

CADERNO de FORMAÇÃO

FORMAÇÃO DE PROFESSORES

EDUCAÇÃO INFANTIL: PRINCÍPIOS E FUNDAMENTOS

VOLUME 3

UNIVESP

unesp 


GOVERNO DO ESTADO DE
SÃO PAULO
CADA VEZ MELHOR

São Paulo
**CULTURA
ACADÊMICA** 

Editora

2010

© 2010, BY UNESP - UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO

Rua Quirino de Andrade, 215 - CEP 01049-010 - São Paulo - SP

Tel.(11) 5627-0245

www.unesp.br

UNIVESP - UNIVERSIDADE VIRTUAL DO ESTADO DE SÃO PAULO

Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência e Tecnologia

Rua Bela Cintra, 847 - Consolação

CEP: 01014-000 - São Paulo SP

Tel. (11) 3218 5784

PROJETO GRÁFICO, ARTE E DIAGRAMAÇÃO

Lili Lungarezi

NEaD - Núcleo de Educação a Distância

Universidade Estadual Paulista. Pró-Reitoria de Graduação
U58c Caderno de formação: didática dos conteúdos formação de professores /
Universidade Estadual Paulista. Pró-Reitoria de Graduação; Universidade
Virtual do Estado de São Paulo. – São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.
v. 1 ; 200 p. ; 28 cm. – (Curso de Pedagogia)

ISBN 978-85-7983-133-1

ISBN 978-85-7983-133-1



1. Formação de professores. 2. Didática dos conteúdos. 3. Educação infantil. I. Autor. II. Universidade Virtual do Estado de São Paulo. III. Título.

CDD 370.19



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO

Governador
Geraldo Alckmin

SECRETARIA DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Secretário
Guilherme Afif Domingos

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Reitor Afastado
Herman Jacobus Cornelis Voorwald

Vice-Reitor no Exercício da Reitoria
Julio Cezar Durigan

Chefe de Gabinete
Carlos Antonio Gamero

Pró-Reitora de Graduação
Sheila Zambello de Pinho

Pró-Reitora de Pós-Graduação
Marilza Vieira Cunha Rudge

Pró-Reitora de Pesquisa
Maria José Soares Mendes Giannini

Pró-Reitora de Extensão Universitária
Maria Amélia Máximo de Araújo

Pró-Reitor de Administração
Ricardo Samih Georges Abi Rached

Secretária Geral
Maria Dalva Silva Pagotto

FUNDUNESP - Diretor Presidente
Luiz Antonio Vane

**CULTURA
ACADÊMICA**

Editora

Cultura Acadêmica Editora
Praça da Sé, 108 - Centro
CEP: 01001-900 - São Paulo-SP
Telefone: (11) 3242-7171

PEDAGOGIA UNESP/UNIVESP

Sheila Zambello de Pinho
Coordenadora Geral e Pró-Reitora de Graduação

Ana Maria Martins da Costa Santos
Coordenadora Pedagógica

Klaus Schlünzen Junior
Coordenador de Mídias

Lourdes Marcelino Machado
Coordenadora de Capacitação

CONSELHO DO CURSO DE PEDAGOGIA

Ana Maria Martins da Costa Santos
Presidente

Celestino Alves da Silva Júnior

Célia Maria Guimarães

Edson do Carmo Inforsato

Gustavo Isaac Killner

João Cardoso Palma Filho

Rosângela de Fátima Corrêa Fileni

Tereza Maria Malatian

SECRETARIA

Cecília Specian

Fúlvia Maria Pavan Anderlini

Ivonette de Matos

PROGRAD/Reitoria

NEAD - NÚCLEO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA / UNESP

Klaus Schlünzen Junior

Coordenador Geral

TECNOLOGIA E INFRAESTRUTURA

Pierre Archag Iskenderian

Coordenador de Grupo

André Luís Rodrigues Ferreira

Marcos Roberto Greiner

Pedro Cássio Bissetti

Rodolfo Mac Kay Martinez Parente

PRODUÇÃO, VEICULAÇÃO E GESTÃO DE MATERIAL

Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira

Elisandra André Maranhe

Liliam Lungarezi de Oliveira

Márcia Debieux de Oliveira Lima

Pamela Gouveia

Valter Rodrigues da Silva

ADMINISTRAÇÃO

Sueli Maiellaro Fernandes

Suellen Araújo

APRESENTAÇÃO

A palavra que define o significado para o oferecimento de um curso de Pedagogia na modalidade a distância é “desafio”. Para a Universidade Estadual Paulista – Unesp encarar desafios já faz parte de sua história, diante de seu compromisso com uma Educação Superior de qualidade, com especial vocação para a formação de professores.

Os tempos modernos, entretanto, conduzem-nos a novos contextos e a sociedade brasileira, de maneira justa, cobra-nos ações que venham ao encontro de um cenário que requer um repensar sobre as possibilidades de oferta de educação superior de qualidade, diante de tantas dificuldades a serem superadas por um Brasil que pretende alcançar níveis de vida compatíveis com nosso potencial de desenvolvimento.

Diante do que se coloca como compromissos para a construção de um Brasil melhor, a Unesp de maneira responsável e organizada trabalha no sentido de continuar a oferecer seus serviços com fiel propósito de contribuir para a Educação brasileira. Para isso, investe de maneira intensa na tríade Ensino-Pesquisa-Extensão, sendo uma das principais Universidades brasileiras na produção do conhecimento, na formação de recursos humanos qualificados e competentes, além da ampla inserção social, por meio dos projetos de extensão, nas diversas regiões do Estado de São Paulo.

A recente história da Unesp mostra a maneira como ela se organizou para chegar até o presente momento. Desde 2005 a comunidade Unespiana vem discutindo em todas as suas instâncias e fóruns o uso das tecnologias no processo educacional. Em 2006 aprovou sua regulamentação interna para iniciativas de educação a distância, tornando-se uma das primeiras universidades brasileiras a adotar uma orientação amplamente avaliada pela comunidade universitária sobre o assunto. Atualmente, esta regulamentação serve como norteadora de todas as iniciativas da Unesp na modalidade a distância.

No mesmo ano, a Pró-Reitoria de Graduação iniciou um trabalho pioneiro com um programa de capacitação de seus professores por meio das “Oficinas Pedagógicas”, que visavam oferecer formação contínua aos professores da Universidade que voluntariamente se apresentavam para participar. Este programa foi de tamanha relevância para a Unesp que culminou com a criação do Núcleo de Estudos e Práticas Pedagógicas – NEPP, um reconhecimento da Universidade para a importância de formação permanente de seus professores. A iniciativa fez com que o nosso corpo docente passasse a refletir sobre sua prática pedagógica e buscar novas metodologias e recursos. Os reflexos do trabalho já são visíveis com os relatos de professores e alunos sobre os avanços acadêmicos, muitos deles refletidos nos próprios instrumentos oficiais de avaliação, como nossa constante melhoria de desempenho no ENADE e em outros instrumentos de avaliação da sociedade civil.

Outro aspecto a ser considerado é que desde 2005, graças aos constantes investimentos da Reitoria, por meio da Pró-Reitoria de Graduação, com especial destaque ao “Programa de Melhoria da Graduação”, são disponibilizados recursos financeiros para melhoria e ampliação de materiais e tecnologias para nossos docentes e alunos. Um importante indicador dessas inovações implantadas na Unesp é que atualmente mais de um terço de nossos alunos e professores utilizam ambientes virtuais

de aprendizagem como apoio às aulas presenciais. Estamos investindo na construção de um acervo digital acadêmico para enriquecer as atividades didáticas, bem como, oferecer acesso público à informação e ao conhecimento produzido pela Unesp. A produção de material didático também é apoiada pela Pró-Reitoria de Graduação, entre tantos outros exemplos que são conduzidos e oferecidos em nossas Unidades Universitárias.

Os Núcleos de Ensino, outro significativo projeto da Pró-Reitoria de Graduação da Unesp, também colaboram de maneira direta na formação dos nossos futuros professores, além de manter uma estreita parceria com a capacitação dos professores em exercício na rede pública. São 14 Núcleos distribuídos em nossos *Campi* em todo o Estado de São Paulo com o objetivo de desenvolver pesquisas e ações de interesse do ensino básico e da formação de seus professores.

Este sucinto relato de nosso recente caminhar fez-se para contextualizar um pouco o desafio que apresentamos no início, ou seja, a oportunidade de oferecermos nosso primeiro curso de graduação a distância, criado por meio da Resolução Unesp no. 77/2009. A maturidade da Unesp para a concepção do curso de Pedagogia no âmbito da Univesp já se fez presente desde o início do projeto. Passamos muito tempo avaliando e discutindo-o, até chegarmos a uma proposta final que foi aprovada em todas as instâncias universitárias, possibilitando hoje implantarmos o curso de Pedagogia da Unesp cuja característica principal é a de oferecer todo o conhecimento acadêmico para a formação de professores, articulado ao uso das tecnologias digitais, como a Internet e a TV-Digital.

Sabemos que o pioneirismo sempre traz consigo as dificuldades na escolha dos caminhos a trilhar, entretanto, temos a plena convicção que estamos reunindo toda a experiência, competência e tradição da Unesp, juntamente com o apoio da Secretaria de Ensino Superior do Estado de São Paulo, para oferecermos um curso de qualidade, contribuindo para a capacitação do professor em serviço no Estado, sem a formação superior para o exercício da profissão docente.

O desafio é novo e de grande responsabilidade, porém necessário e importante para avançarmos como uma Universidade voltada para atender aos anseios da sociedade, para oportunizarmos a construção de novos ambientes de aprendizagem que utilizem as tecnologias contemporâneas para oferecer Educação a um país que precisa encontrar alternativas consolidadas para superar seus problemas sociais. A educação é, indubitavelmente, o caminho para o país que almejamos. A formação de bons professores é, sem dúvida, o primeiro passo para realizarmos esse sonho.

Bom trabalho a todos!!



Sheila Zambello de Pinho

SUMÁRIO

EDUCAÇÃO INFANTIL: PRINCÍPIOS E FUNDAMENTOS - VOLUME 3

EDUCAÇÃO INFANTIL- DIFERENTES FORMAS DE LINGUAGEM EXPRESSIVAS E COMUNICATIVAS

Introdução - Visão Geral da Disciplina.....	10
<i>Célia Maria Guimarães</i>	
Educação infantil e arte: sentidos e práticas possíveis.....	27
<i>Luciana Esmeralda Ostetto</i>	
Linguagem e mundo: atividades linguísticas como construção de sentidos.....	40
<i>Maria Angélica Freire de Carvalho</i>	
A linguagem oral e as crianças – possibilidades de trabalho na educação infantil.....	52
<i>Silvana de Oliveira Augusto</i>	
O movimento do corpo infantil: uma linguagem da criança	65
<i>Marynelma Camargo Garanhani</i> <i>Lorena de F. Nadolny</i>	
Entrelaçando diferentes linguagens na educação infantil: reflexões e práticas.....	75
<i>Maria Cristina dos Santos Peixoto</i> <i>Leny Cristina Soares Souza Azevedo</i>	
Grafismo infantil: leitura e desenvolvimento.....	91
<i>Célia Ceschin Silva Pereira</i> <i>Maryahn Koehler Silva</i>	
Música na educação infantil: reflexões e proposta didática para professores não-especialistas.....	97
<i>Maria Flávia Silveira Barbosa</i>	
A expressão musical e a criança de zero a cinco anos.....	109
<i>Monique Andries Nogueira</i>	
A linguagem escrita e as crianças - superando mitos na educação infantil.....	121
<i>Silvana de Oliveira Augusto</i>	
Literatura infantil e educação infantil: Um grande encontro.....	135
<i>Gládis Elise Pereira da Silva Kaercher</i>	
Pressupostos para o trabalho docente com a matemática na educação infantil.....	143
<i>Carmen Campoy Scriptori</i>	
Agendas e Atividades.....	156



EDUCAÇÃO INFANTIL: DIFERENTES FORMAS DE LINGUAGEM EXPRESSIVAS E COMUNICATIVAS

CÉLIA MARIA GUIMARÃES

Professora assistente Doutora do Departamento de Educação e docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, campus de Presidente Prudente. Membro do corpo editorial da revista Nuances - estudos em educação. Desenvolve atividade de pesquisa na área da educação infantil sobre representações sociais, trabalho docente, formação inicial e em serviço de professores.

*"Educar a inteligência é dilatar o horizonte dos seus desejos
e das suas necessidades."*

James Russell Lowell

EDUCAÇÃO INFANTIL: DIFERENTES FORMAS DE LINGUAGEM EXPRESSIVAS E COMUNICATIVAS

Toda pessoa grande foi criança um dia...

Mas poucas se lembram disso.

(Antoine de Saint-Exupéry)

A presente disciplina procura congrega conteúdos formativos da Área Curricular da Educação Infantil que reúne as diferentes formas de linguagem próprias da criança pequena em sua busca de estabelecer relação com seu ambiente. Essas “linguagens” serão consideradas a partir da tripla função: lúdico-criativa, comunicativa e representativa na Educação Infantil.

A disciplina tem a finalidade de promover o conhecimento sobre o desenvolvimento da linguagem e a compreensão das diferentes formas de linguagem como modos de a criança pequena interagir, de se comunicar, de interpretar e expressar, bem como dimensionar o papel do professor em relação à organização do ambiente (espaço-físico e as interações que nele se estabelecem), do tempo e das propostas/situações de aprendizagem adequadas às especificidades da faixa etária.

Considerando que a criança pequena interage, interpreta, expressa e representa o mundo lançando mão das mais variadas e diferentes possibilidades lúdicas, expressivas e criativas, o futuro professor de crianças pequenas (e o gestor de creche, e de pré-escola) precisa compreender e desenvolver conhecimentos teóricos, e práticos a respeito. Para ser capaz de elaborar propostas educativas, ele precisa levar em conta a especificidade dos interesses e as necessidades das crianças da educação infantil, observando as diferentes faixas etárias que a compõe.

A presença de uma grande variedade de conteúdos nesta disciplina, caracterizados por muitos elementos conceituais, teóricos e práticos, exigirá dos formadores o cuidado de não reduzir o processo formativo ao nível meramente informativo que em nada contribuirá para revisão e superação de antigas crenças equivocadas sobre a criança pequena e sobre o trabalho pedagógico na educação infantil.

É importante frisar que, no espaço deste caderno, não esgotaremos todas as possibilidades de trabalho com as várias formas de linguagem lúdico-criativas, comunicativas e representativas possíveis de serem contempladas no trabalho pedagógico com a criança da creche e da pré-escola. Contudo, cada conteúdo será desenvolvido utilizando várias formas de linguagem e diferentes estratégias de estudo de modo que você poderá discutir, refletir e, em várias ocasiões, vivenciar a linguagem como forma de expressão, comunicação, representação e de interação social. A compreensão destas características da linguagem será fundamental para que, a partir das informações e das atividades disponibilizadas, você elabore os conhecimentos que permitirão a generalização e aplicação dos mesmos na dinâmica do cotidiano da creche e da pré-escola, seja na condição de professor da educação infantil ou em funções de gestão destes espaços de cuidados e educação.

Estudaremos os conteúdos a seguir, na ordem como se apresenta abaixo, a partir dos objetivos propostos:

1. INTRODUÇÃO AO TEMA- 1ª PARTE

OBJETIVOS:

Favorecer a compreensão do papel da educação infantil, do professor da creche e da pré-escola, e dos gestores em relação ao trabalho com as diferentes formas de linguagem da criança pequena. Esta compreensão deverá ocorrer articuladamente à discussão sobre os direitos da criança pequena, à concepção de infância/criança veiculada pelos documentos oficiais e pela literatura da área, bem como a uma concepção de educação da criança pequena. Pretende-se dimensionar a organização do ambiente (espaço físico e as interações) como facilitador ou como entrave ao trabalho com as várias formas de linguagem e propiciar uma análise crítica da tendência de antecipar as rotinas e as práticas pedagógicas dos anos iniciais do ensino fundamental em detrimento da valorização das várias formas de linguagem infantis.

2. INTRODUÇÃO AO TEMA- 2ª PARTE

OBJETIVOS:

Promover a introdução (crítica/reflexiva) ao estudo da origem da linguagem compreendida como interação e discuti-la como forma de expressão, comunicação, representação e de interação social. Conhecer o processo de construção dos sistemas de representação, tarefa

primordial no desenvolvimento da criança pequena, articulando conceitos teóricos ao trabalho prático com as linguagens expressivas na creche e na pré-escola sem relegar a necessária articulação das três funções: lúdico-criativa, comunicativa e representativa.

3. LINGUAGEM ORAL

OBJETIVO:

Analisar o processo da aquisição e desenvolvimento da linguagem oral pela criança de zero a cinco anos, dimensionar o papel do professor/gestor e as possibilidades de trabalho pedagógico considerando as especificidades das diferentes faixas etárias.

4. EXPRESSÃO CORPORAL - LINGUAGEM DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

OBJETIVOS:

Enfocar o trabalho na educação infantil com o movimento do corpo, o espaço do brincar e as diferentes formas de expressão corporal; compreender o que é expressão corporal na faixa etária entre zero e cinco anos, dimensionar o papel do professor/gestor e as possibilidades de trabalho pedagógico.

5. EXPRESSÃO E PRODUÇÃO VISUAL E PLÁSTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL ZERO A CINCO ANOS

OBJETIVOS:

Discutir a expressão plástica e visual como forma de interlocução da criança na família, na educação infantil e na sociedade; a importância para seu desenvolvimento estético e integral, bem como para as aprendizagens próprias da faixa etária; as várias manifestações plásticas e visuais de nossa cultura, e produção de cultura pela criança, além da expressão artística no nosso cotidiano; e os traços mais importantes da comunicação artística. Compreender a expressão plástica e visual como experiência essencial da existência do ser humano, de tal forma que ele procura se aproximar sempre dela, como criador ou como receptor; a intervenção do professor como elemento facilitador no processo de desenvolvimento da linguagem plástica e visual na educação infantil; e o gosto como pessoal, mas passível de desenvolvimento.

6. O DESENHO INFANTIL É LINGUAGEM!

OBJETIVOS:

Elaborar o entendimento sobre o desenho infantil como forma de interlocução da criança na família, na escola e na sociedade. Conhecer as práticas pedagógicas (e seus fundamentos) adequadas à criança entre zero e cinco anos. Refletir sobre a crítica fundamentada aos desenhos estereotipados usados para criança copiar, apenas colorir, reproduzir etc.

7. A EXPRESSÃO MUSICAL E A MUSICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

OBJETIVOS:

Dimensionar o papel da educação infantil e do professor em relação ao trabalho com a expressão **musical e a musicalização**. Compreender a inter-relação com o desenvolvimento infantil e as aprendizagens próprias das idades. Discutir a música como forma de linguagem da criança e como forma de comunicação, representação, expressão, e interação social. Debater sobre as experiências musicais que dialogam com as diversas formas de linguagem infantis (brincadeiras, lúdico, culturas infantis etc.), observando as especificidades das faixas etárias entre zero e cinco anos.

8. A LINGUAGEM ESCRITA E O LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

OBJETIVOS:

Analisar o papel da educação infantil e do professor em relação ao processo de letramento e da construção da linguagem escrita pela criança de zero a cinco anos. Dimensionar as possibilidades de trabalho pedagógico adequado à especificidade da faixa etária. Fazer análise crítica fundamentada a respeito da tendência de antecipação das rotinas e das práticas pedagógicas dos anos iniciais do ensino fundamental em detrimento da valorização da linguagem escrita e das práticas sociais reais com a escrita. Discutir o caráter social da escrita, enfocando especialmente a alfabetização, o letramento. Aprender as semelhanças e diferenças entre alfabetização e letramento. Criticar o arremedo das práticas dos anos iniciais do ensino fundamental. Identificar procedimentos de ensino e aprendizagem de escritos adequados às crianças entre zero e cinco anos de idade.

9. O LUGAR DA LITERATURA INFANTIL NA CRECHE E NA PRÉ-ESCOLA

OBJETIVOS:

Compreender a literatura infantil como uma das várias linguagens importantes ao desenvolvimento e à aprendizagem da criança pequena, articulando conceitos teóricos ao trabalho prático na creche e na pré-escola. Entender o valor do trabalho com desenvolvimento da capacidade narrativa nesta faixa etária. Aprender os meios de oferecer o acesso à cultura e produção de cultura na creche e na pré-escola. Verificar a importância dos contos de fadas para o desenvolvimento linguístico e estético. Interagir com as diferentes manifestações literárias possíveis na educação infantil.

10. LINGUAGEM MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

OBJETIVOS:

Caracterizar a concepção de trabalho com a linguagem matemática na educação infantil. Compreender a natureza das atividades utilizadas para o trabalho com a matemática na educação infantil, de modo especial, a resolução de problemas articulada ao aspecto lúdico-criativo dos jogos. Refletir sobre como se planeja o trabalho com a resolução de problemas, como se resolve um problema e como, e por que se deve registrar as soluções encontradas. Dimensionar as formas de registrar soluções e como orientar a criança. Entender o papel e a atuação do professor ao observar e registrar, enfim interferir no processo de formação. Criticar e superar a tendência de, na educação infantil, fazer cópia de práticas pedagógicas dos anos iniciais do ensino fundamental, bem como o uso de atividades de cópia e treino motor.

No caderno “Educação Infantil: diferentes formas de linguagem”, que ora tem em mãos, onze textos básicos serão estudados na sequência dos conteúdos indicados anteriormente:

1º Texto - Educação Infantil e arte: sentidos e práticas possíveis – professora Luciana Esmeralda Ostetto. Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina.

2º Texto – Linguagem e mundo: atividades linguísticas como construção de sentidos - Maria Angélica Freire de Carvalho – Professora de Língua Portuguesa e Linguística da Universidade Federal do Piauí.

3º Texto - A linguagem oral e as crianças – possibilidades de trabalho na educação infantil - Silvana de Oliveira Augusto - professora do ISE Vera Cruz; formadora do Instituto Avisa Lá e assessora para a Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

4º Texto - O movimento do corpo infantil: uma linguagem da criança – professora Marynelma Camargo Garanhani e Lorena de F. Nadolny – Universidade Federal do Paraná – Curitiba – Pr.

5º Texto - Entrelaçando diferentes linguagens na educação infantil: reflexões e práticas – professora Maria Cristina dos Santos Peixoto - Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro e Leny Cristina Soares Souza Azevedo - Professora Adjunta da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

6º Texto – Grafismo infantil: leitura e desenvolvimento - professora Célia Ceschin Silva Pereira, Coordenadora do curso de Artes Visuais da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, e Maryahn Koehler Silva, Coordenadora do curso de Psicologia da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE.

7º Texto – Música na educação infantil: reflexões e proposta didática para professores não-especialistas - Maria Flávia Silveira Barbosa, Centro de Educação – UFES.

8º texto – A expressão musical e a criança de 0 a 5 anos - Monique Andries Nogueira – UFRJ.

9º Texto – A linguagem escrita e as crianças - superando mitos na educação infantil - Silvana de Oliveira Augusto - professora do ISE Vera Cruz; formadora do Instituto Avisa Lá e assessora para a Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

10º Texto – Literatura Infantil e Educação Infantil: um grande encontro - Dr^a Gládis Elise Pereira da Silva Kaercher - Professora Adjunta do Departamento de Estudos Especializados da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

11º Texto – Pressupostos para o trabalho docente com a Matemática na Educação Infantil - Carmen Campoy Scriptori - Professora do Mestrado em Educação do Centro Universitário “Moura Lacerda” de Ribeirão Preto/SP e pesquisadora voluntária do LPG/FE/UNICAMP.

Inicialmente, cada um dos textos apresenta um resumo com a intenção de anunciar o conteúdo com o qual entrará em contato no decorrer da leitura, ao final, aparece a bibliografia consultada. Sempre que for interessante serão indicadas leituras complementares, sites, filmes, vídeos etc. que poderão enriquecer sua formação inicial e oferecer ferramentas para futura atuação como professor e mesmo como gestor de creches e pré-escolas.

As propostas de atividades, que ofereceremos neste caderno, objetivam provocar a revisão e superação de antigas crenças, pré-conceitos sobre o tema em discussão e propor ações individuais, e em parceria com seus colegas de formação inicial que favoreçam a elaboração dos conhecimentos esperados a partir dos objetivos propostos.

BIBLIOGRAFIA

- ABRAMOWICS, Anete; WAJSKOP, Gisela. **Creches: Atividades para Crianças de Zero a Seis Anos**. São Paulo: Editora Moderna, 1995.
- AIMARD, P. **Surgimento da linguagem na criança**. Porto Alegre: Artes Médicas do Sul, 2006.
- ARRIBAS, T. L. et al. **Educação infantil**. Desenvolvimento, currículo e organização escolar. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1979.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1995.
- BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BARBOSA, Maria Carmem; HORN, MARIA da Graça Souza. Por uma pedagogia de projetos na Educação Infantil. **Pátio Revista pedagógica**, ano 2, n. 7, nov. 1998.
- BASSEDAS, Eulalia, HUGUET, Teresa, SOLÉ, Isabel. **Aprender e ensinar na educação infantil**. Porto Alegre: ArtMed, 1999.
- BENJAMIN, W. Sobre a linguagem em geral e sobre a linguagem humana. In: BENJAMIN, W. **Sobre arte, técnica linguagem e política**. Lisboa: Antropos, 1992.

- BOMTEMPO, E. A brincadeira de faz-de-conta: lugar de simbolismo, da representação, do imaginário. In: KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. São Paulo: Cortez, 1997. p. 57-71.
- BONDIOLI, Anna; MANTOVANNI, Susanna. **Manual de Educação Infantil**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC, 1998.
- CAGLIARI, L.C. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 1999.
- CAMARGO, Luís (org.). **Arte-educação: da pré-escola à universidade**. São Paulo: Nobel, 1989.
- CERQUETI-ABERANKE, Françoise; BERDONNEAU, Catherine. **O ensino da matemática na educação infantil**. Tradução Eunice Gruman. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- CONSELHO TÉCNICO-CIENTÍFICO (Org.). **Cadernos de formação: língua portuguesa**. 2. ed. revista. São Paulo: Páginas & Letras Editora e Gráfica; UNESP, Pró-reitoria de Graduação, 2006.
- CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. (Org.). **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.
- CUNHA, Susana Vieira da (org.). **Cor, som e movimento: a expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança**. Porto Alegre: Mediação, 1999. (Cadernos de Educação Infantil, n. 8).
- CUNHA, Susana Vieira da. Cor, som e movimento: a expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança. **Revista Projeto: Artes Plásticas**, v. 3, n. 5, 2001.
- DEVRIES, Rheta; ZAN, Betty. **A ética na educação infantil**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- DIAS, Karina Sperle. Formação estética: em busca do olhar sensível. In: KRAMER, Sônia et al. (orgs). **Infância e educação infantil**. Campinas-SP: Papyrus, 1999.
- EDWARDS, Carolyn et al. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira Infância**. Tradução Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999.

- EDWARDS, Carolyn Pope. Ensinando as crianças através de centenas de linguagens. In: **Revista Pátio Educação Infantil**. As Múltiplas Linguagens Da Criança. Ano Iii, n. 8, Julho/Outubro. Porto Alegre: Artmed, 2005, p. 6-8.
- ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- FARIA, M. A. A criança e a imagem. Língua Portuguesa. **Cadernos de formação**. São Paulo: UNESP/PROGRAD, 2004. 2 v. (Coleção Pedagogia Cidadã).
- FRANCHI, E. P. **Pedagogia da alfabetização**: da oralidade à escrita. São Paulo: Cortez, 1989.
- FREIRE, M. **A paixão de conhecer o mundo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 35. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1997.
- GOULART, Cecília. Letramento e modos de ser letrado: discutindo a base teórico-metodológica de um estudo. **Rev. Bras. Educ.**, set./dez. 2006, v. 11, n. 33, p. 450-460.
- HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas**: a organização dos espaços na educação infantil. Porto alegre: Artmed, 2004.
- JOBIM E SOUZA, S. **Infância e linguagem**: Bakhtin, Vygostsky e Benjamin. 7. Campinas: Papyrus, 2006.
- JORGE, L. S. **Roda de Histórias**: Sons, imagens e movimentos - novos modos de informação em Educação. Dissertação (Mestrado em Educação) - ECA/USP, São Paulo, 1999.
- KISHIMOTO, T. M.; SANTOS, M. L. R.; BASILIO, D. R. Narrativas infantis: um estudo de caso em uma instituição infantil. **Educ. Pesqui.** v. 33, n. 3, p. 427-444, set./dez. 2007.
- KRAMER, S. et al. (Org.). **Infância e educação infantil**. Campinas: Papyrus, 1999.

- LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte, Autêntica, 1999.
- LURIA, A. R. **Pensamento e linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- MACHADO, Maria L. (Org.) **Encontros e desencontros na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.
- MARTHA, A. A. P. Literatura infantil: a poesia. Língua portuguesa. In: **Cadernos de formação**. São Paulo: UNESP/PROGRAD, 2004. 2 v. (Coleção Pedagogia Cidadã).
- NICOLAU, M. L. M.; DIAS, M. C. M. (Org.). **Oficinas de sonho e realidade na formação do educador da infância**. Campinas: Papyrus, 2003.
- OLIVEIRA, Z. M. (Org.). **Educação Infantil**: muitos olhares. São Paulo: Cortez, 1994.
- OLIVEIRA, Z. R. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007. (Coleção Docência em Formação).
- OLIVEIRA, Zilma; FERREIRA, Clotilde; MELLO, Ana Vitória Telma. **Creches**: Crianças, faz de conta e Cia. Rio de Janeiro: Vozes, 1992.
- PEREIRA, Rita M. R.; JOBIM E SOUZA, Solange. Infância, conhecimento e contemporaneidade. In: KRAMER et al. (orgs.). **Infância e produção cultural**. Campinas: Papyrus, 1998.
- PIAGET, J. **A linguagem e o pensamento da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 1986.
- REIS, Silvia Marina Guedes dos. **A matemática no cotidiano infantil**: Jogos e atividades com crianças de 3 a 6 anos para o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático. Campinas-SP. Papyrus, 2006.
- ROCHA, Maria Silvia P. de M. L. da. **Não brinco mais**: a (des)construção do brincar no cotidiano educacional. Ijuí: UNIJUÍ, 2000.
- ROSEMBERG, Fúlvia; CAMPOS, Maria M. (org). **Creches e pré-escolas no hemisfério norte**. Cortez, São Paulo, 1994.
- ROSEMBERG, Fúlvia; FERREIRA, Isabel. **Creches e pré-escolas no brasil**. Cortês, 1992.

- ROSSETTI-FERREIRA, M. C. et al. **Os fazeres na educação infantil**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- SMOLE, Kátia Stocco et al. **Era uma vez na matemática**: uma conexão com a Literatura Infantil. 3. ed. São Paulo: IME-USP, 1996.
- SMOLE, Kátia Stocco. **Brincadeiras Infantis nas aulas de matemática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- SMOLE, Kátia Stocco. **Matemática na educação infantil**. Artes Médicas, 2001.
- SMOLE, Kátia Stocco. **Resolução de problemas**. Artes Médicas, 2001.
- SMOLE, Kátia Stocco; DINIZ, Maria Ignez; CÂNDIDO, Patrícia. **Brincadeiras matemáticas na educação infantil**, Porto Alegre: Artmed, 2000, v. 1.
- SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- SPODEK, Bernard; SATCHO, Olívia. **Ensinando crianças de três a oito anos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- TOGNOZZI. (orgs). **A práxis da formação de educadores infantis**. Belo Horizonte: DP&A, 2002
- VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- VIGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

LEITURAS COMPLEMENTARES POR ASSUNTO

ARTES PLÁSTICAS/DESENHO

- ANNING, Ângela; RING, Kathy. **Os significados dos desenhos de crianças**. Porto Alegre: ARTMED, 2009.
- BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Arte/educação contemporânea**: consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2005.

- BUORO, Anamélia Bueno. **O olhar em construção**: Uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola. São Paulo: Cortez, 1998.
- BUORO, Anamélia Bueno. **Olhos que pintam**: A leitura da imagem e o ensino da arte. São Paulo: Educ, 2003.
- CUNHA, Susana Rangel Vieira da. **Cor, som e movimento**: A expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança. Porto Alegre: Mediação, 1999.
- DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho**: desenvolvimento do grafismo infantil. São Paulo: Scipione, 2003.
- FERREIRA, Suell. **Imaginação e linguagem no desenho da criança**. Campinas, SP: Papyrus, 1998.
- FREINET, Celestian. **O método natural II**: a aprendizagem e o desenho. Lisboa: Editorial Estampa, 1977.
- GOMES, Paola. “Os materiais artísticos na educação infantil”. In: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis E. **Educação infantil**. Pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001. p.109-121.
- GREIG, Philippe. **A criança e seu desenho**. O nascimento da arte e da escrita. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- IAVELBERG, R. **O ensino da arte na pré-escola**: o desenho como construção. Idéias. n. 7, FDE, São Paulo, 1990.
- LEITE, Maria Isabel Ferraz Pereira. Desenho infantil: questões práticas e polêmicas. In: KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Isabel (Coord.). **Infância e produção cultural**. Campina, SP: Papyrus, 1998.
- LOWENFELD, V.; BRITAIN, E. L. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. São Paulo: Mestre Jou, 1998.
- MOREIRA, A. **O espaço do desenho e a educação do educador**. São Paulo: Loyola, 1991.
- OSTETO, Luciana; LEITE, Maria Isabel. **Arte, infância e formação de professores**: autoria e transgressão. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

- PERONDI, D. **Processo de alfabetização e desenvolvimento do grafismo infantil**. Caxias do Sul: EDUCS, 2001.
- PILLAR, Analice Dutra. **Desenho e escrita como sistemas de representação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- PILLAR, Analice Dutra (org.) **A educação do olhar no ensino das artes**. Porto Alegre: Mediação, 1999.
- PILLAR, Analice Dutra. **Desenho & escrita como sistemas de representação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- PILLAR, Analice Dutra. **Fazendo artes na alfabetização**. Porto Alegre: Kuarup, 1986.
- READ, H. **A educação pela arte**. Tradução Ana Maria Rabaça e Luis Filipe Silva Teixeira. São Paulo: Martins Fontes, 1958.
- REDIN, Marita Martins. **Experiência estética e memórias de escola** -“ porque é de infância...que o mundo tem precisão”!. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, São Leopoldo-RS, 2008.
- REDIN, Marita Martins. **O desafio de viver a infância**: cultivando materiais de vida. (comunidade virtual. 2009).
- RICHTER, SANDRA. **Criança e pintura**: ação e paixão do conhecer. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- RICHOTHER, Sandra. Manchando e narrando, o prazer visual de jogar com cores. In: CUNHA, Suzana Rangel Vieira. **Pintando, bordando, rasgando, desenhando na educação Infantil**. Cor, som e movimento: a expressão plástica musical e dramática no cotidiano da criança. Porto Alegre: Mediação 1999.
- ROSSI, Maria Helena Wagner. **Imagens que falam**: leitura da arte na escola. Porto Alegre: Mediação, 2003.
- SARMENTO, Manoel Jacinto. **Infância, diversidade e expressão simbólica**. Disponível em: <<http://www.rizoma3.ufsc.br/textos/351.pdf>>. Acesso em: 1 nov. 2010.
- SILVA, Silvia Maria Cintra da. **A constituição social do desenho da criança**. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

- STANT, M. **Atividades e materiais** (a criança de 2 a 5 anos). Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1985.
- WEISS, L. **Brinquedos e engenhocas: Atividades Lúdicas com Sucata**. São Paulo: Scipione, 1989.

EXPRESSÃO CORPORAL-MOVIMENTO/BRINCAR/JOGOS

- ABERASTURY, A. **A Criança e seus Jogos**. Rio de Janeiro: Vozes, 1972.
- BENJAMIN, W. **Reflexões: a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Summus, 1984.
- BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, T. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998, p. 19-32.
- CONHOLATO, M. (coord.). **O Jogo e a construção do conhecimento na pré-escola**. FDE: São Paulo, 1992. (Série Ideias, n. 10).
- EMERIQUE, P. S. **Brincaprende: dicas lúdicas para pais e professores**. Campinas: Papirus, 2003.
- KAMII, A. **Jogos em grupo na educação infantil**. São Paulo: Trajetória Cultural, 1991.
- TELES, M. L. S. **Socorro! É proibido brincar!** Petrópolis: Vozes, 1999.
- WAJSKOP, G. O Brincar na Educação Infantil. **Cad. Pesq.** São Paulo, n. 92, p. 62-69, fev.1995.

LITERATURA INFANTIL

- ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil, gostosura e bobices**. São Paulo: Scipione, 1984.
- ABRAMOVICH, F. **O estranho mundo que se mostra às crianças**. São Paulo: Summus, 1983.
- ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil**. São Paulo: Scipione, 1997.
- AMARILHA, MARLY. **Estão mortas as fadas?** 6. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

- ARROYO, Leonardo. **Literatura infantil brasileira**. São Paulo: Melhoramentos, 1990.
- COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil**. São Paulo: Moderna, 2000.
- COELHO, Nelly Novaes. Uma gramática da literatura infantil. In: COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil**: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.
- DINORAH, Maria. **O livro infantil e a formação do leitor**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- JOLIBERT, J. **Formando crianças leitoras**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira**: história e histórias. São Paulo: Ática, 2002.
- MACHADO, A. M. **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.
- OLIVEIRA, M. A. de. **Dinâmicas em literatura infantil**. São Paulo: Paulinas, 2001.
- PERROTI, E. **Confinamento cultural, Infância e leitura**. São Paulo: Summus, 1990.
- PIETRO, Heloísa. **Quer ouvir uma história?** lendas e mitos no mundo da criança. São Paulo: Angra, 1999.
- REGO, L. **Literatura Infantil**: uma nova perspectiva da alfabetização na pré-escola. São Paulo: FDE, 1998.
- RODARI, G. **Gramática da fantasia**. São Paulo: Summus, 1982.
- SARAIVA, Juracy Assmann. **Literatura e alfabetização**: do plano do choro ao plano da ação. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- ZILBERMAN, Regina. **A Literatura Infantil na escola**. São Paulo: Global Editora e Distribuidora Ltda., 1998.

MÚSICA

- CUNHA, Susana Vieira da (org). **Cor, som e movimento**: a expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança. Porto Alegre: Mediação, 1999. (Cadernos de Educação Infantil, n. 8).

- CUNHA, Susana Vieira da. Cor, som e movimento: a expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança. **Revista Projeto: Artes Plásticas**, v. 3, n. 5, 2001.
- HOWARD, W. **A Música e a Criança**. São Paulo: Summus, 1984.
- SCHROEDER, S. C. N.; SCHROEDER, J. L. “Conversas sobre música”: uma experiência de apreciação musical junto a educadores. In: Encontro Anual da ABEM, 13., 1994, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Publicação Virtual, 2004.
- SCHROEDER, S. C. N.; SCHROEDER, J. L. Música e ciências humanas. **Proposições**, Campinas, v. 15, n. 1(43), p. 209-216, jan./abr. 2004.

LINGUAGEM MATEMÁTICA E EDUCAÇÃO INFANTIL

- BIANCHINI, Edwaldo; PACCOLA, Herval. **Sistemas de numeração ao longo da história**. São Paulo: Moderna, 1997.
- KAMII, Constance. **A criança e o número**. Campinas: São Paulo: Papirus, 2008.
- KAMII, Constance; JOSEPH, L. L. **Crianças pequenas continuam reinventando a aritmética**: implicações da Teoria de Piaget. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- KISHIMOTO, T. M. **Jogos tradicionais infantis**: o jogo, a criança e a educação. Petrópolis: Vozes, 1993.
- MORO, M. L. F. Contar, emparelhar coleções: colocar e retirar elementos das coleções... o longo e rico caminho das crianças para compreender os números. In PIROLA, N. A.; MOYSÉS, Lucia. **Aplicações de Vigotski à educação matemática**. Campinas, SP: Papirus, 2007.
- PIAGET, J. ; SZEMINSKA. A. **A gênese do número na criança**. Tradução de Cristiano M. Oiticica. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- PIAGET, J. **A psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.
- PIAGET, J. **O nascimento da inteligência na criança**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- SMOLLE, Kátia Stocco et al. **Coleção matemática de 0 a 6 anos**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SOLER, Reinaldo. **Jogos cooperativos para educação infantil**. Rio de Janeiro: Sprint, 2003.

EDUCAÇÃO INFANTIL E ARTE: SENTIDOS E PRÁTICAS POSSÍVEIS

Luciana Esmeralda Ostetto

Universidade Federal de Santa Catarina - Centro de Ciências da Educação

Resumo: Ao propor uma reflexão sobre possibilidades da arte na educação infantil, o texto chama a atenção para a característica de um campo de conhecimento que não se define pela norma de pesquisar o desconhecido ou mergulhar nele para testar novos materiais e formas. Antes, define-se por experimentar diferentes elementos que, embora ainda não apropriados, integram o fazer artístico. Dessa maneira, como poderá a educação infantil contemplar a arte em seu trabalho com as crianças? Para tanto, é essencial que o professor aprenda a reparar no “ser poético” de cada criança, nas suas formas de conhecer, apropriar-se do mundo e expressá-lo. Construir uma prática pedagógica que alargue as oportunidades de acesso à riqueza da produção artístico-cultural, promovendo a aproximação das crianças aos diferentes códigos estéticos, ampliando seus repertórios vivenciais e culturais. E mais, faz-se necessário encorajá-las à experimentação, abrindo espaço para o contato, o manuseio, a exploração, a invenção, a produção com diferentes materiais. Nesse sentido, então, poderá o professor seguir ajudando meninos e meninas a darem forma e expressão aos seus sonhos e devaneios, às suas múltiplas linguagens. Enfim, a serem autores, criadores!

Palavras-chave: Educação infantil, Arte, Educação estética, Imaginação.

CRIANÇAS, ARTE, EDUCAÇÃO INFANTIL...

Carlos Drummond de Andrade, em crônica publicada em 1976, afirmava que as crianças são poetas. Não é difícil concordarmos com sua afirmação, basta que passemos alguns momentos perto de crianças para atestar isso. Elas são novidadeiras, inventam modas, criam mundos e fundos; brincam com tudo que está a sua volta, mexem, pegam, puxam, experimentam, montam e desmontam, acham graça das coisas; fantasiam, viajam na imaginação, elaboram formas, buscam e inventam cores; constroem enredos e... dizem cada uma!

No aeroporto o menino perguntou:

- E se o avião tropicar num passarinho?

O pai ficou torto e não respondeu.

O menino perguntou de novo:

- E se o avião tropicar num passarinho triste?

A mãe teve ternuras e pensou:

Será que os absurdos não são as maiores virtudes da poesia?

Será que os despropósitos não são mais carregados de poesia do que o bom senso?

Ao sair do sufoco o pai refletiu:

Com certeza, a liberdade e a poesia a gente aprende com as crianças.

E ficou sendo. (Manoel de Barros, 1999, p. 7).

Crianças fazem poesia com a palavra, com os objetos, com o corpo inteiro. Elas pensam metaforicamente e expressam seu conhecimento do mundo valendo-se das muitas linguagens criadas e recriadas na cultura em que estão inseridas. As crianças são poetas, sim! Mas, que triste, lembra-nos Drummond em sua crônica: “[...] a escola não repara em seu ser poético, não o atende em sua capacidade de viver poeticamente o conhecimento e o mundo” (ANDRADE, 1976, p. 593).

A poesia, nesse caso, pode ser entendida como todo o universo da arte, sinônimo de tudo quanto é inteiro, envolvendo pensamento e sentimento, razão e emoção. Poesia é vida pulsando, imaginação e sonho fazendo-se cores, formas, sons, gestos, movimentos (OSTETTO, 2007).

A partir de tal compreensão, vejamos algumas práticas comumente encaminhadas em creches e pré-escolas: oferecer folhas brancas (tamanho A4) para as crianças desenharem, revistas para recortarem ou rasgarem, massinha para modelarem, tinta para pintarem e, ao final, guardar o que foi feito na *pasta de trabalhos*; ler histórias para depois fazer *atividades*; ensaiar uma *dancinha* ou *teatrinho*, para apresentação aos pais; confeccionar *lembrancinhas* para datas comemorativas.

Estaria a arte presente nessas práticas? Qual o sentido de tais atividades? Quem está em evidência nas propostas enumeradas acima: o produto ou o produtor; a atividade ou aquele que a realiza? Elas possibilitam às crianças “[...] condições de expressar sua maneira de ver e curtir a relação poética entre o ser e as coisas” (ANDRADE, 1976, p. 594), dando espaço para o cultivo de seu ser poético? Buscar respostas a essas questões pode ser o início de uma conversa sobre os sentidos da arte na educação infantil.

ACOLHER O SER POÉTICO

Para a criança, a arte interessa enquanto processo vivido e marcado na experiência, corpo inteiro, conforme Moreira (2002). Nessa mesma direção, a dinamarquesa Anna Marie

Holm afirma que:

Quando se trabalha com a primeira infância, arte não é algo que ocorra isoladamente. Ela engloba: controle corporal coordenação equilíbrio motricidade sentir ver ouvir pensar falar ter segurança. E ter confiança, para que a criança possa se movimentar e experimentar. E que ela retorne ao adulto, tenha contato e crie junto. O importante é ter um adulto por perto, co-participando e não controlando. (HOLM, 2007, p.12).

Essa artista e educadora desenvolve oficinas de arte com crianças de diferentes idades, e com ela podemos identificar pressupostos que nos ajudam a pensar nos significados e nas implicações da presença da arte na Educação Infantil. Do seu encontro com as crianças, destaca-se uma visão da arte como um processo contínuo e cotidiano, que envolve pesquisa (duvidar, fazer perguntas, buscar, experimentar, explorar materiais, ideias e possibilidades), conquista de autoconfiança (a crença pessoal na capacidade de fazer e aprender, ensaiando autoria), coragem de ir aonde não se conhece, lá onde o oculto do mistério se esconde. Para Holm:

As crianças deveriam aprender a pesquisar, a ter confiança em si mesmas e a ter coragem de se pôr a trabalhar em coisas novas. (...) Aprendendo que uma tarefa pode ter várias soluções, adquirimos força e coragem. As crianças adquirem isso na oficina de arte. Eu lhes apresento um desafio, que nunca tem uma resposta definida. (HOLM, 2004, p. 84).

Apresentar desafios para os quais não se espera uma única resposta é algo distinto de oferecer uma atividade “para fazer assim”, para chegar naquilo que o professor determinou que seria o produto final. Implica em considerar especificidades de um campo de conhecimento que não se define pela norma, pois não há regras fixas no modo de produção da arte, suas linguagens são territórios sem fronteiras. Pesquisar, mergulhar no desconhecido para testar novos materiais e formas, experimentar diferentes elementos ainda não apropriados, integram o fazer artístico. É o que testemunha o artista contemporâneo Olafur Eliasson:

Eu encaro o meu processo artístico como um projeto de pesquisa. Atualmente, os artistas têm liberdade para pesquisar coisas das quais não têm nenhum conhecimento. É isso o que estou fazendo. E percebo que essa forma de trabalhar – testando coisas, fazendo experiências – está aperfeiçoando meu trabalho, quer eu faça exposições ou não. (apud HOLM, 2004, p. 83).

A forma de conhecer dos artistas é inspiradora, pois eles veem o mundo com olhar de espanto, buscam o novo, admitem o estranho, entregam-se à vertigem do desconhecido; colocam-se em posição de escuta, de atenção às coisas, aos objetos, aos outros, cultivando o abismo da dúvida, da ambiguidade.

De modo geral, no campo educacional, tomamos rumo diverso: caminhamos amparados por certezas pedagógicas, um porto seguro das regras e modos de fazer, e então temos medo do desconhecido, do que não podemos controlar, do campo do afeto, da fantasia e da sensibilidade, por exemplo. É evidente a dificuldade da escola (creches e pré-escolas também!) em lidar com a arte, com a poética da vida – que pressupõe espaço para a imaginação, a experimentação, a criação e, como parte do processo, espaço para a dúvida e para o erro. Mas, a tranquilidade que pode nos trazer o domínio do já estabelecido (um modelo, um manual, uma técnica) e a segurança que pode nos oferecer a rota conhecida (como aquela pasta com moldes de “trabalhinhos” para passar para as crianças, ainda tão comum entre os educadores!), caminha passo a passo com a impossibilidade da criação (OSTETTO, 2007).

A essa altura, é fundamental que façamos a pergunta: nossos roteiros educativos ariscam-se por lugares e territórios que não conhecemos? Ou ficam presos aos limites da “pasta”?

EDUCAÇÃO ESTÉTICA: AMPLIAR REPERTÓRIOS E POSSIBILIDADES DE EXPRESSÃO

Nossa história é tramada nos tempos e espaços marcados pelas experiências compartilhadas com nosso grupo de convívio, inclusive familiar, assim como pelas referências culturais mais amplas. Pelas características de um tempo histórico, vamos elaborando sentidos e significados sobre o mundo, apropriando-nos de modos de ser, pensar e sentir. Assim, constituímos um repertório, um “[...] arquivo dinâmico de experiências reais e simbólicas”, acervo pessoal de valores, concepções e sentimentos que de certa forma orientam a atribuição de significados e sentidos ao vivido (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 1998, p. 21).

Como seres sócio-históricos que somos, interagimos com a realidade que nos cerca, somos afetados por relações, imagens, situações, acontecimentos, emoções. Então, nossos repertórios constituídos ao longo da vida, são acionados a cada encontro com o outro – pessoas, lugares, paisagens, obras, objetos, conceitos. É com eles que vamos significando o mundo, fazendo a leitura do que nos rodeia e nos acontece. Quanto maior o repertório, maior a possibilidade de estabelecer diálogo com as “coisas do mundo”, com o mistério da vida. Assim é para a arte como para todos os campos da vida humana.

No âmbito da Educação Infantil, falamos em ampliação dos repertórios vivenciais e culturais das crianças como um dos objetivos a serem conquistados, assim como na necessidade de um trabalho que considere as múltiplas linguagens da infância. Porém, o que temos presenciado é a simplificação e o empobrecimento da “arte” em uma versão escolarizada, encerrada no fazer e visando a um produto, colocando em ação “o mesmo para todos”, “si-

gam o modelo”, “é assim que se faz”. Na Educação Infantil, frequentemente, a arte mostra-se com a roupagem de um conteúdo a ser ensinado em determinados momentos ou um conjunto de técnicas e instruções para o exercício de habilidades específicas (os “trabalhinhos” e as “atividades artísticas” vão por esse caminho).

Arte, na educação, não se resume a momentos e atividades isolados. E, se estamos pretendendo a educação do “ser poético”, implicado na totalidade do olhar, da escuta, do movimento, que se expressa mobilizando todos os sentidos, será importante vermos tais ações como *educação estética* (mais do que o ensino de arte) que se realiza no dia a dia. Afirmamos, dessa maneira, um princípio que deve atravessar todo o cotidiano, pois tem a ver com atitude e, como disse a atelierista italiana, Veà Vecchi, a dimensão estética de uma proposta educativa “[...] pressupõe um olhar que descobre, que admira e se emociona. É o contrário da indiferença, da negligência e do conformismo” (VECCHI, 2006, p.16, tradução nossa). Trata-se, enfim, de um olhar que dá atenção ao mundo. A presença da arte na educação infantil será tanto mais importante, quanto puder contribuir para ampliar o olhar da criança sobre o mundo, a natureza e a cultura, diversificando e enriquecendo suas experiências sensíveis – estéticas, por isso, vitais.

Mas, para garantir oportunidades para a expressão viva da criança, precisamos considerar que “Expressar não é responder a uma solicitação de alguém, mas mobilizar os sentidos em torno de algo significativo, dando uma outra forma ao percebido e vivido” (CUNHA, 1999, p. 25), o que também é diferente de simplesmente “deixar fazer”, acreditando na chamada “livre expressão”. Para mobilizar os sentidos, é essencial o enriquecimento de experiências, promovendo encontros com diferentes linguagens, alimentando a imaginação para que meninos e meninas possam aventurar-se a ir além do habitual, à procura da própria voz, da sua poesia.

Nesse sentido, o professor deve se colocar como um interlocutor privilegiado, dando suporte às crianças em sua criação. Muitas vezes, com medo de ser impositivo, autoritário ou com receio de desconsiderar o acervo cultural das crianças, com o intuito de respeitar “o gosto que trazem de casa”, o professor abre mão de seu papel que é, também, permitir a circulação de diferentes significados, de socialização dos bens culturais produzidos pela humanidade.

Respeitar o gosto do outro é uma aprendizagem, necessária e difícil, pois vivemos em uma sociedade que nega as diferenças e impõe padrões, pela massificação de “produtos culturais”. *Gosto não se discute?* Podemos pensar sobre essa questão a partir de um belo e enigmático filme francês: “O gosto dos outros” (2000). Seu enredo suscita a reflexão sobre o universo das “preferências” e das “experiências estéticas” que vivem e se permitem viver

diferentes sujeitos, homens e mulheres. Na história de seus personagens podemos perceber, com clareza, que “aprendemos a gostar” pela cultura, pela realidade vivida e experimentada. Se, como diz o provérbio popular, o gosto não se discute, vamos compreender que o gosto pode mudar, sim, de acordo com as interações a que um sujeito vier a ser exposto, pressupondo trocas, diálogo, sensibilidade e afeto (OSTETTO, 2004). O gosto pode ser refinado.

Aprende-se a gostar, a ver e ouvir, assim como a combinar materiais, a inventar formas, por isso um dos papéis do professor é abrir canais para o olhar e a escuta sensíveis, disponibilizando repertórios (imagéticos, musicais, literários, cênicos, filmicos), não apenas para a realização de uma atividade, mas, inclusive, cuidando do visual das salas e dos demais espaços da instituição. Como afirma Susana Vieira da Cunha (2005), as imagens disponibilizadas nos espaços educativos são textos visuais, impregnados de significados que direcionam e educam o olhar, oferecem referenciais para o repertório imagético e o pensamento das crianças. Não são simples decoração...

O que está à disposição do olhar das crianças, o que aparece na sala? Desenhos elaborados pelo professor, reproduções de obras de arte, fotografias, figuras da mídia, produção das crianças, objetos de culturas diversas?

Ampliar o repertório das imagens e objetos também implica abastecer as crianças de outros elementos produzidos em outros contextos e épocas, como, por exemplo, as imagens da história da arte, fotografias e vídeos, objetos artesanais produzidos por culturas diversas, brinquedos, adereços, vestimentas, utensílios domésticos, etc. (CUNHA, 1999, p. 14).

Para contribuir com os processos expressivos, além de alargar as oportunidades de acesso à riqueza da produção humana, promovendo a aproximação aos diferentes códigos estéticos, é preciso também promover encontros e buscas, encorajando as crianças à experimentação. Afinal, para construir, dar forma, inventar, compor, produzir com diferentes materiais é fundamental conhecer e conquistar certa intimidade com esses materiais. Um exemplo clássico: as crianças nunca haviam trabalhado com tinta, assim, na primeira vez, que bagunça! – exclama o professor. Elas não desenhavam com o pincel, como previsto no planejamento, apenas experimentavam as tintas, sobrepondo camadas e camadas até rasgar o papel ou deixar tudo cinza; ou então, não pintavam o papel oferecido, mas a si mesmas. As crianças estariam demonstrando, assim, que “não sabiam trabalhar com tintas...” O professor, então, deixa de oferecer oportunidades de contato com esse tipo de material. *Ora, como poderão dominar esse código, a pintura com tinta e pincel, se não passarem pela constante experimentação?*

Da mesma forma com outras linguagens, seja a música ou a literatura: se não for disponibilizado um repertório diversificado, com constância, permitindo o contato, chamando ao encontro, à aproximação com aquela sonoridade muitas vezes estranha, àquele enredo ou imagem incomum, à primeira vista, as crianças poderão negar a recepção, a fruição daqueles materiais novos. Em outras oportunidades, é provável que nem mesmo solicitarão para ver, ouvir, cantar ou manusear. Para que a escolha se faça, é imprescindível disponibilizar acervos que, como dizíamos, ampliem as relações das crianças com o universo artístico-cultural e, com isso, ampliem suas possibilidades de criação.

Alimentar o universo imaginário das crianças, provocando o desejo que faz mover a busca, implica tempo de espera. Não se dá instantaneamente. O tempo linear, que passa controlado pelo adulto, na rotina do trabalho educacional-pedagógico, em regra, não foi e nem está pensado e planejado para acolher a arte, que obedece à espécie de tempo-espera. É preciso tempo para deixar as coisas acontecerem. Sem isso, invariavelmente, haverá a imposição de ritmos, estabelecendo a força da determinação cronológica, limitando experiências (OSTETTO, 2006).

Quantas vezes na creche/pré-escola, o professor chega submetido ao tempo, seguindo em direção contrária à calma que acolhe a imaginação, o sonho, a criação? Ah! O tempo do tic-tac-tic-tac que passa apressado, rouba o momento do devaneio, da entrega, impede a construção do olhar sensível.

O desafio para o educador está no exercício de um planejamento transformador do tempo que corre e nos escraviza (em busca de um produto final), em um tempo suspenso, pausado (entregue ao processo), que permite às crianças o pensar e fazer. A arte requer essa outra qualidade de tempo. E uma outra qualidade de espaço também.

ALÉM DO ESPAÇO FÍSICO: EDUCAÇÃO DO OLHAR

Pensemos no espaço não só em sua dimensão física – um lugar que permite ou dificulta determinadas ações –, como também em seu aspecto simbólico – como ambiente que comunica valores e concepções, definido por uma estética e visualidade que contribuem decisivamente para a construção cultural do olhar e, portanto, da sensibilidade.

O espaço congrega uma linguagem muito potente, pois atua sobre todos os sentidos de seus usuários, objetiva e subjetivamente. Visão, audição, tato, olfato e até paladar são condicionados por uma dada configuração espacial (HOYUELOS, 2006). Os espaços não são simples arranjos físicos, mas também conceituais, constituem-se em campos semânticos nos quais e com os quais aqueles que o habitam estabelecem determinados tipos de relações,

emoções, atitudes. Como qualquer outra linguagem, o espaço é um elemento constitutivo do pensamento e, portanto, converte-se em ação pedagógica indireta à qual requer atenção.

As imagens pregadas nas paredes de creches e pré-escolas não são neutras, portam um discurso, contam histórias e, tal qual um texto visual, “[...] denota leituras e modulam nossos modos de ver”:

(...) as imagens que compõem os espaços educativos estão nos ensinando sobre as crianças, como são, do que gostam e como devem ser educadas. Assim, muito além de uma ‘inocente decoração de ambiente’, estas ambiências são construções sócio-culturais-educativas que funcionam, também, como ‘máquinas de ensinar’. (CUNHA, 2005, p. 135).

Nesse sentido, os repertórios visuais disponibilizados atuam na formação do gosto e, de certo modo, funcionam como “modelos de ser e de agir”, principalmente porque foram validados pela autoridade responsável, no caso, pelos educadores. Um exemplo, ao recorrerem a personagens midiáticos (Barbie, figuras da Disney, Garfield, Piu-piu, Mônica, Cebolinha, Hello Kitty, a lista é grande!), instituem uma visualidade dominante reduzindo as possibilidades de ampliação de repertórios imagéticos, uma vez que acompanham o arquivo de imagens com as quais as crianças convivem cotidianamente também fora do espaço escolar. A experiência de ver o já conhecido, repetidamente, formata e determina a percepção e a apreciação sobre o mundo, “[...] servindo como referência, dizendo o que é ser bonita/o, meiga/o, forte/fraco, querida/o, amiga/o ou zangado/a, ranzinza/o, mudo/a, inteligente” (CUNHA, 2005, p.144).

Importante é assinalarmos que tais imagens não ocupam apenas o espaço físico, mas também o imaginário e, como consequência, ocasionam empobrecimento das possibilidades de produção das crianças, revelado na forma como tentam transferir para seus desenhos, pinturas, construções aqueles modelos, por meio da cópia ou deixando de desenhar porque não “sabem fazer” daquela maneira, reproduzindo o modelo disponível...

Cuidar da estética dos espaços educativos é, portanto, matéria de primeira grandeza e não simples decoração, dirigida pelo gosto de cada um. Cabe aos educadores refletir sobre seus “modos de ver” e seus “gostos” que direcionam suas escolhas sobre o que colocar ou não nas paredes.

Outro aspecto a ser destacado é sobre certa uniformização nos modos de expor as produções das crianças. Por que tanto painel com babados de papel crepom ao redor? Por que folhas de desenhos e pinturas soltas, afixadas à parede? Por que não vemos tridimensionais, pendurados no teto ou outros suportes que não o papel, a cartolina, o EVA?

Por outro lado, por que encher todas as paredes com uma “decoração” ou mesmo com as produções das crianças? O excesso de estímulo visual acaba escondendo o que pretende mostrar, causando o que chamamos de poluição visual. É preciso também permitir o “silêncio da parede vazia”, como uma forma de convidar novos protagonistas a deixarem suas marcas, para que novos discursos possam ser vistos/ouvidos por meio de renovas imagens (HOYUELOS, 2006, tradução nossa).

Temos muito que aprender no diálogo com a arte, com os artistas e as suas obras, com os museus e espaços culturais. *Você já reparou na diversidade de formas das exposições realizadas nos espaços museais? Na multiplicidade de cenários que são constituídos para expor diferentes obras? Por que a instituição educativa persiste em didatizar, em escolarizar as formas de expressão, inclusive nos visuais de suas salas? Por que a pobreza da mesmice, do simplificado, formatado, pedagogicamente arrumado?*

E a sujeira ocasionada por uma sessão de arte? Cuidado para não sujar o chão! Quantas vezes vocês já ouviram ou pronunciaram essa expressão? O que fazer diante da possível (e inevitável) sujeira? Ora! Em geral, as crianças sentem imenso prazer em se melecar, se “misturar” com os elementos e ingredientes que estão disponíveis ao seu redor ou que encontram por aí, na natureza. Pedrinhas, caquinhos, barro, areia, uma poça de água da última chuva, tudo é matéria de encantamento, quando podem se entregar inteiras à exploração. Nessas horas, não têm medo de fazer sujeira e de sujar a si mesmas.

Parece óbvio: como experimentar, explorar materiais, construir, sem sujar, sem desarrumar, sem sair do lugar? Sobretudo quando se trata de materiais úmidos, líquidos e viscosos, como as tintas. Parece que não há como escapar da fatídica advertência: Cuidado para não sujar o chão! Não sujem a roupa! Como pontuou Sandra Richter (1999), para que possam propor às crianças situações favoráveis à ação de pintar, é necessário que os educadores repensem suas concepções sobre sujeira (que muitas vezes estão condicionadas às concepções e práticas da instituição...).

A experiência estética é, também, uma experiência de liberdade, de possibilidades de escolha. Desde a localização/ocupação espacial para a realização de um projeto, até a seleção de materiais, escolhas de cores, formas, tamanho de papéis etc. *Quantas vezes disponibilizamos às crianças diferentes tipos de papéis como base para suas produções gráfico-pictóricas? Costumamos oferecer papéis em diferentes tamanhos para escolherem quais são mais adequados ao que pretendem fazer/dizer/expressar? Quantas vezes lhes perguntamos quais são suas preferências?*

O DESENHO É LINGUAGEM? ENTÃO NÃO PRECISA DE LEGENDA...

Para compreender e, principalmente, respeitar o desenho infantil, não basta apenas saber sobre as teorias do desenho, as fases de seu desenvolvimento ou significações psicológicas sobre o grafismo infantil; o educador precisa saber da sua própria produção, da sua expressão, da sua linguagem. *Onde está o seu desenho? Ainda o leva consigo ou foi deixado no meio do caminho, entre a casa e a escola, entre a infância e a juventude?*

Toda criança desenha, mas ao longo da vida, influenciada sobretudo pelos processos escolares, vai abandonando sua produção e então chega à vida adulta sem saber qual é o seu traço, qual é a sua marca. Vai perdendo a capacidade de *designar*, de afirmar-se produtora de sentidos, sujeito criador de mundos, pois o desenho é uma espécie de projeto, uma “[...] possibilidade de lançar-se para frente” (MOREIRA, 2002, p. 15).

Quem já não ouviu dizer que o desenho é linguagem, assim como o gesto e a fala? Afirmar que desenho é linguagem, é compreendê-lo como produção carregada de significado. Ao desenhar, a criança diz de si e do mundo que está conhecendo, descobrindo, desvendando: “O desenho é a manifestação de uma necessidade vital da criança: agir sobre o mundo que a cerca; intercambiar, comunicar” (DERDYK, 1989, p. 51).

O desenvolvimento gráfico da criança não é linear. É repleto de idas e vindas, avanços e recuos, porque é justamente um processo. Desenhando, vai deixando suas marcas no papel ou em qualquer superfície disponível (as paredes, o chão) e, desta forma, a criança vai contando sua história, passando por um intenso processo existencial, de transformações, em que cognição e sentimento estão juntos, intimamente ligados. Segundo Derdyk:

A criança enquanto desenha canta, dança, conta histórias, teatraliza, imagina ou até silencia... O ato de desenhar impulsiona outras manifestações, que acontecem juntas, numa unidade indissolúvel, possibilitando uma grande caminhada pelo quintal do imaginário. (DERDYK, 1989, p.19).

Se o educador não compreende o desenho da criança como um processo de criação, como linguagem que é, pode reforçar equívocos em sua prática, tais como a utilização do desenho pronto para colorir (antigamente mimeografado, hoje, xerocado ou impresso) e da cópia. Afinal, se “[...] a arte se define justamente pela diversidade, por propor algo que é pessoal e único (...) temos que descartar toda atividade que tenha como ponto de partida a uniformidade” (MOREIRA, 2002, p. 84).

Outro equívoco, muito comum na educação infantil, revela-se nas intervenções do professor sobre o desenho da criança, seja escrevendo/nomeando com sua letra “o que” a

criança desenhou, seja dando aquela “ajeitadinha”, o “retoque final”, para a exposição, para colocar na pasta, para mostrar aos pais... Equívoco, sim, pois na verdade temos aí a negação do desenho como linguagem. *Por quê?* Ora, se o desenho é linguagem se constituindo que expressa, comunica e diz de um processo vivido, deve valer por si mesmo e não pela “legenda” que o professor coloca! A escrita sobreposta ao desenho, explicando o que é, corresponde à linguagem e ao desejo do adulto, não das crianças; principalmente quando são pequeninas, rabiscando, garatujando, experimentando o prazer do gesto, encantando-se com a mágica das marcas produzidas com seu corpo no papel.

O adulto se esforça tremendamente para conseguir enxergar figuras nos desenhos das crianças: ele tem dificuldades de permanecer “em suspensão”. Sente uma necessidade imperiosa de nomear figuras, como se a figuração fosse sinônimo de maturidade intelectual e habilidade motora. (DERDIK, 1989, p. 141).

Parece que o adulto “não aguenta” o processo da criança, suas experimentações, seu desordenamento, seus rabiscos... Em tudo, o adulto quer colocar ordem – a sua ordem – nomear, enquadrar e, então, acaba por interferir indevidamente na produção das crianças. Acaba por silenciar a voz da criança, restringindo seu processo de criação.

Se as crianças contam histórias ao desenhar, o adulto interessado por suas aventuras poderá escrever (por exemplo, no verso do papel desenhado) a história do desenho, e não palavras soltas, que buscam apenas identificar “as figuras”. Se a criança assim o desejar e permitir, esse momento pode ser uma oportunidade rica para o diálogo contribuindo, inclusive, para a estruturação do discurso oral da criança. A pergunta, “*qual é a história do seu desenho?*”, pode remeter o seu produtor a pensar sobre o processo e organizar o pensamento para expressá-lo. Porém, que isso não se transforme em mais uma atividade didática!

Como nos indica Edith Derdik (1989) há uma identidade entre a criança e seu desenho, no qual produção e produtor se fundem. Ao desconsiderarmos o desenho em processo, estaremos igualmente desconsiderando a criança, sua história, seus sentimentos, seus sonhos, suas experiências. *Mais do que um exercício, o desenho como produto é sua vida, portanto, esta não pode ser desvalorizada. Não é mesmo espantoso e radical mergulhar nessa concepção?* O que pareceria um simples desenho, um rabisco apenas, bolinhas esparsas, indícios de esquemas, é toda uma vida! É preciso ter muito cuidado para não negarmos aos meninos e meninas esse espaço vital de criação e construção de pensamento.

Pensem, agora, na organização dos tempos e espaços no cotidiano educativo: desenha-se quando sobra tempo, não pode sujar a sala, acabou o tempo, recolhe a produção, só

tem lápis de cor e giz de cera, folha A4 de papel branco... E, depois disso, pretende-se que as crianças “saibam desenhar” assim, de uma hora para outra.

Para aprender a desenhar, é preciso desenhar muito, sempre! A constância no fazer é que vai consolidar novas aquisições nas formas da produção gráfica. Com diferentes materiais, em diferentes suportes, com tamanhos diversos. A cada material, tamanho de papel, por exemplo, será acionada uma nova experiência, colocando novas perguntas, propostas de exploração, busca de respostas e soluções para essa produção.

O PROFESSOR COMO PARCEIRO DE AVENTURAS POÉTICAS

No meio de toda essa história, estamos nós, adultos-professores, que também fomos interditados na nossa ação de sonhar, de jogar e inventar mundos. Também fomos reprimidos em nossas linguagens e possibilidades expressivas. *E então, o que acontece?* Não raro, temos dificuldade em respeitar e valorizar o jogo das crianças, seus modos de criar e inventar modas, seus jeitos de dizer e representar o real.

Resulta que, se não recuperarmos nossa dimensão inventiva e descobridora, dificilmente, poderemos oferecer instrumentos que nutram e ampliem a sensibilidade, cognição e afeto, no jogo metafórico que engendra os universos infantis. Para seguirmos alimentando processos criativos e criadores, é preciso reconquistar a beleza, retirando a repressão que a impede de se manifestar.

O professor precisa alimentar sua expressão e conectar-se com ela, precisa reconquistar o seu poder imaginativo, se pretende e deseja garantir a criação, a expressão das crianças. A educação do educador é essencial e, no que diz respeito à arte, passa necessariamente pelo reencontro do espaço lúdico dentro de si, pela redescoberta das suas linguagens (*perdidas, esquecidas, onde estão?*), do seu modo de dizer e expressar o mundo.

Vejo o educador como essa pessoa-chave para mediar os caminhos da criança no mundo simbólico da cultura, da arte. E nesse caminhar, na experiência compartilhada, ele vai aprendendo a reparar em seu ser poético (OSTETTO, 2007). Seguindo de mãos dadas com as crianças e comprometido com o resgate de seu próprio eu-criador, o professor amplia sua possibilidade de compreendê-las, de reconhecer seus “despropósitos” e apoiar suas buscas e escolhas. Converte-se, então, em parceiro privilegiado de novas e infinitas aventuras poéticas!

REFERÊNCIAS



- ALBANO MOREIRA, A. A. **O espaço do desenho**: a educação do educador. 9. ed. São Paulo: Loyola, 2002.
- ANDRADE, C. D. de. A educação do ser poético. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 61, n. 140, p. 593-594, out. 1976.
- BARROS, Manoel de. **Exercícios de ser criança**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1999.
- CUNHA, S. R. V. Pintando, bordando, rasgando, desenhando e melecando na educação infantil. In: CUNHA, S. R. V. da (Org.). **Cor, som e movimento**. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 7-36.
- CUNHA, S. R. V. da. Um pouco além das decorações das salas de aula. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 13, n. 1, p. 133-149, jan./jun., 2005.
- DERDYK, E. **Formas de pensar o desenho**: desenvolvimento do grafismo infantil. São Paulo: Scipione, 1989.
- HOLM, A. M. A energia criativa natural. **Pro-Posições**. Campinas, SP, v. 15, n. 1 (43), p. 83-95, jan./abr. 2004.
- HOLM, A. M. **Baby - Art**: os primeiros passos com a arte. São Paulo: Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2007.
- HOYUELOS, A. **La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi**. Barcelona: Octaedro - Rosa Sensat, 2006.
- MARTINS, M.C.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M. T. T. **Didática do ensino de arte**. São Paulo: FTD, 1998.
- OSTETTO, L. E. “Mas as crianças gostam!” Ou sobre gostos e repertórios musicais. In: OSTETTO, L. E.; LEITE, M. I. **Arte, infância e formação de professores**. Campinas: Papirus, 2004 (p. 41-60)
- OSTETTO, L. E. A arte no itinerário da formação de professores: acender coisas por dentro. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 14, n. 1, p. 29-43, jan./jun., 2006.
- OSTETTO, L. E. Entre a prosa e a poesia: fazeres, saberes e conhecimento na educação infantil. In: Pillotto, S. (org.). **Linguagens da arte na infância**. Joinville/SC: Editora UNIVILLE, 2007 (p. 30-45).
- RICHTER, S. Manchando e narrando: o prazer visual de jogar com cores. In: CUNHA, S. R. V. da (Org.). **Cor, som e movimento**. Porto Alegre: Mediação 1999 (p. 37-58).
- VECHI, V. Estética y aprendizaje. In: HOYUELOS, A. (2006). **La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi**. Barcelona: Octaedro - Rosa Sensat, 2006.

LINGUAGEM E MUNDO: ATIVIDADES LINGUÍSTICAS COMO CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS

Maria Angélica Freire de Carvalho

Universidade Federal do Piauí

Resumo: Apresentamos nesse texto reflexões sobre o ato de nomear, buscando verificar a forma como interagimos com o mundo por meio da linguagem, como interpretamos e construímos “nossos mundos” na interação com o entorno físico, social e cultural. A partir de diálogos com perspectivas teóricas, identificamos que há um processo de construção discursiva dialógica quando apresentamos uma “versão” do mundo por meio da língua. Assim, as atividades linguísticas compreendem não somente o modo como o ser humano vê o mundo e como ele designa as coisas que se encontram nesse mundo, mas também as ações construídas conjuntamente por sujeitos capazes não só de nomear, mas de criar e recriar, em interação com outros sujeitos de linguagem, imersos em um dado contexto social e discursivo, considerando a (inter)subjetividade.

Palavras-chave: Linguagem e cognição, Atividades linguísticas, Construção de sentidos, Interação, Subjetividade.

A INSERÇÃO COGNITIVA NO MUNDO MEDIADA PELA LINGUAGEM

Neste texto trataremos de uma indagação que se estende nos estudos sobre a linguagem e que não tem respostas claras ou bem definidas: *“Como se constitui e se caracteriza nossa inserção cognitiva no mundo mediada pela linguagem?”* Uma hipótese que partilhemos nessa breve discussão é a de que há uma integração cognitivo-social: a mente humana como geradora de conhecimentos, envolvendo a cultura, a sociedade e a experiência dos indivíduos.

Realizamos processos complexos na passagem de representações (mentais) para expressões linguísticas, mas não temos clareza de como esse processo interno acontece, embora haja hipóteses sobre esse processamento, elas não explicam tudo o que fazemos ao falar ou escrever, ao produzirmos eventos comunicativos usando a língua e outros recursos de significação. Uma das questões principais é *“Como partir de uma ideia e chegar a sua*

explicitação?” Um trecho do conto “Menino a bico de pena”, de Clarice Lispector, leva-nos a essa reflexão. Esse texto tem sido mote de apontamentos teóricos de autores cognitivistas, mas aqui só o apresentaremos como exemplo para nossas considerações de estudo no que diz respeito à forma como a linguagem perpassa o homem para chegar ao mundo:

Não sei como desenhar o menino. Sei que é impossível desenhá-lo a carvão, pois até o bico de pena mancha o papel para além da finíssima linha de extrema atualidade em que ele vive. Um dia o domesticaremos em humano, e poderemos desenhá-lo. Pois assim fizemos conosco e com Deus. O próprio menino ajudará sua domesticação: ele é esforçado e coopera. Cooperar sem saber que essa ajuda que lhe pedimos é para o seu auto-sacrifício. Ultimamente ele até tem treinado muito. E assim continuará progredindo até que, pouco a pouco --- pela bondade necessária com que nos salvamos – ele passará do tempo atual ao tempo cotidiano, da meditação à expressão, da existência à vida [...] (LISPECTOR, C. 1998, 136-137).

Reafirmamos, assim, que é certo reconhecer o conhecimento como regulado por uma interação contínua entre práxis, percepção e linguagem, argumento utilizado por Blikstein (1985, p. 65-66), para sustentar a ideia de que a realidade é fabricada por estereótipos culturais reticulados. Estes, por sua vez, regularizam as percepções do sujeito, garantindo-se e reforçando-se na e pela linguagem. Isso equivale dizer que a realidade se transforma em um determinado estímulo linguístico (oral ou escrito) por meio da percepção/cognição ou da interpretação humana. E, ainda, pela construção conjunta e colaborativa com outro sujeito em interação.

A práxis opera em nosso sistema perceptual, ensinando-nos a “ver” o mundo com os “óculos sociais” ou estereótipos e gerando conteúdos visuais, tácteis, olfativos, gustativos, na dimensão cinésica e proxêmica (gestos, movimentos, espaços, distâncias, tempo etc.), independentemente da ação e do recorte da linguagem linear.

Com o objetivo de prosseguir na ilustração dos argumentos, conjuntamente, refletiremos sobre um trecho do livro *O pequeno príncipe* (EXUPÉRY, 1994, p. 7-16) em que o narrador se interessa “por uma imponente gravura [...] uma jibóia que engolia uma fera” (p.7) vista num livro sobre ‘Floresta Virgem’ cujo nome era “Histórias Vividas” e, a partir desse interesse e “reflexão” fez o seu primeiro desenho, segundo ele “obra-prima”: representava a “imponente gravura”. (BLIKSTEIN, 1985, p. 65-66).

Ao mostrar “às pessoas grandes” e perguntar se o desenho lhes fazia medo e receber como resposta “Por que é que um chapéu faria medo?” (EXUPÉRY, 1994, p. 8), o narrador insiste afirmando tratar-se de um desenho, sem defini-lo. “Desenhei então o interior da jibóia, a fim de que as pessoas grandes pudessem compreender. Elas tem sempre necessidade de explicações” (EXUPÉRY, 1994, p. 8). E nesses argumentos segue o capítulo a que se refere o exemplo, uma visão firme de que a compreensão do narrador era uma experiência acertada, apesar dos desencontros de visões. Para ele, seu interlocutor, no caso “as pessoas grandes,” precisava de muita indulgência por parte das crianças.

Nesse exemplo, para *O pequeno príncipe*, ao apresentar “a gravura que representava uma jibóia engolindo uma fera” como “desenho”, levava ao interagente a sua percepção, de acordo com a ação colaborativa de experiência leitora. Ele enquanto narrador, de certo modo, deixou vaga a elaboração mental de um referencial linguístico, pois não havia conhecimento compartilhado sobre o mesmo contexto. Assim, para o interlocutor com quem se comunicava (interagente) tratava-se apenas de um “desenho”, pois o elemento linguístico escolhido pelo Pequeno Príncipe, para sua construção discursiva, permitia uma interpretação “aberta”, validando uma aposta na busca da construção de sentidos.

Por isso, a visão/percepção ficou referencialmente dupla; permitindo, no caso, caminhos de interpretação à luz do olhar do sujeito leitor, segundo um ponto de vista específico, de acordo com sua subjetividade. Isso explica o quanto é importante para a interação o contexto, como ele se constitui na construção das significações e compreensão de um real possível e (re)apresentado pelos sujeitos em ação, conjuntamente, no uso da linguagem em práticas comunicativas. E, ao mesmo tempo, como é importante saber fazer as escolhas mais adequadas ao construir discursivamente nosso olhar sobre o mundo criado ou existente.

Esse exemplo nos leva a pensar, também, sobre a importância da abordagem que devemos questionar em relação ao tratamento que se dá, muitas vezes, à perspectiva da construção de significação pela criança – repensando a tendência comum de subestimar a capacidade sobre os níveis de compreensão que podem assumir, dependendo de suas experiências individuais e desenvolvimento cognitivo, mesmo reconhecendo as limitações de acordo com os estágios evolutivos. Os sujeitos, em geral, são dotados da capacidade cognitiva, desde que não haja impedimentos de ordem diversa; seja por uma implicação neurobiológica, seja pelo processo de desenvolvimento da aprendizagem, de amadurecimento e de compreensão da linguagem:

Eu não lia direito, mas, arfando penosamente [...] Fala pouco e bem: ter-te-ão por alguém.

Esse Terteão para mim era um homem, e não pude saber que fazia ele na

página final da carta. As outras folhas se desprendiam, restavam-me as linhas em negrita, resumo da ciência anunciada por meu pai.

- Mocinha, quem é Terteão?

Mocinha estranhou a pergunta. Não havia pensado que Terteão fosse homem. Talvez fosse. “Fala pouco e bem: ter-te-ão por alguém”.

- Mocinha, que quer dizer isso?

Mocinha confessou honestamente que não conhecia Terteão. E eu fiquei triste, remoendo a promessa de meu pai, aguardando novas decepções (RAMOS, 1995, p. 99).

É necessário um olhar mais crítico ao referir-se à capacidade cognitiva da criança cuja aquisição de conhecimento, como de qualquer sujeito, se dá em constante desenvolvimento, isto é, numa interação contínua e ininterrupta nos mais variados contextos. Para tanto, ela vivencia diversas experiências (repetidas ou não) que lhes exigem comportamentos novos e/ou ressignificados, perpassa fases até atingir a adulta que, por sua vez, se prolonga em aprendizagens: “As pessoas grandes não compreendem nada sozinhas, e é cansativo, para as crianças, estar toda hora explicando” (EXUPÉRY, 1994, p. 8).

Ao compreender que um indivíduo, quando utiliza a língua, constrói sobre o mundo uma (re)apresentação, entende-se que ele age sobre o outro, interagindo, e sobre o mundo, constituindo-se como sujeito do discurso, formando o enlace entre o social e o cognitivo. Essa perspectiva teórica, da qual partilhamos, é denominada como sociocognitiva¹. Sob este enfoque, avaliaremos como tal abordagem sustenta a tese do dizer/interpretar discursivo, ou seja, como é possível a partir de um contexto comunicativo, que implica aspectos cognitivos, linguísticos, discursivos, sociais, históricos e culturais, constituir-se o sujeito nas interações sociais. Conforme Vygotsky (1984), as apropriações de conhecimentos e da linguagem ocorrem interativamente, assim, aprendizagem e desenvolvimento se constituem mutuamente e, ainda, pensamento e linguagem caminham juntos, influenciando-se mutuamente:

1. É importante salientar que o termo Sociocognitivismo assinala uma grande variedade de abordagens, nas quais a separação entre individual/social ou interno/externo é questionada. Destacam-se, por exemplo, estudos desenvolvidos por Fauconnier (1994), Bronckart (1999), Mondada, além de autores como Hutchins (1995). Do mesmo modo, os trabalhos de Clark (1996); Tomasello (1998 2003); Salomão (1997, 1999) entre outros citados no corpo do trabalho, que são arrimos para os argumentos trazidos na tese. Estudos mais recentes postulam os processos cognitivos como fenômenos situados, dinâmicos que surgem e se organizam em interação.

A primeira palavra soletrada, inteirinha, foi morfina. A dor de minha mãe aumentava sempre e muito. [...] Pedir uma penitência de três terços por ter ido longe demais, ter invadido o mundo, sem a professora. A palavra morfina me levou a muitos lugares e a outros exílios (QUEIRÓS, 1997, p. 35).

O exemplo em destaque evidencia que a interação e a aquisição de práticas simbólicas ocorrem em interações diversas, conforme se destacou, e essa aquisição é fundamental, porque a partir dela se supõe a organização do processamento perceptivo sensorial como um todo. Destacar esse trecho torna-se relevante para demonstrar que o desenvolvimento intelectual do sujeito, sob diferentes perspectivas – crítico, criativa, expressiva e participativa –, presentifica-se ao longo de sua evolução, desde a sua mais tenra idade.

Por outro lado, consideramos os argumentos de Morato (2002) sob uma concepção de que a língua não se restringe a um entremeio do nosso pensamento e o mundo; as construções de sentidos fixadas nas interações contam com outros elementos: propriedades biológicas psíquicas; o modo de ocorrência das interações; a intersubjetividade na linguagem; as contingências discursivas; enfim, há de se considerar que, nas práticas discursivas, a linguagem é um eixo norteador, mas não limitador.

A autora Morato (2000) complementa “[...] se as funções cognitivas também estão na dependência dos diversos processos em jogo na significação, elas não são comportamentos previsíveis ou apriorísticos. Se dependem da significação, são também atos de linguagem”. Morato realça que

[...] a linguagem não é apenas transmissão de pensamento, não é apenas código lingüístico, não é apenas comunicação interpessoal, mas é, sobretudo, um processo de produção da significação; nesse sentido, a linguagem é percebida, também, como lugar de ação, caracterizada por uma dinamicidade. (MORATO, 2000, p. 5).

CONHECER E DAR A CONHECER POR MEIO DA LINGUAGEM

Ao pensarmos sobre a relação entre as palavras e aquilo que elas designam, diante de tantos pontos de vistas, uma ponderação a ser feita é ter como fundamento comum o fato de que cognição se refere ao conhecimento, suas formas de produção e de processamento. Desse modo, as operações mentais que se realizam no ato de conhecer ou de dar a conhecer efetivam-se por meio de “troca”, ou seja, para conhecer o mundo faz-se necessário torná-lo significativo por meio da linguagem. Isto significa pensar a relação linguagem e cognição de

forma a harmonizar o cognitivo, o linguístico, o social e o histórico, em uma perspectiva do funcionamento do sistema na sua relação com o contexto situacional, social.

Os rumos teóricos que se estabeleceram no intuito de investigar a relação entre uma representação simbólica e o seu objeto de representação ou, em outras palavras, a construção da realidade por meio da linguagem foram (e são) muitos, partindo de diferentes áreas do saber². Por esta razão, é importante ressaltar que as discussões trazidas neste texto se constituem num rastreamento tímido sobre um estudo complexo do cognitivo e do linguístico.

2. Por exemplo, nas ciências sociais deve ser considerado o trabalho de autores como BERGER, P.; LUCKMAN, T. A construção social da realidade, Petrópolis, Vozes, 1978.

O discurso das ciências experimentais ou naturais postulava uma condição referencial da linguagem, fundada em uma ligação direta entre as palavras e as coisas. Nessa abordagem, o signo deve se referir sempre a algo que lhe é exterior. O ato mental era abstraído da relação, a fim de se conceber uma transparência entre as palavras e as coisas, havia uma relação de correspondência entre representações simbólicas e mundo ou universo discursivo.

Essa visão pressupôs, portanto, a existência de um mundo autônomo, independente da existência de um sujeito que a ele se referia. Assim, as representações linguísticas eram vistas como “entidades” que se acomodavam a este mundo objetivo e preexistente ao discurso. Dessa maneira, há uma estabilidade dessas entidades tanto no mundo, quanto na língua. Um estudo que tenha como base tais postulados enfatiza a segmentação do discurso em nomes e a organização do mundo em entidades objetivas, observando como se efetiva a correspondência entre uma e outra relação. *Mas esta ideia, mesmo entre seus propagadores, era motivo de controvérsia, pois eles se indagavam: “como conceber o objeto da linguagem (pensamento) fora da linguagem (pensamento)?”.*

Os argumentos que defendem uma correlação entre linguagem e mundo, mediada pelo simbólico, não esclarecem o modo como a correspondência se realiza. Por isso, outros caminhos foram seguidos, objetivando sanar essa e outras falhas³ teórico-metodológicas, entre eles, sobretudo, os que postulavam a hipótese internalista sobre a significação.

3. Considerar a existência de falhas numa abordagem teórica por não enfatizar determinados aspectos que se considerem, à luz de alguns outros princípios teóricos, relevantes é algo que deve ser relativizado; pois, na verdade, trata-se de uma questão de escolha no direcionamento dos argumentos teóricos, isto é, o que pode ser considerado relevante para uma perspectiva não o é, muitas vezes, em outras.

A abordagem das ciências cognitivas clássicas surgiu marcadamente a partir da década de 1950, para se sobrepôr à visão dominante de estudo que se propunha considerar o ser humano a partir de um enfoque comportamentalista, behaviorista. As explicações sobre a relação entre linguagem e cognição se davam sob o ponto de vista externo, não recorriam a explicações de ordem subjetiva, isto é, não faziam referências aos estados mentais, às intenções, enfim, não observavam o ser humano sob um ponto de vista interno ou subjetivo.

O advento das ciências cognitivas influenciou as demais ciências em diferentes aspectos. Apesar disso, nem sempre um diálogo entre essa “nova” ciência e as ciências sociais, por exemplo, ocorria. Embora as capacidades cognitivas que interessavam aos cognitivistas clássicos tivessem uma dimensão social, na maioria das vezes, os aspectos sociais e cognitivos da linguagem foram colocados em lados opostos, gerando pontos de vista diferentes.

Isto não significa que os aspectos sociais da linguagem e da cognição fossem ignorados, pois se reconhecia o caráter social da linguagem, mas isto não interferia na explicação dos fenômenos de linguagem. Apesar de ser incontestável para os cognitivistas clássicos que a vida social existia, eles desenvolveram seus argumentos sem considerá-la relevante para suas fundamentações teóricas.

Para os cognitivistas clássicos, as reflexões se conduziam a partir de indagações do tipo: Como a memória se organiza? Como o conhecimento está organizado na mente? etc. Ao elegerem tais focos de estudo, eles se distanciaram das abordagens anteriores, não só pelos questionamentos, mas, principalmente, pelo método de investigação. Houve uma ampliação do enfoque: não era examinada apenas a linguagem entre as capacidades cognitivas, outras capacidades eram observadas: o fato de o homem ser apto para locomover-se nos diferentes espaços, tal como passar em um local sem esbarrar nos móveis que ali se encontram, de estabelecer cálculos na identificação, por exemplo, da variação do conteúdo de um recipiente ao segurá-lo etc.

Essa posição teórica definiu a mente como separada do corpo e a cognição, portanto, como capaz de uma atividade autônoma. O cognitivismo se fundamentava em modelos de informação que se podiam representar por símbolos passíveis de manipulação e a mente se assemelhava a um computador.

Para esses cognitivistas, as coisas do mundo eram representadas internamente por símbolos e as atividades mentais resultariam em operações sobre esses símbolos. Com este pressuposto, eles procuraram explicar as regras pelas quais os símbolos se combinavam, apagavam-se e se transformavam, por meio de um mecanismo inato que permitia ao homem desenvolver a linguagem. Concebia-se o conteúdo da mente, portanto, como uma representação simbólica. O objetivo maior era o de explicar como os conhecimentos se estruturam na mente e como eles são requeridos para solucionar o que o entorno apresenta como problema.

O entorno engloba, segundo tal perspectiva, a cultura e a vida social, o que exigiria da mente uma representação de conhecimentos especificamente culturais. Assim, procurava-se saber que conhecimentos o indivíduo deveria ter para agir de modo satisfatório na sua vida cultural. Os conhecimentos apreendidos, armazenados, seriam tomados como “cultura”. Logo, a cultura se comporia do conjunto de conhecimentos alocados nas mentes e seria algo passivo, sobre o qual a mente humana agiria.

Críticas são feitas a esse conceito de cultura, uma delas reside no fato de que os fenômenos culturais são processos que emergem da *práxis* social e da linguagem em permanente interação. Por essa razão, são instáveis e estão sempre se constituindo, fato que não combina com a ideia de coleção de informações ou conjunto de conhecimentos estáticos, defendida pelos cognitivistas clássicos. Outra crítica se baseia no fato de que não se tem uma separação radical entre externo/interno em se tratando do “dentro” e do “fora” das mentes, o que há é uma inter-relação complexa. Voltar-se só para o “dentro” ou só para o “fora” da mente gera equívocos para uma noção de cognição.

Em uma fase inicial da ciência cognitiva, portanto, considerava-se que a mente se achava presa ao corpo por contingência da matéria. O que se encontrava no mundo exterior era representado por meio de imagens, miniaturas dos objetos que se instalavam no cérebro e a partir das quais identificaríamos as coisas do mundo; tinha-se, portanto, o dualismo corpo/mente.

A ideia de que mente e corpo são entidades estanques preteriu questionamentos sobre os meios pelos quais os estímulos dos sentidos são traduzidos em símbolos. Entretanto, em uma tentativa de respostas mais satisfatórias à apreensão do mundo, começou-se a postular que as experiências eram o centro de aquisição do conhecimento. Logo, a cognição ocorria por meio de um processamento de informações vindas pelos sentidos e a mente era um construto das interações físicas, corpóreas com o meio ambiente no qual viviam os sujeitos.

Sob este ponto de vista, os significados seriam derivados de esquemas sensório-motores que se adquirem a partir das ações dos sujeitos no mundo. Por essa razão, o significado se encontraria no corpo vivo do locutor/interlocutor que está em várias relações com o meio, e não na correspondência entre palavras e coisas.

UMA RELEITURA DA RELAÇÃO ENTRE O COGNITIVO E O LINGUÍSTICO: O FOCO NOS PROCESSOS INTERATIVOS

Desde o final da década de 1980, um diálogo entre essas perspectivas tem se tornado possível, pois têm surgido espaços de compreensão do fenômeno cognitivo, em geral, e da linguagem, em particular, como atividades situadas. Isso se deveu pelo fato de haver uma insatisfação com o conceito de mente até então adotado.

Por esse enfoque, o sujeito não é visto apenas como possuidor de uma inteligência, de estruturas cognitivas, especialmente memoriais, que o fazem representar o mundo que lhe é exterior. Não é somente o sujeito biológico, mas, também, o sujeito social que, em conjunto, constrói os referentes, dando uma estabilidade a seu mundo, produzida a partir de processos simbólicos complexos, os quais criam um efeito de objetividade.

Assim como muitos pesquisadores oriundos do Cognitivismo clássico reavaliaram seus posicionamentos, outros estudiosos, com a formação predominantemente nas ciências sociais, oportunizaram novos olhares, ou melhor, permitiram-se um olhar subjetivo, passando a se preocupar com a dimensão sociocognitiva nas suas construções teóricas, levando em conta, também, o processamento linguístico, a situacionalidade e a sua suscetibilidade ao contexto sócio-histórico.

Essa visão mesclada permitia compreender a linguagem como forma de ação no mundo, uma ação conjunta, produto de uma série de outras ações mais simples, também em conjunto, e que se organizam hierarquicamente, formando etapas de uma ação central. Os falantes se organizam para atuarem conjuntamente, utilizando-se, para tal, tanto de recursos linguísticos, quanto de extralinguísticos/sociais e, ainda, individuais, subjetivos, cognitivos. Assim, a linguagem tem tanto uma dimensão individual, subjetiva, quanto pública e historicizada.

Atualmente, apesar dos enfoques heterogêneos, pode-se identificar, no campo do Cognitivismo, a posição de que não é possível estudar a mente de forma separada do organismo em que se situa (corpo), nem do meio onde os processos comunicativos acontecem. Por isso, não se pode avaliar os fenômenos cognitivos somente sob uma perspectiva interna, já que muitos desses fenômenos acontecem socialmente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há muito a ser considerado sobre o assunto abordado, entretanto, apresentamos brevemente algumas ideias que apontam reflexões fundamentais para o educador compreender a importância de sua atuação como mediador nas práticas colaborativas em diferentes experiências socioculturais das crianças com quem interage. Entre outros aspectos a se ressaltar, é importante tomar o conhecimento de que a relação que se estabelece nessas práticas sociointerativas não é de representatividade (enquanto espelhamento), mas de apresentação e reapresentação à luz das experiências que as crianças têm do real que a elas é exposto e ao modo como lhes é exposto.

Assim, há uma textualização do mundo, a qual se funda em escolhas do sujeito em função de um querer-dizer, por meio de uma operacionalização comunicativa que envolve processos de construção de sentido(s) entendida como algo que se dá dentro e fora das mentes, requerendo constante negociação, não só a partir do lugar e do momento da enunciação, mas também dos participantes, dos meios de interação de que se utilizam, dos recursos extralinguísticos – gestos, olhares etc. Enfim, da noção de contexto que se amplia e abarca os aspectos cognitivos em funcionamento na interação.

Portanto, ao se considerarem as atividades linguísticas como sendo de construção, entende-se que, quando são observadas tais atividades, é possível perceber propriedades da cognição. Na verdade, começa-se a observar o dinamismo de processos que dão origem às estruturas conceituais como, por exemplo: metáforas, metonímias, polissemias, indeterminação referencial, anáforas etc. É importante considerar que tais processos se realizam em contextos de natureza não só social, mas também cognitiva. Desse modo, percebemos que o conhecimento é um produto dessas interações sociais e não de uma mente isolada ou individual. Em outras palavras, a cognição não é apenas um processo mental, ela pode ser entendida também como uma construção social e não individual.

Usar os símbolos, portanto, para dizer as “coisas” do mundo ou para se fazer compreender, por meio da linguagem, é um modo de construção. Por essa razão, é importante saber que não se deve tratar da relação linguagem e mundo sem pensá-la como ação interativa, criativa, discursiva, o que confirma que não há algo específico que regule as significações, pois elas são produto das interações sociais que se dão imersas em uma cultura e uma história. Assim, pode-se entender que o conhecimento é um projeto cultural e não um dado cultural ou fruto de relações da correspondência sujeito-objeto, e que os processos cognitivos se organizam socialmente e não são apenas inatos ou alheios ao envolvimento social.

REFERÊNCIAS



- BLIKSTEIN, I. **Kaspar Hauser ou a fabricação da realidade**. 9. ed., São Paulo: Cultrix, 2003.
- LISPECTOR, C. Menino a bico de pena. In: LISPECTOR, C. **Felicidade clandestina**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.
- MORATO, E. M. Vygotsky e a perspectiva enunciativa na relação entre linguagem, cognição e mundo social. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 71, p. 149-65, 2000.
- QUEIRÓS, B. C. **Ler, escrever e fazer conta de cabeça**, Belo Horizonte: Miguilim, 1997.
- RAMOS, Graciliano. **Infância**. 23. ed. Ilustrações de Darcy Penteadó. Rio de Janeiro: Record, 1986.
- SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **O pequeno príncipe**. Tradução de Dom Marcos Barbosa, 41. ed. Rio de Janeiro, Agir, 1994.

BIBLIOGRAFIA



- CRUZ, Fernanda Miranda da. **Uma perspectiva enunciativa das relações entre linguagem e memória no campo da Neurolinguística**. 2004. Dissertação (Mestrado) – IEL. Campinas: IEL/Unicamp, 2004.

JUBRAN, Clélia C. A. S. Especificidades da referenciação metadiscursiva. In: KOCH, I. V. et. al. (org.), **Referenciação e discurso**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 219-241.

KOCH, I. G. V. A produção de inferências e sua contribuição na construção do sentido. **DELTA**, São Paulo, v. 9, n. esp., fev. 1993, p. 399-416.

KOCH, I. G. V. Cognição e processamento textual. **Revista da ANPOLL**, n. 2, p. 35-44. 1996.

KOCH, I. G. V. A referenciação textual como estratégia cognitivo-interacional. In: BARROS, K. S. M. (Org.). **Produção textual**: interação, processamento, variação. Natal: EDUFURN, 1999. p. 69-80.

KOCH, I. G. V. **Referenciação**: construção discursiva. Campinas: Unicamp, dez. 1999. Ensaio apresentado por ocasião do concurso para professor titular em Análise do Discurso do IEL/UNICAMP.

KOCH, I. G. V. A referenciação como atividade cognitivo-discursiva e interacional, In: **Caderno de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 41, p. 75-89, jul./dez. 2001.

KOCH, I. G.; CUNHA-LIMA, Maria Luiza. Do cognitivismo ao sociocognitivismo. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Org.). **Introdução à linguística**: fundamentos epistemológicos. São Paulo: Cortez, 2004, p. 251-299. (v. 3).

MARCUSCHI, L. A. O léxico: lista, rede ou cognição social? In: NEGRI, L., FOLTRAN, J.; OLIVEIRA, R. P. de. (Org.). **Sentido e significação**: em torno da obra de Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2004, p. 263-84.

MARCUSCHI, L. A. Do código para a cognição: o processo referencial como atividade criativa. In: **VEREDAS – revista de estudos linguísticos**, Juiz de Fora, v. 6, n. 1, p. 43-62, jan./jun.2002.

MARCUSCHI, L. A. **Aspectos linguísticos, sociais e cognitivos na produção de sentido**. In: GELNE, [s. l.], 2-4 set. 1998. Mimeografado.

MONDADA, L. Processus de catégorisation et construction discursive des catégories. In: BRAISBY, N. et al. **Catégorisation et cognition**: de la perception au discours. Paris: Kimé, 1997.

MONDADA, L.; DUBOIS, D. Construção dos objetos de discurso e categorização: Uma abordagem dos processos de referenciação. In: CAVALCANTE, M. M.; RODRIGUES, B. B.; CIULLA, A. (Org.). **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003, p. 17-52.

MORATO, E. M. Metalinguagem e referenciação: reflexividade enunciativa nas práticas referenciais. In: MORATO, E. M et. al. (Org.). **Referenciação e discurso**. São Paulo: Contexto, 2005, p. 243-263.

MORATO, E. M. O interacionismo no campo linguístico. In: MUSSALIM, F., BENTES, A. (Org.). **Introdução à Linguística**: fundamentos epistemológicos. São Paulo: Cortez, 2004, p. 311-352, v. 3.

MORATO, E. M. (In)determinação e subjetividade na linguagem de afásicos: a inclinação anti-referencialista dos processos enunciativos. **Caderno de Estudos linguísticos**, Campinas, v. 41, p. 55-73, jul./dez. 2001.

MORATO, E. M. **Linguagem e cognição**: as reflexões de L. S. Vygotsky sobre a ação reguladora da linguagem. São Paulo: Plexus, 1996.

MORATO, E.; KOCH, I. G. V. Linguagem e cognição: os (des) encontros entre a Linguística e as Ciências Cognitivas. **Caderno de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 44, p. 85-91, jan./jun. 2003.

SALOMÃO, M. M. M. Razão, realismo e verdade: o que nos ensina o estudo sociocognitivo da referência. **Caderno de Estudos Linguísticos**, v. 44, Campinas, p. 71-83, jan./jun. 2003. (Homenagem a Ingedore Koch).

SALOMÃO, M. M. M. A questão da construção do sentido e a revisão da agenda dos estudos da linguagem. **VEREDAS - revista de estudos linguísticos**, Juiz de Fora, v. 3, n. 1, p. 61-79, jan./jun. 2003.

TOMASELLO, M. **Origens Culturais da Aquisição do Conhecimento Humano**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VARELLA, F.; THOMPSON, E.; ROSCH, E. **The embodied mind**. Cognitive science and human experience. Cambridge: MIT Press, 1992.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo, Martins Fontes, 1984.

A LINGUAGEM ORAL E AS CRIANÇAS – POSSIBILIDADES DE TRABALHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Silvana de Oliveira Augusto

ISE Vera Cruz - Instituto Avisa Lá - Secretaria Municipal de Educação de São Paulo

Resumo: O texto questiona a ideia natural de desenvolvimento da fala em contraposição a autores que assumem o papel do outro na produção de discursos. Para compreender a dimensão do trabalho a ser feito com a linguagem oral na escola, é importante ao professor conhecer como as crianças aprendem a falar e a se comunicar, e qual é o papel do outro tanto na aquisição de linguagem pela criança pequena, quanto na construção dos diferentes discursos em processo na organização do pensamento infantil, bem como quais são as implicações pedagógicas decorrentes desse conhecimento. Defende-se neste texto uma maior intencionalidade pedagógica no trabalho com a linguagem oral no cotidiano da educação infantil, por meio do planejamento de algumas práticas, como conversar, narrar, brincar e comunicar-se. Tais atividades podem se constituir como eixos fundamentais da organização do trabalho com a linguagem oral na escola, pois, em todos os casos, não faltam oportunidades para aprender e elas contribuem para a construção de um ambiente mais falante na escola.

Palavras-chave: Educação infantil, Linguagem oral, Aquisição de linguagem, Desenvolvimento infantil.

Embora a linguagem oral esteja presente no cotidiano das instituições de educação infantil, nem sempre é tratada como algo a ser intencionalmente trabalhado com as crianças. É muito comum que se pense que o desenvolvimento da fala é natural, portanto, não exige do professor uma atenção especial. Mas, não é isso o que ocorre. Embora, de fato, o desenvolvimento orgânico do aparelho fonador cumpra um papel importante na conquista da fala, isso não é tudo, pois as formas de comunicação são sempre culturais.

Para compreender a dimensão do trabalho a ser feito com a linguagem oral na escola, é importante conhecer um pouco mais sobre como as crianças aprendem a falar e a se comunicar, o papel do outro tanto na aquisição de linguagem pela criança pequena, quanto na construção dos diferentes discursos e quais são as implicações pedagógicas decorrentes desse conhecimento.

O PAPEL DO OUTRO NA AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM PELA CRIANÇA

Todo contato que a criança estabelece com o mundo é sempre mediado pela linguagem (VYGOTSKY, 1985; 2002). A relação da criança com a linguagem supõe uma relação com o outro, no caso da creche ou da escola, é o professor que representa esse outro por meio da língua que apresenta às crianças. Então, faz-se necessário refletir sobre o modo, por meio do qual se efetiva essa interação.

Diferente do que muitos pensam, a aprendizagem de uma língua não é apenas natural. Embora haja, de fato, um desenvolvimento orgânico do aparelho fonador, isso não é tudo! Para falar, é preciso compreender como funciona a linguagem e como se expressar nesse sistema. Isso só é possível para a criança pequena, pela mediação do adulto. É a interpretação do adulto que constitui significação à fala e, desse modo, sustenta a produção de discurso da criança. Nesse sentido, pode-se dizer que o adulto é a “[...] instância da língua constituída” (LE MOS, 1998).

Por exemplo, todas as crianças do mundo pronunciam mais ou menos as mesmas vocalizações, provenientes de movimentos dos músculos da boca e da projeção do som. Esses balbucios, desse modo como são pronunciados, não significam nada. Mas, quando a mãe escuta seu bebê e responde a ele amistosamente, institui com a sua atitude o sentido desse primeiro balbucio: mamãe. Ao expressar-se diretamente com a criança, o adulto empresta palavras à criança, atribui sentido aos seus balbucios e, com isso, explicita para ela como funciona o discurso em nossa língua. “Captura” seus gestos e expressões, entretecendo-os com as suas próprias palavras, criando assim um lugar para a criança como sujeito falante no mundo.

O PAPEL DO OUTRO NA CONSTRUÇÃO DOS DIFERENTES DISCURSOS INFANTIS

O papel do outro em sua *atitude responsiva* (BAKTHIN, 1997) é fundamental ao longo de toda a vida, pois toda a comunicação se faz na interação. Bakthin questiona a proposição tradicional da linguística de seu tempo que concebia o papel do emissor de modo distinto do receptor. Para ele, é impossível pensar a palavra senão na interação. Não se trata mais de entender como a mensagem sai de um emissor e chega a um interlocutor, mas, sim, compreender como se dá o processo de construção de significado na interlocução:

O desejo de tornar seu discurso inteligível é apenas um elemento abstrato da intenção discursiva em seu todo. O próprio locutor como tal é, em

certo grau, um respondente, pois não é o primeiro locutor, que rompe pela primeira vez o eterno silêncio de um mundo mudo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que utiliza, mas também a existência dos enunciados anteriores – emanantes dele mesmo ou do outro – aos quais seu próprio enunciado está vinculado por algum tipo de relação (fundamenta-se nele, polemiza com eles), pura e simplesmente ele já os supõe conhecidos do ouvinte. Cada enunciado é um elo de uma cadeia muito complexa de outros enunciados. (BAKTHIN, 1997, p. 291)

Muitos fatores estão em jogo nessa construção, além da atitude responsiva, também se considera o grau de opacidade das palavras. As palavras, embora tenham seus *significados* socialmente aceitos e compartilhados por todos os falantes de uma dada língua, não são transparentes porque não possuem o mesmo *sentido* para todas as pessoas. O sentido é construído pela interação do sujeito com seu interlocutor e tantos outros cujas vozes que se apresentam nos diferentes discursos que nos cercam. Para Bakthin, a linguagem é produto da interação de sujeitos históricos, portanto, todo discurso é interdiscursivo, atravessado por outras vozes. Nessa perspectiva, produzir discurso pressupõe a apropriação dos discursos sociais (BAKTHIN, 1997). Esse conhecimento é fundamental ao professor que deve ver na sua atitude responsiva, as condições necessárias à comunicação das crianças.

AS CARACTERÍSTICAS DO PENSAMENTO SINCRÉTICO

O papel do adulto na mediação dos discursos é fundamental, como vimos. No entanto, ao comunicar-se com o outro, o professor encontra ali um sujeito cujo pensamento tem características próprias e não segue a mesma ordem da racionalidade do mundo adulto. Nesse encontro vemos, por um lado, o professor tentando se fazer entender e, do outro, as crianças, pensando o mundo com os recursos que lhes são próprios. O pensamento da criança, diferente do adulto, é fortemente marcado pelo sincretismo:

Wallon identifica o sincretismo como a principal característica do pensamento infantil. Usual na psicologia, o adjetivo *sincretico* (grifo do autor) costuma designar o caráter confuso e global do pensamento e percepções infantis. Segundo nosso autor, esta globalidade está presente em vários aspectos da atividade mental, que percebe e representa a realidade de forma indiferenciada. No pensamento sincretico encontram-se misturados aspectos fundamentais, como o sujeito e o objeto pensado, os objetos entre si, os vários planos do conhecimento, ou seja, noções e processos fundamentais

de cuja diferenciação dependem os progressos da inteligência. No sincretismo tudo pode se ligar a tudo, as representações do real (idéias, imagens) se combinam das formas mais variadas e inusitadas, numa dinâmica que mais se aproxima das associações livres da poesia do que da lógica formal.

Fabulação, contradição, tautologia e elisão são alguns dos fenômenos típicos do pensamento sincretico, minuciosamente descritos na análise walloniana. (GALVÃO, 1995, p. 82, grifo do autor)

Assim, vemos que muitas das expectativas de organização da linguagem e do pensamento, pautados pela lógica dos adultos, não podem ser atendidas pelas crianças. Saber sobre os aspectos teóricos da questão, o papel do outro na aquisição da linguagem pela criança e na construção dos diferentes discursos infantis, além do reconhecimento das características sincréticas do pensamento infantil, permitem ao professor melhor orientar algumas situações comunicativas que devem estar presentes entre as práticas da educação infantil. *Vamos conhecer algumas delas?*

COMUNICAR-SE NO COTIDIANO

A comunicação oral, nas mais diversas formas de expressão, formal ou informal, oportuniza às crianças uma imersão na expressividade da sua língua. Desde muito cedo, antes mesmo de entrar na creche ou na escola, as crianças demonstram interesse em compreender os atos dos adultos nas práticas comunicativas. Um bebê, por exemplo, já distingue, por meio das expressões e da entonação, quando os adultos conversam entre si ou com ele, quando contam ou quando leem uma história. As palavras, seus significados e os modos de dizer são fonte da curiosidade da criança pequena que inicia aí sua entrada no mundo da representação.

Sabe-se, hoje, que o bebê nasce com capacidade para ser um sujeito falante em qualquer língua e que pode compreender, de um modo próprio, o que se passa ao seu redor antes mesmo de desenvolver a fala. Por isso, não precisamos esperar que os bebês se tornem maiores para conversar com eles, apresentar-lhes o mundo. Pelo contrário, as oportunidades de ouvir e participar de situações comunicativas no cotidiano ampliam as referências para que aprendam os usos da linguagem. Os bebês observam muito como falamos com eles, nossas expressões e gestos quando estamos bravos ou felizes, oferecendo algo ou pedindo, perguntando ou respondendo etc. E de tanto nos observar, passam a nos imitar e, também, uns aos outros na tentativa de se comunicar.

É muito importante observar o modo como nos relacionamos com os bebês e como eles respondem as nossas ações. Olhar nos olhos, por exemplo, é uma condição da comuni-

cação do bebê. Todos os momentos são propícios para isso: na hora de recebê-los no colo, ao início do dia; durante as refeições; ao longo das atividades; nas brincadeiras etc. Observar as crianças, ouvir seus balbucios, assumindo uma atitude responsiva devem ser práticas da comunicação cotidiana dos professores desde os berçários. Nessa comunicação, que ainda não é estabelecida por meio de palavras, é preciso decodificar outros sinais: balbucios, gestos, expressões faciais, entonação e modulação da voz. Isso é um cuidado que o professor deve ter ao se comunicar com a criança. Tal atitude deve estar presente em todas as demais práticas cotidianas de linguagem da educação infantil, como se vê a seguir.

BRINCAR COM OS TEXTOS ORAIS

A língua também oferece às crianças experiências nas quais brincar com as palavras é a função prioritariamente exercida pelo falante. Por trás das letras das tradicionais cantigas e brincadeiras, expressam-se vozes antigas, que séculos já acalentaram, ninaram, encantaram. Em seu uso cotidiano, o papel comunicativo desses textos é menos importante do que a ludicidade das rimas que tanto entretêm os pequenos. Brincar com as palavras é motivo de diversão para as crianças, não é por acaso que as crianças, na educação infantil, entram em contato com esse verdadeiro acervo popular. Repetir as parlendas, cirandar ao som das cantigas de roda, desafiar os amigos com as adivinhas e a si próprio com os trava-línguas são apenas exemplos do uso que as crianças tradicionalmente fazem desse imenso repertório oral. Nesses jogos, elas brincam com as rimas, a cadência das palavras, associações de ideias em um processo de significação de sentidos do qual o adulto, mais uma vez, é peça-chave.

Possuir um bom repertório de brincadeiras tem para a criança o peso de uma importante bagagem que ela carregará ao longo de toda a passagem pela educação infantil, de onde poderá sempre sacar a garantia de bons momentos para compartilhar. Por esses motivos, o trabalho com o repertório de brincadeiras e textos orais pode ser um ótimo começo para as crianças que ingressam na creche ou na escola.

O professor interessado em desenvolver projetos com essa temática não encontrará muitas dificuldades, pois a tradição oral brasileira é privilegiada pelo seu vasto repertório de textos orais e brincadeiras cantadas, tão conhecidas por todos nós que já brincamos na infância e, quem sabe por isso mesmo, podemos ensinar às crianças. Mais tarde, esses textos sabidos de cor, constituirão mais uma fonte de informação para a criança que busca compreender como a fala se relaciona com a escrita, principal dúvida de quem começa a ler por conta própria.

PRODUZIR NARRATIVAS

Além do trabalho com as quadrinhas, parlendas e brincadeiras cantadas, a educação infantil também deve zelar pela expressão oral das narrativas infantis desde muito cedo, utilizando-se para tanto de um momento privilegiado da jornada diária que é a roda de histórias.

A roda de histórias talvez seja a atividade mais comum nas rotinas de educação infantil e isso tem um sentido. De fato, as histórias estão ligadas às crianças há muito tempo. O ato de ouvir histórias é, em si, carregado de significados antigos, vindos de muitas gerações passadas. No Brasil, por exemplo, o hábito de contar histórias às crianças sempre existiu na tradição de muitos povos indígenas. Os mitos e lendas contados pelos mais velhos serviam para educar as crianças e explicar os mistérios da natureza, da origem dos homens e do mundo. Além dos índios, também os negros que chegaram ao Brasil nos transmitiram um rico repertório de histórias. Essas histórias que, hoje, também são nossas, porque nos foram contadas, estão registradas nos livros como um patrimônio para as futuras gerações.

As narrativas contadas pelo professor, na educação infantil, são a base para a construção das histórias das próprias crianças. Essa construção se dá pela interação com o mundo, representado pelo adulto, mediado pelo uso da linguagem. Em estudo sobre o desenvolvimento narrativo na criança, Perroni (1992) assume o papel preponderante da interlocução na constituição da criança como narradora. Ela aponta três fases do desenvolvimento desse discurso, partindo de uma produção bastante apoiada no discurso do adulto até chegar a uma produção mais autônoma.

Na primeira fase do percurso narrativo, a presença do adulto é fundamental em duas situações: no momento de contar histórias e no jogo de contar. Na primeira situação, a criança pequena assume o papel de ouvinte, apenas. Na segunda, ela se apóia no discurso do adulto que, por meio de suas perguntas, vai sustentando a costura das ideias das falas, compondo uma protonarrativa. Até os três anos, na segunda fase, a criança se emancipa da fala do adulto, passando a utilizar recursos como a colagem de trechos de histórias de ficção conhecidas ou memorizadas, e combinações livres de relatos de experiência pessoal. Tais produções também são típicas do pensamento sincrético que marca o pensamento da criança nessa idade. E, finalmente, na terceira fase, a criança narra autonomamente, reconhecendo-se a si própria como locutora e o papel do outro. (PERRONI, 1992).

Pelo exposto, podemos inferir que o papel do professor é fundamental para assegurar a construção da narrativa. Ainda que os bebês não possam falar com suas próprias palavras, é importante que o professor conte a eles as mais belas histórias. Além disso, deve também organizar situações que promovam a progressiva apropriação das primeiras protonarrativas. Com apoio em livros, fantoches ou caixa de histórias, o professor pode iniciar uma história e

compartilhá-la com a criança, propondo perguntas que lhe sirvam como roteiro para contar um trecho a mais, completando assim a narrativa do professor. Promover rodas de contadores de histórias entre diferentes turmas pode ser interessante para as crianças maiores que encontrarão em seus novos interlocutores o desafio necessário para contar sozinha uma história inteira, do início ao fim.

Além da roda de história, também os momentos de brincar de faz de conta são importantes contextos para a construção de narrativas, e esse é mais um dos motivos pelos quais os professores precisam alimentar o repertório de possíveis para as brincadeiras das crianças, propondo enredos que vão além das mais típicas brincadeiras de casinha ou escritório, por exemplo. Brincar de princesa, de viver aventuras no deserto das mil e uma noites, de astronauta, entre outros, são apenas alguns dos exemplos que podem ser explorados nos parques das creches ou escolas.

Parte da produção de narrativa das crianças também acontece em outro momento do dia que é a roda de conversa.

CONVERSAR

Conversar com as crianças deveria ser uma atividade diária. Mas, nem sempre isso ocorre. Muitas vezes, os professores utilizam a roda de forma artificial, desprovida dos propósitos sociais de uma real situação de comunicação, pois conduz atividades como: dar recados, informações etc. Nas salas dos menores, é comum imperar o silêncio ou falas muito estereotipadas e infantilizadas, afastando os bebês do contato com a linguagem em toda a sua complexidade. A roda de conversa é usada, muitas vezes, como meio de apresentação de assuntos, de instrução do professor para uma atividade ou para as etapas de trabalho de um projeto, mas a comunicação quase sempre fica centrada na fala do adulto, restando à criança o lugar de ouvinte, tantas vezes respondendo em coro.

A dificuldade dos professores em ajudar as crianças na participação ativa de uma conversa se explica, em parte, pelo desconhecimento do modo próprio como a criança pensa e da própria conversa como algo a ser aprendido na cultura, já que ninguém nasce sabendo conversar. As análises de alguns exemplos a seguir mostram o quanto as crianças podem aprender, conversando entre elas, com a ajuda do professor.

O trecho descrito a seguir se passa entre crianças de dois anos e meio em uma creche de São Paulo:

- O peixe anda? Nada? – perguntou a professora.
- Assim, ó, disse a Evelin, mexendo o bumbum pra frente, pra trás, com os braços ao lado do corpo, simulando os movimentos do nado.
- Peixe tem braço? – perguntou outra criança.
- Não, tem uma asinha, assim ó – disse Carol Lacerda com as mãozinhas abanando - ele faz assim – imitou de novo o jeito de respirar, com a boca em biquinho.
- Tem que tirá toda a água agora, pra eles comê. – disse Lorraine.
- Olha lá, tá saindo linha! – disse Carol, apontando para as fezes do peixinho.
- Eles voam na água – disse Renan.
- Eles vão sair! Fecha! Fecha! – gritou Evelyn, assustada.
- Olha, a planta abre, por que ela abre? – retoma Carol Lacerda - Tá embaixo, no chão. Vai dormir?
- Olha o olho, ele fecha o olho? – pergunta Aline. (AUGUSTO, registro pessoal de trabalho).

Essa é uma conversa típica de crianças pequenas. Vemos o papel do movimento e da gestualidade apoiando a construção de sentido quando, por exemplo, as crianças simulam os movimentos do nado. Também é característico o sincretismo que se nota nas associações entre as manifestações do peixinho e os próprios modos de ser das crianças pequenas: elas querem saber se eles dormem, se fecham os olhos, se comem. *É com base nessa associação que Lorraine infere um procedimento: ora, se eles comem, deve ser necessário tirar toda a água do aquário, como seria possível ser diferente?*

Na roda de conversa, além do assunto que se está tratando, a própria conversa é conteúdo de aprendizagem. Assim, conversamos com crianças para que elas possam aprender a conversar. Ouvir o outro atentamente voltando o olhar para quem está falando, aguardar a troca de turnos da fala, saber ocupar seu lugar na interação são alguns dos exemplos. Além dos comportamentos para conversar em grupos, as crianças também desenvolvem sofisticadas estratégias de pensamento, como mostra o exemplo a seguir.

Crianças de quatro anos discutem em roda tudo o que já sabem sobre museus, mas, de repente, o assunto parece mudar quando a professora apresenta a reprodução de um quadro, *A negra*, de Tarsila do Amaral:

- Quadro de pessoa famosa! – disse Nina, reconhecendo a obra.
- Esse quadro pode ser de museu? – provocou a professora.
- Pode, porque, é claro, no museu tudo é maluco. – argumenta Arthur.
- E aqueles? – continua a professora, apontando para o painel das pinturas das crianças.
- Não, porque foi a gente que fez. – explica Laura.
- Pode sim, sabe por quê? Lá só pode pintura de tinta! – Responde Neil, trazendo uma nova informação para a construção do conceito.
- A moça pelada – diz Nina nomeando o pôster.
- Ela tá com uma teta pendurada, - observa Arthur.
- É um homem, ele tá com a boca fechada. – discute Victor.
- Eu não sei. – diz Caio, em dúvida sobre a representação que ora parece mulher, ora homem.
- É um homem porque tá careca. – disse Victor.
- Mulher também é careca. – contesta Neil.
- É, mulher também é careca. – acrescenta Laura.
- Quero falar. – pede Larissa – Ontem eu tava no parquinho com meu pai e vi uma mulher careca e era pequena, e era uma filha. (exemplo de elisão).
- Viu como tem mulher careca, Victor? – rapidamente conclui Laura, a partir da explanação de Larissa.
- Sabe que minha avó é careca? – reforçou Neil. (AUGUSTO, registro pessoal de trabalho).

Esse exemplo mostra claramente o papel da interação na construção dos discursos, por exemplo, sobre “pintura de museu” ou “ser careca” que tem um sentido diferente para cada um, além de significados construídos conjuntamente na trama do debate que se organiza entre as crianças. Mas, para que a discussão de fato ocorra, é preciso que o professor alimente as trocas entre as crianças com vistas à interdiscursividade e ofereça bons disparadores de conversa. Ao planejar a roda de conversa nem sempre o professor tem condições de antecipar todos os assuntos que serão tratados, afinal, um certo grau de imprevisto é esperado nesse

tipo de comunicação, bastante informal. Mas, planejar o disparador da conversa é fundamental para dar às crianças a posição de falantes. Os assuntos completamente desconhecidos do grupo ou as perguntas simples pouco ajudam as crianças, diferente das questões que demandam delas a elaboração de um relato ou uma explicação do ocorrido, como vemos no exemplo a seguir, em uma roda de conversa de crianças de cinco anos:

Professora: – O que os bebês fazem na barriga da mãe?

Caio: – Eles ficam chutando.

Professora: – Por que os bebês chutam?

Samantha: – Eles querem nascer logo.

Caio: – Eles ficam chutando porque quer sair.

Victor: – É mentira, eles ficam nadando, como na piscina.

Neil: – Não, não, não é nada disso. Na barriga da mãe não dá para nadar porque a costela é pequena. – Daí a gente bate a cabeça na costela.

Professora: – O que você fazia na barriga da sua mãe?

Victor: – Eu ficava assoprando.

Maria Eugênia: – Eu também. A minha mãe também ficava com uma coceguinha.

Victor: – Eu bebia água e nadava.

Samantha: – Os bebês ficam dançando na barriga das mães.

Pedro: – Eu ficava mordendo... eu ficava quietinho.

Gabriela: – Eu também ficava quieta.

Professora: – Era gostoso ou ruim ficar na barriga da mãe?

Daniela: – Eu gostei.

Victor: – Eu não gostei porque a gente não respirava.

Professora: – E não morre?

Victor: – Não, não morre porque tinha oxigênio. Eu bebia água um pouquinho por dia para não alagar.

Philipe: – Sabe, quando eu saí da barriga da minha mãe, o nenê fica sujo de sangue.

Professora: – Ué, o Neil falou que fica tomando banho. Não tinha que sair limpinho?

Neil: – É mentira do Philipe. Não sai de sangue não. Lá a gente toma banho só de água.

Samantha: – Sai sim, porque na barriga tem sangue.

Victor: – É mentira, tem água, eu vi num livro.

Samantha: – Quando eu era pequena, com três aninhos, aí tinha uma parede perigosa, aí eu ralei o dedo e vi que tinha sanguinho. Tem sangue sim.

Philipe: – Eu saí com sangue e é o médico que leva para tomar banho. Só aí ele fica limpinho. Neil: – A gente toma banho na barriga, com água, aí sai com sangue.

Victor: – Na barriga da mãe água vira sangue.

Neil: – Tem dois buraquinhos no bumbum, aí a gente sai.

Samantha: – Não, eu não saio assim.

Neil: – É mentira dela.

Samatha: – Não dá para sair assim porque a gente sai gordinho.

Neil: – Tem dois buracos: um onde põe a semente, aí o outro o nenê sai.

Samantha: – Mas o buraquinho...

Neil: – É porque têm dois buraquinhos no bumbum.

Caio: – É mentira, é mentira do Neil.

Samantha: – A nossa cabeça que é gordinha, o buraquinho que é pequeno, não dá para sair a cabeça.

Neil: – A cabeça passa sim.

Caio: – É mentira, sai pelo bigo.

Victor: – No bumbum tem cocô.

Neil: – Tem um buraquinho para o cocô, tem um buraquinho do lado do buraco que faz cocô.

Caio: – É pelo nariz que passa o bebê.

Neil: – Não é pelo nariz. A cabeça do nenê é grande e não passa pelo nariz.

Victor: – Sai da barriga.

(AUGUSTO, registro pessoal de trabalho)

Ao final dessa conversa, todos saíram transformados, crianças e também a professora. Muitos são os motivos para isso, a começar pelo disparador: a pergunta “de onde você veio”, provavelmente não surtiria tanto efeito quanto a pergunta “o que você fazia na barriga da sua mãe” que dá à criança a oportunidade da fabulação. Além disso, a presença da interdiscursividade foi fator determinante, muitas vezes aparecem nessa roda: a voz das mães que relatam aos filhos o episódio do nascimento; dos meios de comunicação que divulgam imagens que enchem a imaginação das crianças; dos discursos científicos amplamente divulgados nas revistas e livros temáticos para crianças entre outros. E, por fim, o papel da professora provocando o confronto de ideias.

Conversar, narrar, brincar e comunicar-se podem se constituir como eixos fundamentais da organização do trabalho com a linguagem oral na escola, pois, em todos os casos, não faltam oportunidades para aprender. E tudo vale a pena para tornar o cotidiano das crianças cada vez mais falante.

REFERÊNCIAS.....



AUGUSTO, S. O. **A fala das crianças e a nossa fala com as crianças**. ADI Magistério, Rotas de aprendizagem: orientação da prática educativa. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação Infantil de São Paulo, 2003.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GALVÃO, I. **Henri Wallon**, uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

LEMOS, C. T. G. Língua e discurso na teorização sobre aquisição de linguagem. **Letras de Hoje**, Porto Alegre: PUCRS, v. 30, nº 4, p. 9-28. 1995.

LEMOS, C. T. G. Os processos metafóricos e metonímicos como mecanismos de mudança. **Substructum**: temas fundamentais em psicologia e educação. Porto Alegre: Artmed, v. 1, n. 3, p. 151-172, 1998.

OLIVEIRA, Z. M. (Org.). **Educação Infantil**: muitos olhares. São Paulo: Cortez, 1994.

PERRONI, M. C. **Desenvolvimento do discurso narrativo**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

PIAGET, J. **A linguagem e o pensamento da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

WALLON, H. **Origens do pensamento na criança**. São Paulo: Manole, 1989.

BIBLIOGRAFIA



JAKOBSON, Roman. **Linguagem e Comunicação**. São Paulo: Cultrix, 1989.

LEMO, M. T. (2002). **A língua que me falta**: Uma análise dos estudos de aquisição de linguagem. Campinas, SP: Mercado de Letras.

OLIVEIRA, Z. R. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007. (Docência em Formação).

O MOVIMENTO DO CORPO INFANTIL: UMA LINGUAGEM DA CRIANÇA

Marynelma Camargo Garanhani
Lorena de F. Nadolny

Universidade Federal do Paraná – Curitiba

Resumo: Educadores e professores encontram-se em um processo de construção de suas identidades como *Profissionais da Educação Infantil*. Nesse processo, a formação continuada tem papel fundamental como meio de reflexão sobre a prática. Os saberes dos profissionais que atuam na Educação Infantil devem estar direcionados para um trabalho pedagógico que considere e valorize as diferentes linguagens utilizadas pela criança na sua expressão e comunicação com o meio em que está inserida, entre elas, destacamos o *movimento*. O movimento corporal possibilita o conhecimento do mundo e expressa o pensamento da criança, suas ações e relações com pessoas e objetos. Assim, os saberes sobre a movimentação do corpo – como uma linguagem da criança – são fundamentais para os profissionais que atuam na Educação Infantil. Assim, apoiadas nessas considerações, apresentamos uma proposta de trabalho educativo com o movimento da criança para formação de profissionais da Educação Infantil.

Palavras-chave: Movimento, Linguagem, Educação Infantil, Formação de Professores.

PARA INICIAR A CONVERSA...

A escola da pequena infância, ao proporcionar o desenvolvimento infantil na suas diversas dimensões, realiza a mediação entre a criança e o conhecimento culturalmente construído e traduzido em diferentes formas de linguagem (oral, corporal, musical, gráfico-pictórica e plástica). Ao mesmo tempo, as atividades desenvolvidas nesse tipo de escola desenvolvem na criança habilidades para a expressão e comunicação.

A criança, desde que nasce, entra em contato com o mundo simbólico da cultura, sendo que a apropriação de conhecimentos e, conseqüentemente, o seu desenvolvimento, se dão a partir das interações que ela estabelece com as pessoas e com o meio cultural em que está inserida. Assim, as diferentes linguagens, a interação e o brincar são elementos articuladores que favorecem o desenvolvimento infantil e a apropriação de conhecimentos.

Na pequena infância, o brincar favorece o desenvolvimento da criança e propicia uma relação com os símbolos que configuram as atividades do seu cotidiano. Portanto, o brincar

oferece à criança condições de se desenvolver e se apropriar de elementos da realidade por meio da compreensão dos seus significados.

A brincadeira constitui o recurso privilegiado de desenvolvimento da criança em idade pré-escolar. Nela, afeto, motricidade, linguagem e percepção, representação, memória e outras funções cognitivas são aspectos profundamente interligados. A brincadeira favorece o equilíbrio afetivo da criança e contribui para o processo de apropriação de signos sociais. Ela cria condições para uma transformação significativa da consciência infantil, por exigir das crianças formas mais complexas de relacionamento com o mundo. Através do brincar, a criança passa a compreender as características dos objetos, seu funcionamento, os elementos da natureza e os acontecimentos sociais. Ao mesmo tempo, ao tomar o papel do outro na brincadeira, ela começa a perceber as diferentes perspectivas de uma situação, o que lhe facilita a elaboração do diálogo interior característico de seu pensamento verbal (OLIVEIRA, 1996, p.144).

Por meio do brincar, a criança manifesta e se apropria de linguagens. Ela confere significados à sua realidade por meio da imaginação e da fantasia. Desse modo, estabelece relações e aprende sobre os papéis sociais do mundo em que está inserida. Além disso, desenvolve a capacidade de realizar ações conjuntas com outras crianças, de expressar ideias e opiniões, controlar e ajustar o próprio comportamento com o das demais crianças.

Partindo dessas considerações, podemos perceber que, no fazer pedagógico da Educação Infantil, devem ser contempladas as diferentes linguagens que a criança utiliza para a apropriação e construção de conhecimentos, por meio da ação de brincar. Entre essas linguagens, destacamos o movimento do seu corpo.

A MOVIMENTAÇÃO DO CORPO: UMA LINGUAGEM DA CRIANÇA...

Desde que nascem, as crianças se movimentam e, progressivamente, apropriam-se de possibilidades corporais para a interação com o mundo. Por meio do movimento, aprendem sobre si mesmas, relacionam-se com o outro e com os objetos, desenvolvem suas capacidades e aprendem habilidades. Portanto, o movimento é um recurso utilizado pela criança, para o seu conhecimento e do meio em que se insere, para expressar seu pensamento e também experimentar relações com pessoas e objetos.

O movimento corporal se apresenta na Educação Infantil como uma linguagem, pois toda a movimentação da criança tem um significado e uma intenção.

Palomo (2001) explica que linguagem é um sistema complexo de significação e comunicação, e pode ser de dois tipos: a verbal, cujos sinais são as palavras e a não-verbal, que emprega outros sinais, como as imagens, os sons, os gestos. Com base nesse conceito, entendemos o **movimento** como uma linguagem não-verbal que permite à criança agir no meio em que está inserida, através da expressão de suas intenções e construção de relações de comunicação. Portanto, o movimento é uma importante dimensão do desenvolvimento e da cultura humana (BRASIL, 1998), e o corpo em movimento constitui a matriz básica da aprendizagem infantil (GARANHANI; NALDONY, 2008).

A justificativa para essa afirmação é que a criança necessita agir para compreender e expressar significados presentes no contexto histórico-cultural em que se encontra, ou seja, ao transformar em símbolo aquilo que pode experimentar corporalmente, a criança constrói o seu pensamento primeiramente sob a forma de ação. Por isso, a criança necessita agir, se movimentar para conhecer e compreender os significados presentes no seu meio (GARANHANI, 2004). Nesse cenário, a criança utiliza a movimentação do seu corpo como linguagem para compreender, expressar e comunicar suas ideias, entendimentos, desejos etc. e, este fato, nos faz (re)pensar uma concepção de Educação Infantil que valorize a movimentação da criança, não somente como uma necessidade físico-motora do desenvolvimento infantil, mas também como uma capacidade expressiva e intencional.

Assim, é necessário estar atento ao fazer pedagógico da Educação Infantil que contemple o conhecimento e desenvolvimento de diferentes linguagens, entre elas, o movimento corporal. Mas essa condição está diretamente atrelada à formação de professores responsáveis pela escolarização da pequena infância.

A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: QUAL É A ESPECIFICIDADE?

As atuais pesquisas e propostas pedagógicas para a Educação Infantil reforçam o entendimento de que a criança pequena, além de cuidados, necessita estar inserida em situações educativas que promovam seu desenvolvimento intelectual, social, emocional e corporal. Portanto, enfatizam qual é a especificidade da Educação Infantil: vincular a condição de educar ao cuidar.

O cuidar e o educar são ações indissociáveis no processo educacional da criança pequena e ambas têm igual importância no cotidiano da Educação Infantil. Entretanto, Cerisara (2000) lembra que a Educação Infantil, ainda, está enfrentando o desafio de organizar um trabalho que não separe as atividades de cuidado das consideradas pedagógicas e, ao mesmo tempo, mostre a intencionalidade educativa delas. Assim, o grande desafio é estruturar um

fazer pedagógico que contemple tanto os cuidados necessários ao desenvolvimento da criança, quanto os conhecimentos a serem por ela apropriados.

Segundo Oliveira-Formosinho (2002), essa especificidade da Educação Infantil exige uma formação diferenciada da qual é dada a outros níveis de ensino. Portanto, o papel dos professores de crianças pequenas difere, em alguns aspectos, dos demais professores, o que configura uma profissionalidade específica do trabalho docente na educação infantil. Essa singularidade docente deriva das próprias características da criança, das características dos contextos de trabalho das educadoras e das características do processo e das tarefas desempenhadas por elas.

Segundo a autora, a criança pequena possui características específicas devidas do seu processo de desenvolvimento, no qual pensamento, sentimento e movimento caracterizam uma globalidade em sua educação. Ao mesmo tempo, apresenta vulnerabilidades físicas, emocionais e sociais, o que acarreta uma dependência em relação ao adulto nas rotinas de cuidado. Essas características da criança acarretam uma interligação profunda entre educação e cuidados, e exige do profissional que atua na Educação Infantil uma amplitude e singularidade de ações em sua prática educativa.

Esse contexto de educação e cuidados requer que se pense em propostas pedagógicas capazes de contemplar além das dimensões de cuidado, as outras formas de manifestação e inserção social próprias das crianças nesse momento da vida. Desse modo, as propostas pedagógicas precisam considerar as especificidades da atuação profissional e orientar para um trabalho educativo que considere, e valorize as diferentes linguagens utilizadas pela criança na sua expressão e comunicação com o meio a qual se insere. Diante do exposto, perguntamos:

COMO DESENVOLVER UM TRABALHO EDUCATIVO COM A LINGUAGEM MOVIMENTO?

Como vimos, o movimento na educação da criança não é somente uma necessidade do desenvolvimento infantil, mas também uma linguagem que contribui para a sua constituição como sujeito¹ cultural.

No trabalho educativo com o movimento, a instituição de Educação Infantil e os profissionais que atuam com a criança pequena possuem um papel de destaque e, segundo Garanhani (2004), a prática pedagógica deve ser norteadada por três eixos, nos quais há aprendizagens que:

1. Neste texto a compreensão de sujeito se apóia nas considerações de Charlot (2000) que afirma: “o sujeito é um ser humano social e singular, que se produz ele mesmo e é produzido através da educação.” Para esta compreensão é necessário considerar que toda relação de mim comigo mesmo passa pela minha relação com o outro, ou seja, o que é preciso compreender a forma social de ser singular e a forma singular de ser social.

1. envolvem movimentações corporais para o desenvolvimento físico e motor, proporcionando assim o conhecimento, o domínio e a consciência do corpo, condições necessárias para a autonomia e identidade corporal infantil;
2. conduzam à compreensão dos movimentos do corpo como uma linguagem utilizada na interação com o meio pela socialização;
3. levem à ampliação do conhecimento de práticas corporais historicamente produzidas na e pela cultura em que a criança se encontra.

Para Garanhani:

Esses eixos deverão se apresentar integrados no fazer pedagógico da Educação Infantil, embora na elaboração das atividades possa ocorrer a predominância de um sobre o outro conforme as características e necessidades de cuidado/educação presentes em cada idade da criança pequena. É necessário ressaltar que um não exclui o outro, eles se complementam... (GARANHANI, 2004, p. 27-28).

A figura, na sequência, propõe uma representação gráfica da integração desses eixos no trabalho educativo com o movimento:



Podemos traduzi-la da seguinte forma: na busca da autonomia de movimentação do seu corpo, a criança constrói sua identidade corporal. Mas este processo só ocorre na relação com o outro que se encontra em um determinado contexto histórico-cultural, ou seja, ocorre na socialização. Nesse cenário, as crianças se aproximam e se apropriam de elementos da cultura que se traduzem em conhecimentos, atitudes, práticas, valores e normas. Ao ingressar na escola, independente da idade em que se encontra, a criança traz consigo conhecimentos sobre sua movimentação corporal, apropriados e construídos nos diferentes espaços e relações em que vive. A educação escolar deve sistematizar e ampliar esses conhecimentos, não se esquecendo das características e necessidades de cuidado/educação corporais que cada idade apresenta. (GARANHANI, 2010).

A integração desses eixos se faz pelo brincar, pois por meio dele a criança consegue experimentar, explorar e compreender os significados culturais presentes no seu meio e, conseqüentemente, elaborar e/ou ressignificar o seu pensamento.

Assim, brincando em atividades de intensa movimentação corporal, a criança desenvolverá os seus diferentes aspectos, inclusive físico e motores e, ao mesmo tempo, poderá ser levada a entender que esses movimentos têm significados, pois se manifestam com o objetivo de expressão e comunicação. Poderá entender, também, que os movimentos corporais se manifestam em diversas práticas, como: os jogos e as brincadeiras, as ginásticas, as danças.

O quadro a seguir mostra sugestões de objetivos que poderão ser desenvolvidos na integração destes eixos:

Eixos norteadores	Objetivos
Autonomia e Identidade Corporal	<ul style="list-style-type: none"> • a exploração e o conhecimento das possibilidades de movimento do próprio corpo e suas limitações; • a adaptação corporal progressivamente autônoma para a satisfação das necessidades básicas e às situações cotidianas; • a observação das diferenças e semelhanças de sua movimentação corporal em relação aos outros; • a disponibilidade e coordenação corporal na execução de diversas formas de movimentos que envolvam deslocamentos, equilíbrios e manipulações de diferentes objetos; • a autoproteção e desenvoltura corporal em situações de desafios e perigos etc.
Socialização	<ul style="list-style-type: none"> • a confiança nas possibilidades de movimentação corporal; • o esforço para vencer as possibilidades superáveis; • a aceitação das diferenças corporais; • a colaboração e a iniciativa com o grupo; • a expressão e interpretação de sensações, sentimentos e intenções; • a discriminação de posturas e atitudes corporais etc.
Ampliação do conhecimento das práticas corporais infantis	<ul style="list-style-type: none"> • conhecimento e/ou reconhecimento, apropriação e apreciação, construção e (re)organização das diversas práticas corporais infantis presentes no meio sócio-cultural para a sistematização e ampliação do conhecimento da criança em relação às possibilidades e maneiras de se movimentar.

Fonte: GARANHANI, 2004.

Uma proposta pedagógica com base nos eixos apresentados nos faz dar atenção para a seleção e organização de espaços e materiais que favoreçam o trabalho educativo com o movimento. Esse procedimento é necessário para que a criança tenha oportunidade de diversas vivências e explorações de seu movimentar. Assim, a organização pedagógica do espaço o torna um ambiente de aprendizagens e, conseqüentemente, de desenvolvimento. Para isso, deve ser planejado de forma cuidadosa pelo profissional responsável pela educação da pequena infância.

No trabalho educativo com a linguagem, para assegurar a linguagem movimento faz-se necessário:

- organizar um ambiente rico em situações que proporcione uma variedade de experiências de movimento em diferentes espaços como pátio, areia, gramado, parquinho, sala de atividades e espaços e recursos naturais disponíveis na comunidade.
- propiciar a autonomia da criança na exploração do ambiente e do próprio corpo;
- planejar o uso de equipamentos e materiais que favoreçam a exploração, a vivência e a criação de movimentos, proporcionando diferentes situações lúdicas nos equipamentos do parquinho, com bolas, arcos, colchões, cordas, triciclos, entre outros;
- favorecer a utilização do movimento como uma forma de linguagem, propiciando à criança a expressão, a comunicação e a socialização;
- oportunizar atividades individuais e em grupo com construção de regras, favorecendo a interação de crianças de mesma idade e de diferentes faixas etárias;
- selecionar atividades que permitam à criança a exploração e a descoberta pessoal, oportunizando desafios adaptados às suas capacidades e habilidades;
- planejar atividades desafiadoras que considerem o interesse da criança e seus conhecimentos prévios;

Com relação à avaliação, é necessário considerar a criança em seu processo de domínio e de reconhecimento do corpo, as múltiplas relações de interação e de comunicação que ela estabelece por meio do movimento, e a ampliação do conhecimento acerca das diferentes práticas que constituem a sua cultura infantil. Desse modo, cabe aos profissionais que atuam na Educação Infantil observar e registrar as ações das crianças e reconhecer os avanços e conquistas de cada criança em seu processo de aprendizagem. Para tanto, o professor deverá buscar práticas avaliativas descritivas que permitem a análise e interpretação do processo de ensino/aprendizagem da criança. Essas práticas poderão utilizar como instrumentos registros escritos e de imagens (fotos e vídeos). (GARANHANI, 2010).

O professor poderá fazer anotações frequentes sobre os limites e avanços de cada criança, das relações criança-criança, criança-professor, criança-conteúdo e, também, das aproximações e distanciamentos de cada criança com as atividades propostas (SILVA, 2005). Mas, é importante ressaltar que esses registros deverão ser norteados pelos objetivos definidos na proposta pedagógica.

AO FINALIZAR...

Ressaltamos que nessa nova concepção de educação da criança pequena, é possível identificar que o grande desafio para Educação Infantil foi – e ainda está sendo – o de estruturar um fazer pedagógico que contemple tanto os cuidados necessários ao desenvolvimento da criança, quanto aos conhecimentos a serem por ela apropriados.

Nesse contexto de proposições, destacamos o movimento do corpo e, em tese, a forma como se apresenta pode ser um reflexo de mudanças nas interpretações realizadas sobre o movimento do corpo infantil nas concepções de desenvolvimento – procedentes dos estudos da psicologia e da educação –, que norteiam, teoricamente, a construção das propostas e orientações curriculares para a Educação Infantil (GARANHANI, 2004).

Ao entendermos que a instituição de Educação Infantil é o meio em que a criança pequena extrai, experimenta, ajusta e constrói movimentos corporais provenientes da inserção e interação em um grupo diferente do seu meio familiar, concluímos que a escola é um meio privilegiado para o desenvolvimento da autonomia corporal e vivências de diversos modelos de movimentos corporais provenientes da cultura em que se encontra.

Nesse cenário, as ações sistematizadas e intencionais poderão proporcionar à criança pequena o conhecimento e domínio de sua movimentação corporal, consequentemente, mobilizar e aprimorar a sua expressão e comunicação.

REFERÊNCIAS



BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC / SEF, 1998. 3. v., il.

CERISARA, A. B. A educação infantil e as implicações pedagógicas do modelo histórico-cultural. **Cadernos Cedex**. Campinas: Unicamp, n. 35, jul. 2000.

GARANHANI, M. C. Concepções e práticas pedagógicas de educadoras da pequena infância: os saberes sobre o movimento corporal da criança. São Paulo, 2004. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2004.

GARANHANI, M. C. Educação Física. In: AMARAL, A. C. T.; CASAGRANDE, R. C. B.; CHULEK, V. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações pedagógicas para os anos iniciais**. Paraná: Secretaria de Estado da Educação, 2010.

GARANHANI, M. C.; NADOLNY, L. F. Os saberes do movimento na formação de profissionais da Educação Infantil: uma proposta da rede municipal de ensino de Curitiba - Brasil. In: CONGRESSO INTERNACIONAL EM ESTUDOS DA CRIANÇA: INFÂNCIAS POSSÍVEIS, MUNDOS REAIS, 1., 2008, Porto. **Anais...** Porto: Universidade do Minho, 2008.

OLIVEIRA, Z. R. de. A Brincadeira e o desenvolvimento infantil: implicações para a educação em creches e pré-escolas. **Motrivivência**. Florianópolis, Ano VIII, n. 9, p. 136-145, dez. 1996.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afectos, entre a sala e o mundo. In: MACHADO, A. L. de A. (org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

PALOMO, Sandra Maria Silva. Linguagem e linguagens. **Eccos Revista Científica**. São Paulo: Centro Universitário Nove de Julho, v.3, n.2, p.9-15, dez.,2001.

SILVA, E. J. S. da. A Educação Física como componente curricular na Educação Infantil: elementos para uma proposta de ensino. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas, v. 6, n. 3, p. 127-142, maio 2005.

BIBLIOGRAFIA.....



CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre, Artes Médicas Sul, 2000.

GARANHANI, M. C. Concepções e práticas pedagógicas de educadoras da pequena infância: os saberes sobre o movimento corporal da criança. In: ENDIPE ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO CONHECIMENTO LOCAL E CONHECIMENTO UNIVERSAL, 12., 2006, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2006, p. 246-261.

GARANHANI, M. C. A Educação Física na Educação Infantil: uma proposta em construção. In: ANDRADE FILHO, N. F. de; SCHNEIDER, Omar. **Educação Física para a Educação Infantil: conhecimento e especificidade**. São Cristóvão: UFS, 2008.

SITE PARA PESQUISA DE JOGOS E BRINCADEIRAS:.....



FOLHA ONLINE. Mapa do brincar. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/treinamento/mapa-dobrinca>>. Acesso em: 29 ago. 2010.

O Mapa do Brincar é uma iniciativa da Folhinha, suplemento infantil do jornal *Folha de São Paulo*. Esse projeto foi lançado em maio de 2009 e convidou crianças de todo o país a contar quais são suas brincadeiras de hoje. Do conjunto de textos, desenhos, fotos e até vídeos enviados pelas crianças, 550 brincadeiras foram selecionadas para este site.

SUGESTÕES DE LIVROS E ARTIGOS



FILGUEIRAS, I. P.; FREYBERGER, A. Brincadeiras e jogos no parque. **Revista Avisa Lá**, São Paulo, Crecheplan, n.11, jul., p. 11-19, 2002.

FRIEDMANN, Adriana. **A arte de brincar**: brincadeiras e jogos tradicionais. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

PRUDDEN, Suzy; SUSSMAN, Jeffrey. Tradução Mônica Mattar Oliva. **Ginástica para crianças**. São Paulo: Martins Fontes Editora, 1982.

SANSON, S. **Brinque Book**: Canta e Dança. São Paulo: FNLIJ, 2003.

SOLER, R. **Jogos cooperativos para a Educação Infantil**. 2. ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2006.

ENTRELAÇANDO DIFERENTES LINGUAGENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES E PRÁTICAS

Maria Cristina dos Santos Peixoto

Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro

Leny Cristina Soares Souza Azevedo

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Resumo: Este texto tem como objetivo refletir sobre a Arte na Educação Infantil, entendendo que as diferentes linguagens da Arte representam um dispositivo para uma aprendizagem totalizadora/integradora que possibilite um desenvolvimento não fragmentado do conhecimento e da criança ao potencializar os seus canais criativos. Enfatiza-se neste texto a importância de se proporcionar espaços nos quais diferentes linguagens expressivas sejam vivenciadas, quando corpo, mente e emoção possibilitem ao educando(a) construir sua própria forma de expressão de linguagem, dando sentido a si mesmo(a) e a tudo que possa vir a criar, ampliando assim sua leitura do mundo. Não se pretende neste indicar receitas, mas provocar reflexões que levem, criativamente, educadores a buscarem caminhos para as suas inquietações sobre as diferentes linguagens da Arte.

Palavras-chave: Educação Infantil; Arte; Vivências criativas; Linguagens expressivas

PONTO DE PARTIDA PARA A CONVERSA SOBRE ARTE

Você já notou o lugar importante que ocupam as cores, os sons e os sonhos na linguagem e nos escritos das crianças? Tudo é luminoso, aéreo, livre e fresco como a água que corre... É provável que nos digam que não temos de formar sonhadores mas homens práticos, capazes desde cedo de cavar a terra ou fixar uma cavilha; mas sabemos também que temos mais necessidade ainda de homens que saibam esquecer à beira do caminho da vida, a maçã que tinham nas mãos, para partirem como pesquisadores desinteressados em busca do ideal. Tenha cuidado para não desperdiçar, na criança, os bens inestimáveis cujo esplendo nunca mais conhecerá (FREINET, 1988, p. 20-21).

A epígrafe de Celestin Freinet, educador francês (1896-1966), instiga-nos a refletir sobre que caminhos pedagógicos são necessários, na atualidade, para que possamos construir novos rumos para a Educação, especialmente, a Infantil. Sabemos que tais caminhos deverão atender às expectativas por uma aprendizagem mais plena de educandos do ponto de vista corporal, cognitivo, estético e afetivo. Almeja-se uma aprendizagem pautada em atividades investigativas que possibilitem aliar o pensar ao sentir, comprometendo-se com um ensino de Arte que vise à democratização da cultura.

Viver o tempo/espço do(s) cotidiano(s) na Educação Infantil como professoras/pesquisadoras do nosso fazer pedagógico, exige de nós, o compromisso/desafio com as mudanças substanciais ocorridas com a Educação de crianças de zero a cinco anos, após a promulgação da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1988, e do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil de 1998.

A concepção da criança como cidadão e sujeito histórico, que tem seus direitos garantidos, exige novas práticas pedagógicas que garantam o desenvolvimento integral do(a) educando(a), por meio de aprendizagens mais totalizadoras/integradoras, capazes de ressignificar a prática pedagógica. E sabemos que isso acontece pelas diferentes formas de linguagem.

Nesse sentido, proponho reflexões que nos levem a avaliar as concepções de Arte na Educação nos últimos vinte anos. O olhar atento nas trajetórias que vimos construindo, faz-nos entender a Arte enquanto forma de conhecimento/expressão/linguagem, como um dispositivo de uma aprendizagem criativa/inventiva capaz de trazer sentidos/significados na produção do conhecimento construído pela criança.

Em um breve percurso histórico, a Arte na Educação tem sido marcada por opções teóricas e práticas situadas em um determinado tempo específico. Anteriormente a Lei 5692 de 1972, a ênfase do ensino pautava-se nas atividades de Trabalhos Manuais, Desenho Geométrico e Música. Entretanto, a necessidade de ampliação das atividades em Arte, com o uso de diversas linguagens, só foi possível, normativamente, com a lei 5692, sem ser, entretanto, garantida na prática.

Atualmente, a Lei 9394, de 1996, substituiu a disciplina Educação Artística por “Ensino de Arte”, ampliando ainda mais o âmbito das linguagens da Arte, principalmente, quando as Artes Plásticas passam a ser denominadas de Artes Visuais, agregando o Cinema, a fotografia, o vídeo.

Apesar dos avanços da legislação em vigor, ainda é possível perceber a distância entre o proclamado e o real com relação ao ensino de Arte no Brasil, pois, observamos, na prática

cotidiana, as lacunas existentes quanto às vivências das diversas linguagens da Arte, como preconizado por teóricos e pelas normas vigentes.

Tal fato é constatado por pesquisas que apontam os desafios frente à falta de recursos materiais e físicos para a realização de um trabalho com qualidade e, principalmente, a frágil formação dos profissionais que ministram as aulas de Arte, somados à falta de profissionais para atender às demandas da área.

A Arte é a linguagem natural da humanidade e representa um caminho de conhecimento da realidade humana, como afirma a artista plástica Ostrower (1998).

Ao percorrermos a história, percebemos que somos criadores, tendo esse poder gerador dentro de nós, pronto para ser acessado e, assim, fecundar nosso tempo segundo as nossas próprias potencialidades criativas (PEIXOTO, 2008). Assim, o fazer criativo representa a expressão de uma cultura e de sentimentos, uma interpretação, um conhecimento do mundo, resultando em expressões imaginativas, provenientes de sínteses emocionais e cognitivas.

Ainda para Ostrower (1998), a Arte é uma necessidade espiritual do ser humano. A prova disso, é o fato irrefutável de que todas as culturas na história da humanidade, desde os tempos mais longínquos até a atualidade, terem criado obras de arte, em pintura, em escultura, em música, em dança como forma de expressão da essencial realidade de seu viver.

As formas de arte representam a única via de acesso a este mundo interior de sentimentos, reflexões e valores de vida, a única maneira de expressá-los e também de comunicá-los aos outros. E sempre as pessoas entenderam perfeitamente o que lhes fora comunicado através da arte. (OSTROWER, 1998, p. 25).

Por sua vez, a Arte nasce das necessidades da vida orgânica, psíquica e social, fornecendo condições mais seguras em sua atuação no mundo. É pela manifestação artística que, universalmente, se interpreta melhor o ser humano, uma vez que a Arte possibilita os meios necessários para que o homem possa expressar seus impulsos estéticos.

Sabemos que não existe apenas uma definição sobre o que é Arte, sendo construída socialmente, com base em referências históricas, por meio de teorias e outras referências colocadas pela formação escolar e pelos contextos sócio-culturais. Alguns teóricos entendem a Arte sendo ao mesmo tempo uma atividade, uma forma de expressão e um campo de conhecimento.

De acordo com Lev Vygotsky (1896-1934), teórico russo, estudioso da Psicologia e criador da Teoria Sócio-histórica, a Arte é uma forma de expressão da linguagem¹, fazendo

a mediação do homem com o mundo e servindo como instrumento de transformação e de desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. A Arte pode clarear o pensamento, reorganizando internamente o ser humano, pois na construção de seu espaço interno, é possível a criação de uma consciência de si.

Podemos pensar que a Arte sempre se apresentou na história da humanidade como algo transformador e se, hoje, vivemos mergulhados em uma grande complexidade, como assinala Edgar Morin² (2000), ela pode oferecer sentido à própria vida, instrumentalizando a criança para os enfrentamentos no desafio do novo e nas intervenções necessárias no seu entorno.

No entanto, por que ainda existe tanto descompasso entre os estudos teóricos sobre a Arte, a legislação em vigor e as práticas pedagógicas existentes? Por que ainda é recorrente defender a existência da Arte na Educação? É possível a Arte instrumentalizar a criança para os desafios do mundo? Você em algum momento de sua formação se fez estas perguntas? Convido-o (a) a compreender como se processa a construção do potencial criador.

1. Vygotsky entende a linguagem enquanto um signo mediador e transformador por excelência.

2. Sociólogo francês que defende o paradigma da complexidade. Autor de vários livros, entre eles: Os sete saberes necessários à educação do futuro; Cabeça bem feita; Ciência com consciência.

DESENVOLVENDO O POTENCIAL CRIADOR

Na verdade, quanto mais se ‘embrutece’ a capacidade inventiva e criadora do educando, tanto mais ele é apenas disciplinado para receber ‘respostas’ a perguntas que não foram feitas (FREIRE, 1985, p. 53).

Que reflexões a epígrafe de Paulo Freire lhe sugere? Temos deixado que as nossas crianças sejam inventivas e façam perguntas ou estamos disciplinando-as a darem as respostas que desejamos? Afinal, já dizia a reportagem do canal futura “São as perguntas que movem o mundo”.

É indiscutível que o ser humano é uma fonte inesgotável de criatividade e a vida sem esta dimensão torna-se limitada e estéril, daí a necessidade de se oferecer à criança as condições adequadas ao seu pleno potencial expressivo a fim de que conserve, quando adulta, o suprimento de sensibilidade capaz de conferir a todos os seus atos e percepções a dimensão criadora.

A linguagem expressiva na criança quer se trate de desenho, do jogo simbólico, da dramatização espontânea e da música, é condição indispensável ao processo de estruturação de sua vida psíquica. Sabemos que a criança é um ser humano competente, capaz de múltiplas relações, portador de histórias, produzindo cultura e, assim, é sujeito de direitos. Como nos

ensinam exemplos de outros países, seria recomendável uma política plural para essa etapa da educação (FARIA, 2005).

Pensando dessa forma, os processos de criação representam tentativas de estruturação, de experimentação e de controle, ou seja, são processos produtivos nos quais o homem vai se descobrindo e reafirmando a sua própria identidade, pois na busca de dar forma o ser humano integra as suas formas de ser.

Outro estudioso que trouxe contribuições para esta área foi Jean Piaget (1986-1980). Ele dizia que não podemos impedir que a criança invente e descubra, cabendo ao professor se utilizar de todos os mecanismos que permitam que o educando construa o conhecimento socialmente elaborado, pois argumentava que a inteligência consiste basicamente em compreender e em inventar.

Assim, o processo de compreensão pode ser visto como uma criatividade interna da mente frente ao mundo, ele representa o esforço da inteligência para assimilar o meio. A invenção nada mais é que a criação de novos comportamentos, a partir das aquisições anteriores do sujeito, face aos desafios que lhes são apresentados pela realidade. Nessa perspectiva, a criatividade pressupõe sempre a produção, a originalidade a partir dos conhecimentos que já possuímos. Criar, na verdade, consiste em combinar e recombina de maneira nova os dados da realidade: é construir ou reconstruir o real.

Logo, se entendemos que a criatividade exige conhecimentos anteriores que serão recombina para dar origem a uma nova construção, veremos que quanto mais complexa for a vida mental, quanto mais experiências/vivências a criança tiver e mais estímulos ela receber, maior será seu poder criativo e melhor será sua preparação intelectual, e emocional para uma afirmação autônoma e rica de possibilidades, de acordo com Vygotsky:

Quanto mais veja, ouça e experimente, quanto mais aprenda e assimile, quanto mais elementos da realidade disponha em sua experiência, tanto mais considerável e produtiva será, como as outras circunstâncias, a atividade de sua imaginação (VYGOTSKY, 2009, p. 18).

Fazendo uma breve pausa em nossas reflexões, observem o ano que Freinet, Piaget, Vygotsky nasceram? Interessante não?

Continuando a nossa conversa.

É possível perceber que a criança demonstra espontaneamente sua curiosidade sem constrangimentos, denunciando, muitas vezes, o linearismo que os adultos procuram esconder. Assim, o jogo simbólico que a criança cria é a criatividade *inocente* a que os artistas res-

ponderão com a arte intelectualizada. Enquanto isso, a maioria dos adultos sufoca ou sepulta sua possibilidade criativa para não serem considerados diferentes ou até loucos pelo grupo social rígido que teme as mudanças, pois não sabe como agir frente a elas.

Nessa ótica, poucos são os seres humanos que têm a possibilidade de atingir sua plena capacidade criativa, devido ao massacre de formas padronizadas, de modelos que lhes são impostos pela sociedade ao longo da vida escolar, pelo descaso quanto às formas educativas de intervenção capazes de estimular o aprendiz em direção a novas etapas de construções expressivas, assim como se faz com o conhecimento cognitivo.

Perceber, por exemplo, que quando estamos criando somos instigados a ir além, a transgredirmos, pois ao darmos forma, buscamos o novo, construímos soluções criativas frente aos desafios, sejam eles cognitivos ou afetivos, é fundamental para o desenvolvimento da criatividade. Enfim, para tanto, precisamos experimentar o novo, construir e desconstruir formas, ideias e sentimentos, reafirmando a nossa identidade, a nossa cultura, ou melhor, a nossa força enquanto seres humanos.

A partir dessas reflexões, lance uma pergunta: *Você é capaz de redigir algumas linhas sobre a importância do processo de criação para o ser humano?*

Agora é sua vez. Caso deseje, tome as nossas palavras emprestadas, mas procure ir além e redija de forma crítica e criativamente um pequeno texto.

O ESPAÇO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A escola tenta explicar o mundo à criança no quadro- negro. O mundo cheio de interesse vai ficando reduzido a um círculo de giz. Ensina-se a criança a desenhar um cavalo como se ela não soubesse. Sendo assim, a escola tem provocado o desencanto do homem consigo mesmo. (RODRIGUES, 1970).

A epígrafe é de autoria de Augusto Rodrigues³ (1913-1993), artista e educador brasileiro que, em 1948, criou a Escolinha de Arte do Brasil, um espaço de fundamental importância para a formação de arte-educadores brasileiros.

3. Ideia apresentada por Augusto Rodrigues no 4º Congresso Educacional de Professores, realizado em Recife em 1970.

A partir de sua experiência, indagamos: *Como foram os seus primeiros contatos com o seu fazer criativo no espaço escolar? Que lembranças você traz de sua aprendizagem com a Arte?*

Trazendo sua reflexão para o momento presente, enquanto futuro(a) educador(a), ainda perguntamos: *Que ideias sobre a Arte, Educação e Criatividade dirigem o seu olhar? Como a Arte tem sido vivenciada no espaço escolar? Que linguagens têm prioridade na escola?*

Nas escolas, pode-se observar algumas concepções sobre a função da Arte no processo de aprendizagem que, por sua vez, orientam esse fazer. Uma dessas concepções entende Arte como necessária para a formação de habilidades e atitudes na aquisição do conhecimento, uma vez que o processo de conhecimento é visto em etapas lineares para se atingir a maturidade. Outra vê na capacidade de criar uma forma de catarse ou relaxamento de sentimentos/emoções/tensões, nessa manifestação o processo de criação é identificado como pura emoção e prazer, distanciado da racionalidade.

Por trás dessas concepções, existem diferentes entendimentos a respeito do conhecimento. Por um lado, a Arte é concebida enquanto conhecimento instrumental/servil/acabado, modelador e adaptador de atitudes e habilidades necessárias para o adestramento do ser humano; por outro, há a ideia da arte/emoção, divorciada da razão, reforçando uma visão psicologizante do conhecimento, centrada nas questões do desenvolvimento da criança.

O que ainda é muito comum é entender as manifestações da criança como algo espontâneo e de autoexpressão que poderá ser uma visão equivocada e limitada. Aceitar o fazer livre da criança sem a participação efetiva do educador, por meio de intervenções que lhes sejam úteis, poderá não estar colaborando para um real processo de construção do conhecimento.

Constatamos, assim, que a sociedade e a escola têm separado a razão da emoção, a razão da imaginação, incentivando a formação de indivíduos que se dedicam ou à Arte ou à Ciência e que só utilizam a razão, pelo domínio da técnica, legitimando o paradigma positivista de conhecimento que tem fragmentado o saber e o próprio ser humano, impossibilitando materializar a sua capacidade criativa em novas formas de expressão e afirmação, como sujeito histórico construtor/autor do seu tempo/espaço.

Dessa forma, o ato de conhecimento ocorre fragmentado, acreditando-se que, ao brincar, o homem utiliza apenas o prazer e a emoção, e que, ao aprender, utiliza somente a razão, desconsiderando, muitas vezes, as condições sociais do educando.

Vale a pena refletir, enquanto educadores-pesquisadores de nossa prática, qual tem sido tem sido o nosso olhar frente ao processo de criação de nossos alunos (as) no contexto da Educação Infantil? Como se aprende Arte?

Ilustrando nossas indagações, quando damos um desenho pronto para a criança colorir, não estaríamos desrespeitando a sua subjetividade? Sabemos que, para a educação, o que vale é aquilo que se descobre, já nos alertava Piaget.

Um exemplo prático da diferença de visão do adulto para a criança é a resposta dada por uma criança ao lhe perguntarem: “*Você sabe o que é cor-de-rosa?*” e ela responder: “*é um vermelho devagar*”. A resposta poética da criança está vinculada à sua percepção sin-

crítica das coisas. O adulto, geralmente, analisa a Arte para compreender o todo. A criança percebe simultaneamente o todo e as partes.

Não estamos acostumados à ideia de movimento da cor, daí nosso espanto ante a afirmação da criança. É importante, pois conscientizarmo-nos de que não existe um limite para cada Arte, entre elas não há fronteiras. Entendemos que o processo educativo deverá incluir a construção da sensibilidade perceptual, pois quanto maior for a oportunidade para desenvolver uma crescente sensibilidade, maior será a conscientização de todos sentidos, logo a oportunidade de aprendizagem será ampliada.

A sociedade e a escola têm agido de forma a engessar os sentidos e nossos(as) alunos(as), por meio das próprias “grades curriculares”. Isso ocorre porque os alunos permanecem imobilizados em cadeiras, escutando, muitas vezes, falar de conteúdos que não podem ver, ouvir, pegar, cheirar, degustar, amar ou odiar, muito menos, relacionar.

Por exemplo, percebemos que, no contexto da Educação Infantil – espaço de construção onde diferentes linguagens expressivas verbais e não-verbais deveriam ser estimuladas –, linguagens como o desenho, a pintura, a dramatização, a modelagem com massa plástica/ argila e a música são consideradas brincadeiras, cheias de emoção, sem estarem, em sua maioria, alicerçadas em projetos pedagógicos. Acredita-se que essas atividades são totalmente incontroláveis, daí, considerar-se que a Arte é um dom e não deverá ser ensinada. Tais atividades são realizadas de forma mecânica/ fragmentada, sem compromisso com o processo de criação e, sobretudo, com o consumo do material disponível (GOMES, 1997).

Também, é possível verificar, a partir desta lógica utilitarista, que as propostas pedagógicas que envolvem a Arte são, em sua maioria, utilizadas como uma atividade periférica ou quando sobra tempo na dinâmica escolar. Ainda são entendidas como passatempo, por exemplo, nas atividades de confecção de cartazes para ornamentar festas ou no preparo de peças teatrais para as comemorações, ou na memorização de músicas que disciplinem.

Ressaltamos que esta é uma questão epistemológica, ou seja, uma questão que nos remete como entendemos a construção do conhecimento.

Acredito que você, com um olhar de professor(a) pesquisador(a), possa investigar essas observações no cotidiano da Educação Infantil e, provavelmente, constatar a existência dessa visão equivocada que vem negar o direito da Arte ter a mesma importância que as outras áreas do conhecimento, no que diz respeito às propostas curriculares. Para você aprofundar o seu pensar e o seu olhar sobre estas questões, sugiro que leia o texto: *O Menininho*⁴, de Helen Buckley, e reflita sobre essa lógica, ainda presente em nossos contextos educativos, que vem impedindo a construção da autonomia e da criatividade de nossos educandos(as).

4. <http://www.dejovu.com/mensagens/ver/?2854>.

Vamos pensar, por exemplo, na atividade musical, hoje, defendida por teóricos e por dispositivos legais que ressaltam a sua importância na construção do conhecimento. *Como ela tem sido vivenciada?* Se formos observar com espírito crítico, é fácil perceber que a música, quase sempre, é vivenciada na escola de forma adestradora, descompromissada de reflexões e da possibilidade de ser um instrumento de criação.

É lamentável que os espaços escolares que atendem crianças de zero a cinco anos, em sua maioria, de forma consciente, não priorizem a articulação das diferentes linguagens, ficando, muitas vezes, cada linguagem separada uma da outra. Não se articula a escrita com a colagem, o corpo com a escrita, a modelagem com a pintura, o jogo simbólico/dramático com o desenho, a música com a escrita, além, de não convocar o corpo todo à aprendizagem.

Por exemplo, vale ressaltar a importância dos brinquedos e das brincadeiras, no espaço infantil, sugerindo a criação de ambientes que incorporem a possibilidade da vivência de jogos simbólicos. Compreender o que a criança pequena faz, aponta para a forte presença, de variadas linguagens plásticas, musicais, corporais, entre outras, com cenários que ajudem as crianças a desenvolverem habilidades, estratégias, linguagem oral e a compreensão da expressão oral e escrita. Um ambiente que oferece liberdade e ao mesmo tempo orienta, leva a criança a aprender positivamente e a posicionar-se sobre sua aprendizagem (KISHIMOTO, 2001).

Em busca de novos caminhos, educadores e arte-educadores apontam percursos, dizendo não aos trilhos dogmáticos que ainda teimam em dar espaços a um tipo de educação para o conformismo e para a repetição e, como tal, não têm favorecido a formação de seres criativos em todo o seu potencial, esmagando, muitas vezes, as potencialidades de cada um.

O processo de massificação de imagens pré-fabricadas em função de interesses diversos, como a indústria cultural, perturba a visão da criança e sua capacidade de se apropriar do dispositivo da descoberta e da invenção, tão necessários aos enfrentamentos da realidade pessoal/estética/social/histórica.

Apesar da visão sincrética e direta que permite a criança descobrir o essencial nas coisas, é doloroso saber que ela acaba perdendo esta qualidade porque a escola tenta substituir essa forma simples de agir, ao trocar a experiência viva por um complexo sistema de conceitos pré-fabricados.

No trabalho pedagógico com as crianças, percebemos que elas, sabiamente, resistem às intervenções estereotipadas do mundo e são capazes de encontrar saídas criativas aos engessamentos vivenciados. Por exemplo, em uma turma de cinco anos, uma criança coloriu o céu de preto e ao observar o desenho da criança, a professora perguntou:

- Você já viu céu preto?

E a criança calmamente respondeu:

- Professora, você nunca olhou o céu à noite?

A busca incessante do real faz com que a criança, diante de desafios artísticos em que se encontra, procure soluções no conhecimento vivido, levando-a desenhar o que sabe existir e não o que está vendo, como por exemplo, a cueca por baixo do short do menino.

Essa questão vem ilustrar que, frente ao processo de criação da criança, o professor seja capaz de ampliar a cada dia o seu entendimento sobre a Arte, enquanto ato de conhecimento e de expressão de si e da realidade, buscando novos olhares e referências sobre o processo dos educandos.

Reafirmamos que a Arte deve ser compreendida enquanto um instrumento pedagógico, um dispositivo de aprendizagem crítica, criativa e inventiva de si mesmo e do mundo, capaz de trazer sentidos/significados na produção do conhecimento construído pela criança. A Arte é uma forma de conhecimento/expressão/linguagem e como tal deverá ser tratada por nós educadores.

Lembre-se de que a criança ao ser estimulada na utilização de diferentes materiais, de maneira articulada/contextualizada e, portanto, significativa, estará ampliando seu contato com várias linguagens expressivas. Dessa forma, ela potencializa sua criatividade no sentido de agir com ousadia, de correr riscos, de inventar, de ampliar seus referenciais de mundo, pois, assim, suas estruturas cognitivas tornam-se mais ricas, permitindo uma maior compreensão de si e do mundo em seu entorno.

Tal possibilidade somente se materializará quando a escola se assumir enquanto espaço de vivências/experiências totalizadoras em que a Arte venha favorecer a compreensão mais ampliada do real, enfim, possibilitando ao(a) aluno(a) fazer uma leitura do mundo de forma mais abrangente. Para isso, o educador deverá ter um olhar atento ao processo da criança, não deixando o seu fazer criativo ser meramente espontâneo, instigando-a a pensar sobre o que faz, para que possa ir além na construção de novos conhecimentos.

Um dos nossos desafios enquanto educadores é construir práticas pedagógicas capazes de entrelaçar linguagens que tragam sentido ao processo de aprender, buscando, para isso, caminhos onde bata bem mais forte o nosso coração, no dizer do poeta Gonzaguinha. *E que caminhos poderão ser estes?*

Vamos abrir criativamente as nossas mentes e os nossos corações!
(GONZAGUINHA, 1982)

CENÁRIOS POSSÍVEIS PARA AS DIFERENTES LINGUAGENS

O homem é uma ilha cercada de linguagens por todos os lados (CEREJA,1994).

Pensar na questão das linguagens, como sugere Cereja, remete-nos ao espaço/tempo escolar, enquanto um lugar onde “passeiam linguagens”. Revendo o que refletimos anteriormente, reafirmamos que, de acordo com Vygotsky, o ser humano se constitui pela linguagem. Assim, importa notar que a cultura, ou melhor, as ferramentas culturais, enquanto linguagens, também, constituem o sujeito.

Por sua vez, as diferentes linguagens transitam no nosso dia a dia e a escola, enquanto um espaço formador, muitas vezes, utiliza-se das linguagens ainda de forma domesticadora e disciplinadora, dificultando o contato dos educandos com as suas linguagens primeiras, aquelas que os caracterizam e os tornam únicos, permitindo a construção de sua consciência.

As práticas pedagógicas que os aprisionam, como os desenhos prontos para colorir, as músicas adestradoras de comportamentos, as peças de teatro para as festividades na escola, os ricos poemas a serem memorizados e não recriados, e os famosos ditados ainda existem. Além disso, há a massificação diária de imagens, muitas vezes, compostas por ilustrações estrangeiras que são absorvidas sem nenhum senso crítico.

Assim, cada prática escolar, dentro dessa concepção tradicional, distancia o educando dele próprio e da sua força criativa de construção/recriação/transformação de si e da realidade a sua volta. E é na contramão de tais práticas que precisamos caminhar. Para tanto, entendemos que múltiplas linguagens precisam ser VIVENCIADAS, daí se tornar necessário que criemos AMBIÊNCIAS para que as linguagens circulem de forma articulada, para que elas ofereçam um sentido, de forma crítica, à aprendizagem do educando.

Entendendo que o espaço de vivências possibilita uma aprendizagem mais integradora e que as diferentes linguagens expressivas, se vivenciadas de forma articulada, podem atuar como instrumentos que ressignifiquem a aprendizagem da criança, potencializando-a para uma leitura do mundo mais rica e ampla, temos realizado trabalhos em cursos de professores, oferecendo uma contribuição efetiva para a formação inicial de educadores no campo da Arte e Educação.

Mas, como nosso fazer-pesquisador atinge também a prática pedagógica com crianças, apresentamos, neste texto, como recurso explicativo, uma vivência que realizamos com um grupo de dez crianças de cinco anos, na Creche Comunitária Meimei, em Piratininga, Niterói/Rio de Janeiro. Trata-se de uma vivência com Arte que procurou articular linguagens:

corporal, plástica, poética e musical, por meio de desenhos construídos com a utilização das próprias fotos das crianças.

A partir de uma roda de conversa, buscando conhecer a sua própria prática cultural, buscamos detectar do que gostam, surgiu, então, o tema animais. Em seguida, trabalhamos com a temática ampliada: Soltando nossos bichos. Criamos um clima de surpresa, curiosidade e encantamento necessário ao trabalho com as linguagens expressivas, primeiramente, dialogando sobre os animais que as crianças possuíam, os de que mais gostavam, utilizamos alguns livros de imagens. Neste momento, entramos no mundo das histórias, contando-lhes algumas relacionadas a animais.

Percebemos o poder e a oportunidade que a linguagem oral oferece para a interação, pois, ao contarmos histórias, tivemos a oportunidade de observar um diálogo enriquecido por uma polifonia de vozes que, capazes de romper com os silêncios escolares, deram lugar à PALAVRA AUTÊNTICA, vibrante, no caso das crianças, manifesta como a palavra-brinquedo que estimula a curiosidade e a imaginação.

Também, as histórias são capazes de contribuir para o autoconhecimento das crianças, uma vez que estimulam a intuição, a curiosidade, a imaginação, filha da criatividade, a sensibilidade, a autopercepção e a solidariedade, além de colaborar no sentido de estimular as funções psíquicas intelectuais, ajudando a clarear as emoções, harmonizando-as e sugerindo soluções simbólicas frente às vivências infantis.

Com uma escuta atenta e sensível, ouvimos as suas histórias, os seus casos com animais, os seus medos. Depois, fizemos um relaxamento, com uma música de fundo, para que pudessem entrar em contato com algum animal de sua preferência, ou que lhe trouxessem algum sentimento (aconchego/medo), explorando sua percepção a respeito de cheiros, textura da pele, sons. Após, esse momento, o corpo, com toda a sua plasticidade, entrou em cena, pois sugerimos que, por um jogo dramático, representassem a imagem do seu animal, com suas características mais evidentes. Surgiu, assim, uma escultura corporal. Sobre essa questão corporal, Vygotsky (2001) já afirmava que: “tudo o que a arte realiza, ela o faz no nosso corpo e através dele” (p. 320). Depois, as crianças foram fotografadas separadamente, no exercício de expressar em seus rostos, o animal escolhido.

Em outro dia, recortaram os seus rostos nas fotos e, com lápis cera e/ou hidrocor, desenharam os seus animais. Construíram histórias individuais e coletivas, criaram sons, ouviram músicas e, finalmente, um livro com suas histórias. Esta vivência vem reafirmar a concepção sobre o desenho, não como base diagnóstica, mas enquanto expressão e possibilidade de interlocução com outras crianças e com os adultos.

Sobre a atividade plástica do desenho, destacamos a sua importância no fazer artístico da criança, merecendo profundos estudos por parte dos professores, pois, através dele, a criança vai construindo símbolos, sendo fácil perceber, em seus rostos, expressões de prazer quando ela própria vai saboreando os efeitos visuais que o ato de desenhar lhe produz, permitindo-lhe o reconhecimento dos seus próprios registros.

Por sua vez, o desenho e a pintura do animal escolhido foi um caminho encontrado para que imagem e emoção pudessem emergir, estabelecendo uma conexão com o mundo interior que está, de fato, vivo dentro de cada um, favorecendo o experimentar de afetos e o descobrir-se a si mesmo, dentro dos limites de suas idades, além de estimular a parceria e solidariedade.

A pluralidade expressiva das crianças é fruto de uma série de solicitações e experiências. Ao propor vivências utilizando diferentes linguagens e suportes, estamos oferecendo oportunidades, encorajando-as a se soltarem e transcenderem a si mesmas, explorando diferentes materiais/recursos, alicerçando-se na ideia de pesquisa, na busca de soluções frente aos problemas artísticos, vivendo o processo criativo como produto da interlocução da afetividade/emoção com a cognição.

Acredito que, dessa forma, foi possível trabalhar com a Arte no seu potencial de prazer e de desafio, e, ao mesmo tempo, de criador/transformador, contribuindo na formação de crianças que sejam capazes de fazer diferentes leituras do seu mundo e de atuar sobre ele de forma sensível, criativa e consciente.

Ao invés de submeter a criança à linguagem, pelas cópias e repetições, faz-se necessário criar um espaço vivencial. Este poderá favorecer a criança o reconhecimento da potência da própria linguagem que lhe permite resgatar sua condição de ser humano que vai além das formas padronizadas e da mera autoexpressão para uma consciente construção do conhecimento.

Dessa forma, possibilitamos a inclusão da subjetividade individual e coletiva, do corpo, da razão e emoção, da percepção, da imaginação, da intuição, da criatividade. Com isso, tecemos um cotidiano na Educação Infantil que entrelaça mentes e corações sensíveis/criativos, a fim de facultar às crianças a autoria de suas próprias histórias de forma criativa e crítica, ampliando, assim, seu interesse pelas manifestações culturais de sua realidade social.

Habitar um território vivencial marcou a presença do entrelaçamento de diferentes linguagens, como foi a finalidade da atividade exemplificada, propondo além da experiência da Arte, através de um corpo vivo, a possibilidade de uma formação estética de educandos capazes de forjar uma construção vivencial, necessária para uma aprendizagem significativa.

E você futuro professor, que reflexões este texto trouxe a sua mente? Sabemos que o desafio é grande, pois só podemos trabalhar com o outro o que acumulamos de saberes e fazeres. Também, trabalhar com a Arte, através de diferentes linguagens, de forma contextualizada e articulada, poderá permitir que, na Educação Infantil, nossas crianças se instrumentalizem para vivenciar, em etapas posteriores no Ensino Fundamental, novos parâmetros direcionados para uma construção da Arte pautada, por exemplo, em uma metodologia triangular, como sugere Ana Mae Barbosa (1991; 2002), que incluiu a atividade de produção e criação; a leitura da obra de Arte e a história da Arte.

Este texto pretendeu trazer os desafios e os possíveis caminhos sobre a Arte na Educação Infantil, e o uso das diferentes linguagens expressivas. Também deseja ser um convite para que você vivencie várias linguagens, expressando-se através delas, buscando suas formas únicas e singulares de ser, investindo em ser autor(a)/criador(a), e não apenas leitor(a)/reprodutor(a).

“ARREIMATE E ALINHAVOS” COM NOVAS E COLORIDAS CRIAÇÕES...

A você que compartilhou desta leitura, buscando compreender as minhas pinceladas.

A você que entrelaçou as nossas palavras nas suas, unindo os fios do seu silêncio no abraço/laço entre texto e leitor.

A você que, conosco, foi capaz de desvendar algumas “verdades” sobre a Arte Educação, convidamos, neste momento, a não trancar os seus sentidos para um repouso e, sim, tomar da palavra, da tinta e das cores.

É hora de entrar em cena, pois, enfim, é a sua vez de criar.

Mãos à obra, pois, os seus educandos esperam encontrar em você um profissional consciente e criativo.

Boa caminhada!

Acredito que este é apenas um começo.

E não se esqueça de que, conforme Toquinho e Vinícius:

E ali logo em frente a esperar pela gente o futuro está

E o futuro é uma astronave que tentamos pilotar

Não tem tempo, nem piedade, nem tem hora de chegar

Sem pedir licença muda a nossa vida
Nessa estrada, não nos cabe conhecer ou ver o que virá
O fim dela ninguém sabe ao certo onde vai dar
Vamos todos juntos numa passarela de uma aquarela
Que um dia enfim descolorirá (TOQUINHO, 1983).

REFERÊNCIAS



- BARBOSA, Ana Mae. **A imagem do ensino de Arte**. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- BARBOSA, Ana Mae. **Arte – Educação: leitura no subsolo**. São Paulo: Cortez, 1997.
- BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e mudanças no Ensino de arte no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CEREJA, Willian Roberto, COCHAR, Thereza. **Português: linguagens**. São Paulo: Atual, 1994.
- FARIA, Ana Lúcia. Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na Educação Infantil: primeira etapa da Educação Básica. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 26, n. 92. p. 1013-1038, 2005.
- FREIRE, Paulo. **Por uma pedagogia da pergunta**. São Paulo: Paz e Terra, 1985.
- FREINET, Celestin. **Pedagogia do Bom Senso**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- GOMES, Denise Barata. Caminhando com arte na pré-escola. In: GARCIA, Regina Leite (Org). **Revisitando a pré-escola**. São Paulo: Cortez, 1997.
- GONZAGUINHA. Caminhos do coração. In: GONZAGUNHA, Caminhos do coração. [S.l.]EMI-Odeon, p1982. 1 disco sonoro.
- KISHIMOTO, Tizuko. A LDB e as instituições de educação infantil: desafios e perspectivas. **Revista Paulista de Educação Física**. São Paulo, p. 7-14, 2001. Suplemento 4.
- MORIN, EDGAR. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.
- OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.
- PEIXOTO, M. C. dos S. **Cenários de educação através da arte: bordando linguagens criativas na formação de educadores (as)**. Intertexto: Niterói, 2008.

RODRIGUEZ, AUGUSTO. Palestra apresentada no 4º Congresso Educacional de professores. Recife, 1970.

TOQUINHO; MORAES, Vinícius de. Aquarela. In: TOQUINHO. **Aquarela**. [S.l.]: Ariola, p1983. 1 disco sonoro.

VYGOTSKY, L. S. **A psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **A imaginação e a arte na infância**. São Paulo: Ática, 2009.

SUGESTÕES DE LEITURAS COMPLEMENTARES



BARBOSA, ANA MAE. **Ensino de arte: memória e história**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

DUARTE JÚNIOR, J. F. **Por que arte-educação?** Campinas: São Paulo: Papyrus, 1991.

FUSARI, M. F. REZENDE; FERRAZ, M. H. **Metodologia do ensino de arte**. São Paulo: Cortez, 1993.

FUSARI, M. F. REZENDE; FERRAZ, M. H. **Arte na educação**. São Paulo: Cortez, 2006.

GARCIA, Regina Leite (Org.). **Múltiplas linguagens na escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

MARTINS, MIRIAN CELESTE (Org.). **Didática do ensino de arte: A língua do mundo, poetizar, fruir e conhecer arte**. São Paulo: FTD, 1998.

GRAFISMO INFANTIL: LEITURA E DESENVOLVIMENTO

Célia Ceschin Silva Pereira

UNIVILLE - Curso de Artes Visuais

Maryahn Koehler Silva

UNIVILLE - Curso de Psicologia

Resumo: Este trabalho tem como objetivo identificar nos desenhos, elaborados por crianças de dois a cinco anos de idade, características comuns, visando associá-los com o discurso de autores que já aprofundaram o assunto na área de arte gráfica. Após o estudo teórico, foi feita a classificação do material gráfico por faixa etária para verificar pontos comuns existentes nos mesmos. As categorias observadas têm como elementos visuais: cor, linha, textura, planos, pontos; e as temáticas como: figura humana, moradias, árvores; juntamente a símbolos, ícones, signos, sinais e percepção espacial. Os símbolos representam o mundo a partir das relações que a criança estabelece com as pessoas que fazem parte do seu contexto social, cultural e consigo mesma. Através dos signos externalizados, por meio da linguagem gráfica e verbal, tem-se a possibilidade de compreender a evolução da arte gráfica e o que eles representam para a criança. Com o resultado deste trabalho obteve-se a possibilidade de elencar conceitos de diferentes autores sobre o tema proposto, assim como verificar a similaridade existente entre as crianças no que diz respeito ao desenvolvimento gráfico. Constatou-se também que as diferenças pessoais estão presentes uma vez que o desenho registra os pensamentos da criança e o educador deve estar muito atento às produções de seus alunos para acompanhar o ritmo pessoal e cada faixa etária.

Palavras-chave: Grafismo infantil, Leitura, Desenvolvimento.

INTRODUÇÃO

O estudo do grafismo infantil não é, simplesmente, uma atividade descomprometida, antes ela envolve o desenvolvimento físico e psicológico da criança. Através dos desenhos elaborados por ela, podem ser observados seus movimentos corporais, a coordenação do seu desenvolvimento visual e sua percepção do meio ambiente.

Neste texto apresenta-se uma investigação que se compõe de dois momentos: o primeiro de cunho bibliográfico e o segundo comparativo entre as falas dos diversos autores com os desenhos elaborados por crianças entre dois e cinco anos de idade. As categorias observadas foram os elementos visuais: cor, linha, textura, planos, pontos, e as temáticas como: figura humana, moradia, árvores; juntamente a símbolos, signos, sinais e percepção espacial.

O material gráfico foi coletado no Colégio da Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE, no contexto da Educação Infantil. Foram coletadas 90 produções, durante o ano de 2006, abrangendo alunos do Maternal, Jardim I e Jardim II. Dez trabalhos gráficos de três crianças de cada faixa etária foram escolhidos aleatoriamente. Diferentes teóricos, que desenvolveram pesquisas referentes ao assunto abordado, foram estudados com o fito de se obter sustentação teórica para a análise e interpretação dos dados coletados.

GRAFISMO INFANTIL: ABORDAGEM TEÓRICA

Rabiscar, desenhar e escrever são expressões construídas pelo ser humano. Por meio delas, um sujeito estabelece sua relação com o grupo do qual faz parte. Enfim, através de movimentos gráficos, o homem materializa um ato, tanto objetivo, quanto subjetivo.

Por meio do desenho, a criança representa o seu universo interno, desempenha personagens e inventa regras, mantendo uma relação de propriedade com os seus desenhos. Segundo Derdyk:

Seus rabiscos provêm de uma intensa atividade do imaginário. O corpo inteiro está presente na ação, concentrado na pontinha do lápis. Esta funciona como ponte de comunicação entre o corpo e o papel. (DERDYK, 1989, p. 63).

O autor salienta que os traços colocados no papel escondem uma realidade psíquica não acessível de forma imediata, mas denota a atividade inconsciente presente. Acrescenta, também, que além da vontade da representação, existe a necessidade de trazer à tona desejos internos, impulsos, emoções e sentimentos.

Bédard (1998) enfatiza que, para se interpretar um desenho, deve-se levar em consideração o simbolismo e as mensagens que estão postas no mesmo e não a sua perfeição estética.

Ainda de acordo com Bédard:

[...] o desenho representa, em parte, a mente consciente, mas também, e de maneira mais importante, faz referência ao inconsciente. Não devemos esquecer-nos de que o que nos interessa é o simbolismo e as mensagens que o desenho transmite-nos, não a sua perfeição estética. (BÈDARD, 1998, p. 6).

A referida autora afirma que a criança tem necessidade de se expressar e utiliza o desenho como forma de comunicação. Ela se realiza quando, por meio de seus traços, rabiscos e garatujas, expressa seu imaginário infantil e complementa que “[...] a criança projeta no desenho o seu esquema corporal, deseja ver a sua própria imagem refletida no espelho do papel”. (DERDYK, 1989, p. 51).

Para compreender melhor a expressão da criança, através dos desenhos, é necessário saber que esta, ao entrar em contato com materiais específicos, desenvolve a habilidade física, social, intelectual e afetivo-emocional. Este desenvolvimento ocorre de maneiras diversas. Elas, ao verem alguém utilizando materiais como lápis, tinta, papel, entre outros, poderão tentar repetir o movimento que o outro está fazendo ou então poderão ter alguém que as oriente na utilização dos mesmos.

Lowenfeld (1977, p. 96) destaca que a criança aprende a imitar os traços que viu alguém fazendo e, para ajudá-la a aumentar a confiança nas suas possibilidades, os pais e professores devem incentivar esse ato, objetivando o aumento de sua autoconfiança. Silva, Pillotto e Mognol (2004, p. 196) escrevem que “[...] os símbolos representam o mundo a partir das relações que a criança estabelece com as pessoas que fazem parte do seu contexto social, cultural e consigo mesm”.

Outro ponto que merece destaque é o consenso entre vários autores ao mencionarem o material colocado à disposição da criança para que esta possa se manifestar por meio de suas criações, e que este seja pertinente à idade da mesma. Ferreira (2005, p.33) destaca que a criança deve ser incentivada através da liberdade de criação, o material deve ser adequado e o espaço a ser utilizado deve ser compatível com as suas necessidades motoras. A referida autora faz menção à fase na qual a criança ensaia os seus rabiscos, alertando que, caso ela rasgue, fure ou amasse os papéis, não deverá ser repreendida, uma vez que esta descarga de energia é natural e o ato de repreender poderá intervir na sua evolução natural.

Novaes (1975) considera que todas as crianças são únicas nas suas formas de percepção, nas suas experiências de vida e nas suas fantasias. A variação do potencial criador irá depender das possibilidades que lhe são oferecidas para poderem se expressar e do estímulo oferecido pelo contexto. Destaca que todo ser humano é capaz de criar, basta dar-lhe oportunidades para que isto aconteça. A liberdade de ação no que concerne à busca da expressão através do desenho favorece os processos de criação do ser humano.

A capacidade simbólica potencializa a capacidade da criança de criar. A internalização de símbolos permite-lhe a transposição de uma situação a outra, de um objeto a outro, permite-lhe imaginar em uma situação diferente da qual se encontra para resolver algum problema.

Crianças entre dois e quatro anos devem usar materiais adequados a sua faixa etária, tornando-se confortáveis ao seu manuseio. Como exemplo, Lowenfeld e Brittain (1977) cita papel, giz de cera, caneta hidrográfica, entre outros materiais, como sendo compatíveis às crianças dessa idade. Acima de quatro anos é indicado usar folhas coloridas, lápis-de-cor com a ponta mais grossa, canetas hidrográficas e no trabalho tridimensional oferecer argila

e massa de modelar. Esses materiais podem contribuir no desenvolvimento das habilidades perceptivas.

Para o profissional que trabalha com a criança na função de educador será necessário conhecer cada etapa do desenvolvimento gráfico-infantil, para ajudá-la a superar fases desafiadoras e estimulantes. Essas etapas do grafismo infantil terão como base os períodos que caracterizam o desenvolvimento psicográfico da criança.

Pode-se dizer que a fase da garatuja vai dos dois aos quatro anos, quando as crianças passam de rabiscos aos traços mais controlados. A seguinte etapa é denominada "O Estágio Pré-Esquemático" e vai dos quatro aos sete anos, nesta fase a criança desenha homem com cabeça e pés e também objetos com os quais teve contato (LOWENFELD; BRITAIN, 1977).

Greig (2004) relata que, por volta dos dois anos, observa-se maturação nos rabiscos, havendo uma distribuição equilibrada entre eles, o que denota segurança e afirmação nos desenhos: "A evolução harmônica passa, portanto, pelos rabiscos de base aos dois anos, com um relativo equilíbrio do círculo e do vaivém que, de resto é o caso mais frequente". (GREIG, 2004, p. 24).

Quando a criança escolhe uma determinada cor para expressar uma imagem, muitas vezes não é exatamente a cor do objeto verdadeiro, tornando-se necessário o questionamento por parte do educador para que este possa compreender o significado atribuído às garatujas. O trabalho com cores é encarado como uma atividade divertida, porém é mais importante que a criança desenvolva formas e linhas do que estabeleça relações pictóricas com o meio circundante.

Outro ponto salientado por Greig (2004) reside nos aspectos perceptíveis da passagem das garatujas às figuras-girino. O referido autor descreve dois rabiscos de base denominados de movimento circulatório e movimento de vaivém, característicos por volta dos dois anos de idade, período das garatujas. A figura-girino, por sua vez, apresenta aspectos irradiantes de seus membros, continentes de seu rosto e nele se reconhecem seus dois olhos, uma vez que é a combinação mental desses três elementos que marcam a entrada na figuração.

A fase pré-esquemática, de quatro a sete anos, caracteriza-se pelo fato de a criança conseguir dar forma a seus desenhos, criando modelos que têm a ver com o mundo a sua volta. Trata-se, agora, do início da compreensão gráfica; os traços das garatujas perdem, continuamente, suas relações com os movimentos corporais e passam a ser controlados, relacionando-se com objetos visuais (LOWENFELD; BRITAIN, 1977).

Greig (2004, p. 47), ao referir-se a essa faixa etária, relata que “[...] por volta dos quatro anos, o domínio recém-adquirido do quadrado é aplicado usualmente a casa e, de forma cada vez mais clara os pequenos círculos ou as pequenas cruces ocupam seu papel de porta e janela”. Nesta segunda etapa, existe uma importância real dos pais e dos professores, pois estes podem acompanhar o progresso evolutivo nos desenhos da criança, compreendendo o que é importante na vida dela e como organizou suas relações com o meio em que vive. Nessa idade, os desenhos formam um conjunto de linhas, a princípio indefinidas, mas aos poucos passam a ser reconhecidas pelo grupo do qual a criança faz parte.

Greig (2004, p. 63) acrescenta: “[...] para fixar as referências cronológicas, se 3 anos e meio é a idade que marca o acesso à figura-girino, sua verticalização opera-se aos 4 anos, e aos 4 anos e meio anuncia-se a passagem à personagem como cabeça e corpo”. Ferreira (2005) afirma que esse período é a descoberta da relação entre desenho, pensamento e realidade. Nesta fase, as garatujas se tornam reconhecíveis e possuem um significado definido. A criança faz a representação do seu mundo, o qual é concebido por meio de linhas, curvas, pontos, formas ovais que, por sua vez, podem ser representações simbólicas, sugerindo a figura humana e os objetos.

O desenho para a criança é o momento onde se concretizam pensamentos e desenvolvem-se relações com o seu meio ambiente. Entender o conceito de arte e as suas relações com a realidade ajuda-nos a compreender o processo mental infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo contribuiu significativamente para compreender a criança como um ser sensível e que, por meio das representações gráficas, externaliza aquilo que faz parte da sua vida, seja real ou imaginário.

Por meio da contribuição dos diversos autores que serviram de guias para sustentar a pesquisa e dos trabalhos gráficos criados pelas crianças, pôde-se perceber grande relevância no que concerne à descrição das características pertinentes às faixas etárias e que cada ser humano é único, dotado de especificidades que o fazem igual e diferente ao mesmo tempo. Neste caso, o espaço escolar foi o palco da efetivação dos desenhos e, neste contexto, as crianças puderam, pelas suas produções, externalizar os seus desejos, assim como os fatos reais ocorridos na sua vida, colocando-os concretamente no papel.

Cada criança, dentro da sua faixa etária e das suas vivências como construtor e criador, manifesta características próprias. Os desenhos coletados foram elaborados a partir das mais diversas atividades, entre elas: histórias contadas pelas educadoras, desenhos livres, releitura de obra de arte, representação de alguma atividade dentro ou fora da escola que lhe

fora prazerosa. Os resultados obtidos são representações com características semelhantes à sua idade, embora estas não sejam iguais, prevalece a expressão particular de cada um em todos os momentos.

E como afirma Derdyk:

O mundo para criança é continuamente reinventado. Ela constrói suas hipóteses e desenvolve a sua capacidade intelectual e projetiva, principalmente quando existem possibilidades e condições físicas, emocionais e intelectuais para elaborar estas “teorias” sob forma de atividades expressivas. (DERDYK, 1989, p. 54).

Este estudo contribuiu também para a leitura e interpretação do registro gráfico infantil, auxiliando profissionais da área de Arte, Educação e Psicologia, entre outras áreas afins, a partir do olhar da criança no ambiente que a cerca. Em síntese, concluiu-se que o desenho da criança registra seus pensamentos e o educador deve estar muito atento às produções de seus alunos para acompanhar cada ritmo pessoal e cada fase. Estimular com novos materiais e novas atividades resultará em avanços singulares no que diz respeito à apropriação e à colaboração do sistema de representação dos desenhos.

REFERÊNCIAS



BÈDARD, Nicole. **Como interpretar os desenhos das crianças**. 2. ed. São Paulo: Ed. ISIS, 1988.

DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho**: desenvolvimento do grafismo infantil. São Paulo: Scipione, 1989.

FERREIRA, Aurora. **A criança e a arte o dia-a-dia na sala de aula**. Rio de Janeiro: Walk, 2005.

GREIG, Philippe. **A criança e seu desenho**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LOWENFELD, Viktor. **A criança e sua arte**: Um guia para os pais. 2. ed. Tradução Miguel Maillat. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

LOWENFELD, V.; BRITAIN, W. L. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

NOVAES, Maria Helena. **Psicologia da criatividade**. 2. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1975.

SILVA M. K., PILLOTTO S. S. D.; MOGNOL L. T. A leitura do texto não-verbal na produção gráfica infantil. In: ORMEZZANO, G. (Org) **Questões de Artes Visuais**. Passo Fundo: UFF, 2004.

MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES E PROPOSTA DIDÁTICA PARA PROFESSORES NÃO-ESPECIALISTAS*

Maria Flávia Silveira Barbosa

Centro de Educação - UFES

Resumo: Este trabalho é resultado parcial de estudos que vêm sendo realizados de forma independente com o objetivo de contribuir para a fundamentação teórica e prática de uma pedagogia musical diferente da que tem sido comumente adotada no ensino regular, especialmente, nas escolas de Educação Infantil, nas quais as atividades musicais geralmente ficam a cargo de professores não especialistas. A intenção aqui é, então, oferecer a professores de Educação Infantil um ferramental teórico e prático que lhes permita realizar um trabalho significativo com música, mesmo sem ter tido uma formação musical sistematizada. Parte-se da análise crítica de algumas concepções veiculadas nos *Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (BRASIL, 1998 – Volume 3: Música) e das orientações didáticas propostas no referido documento. Mesmo considerando o avanço que representa, não só para a área de Música, mas também para as outras linguagens artísticas, a elaboração desse documento oficial – como, por exemplo, apontar as lacunas deixadas pelas práticas usuais em música nas escolas de Educação Infantil e afirmar uma concepção de música como linguagem –, identificam-se dois problemas fundamentais: primeiro, conquanto bastante rica e detalhada, não é uma proposta que pode ser facilmente levada a cabo por professores que não tenham uma formação especializada em música, entre outras coisas, por trabalhar, tanto em seus objetivos e conteúdos, como em suas orientações didáticas, com conceitos específicos da área; segundo, não logra superar concepções românticas sobre a música e seu aprendizado que minam as reais condições de uma universalização no ensino da música. Fundamenta-se na perspectiva histórico-cultural do conhecimento – sobretudo na concepção de linguagem de Lev Vygotski e Mikhail Bakhtin – para apresentar uma proposta didática alternativa. Na elaboração dessa proposta, baseia-se também em autores brasileiros de Educação Musical.

Palavras-chave: Educação Musical, Proposta didática, RCNEI, Perspectiva Histórico-cultural.

Minha intenção, neste texto, é a de oferecer a professores de Educação Infantil um ferramental teórico e prático que possibilite, mesmo àqueles que não tenham formação específica na área, realizar um *trabalho significativo* com música junto a crianças pequenas. A proposta é refletir sobre música, o modo como frequentemente acontece nas escolas de ensino regular (sobretudo na Educação Infantil), o modo como se entende que deva aconte-

cer, a partir das indicações de um documento oficial – a saber, os *Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* – e, também, apresentar algumas propostas práticas possíveis de serem desenvolvidas mesmo por professores que não tenham uma formação musical especializada.

Começarei, justamente, com a análise de certas concepções e das indicações didáticas veiculadas nos *RCNEI* (BRASIL, 1998), mais precisamente vou comentar dois aspectos positivos e dois negativos do capítulo “Música” (Volume 3, p. 43-82).

Primeiro aspecto positivo: os *RCNEI* apontam os problemas ou as lacunas deixadas pelas práticas musicais que são comumente observadas nas escolas de Educação Infantil, quando dizem, no item “Presença da música na Educação Infantil: ideias e práticas correntes”:

A música no contexto da educação infantil vem, ao longo de sua história, atendendo a vários objetivos, alguns dos quais alheios às questões próprias dessa linguagem. Tem sido, em muitos casos, suporte para atender a vários propósitos, como a formação de hábitos, atitudes e comportamentos: lavar as mãos antes do lanche, escovar os dentes, respeitar o farol etc.; a realização de comemorações relativas ao calendário de eventos do ano letivo simbolizados no dia da árvore, dia do soldado, dia das mães etc.; a memorização de conteúdos relativos a números, letras do alfabeto, cores etc., traduzidos em canções. Essas canções costumam ser acompanhadas por gestos corporais, imitados pelas crianças de forma mecânica e estereotipada (BRASIL, 1998, p. 47).

Qual é o problema com essas práticas tão comuns, não só na Educação Infantil como também nos outros níveis do ensino regular? Segundo o trecho acima, tais práticas atendem a objetivos alheios àqueles da própria linguagem musical; mas o que isso quer dizer?

Quando se toma a música apenas como instrumento para aprendizagem ou memorização de outros conteúdos (não-musicais) ou quando toda a atividade musical é voltada para o preparo de “apresentações” em datas comemorativas, o conteúdo propriamente musical (conteúdo relativo à *linguagem musical*) é deixado de lado; não se dá à música o devido valor na formação do indivíduo e, conseqüentemente, não se contribui para a sua efetivação no currículo das escolas regulares.

Ora, a música não é somente um instrumento em favor de outros conteúdos e nem deve estar somente a serviço de animar festividades. De acordo com Georg Lukács (KONDER, 1996, p. 29), a arte proporciona ao homem um “[...] conhecimento sensível insubstituível” da realidade; a arte é, portanto, uma *forma de conhecer a realidade*. E o seu papel na formação

do indivíduo é, segundo o filósofo húngaro, formar as convicções, desenvolver a percepção e a sensibilidade, deslocar as fantasias e os desejos que moverão os homens a *transformar a sociedade e a si mesmos*. Entretanto, para que haja a possibilidade de a música cumprir esse papel na formação dos indivíduos, é necessário que os conteúdos próprios da linguagem musical sejam trabalhados.

Mas quais são esses os conteúdos que, na Educação Infantil, darão à música o seu real valor na formação dos indivíduos? Na minha opinião, a proposta dos *Referenciais* não é clara o suficiente, apesar de trazer vários exemplos, quer dizer, o modo como organiza os conteúdos em dois blocos: “o fazer musical” e “apreciação musical”, ignora que esses blocos devem abarcar também a reflexão sobre música. Mais adiante, veremos uma possibilidade de resposta para essa questão, quando eu apresentar a proposta didático-metodológica a cujo desenvolvimento e divulgação venho me dedicando há alguns anos.

Primeiro aspecto negativo: conquanto bastante rica e detalhada, a proposta que os *Referenciais* apresentam não pode ser facilmente colocada em prática por um professor generalista, sobretudo, se ele não teve, anteriormente, um contato sistematizado com música.

Por exemplo, o documento estabelece que os objetivos para o trabalho com música para crianças de zero a três anos devem ser o desenvolvimento das capacidades de: “[...] ouvir, perceber e discriminar eventos sonoros diversos, fontes sonoras e produções musicais; brincar com a música, imitar, inventar e reproduzir criações musicais”. E para crianças de quatro a seis anos: “[...] explorar e identificar elementos da música para se expressar, interagir com os outros e ampliar seu conhecimento do mundo; perceber e expressar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio de improvisações, composições e interpretações musicais” (BRASIL, 1998, p. 55). Aqui, não me parece que se leva em conta a formação do professor que, em geral, atua junto a crianças pequenas. Não é tarefa corriqueira “[...] ouvir, perceber e discriminar eventos sonoros diversos, fontes sonoras e produções musicais”; e nem, tampouco, “[...] perceber e expressar sensações, sentimentos e pensamentos por meio de improvisações, composições e interpretações musicais”. *Como contribuir para o desenvolvimento dessas capacidades na criança, sem o devido preparo?*

Suponhamos um professor especialista que trabalhe com o ensino musical há muitos anos, pode ser que mesmo esse professor não se sinta à vontade, por exemplo, para orientar atividades de improvisação e composição, pois são conhecimentos bastante específicos da área e que exigem alguns anos de dedicação para serem adquiridos com certa fluência. Assim, pode-se notar o quanto uma proposta, como a veiculada pelos *RCNEI*, exige em termos de formação do professor.

Mesmo nos itens dedicados às “Orientações didáticas”, o que se diz não é o bastante, nem profundo e suficiente, para que um professor sem formação sistematizada em música possa realizar a contento a proposta. Sobre o canto, por exemplo, referido na página 59, convém lembrar que não é tão fácil cantar afinado e em altura adequada às diferentes idades. Considerando, sobretudo, que a música esteve fora da escola, no mínimo por três décadas, não se pode inferir diretamente que a maioria das pessoas saiba cantar afinado, de modo que possa contribuir para o desenvolvimento da audição (musical) das crianças.

Lemos nos *Referenciais* a seguinte orientação:

Importa que todos os conteúdos sejam trabalhados em situações expressivas e significativas para as crianças, tendo-se o cuidado fundamental de não tomá-los como fins em si mesmos. Um trabalho com diferentes alturas, por exemplo, só se justifica se realizado num contexto musical que pode ser uma proposta de improvisação que valorize o contraste entre sons graves e agudos ou de interpretação de canções que enfatizem o movimento sonoro, entre outras possibilidades. Ouvir e classificar os sons quanto às alturas valendo-se das vozes dos animais, dos objetos e máquinas, dos instrumentos musicais, comparando, estabelecendo relações e, principalmente, lidando com essas informações em contextos de realizações musicais pode acrescentar, enriquecer e transformar a experiência musical das crianças. A simples discriminação auditiva de sons graves e agudos, curtos ou longos, fracos ou fortes, em situações descontextualizadas do ponto de vista musical, pouco acrescenta à experiência das crianças. Exercícios com instruções como, por exemplo, transformar-se em passarinhos ao ouvir sons agudos e em elefante em resposta aos sons graves ilustram o uso inadequado e sem sentido de conteúdos musicais (BRASIL, 1998, p. 60).

Conquanto a importância fundamental da orientação – *trabalhar os conteúdos musicais em contextos musicais* –, a meu ver, fica claro o que *não* se deve fazer; já o que e como se *deve* fazer não fica tanto.

Segundo aspecto positivo: os *RCNEI* procuram afirmar uma concepção de *música como linguagem e forma de conhecimento*. Não vou tratar aqui da problemática que, a meu ver, gira em torno da concepção de conhecimento como construção individual, veiculada pelo documento; apenas vou considerar que essa concepção procura se contrapor a uma concepção de conhecimento como algo totalmente acabado que deve ser transmitido pelo professor e assimilado pelo aluno, em uma relação mecânica e acrítica, entendendo, então, a concepção de conhecimento que fundamenta os *RCNEI* como tendo algo de positivo.

“Compreende-se a música como linguagem e forma de conhecimento” (BRASIL, 1998, p. 48), afirma claramente o documento. Essa abordagem está afinada com ideias que têm sido veiculadas no campo da Arte nos últimos anos e que visam resgatar os conteúdos específicos, não só da área de música, mas de todas as linguagens artísticas. Os conteúdos próprios das diferentes linguagens se viram enfraquecidos, levados a níveis muito elementares em decorrência da formação e atuação polivalente do professor de Educação Artística, conforme dispunha a antiga Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a lei 5 692/ 71. Assim, o movimento agora é pela recuperação desses conteúdos tanto com a referência na nova LDBEN (lei 9 394/ 96) ao ensino de Arte, ao invés de Educação Artística, e a proposta das quatro áreas (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro) trazida pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte*, como com a formação do professor em cursos de licenciatura em Educação Musical, Artes Visuais etc.

Segundo aspecto negativo: mesmo afirmando uma concepção de música como linguagem e forma de conhecimento, os *RCNEI* não logram superar a concepção de música como meio de comunicação e expressão (visão romântica que mantém intactos certos mitos acerca do aprendizado musical, como a questão do “gênio” artístico – dom, talento inato etc. –, que impedem o fortalecimento da música como conteúdo a ser trabalhado com todas as crianças, em escolas de currículo regular).

Logo na “Introdução” da parte que estamos analisando, lê-se: “[...] a música é a linguagem que se traduz em formas sonoras capazes de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio da organização e relacionamento expressivo entre o som e o silêncio” (BRASIL, 1998, p. 45). Mais adiante, no item “Conteúdos”, temos: “[...] os conteúdos deverão priorizar a possibilidade de desenvolver a comunicação e expressão por meio dessa linguagem” (BRASIL, 1998, p. 57). Afirma-se, ainda, no subitem “O fazer musical”, um dos blocos que organizam os conteúdos musicais, segundo a proposta dos *Referenciais*: “[...] o fazer musical é uma forma de comunicação e expressão que acontece por meio da improvisação, da composição e da interpretação” (BRASIL, 1998, p. 57).

Ao analisar a concepção de arte que fundamenta os *Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte* (1ª. a 8ª. séries), Penna e Alves (2001) apontam essa contradição: o documento defende o resgate dos conteúdos que se revela nas afirmações da arte como forma de conhecimento e forma de linguagem, “[...] entretanto, tais proposições acabam por se perder, ao longo dos PCN – Arte, na medida em que estes são permeados por uma visão romântica de arte, com base nos pressupostos da arte como expressão e comunicação, com forte ênfase na transmissão e recepção de emoções” (PENNA; ALVES, 2001, p. 60). Sendo assim,

[...] a intenção de resgate dos conhecimentos e conteúdos próprios da arte – numa perspectiva de trabalho que articula a criação, a fruição e a reflexão – torna-se frágil, confusa e mesmo contraditória, na medida em que predominam noções românticas sobre a arte, sua produção e sua apreciação. (PENNA; ALVES, 2001, p. 61).

Do meu ponto de vista, é possível fazer a mesma reflexão acerca da proposta para a música dos RCNEI. A visão romântica da arte como (meio de) comunicação e expressão – que surge no final do século XVIII e início do século XIX, e prioriza a emoção, a imaginação e a assimetria, e postula que “[...] antes de compreender é preciso sentir” (PENNA; ALVES, 2001, p. 62) – não é compatível com uma concepção de arte como linguagem. Naquela, a criação é “pura espontaneidade”, em oposição à qualquer convenção. Já as formas de linguagem têm, como uma de suas características, as normas e convenções. A bandeira da arte como comunicação e expressão, já presente no documento para a educação da década de 1970, foi responsável pela implantação da polivalência nos cursos de Educação Artística e, conseqüentemente, pelo esvaziamento dos conteúdos no ensino/aprendizado das diferentes linguagens artísticas (PENNA; ALVES, 2001). Não pode, agora, essa mesma concepção respaldar uma proposta de recuperação dos conteúdos específicos das diferentes linguagens.

Pois bem, até aqui eu vim questionando as orientações para a área de Música dos RCNEI em algumas de suas concepções fundamentais (música, linguagem, conhecimento) e na proposta prática que apresentam. Cabe, agora, apresentar outras concepções e uma proposta metodológica alternativa que dê conta, então, de superar os problemas apontados e que possa nortear um *trabalho significativo com música* em escolas de ensino regular.

Meu ponto de partida é, também, a concepção de música como uma forma de linguagem, mas *uma concepção de linguagem* muito diferente daquela que a entende como meio de comunicação e expressão. Assumo, com Lev S. Vygotski (psicólogo) e Mikhail M. Bakhtin (filósofo da linguagem), a natureza sócio-histórica e semiótica do psiquismo humano. Isso significa assumir também a função organizadora e estruturante da linguagem (da palavra, dos signos) na constituição das funções psicológicas superiores (como diria Vygotski) ou da atividade mental (como diria Bakhtin). Outra característica importante da linguagem, segundo esses autores, é que ela não surge espontânea e naturalmente no indivíduo, mas *somente em um sistema de relações e significações sociais*: relações interindividuais, discursivas, dialógicas.

Em uma perspectiva histórico-cultural, a linguagem não é nem meramente um sistema de códigos (um objeto exterior, fixo e imutável) a ser assimilado, decifrado pelo indivíduo em uma relação quase solitária (visão ligada ao racionalismo); nem algo que se origina no

próprio interior (psiquismo) do indivíduo, sendo exteriorizado posteriormente de alguma forma, para si ou para os outros (visão ligada ao romantismo). Pelo contrário, tal sistema só pode ser apreendido (apropriado/ internalizado), compreendido e significado, no âmbito das *relações* que se estabelecem entre os indivíduos, na vida social organizada.

Mas como se daria tal processo? Vygotski postula a *natureza semiótica dos processos de apropriação*: não é o próprio objeto (coisa, pessoa, relação, acontecimento) em sua materialidade que será apropriado pelo indivíduo, mas a sua *significação*, que é dada, inicialmente, pelo *outro*. A *significação* perpassa todas as formas de atividade humana (linguística, técnica, científica, artística e social) e é justamente o *território comum* partilhado pelo indivíduo, e pelo outro que permite a apropriação pela criança dos sistemas de signos criados pela humanidade ao longo de sua história – esse processo caracteriza o *desenvolvimento cultural do homem*, de acordo com a perspectiva assumida (VIGOTSKI, 2000a; VYGOTSKI, 2000b).

Fundamentar-me nessa concepção de linguagem, para compreender a música e seus processos de ensino-aprendizado, significa, então, tomá-la como um sistema simbólico (ou um sistema de signos), cuja apropriação só é possível pela *conquista da significação*; sendo que esse processo de apropriação é, primordialmente, inter-relacional. A apreensão do sistema musical só pode ocorrer por meio de uma *profunda e bem orientada imersão* nos mais diversos gêneros e estilos de música, dos vários períodos da história, dos diferentes países, grupos étnicos, culturais etc., buscando desvelar-lhes, compreender-lhes os *sentidos musicais* em sua realização sonora concreta.

Pode-se, agora, voltar àquela questão que foi deixada em aberto a respeito dos conteúdos a serem trabalhados com crianças de zero a seis anos: uma possibilidade de resposta é *descobrir/produzir sentidos*, a partir de uma realização musical concreta. *Como?* Cantando, movimentando-se ao som de músicas, ouvindo atentamente, tentando perceber em peças musicais quais recursos sonoros o compositor utilizou para produzir/representar essa ou aquela ideia, pesquisando sons para elaborar acompanhamentos sonoros para histórias ou poemas, realizando acompanhamentos rítmicos etc. A essa altura, pode-se argumentar que algumas dessas atividades já são realizadas nas escolas de Educação Infantil. Mas creio que não são realizadas de modo *sistemático e intencional*: o cantar e o dançar, por exemplo, como vimos anteriormente, estão quase sempre a serviço de outros objetivos, em geral, muito distantes daqueles relativos à *linguagem musical*.

Duas ideias são fundamentais na proposta que apresento: 1) *familiarização* e 2) *produção de sentidos*. *Familiarização* quer dizer, em poucas palavras, contato com (boas) músicas. Mas não um contato aleatório ou sem objetivos definidos. Em uma aula de música, esse

contato deve ser previsto, organizado, orientado pelo professor, com o objetivo de promover a apreensão e compreensão dos sentidos musicais.

Grande parte dos educadores musicais entende que a *produção de sentidos* se dá a partir do (re)conhecimento dos elementos constitutivos (material formador) da linguagem musical – som e silêncio, sons graves e agudos, sons fortes e fracos, sons rápidos ou lentos, por exemplo, no caso de crianças pequenas. Baseando-me em M. Bakhtin, vejo, entretanto, uma outra possibilidade de entendimento. O filósofo russo, contrapondo-se aos formalistas que estudam (analisam) a obra de arte a partir da ordenação exterior de seus elementos formadores (de seu material), propõe “[...] compreender e estudar a obra de arte como um todo, na sua singularidade e significação estéticas” (BAKHTIN, 1990, p. 19), buscando nela as *relações valorativas, emocionais e volitivas* que expressa. Para Bakhtin, compreender a obra de arte não é reconhecer seus elementos formadores; é antes compreender a realidade cognitiva e ética que se concretiza, que se formaliza, que encontra acabamento nela. Assim, no caso da música, sobretudo na Educação Infantil, proponho tomar como ponto de partida – ao invés dos elementos formadores da linguagem musical –, as *diferentes possibilidades de resposta (produção de sentido/entendimento/compreensão) às diversas modalidades musicais*, fazendo uso da linguagem verbal, de metáforas, de imagens visuais, de desenhos, de histórias, de movimentação corporal etc., para promover a apropriação do sistema musical.

A título de sistematizar as propostas de atividades, com base nesse fundamento teórico, tenho procurado estabelecer algumas categorias que refletem os modos de trabalhar com a música e outras linguagens para promover a compreensão musical. Como afirma Bakhtin, “[...] o enunciado é um elo na cadeia da comunicação verbal e não pode ser separado dos elos anteriores que o determinam, por fora e por dentro, e provocam nele reações-respostas imediatas e uma ressonância dialógica” (1997, p. 320). Assim, na elaboração dessas categorias me apropriei dialeticamente das contribuições de educadores musicais, entre eles: Brito, 2003; Penna, 1990; Schroeder e Schroeder, 2002, 2004 e 2004a; Queiroz e Marinho, 2007; Parejo, 2007; e França, 2006 e 2008.

Como se verá as categorias se sobrepõem, inter-relacionam, complementam, não se fecham em si mesmas e nem excluem umas às outras.

A) CORPO E MOVIMENTO:

Nas atividades relacionadas a essa categoria, a intenção é explorar as possibilidades de uso da movimentação corporal na compreensão/apreensão de aspectos musicais, sobretudo, rítmicos e melódicos. Já há alguns anos, educadores musicais (por exemplo, Emile-Jacques Dalcroze e seus seguidores) apontam essa vivência corporal (“concreta”) como etapa fun-

damental no processo de apreensão da linguagem musical. Inclui entre as propostas de atividade, as danças – evidentemente, sem compromisso com os conteúdos específicos dessa linguagem artística, mas apenas buscando “significar” com o corpo algumas qualidades sonoras de peças musicais diversas – e os brinquedos de roda.

B) GESTO E PALAVRA:

Envolve atividades através das quais se procura relacionar música, gesto e palavra. Podemos citar as parlendas, os brinquedos cantados (para os quais se pode criar acompanhamentos simples, utilizando, por exemplo, diferentes sons corporais – batidas de mãos, de pés ou batidas em outras partes do corpo, explorando as diferentes possibilidades de produção sonora – ou também, se pode elaborar ritmos simples para execução com copos ou instrumentos de percussão) e a sonorização de histórias, e poemas, utilizando a voz e outros sons corporais – palmas, estalos, batidas de pés etc. –, instrumentos musicais e outros objetos. Sugere Brito:

[...] descobrir que materiais usar (sons vocais, corporais, de objetos) é tarefa a ser desenvolvida em conjunto [...], por meio de pesquisa de materiais disponíveis na sala de aula ou que se encontre no pátio da escola etc. Sementes, folhas secas, pedrinhas, areia, água, bacias, diferentes tipos de papel, caixas de papelão, plásticos, enfim, tudo o que produz som pode ser transformado em material para sonorização de histórias, desde que tenhamos disposição para pesquisar, experimentar, ouvir e transformar. (BRITO, 2003, p. 164).

C) DESENHO:

Nas atividades que integram essa categoria, a proposta será que a criança desenhe a partir de uma escuta musical com, no mínimo, dois objetivos – e esses objetivos não são necessariamente excludentes: o primeiro, como forma de “traduzir” impressões/percepções musicais para uma outra linguagem – de certa forma, mais próxima da criança – e a segunda, como registro de escutas musicais. Nos dois casos, o desenho é um meio de elaborar/produzir sentidos a partir de peças musicais. A proposta pode ser, tanto que se desenhe livremente a partir de uma peça musical ouvida, como que o professor crie uma história para determinada peça, conte às crianças, para depois ouvi-las e, finalmente, elaborar desenhos para registrar.

D) CONTRASTES

Um passo importante e elementar na apreensão da linguagem musical é a percepção de contrastes – grosso modo, percepção da *forma*. Envolve a escuta atenta de peças musicais, cuja forma seja “visivelmente” delimitada por contrastes marcantes em termos de ritmo, de melodia, de andamento (diferentes velocidades), de textura (diferentes arranjos instrumentais) etc. Como eu disse anteriormente, as categorias não são fechadas em si mesmas, portanto, aqui, é possível propor, por exemplo, uma história ou personagens que vivenciam situações diferentes em cada parte da peça a ser ouvida (no caso de não ser uma música com letra) para tentar estabelecer relações significativas e perceber os contrastes.

E) RÍTMICA

Como a proposta que vem sendo apresentada visa às possibilidades do professor não-especialista, o trabalho rítmico é bastante elementar, mas ainda assim indispensável. A sugestão é que se parta de canções folclóricas ou brinquedos cantados para os quais se propõe acompanhar com palmas, batidas de pés, outros sons produzidos com o corpo ou instrumentos de percussão (que podem ser construídos com sucata, como chocalhos de garrafinhas *pet*, tambores de lata ou de potes plásticos etc.), marcando, por exemplo, cada sílaba das palavras cantadas, depois somente as sílabas fortes e, posteriormente, talvez, dividindo o grupo em dois, a fim de executar os dois acompanhamentos ao mesmo tempo.

F) RELAXAMENTO

Longe de respaldar a ideia muito presente no senso comum de que a música, sobretudo na escola, serve para relaxar, acalmar as crianças, não posso deixar de incluir o relaxamento entre as categorias de trabalho com a música. Entretanto, o relaxamento é entendido aqui como o *momento especial de ouvir*. Quer dizer, o relaxamento envolve uma proposta de escuta, direcionada pelo professor – ouvir com o objetivo de perceber esse ou aquele aspecto musical –, e acompanhada de uma solicitação muito importante: nesse momento, só os ouvidos trabalham; as outras partes do corpo relaxam.

Essa proposta que apresentei aqui está ainda em estágio embrionário, mas acredito já ser possível vislumbrar o quanto ela é bastante diferente daquelas que postulam que é preciso “sentir antes de compreender” e que estão afinadas com a visão romântica da arte entendida como meio de expressão individual, quer dizer, que entendem a arte como algo que aflora do indivíduo a depender da sua sensibilidade (leia-se, talento inato, dom). Essa é uma proposta para *todas* as crianças. E reflete o meu desejo de contribuir para o definitivo

posicionamento da música como parte do “[...] conjunto das atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolares”, conforme a concepção de currículo formulada por Dermeval Saviani (2003, p. 18). Para isso, é urgente a elaboração de fundamentos teóricos e práticos que possam orientar um *trabalho significativo* com música nas escolas regulares.

REFERÊNCIAS



- BAKHTIN, Mikhail M. **Questões de literatura e estética**: a teoria do romance. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1990.
- BAKHTIN, Mikhail M. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/ SEF, 1998, p. 43-82. (Música, v. 3).
- BRITO, Teça Alencar de. **Música na Educação Infantil**: propostas para a formação integral do indivíduo. São Paulo: Peirópolis, 2003.
- FRANÇA, Cecília Cavalieri. Do discurso utópico ao deliberativo: fundamentos, currículo e formação docente para o ensino de música na escola regular. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 15, p. 67-79, set. 2006.
- FRANÇA, Cecília Cavalieri. Para fazer música. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.
- KONDER, Leandro. Estética e política cultural. In: ANTUNES, Ricardo; RÊGO, Walquíria L. **Lukács**: um Galileu no século XX. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 1996, p. 27-33.
- PAREJO, Enny. **Estorinhas para ouvir**: aprendendo a escutar música. São Paulo: Irmãos Vitale, 2007.
- PENNA, Maura. **Reavaliações e buscas em musicalização**. São Paulo: Loyola, 1990.
- PENNA, Maura; ALVES, Erinaldo. Marcas do Romantismo: o impasse da fundamentação dos PCN-Arte. In: PENNA, Maura (coord.). **É este o ensino de Arte que queremos?** Uma análise das propostas dos parâmetros Curriculares nacionais. João Pessoa: Editora Universitária CCHLA/PPGE, 2001, p. 57-80.
- QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; MARINHO, Vanildo. Educação musical nas escolas de educação básica: caminhos possíveis para a atuação de professores não especialistas. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 17, p. 69-76, set. 2007.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 8. ed. rev e amp. Campinas: Autores Associados, 2003, p. 11-22.
- SCHROEDER, Sílvia Cordeiro N.; SCHROEDER, Jorge L. Música e Ciências Humanas. **Pro-posições**, Campinas, v. 15, n. 1(43), p. 1-9, jan./abr., 2004a.

SCHROEDER, Sílvia Cordeiro N.; SCHROEDER, Jorge L. “Conversas sobre música”: Uma experiência de apreciação musical junto a educadores. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 13, 2004, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro, 2004b.

SCHROEDER, Sílvia Cordeiro N.; SCHROEDER, Jorge L. Os perigos das metodologias de pesquisa. **CADERNOS DA PÓS-GRADUAÇÃO**, Campinas, v. 6, n. 2, p. 118-123, 2002.

VIGOTSKI, Lev S. Manuscritos de 1929. **Educação e Sociedade**, ano XXI, n. 71, p. 23-44, 2000a.

VYGOTSKI, Lev S. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In: VYGOTSKI, Lev S. **Obras Escogidas**. 2. ed., t. 3. Madrid: Visor, 2000b, p. 11-340.

* Versão revista de comunicação apresentada no XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, na Universidade Federal de Minas Gerais (Belo Horizonte – MG), em abril de 2010.

A EXPRESSÃO MUSICAL E A CRIANÇA DE ZERO A CINCO ANOS

Monique Andries Nogueira

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Resumo: O presente texto trata da importância do trabalho pedagógico a ser realizado nas instituições de educação infantil, tendo em vista a musicalização das crianças de zero a cinco anos. Para tanto, discorreu-se sobre o papel da música no desenvolvimento infantil, assim como no papel de professores e gestores na garantia da promoção de uma abordagem integral da criança que perceba a música como uma de suas expressões e sobre a contribuição dos documentos oficiais para esse processo. Por fim, sugere-se uma listagem de títulos de livros e CDs que possam auxiliar o professor no planejamento do trabalho com a linguagem musical.

Palavras-chave: Educação musical, Expressão musical, Formação de ouvintes.

INTRODUÇÃO

A música está junto à humanidade desde os mais remotos tempos e longínquos espaços. E, sem sombra de dúvida, é das linguagens artísticas mais presentes na nossa vida cotidiana. *Quem seria capaz de se lembrar de algum indivíduo que não seja um “consumidor” de música?* Seja de forma mais ativa, como a de um frequentador de concertos ou *shows*, ou de forma mais passiva, como aquele que ouve música no rádio do carro enquanto dirige, seja ouvindo música no sistema de som do ônibus, na praça de alimentação de um *shopping*, praticando corrida com o fone no ouvido, o fato é que, hoje, é praticamente impossível encontrar um ser humano que seja indiferente à música.

Trata-se, então, de linguagem fundamental na vida humana, presente tanto em momentos marcantes, como nas atividades mais corriqueiras. Sendo assim, concordamos com Snyders (1992): a escola não pode abrir mão dessa linguagem na vida de seus alunos. *Tratando-se da Educação Infantil, parafraseamos: como as instituições podem abrir mão de fazer uso dessa linguagem tão importante na vida das crianças pequenas?*

Para discorrer sobre essa importante linguagem artística e suas possibilidades de trabalho pedagógico na educação de crianças, desenvolveremos o texto abordando diferentes aspectos tais como: seu papel primordial no desenvolvimento da criança, o papel dos professores e gestores e, por fim, o que trazem os documentos oficiais a respeito.

1. A MÚSICA E O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Inicialmente, é preciso esclarecer nosso conceito de desenvolvimento. Segundo o dicionário Houaiss, este é um termo que apresenta muitas acepções. Escolhemos algumas delas: “[...] aumento de qualidades morais, psicológicas, intelectuais etc., [...] crescimento, progresso, adiantamento” (HOUAISS, 2002, p. 989). No entanto, há uma tendência, em nossa civilização, de se concentrar a ideia de desenvolvimento da criança nos aspectos cognitivos, isto é, no que diz respeito ao aprendizado intelectual. É uma tendência natural em uma civilização tão competitiva e tecnicista. Em função disso, muito se tem falado a respeito do papel da música na melhoria do rendimento acadêmico de estudantes.

Nossa opção, contudo, vai pela contramão desta tendência. Entendemos que o processo de crescimento de uma criança está muito além apenas de seus aspectos físicos ou intelectuais, pois envolve outras questões, certamente tão complexas quanto às da maturação biológica. Dessa forma, optamos por trabalhar a ideia de desenvolvimento infantil a partir de uma abordagem mais ampla, abarcando também seus aspectos de amadurecimento afetivo e social, sem deixar de lado, obviamente, o aspecto cognitivo.

É importante ressaltar que toda criança está imersa em um caldo cultural que é formado não só pela sua família, como também por todo o grupo social no qual ela cresce. Nesse sentido, a forma como a música influencia o desenvolvimento de uma criança carajá, por exemplo, é muito diferente da forma como isso se dá com uma criança branca; da mesma forma, uma criança de classe média alta, que frequenta ambientes nos quais a música é praticada de forma intensa, apresenta características bem diversas de uma criança que se vê vítima da exploração do trabalho infantil.

Obviamente nosso foco não será o de uma criança especial, de algum grupo social específico. Nossas observações levarão em consideração as pesquisas feitas na área que, na sua grande maioria, tiverem como sujeitos crianças ocidentais, escolarizadas, de inteligência dita normal. Ainda que não concordemos com a ideia de um modelo de criança universal, entendemos que estas pesquisas, guardadas as devidas proporções, podem nos elucidar muitos aspectos.

Nesse sentido, entendemos que as reflexões a serem apresentadas neste artigo, a partir de um referencial específico, podem nos auxiliar a compreendermos melhor a relação criança-música-desenvolvimento, ressaltando que as particularidades de cada grupo social merecem ser investigadas com afinco, em outros momentos, por outros autores.

1.1 A MÚSICA E O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DA CRIANÇA

Inúmeras pesquisas, desenvolvidas em diferentes países e em diferentes épocas, particularmente nas décadas finais do século XX, confirmam que a influência da música no desenvolvimento da criança é incontestável. Algumas delas demonstraram que o bebê, ainda no útero materno, desenvolve reações a estímulos sonoros.

Schlaug, da Escola de Medicina de Harvard (EUA), e Gaser, da Universidade de Jena (Alemanha), revelaram que, ao comparar cérebros de músicos e não músicos, os do primeiro grupo apresentavam maior quantidade de massa cinzenta, particularmente nas regiões responsáveis pela audição, visão e controle motor (apud SHARON, 2000). Segundo esses autores, tocar um instrumento exige muito da audição e da motricidade fina das pessoas. Os autores perceberam que a prática musical faz com que o cérebro funcione “em rede”: o indivíduo, ao ler determinado sinal na partitura, necessita passar essa informação (visual) ao cérebro; este, por sua vez, transmitirá à mão o movimento necessário (tato); ao final disso, o ouvido acusará se o movimento feito foi o correto (audição). Além disso, os instrumentistas apresentam mais coordenação na mão não dominante do que pessoas comuns. Segundo Gaser, o efeito do treinamento musical no cérebro é semelhante ao da prática de um esporte nos músculos. *Será por isso que Platão já afirmava, há tantos séculos, que a música é a ginástica da alma?*

Outros estudos apontam também que, mesmo se o contato com a música for feito por apreciação, isto é, não tocando um instrumento, mas simplesmente ouvindo com atenção e propriedade (percebendo as nuances, entendendo a forma da composição), os estímulos cerebrais também são bastante intensos.

Ao mesmo tempo que a música possibilita essa diversidade de estímulos, ela, por seu caráter relaxante, pode estimular a absorção de informações, isto é, a aprendizagem. Losavov, cientista búlgaro, desenvolveu uma pesquisa na qual observou grupos de crianças em situação de aprendizagem, e a um deles foi oferecida música clássica, em andamento lento, enquanto estavam tendo aulas. O resultado foi uma grande diferença, favorável ao grupo que ouviu música. A explicação do pesquisador é que ouvindo música clássica, lenta, a pessoa passa do nível alfa (alerta) para o nível beta (relaxados, mas atentos); baixando a ciclagem cerebral, aumentam as atividades dos neurônios e as sinapses tornam-se mais rápidas, facilitando a concentração e a aprendizagem (apud OSTRANDER; SCHOEDER, 1978).

Outra linha de estudos aponta a proximidade entre a música e o raciocínio lógico-matemático. Segundo Schaw, Irvine e Rauscher (apud CAVALCANTE, 2004), pesquisadores da Universidade de Wisconsin, alunos que receberam aulas de música apresentavam resulta-

dos de 15 a 41% superiores em testes de proporções e frações do que os de outras crianças. Em outra investigação, Schaw verificou que alunos de 2ª série que faziam aulas de piano duas vezes por semana, apresentaram desempenho superior em matemática aos alunos de 4ª série que não estudavam música.

Enfim, o que se pode concluir a esse respeito é que efetivamente a prática de música, seja pelo aprendizado de um instrumento, seja pela apreciação ativa, potencializa a aprendizagem cognitiva, particularmente no campo do raciocínio lógico, da memória, do espaço e do raciocínio abstrato.

1.2 A MÚSICA E O DESENVOLVIMENTO AFETIVA

Um outro campo de desenvolvimento é o que lida com a afetividade humana. Muitas vezes menosprezado por nossa sociedade tecnicista, é nele que os efeitos da prática musical se mostram mais claros, independentemente de pesquisas e experimentos. Todos nós que lidamos com crianças percebemos isso. O que tem mudado é que agora estes efeitos têm sido estudados cientificamente também.

Em pesquisa realizada na Universidade de Toronto, Sandra Trehub (apud CAVALCANTE, 2004) comprovou algo que muitos pais e educadores já imaginavam: os bebês tendem a permanecer mais calmos quando expostos a uma melodia serena e, dependendo da aceleração do andamento da música, ficam mais alertas.

Nossas avós também já sabiam que colocar um bebê do lado esquerdo, junto ao peito, o deixa mais calmo. A explicação científica é que nessa posição ele sente as batidas do coração de quem o está segurando, o que remete ao que ele ouvia ainda no útero, isto é, o coração da mãe. Além disso, a eficácia das canções de ninar é prova de que música e afeto se unem em uma mágica alquimia para a criança. Muitas vezes, mesmo já adultos, nossas melhores lembranças de situação de acolhimento e carinho dizem respeito às nossas memórias musicais. Já presenciamos vivências em grupos de professores que, a princípio, não apresentavam memórias de sua primeira infância. Ao ouvirem certos acalantos, contudo, emocionaram-se e passaram a relatar situações acontecidas há muito tempo, depois confirmadas por suas mães.

Por todas essas razões, a linguagem musical tem sido apontada como uma das áreas de conhecimentos mais importantes a serem trabalhadas na Educação Infantil, ao lado da linguagem oral e escrita, do movimento, das artes visuais, da matemática e das ciências humanas e naturais. Em países com mais tradição que o Brasil no campo da educação da criança pequena, a música recebe destaque nos currículos, como é o caso do Japão e dos países nórdicos. Nesses países, o educador tem, na sua graduação profissional, um espaço con-

siderável dedicado à sua formação musical, inclusive com a prática de um instrumento, além do aprendizado de um grande número de canções. Este é, por sinal, um grande entrave para nós: o espaço destinado à música em grande parte dos currículos de formação de professores é ainda incipiente, quando existe. É preciso investir significativamente na formação estética (e musical, particularmente) de nossos professores, se realmente quisermos obter melhores resultados na educação básica.

Ainda abordando os efeitos da música no campo afetivo, estudos recentes ampliam ainda mais nosso conhecimento a respeito. Zatore, da Universidade de McGill (Canadá), e Blood, do Massachusetts General Hospital (EUA), desenvolveram uma pesquisa que buscou analisar os efeitos no cérebro de pessoas que ouviam músicas, as quais segundo as mesmas lhes causavam profunda emoção. Verificou-se que ao ouvir essas músicas, as pessoas acionaram exatamente as mesmas partes do cérebro que têm relação com estados de euforia. Segundo esses autores, isso confere à música uma grande relevância biológica, relacionando-a aos circuitos cerebrais ligados ao prazer (2001).

Há também inúmeras experiências na área de saúde, trabalhos em hospitais que utilizam a música como elemento fundamental para o controle da ansiedade dos pacientes. A origem deste trabalho remonta à 2ª Guerra Mundial, quando músicos foram contratados para auxiliar na recuperação de veteranos de guerra por hospitais norte-americanos. Pode-se afirmar que esse foi um grande impulso para a área de musicoterapia, hoje com reconhecimento acadêmico consolidado. É cada vez mais comum a presença da música nestes locais, seja para diminuir a sensação de dor em pacientes depois de uma cirurgia, junto a mulheres em trabalho de parto (para estimular as contrações) ou na estimulação de pacientes com dano cerebral. Nesse sentido, não é exagero afirmar que os efeitos da música sobre os sentimentos humanos estão, cada vez mais, migrando da sabedoria popular para o reconhecimento científico.

1.3 A MÚSICA E O DESENVOLVIMENTO SOCIAL DA CRIANÇA

A música também traz efeitos muito significativos no campo da maturação social da criança. É por meio do repertório musical que nos iniciamos como membros de determinado grupo social. Por exemplo, os acalantos ouvidos por um bebê no Brasil não são os mesmos ouvidos por um bebê nascido na Islândia; da mesma forma, as brincadeiras, as adivinhas, as canções, as parlendas que dizem respeito à nossa realidade nos inserem na nossa cultura.

Além disso, a música também é importante do ponto de vista da maturação individual, isto é, do aprendizado das regras sociais por parte da criança. Quando uma criança brinca de roda, por exemplo, ela tem a oportunidade de vivenciar, de forma lúdica, situações de

perda, de escolha, de decepção, de dúvida, de afirmação. Fanny Abramovich, em memorável artigo, afirma:

Ò ciranda –cirandinha, vamos todos cirandar, uma volta, meia volta, volta e meia vamos dar, quem não se lembra de quando era pequenino, de ter dados as mãos pra muitas outras crianças, ter formado uma imensa roda e ter brincado, cantado e dançado por horas? Quem pode esquecer a hora do recreio na escola, do chamado da turma da rua ou do prédio, pra cantarolar a Teresinha de Jesus, aquela que de uma queda foi ao chão e que acudiram três cavalheiros, todos eles com chapéu na mão? E a briga pra saber quem seria o pai, o irmão e o terceiro, aquele pra quem a disputada e amada Teresinha daria, afinal, a sua mão? E aquela emoção gostosa, aquele arrepio que dava em todos, quando no centro da roda, a menina cantava: “sozinha eu não fico, nem hei de ficar, porque quero o ...(Sérgio? Paulo? Fernando? Alfredo?) para ser meu par”. E aí, apontando o eleito, ele vinha ao meio pra dançar junto com aquela que o havia escolhido... Quanta declaração de amor, quanto ciuminho, quanta inveja, passava na cabeça de todos (ABRAMOVICH,1985, p. 59).

Essas cantigas e muitas outras que nos foram transmitidas oralmente, por inúmeras gerações, são formas inteligentes inventadas pela sabedoria humana para nos prepararmos para a vida adulta. Tratam de temas tão complexos e belos, falam de amor, de disputa, de trabalho, de tristezas e de tudo que a criança enfrentará no futuro, queiram seus pais ou não. São experiências de vida que nem o mais sofisticado brinquedo eletrônico pode proporcionar.

2. O PAPEL DOS PROFESSORES E GESTORES

Muitas vezes, os professores da Educação Infantil manifestam seus temores em relação ao ensino das linguagens artísticas, em especial ao da música. Afirmam que não tiveram formação suficiente e, por isso, deslocam essa tarefa para um professor especialista que, raramente, a instituição dispõe. Obviamente, concordamos com a necessidade de uma formação sólida nas diferentes linguagens artísticas para todo pedagogo. Em especial, para o futuro educador infantil, por se tratar daquele que terá contato com a criança justamente em um momento ímpar para o desenvolvimento integral e plural desse pequeno cidadão. Também reafirmamos a importância da instituição escolar contar com a presença de licenciados em Música (e nas demais linguagens artísticas), não necessariamente para atuarem diretamente em todas as turmas, mas certamente para desenvolver um trabalho de parceria fundamental no planejamento dos pedagogos. No entanto, é preciso problematizar esta questão e tentar fazer a “leitura a contrapelo” dessa demanda.

Alguns educadores afirmam que não sabem música porque não tocam instrumento algum, não sabem ler partituras e, sendo assim, não estariam aptos a fazer uso dessa linguagem. Percebe-se aqui uma visão equivocada do que seria “saber música”. O genial Cartola também não sabia ler partituras e nem por isso deixou de ser reconhecido com um dos maiores compositores da Música Popular Brasileira; muitos não são extremamente afinados, nem por isso deixam de vivenciar os prazeres de cantar a plenos pulmões suas canções preferidas em um show... Sem desprezar a importância do desenvolvimento técnico, tentamos deslocar essa visão para pensar a respeito do que seria efetivamente o papel do pedagogo em relação à educação musical da criança de zero a cinco anos.

Em primeiro lugar, é preciso ter claro que não se pretende formar músicos na Educação Infantil, nem mesmo na Educação Básica como um todo. A tarefa de formar profissionais é da escola especializada, dos conservatórios, dos outros músicos. O objetivo primordial da educação musical na infância é formar bons ouvintes, bons apreciadores de música. É contribuir para que esses pequenos cidadãos possam usufruir de todo um patrimônio musical produzido pela humanidade ao longo dos tempos. Vivenciar música é uma das mais poderosas formas de se constituir parte da humanidade! Todos os demais benefícios já citados da prática musical para o desenvolvimento da criança apenas são facetas dessa grande tarefa que é a de educar esteticamente, isto é, preparar as crianças para a fruição plena do prazer da experiência estética por meio da música.

Diante disso, pode-se perceber que não é necessário que o educador infantil saiba tocar um instrumento musical ou ler partituras (embora tais habilidades possam ser-lhe muito úteis). Mas é extremamente necessário que ele veja a música como uma linguagem primordial que deve fazer parte do dia a dia de seus alunos, priorizando as atividades de produção e apreciação musical ativa. Para tanto, precisa, antes de tudo, cercar-se de repertório musical de qualidade, de uma diversidade de gêneros e artistas que promova o crescimento do potencial apreciador das crianças.

Não temos receio de enfrentar essa polêmica, sempre presente quando utilizamos a expressão *música de qualidade*. Afirmamos que é preciso exercitar nossa capacidade de julgamento e fugir de uma posição falsamente democrática que iguala a tudo e todos. Em outros campos do conhecimento, não se tem tanto temor em fazer tais classificações: afirma-se, com razão, que a obra de Machado de Assis é superior, em termos literários, a livros de bolso presentes em bancas de jornal de rodoviárias. Ainda que se reconheça a função social de tais publicações (como para a distração de um viajante), ninguém seria acusado de “elitista” por reconhecer que o domínio da técnica literária por parte do autor de *Dom Casmurro* o torna imprescindível, mais importante para a formação de um leitor crítico do que a revista da banca. Da mesma forma, entendemos que há características estéticas que tornam determinadas

produções musicais mais adequadas ao trabalho pedagógico com a infância, e que podemos, sem medo, denominar *música de qualidade*. Para tornar mais claro o que seria essa música, podemos elencar algumas de suas características, dando alguns exemplos.

Em termos globais, poderíamos dizer que um repertório de qualidade para o trabalho pedagógico é aquele que promove um crescimento do ouvinte, ampliando seus parâmetros estético-musicais, por meio de uma diversidade de ritmos, gêneros, arranjos. É aquele repertório diversificado, que transita entre o popular e o erudito, com destaque para as produções folclóricas que auxiliam a criança na construção de sua identidade nacional.

Além desses aspectos específicos da linguagem musical, é também importante atentar para as letras, nos casos das canções. Dentro da ideia de que a música de qualidade deve promover o crescimento integral da criança, as letras das canções devem estar de acordo com os valores que o educador pretende desenvolver. A obra da cantora e compositora Bia Bedran, assim como as produções do Grupo Palavra Cantada, são bons exemplos desse recorte. Tratam de temáticas importantes como respeito à diversidade, cultura africana, cultura indígena, pacifismo, ética, ecologia, amor aos livros; tudo isso aparece em suas letras, sem descuidar de arranjos primorosos, ricos, diferenciados que aumentam em muito o repertório das crianças e professores.

É preciso muito cuidado com a coerência, pois a criança aprende mais pelo exemplo do que pelo discurso. Desse modo, não adianta o professor falar que todos têm os mesmos direitos, mas utilizar na apresentação festiva uma canção que reforça o preconceito de cor; não se pode afirmar no projeto político pedagógico que se trabalha em uma perspectiva não sexista, mas optar por uma produção musical midiática que reforça a erotização precoce das meninas. Os exemplos desse tipo são, infelizmente, em grande número.

Nesse nosso mundo administrado, é muito difícil nadar contra a corrente da chamada indústria cultural. Por isso, os educadores estão sempre sendo seduzidos pelas ondas fonográficas para fazerem uso da chamada música midiática nos espaços escolares. Muitos defendem a ideia de que a instituição escolar fica "fora do mundo" quando opta por trabalhar exclusivamente com o chamado repertório de qualidade (a música folclórica, a música popular de compositores comprometidos com a educação da infância, os grandes clássicos); defendem a ideia de que a escola, e mesmo a instituição de educação infantil, deve se render àquilo que as "crianças gostam". Discordamos radicalmente dessa posição que, para nós, é falsamente democrática, pois com isso apenas reforça o fosso que já separa aqueles que nasceram em famílias com maior capital cultural e podem dispor de produções mais elaboradas e aqueles de origem popular que, se não tiverem na escola contato com tais produções, ficarão para sempre relegados ao lixo que a indústria cultural lhes reserva.

Entendemos que o educador tem como tarefa primordial a ampliação dos parâmetros estéticos de seus alunos. *Se for para reproduzir o que os meios de comunicação de massa já fazem à exaustão, para que serve a instituição escolar? Se for para ouvir, no espaço da instituição escolar, as produções massificadas, de baixo valor estético, que inundam os espaços sociais, que contribuição terá dado o professor ao crescimento integral de seus alunos?*

Optar pelas produções já consagradas pelos meios de comunicação de massa – os chamados sucessos de vendagem – certamente é mais fácil, principalmente se o que se tem como prioritário é o resultado final. É muito mais provável que uma apresentação para as mães tenha o resultado esperado ao se optar por utilizar uma canção já conhecida das crianças por fazer parte da trilha sonora da telenovela ou por estar no CD da apresentadora que, por meio de agressiva estratégia de marketing, inundou nossos ouvidos ao ser executado ininterruptamente nas lojas. Menos ensaios serão necessários, provavelmente as mães cantarão junto, baterão palmas: sucesso garantido.

Mais difícil seria optar por uma produção não conhecida das crianças, descoberta após um eficiente trabalho de busca por gêneros pouco presentes nas mídias ou mesmo um clássico revisitado. Para tanto, o professor precisaria dispor de mais tempo para envolver as crianças com aquela produção, familiarizá-las com aquele gênero, apresentar outras obras similares para apreciação, promover ensaios. Talvez o resultado final não fosse tão calorosamente recebido pela plateia, mas certamente teria sido mais rico, do ponto de vista do processo criador das crianças. *Cabe, portanto, ao professor se perguntar: qual é o meu papel? O de educador – aquele que promove o encontro com o conhecimento, que amplia o universo de seus alunos – ou o de animador de festinhas – aquele que tem como único objetivo entreter as crianças e seus pais por pouco tempo e por isso opta por fazer sempre o mesmo?*

Os gestores também têm papel fundamental na consolidação do trabalho pedagógico com a linguagem musical. Primeiramente, é preciso que tenham uma atitude de abertura, sem exigir dos professores um planejamento que hierarquize as diferentes linguagens, priorizando um processo de alfabetização precoce que restringe em muito o tempo e o espaço das linguagens expressivas, em especial, da música. Cabe aos gestores apoiar as iniciativas do professor que busca a formação musical dos alunos, assim como garantir que possa complementar sua própria formação por meio de projetos de educação continuada na área musical.

Além disso, os gestores são fundamentais na garantia de espaço e material adequado para o trabalho musical. Aparelhos de som devem estar acessíveis aos professores: não se pode admitir que as instituições de educação infantil mantenham seus aparelhos de som fechados nos almoxarifados e que professores precisem negociar o seu uso. A música deve permear o dia a dia da instituição e, para tanto, o aparelho de som deve fazer parte do mobiliário

de cada sala de aula. Além disso, uma discoteca com razoável acervo deve estar disponível; da mesma forma que se busca garantir, com justiça, o acesso aos livros literários por meio de uma biblioteca infantil bem equipada, deve-se garantir o acesso a um repertório mais rico por meio de um amplo acervo de discos.

3. O QUE TRAZEM OS DOCUMENTOS OFICIAIS

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) apresenta, em seu volume terceiro, seis áreas de conhecimento que devem fazer parte do currículo da Educação Infantil. São elas: Música, Movimento, Artes Visuais, Linguagem oral e escrita, Conhecimento matemático e Natureza e sociedade. Como se pode notar, três delas dizem respeito diretamente a linguagens artísticas (Música, Artes Visuais e Movimento). Isso equivale dizer que para o órgão máximo da educação brasileira, a Arte, nas suas diferentes expressões, deve fazer parte de 50% do currículo da educação infantil. Portanto, promover a musicalização das crianças de zero a cinco anos não é mero passatempo: é parte integrante do trabalho pedagógico.

O documento do RCNEI/MEC referente à Música apresenta importantes considerações acerca do trabalho musical. Constitui-se, como o nome já diz, em um referencial para o professor: não o único, certamente, mas um adequado parâmetro. Apresenta uma crítica sobre as concepções de música mais comuns na escola (*musiquinhas* para controle disciplinar, movimentos estereotipados, trilha sonora para um imutável calendário cívico) e oferece outras sugestões de atividades musicais adequadas a essa faixa etária. Ao final, elenca 55 discos adequados ao trabalho com a criança. Como toda lista, é provisória, outras sugestões poderiam ser acrescentadas hoje em dia. No entanto, trata-se de iniciativa louvável por indicar ao professor um recorte específico, pois é de se notar que tal listagem contém apenas títulos que se encaixam na definição de música de qualidade apresentada anteriormente: nada de CDs de sucesso fácil, produções midiáticas mais preocupadas com o sucesso econômico do que com valores estéticos. Os títulos variam de gênero, passando do folclórico ao erudito, contemplando produções de MPB, mas apresentando o denominador comum da qualidade e adequação ao trabalho com a criança. Trata-se de um rico manancial de sugestões para o professor.

CONCLUSÃO

Garantir o direito da criança pequena a uma Educação musical não é tarefa consolidada em nosso país. Décadas de ausência de uma educação musical sistematizada na escola básica trouxe muitos prejuízos que talvez possam ser minimizados com a promulgação da Lei

11769/2008, a qual torna obrigatório o ensino de conteúdos musicais. Além dos prejuízos que podem ser percebidos diretamente, há também os que só se percebem em médio prazo: entre esses, seguramente está o receio sentido pelos educadores de hoje quanto às possibilidades de trabalhar com a linguagem musical. Obviamente, uma formação musical sólida é importante; no entanto, não se pode cair no imobilismo e esperar que todos os professores generalistas tenham essa formação esmerada ou que todos os músicos se encantem pela docência.

O que é possível fazer já, para benefício de inúmeras crianças que hoje se encontram nas instituições de Educação Infantil, é permear esses ambientes com música, por meio de atividades relacionadas tanto à produção musical como o canto, a exploração sonora, a sonorização de histórias, a criação de coreografias, quanto à apreciação e reflexão sobre um repertório rico e diversificado. Com essa disposição, certamente, o professor da Educação Infantil estará cumprindo o seu papel quanto ao desenvolvimento da expressão de seus alunos, assim como garantindo a eles a fruição dessa poderosa manifestação humana que é a música.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....



ABRAMOVICH, F. **Quem educa quem?** 5. ed. São Paulo: Summus, 1985. p. 59.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Referencial curricular nacional para a educação infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAVALCANTE, R. **Música na cabeça.** Disponível em: <www.habro.com.br>. Acesso em: 10 fev. 2004.

HOUAISS. **Dicionário Houaiss de língua portuguesa.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2002. p. 989.

OSTRANDER, L.; SCHOEDER, L. **Super-aprendizagem pela sugestologia.** Rio de Janeiro: Record, 1978.

SHARON, B. A música na mente. **Revista Newsweek**, 24/07/2000.

SNYDERS, G. **A escola pode ensinar as alegrias da música?** São Paulo: Cortez, 1992.

ZATORE; BLOOD. **Música tem o mesmo endereço que sexo e comida em nosso cérebro.** Disponível em: <www.prometeu.com.br>. Acesso em: 1 out. 2001.

BIBLIOGRAFIA:.....



ADORNO, T. W. A indústria cultural. In: COHN, G. (org). **Theodor W. Adorno.** 2. ed.. São Paulo: Ática, 1994. (Grandes cientistas sociais, n. 54).

ADORNO, T. W. **O fetichismo na música e a regressão da audição.** 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Os pensadores).

- BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: Arte**. Brasília: MEC/SEF, 1997. v. 6.
- BRITO, Teca Alencar de. **Música na educação infantil**. São Paulo: Peirópolis, 2003.
- CUNHA, S. (org.). **Cor, som e movimento**. Porto Alegre: Mediação, 1999. (Cadernos Educação Infantil, v. 8).
- NOGUEIRA, Monique Andries. **A formação do ouvinte crítico: um direito do cidadão** (propostas para a educação musical no ensino Fundamental). Dissertação de Mestrado. FE/UFG. Goiânia, 1994.
- NOGUEIRA, Monique Andries. Repertório para a formação de bons ouvintes. **Revista Inter-ação**, v. 22, n. 1/2. Goiânia, UFG, 1998.
- NOGUEIRA, Monique Andries. Música, consumo e escola: reflexões possíveis e necessárias. In: PUCCI, B. et al. (orgs.). **Teoria crítica, estética e educação**. Campinas/Piracicaba: Autores Associados/Unimep, 2001.
- NOGUEIRA, Monique Andries. A música e o desenvolvimento da criança. **Revista UFG**, ano VI, v. 2, Goiânia: UFG, 2004.
- NOGUEIRA, Monique Andries. **A formação cultural do professor ou a arte da fuga**. Goiânia: UFG, 2008.
- SCHAFFER, Murray. **O ouvido pensante**. São Paulo: Unesp, 1991.

DISCOGRAFIA SUGERIDA:



- BEDRAN, Bia. **Coletânea de canções infantis**. Ângelus produções artísticas, 1997.
- BEDRAN, Bia. **A caixa de música de Bia**. Ângelus produções artísticas, 1996.
- BEDRAN, Bia. **Bia canta e conta**. Volumes 1 e 2. Ângelus produções artísticas.
- BEDRAN, Bia. **Brinquedos cantados**. Ângelus produções artísticas, 2003.
- BEDRAN, Bia. **Fazer um bem**. Ângelus produções artísticas.
- COLEÇÃO DISQUINHO. Continental, 2002. (remasterização em CD).
- CHAN, Thelma. **Dos pés à cabeça**. Ed. Fermata do Brasil.
- CRUZ, Juraíldes da. **Meninos**. Secretaria de Cultura de Goiânia.
- VALE, Rubinho do. **Enrola-bola**. 1996.
- ZISKIND, Hélio. **Meu pé, meu querido pé**. Velas, 1997.

* A esses, devem ser acrescentados os 55 títulos sugeridos no RCNEI/MEC.

A LINGUAGEM ESCRITA E AS CRIANÇAS - SUPERANDO MITOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Silvana de Oliveira Augusto

ISE Vera Cruz - Instituto Avisa Lá - Secretaria Municipal de Educação de São Paulo

Resumo: O texto pretende enfrentar alguns mitos e mal entendidos sobre o trabalho com a linguagem escrita na educação infantil, discutindo a adequação do uso dos termos alfabetização e letramento para a compreensão das especificidades do trabalho pedagógico direcionado à linguagem escrita com crianças de zero a cinco anos. Defende-se neste texto a ideia de que a escrita é um complexo sistema de representação e não simples codificação da fala e regula os reais propósitos da educação infantil. Não se espera que as crianças dominem o sistema alfabético da escrita, mas, sim, que aprendam a pensar sobre ele, se aventurem com gosto a escrever e encontrem recursos suficientes para fazê-lo. Por fim, assume o direito da criança de pensar sobre a escrita nas mais diversas práticas sociais – além de brincar, de ser cuidada, de conviver e interagir em ambientes seguros e desafiadores – sendo a educação infantil espaço privilegiado para isso, por meio de um trabalho planejado que assegure oportunidades de se comunicar, ler diariamente, em roda; envolver-se em processos de produção de textos e utilizar a escrita, e a leitura na organização do cotidiano e no desenvolvimento de projetos, e de iniciativas pessoais e coletivas de estudar e aprender. Ao assegurar todas essas oportunidades, a escola ou a creche colaboram para o desenvolvimento das capacidades infantis de pensar, de analisar e sintetizar, processos que se justapõem no exercício da leitura e da escrita, e que ampliam o desenvolvimento infantil.

Palavras-chave: Educação infantil, Linguagem escrita, Letramento, Alfabetização.

Um encontro com um livro abre portas para a compreensão do mundo real e de fantasia, de pai e mãe, fadas encantadas e seres misteriosos, de informações, atualidades, notícias, receitas, de palavras que encantam, assustam, fazem sorrir ou trazem uma dúvida. O mundo escrito em textos pode ser relido através dos tempos, pela voz de quem recita um poema ou de quem conta um conto. Tudo isso pode ser acessado por um bom leitor e é pelo prazer, e pelo direito de conhecer esse mundo, entre outros motivos, que se discute a relevância do trabalho com a linguagem escrita na educação infantil.

Parece um bom convite, uma questão simples de se compreender. Mas, não é bem assim. O trabalho sobre a escrita na educação infantil é cercado de tendências ideológicas e, muitas vezes, reforçam mitos e mal entendidos que não colaboram para o avanço da educa-

ção infantil. A presença da escrita na escola ou na creche, embora seja assunto em pauta há anos, ainda é vista com temor e cautela. Muito se discute sobre o tema e as opiniões frequentemente se polarizaram. Há os que são contra e os que são a favor da escrita entre as práticas de educação infantil. Infelizmente, esse é o primeiro passo para o fortalecimento do mito. Felizmente, é possível desfazê-lo, para tanto, é preciso refletir sobre o sentido dos termos que estão em questão e, quem sabe, recolocar a questão principal do debate. *Vamos tentar?*

A ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA AMEAÇA?

O termo *alfabetização* ainda assusta muitos educadores porque traz consigo inúmeras representações sobre o que significa alfabetizar, ideias que se constituíram em torno da mecânica da escrita, como bem aponta Vygotsky:

Até agora, a escrita ocupou um lugar muito estreito na prática escolar, em relação ao papel fundamental que ela desempenha no desenvolvimento cultural da criança. Ensinam-se as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal modo a mecânica de ler o que está escrito, que se acaba obscurecendo a linguagem escrita como tal. (VYGOTSKY, 2002, p.139).

Desse ponto de vista, o medo dos educadores parece proceder. Os antigos métodos de alfabetização baseados em práticas exclusivamente escolares, em exercícios repetitivos de coordenação motora e outros destinados à prontidão para a escrita afastam as crianças de um contato mais significativo com as manifestações escritas de sua própria língua. Tais métodos centram a atenção sobre as práticas de decodificação do escrito, mas, não no reconhecimento, na compreensão e fruição da linguagem que se usa para escrever, como também aponta Vygotsky:

Esse entusiasmo unilateral pela mecânica da escrita causou impacto não só no ensino como na própria abordagem teórica do problema. Até agora a psicologia tem considerado a escrita simplesmente como uma complicada habilidade motora. Notavelmente, ela tem dado muito pouca atenção à linguagem escrita como tal, isto é, um sistema particular de símbolos e signos cuja dominação prenuncia um ponto crítico em todo o desenvolvimento cultural da criança. (VYGOTSKY, 2002, p.139).

Nesse debate, passa a ganhar terreno uma outra ideia, a de letramento que, no discurso do senso comum, vem ocupando a posição contrária à alfabetização. A palavra letramento

tem sua origem em um outro termo inglês, *literacy*, um nome dado àquele que além de saber ler e escrever, também é usuário de práticas de leitura e escrita (SOARES, 1998). Desse modo, restou ao termo *alfabetização*, carregar consigo o sentido da técnica da leitura e da escrita e o termo *letramento*, o uso social da escrita, nos mais diversos contextos em que se apresenta no mundo. Este último acabou sendo adotado amplamente no Brasil em substituição ao outro que, em seu uso mais popular, frequentemente toma a escrita como decodificação ou transcrição da fala e não como complexo sistema de representação (GOULART, 2006, p. 452).

Mas, isso não é um consenso. Muitos pensam que o sistema de representação alfabético pode ser visto como um sistema de codificação. No entanto, estudos sobre a psicogênese da língua escrita (FERREIRO, 2006) mostram que as crianças enfrentam questões de ordem conceitual e não apenas de transcrição dos sons, de memorização de letras, de percepção sonora das palavras ou de técnicas de grafia. É fundamental saber que para as crianças se apropriarem do nosso sistema de escrita, elas precisam compreender seu processo de construção e suas regras de produção. A não compreensão desse ponto causa os mais terríveis equívocos do ensino na educação infantil. Ora, se o professor toma a escrita como um código de transcrição da fala, seu ensino é direcionado para a percepção visual e auditiva. Vem daí a forte crença que muitos têm nos abecedários com as imagens dos objetos que são escritas com as respectivas iniciais (A de anel, B de bola etc.). *Também é o caso das intervenções que muitos professores fazem na tentativa de aproximar a criança da percepção correta dos sons, quando, por exemplo, eles dizem à criança: “Martelo, como se escreve? Como se escreve MA?”* Nesse caso, o professor entende que o problema que a criança enfrenta é de conversão das unidades sonoras (os sons que pronunciamos em MAR – TE – LO) em unidades gráficas (a escrita de MAR – TE – LO). Tais exemplos mostram claramente a intenção do ensino em investir no exercício da discriminação das partes, mas despreza a unidade da linguagem. Essas não seriam, então, boas práticas de alfabetização.

Bem se vê que o debate em torno dos termos alfabetização e letramento não é um consenso, não se tem definições que agradem a todas as correntes de pensamento que, hoje, produzem pesquisas na área. O consenso sobre o conceito de letramento é, atualmente, cercado por um contexto ideológico que importa, sobretudo, aos que se preocupam com a avaliação da alfabetização, com a medição dos níveis de letramento de uma população (SOARES, p. 82). E esses, certamente, não são propósitos finais da educação infantil.

Para a educação infantil, a questão da alfabetização ou do letramento tem importância porque é ali, na escola ou na creche, que a criança se aproximará da escrita na companhia de um adulto que entende profundamente seu papel como linguagem no desenvolvimento intelectual e afetivo dessa criança. Não se trata de um encontro inaugural posto que, estando imersas em um mundo cercado de escrita, as crianças pensam sobre ela muito antes de chegarem à

escola, sem pedir licença aos adultos. Trata-se, antes, de criar as melhores condições para a construção de significações a partir das diferentes práticas sociais da escrita, em síntese, de defender como nós, professores, esperamos que as crianças ingressem na língua escrita.

Há crianças que ingressam na língua escrita pela magia (uma mágica cognitivamente desafiante) e crianças que entram na língua escrita pelo treino de “habilidades básicas”. Em geral, as primeiras se tornam leitoras; as outras, têm um destino incerto. (FERREIRO, 2009, p. 27).

Esse modo de compreender a aprendizagem da escrita, mais aberta e abrangente, pode ter início antes mesmo do ingresso da criança na escola ou na creche e seu fim, é indeterminado.

Mas, assim como não existe indício de que a humanidade chegou ao estágio final dessa forma de representação, não há como determinar o momento final da aprendizagem, limitando a alfabetização ao puro conhecimento das letras, na primeira série do primeiro grau. Muito pelo contrário, aquele que escreve deve estar sempre descobrindo novas formas de manifestação e, nesse sentido, a conquista da escrita pressupõe o aproveitamento de todo repertório linguístico (a linguagem total) numa aprendizagem permanente, que nunca se conclui porque traz em si a possibilidade de novas formas de manifestação. A escrita, em qualquer estágio de produção, faz parte de um processo essencialmente criativo. (COLELLO, 1995, p. 14).

De Vygotsky a Ferreiro, muito se tem discutido sobre o que é o processo de alfabetizar e qual é a sua importância na formação de uma criança. Para a educação infantil, não convém defender qualquer alfabetização, aquela associada à mecânica e ao treino da técnica de grafar corretamente as palavras. Mas, sim, assumir aquilo que representa o ponto crucial no desenvolvimento cultural da criança, o que permite compreender a linguagem escrita, mais do que a decodificação de sinais simples, como aponta Smolka:

Do ponto de vista da psicologia dialética de Vygotsky, então, a colocação da questão muda fundamentalmente: a linguagem é uma atividade criadora e constitutiva de conhecimento e, por isso mesmo, transformadora. Nesse sentido, a aquisição e o domínio da escrita como forma de linguagem acarretam uma crítica mudança em todo o desenvolvimento cultural da criança. (SMOLKA, 1988, p. 57).

O DIREITO DA CRIANÇA DE PENSAR SOBRE A ESCRITA

Ao defendermos o contato da criança com a escrita desde a educação infantil, além de nos envolvermos diretamente com seu desenvolvimento infantil em toda a sua potencialidade, também garantimos seu direito.

O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do **patrimônio cultural** (grifo meu), artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2009).

A escrita e a sua cultura são importantes patrimônios da humanidade, portanto, direitos da criança. Quando cuidamos do contato das crianças com a escrita, tratamos de incluí-las na cultura escrita, acolhendo suas diferentes práticas sociais e o sentido que isso tem para elas. Cuidamos para que tenham acesso à complexidade da linguagem verbal, por meio de um processo criativo, tomando para si uma das mais importantes heranças culturais, responsável por mudanças no modo como as sociedades se organizaram, com reflexos no próprio modo de pensar das pessoas.

No Brasil, em especial, essa defesa é ainda mais contundente, dada à dura realidade da grande maioria das crianças que frequentam instituições públicas de educação e, em muitos casos, encontram ali a única oportunidade de obter informações que há muito circulam entre as famílias mais escolarizadas.

É, portanto, papel da educação infantil disponibilizar a todas as crianças as informações necessárias para que possam pensar sobre sua própria língua. E isso não deve significar, de modo algum, apressar a escolarização, pelo contrário. O contato com a leitura e a escrita não tem o objetivo de garantir que todas as crianças leiam e escrevam autonomamente ao final da educação infantil – e nem é uma expectativa que se deva ter – mas, assegura a elas o direito de pensar sobre o assunto, de explorar ideias sobre o que se escreve e como se escreve.

Cabe agora perguntar: como as crianças podem se relacionar com a linguagem escrita nas práticas comunicativas orais e escritas de sua língua desde a educação infantil?

AS PRÁTICAS DE LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Na educação infantil, o professor tem um papel fundamental, pois é por meio de suas ações que as crianças podem usufruir a leitura e a escrita. Observando e imitando o adulto leitor, as crianças vão se apropriando das várias manifestações de sua língua no próprio uso que fazem dela, nas mais diferentes oportunidades oferecidas na educação infantil. Assim, são aprendizagens dessa fase da vida:

- comunicar-se nas mais diferentes situações;
- recontar as histórias tradicionais de sua cultura e outras, preservando as características da linguagem escrita;
- utilizar textos de diferentes tipos e gêneros em suas iniciativas de estudar e aprender;
- apreciar bons textos e desenvolver gosto e preferências leitoras;
- desenvolver comportamentos leitores diversos, de acordo com as diferentes práticas sociais da escrita;
- compreender os usos e funções da escrita e utilizá-los quando necessário;
- refletir sobre como se escreve a partir de suas hipóteses e conhecimentos sobre a escrita, entre eles, a grafia de seu próprio nome;
- ditar textos ao professor, utilizando conhecimentos sobre a linguagem escrita.

Um bom professor planeja um trabalho de aproximação e familiarização com essa linguagem em um ambiente próprio para isso. Não se trata de cuidar do aspecto físico do espaço, como, por exemplo, fixar nas paredes da sala cartazes com textos e outros recursos. Mas, sim, de ajudar a criança a conviver em um ambiente cercado de práticas promotoras da aprendizagem da linguagem escrita, nos mais variados usos e funções, atravessadas pelas múltiplas significações infantis possíveis em algumas práticas, como se vê a seguir.

OUVIR A LEITURA DE HISTÓRIAS DIARIAMENTE, NA RODA

Como dito anteriormente, o trabalho a partir da linguagem escrita se inicia muito cedo, com a curiosidade dos bebês que notam, na entonação do adulto, quando é hora de conversar, de brincar e de ouvir histórias. É certo que um bebê muito pequeno, não poderá compreender

o significado de todas as passagens do texto lido pelo seu professor, mas ler histórias para um pequeno grupo de bebês, também é um jeito de cuidar da imaginação, da inteligência e dos afetos das crianças. Quando organizamos uma roda, nos sentamos com as crianças ou as fazemos ninar ao som do “era uma vez”, estamos ajudando-as a constituir a memória, o sentido de ouvir histórias pelas palavras de um adulto afetivo. É um bom jeito de reconhecer, desde cedo, a diversidade de sentidos que estão guardados nos livros que os adultos lhes apresentam.

Na roda de histórias, os professores têm dois momentos a compartilhar: contar e ler histórias. Embora a atuação do professor contador de histórias, com todos os seus recursos expressivos, seja fundamental para o grupo de crianças, ainda assim, não deve substituir a leitura. E isso vale para todas as idades: para os bebês que se aninham em torno do professor para observar e tocar as figuras que saltam dos livros e também para as crianças maiores que escutam e recontam, ao mesmo tempo.

Contar histórias não é a mesma coisa que ler porque não se aprende as mesmas coisas nas duas situações. As histórias contadas reportam a criança à expressão oral do adulto, ao canto, à entonação, à atmosfera que cerca a memória daquele que conta, olhando nos olhos de seu ávido público. *As histórias lidas remetem aos textos estáveis ditos por outras vozes. Mas, o que há, afinal, de tão especial a ser aprendido na leitura feita pelo professor?*

Ferreiro (2006) afirma que a leitura pode ser entendida como um grande palco, onde é preciso descobrir os atores e os autores. As crianças que não conseguem ler sozinhas, podem, ainda assim, conhecer a beleza e a magia das palavras por meio dos adultos que leem para ela, que lhes emprestam vozes. Estes atuam como um interpretantes para a criança que, ao escutar suas palavras, imagina tudo o que se passa nessa narrativa e interpreta os acontecimentos de um modo próprio.

O interpretante informa à criança, ao efetuar esse ato aparentemente banal que chamamos de um ato de leitura, que essas marcas têm poderes especiais: basta olhá-las para produzir linguagem. O ato de leitura é um ato mágico. O que existe por trás dessas marcas para que o olho incite a boca a produzir linguagem? Certamente é uma linguagem peculiar, bem diferente da comunicação face a face. Quem lê não olha para o outro, mas para a página (ou qualquer outra superfície sobre a qual as marcas foram realizadas). Quem lê parece falar para o outro, porém o que diz não é a sua própria palavra, mas a palavra de um Outro que pode ser desdobrada em muitos Outros saídos não se sabe de onde, também escondidos atrás das marcas. De fato, o leitor é um ator: empresta sua voz para o texto ser

re-presentado (o sentido etimológico de ‘tornar-se a apresentar’). Portanto, o interpretante fala mas não é ele quem fala; o interpretante diz, porém o dito não é seu próprio dizer mas o de fantasmas que se realizam através da sua boca. [...]

O interpretante-leitor é um ilusionista que tira dessa cartola mágica que é a sua boca os mais insuspeitos objetos-palavras, em um desenrolar de surpresas que parece infinito.

Parte da magia consiste em que o mesmo texto (ou seja, as mesmas palavras, na mesma ordem) torne a re-presentar-se diversas vezes, diante das mesmas marcas. Que existe nessas marcas que permite não só eliciar linguagem, mas também provocar o mesmo texto oral, uma e outra vez? O fascínio das crianças pela leitura e releitura da mesma estória tem a ver com esta descoberta fundamental: a escrita fixa da língua, controla-a de tal maneira que as palavras não se dispersam, não se desvanecem nem são substituídas umas pelas outras. As mesmas palavras, uma e outra vez; grande parte do mistério reside nesta possibilidade de repetição, de representação. (FERREIRO, 2006, p. 165-166).

As palavras lidas não são mais importantes do que as ditas, contadas a partir da memória do professor e de todos os seus recursos expressivos. São, apenas, diferentes e, certamente, insubstituíveis. Ao ler para as crianças, estamos incluindo-as na tradição de nossa cultura que, teoricamente, seria inacessível para elas que ainda não sabem ler convencionalmente. Por esse motivo, o momento da leitura para crianças de todas as idades, deve ser o mais próximo possível das práticas reais dos leitores.

Ao ler histórias todos os dias, os professores dão voz aos autores para que eles possam falar às crianças, uma vez que elas ainda não podem fazer isso sozinhas. A experiência contínua, organizada e intencional de leitura de contos e de outros textos possibilita às crianças a ampliação do seu repertório de narrativas que servirão de base para a produção de seus textos de autoria.

Além disso, a roda de leitura permite a elas observar atitudes essenciais para a construção dos comportamentos leitores (LERNER, 2002) e do hábito de ler. Nós, adultos, nem sempre temos consciência dos nossos próprios comportamentos diante dos textos, mas, quando lemos em voz alta, eles saltam aos olhos das crianças que, atentamente, observam como o professor comenta ou recomenda algo que leu, como discute as diferentes interpretações.

As crianças observam como os adultos se encantam, gostam de ler e reler os mesmos trechos, como eles conhecem e se interessam pelos autores. Tais atos revelam comportamentos típicos de leitores e que podem ser pouco a pouco desenvolvidos pelas crianças nas rodas em que os professores leem para elas.

SUGESTÕES PARA ORGANIZAR O TRABALHO DE LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL¹

Ler um livro para crianças requer decisões e escolhas muito importantes. Anote algumas dicas úteis para o planejamento: 1. Adaptado de (AUGUSTO, 2003).

- A primeira coisa a pensar é a qualidade do texto. Ao contrário do que muitos pensam, as crianças se encantam, sim, com a leitura. E, com o convívio, desenvolvem gostos e preferências pela linguagem de algumas histórias e seus autores. Historinhas muito curtas, de frases simplificadas, infantilizadas e moralizantes minimizam o potencial das crianças que podem aprender a dedicar-se a ouvir uma longa e bela história lida pelo adulto. Ao escolher bons livros, cuidamos da imaginação e respeitamos a inteligência própria das crianças.
- *Nessa escolha também se deve considerar o cuidado ético: que valores se quer transmitir com determinadas histórias? Como as personagens femininas, por exemplo, aparecem? São sempre secundárias, obedientes aos homens, ou também aparecem como heroínas, destacando-se também pela inteligência além da beleza? E os personagens negros? São sempre escravos ou subalternos ou também são destaques importantes, centrais da trama? É importante criar oportunidades para que todas as crianças possam, por meio das histórias, se espelhar e se identificar, positivamente, com tais personagens. Vá à biblioteca, pesquise o acervo de sua creche ou escola e procure esses personagens, talvez desconhecidos das crianças. Você certamente também vai se surpreender.*
- Cuidar da formação ética nesse contexto não significa, no entanto, usar a história para dar lição de moral. A leitura deve valer por si, pelo poder mágico que as palavras carregam e quem decide o que se aprende com aquilo é sempre a criança. Deixe que ela mesma tire suas conclusões, lógicas ou fantásticas, porque mais importante do que aprender uma possível lição, é aprender a ser leitor.
- O planejamento da roda de leitura pressupõe alguns cuidados que podem ser marcados em seus três momentos: antes, durante e depois da leitura. Antes é importante escolher muito bem o que será lido, conhecer o texto em seus detalhes, preparar-

-se para ler. Durante a roda, apresentar o livro às crianças, falar um pouco sobre o autor e a obra, compartilhar os motivos de sua escolha são cuidados que permitem às crianças reconhecer os comportamentos leitores de seu professor. Não interromper a leitura sempre que uma palavra nova ocorrer é cuidado básico para que a criança construa a sua própria interpretação do texto. E, ao final, para fechar bem esse momento, vale a pena compartilhar impressões sobre a leitura: de que cada um gostou mais, chamar a atenção para alguns detalhes e, eventualmente, reler os trechos favoritos são orientações que ajudam a criança a ampliar seus conhecimentos sobre a linguagem escrita.

RECONTAR HISTÓRIAS

A presença dos contos tradicionais de fadas nas rodas de leitura é fundamental porque além de portadores de temas e questões essenciais para o homem, por isso presentes na literatura universal, os contos tradicionais possuem uma estrutura bastante estável, características linguísticas importantes que facilitaram sua transmissão ao longo de séculos e, pelo mesmo motivo, também são úteis ao reconto das crianças.

A leitura diária de contos tradicionais de fadas é umas das mais importantes fontes para a criança se apropriar da linguagem escrita. O domínio de um vasto repertório de contos permite a elas abstraírem a estrutura estável da narrativa. Repare bem como ela está presente na maioria das histórias que você conhece: todos os contos de fadas sempre se iniciam com “era uma vez ...”; o tempo é indefinido, fantasioso; geralmente há lados distintos da trama, representados pelo bem e o mal; o mal ameaça o bem, normalmente três vezes, até conseguiu seu intento. Mas, há um episódio mágico que desfecha a história, aplacando o mal e garantindo que todos sejam “felizes para sempre”.

A criança que conhece muitos contos tradicionais se apropria dessa estrutura e a utiliza para recontá-las. Ao contar uma história tal como o autor a escreveu, a criança coloca em uso elementos da linguagem escrita muito diferentes dos recursos utilizados para falar. Essa diferenciação entre as diferentes linguagens e discursos pode ser feita nessa roda de história em que as crianças ocupam lugar privilegiado ao recontar uma história de um livro para os demais amigos da sala. A professora pode apoiá-las em suas iniciativas de várias maneiras: promovendo o empréstimo do livro para ser lido em casa, com os pais e os irmãos; organizando momentos em sala de aula em que duplas ou pequenos grupos se constituem para a troca de histórias, até o momento em que uma criança por vez assuma o lugar de destaque e apresente seu livro favorito aos colegas, recontando-os.

PRODUZIR TEXTOS DITANDO-OS AO PROFESSOR

Tradicionalmente, pensava-se que para produzir um texto era necessário aprender a grafar corretamente todas as palavras. No entanto, hoje, se reconhece que é possível escrever, desde que um escriba se ofereça para grafar o texto ditado pelas crianças. Ao se oferecer como escriba, o professor dá voz a elas, assegura-lhes a oportunidade e as condições para que produzam seus textos, aventurando-se, mais uma vez, a usar a linguagem que se escreve.

O trabalho com a reescrita de contos clássicos é apenas um exemplo. Além desses textos, as crianças podem conhecer outros nas práticas que envolvem demais funções da escrita e suas finalidades comunicativas, e expressivas. O importante é que essa situação didática seja conduzida pelo professor de modo a mostrar às crianças, por meio de seus próprios atos, todo o processo de produção de texto: levantamento de ideias sobre o assunto; discussão em grupo; organização de roteiros em função de um propósito comunicativo; o ditado pausado, regulado ao ritmo da grafia do escriba; a leitura e a revisão final, dando destaque à dimensão discursiva do texto.

PENSA SOBRE COMO SE ESCREVE, ESCRREVENDO

Como se viu, as crianças se encantam e desejam saber como os adultos conseguem ler por trás das mesmas letras, as mesmas palavras e expressões. Na tentativa de compreender, elas elaboram ideias, pensamentos e hipóteses sobre a escrita enquanto escrevem. Por isso, escrever por conta própria é uma atividade tão intrigante e desafiadora para elas que buscam aprendê-la exercitando.

Muitas são as ideias das crianças sobre o assunto. Inicialmente, costumam pensar que, para escrever, basta juntar várias letras, indiscriminadamente. Às vezes, associam o tamanho da palavra ao tamanho do objeto: algo bem pequeno, como uma formiga, por exemplo, deve ser escrito com poucas letras, mas lobo, certamente com muitas letras. Também é comum encontrar crianças que pensam que não é possível escrever nada com menos de três letras e que nunca se repetem letras em uma mesma palavra. Depois, na tentativa de ler o que escreveram, desenvolvem outros conceitos e critérios de seleção mais rigorosos, levando em conta a qualidade e a quantidade de letras, o que caracteriza o nível silábico de escrita. Fazem relações entre unidades de falas e sílabas que podem ser representadas por uma ou mais letras, com ou sem valor sonoro. (FERREIRO, 2006).

É importante lembrar, entretanto, que essa elaboração está a serviço da produção discursiva da criança. Por isso, é importante que as propostas de exploração de escritas estejam contextualizadas nos projetos desenvolvidos em sala, que tenham sentido para as crianças

e promovam muitas interações, afinal, as crianças não aprendem sozinhas, mas, sim, em interação social, com seus pares, no cotidiano da escola (SMOLKA 1988), imersas em suas práticas culturais de escrita.

Essas ideias iniciais das crianças não representam erros como tradicionalmente se pensou, mas, sim, etapas de um longo e complexo processo de construção conceitual da escrita. A partir daí, elas se arriscam a escrever sem saber escrever, pensando e testando suas hipóteses. Como já foi dito anteriormente, na educação infantil, não é esperado que elas dominem o sistema alfabético da escrita, mas, sim, que aprendam a pensar sobre ele, se aventurem com gosto a escrever e encontrem recursos suficientes para isso. O primeiro passo é a conquista da escrita do nome próprio.

O nome de cada criança é carregado de significados, motivo de curiosidade e investigação, e não é à toa que uma criança pequena se enche de vaidade e satisfação quando já consegue ler ou escrever o próprio nome. Pode-se dizer que a história de uma criança começa, muitas vezes, pela escolha do nome que carrega consigo as representações e desejos de seus pais. Saber o que esse nome significa para uma família, diz algo também sobre as crianças. Conhecer a origem dos nomes e as histórias de batismos são informações que compõem a história de cada um. É por isso que se deve evitar o uso de apelidos que, muitas vezes, são pejorativos e depreciam a autoimagem das crianças e a força simbólica que o nome próprio carrega.

Além do papel fundamental na construção da identidade, o nome próprio também possui características linguísticas que muito favorecem a reflexão da criança sobre como se escreve. O nome é uma escrita clara, objetiva, estável e sempre presente no cotidiano: nas etiquetas dos próprios pertences, no mural da sala, abaixo dos desenhos expostos, na lista dos ajudantes no dia, dos aniversariantes etc.

A escrita do nome próprio, bem como o conhecimento da lista de nomes de sua turma, são conhecimentos fundamentais a que todas as crianças têm direito. Esta será a base que ela utilizará mais tarde para compor outras grafias, de tantas outras ideias. É o mais importante recurso para que possa seguir pensando, por conta própria, sobre como funciona esse complexo mundo da escrita.

SUGESTÕES DE TRABALHO A PARTIR DA LISTA DE NOMES DA SALA²

A seguir, veja algumas sugestões de trabalho que podem ser adaptadas para crianças de diferentes idades:

2. Adaptado de (AUGUSTO, 2003).

1. Tire alguns dias da semana para identificar os pertences de todos, com a ajuda das crianças do grupo. Elas podem escrever o nome, em diferentes etiquetas, para organizar e identificar seus pertences.
2. Tenha sempre à disposição, na sala, a lista completa de todos os nomes, para que as crianças possam consultá-la sempre que preciso. As salas das crianças maiores podem ganhar um cartaz de pregas com espaço para tarjetas móveis com os nomes de sua turma. Os berçários e minigrupos podem também ganhar painéis com fotos.
3. Pesquise, com os pais e as crianças, a história dos nomes de seus nomes e promova conversas sobre esse assunto para que todas as crianças possam contar suas histórias e ouvir a de seus colegas. As pesquisas tanto podem ser feitas oralmente, por meio de relatos que as crianças escutam em casa e recontam na roda; de bilhete escrito ou, ainda; de entrevista gravada.
4. Ajude as crianças na organização de seus álbuns pessoais, contanto a história dos nomes de sua família, ilustrando-os com fotos, quando possível ou desenhos. Convide os pais para participarem dessa produção, nos momentos em que eles tiverem possibilidade de vir à escola ou à creche por alguns instantes.
5. Aproveite as tarjetas de nomes da sala nas mais diferentes situações do cotidiano como, por exemplo, verificar os presentes e os ausentes, separar os nomes dos ajudantes ou os aniversariantes, brincar de adivinha de nomes, de modo que as crianças possam buscar pistas nas escritas para saber quais são os nomes sorteados, brincar de bingo de nomes etc.

Ao assegurar todas essas oportunidades – de refletir sobre o sistema alfabético e de conhecer, e usar a linguagem escrita nas suas diferentes funções – o professor amplia as capacidades infantis de pensar, de analisar e sintetizar, processos que se justapõem no exercício da leitura e da escrita e contribuem para ampliar o desenvolvimento infantil. Por esses motivos, ler e escrever são importantes propósitos de uma boa instituição de educação infantil, sobretudo, daquela que tanto sonhamos para todas as crianças brasileiras.

REFERÊNCIAS



AUGUSTO, S. O. **Educar cuidando**: uma história para contar. ADI Magistério, Rotas de aprendizagem: orientação da prática educativa. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação Infantil de São Paulo, 2003.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, 2009.

COLELLO, S. **Alfabetização em questão**. São Paulo: Graal, 1995.

FERREIRO, E. Sobre a necessária coordenação entre semelhanças e diferenças. In: CASTORINA, J. **Piaget – Vygotsky: novas contribuições para o debate**. 6ª ed. São Paulo: Ática, 2006, p. 167-175.

FERREIRO, E. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GOULART, C. Letramento e modos de ser letrado: discutindo a base teórico-metodológica de um estudo. **Rev. Bras. Educ.**, v. 11, n. 33, p. 450-460, set. 2006.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. São Paulo: Artmed, 2002.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1988.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

BIBLIOGRAFIA



BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1995.

FERREIRO, E. **Psicogênese da língua escrita**. São Paulo: Artmed, 1999.

FERREIRO, E. **Com todas as letras**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

FERREIRO, E. **Cultura escrita e educação**. São Paulo: Artmed, 2001.

OLIVEIRA, Z. M. (Org.). **Educação Infantil: muitos olhares**. São Paulo: Cortez, 1994.

OLIVEIRA, Z. R. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007. (Coleção Docência em Formação).

PIAGET, J. **A linguagem e o pensamento da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

SOARES, M. **Letramento, um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

WEISZ, T. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2002.

LITERATURA INFANTIL E EDUCAÇÃO INFANTIL: UM GRANDE ENCONTRO

Gládis Elise Pereira da Silva Kaercher

Professora Adjunta do Departamento de Estudos Especializados
Faculdade de Educação - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Resumo: Neste texto, pretendo discutir como pensar a Literatura na Educação Infantil, como compreendê-la e organizar as escolas, e as ações pedagógicas, para inseri-la de modo prazeroso e eficaz no cotidiano das crianças.

Palavras-chave: Literatura Infantil. Educação Infantil. Ações Pedagógicas.

Enobrecer os sentimentos do homem, enriquecer-lhe a vida, proporcionar-lhe alegria e sentido, é a missão da arte.
(MOKITI OKADA)

A Literatura Infantil é arte que usa a palavra como linguagem expressiva e como tal deve ser trabalhada. Mais do que um modo de cognição, a Literatura é um alimento para alma.

Como então pensar essa forma de arte para as crianças pequenas? Como pensar a ação pedagógica junto às turmas de berçário, maternal e nível A e B?

Primeiro, precisamos levar a sério a tarefa de trabalhar com a Literatura Infantil, entender que sua presença no cotidiano deve visar à formação de leitores literários (conforme aponta Teresa Colomer) e, portanto, mais do que uma tarefa dos professores ela é uma tarefa institucional que deve envolver professores, auxiliares, equipe diretiva, pais e crianças, tomados como parceiros dessa caminhada. Há, portanto, compromissos a serem assumidos por todas as partes.

As escolas precisam assumir a formação do leitor literário como um compromisso institucional. Portanto, prever como deverá ser a organização do espaço e do tempo dentro da instituição, para alcançar esse objetivo. Isso inclui organização de bibliotecas, equipagem das salas de aula (com tapetes, almofadas, estantes adequadas etc.). Implica pensar o que cada instituição já dispõe e o que falta conseguir para ter os espaços adequados. Não signifi-

ca parar e esperar ter tudo para começar, mas traçar o percurso que será trilhado para chegar lá (previsão de recursos, busca de parcerias, inclusão em programas públicos de fornecimento de acervo – como o PNBE, por exemplo).

Devem, ainda, assumir o compromisso de aquisição de acervo e de implementação de uma política de formação em serviço dos educadores para a promoção da formação do leitor literário. Significa promover leituras e discussões com os educadores, permitir que eles se capacitem em cursos para contadores de histórias, jogos dramáticos, teatro, entre outros.

É necessário, ainda, assumir o compromisso de formular, com a comunidade escolar – educadores, pais e alunos –, um projeto de formação de leitores a médio e longo prazo. Portanto, sair do imediatismo das datas comemorativas (quando, no geral, são pensados jograis, declamações etc.) para pensar em como garantir que as crianças, ao longo dos anos que passarão na escola de EI, possam, por exemplo, ter contato com gêneros literários diversificados (e não trabalhem apenas narrativas, mas poesias, parlendas, peças teatrais, entre outras).

Também os educadores precisam assumir compromissos. O primeiro e mais relevante talvez seja o de tomarem a decisão político-pedagógica de implementarem a formação do leitor literário. Portanto, é preciso parar de usar as questões estruturais (falta de bibliotecas, de acervo, de condições materiais adequadas etc.) como desculpa para não começar a fazer esse trabalho. Para tanto, os educadores (portanto, professores e auxiliares) devem planejar, implementar e avaliar – constantemente – uma ação pedagógica voltada para a formação do leitor literário. Ou seja, devem promover contações de história, com recursos diversificados, mas não necessariamente “caros”. Para tanto, podem promover sessões de leitura em voz alta, debates com as crianças, discussões sobre as histórias, procurando ouvi-las, sobretudo, o que elas dizem sobre as histórias que escutam, como as interpretam, sem procurar direcionar os comentários e posições. Antes de indagar as crianças sobre “o que o autor quis dizer”, deve-se buscar ouvir o que as elas querem/precisam dizer.

Também é preciso que os educadores participem ativamente do seu processo de formação como “formadores de leitores”. Portanto, faz-se necessário que eles busquem se atrever como contadores: larguem o medo e se aventurem a fazer com as crianças práticas de leitura diferenciadas, ricas, desafiadoras e instigantes. Para isso, os educadores devem promover a inserção dos alunos em ambiências de formação de leitores (feiras, bibliotecas públicas, livrarias etc.), levando-os a perceber que a Literatura está em suas vidas, nos mais variados espaços, para ser usufruída, cumprindo de algum modo a epígrafe deste texto.

Por fim, as famílias devem se sentir integrantes desse processo, assumindo o compromisso de estabelecerem parceria com a instituição no projeto de formação do leitor literário, envolvendo-se nas atividades propostas pela instituição (rifas, passeios, contações, visitas

etc.). Penso que também as famílias devem cobrar da instituição e dos educadores o desenvolvimento do projeto de formação (para tanto, o projeto deve ser explicitado e de conhecimento de todos). Isso implica em conversar com os educadores para saber o que ocorre na escola: quais preferências seus filhos manifestam, quais histórias apreciam, como gostam de ouvi-las, para que, em casa, também possam implementar práticas de leitura significativas para as crianças. As famílias precisam, ainda, promover a inserção dos filhos/as em ambiências de formação de leitores (feiras, bibliotecas públicas, livrarias etc.): precisam colocar a leitura no seu cotidiano, mostrando que a descoberta das histórias pode ser uma atividade de prazer e alegria compartilhada por todos na casa.

AFINANDO O FOCO: A SALA DE AULA E A AÇÃO PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DE LEITORES

Como é possível desenvolver uma ação pedagógica que contemple os aspectos salientados acima?

Bem, penso que esta questão pode ser respondida de inúmeros modos. O que procurei fazer aqui é dar pistas, sugestões que podem ser aproveitadas pelos educadores e transformadas, sempre levando em consideração: os contextos nos quais as crianças estão inseridas, suas histórias de leitores, as práticas já vivenciadas nas famílias e em anos anteriores nas escolas. Assim, penso que as ideias que lancei só fazem sentido se pensadas em um contexto maior de inter-relação entre a literatura infantil e os demais saberes trabalhados na escola. Ou seja, a Literatura Infantil só pode ser pensada dentro de uma determinada Cultura Infantil que lhe serve como base. Por conseguinte, a Literatura Infantil no Brasil está imersa em um contexto, uma cultura que tem determinados entendimentos do que é a infância, quais interesses ela tem, como a criança deve ser educada e, ainda, como a Literatura “entra” nessa formação. Assim, não existe Cultura Infantil fora de uma determinada cultura, mais ampla, que a engloba. Desse modo, a Cultura Infantil e a Literatura Infantil, que nela se insere, refletem a concepção de infância de um dado período, englobando as Artes, a Mídia, o consumo, as pedagogias etc.

Portanto, qualquer ação pedagógica que envolva a Literatura infantil está lidando com a Cultura Infantil: o que a criança vê e como ela interpreta só faz sentido dentro de um determinado repertório de significações possíveis, constituídas dentro de uma determinada cultura (familiar, escolar, religiosa, nacional, etária etc.). Logo, ao propormos atividades de contação de histórias para as crianças, necessariamente, estaremos lidando com as possibilidades concretas de interpretação e criação que cada criança desenvolve, a partir da cultura em que está inserida.

Não se trata de um “determinismo” cultural ou de afirmar que as crianças estão circunscritas àquilo que já conhecem sobre a literatura, mas de apontar que a cultura na qual estão inseridas (e a cultura literária em especial) cumpre uma influência importante. Cabe à escola trabalhar a Literatura Infantil de modo a levá-la para as crianças como mais uma possibilidade, ampliando os seus repertórios, mostrando novidades, gêneros literários talvez desconhecidos, não para apresentá-los como a “boa” literatura, mas como “mais uma forma de” literatura.

Dito isso, podemos pensar nas diferentes etapas da educação Infantil.

LITERATURA INFANTIL PARA O BERÇÁRIO: ISSO EXISTE?

A partir do berçário, podemos pensar em um trabalho de formação de leitores que se ocupe de promover a sensibilização para o objeto. Ou seja, um trabalho o qual compreenda que para um bebê o livro e tudo aquilo que o cerca fazem parte de uma ampla gama de possibilidades de cognição e existem para ser explorados. Recordando que, nesse período, a criança se desenvolve a partir das interações que pode estabelecer com o meio e que estas interações passam pelo uso de seus sentidos e do movimento (Jean Piaget denomina essa etapa de período sensório-motor) como estruturas de pensamento. Também o livro precisa estar adequado a essas exigências. Portanto, precisamos aceitar que o livro será alvo de manipulação intensa, será cheirado, mordido, amassado, esfregado, arrastado etc. A escolha de livros que tenham adequação à faixa etária é fundamental. Assim, o livro deve ser feito de material higienizável e resistente, preferencialmente, de pano ou borracha que possam ser lavados periodicamente e ofertados sem risco às crianças.

Não devemos nos preocupar em estabelecer uma rotina rígida de interação entre as crianças do berçário e o livro, antes o contato deve ser constante, mas espontâneo – em um primeiro momento. Os livros devem ser colocados ao alcance dos bebês para que estes possam manipulá-los. Todavia, esse contato espontâneo cessa, pois uma vez explorado, assimilado e acomodado (para usar conceitos bem específicos), o livro “perde a graça”. Cabe aqui a intervenção do educador no sentido de recriar o encontro entre a criança bem pequena e o livro, para que os bebês cercados de estímulos desafiadores voltem a sentir prazer com esse encontro e “redescoberta”.

Assim, esconder livros em locais inusitados (dentro de caixas, abaixo dos móveis da sala, dentro de brinquedos, no pátio, refeitório etc.) torna o percurso das crianças (em geral engatinhando ou dando os primeiros passos) muito mais rico.

Passada essa fase de descoberta/redescoberta, podemos pensar, ainda, no berçário, em agregar o trabalho com o livro e as histórias à descoberta das demais linguagens expressivas. Por estarem em um período de intensa interação, os bebês apreciam que os livros ofereçam interações com as demais linguagens (plástica, musical etc.). Portanto, ofertar livros que contenham guizos, velcros, fechos, plástico bolha (para ser apertado, claro), aromas, texturas, formas, padronagens, cores etc., deve ser priorizado. No geral, essas obras mais interativas costumam ser caras. *O que fazer então?* Ora, promover intervenções nas obras já disponíveis, acrescentando esses elementos. Assim, acrescentar através de colagem (nas obras de papelão) ou de costuras (nas obras de pano) esses elementos pode significar dar vida nova aos livros “já manjados”. Vale destacar que, antes de mais nada, é preciso atentar para a segurança dos pequenos e realizar intervenções seguras (portanto nada de colas tóxicas para fixar tecidos ou papéis) que possam ser manipuladas posteriormente em abundância sem se soltarem.

Aqui aparecem as primeiras contações: narrativas animadas com pequenos personagens do cotidiano (como brinquedos da sala, pessoas conhecidas da criança etc.). Frases curtas que envolvam ações simples que explorem a sonoridade das palavras (outro foco de atenção nesse momento). Narrativas como “A bola, vai rolar, vai rolaaaaaaaaaaarrrrrr e ...puuuuuuuuuuuuummmmmmm!!!! na barriga do nenê” (dramatizando a chegada da bola até a criança) oferecem oportunidade de concentrar-se em sequências de fatos (ainda simples) e vão preparando o terreno para as audições de histórias que começarão logo em seguida.

Por volta de um ano e meio, aproximadamente, as crianças já passam a ter grande interesse em acompanhar narrativas em livros com imagens (de preferência grandes e bem coloridos), com sequências de ações simples: histórias que se passam no mesmo lugar (espaço) e que duram pouco. Estas não envolvem noções de tempo mais complexas, tais como: dia, semana, estação, meses, anos etc., ainda não construídas pelas crianças.

MATERNAL: A ENTRADA DE UM NOVO UNIVERSO – O PAPEL

A partir do maternal os livros de papel passam a ganhar destaque: papelão compactado (daqueles bem duros e resistentes) passam a ser os parceiros mais adequados para as crianças. Nessa fase, as palavras ganham sentido: o encantamento das pequenas narrativas, criadas pelas crianças ou educadoras, ou mesmo a transposição das histórias da narrativa oral também crescem em sentido.

Aqui entramos no reinado dos contos de fadas: histórias ancestrais, passadas de geração a geração, carregadas de simbologias e mitos. Figuras importantes tão amadas e tão temidas, como o lobo e a bruxa, ganham destaque.

Cabe salientar que os contos devem ser levados às crianças desde muito cedo, lidos pausadamente, com entonação adequada, criando silêncios, expectativas. Devemos trabalhar as versões mais contemporâneas, nas quais lobos viram “bonzinhos” e porcos são vilões ou bruxas são amigas. Mas, sobretudo, devemos resgatar as compilações mais clássicas, dos irmãos Grimm ou de Hans Christian Andersen, com seus finais exemplares e castigos “cruéis”. *Por quê?* Ora, voltando à epígrafe deste texto precisamos perceber que nosso trabalho alimenta a alma: a Literatura Infantil é uma valiosa ferramenta para pensar a existência, compreender os sentimentos, às vezes não tão nobres, que integram o “humano”. *Em tempos onde as crianças pequenas partilham o hábito cultural de suas famílias com intensidade e, portanto, assistem aos telejornais “derramando” sangue em sucessivas chacinas, como auxiliá-las a compreender a complexidade da vida (a maldade, a crueldade, a violência)? Como auxiliar a entender que uma criança pode ser morta com requintes de crueldade, esquartejada pelas ruas de uma cidade (como foi o pequeno João Hélio morto nas ruas do Rio de Janeiro em janeiro de 2007)?*

Pensar que bem e mal são separados claramente (como os contos de fada fazem crer) e o mal será exemplarmente punido traz tranquilidade: torna possível lidar com a realidade.

No maternal, também, as imagens passam a interessar em sua dimensão narrativa. Assim, as narrativas visuais presentes nos livros ou produzidas com as crianças mostram que é possível ler e escrever com as imagens. Por isso é interessante explorar as biografias visuais, convidar as crianças para trazerem imagens daquilo que gostam, temem, desejam (brinquedos, lugares, pessoas etc.). Depois é só convidá-las a criar sequências com as imagens para “contar”, através de pequenos álbuns, suas histórias. Essas biografias podem ser feitas sobre a origem das famílias, sobre a vida escolar, sobre os personagens – heróis – favoritos, entre tantos outros.

JARDIM (PRÉ-ESCOLA, NÍVEL A): ABREM-SE AS PORTAS DE UM VASTO MUNDO

Com a chegada ao nível A, as crianças passam a intensificar seus eventos de letramento e, portanto, a se interessar cada vez mais pela escrita, as palavras e o que elas contêm. Assim, o texto escrito, que é o modo privilegiado de expressão literária, passa a ser a grande estrela. Logo podemos explorar mais as narrativas; promover contações de história para as crianças, com as crianças, das crianças. Usar recursos diversificados e técnicas empolgantes, também pode ser precioso.

É preciso lembrar que devemos organizar a contação. Para tanto, precisamos ler atentamente o texto antes de contá-lo para as crianças. Não esqueça que você deve conhecê-lo

profundamente, a ponto de prescindir do livro para contar a história. Isso dá ao educador a mobilidade de adaptar as narrativas de acordo com as características e interesses do grupo: lembre-se: CONTAÇÃO NÃO É LEITURA EM VOZ ALTA. Portanto, cabe ao educador ser capaz de suprimir passagens excessivamente longas, palavras desconhecidas, digressões temporais (grandes passagens de recordações de personagens que tirem a dinamicidade das narrativas ou descrições por demais detalhadas). Enfim, o educador deve ser capaz de tomar o texto para si e “arredondá-lo” para promoção de uma contação bem sucedida. Depois, em um momento oportuno, ele deve retomar a obra, mostrando os detalhes da capa, uma pequena biografia do autor/autora, falando do ilustrador, mostrando, se possível, outras obras deles. E, então, talvez, lendo as passagens que tinham sido modificadas, explicando o porquê de contá-las assim.

Outro aspecto fundamental de uma contação de histórias é que os educadores escolham quais serão os recursos que irão empregar com antecedência. Para isso, precisam verificar o estado dos materiais que serão empregados, tais como fantoches, imagens, retro-projetores, lanternas etc. e se você dispõe de quantidade suficiente deles.

Os materiais precisam ser atraentes, não utilizem materiais descolados, incompletos ou artisticamente desinteressantes. É importante ser sensível para deixar que o clima da história contagie a todos, inclusive os educadores.

TÉCNICAS E SUGESTÕES DE CONTAÇÃO

Por fim, vale lembrar que sempre que vamos contar uma história podemos lançar mão de técnicas e/ou recursos que nos ajudem a tornar o instante de ouvir a história algo mágico para as crianças.

Listo agora algumas dessas sugestões, apontando para o fato de que elas devem ser tomadas como pistas, que podem e devem ser ampliadas:

- **Teatro de fantoches:** a história é narrada através dos fantoches que podem ser personagens das histórias ou não. É importante apresentar fantoches feitos por pessoas que conheçam a técnica para que os mesmos apresentem bom acabamento e qualidade no manuseio.
- **Histórias sugeridas:** a professora, com o auxílio do flanelógrafo ou do avental (vale aqui também usar um blusão de lã onde as gravuras, com lixa ou velcro atrás, possam ser “grudadas”), inicia a narrativa com uma imagem e as crianças dão continuidade à história encadeando as demais figuras disponíveis.

- **Histórias contadas e desenhadas/modeladas:** a professora vai contando a história, fazendo pausas estratégicas em cenas importantes da narrativa, para que as crianças possam desenhar, individualmente ou em grupos, as sequências. É imprescindível que haja espaço e material suficientes para que as crianças possam desenvolver a atividade sem necessitar de deslocamentos (para pedir lápis, papel etc. emprestados...).
- **Histórias com discos ou instrumentos:** o professor vai contando e, com a turma, vai produzindo sons ritmados ou músicas para acompanhar a narrativa. É semelhante a uma peça radiofônica, onde os sons das ações e dos personagens são produzidos, reproduzidos ou inventados pelo grupo. Aqui, vale a criatividade para imprimir marcas singulares em cada personagem, tais como cacoetes, vícios de linguagem, entonação etc.
- **Histórias com o uso exclusivo de gravuras:** não há narrativa alguma desenvolvida pela professora; as imagens são expostas às crianças (com fotos ou no computador) que irão sozinhas encadeá-las para formar uma narrativa. Após a exposição, a professora pode pedir que as crianças recontem a história ou não.
- **Histórias rimadas:** a professora inicia a narrativa e cada criança vai acrescentando um verso, rimado, ao anterior. É semelhante ao repente nordestino ou à trova gaúcha.

Por fim, cabe destacar que, na Educação Infantil, a criança começa os primeiros contatos com os livros e a Literatura Infantil. Portanto, será de nossa responsabilidade e do nosso cuidado pedagógico que dependerá o êxito do percurso. Quanto mais pudermos perceber essa importância, mais teremos de nos comprometer em dar à Literatura Infantil, nessa etapa do ensino, o tratamento que ela merece.

Priorizando a ludicidade, a partilha, a escuta atenta dos interesses e curiosidades das crianças, poderemos promover uma formação de leitores qualificada, comprometida e, sem dúvida, inesquecível.

PARA SABER MAIS

BIBLIOGRAFIA.....



BUSATTO, CLÉO. **Contar e encantar:** pequenos segredos da narrativa. Petrópolis: Vozes, 2003.

DOHME, VÂNIA. **Técnicas de contar histórias.** Petrópolis: Vozes, 2010.

KAERCHER, Gládis E. P. da Silva. Brincando com os livros na escolarização inicial. IN: DALLA ZEN, Maria Isabel H.; XAVIER, Maria Luisa M. (org.) **Alfabetrar:** fundamentos e práticas. Porto Alegre: Mediação, 2010.

PRESSUPOSTOS PARA O TRABALHO DOCENTE COM A MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Carmen Campoy Scriptori

Centro Universitário "Moura Lacerda" – Ribeirão Preto-SP

Pesquisadora LPG/FE/UNICAMP – Campinas-SP.

Resumo: A criança pequena sente grande prazer em recitar versos em que os numerais estão presentes e, por causa disso, o adulto infere que ela já sabe contar e está aprendendo Matemática. Contudo, recitar os numerais até dez, por exemplo, em ordem e sem pular nenhum deles não garante que a criança tenha compreendido o significado de cada um dos números em relação aos demais. Essa atividade que ela desenvolve significa apenas que está tentando dar um sentido às verbalizações que ouve no meio em que vive. Neste texto, abordaremos alguns equívocos que pais e professores cometem ao não entender que o ponto de vista dos pequenos é diferente do ponto de vista dos adultos, que o sentido que eles atribuem às informações advindas do mundo do adulto é muito diferente do que os adultos esperam que seja. A aquisição de conhecimentos matemáticos ultrapassa o nível verbal e quando a escola não compreende isso passa a supervalorizar atividades repetitivas (orais ou gráficas), julgando favorecer a aquisição de noções matemáticas.

Palavras-chave: Educação infantil, Atividades de ensino, Educação matemática.

INTRODUÇÃO

O objetivo geral da Educação Infantil é promover o desenvolvimento global e harmônico da criança como um todo, isto é, em todos os seus aspectos: físico, social, cognitivo, afetivo, ético e moral. Isso significa a formação de cidadãos autônomos, críticos e capazes de, progressivamente, pensar por si mesmos, reconhecendo os fatos, problemas e conflitos que a vida em sociedade impõe, buscando dar-lhes uma solução.

Em uma instituição escolar deve ter lugar, desde os primórdios, no desenvolvimento da criança atividades que lhes permitam conhecer e reconhecer sua corporeidade identitária; explorar o meio pela sua curiosidade natural e ganhar confiança em suas ações, e em seus movimentos; poder expressar honestamente seus sentimentos, desejos e emoções, valendo-se de diferentes formas de expressão.

Entretanto, cada vez mais nos deparamos com propostas educacionais que, apenas, colocam seu foco de aprendizagem na antecipação de conteúdos escolares previstos no currículo da escolaridade obrigatória, para as escolas de Educação Infantil, objetivando que essas crianças venham a obter, no futuro, sucesso escolar. No caso da matemática, a situação é ainda mais alarmante. Hoje, não raro, se tenta ensinar os conteúdos da matemática formal para as crianças de dois a três anos, para não mencionar o que se pratica com os bebês.

O que está por trás das formas mais comuns de tentar ensinar números na Educação Infantil é a crença de que o conceito de número pode ser transmitido via oral e memorizado pela criança, por meio de exercícios gráficos. Parece que se ignora, em âmbito escolar, o que é conhecimento físico e conhecimento lógico-matemático, e o que provoca a indiferenciação entre NÚMERO e NUMERAL na mente de pais e professores. Em outro texto (SCRIPTORI, 2005), tivemos a oportunidade de escrever mais longamente sobre essa questão, fazendo uma crítica ao emprego de exercícios mimeografados para crianças que estão iniciando a aprendizagem de noções matemáticas.

Mas, voltemos à questão dos números e numerais. Na linguagem matemática, os numerais são as representações gráficas da quantidade enquanto que os números são as relações mentais (psicológicas) que se estabelecem entre as quantidades do mundo físico em que vivemos. *Que tipos de relações são essas?* São relações lógico-matemáticas de ordem e de inclusão hierárquica de classe. Esse tipo de conhecimento não é passível de transmissão oral porque para fazer tais relações a criança precisa de estruturas mentais específicas que lhes permitam compreender por experimentação ativa e não apenas memorizar informações. Isto é, exige compreensão e não memorização de dados.

Quando uma criança repete oralmente os numerais em uma dada ordem isso não significa que ela tenha compreendido o que os números significam do ponto de vista da matemática, isto é, o conceito de número. Significa apenas que a criança está tentando dar um sentido às verbalizações que ouve do meio em que vive, buscando dar um sentido social aos números que permeiam sua vida.

Brincadeiras como A galinha do vizinho bota ovo amarelinho, bota um, bota dois, bota três, bota quatro, bota cinco, bota seis, bota sete, bota oito, bota nove, bota dez, desenvolvidas na Educação Infantil com objetivo de facilitar a aquisição do conceito de número, na verdade, estará apenas incentivando a memorização de sua representação verbal, sob forma de cantilenas. Que tenhamos isso bem claro! Não estamos afirmando que tais brincadeiras são desprovidas de valor educativo. Claro que há um valor cognitivo no sentido de satisfazer a ludicidade infantil e de aproximar a criança à ideia de número. Contudo, este é insuficiente para a elaboração do conceito de número. É o defendemos em nossa dissertação de Mestrado (SOUZA, 1988).

Sabe-se que os números naturais, que são conceitos abstratos, têm seus correspondentes na realidade física, porém esses números são inteiramente independentes dos termos orais e dos símbolos matemáticos que se usam para representá-los. Se uma criança não conseguir formar plenamente o conceito dos números naturais, isto é, se estes não passarem a existir em sua mente independentemente das coisas, dos objetos, das ações e das circunstâncias físicas, os cálculos ou operações mentais que vier a realizar com números serão muito limitados. Essa criança não poderá ir longe em seu raciocínio matemático, ainda que seja capaz de nomeá-los corretamente.

DESENVOLVIMENTO

Diferentemente de outras espécies animais, o ser humano precisa ser educado. A diferença essencial entre o homem e o animal está nas condições sociais que o homem teve que criar para sobreviver.

Usando a linguagem, as sociedades humanas, ao longo de sua história, vêm acumulando conhecimentos sobre meios técnicos de produção que possibilitam os costumes e regras que regem a vida em grupo e de seu progresso.

É essa capacidade de adquirir uma linguagem que permite ao indivíduo o estabelecimento de relações sociais com outros seres de sua espécie. Esta capacidade não vem pronta ou determinada por algum mecanismo genético completamente montado, mas vai sendo construída a partir das interações com outros seres humanos e com os objetos do mundo físico e os artefatos do mundo social. Sendo a linguagem uma construção de um conjunto de noções abstratas, fica fácil entender a importância da educação das novas gerações.

É por meio da educação, em função de múltiplas e variadas interações sociais, que o ser humano adquire, de geração em geração, por transmissão cultural, as formas de comportamento que irão propiciar sua adaptação progressiva ao meio social em que vive.

A partir dessas interações, ele vai se construindo e dominando a realidade a ponto de transformá-la e ser transformado por ela, em um processo de humanização crescente. E porque pode transformar a realidade em que vive, utilizando sua capacidade cognitiva, o homem é capaz de fazer história.

Não se pode falar em historicidade entre os demais animais, porque somente o ser humano demonstra trazer em si essa capacidade de abstração inteligente para fazer história. Portanto, a qualidade dessas interações merece ser cuidada pela educação, de um modo geral e, mais especificamente, pelo ensino.

Assim, o principal objetivo do ensino deverá ser o de possibilitar o desenvolvimento de sua inteligência como um todo, como dissemos no início. É precisamente nesse campo que os estudos da Psicologia do Desenvolvimento de Jean Piaget se impõem como necessários, pela contribuição que trazem aos que trabalham na educação de crianças.

Piaget demonstrou que as estruturas da inteligência não nascem pré-formadas no indivíduo, nem são adquiridas de fora dele, mas são construídas ao longo do desenvolvimento, pela atividade própria do sujeito que efetua trocas significativas sobre o mundo real. Em uma perspectiva piagetiana, as crianças não adquirem conhecimentos ou valores morais absorvendo-os de fora, como se fossem esponjas, mas vão construindo-os de forma lenta e gradual numa constante interação com o meio.

Ao contrário do que se divulga, Piaget não menospreza o fator social. Na construção das estruturas da inteligência, o meio desempenha um importante papel pelas condições que oferece a partir do nascimento. Tais condições são essenciais não só no que diz respeito ao ritmo, como também ao acabamento das construções intelectuais, extensão das construções orgânicas. O meio e os fatores sociais têm grande importância na própria formação da personalidade do indivíduo, sem os quais o homem não conseguiria chegar a formas adaptativas mais elaboradas do pensamento humano. Em suas palavras:

[...] o indivíduo não poderia adquirir suas estruturas mentais mais essenciais sem uma contribuição exterior, a exigir um certo meio social de formação, e que em todos os níveis (desde os mais elementares até os mais altos) o fator social ou educativo constitui uma condição do desenvolvimento. (PIAGET 1976, p. 39).

Assim, o desenvolvimento das funções cognitivas se dá a partir das ações e interações que a criança realiza no ambiente. As formas mais elaboradas do pensamento adulto (operações formais) são construídas por meio de mecanismos adaptativos, nos quais intervêm tanto determinações genéticas, quanto do ambiente.

E como é que a criança aprende? Aprende brincando. Dado que a ludicidade é um traço inerente à condição humana. Embora, atualmente, ainda exista a idéia de que as atividades lúdicas devem servir apenas como distração, como passatempos que ocupem a criança, estudos e pesquisas têm mostrado a importância destas atividades para o adequado desenvolvimento do ser humano, inclusive para sua saúde mental.

Na Educação Infantil, de zero a cinco anos, então, deve-se propiciar oportunidades de vivenciar plenamente a ludicidade. Assim, a Matemática não pode ser vista como uma disciplina, no sentido escolar do termo, tal como ocorre no currículo formal do Ensino Funda-

mental, mas como uma atividade de pensamento, de resolução de problemas, manifestando-se na vivência plena das características próprias do período intuitivo, pré-operacional, da criança que frequenta a Educação Infantil.

Nesse período, a criança está sob forte influência do que Piaget denominou de egocentrismo, isto é, a incapacidade de considerar outros pontos de vista que não seja o seu próprio. Vive em um mundo mágico, centrada em si mesma e em suas necessidades mais imediatas. Tem curiosidade sobre tudo que a cerca, mas não adquiriu, ainda, uma disciplina para o pensar.

Segundo Piaget (2), na escola tradicional, o ensino da Matemática tem consistido em oferecer aos alunos um conjunto de conhecimentos pré-elaborados e em proporcionar-lhes oportunidades de aplicá-los em problemas ou exercícios variados. Esta forma de ensinar pretende enriquecer o pensamento, submetendo-o a um exercício intelectual, cuja intenção nada mais é que consolidá-lo e desenvolvê-lo. Piaget se contrapõe a essa posição da escola tradicional, baseado em suas pesquisas psicogenéticas, cujos resultados evidenciaram que a compreensão da Matemática Elementar decorre da construção de estruturas lógicas elementares e, quanto mais a construção de tais estruturas for facilitada, tanto mais será favorecida a compreensão da Matemática.

Ele também constatou que a compreensão da Matemática decorre da construção de estruturas inicialmente lógicas antes de adquirirem caráter métrico e que a construção da lógica facilita a compreensão matemática. Assim sendo, é muito importante desenvolver as capacidades dedutivas, principal objetivo do ensino da Matemática, e não apenas a habilidade para contar e calcular.

Quando se tem o propósito de fazer uma análise crítica, à luz da teoria piagetiana, sobre os procedimentos e materiais utilizados para o ensino da Matemática, dentro da escola, não se pode deixar de fazer algumas considerações a respeito da instituição escolar, como um todo.

Na medida em que a aprendizagem escolar é altamente valorizada pela sociedade, a instituição escolar passa a desempenhar a função de preparar a criança para o êxito escolar no Ensino Fundamental, transmitindo, assim, conhecimentos prontos de acordo com o currículo. A Educação Infantil que propõe um programa bem organizado, por sequências didáticas e horários pré-fixados, de tal forma que, por exemplo, às segundas, quartas e sextas-feiras, das 8h30min às 9h30min, a criança aprenderá Matemática e que, sempre, aprenderá antes o número 1, depois o 2, depois o 3, e assim por diante, não está favorecendo à construção do pensamento matemático; está, apenas, preocupada em seguir o programa.

Desse modo, substituir a realidade concreta por livros e folhas mimeografadas, prontas, estáticas e, muitas vezes, completamente estranhas à compreensão da criança não assegura a manutenção de seu interesse. Para ela, somente os objetos reais, concretos, possuem apelo.

Por ser inteligente, a criança aprende rapidamente que tudo aquilo que, realmente, lhe provoca curiosidade e interesse não tem valor diante do que os adultos chamam de Matemática. Além do mais, a essas lições de Matemática, tão tediosas e aborrecidas, não resta senão suportá-las! Não é de se estranhar que quando se pergunta à criança para que serve aquilo que está aprendendo na escola, ela pode responder assim: - “Não sei, mas eu vou precisar disto um dia, mais tarde, quando eu crescer!” ou “É porque a professora manda eu fazer!” Respostas deste tipo evidenciam as consequências de um modelo pedagógico que submete e constringe a capacidade de raciocínio das crianças ao modo de pensar do adulto.

Para ser aceito pela instituição escolar, a criança precisa seguir docilmente as regras ditadas pela mesma, não deve questionar jamais sobre a adequação ou não entre seus próprios interesses e os interesses do programa e nunca se preocupar com as razões ou não daquilo que lhe ensinamos. Sua única tarefa é reproduzir o modelo que a escola propõe. Esse modelo que consiste em estimular, valorizar atividades tidas como “intelectivas” de situações artificialmente guiadas pelo adulto e em inibir e menosprezar toda atividade mental espontaneamente provocada pelos interesses surgidos da interação da criança com meio físico e social. Dessa forma, a escola promove, além da memorização de conteúdos inúteis, uma profunda alienação intelectual, que leva fatalmente à alienação moral, de que todos nós padecemos.

Se repudiamos este tipo de educação que queremos, só nos resta fazer uma opção pelo desenvolvimento do pensamento da criança, como uma alternativa mais válida. Favorecer o desenvolvimento do pensamento na criança é apelar para sua capacidade de compreensão, memória, julgamento, raciocínio, imaginação e criatividade. É ajudá-la a representar mentalmente aquilo que vivenciou no concreto, a rememorar aquilo que experimentou anteriormente, a tomar consciência dos atos apresentados e dos resultados obtidos, a explorar ao máximo suas capacidades de invenção e de criação, a se iniciar em um sistema de simbolização para o qual já está sensibilizada pelo meio.

A elaboração progressiva de diversos meios de expressão, intimamente ligada ao desenvolvimento cognitivo, é um outro aspecto que deve ser motivo de preocupação da Educação Infantil. Trata-se de ajudar a criança a transpor a etapa da simples manipulação concreta para a etapa da expressão verbal, que só se realiza, compreensivamente, tendo por base um desenvolvimento da lógica própria do período que está vivendo.

Sendo primordialmente “ação”, a criança deverá desenvolver a capacidade de manifestar e traduzir seu pensamento para os demais. Por isso, as atividades propostas deverão

solicitar da criança que exteriorize seu pensamento e o comunique através de diversos meios, diversas linguagens. Progressivamente, ela deverá ser estimulada a exprimir-se verbalmente, relatando sua ação e reação diante de fatos, objetos e acontecimentos.

Para tanto, estratégias específicas podem ser utilizadas pela professora ou professor, tais como:

- descrever objetos, animais, pessoas etc.;
- descrever suas ações;
- discutir suas opiniões com a professora (professor) e/ou companheiros;
- propor novas soluções para os diversos problemas do cotidiano;
- sugerir, opinar diante de determinadas situações ;
- decidir e ordenar diretivas de ação;
- explicar suas ações e opções;
- formular hipóteses;
- prever ações;
- justificar suas atitudes;
- avaliar.

Tomando-se por base as fases do desenvolvimento da criança, tal como descritas por Piaget, acreditamos ser prematuro demais, na Educação Infantil, visar ao desenvolvimento sistemático de diversas formas de linguagem matemática, como os sinais ou signos matemáticos, como =, \neq e outros, representativos das operações aritméticas, a utilização de termos formais da teoria dos conjuntos como intersecção, união, ou linguagem gráfica como o diagrama de Venn etc.

Em vez disso, propomos que atividades do conhecimento lógico-matemático sejam levadas a efeito na interação com os objetos que possam ser repartidos, classificados, ordenados, seriados, incluindo parte-todo (quebra-cabeças), além da vivência do espaço topológico, da noção de tempo, velocidade, distância e de relações causais.

Tais atividades deverão estar integradas ao desenvolvimento e exercício da função semiótica, do jogo simbólico, das brincadeiras, das atividades perceptivo-motoras, do desenvolvimento social, entre outros.

Vamos analisar uma dessas atividades, por exemplo, **fazer pães**: quando a criança realiza a atividade de fazer pães e constata a transformação da farinha de trigo em uma massa, quando nela se mistura água, ou qualquer outro líquido, tem a oportunidade de estruturar a noção de tempo, medida, capacidade, quantidade. Quando a criança é solicitada a comparar e discriminar o “antes” e o “depois”, identificar o estado da substância (do mais líquido para o mais sólido), medir a quantidade de líquido que vai ser utilizada, prever o que acontecerá se colocar mais líquido que farinha ou vice-versa, prever o que será necessário para sua transformação em estado sólido (pão já amassado), ordenar, seriar e classificar “pãezinhos” de acordo com suas formas, espessuras e tamanhos feitos por ela, terá a oportunidade de estabelecer entre eles relações de equivalência ou não-equivalência.

Além disso, a função semiótica se encontra presente quando imita as ações da mãe ou do padeiro ao fazer pães, ou quando representa papéis específicos dessa situação, utilizando-se ou não da imagem mental ou verbalização.

Essa atividade poderá, ainda, propiciar a reapresentação plástica, quando a criança fizer modelos que tenham semelhança com o objeto real. Aliado a esta, está o desenvolvimento perceptivo-motor, com a utilização dos movimentos finos, tipo olho-mão-dedos. A professora ou professor pode promover ainda a interação entre os pares, gerenciando os conflitos emergentes, provocando ou não o aparecimento e discussão de regras necessárias à utilização do material pelo grupo, que favorece a criatividade, a motivação e a curiosidade necessárias à função cognitiva e o relacionamento social.

Então, o que realmente importa ao educador ou educadora não é o conceito matemático em si; é estar bem consciente de todos objetivos comprometidos com a atividade, a fim de explorar ao máximo a atividade em si mesma, bem como promover o máximo de integração nos diversos tipos de atividades.

Além disso, deverá ter o senso de saber o momento oportuno de intervir, com questões adequadamente colocadas, com sugestões de transformações simples ou evidentes a serem efetuadas, com variedades de escolhas que possam ser feitas por ocasião da solução de um determinado problema proposto, sem, contudo dirigir os resultados da ação da criança para um determinado fim específico.

Dessa forma, o trabalho com as atividades matemáticas que propomos para a Educação Infantil se fundirá à aprendizagem natural e espontânea que as crianças experimentam no cotidiano, desde o seu nascimento. Assim como jamais tivemos horário fixo para aprender a andar, falar, ouvir, não podemos ter, na Educação Infantil, um horário fixo para “ensinar” Matemática.

Além de espontâneas e naturais, as atividades desenvolvidas por uma educação que se propõe a desenvolver o pensamento, devem incluir jogos de grupo porque a construção da inteligência depende tanto da ação sobre o real como da interação com seus pares e adultos. Quando as crianças decidem jogar boliche, por exemplo, e se reúnem em um pequeno grupo para discutir as regras do funcionamento desse jogo, aí está uma excelente oportunidade para a formação da base para os conceitos matemáticos. Vejamos: ao selecionar a quantidade de frascos que servirão de alvo, ao avaliar a que distância e velocidade a bola deverá ser atirada para derrubar o maior número de alvos, ao registrar no chão ou no quadro os pontos obtidos, ao comparar as quantidades de frascos derrubados e não derrubados, ao controlar de quem é a vez de jogar, enfim na própria organização do jogo pelas crianças, estão implicados inúmeros conceitos matemáticos. Só que, desta forma, com a vantagem de além de serem realizados pela ação própria da criança, pressupõem a troca de pontos de vista, na medida em que se realizam com os seus pares, através do jogo.

Kamii (1984, 1991) discute longamente vários jogos de grupo e seu valor para o trabalho com a Matemática e propõe alguns princípios de “ensino”, a partir dos quais propomos orientações como:

- Visar à construção do conhecimento, de forma a facilitar a aquisição das ideias de quantidade mais do que o número e operações aritméticas pelas crianças.
- Entre a contagem de rotina e a compreensão depurada da ideia de número, existe um longo caminho que a criança percorre, passando pela aquisição do conhecimento físico. Compreender em que ponto do caminho a criança se encontra é fundamental para ajudá-la.
- Necessário se faz que as atividades que propiciam a experiência lógico-matemática estejam imbricadas em atividades lúdicas.
- Utilizar-se de materiais concretos e da ação pessoal de cada aluno no próprio processo de aprender. Esses materiais devem fazer parte da vida da criança e não serem estranhos a ela.
- Promover sempre atividades em pequenos grupos em vez de atividade coletiva. A interação entre os pares proporciona excelentes oportunidades de aprendizagem, enquanto que o ensino coletivo limita essa possibilidade.
- Valer-se do jogo como instrumento de trabalho docente. O jogo deve estar sempre presente nas propostas do professor, visto que esta é forma integradora do conhecimento e a atividade típica da criança nesta fase.

- Trabalhar com a ideia de medida mais do que com a contagem, pois ela é importante na construção das estruturas matemáticas por parte das crianças. A ideia de medida operacionaliza o campo das quantidades contínuas, enquanto que a contagem operacionaliza o campo das quantidades discretas. Para isso, o professor precisa desenvolver atividades com experiências variadas, como balança e frascos que possam ser cheios com areia e/ou líquido, além de unidades inventadas pelos alunos (varetas, barbantes e outros).
- Desafiar o pensamento da criança, provocando desequilíbrios. As propostas do professor devem ultrapassar as atividades mimeografadas, realizadas apenas com lápis e papel, para simples transmissão de informações.
- Centralizar-se na resolução de situações-problema, a partir da vivência e da experiência pessoal das crianças.
- Propiciar atividades que permitam a descoberta e invenção.
- A memorização de numerais, o vocabulário matemático (verbalização de acordo com o sistema) e a resposta correta devem ser substituídos pela construção de um sistema de registro próprio do aluno, que facilitará a compreensão por parte da criança.

Como se pode notar, tais orientações são coerentes com uma pedagogia ativa e construtivista e, para que esta possa ser levada a efeito, um certo clima escolar se faz necessário. Para se agir de forma a criar esse clima psicológico favorável às necessidades de exploração das crianças, o ambiente escolar deve ser livre de tensões e coerções por parte do adulto.

Sabemos, sobejamente, sobre o papel preponderante que a afetividade desempenha no processo de aprender. Sabemos, também, que atitudes de extrema rigidez por parte dos educadores podem trazer consequências nefastas para as crianças. Por causa disso, o ambiente proposto deverá ser sustentado por um clima emotivo, equilibrado e seguro, no qual preponderem relações afetivas de respeito mútuo e confiança.

Partindo dessa constante, parece essencial que o(a) educador(a) ajude cada criança a estruturar sua personalidade com base na confiança, autonomia e iniciativa própria. A confiança deve ser experimentada nos contactos humanos que a criança faz com seu meio.

Toda criança tem a necessidade de ser amada, encorajada, compreendida e aceita incondicionalmente por um adulto atencioso, simpático e compreensivo. Também tem necessidade de ser apreciada, tal como é, por seus pares, nessa nova sociedade que é a escola de Educação Infantil.

Tendo isto assegurado, a criança poderá mais facilmente desenvolver atitudes autônomas. Ela poderá agir com mais espontaneidade e controle próprio sobre as coisas colocadas à sua disposição, sem experimentar sentimento de opressão, inibição ou constrangimento. Ela manipulará, explorará e desenvolverá a motivação e o interesse por todo o material didático, e pelas atividades em si mesmas. Progressivamente, a criança desenvolverá a iniciativa que se traduz pelo desejo de fazer algo, perseverar nele e concluir seus esforços.

A criança é um ser dinâmico que tem necessidade de se expandir, crescer, aprender com harmonia. O estabelecimento de um clima afetivo propício surge como uma condição necessária, embora não suficiente, para a satisfação dessas necessidades.

Por outro lado, não podemos nos enganar a ponto de considerar o “estabelecimento de um clima afetivo favorável à aprendizagem” como condição suficiente para que a criança, conseqüentemente, desenvolva seu raciocínio. Quando pretende o desenvolvimento da inteligência, o professor ou professora deverá esforçar-se por propiciar condições adequadas para a criança descobrir as relações entre os fatos e reinventar, por assim dizer, a Matemática. A sua ação sobre os objetos e a sua ação social são fatores fundamentais para essas descobertas.

CONCLUSÃO

Não poderíamos encerrar este texto sem enfatizar o papel da educadora (ou educador), dado que esta(e) tem influência considerável sobre as crianças, na medida em que será um dos primeiros adultos a exercer funções e ter relações típicas com elas, até então mantidas apenas com adultos do meio familiar a que pertencem.

Caberá a esse adulto da Educação Infantil criar um ambiente (físico, social, afetivo e cognitivo) que facilite a consecução de objetivos referentes às atividades matemáticas. Ele(a) deve desempenhar o papel de orientador(a) que, dependendo da circunstância apresentada, será entusiasta ou discreto, aberto ou circunspecto, “presente” ou “ausente”.

Para tanto, precisará:

- observar, muito atentamente, as crianças;
- escolher, entre as atividades espontâneas das crianças, aquelas que respondam às suas reais necessidades;
- colocar em pauta verdadeiros desafios cognitivos;
- encorajar os verdadeiros esforços das crianças;
- possibilitar a expressão e sugestão de ideias;

- esquivar-se das respostas prontas e soluções estereotipadas;
- propiciar a busca, a indagação, a descoberta;
- estimular a experiência pessoal do aluno, para garantir a aprendizagem;
- promover a interação entre as crianças;
- incentivar e respeitar as decisões pessoais e de grupo.

As atividades propostas deverão passar pelo crivo de seu espírito crítico e conhecimento científico. Quer se tratem de atividades matemática, linguísticas, musicais, artísticas, o essencial é que o(a) educador(a) tenha sempre em mente o nível de utilização que as crianças farão de suas propostas. O adulto deverá antever em que medida as atividades que propõe contribuirão para o desenvolvimento do conhecimento, de habilidades ou de atitudes infantis.

No caso específico de “atividades matemáticas”, implica que o(a) educador(a) tenha, no mínimo, um conhecimento de como se processa o desenvolvimento infantil e de como as crianças formam os conceitos matemáticos. Aliada a isso vem a conscientização dos reais objetivos do “ensino” da Matemática na Educação Infantil, de forma que ele possa adequá-los a essa fase de desenvolvimento.

Os esforços deverão ser empreendidos no sentido de garantir que a criança tenha tido a oportunidade de vivenciar todo tipo de atividade sem constrangimento e não, simplesmente, de antecipar o ensino de noções matemáticas do Ensino Fundamental para a Educação Infantil, como tem prevalecido a tendência atual.



REFERÊNCIAS

KAMII, C. **A criança e o Número** - implicações educacionais da teoria de Piaget para a atuação junto a Escolares de 4 a 6 anos. Campinas: Papyrus, 1984.

KAMII, C.; DEVRIES, R. **Jogos de Grupo na Educação Infantil** - implicações da teoria de Piaget. São Paulo: Trajetória Cultural. 1991.

PIAGET, J. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, 1976.

SCRIPTORI, C. C. A matemática na Educação Infantil: uma visão piagetiana. In: GUIMARÃES, C. M. (org.) **Perspectivas para a Educação Infantil**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2005.

SOUZA, C. S. de. **Um, dois... feijão com arroz. Três, quatro... feijão no prato**: A matemática na Pré-Escola. Dissertação de Mestrado. Campinas: UNICAMP. 1988.

BIBLIOGRAFIA



PIAGET, J.; SZEMINSKA, A. **A Gênese do Número na Criança**. Rio de Janeiro, Zahar, 1975, p. 12.

PIAGET, J. Como as crianças formam conceitos matemáticos. In: MORSE, W. C.; WINGO, G. M. (org.). **Leituras de Psicologia Educacional**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, Editora da USP, 1968.

AGENDA DA PRIMEIRA SEMANA

25/04/2011 a 01/05/2011



A linguagem é produção humana acontecida na história; produção que - construída nas interações sociais, nos diálogos vivos - permite pensar as demais ações e a si própria, constituindo a consciência. (KRAMER, 1993, p.103)

Caros alunos!

Iniciamos, hoje, mais uma disciplina em nosso Curso de Pedagogia Semipresencial, da UNESP/UNIVESP, a disciplina D14 – “Educação Infantil: Diferentes Formas de Linguagem Expressivas e Comunicativas”.

As aulas e as atividades da primeira semana desta Disciplina têm a finalidade de promover a discussão e a reflexão sobre o papel da creche e da pré-escola e dos profissionais que atuam nestes espaços perante as diferentes formas de linguagem que a criança pequena lança mão para interagir com o mundo a sua volta, para elaborar as informações presentes na cultura e para se constituir como sujeito. Também, pretende-se que você construa a compreensão da linguagem como forma de expressão, comunicação, representação e de interação social. Os conteúdos foram propostos de modo que você principie a articulação de conceitos teóricos ao trabalho prático com as linguagens expressivas na creche e na pré-escola sem relegar a necessária articulação das três funções: lúdico-criativa, comunicativa e representativa.

Na primeira aula presencial, faremos a apresentação da disciplina e trabalharemos com o papel da educação infantil e de seus profissionais em relação às diferentes formas de linguagem da criança pequena.

O objetivo central da segunda aula presencial é promover o estudo da origem da linguagem compreendida como interação, discutir a linguagem como forma de expressão, comunicação, representação e de interação social e promover o seu contato com o trabalho prático, e com as linguagens expressivas na creche e na pré-escola, além de continuar a chamar sua atenção a necessária articulação das três funções: lúdico-criativa, comunicativa e representativa.

Para tanto, as atividades desenvolvidas serão distribuídas ao longo de encontros presenciais e períodos virtuais. **Durante esta primeira semana**, vocês poderão entregar suas atividades, sem descontos em nota, até domingo, dia **01 de maio de 2011, às 23h55**. As atividades entregues fora do prazo estabelecido entrarão no **período de recuperação de prazos que termina no dia 01 de junho de 2011, às 23h55**, e terão suas notas avaliadas com descontos (consultem o Manual do Aluno). Atividades entregues após esse prazo não serão avaliadas. Por isto, aconselhamos que não deixem para postar suas atividades de última hora.

Vejam abaixo as atividades programadas para a semana:

1ª Aula Presencial – 25/04/2011 – 2ª feira



Atividade 01 – Apresentação geral da disciplina.

Atividade 02 – Assistir a entrevista de apresentação da Disciplina D14, com a Professora Célia Guimarães.

Atividade 03 – Estudo sobre o papel da educação infantil e de seus profissionais em relação às diferentes formas de expressão e de comunicação da criança pequena.



1º Período Virtual – 26 e 27/04/2011 – 3ª e 4ª feira

Atividade 04 – Assistir ao vídeo complementar - “A invenção da infância” e fazer um passeio cultural virtual - “A criança na Arte”.

Atividade 05 – Estudo do texto complementar - “Educação Infantil: instituições, funções e propostas”.

Atividade 06 – Leitura do texto 02 – “Linguagem e mundo: atividades linguísticas como construção de sentidos”.



2ª Aula Presencial – 28/04/2011 – 5ª feira

Atividade 07 – Síntese das ideias-chave da primeira aula e discussão com o grupo com base no texto 02.

Atividade 08 – Assistir ao vídeo 01 – “Linguagem e mundo” e sistematizar as discussões.



2º Período Virtual – 29 e 30/04/2011 e 01/05/2011 – 6ª feira, sábado e domingo

Atividade 09 – Leitura e síntese de textos complementares.

Atividade 10 – Leitura do texto 03 – “A linguagem oral e as crianças – possibilidades de trabalho na educação infantil”.

Importante! Para a realização das atividades das próximas semanas, vocês precisarão providenciar amostras de trabalhos desenvolvidos por crianças de creches e pré-escolas. Observem abaixo os temas que deverão ser coletados e as datas em que trabalharão com esse material:

Para a realização da Atividade 26, na aula presencial do dia 12 de maio de 2011, vocês deverão levar amostras de desenhos feitos por crianças entre zero e cinco anos.

Para a realização da Atividade 38 - aula presencial do dia 19 de maio de 2011 -, vocês deverão levar um exemplo, pelo menos, de atividade que promova o encontro das crianças com a linguagem escrita.

Atividade 50 - aula presencial do dia 26 de maio de 2011 -, vocês deverão levar um exemplo, pelo menos, de atividade que professores, geralmente, propõem para trabalhar a linguagem matemática. Qualquer problema, por favor, entrem em contato com seu Orientador de Disciplina. Boa semana!

Atividades Avaliativas



ATIVIDADES DA 1ª SEMANA

1ª Aula Presencial – 25/04/2011



Atividade 01 – Apresentação geral da disciplina.

Antes da entrevista de apresentação da disciplina, propomos a leitura e discussão do poema “*As cem linguagens*”:

As cem linguagens

”A criança é feita de cem. A criança tem cem mãos, cem pensamentos, cem modos de pensar, de jogar e de falar. Cem, sempre cem modos de escutar as maravilhas de amar. Cem alegrias para cantar e compreender. Cem mundos para descobrir. Cem mundos para inventar. Cem mundos para sonhar. A criança tem cem linguagens (e depois, cem, cem, cem), mas roubaram-lhe noventa e nove. A escola e a cultura separam-lhe a cabeça do corpo. Dizem-lhe: de pensar sem as mãos, de fazer sem a cabeça, de escutar e de não falar, de compreender sem alegrias, de amar e maravilhar-se só na Páscoa e no Natal. Dizem-lhe: de descobrir o mundo que já existe e de cem, roubaram-lhe noventa e nove. Dizem-lhe: que o jogo e o trabalho, a realidade e a fantasia, a ciência e a imaginação, o céu e a terra, a razão e o sonho, são coisas que não estão juntas. Dizem-lhe: que as cem não existem. A criança diz: ao contrário, as cem existem. “

(EDWARDS, Carolyn et al. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira Infância. Tradução Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999).

Durante a discussão proposta acima e sob a coordenação do Orientador de Disciplina, o grupo verbalizará (o orientador registrará os comentários em um cartaz que deverá permanecer em classe no decorrer da disciplina e será retomado na aula em que farão a revisão da disciplina antes da prova final) o que precisa aprender sobre o tema desta disciplina. O objetivo é explicitar hipóteses e conhecimentos prévios do grupo que servirão como conectores entre o conhecimento antigo e o novo a cada tema a ser trabalhado. Por isto, no decorrer deste momento e deste encontro, o Orientador de Disciplina fará algumas instigações que terão como objetivo conectá-lo a antigas crenças, (pré)conceitos, conhecimentos e experiências que você já possui sobre o tema em estudo.

Posteriormente, a professora Célia M^a Guimarães fará a apresentação geral da Disciplina, destacando os vários aspectos que trataremos ao longo dos encontros, bem como a observação das muitas possibilidades oferecidas.

Em seguida, o grupo fará o estudo do texto 01 – “**Educação Infantil e arte: sentidos e práticas possíveis**”, disponibilizado na Ferramenta **Leituras** ou diretamente em seu **caderno de formação**.

Atividade 02 - Assistir à entrevista de apresentação da Disciplina D14, com a Professora Célia Guimarães.

Tomando como referência o conteúdo proposto para a introdução da disciplina e os pontos indicados por seus Orientadores, vamos assistir à **entrevista de apresentação da disciplina D14 – Educação Infantil: Diferentes formas de Linguagens Expressivas e Comunicativas**, na qual a professora Célia Guimarães apresentará a disciplina.

Assistam então, às 20h, em sua TV digital, à programação da UNIVESP TV.

Leiam a apresentação geral da disciplina e tirem as dúvidas com seus Orientadores de Disciplina e, se quiserem enviar uma questão à Professora Célia, peçam ao seu Orientador de Disciplina que a redirecione. Posteriormente, essa apresentação e as respostas enviadas pela Professora Célia serão disponibilizadas no Acervo Digital. O *link* será disponibilizado por seu Orientador de Disciplina.

Atividade 03 - Estudo sobre o papel da educação infantil e de seus profissionais em relação às diferentes formas de expressão e comunicação da criança pequena.

Discutam o conteúdo do texto 01 – **"Educação Infantil e arte: sentidos e práticas possíveis"** em grupos de quatro ou cinco alunos e discutam sobre a seguinte questão:

Por que os profissionais da educação infantil repetem práticas pedagógicas que desrespeitam o direito da criança pequena ao acesso às várias formas de linguagem na creche e na pré-escola?

O estudo deverá ser realizado tomando os objetivos desta aula como pontos norteadores dos aspectos a serem observados e trabalhados. Esta atividade partirá da leitura prévia individual realizada extraclasse.

Após a discussão, o Orientador de Disciplina coordenará a organização da síntese oral e escrita sobre as principais questões explicitadas por meio das respostas dadas à pergunta acima. Nesse momento, Orientador e alunos deverão retornar aos conhecimentos prévios (anotados no cartaz) e às hipóteses do grupo para verificação daquilo que já foi possível resolver e, assim, pontuarão as questões que permanecerem para os estudos posteriores. Novas questões poderão ser inclusas.

1º Período Virtual – 26 e 27/04/2011



Atividade 04 – Assistir ao vídeo complementar - “A invenção da infância” e fazer um passeio cultural virtual - “A criança na Arte”.

Para assistirem ao vídeo complementar - **“A invenção da infância”**, com direção de Lilianna Sulzbac, acessem: <http://www.planetaeducacao.com.br>. No ícone “Colunas”, cliquem em “Porta Curtas Petrobrás” e, em seguida, no título acima.

A exposição virtual **“A criança na Arte”** pretende mostrar como a criança vem sendo retratada nas obras de arte ao longo da história. O objetivo é que vocês observem a concepção de

infância e de criança presente nas obras de arte, além de interagir com este tipo de linguagem. Acessem, então, <http://www.culturainfancia.com.br/portal>. No ícone “exposições”, cliquem em “Artes Plásticas” e, em seguida, em “Exposição” - “A criança na Arte” - “Partes I e II”.

O objetivo das tarefas é que vocês percebam a existência das muitas infâncias e reflitam a respeito, observando as próprias concepções.

Observação: Vocês podem acessar “A invenção da infância”, também por meio dos seguintes *links*:

1ª parte - <http://www.youtube.com/watch?v=02ziUbl7h6U>

2ª parte - <http://www.youtube.com/watch?v=725NleNN810>

3ª parte - <http://www.youtube.com/watch?v=vQvx5VucjUs>

Atividade 05 – Estudo do texto complementar - “Educação Infantil: instituições, funções e propostas”.

O texto de Maria Fernanda Rezende Nunes, “**Educação Infantil: instituições, funções e propostas**”. 2006, p. 14-27, encontra-se disponível em: www.tvebrasil.com.br/salto.

Para acessá-lo, sigam o *link* indicado e procurem o ícone “Textos”. Em seguida, cliquem em Publicações Eletrônicas - ano de 2006 e, depois, no título “O cotidiano na educação infantil”. Leiam o texto do Programa 1 - “*Educação Infantil: instituições, funções e propostas*”.

O objetivo é que vocês adentrem na temática desta disciplina, comecem a estabelecer contato com a discussão sobre as diferentes formas de expressão e comunicação e reflitam sobre o papel do professor/gestores da creche e da pré-escola em relação ao trabalho com as várias formas de linguagem na educação infantil.

Após fazer o passeio virtual, assistir ao vídeo complementar, ler o texto e retomar as ideias importantes do texto trabalhado na 1ª aula presencial, elaborem um texto síntese, manifestando suas reflexões com base na provocação veiculada pelo título:

“Não sei, as coisas sempre foram assim por aqui...”

Postem seus arquivos no **Portfólio Individual**, com o título **D14_Atividade05**. Esta não é uma atividade avaliativa, mas ela contribuirá para seus estudos e vocês a utilizarão na prova final.

LEITURAS COMPLEMENTARES:

- Uma exposição virtual que mostra a arte contemporânea para o público infantil. Disponível em: <http://www.culturainfancia.com.br/portal> – exposições - artes plásticas. Cliquem em *exposição: arte pra crianças*.
- O jogo “Academismo: Missão Imperdível”. Acessem: <http://www.itaucultural.org.br>. Cliquem em *enciclopédias* e, depois, em *percursos educativos*, e joguem. Ajudem a agente Lud K. a resgatar quadros e conheçam a pintura acadêmica do Brasil.

Atividade 06 – Leitura do texto 02 – “Linguagem e mundo: atividades linguísticas como construção de sentidos”.

Leiam o texto 02 - “**Linguagem e mundo: atividades linguísticas como construção de sentidos**”, da professora Maria Angélica Freire de Carvalho, e façam anotações dos pontos que desejarem colocar em discussão em classe. Destaquem também as ideias centrais do texto organizando suas anotações por escrito.

Texto disponibilizado na **Ferramenta Leituras** ou diretamente em seu **caderno de formação**.

2ª Aula Presencial – 28/04/2011



Atividade 07 – Síntese das ideias-chave da primeira aula e discussão com a classe com base no texto 02.

Seu Orientador de Disciplina fará uma síntese das ideias-chave da primeira aula e promoverá uma discussão com o grupo, tomando como referência o texto 02 - “**Linguagem e mundo: atividades linguísticas como construção de sentidos**”. A discussão deverá resultar no registro das ideias centrais destacadas pelos alunos na lousa, bem como as questões propostas pelo grupo. O Orientador de Disciplina proporá que, ao discutirem, tenham como objetivo refletir sobre a linguagem como interação do homem com seu contexto, com o outro e com a cultura.

Atividade 08 – Assistir ao vídeo 01 - “Linguagem e mundo” e sistematizar as discussões.

Assistam ao vídeo 01 – “**Linguagem e mundo**”, veiculado pela UNIVESP TV, que trata das atividades linguísticas como construção de sentidos. No vídeo, profissionais entrevistados abordam as três funções das diferentes formas de linguagem na infância: **a lúdico-criativa, a comunicativa e a representativa**. Faz-se necessário observar que esta discussão estará sempre articulada a um entendimento de infância/criança e a uma função da educação infantil neste momento histórico que vivemos. Sendo assim, procurem fazer anotações com base nestes aspectos, além daqueles que mais lhes interessarem.

Vídeo disponibilizado na **Ferramenta Material de Apoio – Pasta Vídeos** ou pelo **Portal Acadêmico**, *link Vídeos*.

Assim, para organizarem melhor seu trabalho, será fundamental elaborarem a origem da linguagem enquanto interação e entendê-la, na educação infantil, como forma de expressão, comunicação, representação e interação social.

A partir das discussões anteriores e de suas anotações sobre o vídeo 01 – “Linguagem e mundo”, trabalhem em grupos de quatro alunos, façam uma breve síntese das ideias principais sem perder de vista as observações que fizemos anteriormente. Socializem o trabalho e discutam com a classe. Façam correções quando necessário e encerrem com uma síntese coletiva.

Postem a produção do grupo já corrigida, em seus **Portfólios de Grupo** com o título, **D14_atividade08**.

Observação: A atividade pode ser postada até domingo, dia 01 de maio de 2011. Queremos enfatizar que a discussão com a classe deve prevalecer sobre a inserção das respostas nos Portfólios de Grupo. Mas fiquem atentos ao prazo de entrega.

Atividade avaliativa – Associar à avaliação – Compartilhar com formadores – Formar grupos na plataforma.

Valor da nota: 10,00 **Peso:** 3

Tipo da atividade: Em grupo.

Objetivos:

- Elaborar a origem da linguagem como interação, além de entendê-la, na educação infantil, como forma de expressão, comunicação, representação e interação social.

Critérios de avaliação:

- Critérios gerais de produção textual (Manual do Aluno).
- Demonstrar a compreensão da linguagem como forma de interação social.
- Demonstrar a compreensão da linguagem na educação infantil como forma de expressão, comunicação, representação.
- Ser capaz de articular os conteúdos à futura atuação profissional.
- Entrega dentro do prazo estabelecido.

2º Período Virtual – 29 e 30/04/2011 e 01/05/2011



Atividade 09 – Leitura e síntese de textos complementares.

Vamos refletir sobre a importância da compreensão do sentido das produções simbólicas infantis, principalmente para a elaboração de propostas pedagógicas, lendo o texto - **“As produções simbólicas das crianças e a formação das professoras: indicativos a partir de uma investigação”**, escrito por Ângela Maria Scalabrin Coutinho, Andréa Simões Rivero e Rosa Batista, publicado na revista *Zero-a-seis*, da Universidade Federal de Santa Catarina. Acessem <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais> - número 21 - janeiro/julho 2010, e abram o arquivo que contém o texto indicado acima.

Leiam, também, o texto escrito pela Dr^a Susana Rangel Vieira da Cunha, intitulado **“As imagens na Educação Infantil: Uma abordagem a partir da Cultura Visual”**. Acessem <http://www.culturainfancia.com.br>, cliquem em “arte-educação” e, em seguida, no título acima para acessar o texto.

Finalizada a leitura, levando em conta também o conteúdo do texto 02- *“Linguagem e mundo: atividades linguísticas como construção de sentidos”* e do vídeo 01 – *“Linguagem e mundo”*, trabalhados na segunda aula presencial, destaquem as **ideias e princípios** que julgarem fundamentais ao trabalho do professor da Educação Infantil referente às várias formas de linguagem.

Postem suas sínteses no **Portfólio Individual**, com o título **D14_Atividade09**.

Atividade avaliativa – Associar à avaliação – Compartilhar com formadores

Valor: 10,00 **Peso:** 1

Tipo de atividade: Individual

Objetivo:

- Estabelecer os princípios fundamentais ao trabalho do professor/gestor da Educação Infantil referente à forma de linguagem estudada.

Critérios de avaliação:

- Critérios gerais de produção textual (manual do aluno).
- Capacidade de sintetizar ideias-chave do conteúdo estudado.
- Capacidade de relacionar o conteúdo com a futura atuação profissional, apontando princípios fundamentais ao trabalho dos profissionais.
- Participação dentro do prazo estipulado.

LEITURAS COMPLEMENTARES:

- Episódio da série de animação “A Galeria de Arte de Massinha”, que apresenta as obras de grandes pintores às crianças, introduzindo-as no universo artístico. Disponível em: <http://tvescola.mec.gov.br>. Acessem e cliquem em videoteca, procurem o título: Alberto Giacometti. Cliquem sobre este título. Há outros vídeos desta mesma série para os pequenos.
- O vídeo: Cultura Infantil a luz de Loris Malaguzzi. Disponível em: <http://www.youtube.com.br>.
- O texto: O jogo, a construção e o erro: considerações sobre o desenvolvimento da linguagem na criança pré-escolar, de Ester Miriam Scarpa. Série Ideias, n. 10. São Paulo: FDE, 1992, p. 54-64. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br> (clique em temas pedagógicos – educação infantil - no título do texto).

Observação: O texto “*As imagens na Educação Infantil: Uma abordagem a partir da Cultura Visual*” pode ser acessado também, por meio do link <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/10896/10377>.

Atividade 10 – Leitura do texto 03 – “A linguagem oral e as crianças – possibilidades de trabalho na educação infantil”.

Leiam o texto 03 - “**A linguagem oral e as crianças – possibilidades de trabalho na educação infantil**”, da professora Silvana de Oliveira Augusto, e façam anotações dos pontos que desejarem discutir em classe. Destaquem, também, as ideias centrais do texto.

Texto disponibilizado na **Ferramenta Leituras** ou diretamente em seu **caderno de formação**.

AGENDA DA SEGUNDA SEMANA

02/05/2011 a 08/05/2011



“Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”. (Paulo Freire, em “A educação na cidade”).

Caros alunos!

Na semana passada, refletimos sobre o papel da educação infantil e dos profissionais que atuam com as crianças pequenas e dimensionamos o sentido da linguagem como forma de expressão, comunicação, representação e de interação social no cotidiano das crianças. Vamos manter aquelas ideias como cenário para nos dedicarmos nesta semana ao estudo do processo da aquisição e desenvolvimento da **linguagem oral** pela criança de zero a cinco anos. Também estudaremos outra forma de linguagem importante no currículo da educação infantil - **a expressão corporal**, enfocando especialmente o movimento. Discutiremos as experiências corporais que dialogam com as diversas formas de linguagem infantis (brincadeiras, lúdico, culturas infantis, entre outras), observando as especificidades das diferentes idades das crianças que frequentam as creches e pré-escolas brasileiras.

Para tanto, as atividades desenvolvidas serão distribuídas ao longo de encontros presenciais e períodos virtuais. **Durante esta segunda semana**, vocês poderão entregar suas atividades, sem descontos em nota, até domingo, **dia 08 de maio de 2011, às 23h55**. As atividades entregues fora do prazo estabelecido entrarão no período de recuperação de prazos que termina no **dia 01 de junho de 2011, às 23h55**, e terão suas notas avaliadas com descontos (consultem o Manual do Aluno). Atividades entregues após esse prazo não serão avaliadas. Por isto, aconselhamos que não deixem para postar suas atividades de última hora.

Vejam abaixo as atividades programadas para a semana:

3ª Aula Presencial – 02/05/2011 – 2ª feira



Atividade 11 – Estudo da linguagem oral como interação verbal, produtora de sentido e constituinte do sujeito.

Atividade 12 – Apresentação do vídeo 02 – “A linguagem oral e as crianças” e estudo do texto 03.

3º Período Virtual – 03 e 04/05/2011 – 3ª e 4ª feira



Atividade 13 – Atividades complementares – sobre múltiplas linguagens.

- **Atividade 14** – Estudo do texto complementar – “Linguagem na educação infantil: as brincadeiras com as palavras e as palavras como brincadeiras”.

Atividade 15 – Leitura do texto 04 – “O movimento do corpo infantil: uma linguagem da criança”.



4ª Aula Presencial – 05/05/2011 – 5ª feira

Atividade 16 – Discussão de encerramento do tema Linguagem Oral e início do trabalho sobre Linguagem Corporal.

- **Atividade 17** – Assistir ao vídeo 03 – “O movimento do corpo infantil” e elaborar síntese do tema estudado.



4º Período Virtual – 06, 07 e 08/05/2011 – 6ª feira, sábado e domingo.

Atividade 18 – Ler o texto complementar – “O teatro de animação e as crianças”.

- **Atividade 19** – Estudo do texto complementar – “A brincadeira como encontro de todas as artes”.

Atividade 20 – Leitura do texto 05 – “Entrelaçando diferentes linguagens na educação infantil: reflexões e práticas”.

Qualquer problema, por favor, entrem em contato com seu Orientador de Disciplina.

Boa semana!

Atividades Avaliativas



ATIVIDADES DA 2ª SEMANA

3ª Aula Presencial – 02/05/2011



Atividade 11 - Estudo da linguagem oral como interação verbal, produtora de sentido e constituinte do sujeito.

Seu Orientador de Disciplina iniciará a aula coordenando a retomada pelo grupo das ideias-chave dos dois primeiros encontros, bem como dos dois primeiros períodos virtuais, pois eles funcionarão como pano de fundo para todas as aulas seguintes. Será adequado ter essas ideias-chave anotadas e visíveis em classe.

Nesta aula, nós nos dedicaremos, de modo especial, ao estudo sobre o **processo de desenvolvimento da linguagem oral pela criança de zero a cinco anos**. Refletiremos sobre as ações que os professores podem desenvolver no dia a dia da creche e da pré-escola, e que intencionalmente favorecerão o desenvolvimento da linguagem como interação verbal e lugar de produção de sentido, além de agir como constituinte do sujeito.

Assim, finalizada a discussão inicial, seu Orientador de Disciplina destacará os objetivos do tema abordado e coordenará o estudo do texto 03 - **“A linguagem oral e as crianças – possibilidades de trabalho na educação infantil”**, articulado ao conteúdo veiculado pelo vídeo homônimo que assistiremos a seguir. Para organizar a audição do vídeo, propomos que cada aluno anote os aspectos que mais lhe chamarem a atenção.

Atividade 12 - Apresentação do vídeo 02 – “A linguagem oral e as crianças” e estudo do texto 03.

O vídeo 02 – **“A linguagem oral e as crianças”** trará mais algumas reflexões e ideias sobre o tema da aula. Procurem assisti-lo, relacionando-o ao texto 03 – **“A linguagem oral e as crianças – possibilidades de trabalho na educação infantil”** e à discussão anterior.

Vídeo disponibilizado na Ferramenta **Material de Apoio – Pasta Vídeos** ou pelo **Portal Acadêmico**, *link Vídeos*.

Após assistirem ao vídeo, dividam-se em grupos de até cinco elementos para sistematizar as ideias, observando a seguinte proposta:

“Se eu fosse diretor ou coordenador pedagógico da educação infantil, quais implicações pedagógicas eu retiraria do conteúdo tratado hoje no texto e no vídeo para apoiar o trabalho dos professores em relação à linguagem oral?”

Apresentem para a classe, façam as discussões e correções necessárias. Encerrem com uma síntese coletiva.

As considerações do grupo deverão ser postadas no **Portfólio de Grupo** com o título **D14_ Atividade12**, até o dia 08 de maio de 2011. Assim, se as discussões estiverem produtivas, deixem a postagem para um momento posterior. Mas fiquem atentos ao prazo de entrega.

Finalizadas as discussões, os grupos deverão apresentar suas produções para a classe. Seu Orientador de Disciplina concluirá pontuando aspectos importantes dos conteúdos porventura esquecidos ou corrigindo eventuais equívocos. Para tanto, ele adotará como pontos norteadores os aspectos que devem ser contemplados na discussão e os objetivos propostos para o tema

Atividade avaliativa – Associar à avaliação – Compartilhar com formadores – Criar grupos na plataforma.

Valor: 10.00 **Peso:** 3

Tipo de atividade: Em grupo

Objetivo:

- Relacionar o conteúdo tratado com o trabalho direcionado à criança pequena.

Crerios de avaliaão:

- Crerios gerais de produão textual (vide Manual do Aluno).
- Capacidade de retirar do conteúdo estudado as implicaões para o trabalho pedaggico.
- Entrega no prazo determinado.

3º Perodo Virtual – 03 e 04/05/2011



Atividade 13 - Atividades complementares – sobre mltiplas lnguagens.

Assistam ao vdeo “**O Lobisomem e o Coronel**”, disponvel em: <http://www.planetaeducacao.com.br>. Acessem o site, sigam para o cone “Colunas”, cliquem em “porta curtas Petrobrs” e procure pelo ttulo acima. O mesmo material encontra-se disponvel em: <http://www.portacurtas.com.br>

Em seguida, leiam o texto “**As mltiplas lnguagens no cotidiano das crianas**”, escrito por Cristiane Janurio Goncalves e Dbera Andrade Antonio. Para tanto, acessem <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/zeroses> e abram a edio da revista “Zero a Seis” da Universidade Federal de Santa Catarina. No menu do lado direito, cliquem em “Procurar por Edio”, em seguida, selecionem a edio de 16 de Julho/Dezembro de 2007 e procurem pelo ttulo acima.

O objetivo é fazer com que vocs apreciem manifestaes da lnguagem falada e reflitam a respeito das perspectivas do trabalho com a crianaa pequena.

Atividade 14 – Estudo do texto complementar – “Lnguagem na educao infantil: as brincadeiras com as palavras e as palavras como brincadeiras”.

Para aprimorarmos os estudos sobre lnguagem oral na infncia, leiam o texto “**Lnguagem na educao infantil: as brincadeiras com as palavras e as palavras como brincadeiras**”, escrito pela professora Patricia Corsino, da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Para tanto, acessem www.tvbrasil.org.br/saltoparaofuturo. No cone “Textos”, cliquem em “Publicao Eletrnica”. Ao abrir a pgina, cliquem no ano de 2006 e no ttulo “**O cotidiano na educao infantil**”. Logo que o arquivo abrir, sigam para a pgina 28 e leiam at a pgina 45.

Após a leitura, organizem um texto, contendo as indicações/alertas propostas pela autora, tratando da educação infantil e sua importância na vida das crianças. Fundamentem suas argumentações com base no conteúdo estudado até o momento.

Postem seus arquivos no **Portfólio Individual** com o título **D14_Atividade14**.

Atividade avaliativa – Associar à avaliação – Compartilhar
com formadores

Valor: 10,00 **Peso:** 1

Tipo de atividade: Individual

Objetivo:

- Relacionar o conteúdo tratado com o trabalho pedagógico a ser desenvolvido na creche e na pré-escola.

Critérios de avaliação:

- Critérios gerais de produção textual (Manual do Aluno).
- Capacidade de retirar do conteúdo estudado as implicações para o trabalho pedagógico.
- Entrega no prazo determinado

LEITURAS COMPLEMENTARES:

- O texto – “*O trabalho com a linguagem oral na educação infantil*”, escrito por Dania Monteiro Vieira Costa – UFES - está disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acessem a página, procurem por reuniões, cliquem na 32ª reunião (2009) – trabalho - gt. 10: alfabetização, leitura e escrita, e procurem pelo título acima.
- O texto – “*O trabalho com consciência fonológica na educação infantil e o processo de apropriação da escrita pelas crianças*”, escrito por Socorro Aquino de Barros – rede municipal do Recife – está disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acessem a página; procurem por reuniões; cliquem na 32ª reunião (2009) – trabalho - gt. 10: alfabetização, leitura e escrita, e procurem pelo título acima.

Atividade 15 - Leitura do texto 04 – “O movimento do corpo infantil: uma linguagem da criança”.

Leiam o texto 04 - “**O movimento do corpo infantil: uma linguagem da criança**”, disponibilizado na Ferramenta **Leituras** ou diretamente em seu **caderno de formação**.

O objetivo dessa leitura é fazer com que vocês tenham uma noção de como se dá o trabalho com o movimento do corpo da criança na educação infantil. Pretende-se, especialmente, que compreendam esse movimento como uma das formas de linguagem fundamental para o desenvolvimento infantil, pois dimensiona as ações do professor e as possibilidades de trabalho pedagógico na creche e na pré-escola.



Atividade 16 - Discussão de encerramento do tema Linguagem Oral e início do trabalho sobre Linguagem Corporal.

Seu Orientador de Disciplina iniciará a aula fazendo uma breve síntese das principais ideias tratadas na aula anterior. Participem da discussão contribuindo com temas e opiniões a partir das atividades realizadas no período virtual passado.

Em seguida, para dar início ao tema deste encontro - *Linguagem corporal* -, vamos ler o texto “**Um ‘causo’ acontecido por Uxa Xavier**”, disponível em: <http://www.culturainfancia.com.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=87:um-causo-acontecido&catid=36:danca&Itemid=57>.

Uxa Xavier é pesquisadora, ministra curso de dança para crianças e coordena o “*Nadança*”, projeto de dança para crianças e adolescentes.

Finalizada a leitura, discutam, expondo sua opinião a respeito do “causo”.

Atividade 17 - Assistir ao vídeo 03 – “O movimento do corpo infantil” e elaborar síntese do tema estudado.

Assistam agora ao vídeo 03 – “**O movimento do corpo infantil**”, veiculado pela UNIVESP TV. O vídeo encontra-se disponibilizado, também, na Ferramenta **Material de Apoio – Pasta Vídeos**, ou ainda, no **Portal Acadêmico**, *link Vídeos*.

Após a apresentação do vídeo, formem grupos de quatro ou cinco elementos, para destacar os pontos que consideram fundamentais ao trabalho do professor/gestor da creche e da pré-escola. Em seguida, discutam com a classe os aspectos principais do tema desta aula com base no texto 04 – “**O movimento do corpo infantil: uma linguagem da criança**”. O objetivo dessa atividade é estabelecer as relações entre os conteúdos do vídeo 03, do texto 04 e do texto “**Um ‘causo’ acontecido por Uxa Xavier**”, visando promover a participação de todos, de modo que manifestem suas opiniões sobre o tema, relatem experiências vividas e não vividas com o movimento, a expressão corporal.

Finalizadas as discussões, façam uma síntese dos pontos estudados na aula e postem suas produções no **Portfólio de Grupo**, com o título **D14_Atividade17**.

Observação: Esta atividade pode ser postada até domingo, dia 08 de maio de 2011. Queremos enfatizar que a discussão com a classe deve prevalecer sobre a inserção das respostas nos Portfólios de Grupo. Mas fiquem atentos ao prazo de entrega.

Atividade avaliativa – Associar à avaliação – Compartilhar com formadores – Formar grupos na plataforma.

Valor da nota: 10,00 **Peso:** 3

Tipo de Atividade: Em grupo.

Objetivos:

- Sistematizar os aspectos fundamentais do tema estudado e verificar possíveis lacunas ou equívocos em relação ao conteúdo.

Critérios de avaliação:

- Critérios gerais de produção textual (Manual do Aluno).
- Capacidade de sintetizar e relacionar ideias-chave do conteúdo estudado.
- Relacionar o conteúdo estudado com a futura atuação profissional na creche e na pré-escola.
- Entrega dentro do prazo estabelecido.
- Cumprimento da proposta.

4º Período Virtual – 06, 07 e 08/05/2011



Atividade 18 - Ler o texto complementar – “O teatro de animação e as crianças”.

Leiam o texto - **“O teatro de animação e as crianças”**, escrito por Henrique Sitchin (**ator, autor e diretor teatral da Cia. TRUKS - Teatro de Bonecos e coordenador do Centro de Estudos e Práticas do Teatro de Animação de São Paulo**). Para tanto, acessem <http://www.culturainfancia.com.br>. Em seguida, no ícone “Artes”, cliquem em “Artes Cênicas” - “Teatro de animação” e no título do texto acima.

Após lerem o texto, façam um **passeio cultural virtual**, visitando o site <http://www.sandraguinle.com.br> e explorando as informações oferecidas, observando as imagens, confrontando com outras informações já recebidas.

Atividade 19 – Estudo do texto complementar – “A brincadeira como encontro de todas as artes”.

Para lerem o texto escrito pela professora Maria Teresa Jaguaribe de Moura, **“A brincadeira como encontro de todas as artes”**, acessem: www.tvbrasil.org.br/saltoparaofuturo. Em seguida, no ícone “Textos”, cliquem em “Publicação eletrônica”. Ao abrirem a página, cliquem no ano de 2006 e no título **“O cotidiano na educação infantil”**. Logo que o arquivo abrir siga para a página 55 e leia até a página 67.

Retomem o texto 04, **“O movimento do corpo infantil: uma linguagem da criança”**. Inspirados pelas reflexões realizadas, escrevam individualmente **um protesto**. Para tanto, voltem no tempo em que foram crianças e escrevam para os professores e gestores das creches e pré-escolas brasileiras, tomando como referência e título de seu texto a comanda:

“[...] as cem linguagens existem.... não separem mais meu corpo de minha cabeça!”

Postem sua produção no **Portfólio Individual** com o título **D14_Atividade19**.

Atividade avaliativa – Associar à avaliação –
Compartilhar com formadores

Valor da nota: 10,00 **Peso:** 1

Tipo de atividade: Individual

Objetivo:

- Relacionar o conteúdo estudado com as práticas educativas a serem desenvolvidas com a criança pequena na creche e na pré-escola.

Critérios de avaliação:

- Critérios gerais de produção textual (Manual do Aluno).
- Capacidade de retirar do conteúdo estudado reflexões críticas fundamentadas para o trabalho pedagógico.
- Relacionar reflexões críticas ao trabalho com a criança pequena.
- Criação própria.
- Entrega no prazo determinado.

LEITURAS COMPLEMENTARES:

- Livro/DVD da Oficina Brincando na Diversidade - Cultura na Infância. A Secretaria da Identidade e da Diversidade Cultural do Ministério da Cultura (SID/MinC), em parceria com a Fundação Orsa, a Rede Cultura Infância e o Serviço Social do Comércio de São Paulo (SESCSP), lançou a publicação Oficina Brincando na Diversidade - Cultura na Infância. Disponível em: <http://www.culturainfancia.com.br/portal> (clique em eixos transversais – políticas públicas – no título acima)
- O texto: “Educação e a fábrica de corpos: a dança na escola”. Márcia Strazzacappa. Cadernos Cedes. vol. 21. n. 53. Campinas, abr, 2001.
disponível em: <http://www.scielo.br>. Artigo sobre a questão da dança e do movimento na educação formal.

Atividade 20 – Leitura do texto 05 – “Entrelaçando diferentes linguagens na educação infantil: reflexões e práticas”.

Leiam o texto 05 – “**Entrelaçando diferentes linguagens na educação infantil: reflexões e práticas**”, disponibilizado na Ferramenta Leituras ou em seu caderno de formação e anatem os pontos que desejarem colocar em discussão na próxima aula, além de destacar as ideias centrais do mesmo.

AGENDA DA TERCEIRA SEMANA

09/05/2011 a 15/05/2011



O desenho para a criança é o momento onde se concretizam pensamentos e desenvolvem-se relações com o seu meio ambiente. Entender o conceito de arte e as suas relações com a realidade ajuda-nos a compreender o processo mental infantil. (Célia Ceschin Silva Pereira e Maryahn Koehler Silva, 2011).

Caros alunos!

Nesta semana, abordaremos a expressão e produção visual e plástica na educação infantil. As propostas têm o objetivo de promover seu contato com mais um aspecto fundamental da Área Curricular da Educação Infantil que reúne as diferentes formas de linguagem - a expressão plástica e visual como forma de interlocução da criança na família, na creche e pré-escola, e na sociedade. Poderemos aprender sobre a importância desta forma de linguagem para o desenvolvimento estético e integral da criança pequena e refletir sobre as várias manifestações plásticas e visuais de nossa cultura e sobre a produção de cultura pela criança.

Temos a intenção de que você compreenda a expressão e a produção visual, e plástica como experiência essencial da existência do ser humano, de tal forma que ele procura se aproximar sempre dela, como criador ou como receptor. Com base neste entendimento, esperamos que você dimensione a intervenção do professor como elemento facilitador no processo de desenvolvimento da linguagem plástica e visual. A proposta para o segundo encontro da semana é a de que vocês, ao adentrarem o mundo do **desenho infantil**, compreendam esta linguagem como forma de interlocução da criança na família, na escola e na sociedade, e sejam capazes de elaborar a crítica fundamentada aos desenhos estereotipados. Para tanto, as atividades desenvolvidas serão distribuídas ao longo de encontros presenciais e períodos virtuais.

Durante esta terceira semana, vocês poderão entregar suas atividades, sem descontos em nota, até domingo, dia 15 de maio de 2011, às 23h55. As atividades entregues fora do prazo estabelecido entrarão no período de recuperação de prazos que termina no dia 01 de junho de 2011, às 23h55, e terão suas notas avaliadas com descontos (consultem o Manual do Aluno). Atividades entregues após esse prazo não serão avaliadas. Por isto, aconselhamos que não deixem para postar suas atividades de última hora.

Vejam abaixo as atividades programadas para a semana:

5ª Aula Presencial – 09/05/2011 – 2ª feira



Atividade 21 – Retomada de conteúdos trabalhados até o momento e dinâmica sobre recordações.

- **Atividade 22** – Assistir ao vídeo 04 – “Entrelaçando diferentes linguagens”, traçando paralelos com o texto 05 - “Entrelaçando diferentes linguagens na educação infantil: reflexões e práticas”.



5º Período Virtual – 10 e 11/05/2011 – 3ª e 4ª feira

Atividade 23 – Refletindo sobre “Especial Portinari e as cores do Brasil”.

Atividade 24 – Trabalho sobre expressão plástica e visual.

Atividade 25 – Leitura do texto 06 – “Grafismo infantil: leitura e desenvolvimento”.



6ª Aula Presencial – 12/05/2011 – 5ª feira

Atividade 26* – Retomada das atividades 23 e 24 e introdução do tema “desenho infantil”.

Atividade 27 – Assistir ao vídeo 05 – “Grafismo infantil”.

- **Atividade 28** – Trabalho sobre desenho como forma de linguagem.



6º Período Virtual – 13, 14 e 15/05/2011 – 6ª feira, sábado e domingo

Atividade 29 – Retomada de conceitos estudados.

Atividade 30 – Leitura de texto complementar – “O desenho na pré-escola: o olhar e as expectativas do professor”.

- **Atividade 31** – Assistir ao vídeo complementar – “Pensamento Infantil - O desenho infantil”.

Atividade 32 – Leitura do texto 07 – “Música na educação infantil: reflexões e proposta didática para professores não-especialistas” e do texto 08 - “A expressão musical e a criança de zero a cinco anos”.

(* Importante! Para a realização da Atividade 26, na aula presencial do dia 12 de maio de 2011, vocês deverão levar amostras de propostas, geralmente, utilizadas nas creches e pré-escolas sob a denominação de desenhos feitos por crianças entre zero e cinco anos.

Qualquer problema, por favor, entrem em contato com seu Orientador de Disciplina.

Boa semana!

Atividades Avaliativas



ATIVIDADES DA 3ª SEMANA

5ª Aula Presencial – 09/05/2011



Atividade 21 – Retomada de conteúdos trabalhados até o momento e dinâmica sobre recordações.

Seu Orientador de Disciplina iniciará a aula propondo que cada aluno escreva numa tarjeta de papel uma palavra ou frase que representa o que aprendeu até o momento e cole na parede. Em seguida, o Orientador de Disciplina coordenará uma discussão na roda de conversa com o objetivo de sintetizar com a classe as ideias-chave representativas do que foi trabalhando até o momento. Finalmente, ele disponibilizará material para que vocês escolham e expressem (não pode ser por escrito) o que solicita a frase a seguir:

“Um momento de minha infância que me traz recordações prazerosas”.

Após este momento, poderão comentar sua produção e, em conjunto com a classe, estabelecer relação com as ideias-chave do texto 05 – **“Entrelaçando diferentes linguagens na educação infantil: reflexões e práticas”**.

Atividade 22 – Assistir ao vídeo 04 – “Entrelaçando diferentes linguagens” traçando paralelos com o texto 05 - “Entrelaçando diferentes linguagens na educação infantil: reflexões e práticas”.

Assistam agora ao vídeo 04 – **“Entrelaçando diferentes linguagens”**-, produzido pela UNIVESP TV.

O Objetivo do vídeo é complementar as reflexões propostas pelo texto 05 e chamar sua atenção para a expressão plástica e visual em relação à:

- Interlocução da criança na família, na educação infantil e na sociedade;
- experiência essencial da existência do ser humano, de tal forma que ele procura se aproximar sempre dela, como criador ou como receptor;
- importância para o desenvolvimento estético e integral da criança e para as aprendizagens próprias da faixa etária;
- intervenção do educador como elemento facilitador no processo de desenvolvimento da linguagem plástica e visual na educação infantil.

Ao assistir ao vídeo, utilizem os objetivos acima como referência para anotarem os pontos que pretendem colocar em discussão posteriormente.

Vídeo disponibilizado na **Ferramenta Material de Apoio – Pasta Vídeos**, ou pelo **Portal Acadêmico**, *link Vídeos*.

Em seguida, trabalhando em duplas, retomem suas anotações, os conteúdos do texto 05 - **“Entrelaçando diferentes linguagens na educação infantil: reflexões e práticas”** e do

vídeo 04 - “**Entrelaçando diferentes linguagens**” e discutam sobre os aspectos que mais entraram em contato com suas antigas crenças, conhecimentos prévios e (pré)conceitos. Com base nos procedimentos anteriores, pontuem o que consideram fundamental para o professor/gestor da educação infantil em seu trabalho com a expressão plástica e visual.

Postem suas produções no **Portfólio de Grupo**, com o título **D14_Atividade22**.

Observação: Esta atividade pode ser postada até domingo, dia 15 de maio de 2011. Queremos enfatizar que a discussão com a classe deve prevalecer sobre a inserção das respostas nos Portfólios de Grupo. Mas fiquem atentos ao prazo de entrega.

Atividade avaliativa – Associar à avaliação – Compartilhar com formadores – Formar grupos na plataforma.

Valor da nota: 10,00 **Peso:** 3

Tipo de Atividade: Em grupo

Objetivos:

- Refletir sobre a recorrente prática de usar técnicas de pintura, recorte e colagem para ocupar o tempo da criança pequena em detrimento do desenvolvimento estético, da produção cultural etc.

Critérios de avaliação:

- Critérios gerais de produção textual (Manual do Aluno).
- Entrega dentro do prazo estabelecido.
- Cumprimento da proposta

5º Período Virtual – 10 e 11/05/2011



Atividade 23 – Refletindo sobre “Especial Portinari e as cores do Brasil”.

A partir dos temas estudados no texto 05 - “**Entrelaçando diferentes linguagens na educação infantil: reflexões e práticas**” -, façam um passeio virtual apreciando as obras de Portinari, disponibilizadas em: <http://www.portinari.org.br>.

Em seguida, acessem o site www.tvbrasil.org.br/saltoparaofuturo; cliquem no ícone “Séries”; depois, em “Cronograma” e procurem pelo título: “**Especial Portinari e as cores do Brasil**” - Boletim 23.

Leiam e observem as possibilidades de trabalho. Reflitam sobre o que viram e leram.

Atividade 24 – Trabalho sobre expressão plástica e visual.

Acessem a Exposição de Fotografias: “**A Cidade das Crianças**”, seguindo o link: http://www.culturainfancia.com.br/porta/index.php?option=com_content&view=article&id=424:exposicao-de-fotografias-a-cidade-das-criancas&catid=133:exposicoes&Itemid=169.

Em seguida, leiam o relato de experiência “**Uma experiência com arte–educação na Educação Infantil**”, disponibilizado em: http://www.culturainfancia.com.br/porta/index.php?option=com_content&view=article&id=256:uma-experiencia-com-arteeducacao-na-

educacao-infantil-&catid=106:relato-de-experiencias&Itemid=147.

Realizadas as atividades anteriores, respondam à seguinte questão:

“O que eu aprendi sobre a expressão plástica e visual como forma de interlocução da criança na família, na creche e pré-escola, e na sociedade?”

Postem suas respostas no **Portfólio Individual**, com o título **D14_Atividade24**.

Esta não é uma atividade avaliativa, mas que muito contribuirá para seus estudos.

LEITURAS COMPLEMENTARES:

- Série de animação, em que três personagens - Rafael, Mona e Nabi - analisam uma obra de arte por episódio. Obras famosas e não tão famosas de museus franceses. Instiga crianças a terem a própria opinião e a apreciar uma obra de arte. Série: MINUTO NO MUSEU. Disponível em: <http://tvescola.mec.gov.br-videoteca>. Veja também a Série: *linhas, formas e cores*.
- Explore as possibilidades disponíveis em: <http://www.culturainfancia.com.br>: Para tanto, acessem os ícones: artes, artes visuais e exposições.
- O site da Fundação Itaú Cultural, <http://www.itaucultural.org.br>, oferece informações sobre a produção cultural brasileira. Destaque para a *Enciclopédia de Artes Visuais* que oferece buscas por palavra-chave ou por nome de artista, grupos, movimentos, obras, mostras ou museus, além de um glossário específico. O canal Educação disponibiliza matérias de apoio para o educador, além de atividades on-line voltadas ao público em geral.

Atividade 25 – Leitura do texto 06 – “Grafismo infantil: leitura e desenvolvimento”.

Leiam o texto 06 - “**Grafismo infantil: leitura e desenvolvimento**”, que versa sobre o desenho infantil e nos permite compreender que esta forma de representação não se relaciona unicamente ao grafismo, antes trata-se de uma linguagem privilegiada do ser humano. O texto também apresenta uma crítica à “mania” de os professores fornecerem desenhos mimeografados/xerocados, estereotipados para crianças pintarem e considerarem os desenhos infantis “feios”, sem sentido.

Texto disponibilizado na **Ferramenta Leituras** ou diretamente em seu **caderno de formação**.

6ª Aula Presencial – 12/05/2011



Atividade 26 – Retomada das atividades 23 e 24 e introdução do tema “desenho infantil”.

Discutam com a mediação do Orientador de Disciplina o resultado das atividades 23 e 24, pontuando e trocando experiências a respeito de “**o que eu aprendi sobre a expressão plástica e visual como forma de interlocução da criança na família, na creche e pré-**

-escola, e na sociedade”? Ao final da discussão, seu Orientador de Disciplina fará uma breve síntese, reunindo as ideias principais da aula anterior e das atividades virtuais propostas.

Em seguida, para introduzir a temática da aula de hoje, compartilhem com os colegas as amostras que vocês trouxeram de desenhos feitos por crianças entre zero e cinco anos e de atividades que os professores propõem para a criança pintar ou desenhar. Apreciem e se manifestem a respeito das produções, tomando como referência orientadora a seguinte observação: “o desenho é uma linguagem privilegiada do ser humano desde muito pequeno, menosprezada pelos professores que insistem em “dar” desenhos mimeografados/xerocados, estereotipados para crianças pintarem e consideram os seus desenhos “feios”, sem sentido”.

Para que a atividade seja otimizada, seu Orientador de Disciplina destacará os aspectos fundamentais propostos no texto 06 - **“Grafismo infantil: leitura e desenvolvimento”**. Assim, observem as produções infantis, usando esses aspectos e a observação acima como referências.

Atividade 27 – Assistir ao vídeo 05 - “Grafismo infantil”.

Assistam ao vídeo 05 - **“Grafismo infantil”**, observando com atenção as reflexões que são propostas acerca do desenho infantil e do trabalho na educação infantil. Anotem os pontos que julgarem relevantes e os discutam com os colegas, tomando como referência a atividade realizada anteriormente.

Vídeo disponibilizado na **Ferramenta Material de Apoio – Pasta Vídeos**, ou pelo **Portal Acadêmico**, *link* Vídeos.

Atividade 28 – Trabalho sobre desenho como forma de linguagem.

Em grupos de quatro alunos, acessem o endereço <http://www.youtube.com.br> e busquem o vídeo: **“Desenho é linguagem!”**.

Assistam ao vídeo e, com base nas ideias apresentadas por ele e pelo vídeo 05 – **“Grafismo infantil”**, discutam conceitos com seus colegas e respondam às seguintes questões:

- O que nos permite afirmar que desenho é linguagem de crianças pequenas?
- Por que é recorrente a prática de o professor da educação infantil não propiciar muitas ocasiões para criança expressar, comunicar e representar por meio do desenho?
- Quais as perspectivas que apontam para superar tal tendência?
- Quais questões ainda ficaram sobre o assunto?

Ao encerrarem as discussões, cada grupo deverá expor para a classe, os pontos que julgarem mais importantes. Finalizem a atividade elaborando uma síntese geral.

Postem suas respostas no **Portfólio do Grupo**, com o título **D14_Atividade28**.

Observação: Esta atividade pode ser postada até domingo, dia 15 de maio de 2011. Quere-

mos enfatizar que a discussão com a classe deve prevalecer sobre a inserção das respostas nos Portfólios de Grupo. Mas fiquem atentos ao prazo de entrega.

Atividade avaliativa – Associar à avaliação – Compartilhar com formadores – Formar grupos na plataforma.

Valor: 10.00 **Peso:** 1

Tipo de atividade: Em grupo

Objetivo:

- Dimensionar o desenho como uma linguagem privilegiada do ser humano desde muito pequeno.
- Fazer a crítica fundamentada aos desenhos estereotipados.
- Compreender o papel do professor/gestor da educação infantil em relação ao desenho das crianças como forma de linguagem.

CrITÉRIOS de avaliação:

- CritÉrios gerais de produÇão textual (Manual do Aluno).
- Capacidade de criticar e de apresentar propostas fundamentadas.
- Entrega no prazo determinado.

6º PerÍodo Virtual – 13, 14 e 15/05/2011



Atividade 29 – Retomada de conceitos estudados.

Retomem a tarefa realizada em grupo (Atividade 28) e os vídeos trabalhados na aula presencial do dia 12/05/2011. Considerem o que já sabem e as questões que ainda precisam de respostas. Organizem por escrito uma síntese com as ideias-chave. Observem e anotem pontos que ainda precisam de aprofundamento para buscar informações nas próximas atividades.

Agora apreciem o **VÍdeo Complementar – “Aquarela”**. O curta-metragem “Aquarela”, com direção de André Koogan Breitman e Andrés Lieban, encontra-se disponível em: <http://www.planetaeducacao.com.br>. Para apreciar o filme, cliquem no ícone “Colunas” e, depois, em “Porta Curtas Petrobrás” e procurem pelo título acima.

Atividade 30 – Leitura de texto complementar – “O desenho na pré-escola: o olhar e as expectativas do professor”.

Acessem o texto **“O desenho na pré-escola: o olhar e as expectativas do professor”** disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br>

Para ler, cliquem nos ícones – “Temas Pedagógicos” – “Desenvolvimento” e “Aprendizagem”. Procurem o título do texto na lista de artigos. Leiam, tendo presente sua síntese e anotando suas dúvidas.

Atividade 31 – Assistir ao vídeo complementar – “Pensamento Infantil - O desenho infantil”.

Assistam agora ao vídeo complementar “*Pensamento Infantil - O desenho infantil*”, disponibilizado em: <http://www.youtube.com/watch?v=AFx4ViEFJF8>

Esse vídeo pode ser acessado também por meio do *link*: <http://www.youtube.com.br>, colocando seu título no campo de busca.

Para sintetizarem os conhecimentos adquiridos até aqui, organizem suas ideias e reflexões com base na seguinte **afirmativa**:

“Há perspectivas de superação do uso dos desenhos estereotipados na educação infantil.”

Postem suas reflexões no **Portfólio Individual** com o título **D14_Atividade31**.

LEITURAS COMPLEMENTARES:

- O *Museu da Infância*, disponível em: <http://www.museudainfancia.unesc.net>. Trata-se de um espaço que, desde 2005, preserva, promove e divulga as coisas feitas *para crianças* (como os brinquedos, por exemplo); a produção *das crianças* (seus desenhos, pinturas etc.); e também o que é produzido *sobre a infância* (como filmes, livros teóricos, entre outros).
- A Biblioteca Virtual do Estudante Brasileiro (www.bibvirt.futuro.usp.br), disponível em *Um projeto da Escola do Futuro*, da USP, oferece textos, imagens e sons sobre diferentes temas. Pode-se encontrar obras de literatura e textos teóricos (passíveis de serem lidos a partir de um aparelho de palm), reproduções de obras de arte, vídeos, além do áudio de entrevistas, sons de instrumentos em MP3 ou canções infantis. Em Imagens, a seção de Arte traz a reprodução de pranchas (Desenhos) de Jean Baptiste Debret, relatando sua “Viagem Pitoresca e Histórica pelo Brasil”.

Atividade avaliativa – Associar à avaliação –
Compartilhar com formadores

Valor: 10.00 **Peso:** 1

Tipo de atividade: Individual

Objetivo:

- Relacionar o conteúdo tratado com o trabalho com a criança pequena na creche e pré-escola.

Critérios de avaliação:

- Critérios gerais de produção textual (Manual do Aluno).
- Capacidade de retirar do conteúdo estudado reflexões críticas para atuação profissional.
- Demonstração de posicionamento próprio diante do tema.
- Entrega no prazo determinado.

Atividade 32 – Leitura do texto 07 – “Música na educação infantil: reflexões e proposta didática para professores não-especialistas” e do texto 08 - “A expressão musical e a criança de zero a cinco anos”.

Leiam o texto 07 - “**Música na educação infantil: reflexões e proposta didática para professores não-especialistas**” e o texto 08 - “**A expressão musical e a criança de zero a cinco anos**”, disponibilizados na **Ferramenta Leituras** ou diretamente em seu **caderno de formação**. Anotem os pontos que desejarem colocar em discussão na próxima aula presencial e destaquem as ideias centrais. A aula terá início com base nesta tarefa.

Bloco1

Módulo 3

Disciplina 14

Formação Geral

Educação Infantil: Princípios e Fundamentos

Educação Infantil: Diferentes Formas de Linguagem Expressivas e Comunicativas



AGENDA DA QUARTA SEMANA

16/05/2011 a 22/05/2011

“Aprendemos a ler o mundo antes mesmo de decifrar as letras.” (Paulo Freire)

Caros alunos!

Nos encontros previstos para esta semana e por meio das atividades virtuais, vocês terão acesso a outras duas formas de linguagem integrantes do currículo da educação infantil: a música e a linguagem escrita.

No primeiro dia, vamos discutir a música como linguagem da criança, como forma de comunicação, representação, expressão e de interação social e enfocaremos o papel da educação infantil e do professor em relação ao trabalho com a expressão musical e a musicalização.

No segundo dia de aula presencial, vamos abordar a linguagem escrita. Pretendemos que vocês compreendam a escrita como prática social e cultural, da qual o homem lança mão em sua participação na vida da sociedade a que pertence, e entendam que as propostas na educação infantil precisam atender a esta função. Também, almejamos que vocês estabeleçam as semelhanças e diferenças entre alfabetização e letramento, reconheçam o papel da instituição de Educação Infantil e dos seus profissionais na formação de sujeitos letrados e compreendam a que tipo de propostas este papel deve corresponder. Desejamos que vocês elaborem a crítica fundamentada a respeito do arremedo das práticas do ensino fundamental, enquanto dimensionam a utilização de procedimentos de ensino e aprendizagem de escrita adequados às crianças pequenas.

Durante esta quarta semana, vocês poderão entregar suas atividades, sem descontos em nota, até domingo, dia 22 de maio de 2011, às 23h55. As atividades entregues fora do prazo estabelecido entrarão no período de recuperação de prazos que termina no dia 01 de junho de 2011, às 23h55, e terão suas notas avaliadas com descontos (consultem o Manual do Alu-

no). Atividades entregues após esse prazo não serão avaliadas. Por isto, aconselhamos que não deixem para postar suas atividades de última hora.

Observem abaixo as atividades programadas para a semana:

7ª Aula Presencial – 16/05/2011 – 2ª feira



Atividade 33 – Retomada dos principais aspectos trabalhados na semana anterior.

Atividade 34 - Apresentação do vídeo 06 – “Música na educação infantil” e trabalho sobre musicalização na Educação Infantil.



7ª Período Virtual – 17 e 18/05/2011 – 3ª e 4ª feira

Atividade 35 – Assistir ao vídeo complementar - “Tem criança em pleno movimento”.

Atividade 36 – Leitura complementar dos textos – “Culturas infantis e produção de música para crianças” e “Reflexões acerca do brincar e do fazer musical na infância”.

Atividade 37 – Leitura do texto 09 - “A linguagem escrita e as crianças - superando mitos na educação infantil”.



8ª Aula Presencial – 19/05/2011 – 5ª feira

Atividade 38* – Reflexão sobre formas de trabalho com a linguagem escrita presentes nas creches e pré-escolas brasileiras.

Atividade 39 - Trabalho em dupla sobre o texto 09 - “A linguagem escrita e as crianças - superando mitos na educação infantil”.

Atividade 40 – Apresentação do vídeo 07 – “A linguagem escrita e as crianças” e discussão do tema “A linguagem escrita”.



8ª Período Virtual – 20, 21 e 22/05/2011 – 6ª feira, sábado e domingo

Atividade 41 - Sistematização das atividades 38, 39 e 40.

Atividade 42 - Trabalho sobre práticas de letramento na Educação Infantil.

Atividade 43 – Leitura do texto 10 – “Literatura Infantil e Educação Infantil: um grande encontro”.

(*) Importante! Para a realização da Atividade 38 - aula presencial do dia 19 de maio de 2011 -, vocês deverão levar um exemplo, pelo menos, de atividade que seja proposta às crianças de creches e pré-escolas com a intenção de promover o seu encontro com a linguagem escrita.

Qualquer problema, por favor, entrem em contato com seu Orientador de Disciplina.

Boa semana!



ATIVIDADES DA 4ª SEMANA

7ª Aula Presencial – 16/05/2011



Atividade 33 – Retomada dos principais aspectos trabalhados na semana anterior.

Iniciem a aula resgatando os principais aspectos tratados na semana anterior. A revisão de conteúdos é importante para que o grupo perceba o quanto as diferentes formas de linguagem podem e devem interagir entre si no cotidiano da creche e da pré-escola. Essa atividade permite também que a classe avalie se há pontos que precisam ser retomados.

Em seguida, assistam ao vídeo complementar – **“A moça que dançou depois de morta”**, com direção de Ítalo Cajueiro, disponível em: <http://www.planetaeducacao.com.br>. Acessem o site, cliquem no ícone “Colunas” e, em seguida, em “Porta Curtas Petrobrás” e procurem pelo título acima.

Conversem sobre o conteúdo do filme e apontem músicas que você reconheceu na trilha sonora, pois presentes em suas recordações de infância. Discutam onde e com quem as aprendeu, e verbalizem as situações mais significativas envolvendo a música no seu tempo de criança pequena. Cantem músicas das quais se lembrem.

Em seguida, discutam sobre aspectos do texto 07 – **“Música na educação infantil: reflexões e proposta didática para professores não-especialistas”** e do texto 08 - **“A expressão musical e a criança de zero a cinco anos”** que chamaram a sua atenção e/ou os quais precisam aprofundar para que haja entendimento. Seu Orientador de Disciplina também destacará determinados aspectos para instigar a abordagem dos pontos principais do texto.

Atividade 34 – Apresentação do vídeo 06 – “Música na educação infantil” e trabalho sobre musicalização na Educação Infantil.

Assistam agora ao vídeo 06 – **“Música na educação infantil”** –, produzido pela UNIVESP TV, que tem por objetivo ampliar o entendimento da música como linguagem expressiva, comunicativa e representativa. O vídeo pretende também expor ao professor e aos gestores da educação infantil que, mesmo não sendo músicos, eles podem, visando trabalhar a favor da musicalização infantil, oferecer música de qualidade e adequada à faixa etária.

Anotem os pontos que mais chamarem sua atenção no vídeo e busquem informações complementares à discussão anterior.

Vídeo disponibilizado na **Ferramenta Material de Apoio – Pasta Vídeos**, ou pelo **Portal Acadêmico**, *link Vídeos*.

Em seguida, em grupos de até cinco elementos, escrevam um texto que tenha como finalidade **propor princípios** de trabalho com a música e a musicalização na educação infantil, observando as especificidades das diferentes faixas etárias. Faz-se necessário ter presente que princípios neste caso se referem a um código de conduta, a preceitos, ou seja, àqueles

modos de proceder que devem estar presentes no trabalho do professor/gestor. Apresentem os pontos principais para a classe, discutam e façam correções quando necessário. Encerrem com uma síntese coletiva.

Postem seus arquivos no **Portfólio de Grupo**, com o título **D14_ Atividade34**.

Esse trabalho será utilizado por vocês durante o próximo período virtual.

7ª Período Virtual – 17 e 18/05/2011



Atividade 35 – Assistir ao vídeo complementar - “Tem criança em pleno movimento”.

Apreciem o **vídeo complementar** – “*Tem criança em pleno movimento*”. O **vídeo de 2001** (Cód. 009 duração 16 minutos) encontra-se disponível em: <http://www.youtube.com/institutoavisala>. Ele discute a importância da integração do movimento com a música e a cultura.

Observem se há reflexões e princípios complementares que podem ser incluídos na tarefa realizada na atividade 34.

Atividade 36 – Leitura complementar dos textos – “Culturas infantis e produção de música para crianças” e “Reflexões acerca do brincar e do fazer musical na infância”.

Os textos “*Culturas infantis e produção de música para crianças*”, escrito por Viviane Beineke, e “*Reflexões acerca do brincar e do fazer musical na infância*”, escrito por Lília de Oliveira Rosa, encontram-se disponíveis em: <http://www.culturainfancia.com.br>. Acessem o **site**, cliquem em: “Artes” - “Música” - “Artigos e Teses”, e leiam os textos.

Agora, baseando-se em todas as reflexões e informações recebidas, retomem a atividade 34 e, a partir daquela tarefa, escrevam um breve texto **individual** que terá como finalidade propor **princípios** de trabalho com a música e a musicalização na educação infantil, observando as especificidades das diferentes faixas etárias.

Postem seus arquivos no **Portfólio Individual**, com o título **D14_Atividade36**

Atividade avaliativa – Associar à avaliação – Compartilhar com formadores

Valor: 10,00 **Peso:** 1

Tipo de atividade: Individual

Objetivo:

- Analisar o domínio do conteúdo estudado e a capacidade de relacioná-lo ao trabalho pedagógico com a criança pequena.

Critérios de avaliação:

- Critérios gerais de produção textual (manual do aluno).
- Retirar do conteúdo estudado reflexões e princípios para atuação profissional.
- Capacidade de articular as discussões e reflexões grupais num texto individual completo e fundamentado no conteúdo oferecido.

- Explicitar uma concepção de criança e de infância compatíveis com as reflexões propostas no decorrer do estudo realizado.
- Criação própria.
- Entrega no prazo determinado.

LEITURA COMPLEMENTAR:

- O texto: *A expressão musical para crianças da pré-escola*, de Leda Maria Giuffrida Silva. Série Idéias, n. 10. São Paulo: FDE, 1992. p. 88-96. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br>.
- O texto: *Culturas infantis e produção de música para crianças*, escrito por Viviane Beineke. Disponível em: <http://www.culturainfancia.com.br>. Acessem a página e cliquem em: “Artes” – “Música”- “Artigos e Teses” e no título do texto.
- Acessem: <http://iguinho.ig.com.br>: jogos, animações, arte e música etc.

Atividade 37 – Leitura do texto 09 - “A linguagem escrita e as crianças - superando mitos na educação infantil”.

Leiam agora o texto da Professora Dra. Silvana de Oliveira Augusto, “**A linguagem escrita e as crianças - superando mitos na educação infantil**,” e destaquem suas ideias centrais. Elaborem perguntas que pretendem colocar em discussão na próxima aula presencial. A aula terá início com base nesta tarefa.

Texto disponibilizado na **Ferramenta Leituras** ou diretamente em seu **caderno de formação**.

8ª Aula Presencial – 19/05/2011

Atividade 38 – Reflexão sobre formas de trabalho com a linguagem escrita presentes nas creches e pré-escolas brasileiras.

Tragam para sala de aula, pelo menos, um exemplo de atividade que seja proposta às crianças de creches e pré-escolas com a intenção de promover o seu encontro com a linguagem escrita. Apresentem a atividade aos colegas e discutam as seguintes questões:

O que as crianças aprendem/desenvolvem com essa proposta?

A função social da escrita está contemplada? Há algo para escrever com uma função ou finalidade real?

As crianças expressam algo, comunicam algo, representam algo ao executarem tal tarefa?

Atividade 39 - Trabalho em dupla sobre o texto 09 - “A linguagem escrita e as crianças - superando mitos na educação infantil”.

Em duplas, compartilhem os pontos que destacaram ao lerem o texto 09 - “**A linguagem escrita e as crianças - superando mitos na educação infantil**”.

Em seguida, as duplas receberão do Orientador de Disciplina uma filipeta de papel, de mais ou menos 30 cm de comprimento por 10 cm de largura, na qual anotarão, com pincel atômico, o aspecto do texto que considerarem fundamental para ser tratado/aprofundado. Essas filipetas deverão ser afixadas em local visível para ser possível recorrer a elas durante a etapa posterior. Os pontos elencados deverão orientar a observação do próximo vídeo.

Atividade 40 – Apresentação do vídeo 07 – “A linguagem escrita e as crianças” e discussão do tema “A linguagem escrita”.

Assistam ao vídeo 07 – “**A linguagem escrita e as crianças**”, veiculado pela UNIVESP TV, tendo presente os pontos destacados na atividade anterior.

Em seguida, discutam os pontos destacados pelas duplas, na atividade anterior, e as questões sugeridas pelo conteúdo do vídeo, traçando paralelos com o texto 09 - “**A linguagem escrita e as crianças - superando mitos na educação infantil**”.

Seu Orientador de Disciplina concluirá a aula fazendo uma síntese das principais reflexões propostas no texto e no vídeo. Anotem, se acharem pertinente.

Vídeo disponibilizado na **Ferramenta Material de Apoio – Pasta Vídeos**, ou pelo **Portal Acadêmico**, *link Vídeos*.

8ª Período Virtual – 20, 21 e 22/05/2011.



Atividade 41- Sistematização das atividades 38, 39 e 40.

Retomem o texto 09 – “**A linguagem escrita e as crianças - superando mitos na educação infantil**”, e o vídeo 07 – “**A linguagem escrita e as crianças**”, trabalhados na aula presencial passada, para aprofundarmos a compreensão sobre seus temas. Lancem mão da síntese realizada por seu Orientador de Disciplina e elaborem a **sua** síntese individual, atentos aos aspectos que ainda possam estar confusos para vocês. Destaquem-nos a fim de se prepararem para as outras atividades.

Atividade 42 - Trabalho sobre práticas de letramento na Educação Infantil.

Leiam o texto - “**Práticas de letramento na educação infantil: o trabalho pedagógico no contexto da cultura letrada**”, escrito pela professora Cecília M. Goulart, que se encontra disponível em: www.periodicos.proped.pro.br (revista Teias) vol. 7, n. 13-12. A proposta é que vocês o leiam, tenham presentes as anotações realizadas nas atividades anteriores e continuem a buscar respostas para:

O que as crianças aprendem/desenvolvem com essas propostas?

A função social da escrita está contemplada nas propostas da autora?

O que as crianças expressam, comunicam, representam ao executarem as propostas veiculadas pelo texto?

E completem a síntese anteriormente esboçada, na atividade 41, com as ideias encontradas no texto de Goulart.

Em seguida, entrem no site www.tvbrasil.org.br/saltoparaofuturo/livros.asp e acessem o texto produzido pelas professoras Maria Angélica F. Carvalho e Rosa Helena Mendonça, intitulado “**Práticas de Leitura e Escrita**”. Explore-no com o objetivo de conhecer as possibilidades de trabalho encontradas nessa produção. Observem que são muitas. O objetivo é que vocês tomem conhecimento das perspectivas possíveis e resgatem, em suas lembranças, as tarefas trazidas para a aula presencial passada, referentes à Atividade 38. Reflitam sobre a concepção e as práticas pedagógicas presentes em ambos.

Agora, retomem e concluam sua síntese pessoal. Ela deve conter reflexões e ideias que superem as práticas pedagógicas inadequadas e dimensionem o trabalho com o letramento e a escrita na creche e na pré-escola como linguagem que tem uma função social. Para ajudar, sugerimos que executem a tarefa inspirados pela afirmativa:

“O papel da educação infantil e dos seus profissionais em relação ao letramento e à interação da criança pequena com a linguagem escrita”.

Postem suas sínteses finalizadas no **Portfólio Individual**, como título **D14_Atividade42**.

REFERÊNCIAS:

- CARVALHO, Maria Angélica F.; MENDONÇA, Rosa Helena (Org.). **Práticas de Leitura e Escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.
- GOULART, Cecília M. **Práticas de letramento na educação infantil**: o trabalho pedagógico no contexto da cultura letrada. Disponível em: www.periodicos.proped.pro.br (revista Teias) vol. 7, n. 13-12.

Atividade avaliativa – Associar à avaliação –
Compartilhar com formadores

Valor: 10,00 **Peso:** 1

Tipo de atividade: Individual.

Objetivo:

- Relacionar o conteúdo tratado com o trabalho com a criança pequena. Dimensionar o papel da educação infantil e dos seus profissionais em relação à linguagem escrita e ao letramento infantil. Elaborar a compreensão da escrita como uma das formas de linguagem humana.

Critérios de avaliação:

- Critérios gerais de produção textual (Manual do Aluno).
- Retirar do conteúdo estudado reflexões críticas e fundamentadas.
- Propor princípios educativos sobre o assunto a partir do conteúdo estudado que se relacionem à futura atuação profissional.

- Dimensionar o papel do professor/gestor em relação à linguagem estudada.
- Explicitar uma concepção de criança e de infância compatíveis com as reflexões propostas no decorrer do estudo realizado.
- Criação própria.
- Entrega no prazo determinado.

Atividade 43 – Leitura do texto 10 – “Literatura Infantil e Educação Infantil: um grande encontro”.

Leiam o texto 10, “*Literatura Infantil e Educação Infantil: um grande encontro*”, da professora Dr^a Gládis Elise Pereira da Silva Kaercher, e destaquem as ideias centrais. Façam anotações dos pontos que desejarem colocar em discussão na classe.

Texto disponibilizado na **Ferramenta Leituras** ou diretamente em seu **caderno de formação**.

Bloco 1

Módulo 3

Disciplina 14

Formação Geral

Educação Infantil: Princípios e Fundamentos

Educação Infantil: Diferentes Formas de Linguagem Expressivas e Comunicativas



AGENDA DA QUINTA SEMANA

23/05/2011 a 29/05/2011

Arte, na educação, não se resume a momentos e atividades isolados. E, se estamos pretendendo a educação do “ser poético”, implicado na totalidade do olhar, da escuta, do movimento, que se expressa mobilizando todos os sentidos, será importante vermos tais ações como educação estética (mais do que o ensino de arte) que se realiza no dia a dia. (OSTETO, 2011)

Caros alunos!

No decorrer desta semana, estudaremos as duas últimas formas de linguagem importantes na educação das crianças pequenas: **a literatura infantil e a matemática**. É importante lembrar que não esgotamos todas as propostas aqui apresentadas e nem todas as possibilidades de a criança pequena interagir com as pessoas e com os objetos presentes em seu contexto.

Durante esta quinta semana, vocês poderão entregar suas atividades, sem descontos em nota, até domingo, **dia 29 de maio de 2011, às 23h55**. As atividades entregues fora do prazo estabelecido entrarão no período de recuperação de prazos que termina no **dia 01 de junho de 2011, às 23h55**, e terão suas notas avaliadas com descontos (consultem o Manual do Aluno). Atividades entregues após esse prazo não serão avaliadas. Por isto, aconselhamos que não deixem para postar suas atividades de última hora.

Observem abaixo as atividades programadas para a semana:

9ª Aula Presencial – 23/05/2011 – 2ª feira



Atividade 44 – Retomada dos conteúdos da semana passada e introdução ao tema “Literatura Infantil”.

Atividade 45 – Assistir ao vídeo 08 – “Literatura e educação infantil” e destacar tópicos para aprofundamento dos estudos.



9ª Período Virtual – 24 e 25/05/2011 – 3ª e 4ª feira

Atividade 46 - Atividades complementares sobre Literatura Infantil.

Atividade 47 – Estudo complementar do texto - “Narrativas infantis: um estudo de caso em uma instituição infantil”.

Atividade 48 – Leitura do texto 11 - “Pressupostos para o trabalho docente com a Matemática na Educação Infantil”



10ª Aula Presencial – 26/05/2011 – 5ª feira

Atividade 49 – Discussão das atividades 47 e 48.

Atividade 50* – Assistir ao vídeo 09 – “A Matemática na educação infantil” e trabalhar com a Matemática como forma de linguagem.



10ª Período Virtual – 27, 28 e 29/05/2011 – 6ª feira, sábado e domingo

Atividade 51 – Refletir sobre o tema “aprender tem que ser gostoso”.

Atividade 52 – Estudo de textos complementares.

Atividade 53 – Levantamento de questões para Revisão.

(*) Importante! Para a realização da Atividade 50 - aula presencial do dia 26 de maio de 2011 -, vocês deverão levar um exemplo, pelo menos, de atividade que professores, geralmente, propõem às crianças de creches e pré-escolas, com a intenção de trabalhar a linguagem matemática.

Qualquer problema, por favor, entrem em contato com seu Orientador de Disciplina.

Atividades Avaliativas



ATIVIDADES DA 5ª SEMANA

9ª Aula Presencial – 23/05/2011



Atividade 44 – Retomada dos conteúdos da semana passada e introdução ao tema “Literatura Infantil”.

Para iniciar nosso encontro, sistematizem os conhecimentos construídos na semana anterior, verbalizando o que aprenderam.

Seu orientador de Disciplina entregará filipetas de papel, de mais ou menos 30 cm de comprimento por 10 cm, nas quais cada um de vocês deverá anotar, com pincel atômico, a ideia relacionada aos assuntos que gostariam que o professor da educação infantil compreendesse a ponto de se tornar um princípio de trabalho. As filipetas deverão ser afixadas em local visível e lidas. Possíveis lacunas ou equívocos deverão ser trabalhados antes de passarem para o tema seguinte.

Na continuidade, seu Orientador acessará o endereço <http://www.itaucultural.org.br/>, para ouvir Ruth Rocha tratando do tema “**Literatura Infantil existe, sim!**”. Acessem a página, cliquem em enciclopédias - literatura brasileira- vídeos, e vejam este título. A duração é de apenas 3min. e 7seg. Em seguida, vocês poderão se manifestar sobre o teor do material apreciado, estabelecendo relações com as reflexões propostas pelo autor do texto 10 – “**Literatura Infantil e Educação Infantil: um grande encontro**”.

Atividade 45 – Assistir ao vídeo 08 – “Literatura e educação infantil” e destacar tópicos para o aprofundamento dos estudos.

Assistam ao vídeo 08 – “**Literatura e educação infantil**”, veiculado pela UNIVESP TV.

Em seguida, reúnam-se em duplas e discutam o conteúdo do vídeo assistido e do texto 10 – “**Literatura Infantil e Educação Infantil: um grande encontro**”.

Seu Orientador de Disciplina concluirá a aula coordenando junto à classe uma síntese. Nesta, serão destacados em tópicos os aspectos que, ainda, merecem aprofundamento, tomando como referência os pontos apresentados pelos grupos para a classe. As ideias de todas as duplas serão reunidas e postadas pelo Orientador de Disciplina na **Ferramenta Mural**, de modo que todos os alunos possam acessá-las no momento das atividades virtuais.

Vídeo disponibilizado na **Ferramenta Material de Apoio – Pasta Vídeos**, ou pelo **Portal Acadêmico**, *link Vídeos*.

9º Período Virtual - 24 e 25/05/2011



Atividade 46 – Atividades complementares sobre Literatura Infantil

Leiam o Relato de Experiência “**A presença da arte e da cultura da literatura infantil desde a creche**”, disponível em: <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis>. A revista *Zero a seis* é uma publicação eletrônica da Universidade Federal de Santa Catarina, de Periodicidade Semestral. O texto será encontrado no Número 16 - Julho/Dezembro de 2007.

Apenas para sua fruição, visite o *site* <http://hannahcontadoresdehistoria.blogspot.com> e conheça trabalhos interessantes com a literatura infantil. Observe quantas possibilidades têm sido negadas as nossas crianças no cotidiano das creches e pré-escolas.

Apreciem, também, o vídeo complementar **“Clandestina Felicidade”**, com direção de Beto Normal e Marcelo Gomes, disponível em: <http://www.planetaeducacao.com.br>. Acessem a página, procurem o ícone “Colunas”, cliquem em “Porta Curtas Petrobrás” e no título acima.

Atividade 47 – Estudo complementar do texto - “Narrativas infantis: um estudo de caso em uma instituição infantil”.

Leiam o texto - **“Narrativas infantis: um estudo de caso em uma instituição infantil”**, escrito por Tizuko Morchida Kishimoto, Maria Leticia Ribeiro dos Santos e Dorli Ribeiro Basílio.

O texto indicado encontra-se disponível em: <http://www.culturainfancia.com.br>. Acessem a página, cliquem em: “Artes” – “Artes Cênicas” – “Contação de histórias” e leiam o texto na íntegra.

Para concluir este tema de estudo, sistematizem as ideias encontradas nos materiais propostos anteriormente.

Elaborem o texto observando a afirmação:

“Professor da educação infantil, a literatura infantil é linguagem da criança pequena! Por isso, observe as seguintes indicações que tenho a fazer...”.

Postem seus arquivos no **Portfólio Individual**, com o título **D14_ Atividade47**.

Essa atividade não é avaliativa, mas seu conteúdo será retomado na próxima aula presencial.

Observação: O texto **“Narrativas infantis: um estudo de caso em uma instituição infantil”** pode ser acessado também por meio dos *links*: www.scielo.br/pdf/ep/v33n3/a03v33n3 e

<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=29833303>

LEITURAS COMPLEMENTARES:

- <http://tvescola.mec.gov.br>- videoteca: CÃO E O PORCO-ESPINHO. Animação da série “Pequenas Fábulas”, que introduz as crianças ao universo das mais conhecidas e clássicas fábulas. Em cada episódio, os animais levantam questões comuns do ambiente infantil, desenvolvendo questionamentos no decorrer da narrativa e Série: PEQUENAS FÁBULAS.
- <http://www.culturainfancia.com.br>. Clicar em: artes – literatura (várias informações se abrem). Outra opção, entrar no ícone: poesia.

- <http://caracol.imaginario.com>.
- <http://www.dobrasdaleitura.com> - ver sala de aula. Ver bibliografia geral com muitas referências.
- www.tvbrasil.org.br/saltoparaofuturo - caderno “poesia e escola”. Boletim 20, out 2007 e a narrativa na literatura. 2005.

Atividade 48 – Leitura do texto 11 - “Pressupostos para o trabalho docente com a Matemática na Educação Infantil”.

Leiam, agora, o texto da Professora Carmen Campoy Scriptori – **“Pressupostos para o trabalho docente com a Matemática na Educação Infantil”** e destaquem as ideias centrais. Anotem pontos ou perguntas que querem colocar em discussão na próxima aula. A aula terá início com base nesta tarefa.

Texto disponibilizado na **Ferramenta Leituras** ou diretamente em seu **caderno de formação**.

10ª Aula Presencial - 26/05/2011



Atividade 49 – Discussão das atividades 47 e 48

Seu Orientador de Disciplina mediará uma síntese coletiva para sistematização dos conteúdos trabalhados na atividade 47. Assim, exponham as indicações feitas naquela atividade, a partir da afirmação:

“professor da educação infantil, a literatura infantil é linguagem da criança pequena! Por isso, observe as seguintes indicações que tenho a fazer...”.

Em seguida, seu Orientador de Disciplina anotará na lousa, os aspectos do texto 11 - **“Pressupostos para o trabalho docente com a Matemática na Educação Infantil”**, que cada aluno destacou como interessante para discussão, na atividade 48.

Seu Orientador apontará, também, aspectos importantes a serem discutidos que contemplam o tema da aula.

Atividade 50 – Assistir ao vídeo 09 – “A Matemática na educação infantil” e trabalhar com a Matemática como forma de linguagem.

Assistam ao vídeo 09 – **“A Matemática na educação infantil”**, veiculado pela UNIVESP TV, disponibilizado na **Ferramenta Material de Apoio – Pasta Vídeos**, ou pelo **Portal Acadêmico**, *link* vídeos e anotem suas observações.

Em seguida, em grupos de até cinco alunos, retomem as amostras de trabalhos encontrados nas creches e pré-escolas e as analisem baseando-se nas reflexões e ideias veiculadas pelo texto 11 - **“Pressupostos para o trabalho docente com a Matemática na Educação Infantil,”** e pelo vídeo 09 – **“A Matemática na educação infantil”**. As seguintes questões norteiam esta atividade:

As amostras de atividades:

Consideram a matemática como uma linguagem?

Respeitam a criança? Promovem o pensamento científico?

Impedem ou auxiliam a criança em seu processo de elaboração desta linguagem?

São antecipações e arremedos das práticas pedagógicas do ensino fundamental?

Postem suas considerações no **Portfólio de Grupo**, com o título **D14_ Atividade50**.

Observação: Esta atividade pode ser postada até domingo, dia 29 de maio de 2011. Queremos enfatizar que a discussão com a classe deve prevalecer sobre a inserção das respostas nos Portfólios de Grupo. Mas fiquem atentos ao prazo de entrega.

Atividade avaliativa – Associar à avaliação – Compartilhar com formadores – Formar Grupos na Plataforma

Valor: 10,00 **Peso:** 3

Tipo de atividade: Em grupo.

Objetivo:

- Compreender a matemática como uma forma de linguagem e dimensionar o trabalho dos profissionais da educação infantil a partir desta compreensão.

Critérios de avaliação:

- Critérios gerais de produção textual (Manual do Aluno).
- Capacidade de retirar do conteúdo estudado reflexões críticas e fundamentadas.
- Demonstrar a capacidade de revisar antigas crenças e concepções sobre o conteúdo.
- Entrega no prazo determinado.

10º Período Virtual – 27, 28 e 29/05/2011.



Atividade 51 – Refletir sobre o tema “aprender tem que ser gostoso”

Retomem o vídeo 09 – “**A Matemática na educação infantil**” e o texto 11 - “**Pressupostos para o trabalho docente com a Matemática na Educação Infantil**”, pontuem as principais ideias que estes veiculam e anotem suas dúvidas.

Em seguida, acessem o vídeo “**Aprender tem que ser gostoso**”, disponível em: <http://www.youtube.com>. Anotem as ideias principais do vídeo e as confrontem com as elencadas na atividade anterior.

Atividade 52 – Estudo de textos complementares

Leiam os textos “*A matemática na educação infantil: contextos criativos de aprendizagem*”; “*A matemática nos tempos e espaços da educação infantil: implicações pedagógicas*” e “*Trabalhar situações-problema com crianças não-leitoras na educação infantil*”.

Para lerem o texto **“A matemática na educação infantil: contextos criativos de aprendizagem”**, escrito por Mequè Edo, da Universidad Autònoma de Barcelona, Spain e Maria Celeste Ribeiro da Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich, Lisboa, Portugal, acessem: <http://scholar.google.com.br/scholar>. Coloquem o título do texto no campo de busca ou diretamente pelo *link*: http://webs2002.uab.es/medob/textos%20per%20web/CIANEI_07.pdf.

O texto **“A matemática nos tempos e espaços da educação infantil: implicações pedagógicas”**, escrito por Clarice Brutes Stadlober e Milton Antônio Auth, pode ser acessado por meio da página: <http://scholar.google.com.br/scholar>. Basta colocarem seu título no campo de busca ou diretamente pelo *link*: http://www.projetos.unijui.edu.br/matematica/cd_egem/fscommand/RE/RE_31.pdf.

O texto **“Trabalhar situações - problema com crianças não - leitoras na educação infantil”**, escrito por Fabiane Gomes da Silva, deverá ser acessado da mesma forma pelo endereço www.google.com.br ou diretamente pelo *link*: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada7/_GT4%20PDF/TRABALHAR%20SITUA%20C7%D5ES%20-%20PROBLEMA%20COM%20CRIAN%20N%C3O%20-%20LEITORAS%20NA.pdf.

Cada texto permitirá a vocês a ampliação do conhecimento sobre o conteúdo em estudo. Ao terminarem as leituras, retomem todas as anotações realizadas no decorrer das atividades e organizem um texto que contenha informações imaginando a seguinte situação:

“Se eu tivesse um filho pequeno frequentando uma creche/pré-escola brasileira, qual seria o trabalho pedagógico com a linguagem matemática que eu gostaria que fosse desenvolvido? Por quê?”.

Postem suas considerações no **Portfólio Individual**, com o título **D14_ Atividade52**.

Atividade avaliativa – Associar à avaliação – Compartilhar com formadores

Valor: 10,00 **Peso:** 1

Tipo de atividade: Individual

Objetivo:

- Caracterizar a concepção de trabalho com a linguagem matemática na educação infantil. Compreender a natureza das atividades utilizadas para o trabalho com matemática na educação infantil, de modo especial, a resolução de problemas articulada ao aspecto lúdico-criativo dos jogos. Dimensionar o papel e a atuação do professor/ gestor. Criticar a tendência de, na educação infantil, os professores fazerem cópias de práticas pedagógicas dos anos iniciais do ensino fundamental, bem como o uso de atividades de cópia e treino motor.

Critérios de avaliação:

- Critérios gerais de produção textual (Manual do Aluno).
- Capacidade de retirar do conteúdo estudado reflexões críticas fundamentadas.

- Manifestar em suas proposições e concepções a compreensão da matemática como forma de linguagem da criança pequena.
- Caracterizar o papel da educação infantil e de seus profissionais.
- Explicitar sua posição acerca da tendência de, na educação infantil, os professores fazerem cópias de práticas pedagógicas dos anos iniciais do ensino fundamental, bem como o uso de atividades de cópia e treino motor.
- Entrega no prazo determinado.

LEITURAS COMPLEMENTARES:

- O texto: *Uma perspectiva para o ensino da matemática na pré-escola*. Rosa Maria Maciel e Maria Luiza do Canto Benedetti. Série Idéias, n. 14. São Paulo: FDE, 1992. p. 33-39 <http://www.crmariocovas.sp.gov.br>.

Atividade 53 – Levantamento de questões para Revisão

Durante esse período virtual, façam um levantamento dos conteúdos trabalhados durante esta disciplina e escrevam para seus Orientadores de Disciplina, utilizando a Ferramenta Correio, sobre os temas que, eventualmente, ainda estejam obscuros e/ou questões que gostariam de discutir mais profundamente.

Indiquem, em suas mensagens, quais são os principais temas que gostariam de discutir na próxima aula presencial do dia 30 de maio de 2011.

AGENDA DA SEXTA SEMANA

30/05/2011 a 05/06/2011



“Como seres sócio-históricos que somos, interagimos com a realidade que nos cerca, somos afetados por relações, imagens, situações, acontecimentos, emoções. Então, nossos repertórios constituídos ao longo da vida, são acionados a cada encontro com o outro - pessoas, lugares, paisagens, obras, objetos, conceitos. É com eles que vamos significando o mundo, fazendo a leitura do que nos rodeia e nos acontece. Quanto maior o repertório, maior a possibilidade de estabelecer diálogo com as “coisas do mundo”, com o mistério da vida. Assim é para a arte como para todos os campos da vida humana.” (OSTETTO, 2010)

Caros alunos!

Chegamos à última semana da disciplina D14 – Educação Infantil: Diferentes Formas de Linguagem Expressivas e Comunicativas.

As atividades propostas durante esta sexta semana, não serão avaliativas, contribuindo assim, apenas para seus estudos. Aproveitem esse período para tirar suas dúvidas e para entregar as eventuais atividades atrasadas. Vocês deverão postá-las até quarta-feira, dia 01 de junho de 2011, às 23h55, data final, do período de revisão e recuperação de prazos. Fiquem atentos, pois as atividades entregues após esse prazo não serão avaliadas.

No dia 02 de junho de 2011, vocês realizarão uma prova presencial. Aproveitem o momento da prova para refletir sobre os conteúdos trabalhados. A prova deve representar, para vocês, um momento de reflexão sobre o que aprenderam e de organização das informações e conhecimentos.

Observem abaixo as atividades programadas para a semana:

11ª Aula Presencial – 30/05/2011 – 2ª feira – Revisão e Recuperação

Atividade 54 – Discussão das questões levantadas para revisão.

11ª Período Virtual – 31/05/2011 e 01/06/2011 – 3ª e 4ª feira – Revisão e Recuperação

Atividade 55 – Síntese final.

12ª Aula Presencial – 02/06/2011 – 5ª feira - Avaliação

Atividade 56 – Prova.

Atividades Avaliativas



12ª Período Virtual – 03, 04 e 05/06/2011 – 6ª feira, sábado e domingo 

Atividade 57 – Avaliação da D14 - Educação Infantil: Diferentes Formas de Linguagem Expressivas e Comunicativas.

Segunda-feira, dia 27 de junho de 2011, daremos início à D15 – Didática Geral. Fiquem atentos! Façam seus acessos por meio do Portal Acadêmico (<http://www.edutec.unesp.br>).

Qualquer problema, por favor, entrem em contato com seu Orientador de Disciplina.



ATIVIDADES DA 6ª SEMANA

11ª Aula Presencial – 30/05/2011 (Revisão e Recuperação) 

Atividade 54 – Discussão das questões levantadas para revisão.

Discutam as questões previamente levantadas por vocês e anteriormente enviadas aos Orientadores de Disciplina.

Aproveitem esta aula para tirar todas as dúvidas, eventualmente ainda existentes, sobre os conteúdos trabalhados durante a D14 - Educação Infantil: Diferentes Formas de Linguagem Expressivas e Comunicativas.

Finalizada a discussão, sistematizem as principais idéias e reflexões realizadas no decorrer dos encontros presenciais e das atividades virtuais, respondendo à questão:

“De tudo o que foi visto, qual é o papel da creche/pré-escola e dos profissionais da educação infantil em relação a promoção do acesso da criança pequena as diferentes formas de linguagem?”

Façam suas anotações e depois se acharem pertinente, postem em seus **Portfólios Individuais**, com o título **D14_atividade54**.

11ª Período Virtual – 31/05/2011 e 01/06/2011 

Atividade 55 – Síntese final

Retomem suas sínteses pessoais e grupais para complementar e produzir uma única síntese final contendo reflexões e aspectos centrais das aulas e das atividades virtuais. Este procedimento permitirá verificar se ainda existem aspectos com lacunas. Neste caso, voltem aos vídeos que permitirão uma abordagem mais rápida do conteúdo. Sugerimos também as leituras complementares se sentirem necessidade ou tiverem o interesse.

Vocês poderão utilizar este material na prova final.

12ª Aula Presencial – 02/06/2011 – 5ª feira - Avaliação



Atividade 56 – Prova

Chegou o momento de verificarmos suas aprendizagens!

Esta prova será composta de duas questões dissertativas relativas aos estudos realizados na disciplina D14 - “Educação Infantil: Diferentes Formas de Linguagem Expressivas e Comunicativas”.

Cada questão vale 5,0 pontos, de modo que a prova vale 10 pontos. A prova é individual e terá duração de quatro horas.

Atividade avaliativa

Valor da nota: 10,00 **Peso:** 4

Tipo da atividade: Individual.

Objetivos:

- Avaliação da aprendizagem em Educação Infantil: Diferentes Formas de Linguagem Expressivas e Comunicativas

Critérios de avaliação:

- Produção textual (Manual do Aluno).
- Proposição do papel da creche/pré-escola e dos profissionais da educação infantil em relação a promoção do acesso da criança pequena as diferentes formas de linguagem.
- Explicitação de uma concepção de criança e de infância coerentes com os estudos realizados.
- Capacidade de discutir as diferentes formas de linguagem estudadas com base em suas três funções fundamentais: a lúdico-criativa, a comunicativa e a representativa.
- Explicitar a compreensão das diferentes formas de linguagem como uma forma privilegiada da criança pequena interagir e elaborar conhecimentos.
- Dimensionar o papel do professor em relação à organização do ambiente (espaço-físico e as interações que nele se estabelecem), do tempo e das propostas/situações de aprendizagem adequadas às especificidades da faixa etária.
- Demonstrar a elaboração de conhecimentos teóricos e práticos considerando a especificidade dos interesses e necessidades das crianças da educação infantil, observando as diferentes faixas etárias que a compõe.

12ª Período Virtual – 03, 04 e 05/06/2011



Atividade 57 – Avaliação da D14 - Educação Infantil: Diferentes Formas de Linguagem Expressivas e Comunicativas.

Neste momento pretendemos avaliar a disciplina D14 - “Educação Infantil: Diferentes Formas de Linguagem Expressivas e Comunicativas” e sua aprendizagem, os textos e vídeos

disponibilizados para sua formação inicial em relação à temática proposta. Para organizar esta proposta avaliativa trataremos de três questões:

1. Quais foram as experiências ou atividades mais **significativas** para minha formação inicial em relação ao tema desta disciplina? Por quê?
2. Quais foram as experiências **insatisfatórias** para minha formação inicial em relação ao tema desta disciplina? Por quê?
3. O **que mudou** em relação a sua visão anterior a esta disciplina sobre a criança pequena e suas formas de se expressar, de comunicar e de interagir com as pessoas e com o mundo?

Postem seus arquivos no **Portfólio Individual**, com o título **D14_Atividade57**.

EDUCAÇÃO INFANTIL



A diagramação deste caderno ocorreu no outono de 2011
Sua paginação deu-se com Adobe InDesign e a ilustração, com Adobe Illustrator,
ambos em plataforma Mac OS e instalados em computadores do NEaD, no Ipiranga, São Paulo/Brasil.
O corpo do texto é Times New Roman, Arial e, como vetores, Trajan e Linoscript.
Seu miolo é em off-set 90 gramas e sua capa, em papel supremo 250 gramas
com laminação fosca e 21 x 27.8cm de tamanho fechado.
A impressão ficou a cargo da Assahi Gráfica.