na forma como um menino ou uma menina se expressam numa proposta individual ou coletiva, por isso é importante que as propostas sejam organizadas em diferentes grupos na escola, desde os individuais até os de pequenos grupos e coletivos, no qual todas as crianças do grupo participam. As propostas plásticas podem ser organizadas em oficinas, mas também em torno dos projetos que se desenvolvem em sala ou como espaço

de atividade em que os meninos e as meninas organizam autonomamente a sua ação, escolhendo como agir sobre o tema e como expressá-lo, desenvolvendo sua capacidade de tentar se organizar mental e fisicamente em relação ao meio ambiente.

É interessante também observar como, na medida em que são oferecidos diferentes apoios, as respostas e as possibilidades de expressão se diversificam. Horizontal no papel, horizontal no papelão áspero, vertical no cavalete... O mesmo acontece quando oferecemos vários materiais. As propostas plásticas são com têmpera, marcador, cera... mas também com recortes, com massa, com argila... E é nas múltiplas combinações que podemos encontrar com estes três aspectos onde é possível responder à diversidade para que cada menino e menina do grupo encontrem como responder por meio de sua forma como se expressar em todos os momentos.

Nas Escolas Infantis Municipais de Granada costumamos ver como, na medida em que colocamos à disposição das crianças diferentes possibilidades de expressão, elas mostram a diversidade nos seus processos e produções artísticas.

in-fância latinoamericana

as 100 linguagens da infância

O valor da diversidade nas linguagens infantis



É comum encontrar painéis onde estão representados todos os membros de um grupo. Nestes trabalhos é especialmente interessante ver como toda esta diversidade se reflete nas produções coletivas, na medida em que se mantém um olhar e uma escuta do grupo e de cada um/a dos meninos e meninas que o compõem.



Outras vezes, as produções individuais se refletem em propostas coletivas. Estas propostas exigem que o grupo faça acordos que incluam a diversidade de todos os seus componentes onde cada um/a sinta o prazer de construir juntos/as.

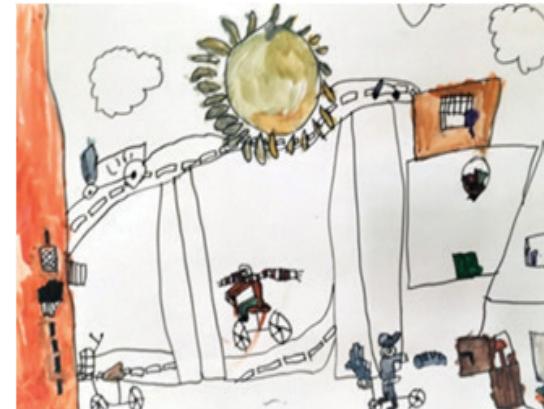
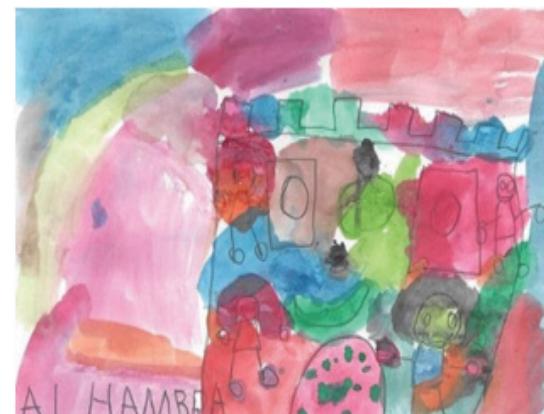
Por outro lado, nas propostas cotidianas de trabalho encontramos oportunidades para abordagens individuais de experiências plásticas.

in-fância latinoamericana as 100 linguagens da infância

O valor da diversidade nas linguagens infantis



Algumas propostas que ocorrem de forma natural e habitual ano após ano são aquelas relacionadas ao meio ambiente, à cidade e ao bairro. Construir uma escola junto com o que e quem nos rodeia é um dos pilares em que se assenta o projeto. Mas só porque acontece regularmente não significa que seja sempre feito da mesma forma, nem que meninos e meninas do mesmo grupo, do mesmo ano, o vivenciem ou representem da mesma forma. Cada criança vive a experiência e vê o seu bairro a partir da sua individualidade, com o filtro das suas experiências e interesses anteriores e expressa-o como tal.



in-fância latinoamericana

as 100 linguagens da infância

O valor da diversidade nas linguagens infantis



A diversidade de materiais e suportes nos primeiros anos é fundamental, pois muitos destes serão também as primeiras experiências sensoriais das crianças com determinadas texturas, temperaturas, pegadas... É o que acontece com o barro, uma proposta muito rica que pode tornar-se mais complexa e dependendo dos parâmetros com que dispomos (agrupamento, apoio, outros materiais...) permitirá a cada um dos meninos e meninas abordar este elemento e as suas qualidades de uma forma diversificada.



■ **ELBA MEJÍAS JIMÉNEZ**
emejias@fundaciongranadaeduca.es

próxima edição de

in-fância *latinoamericana*

**infâncias,
violência
e esperança**

edita



Asociación de Maestros Rosa Sensat

Teléfono: +0034 93 481 73 73

latinoamericana@revistainfancia.org

ISSN 2014-5470
D. L. B-4019-2012

redação



Redacción y coordinación: **Rosa Ferrer y Reina Capdevila**
Maquetación: **Clara Elias**

Diseño: **Enric Satué**

Teléfono: +0034 93 481 73 81

Brasil

Co-editoras:

María Carmen Silveira Barbosa

Sônia Larrubia

Monica A. Pinazza

Ana Lucia Goulart de Faria

Suely Mello

Coordenação



PATRICIA REDONDO

Argentina

MARÍA CARMEN SILVEIRA BARBOSA

Brasil

MARÍA VICTORIA PERALTA

Chile

MARIBEL VERGARA ARBOLEDA

Colombia

ANITA TACURI

Ecuador

JENNIFER HAZA

México

MARIEN PEGGY MARTÍNEZ

Paraguay

ROSINA VANESSA SÁNCHEZ JIMÉNEZ

Perú

JAVIER ALLIAUME

LALA MANGADO

Uruguay

RAMONA BOLÍVAR

Venezuela

Conselhos



Argentina

BUENOS AIRES

Alejandra Bianciotti
Alejandra Sokolowicz
Claudia Cuestas
Cristina Ángela Martínez
Daniela Sposato
Elisa Castro
Laura Vilte
Luciano Roussy
María Ana Manzione
María Silvia Rebagliati
Margarita Botaya
Mónica Lucena
Mónica Vitta Laura Vilt
Patricia Kaczmarzyck
Patricia Lande
Patricia Redondo
Silvina Mazzoleni
Stella Maris Bellone
Viviana Rancaño

Brasil

RIO GRANDE DO SUL

Sandra Regina Simonis Richter
Susana Fernandes
Marta Quintanilha Gomes
Jaqueline Moll

SANTA CATARINA

Altino Martins Filho
Roselane Campos

PARANÁ

Catarina de Souza
Gizele de Souza
Carla Agulham

SÃO PAULO

Ana Paula Soares Silva
Anete Abramowicz

RIO DE JANEIRO

Lígia Aquino
Fernanda Bortone

DISTRITO FEDERAL

Maria Aparecida Carrano

MINAS GERAIS

Isabel de Oliveira e Silva
Lívia Maria Fraga Vieira
Mônica Ângela de A. Meyer
Vanessa Ferraz Almeida Neves
Rita Coelho

CEARA

Silvia Helena Vieira Cruz

BAHIA

Marlene Oliveira dos Santos

MARANHÃO

Fabiana Oliveira
Canavieira

ALAGOAS

Telma Vitória
Lenira Haddad

SERGIPE

Maria Cristina Martins

Colombia

BOGOTÁ

Maribel Vergara Arboleda
Alice Marcela Gutiérrez
Liliana Bohórquez
Constanza Alarcón
Clara Inés Sánchez
Johanna Quiroga
Ruth Stella Chacon
Viviana Torres
Sandra Duran

MEDELLÍN

Alejandra María
Restrepo

GIRARDOT

Patrica Alvis Orjuela

Conselhos



Chile

María Victoria Peralta
Ximena Araya Aguirre
Irma Brantes Morales
Eugenio Aránguiz Dinamarca
Nuri Gárate Acosta
Alicia Lobos Sandoval
Nadra Fajardín Pizarro
Eliana Corsi Peñaloza
Loreto Salinas
Pamela Díaz
Ximena Venegas Córdova
Fernanda Mira Fernández

Cuba

Olga Franco

Ecuador

Anita Tacuri
Magaly Cordova Jaramillo
Ruth Rios Bayas
Rosa Chavez Barrionuevo
Carolina Larrea
Astudillo

Espanha

Rosa Ferrer
Alba Tafunell
Mercedes Blasi
Silvia Majoral
Silvia Morón
Reina Capdevila

Gabriel Potrony
Anna Salvatella
Alicia Sanchez Adam
Clara Salido

Guatemala

Sebastina Seto

México

Jennifer Haza
René Sánchez
Norma Castillo
María Cecilia Oviedo
Laura Emilia Moreno Rodríguez
Eloina Campos

Paraguai

Ana Basso
Marijo Beiga
Odila Benítez
María Elena Cuevas
Maricha Heiseke
Marien Peggy Martínez Stark
Patricia Misiego
Claudia Pacheco
Nelly Ramírez
Bell Sánchez
Marcela Scaglia
María Victoria Servin

Perú

Cecilia Noriega Ludwick
Rosina Vanessa Sánchez Jiménez
Elena Velaochaga de Le Bienvenu
Olga Patricia Vergara Bao

Uruguai

Alicia Milán
Javier Alliaume
Adriana Espasandin
Lala Mangado
Gabriela González
Karen Rijo

Venezuela

Guadalupe Ballesteros
Ramona Bolívar
Faviola Escobar
Reina Galindo
Luisa Martínez
Freija Ortega
Mariangel Rodríguez
María Eugenia Gómez