

PEDAGOGIA

Programa de Formação de Professores em Exercício, para a Educação Infantil,
para Séries Iniciais do Ensino Fundamental e para a Gestão da Unidade Escolar

EDUCAÇÃO INFANTIL

PRINCÍPIOS E FUNDAMENTOS



Livro 02



PEDAGOGIA

Programa de Formação de Professores em Exercício,
para a Educação Infantil, para Séries Iniciais do Ensino
Fundamental e para a Gestão da Unidade Escolar

EDUCAÇÃO INFANTIL **PRINCÍPIOS E FUNDAMENTOS**

Livro 2



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

Núcleo de Educação a Distância

Rua Dom Luis Lasagna 400 – CEP 04266-030 – São Paulo – SP

Tel. (11) 2066.5801

www.unesp.br/head

Revisão e normalização

Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira

Preparação

Antonio Netto Junior

Projeto gráfico, arte e diagramação

Fernanda Sutkus de Oliveira Mello

CIP - Catalogação na Publicação

371

P371 Educação infantil : Princípios e fundamentos / Maévi
Anabel Nono, Célia Maria Guimarães (Orgs.) ; Unesp ;
Univesp. – São Paulo : Unesp, Pró-Reitoria de Graduação,
2016.
301 p.

ISBN 978-85-7983-786-9

1. Pedagogia. 2. Nono, Maévi Anabel. 3. Guimarães,
Célia Maria. 4. Unesp. 5. Univesp. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca do
Núcleo de Educação a Distância da Unesp

© 2016, dos autores. Todos os direitos reservados.

Livro texto destinado ao Curso de Graduação em Pedagogia (programa de formação de professores em exercício, para a Educação Infantil, para Séries Iniciais do Ensino Fundamental e para a Gestão da Unidade Escolar), por concessão da Fundação UNIVESP à UNESP, CAPES (Sistema Universidade Aberta do Brasil) e Prefeitura de São Paulo.

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta obra pode ser reproduzida ou transmitida por qualquer forma e/ou quaisquer meios (eletrônicos ou mecânicos, incluindo fotocópia e gravação) ou arquivado em qualquer sistema de banco de dados sem permissão escrita do titular do direito autoral.

Prefeitura do Município de São Paulo**Prefeito**

Fernando Haddad

Secretária Municipal de Educação

Nádia Campeão

Universidade Estadual Paulista**Reitor**

Julio Cezar Durigan

Vice-Reitor

Eduardo Kokubun

Chefe de Gabinete

Roberval Daiton Vieira

Pró-Reitor de Graduação

Laurence Duarte Colvara

Pró-Reitora de Pós-Graduação

Lourdes Aparecida Martins dos Santos-Pinto

Pró-Reitora de Pesquisa

Maysa Furlan

Pró-Reitora de Extensão Universitária

Mariângela Spotti Lopes Fujita

Pró-Reitor de Administração

Carlos Antonio Gamero

Secretária**Geral**

Maria Dalva Silva Pagotto

Núcleo de Educação a Distância da Unesp**Coordenador**

Klaus Schlünzen Junior

CAPES**Presidente**

Abilio Baeta Neves

Diretor de Educação a Distância

Jean Marc Georges Mutzig

FUNDUNESP**Diretor Presidente**

Edivaldo Domingues Velini

VUNESP**Diretora Presidente**

Sheila Zambello de Pinho

Núcleo de Educação a Distância – UNESP

Klaus Schlünzen Junior

Coordenação Geral

Mário Hissamitsu Tarumoto

Coordenação de Gestão e Certificação Acadêmica

Elisa Tomoe Moriya Schlünzen

Coordenação de Mídias

Edson do Carmo Inforsato

Coordenação Pedagógica – UAB – CAPES

Roseli Aparecida da Silva Bortoloto

Carolina Boschiero

Assessoria Administrativa – UAB – CAPES

Pierre Archag Iskenderian

André Luís Rodrigues Ferreira

Erik Rafael Alves Ferreira

Marcelo de Souza Tamashiro

Roberto Greiner

Ana Paula Souza Nascimento

Ariel Tadami Siena Hirata

Fabiana Aparecida Rodrigues

Grupo de Tecnologia da Informação

Sueli Maiellaro Fernandes

Bruna Neves Arliani

Administração

Rosa Maria Aparecida Mingrone Visone

Tiago Silva dos Santos

Secretaria

Elaine Mastrodomenico

Kaique Oliveira

Produção Audiovisual

Vanessa Haddad

Gustavo Bortoloto

Assessoria de Comunicação e Imprensa

Maria Luiza Ledesma Rodrigues

Paula Mesquita Melques

Soellyn Elene Bataliotti

Produção Pedagógica

Antonio Netto Junior

Revisão – Direitos Autorais – Acervo Digital

Uilian Donizeti Vigentim

Implementação e assessoria em acessibilidade



Princípios e fundamentos

Prezado(a) Aluno(a)!

Nestes tempos de virtualidade, de mensagens em telas de cristal líquido, de plasma ou, ainda, receptoras dos raios catódicos, ler no velho papel de celulose é um costume que anda se esvaindo, principalmente entre os jovens. No entanto, a impressão em papel ainda é requerida por muita gente, que reconhecem no impresso leitura mais confortável.

Nas nossas visitas aos polos, uma das reivindicações recorrentes, e ao nosso alcance para o atendimento, foi a impressão dos textos didáticos. Prometemos que a partir da disciplina D09 todos os alunos receberiam os textos impressos. Aqueles referentes à disciplina Psicologia do Desenvolvimento já chegaram até vocês, ainda em forma insuficiente porque o tempo para entregá-los no momento em que se iniciava a disciplina era extremamente curto. Essa foi a razão de tal livro vir em separado da área de formação que está em curso, Educação Infantil, da qual a D09 é parte integrante.

Agora, entregamos a vocês, num único volume impresso, os textos didáticos das disciplinas D10 – Fundamentos e Princípios da Educação Infantil; D11 – Educação Infantil: abordagens curriculares e D12 – Educação Infantil: diferentes formas de Linguagem. Este material, junto com os textos da D09, compõe o núcleo formativo teórico que propusemos para a preparação de vocês na Área da Educação Infantil.

Nesta versão do curso de Pedagogia ampliamos a carga horária dessa área formativa tendo em vista os consensos dos estudos pedagógicos que atribuem importância cada vez maior para a Educação Infantil. Várias pesquisas têm demonstrado que uma criança que passa por esse nível escolar aumenta significativamente a sua capacidade de assimilação dos conteúdos atinentes aos primeiros anos do ensino fundamental. Não é à toa que as emendas à Lei de Diretrizes e Bases (LDB) tornaram essa etapa formativa obrigação do Estado e dever da família.

Evidentemente todos estes textos estarão no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) Moodle do Curso juntamente com todas as atividades propostas para serem desenvolvidas no período em que a disciplina ocorrer. Os textos que vocês estão recebendo foram organizados por nossos professores, os quais desenvolvem pesquisas na área de ensino e aprendizagem de crianças de 0 a 6 anos. Trata-se de conteúdos que foram veiculados na primeira versão do nosso curso e que foram atualizados para esta edição. A razão dessa quase reedição, além de fazer parte de nosso compromisso com a Prefeitura de São Paulo, deve-se ao fato de que o material teórico apresentado foi muito bem avaliado pelos nossos alunos da primeira edição, além de contar com o aval de eminentes pedagogos que trabalham o assunto em outras instituições. Evidentemente, deve haver lacunas e abordagens sobre o aprendizado das crianças, contidas nestes textos, que poderão causar

discordâncias e insatisfações entre alguns de vocês. Mas como temos reiterado sempre que temos a oportunidade de termos contatos, reais ou virtuais, o texto em si, seja na tela ou no papel, é inerte; o movimento que suas ideias pode nos impulsionar está no contato dinâmico que com ele estabelecemos. Seja de aceitação ou de crítica, ele nos move para defendê-lo ou criticá-lo. Para aqueles que se satisfizerem com o seu teor, ele poderá lhes dar boas referências de ação, que é o que importa na formação do professor; para os insatisfeitos, há um rol de outros textos que estão na plataforma como textos complementares e também no nosso Acervo Digital (acervodigital.unesp.br), além do universo infinito de textos que estão na rede mundial de internet.

Diante do exposto podem ter a certeza que o que estamos lhes oferecendo nesta parte da formação de professores e gestores é o melhor que buscamos na nossa instituição. A completude dela está no que cada um de vocês pode oferecer de esforço e compromisso com a própria formação.

Bons estudos para vocês!

Prof. Dr. Laurence Duarte Colvara
Pró-Reitor de Graduação

Prof. Dr. Edson do Carmo Inforsato
Coordenador Pedagógico

SUMÁRIO

Livro 2 – Educação Infantil: princípios e fundamentos

D10 – Fundamentos e princípios da Educação Infantil

Visão geral da disciplina Fundamentos e princípios da Educação Infantil	11
Breve histórico da Educação Infantil no Brasil	15
Maévi Anabel Nono	
Da Brasília verde ao curso de Pedagogia	29
Maévi Anabel Nono	
Concepções de criança, creche e pré-escola	33
Maévi Anabel Nono	
Educar e cuidar nas creches e pré-escolas	39
Maévi Anabel Nono	
O brincar na educação infantil	45
Maévi Anabel Nono	
Identidade do professor de educação infantil	55
Maévi Anabel Nono	
Famílias e escolas de educação infantil	61
Maévi Anabel Nono	

D11 – Educação Infantil: abordagens curriculares

Visão geral da disciplina Educação Infantil: abordagens curriculares	67
Currículo na Educação Infantil	71
Maévi Anabel Nono	
Conhecendo <i>High Scope</i> e Reggio Emilia	77
Maévi Anabel Nono	

Escola Moderna Portuguesa e Plano Curricular Base para Educação Infantil da Espanha ———	87
Maévi Anabel Nono	
Identidade e Autonomia na Educação Infantil —————	95
Maévi Anabel Nono	
Projetos e Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil —————	103
Maévi Anabel Nono	
Curiosidades e descobertas das crianças —————	109
Maévi Anabel Nono	
Organização do espaço e do tempo na Educação Infantil – Legislação e os Documentos Publicados pelo Ministério da Educação —————	111
Maévi Anabel Nono	
Organização do Tempo e do Espaço na Educação Infantil – Pesquisas e Práticas —————	123
Maévi Anabel Nono	
Avaliação na Educação Infantil – Legislação e Pesquisas —————	133
Maévi Anabel Nono	

D12 – Educação Infantil: diferentes formas de linguagem

Visão geral da disciplina Educação Infantil: diferentes formas de linguagem —————	145
Educação Infantil e arte: sentidos e práticas possíveis —————	159
Luciana Esmeralda Ostetto	
Linguagem e mundo: atividades linguísticas como construção de sentidos —————	173
Maria Angélica Freire de Carvalho	
A linguagem oral e as crianças – possibilidades de trabalho na Educação Infantil —————	187
Silvana de Oliveira Augusto	
O movimento do corpo infantil: uma linguagem da criança —————	201
Marynelma Camargo Garanhani	
Lorena de Fatima Nadolny	

Entrelaçando diferentes linguagens na educação infantil: reflexões e práticas	213
Maria Cristina dos Santos Peixoto	
Leny Cristina Soares Souza Azevedo	
Grafismo infantil: leitura e desenvolvimento	229
Célia Ceschin Silva Pereira	
Maryahn Koehler Silva	
Música na Educação Infantil: reflexões e proposta didática para professores não especialistas	237
Maria Flávia Silveira Barbosa	
A expressão musical e a criança de zero a cinco anos	249
Monique Andries Nogueira	
A linguagem escrita e as crianças – superando mitos na Educação Infantil	263
Silvana de Oliveira Augusto	
Literatura Infantil e Educação Infantil: um grande encontro	277
Gládis Elise Pereira da Silva Kaercher	
Pressupostos para o trabalho docente com a Matemática na Educação Infantil	287
Carmen Campoy Scriptori	



Visão geral da disciplina Fundamentos e princípios da Educação Infantil

Caros alunos!

Apresentamos a vocês a disciplina D10 – *Fundamentos e princípios da Educação Infantil*. Nosso objetivo é que, por meio dos estudos realizados nesta disciplina, vocês possam compreender a importância da Educação Infantil no contexto da Educação Básica brasileira.

Hoje, falar de creches e pré-escolas, no Brasil, significa tratar de espaços e rotinas que permitam que as crianças até seis anos de idade possam se desenvolver integralmente, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social.

Pelo exposto, cabem as seguintes reflexões:

- Como estes espaços estão se constituindo ao longo dos anos no Brasil?
- Quais concepções de criança, creche e pré-escola têm fundamentado as práticas desenvolvidas em diferentes escolas de Educação Infantil?
- Falar de criança pequena é falar somente de educar e cuidar? E os espaços para brincadeiras, são importantes para as crianças?
- Quem é o profissional que atua na educação da criança de zero a seis anos?
- Quais conhecimentos ele precisa construir para conseguir atuar de modo a garantir o desenvolvimento integral de seus alunos?
- E, finalmente, como fica a relação entre escola e família quando a criança é o que de fato importa?

Para discutir estas questões, organizamos a disciplina em seis unidades, assim divididas:

- UNIDADE 1 – História e políticas para a Educação Infantil
- UNIDADE 2 – Concepções de criança, creche e pré-escola
- UNIDADE 3 – O cuidar e o educar na Educação Infantil
- UNIDADE 4 – O brincar na Educação Infantil
- UNIDADE 5 – Identidade do professor de Educação Infantil
- UNIDADE 6 – A relação escola-família na Educação Infantil

Para que os objetivos da disciplina fiquem bem claros para vocês, todos eles estão elencados a seguir:

1. Discutir o percurso histórico das instituições de Educação Infantil e políticas relacionadas à educação da criança de zero a seis anos, analisando concepções de criança, de creche e pré-escola, e de professor de Educação Infantil;
2. Compreender a necessária integração entre o cuidado e a educação nas creches e pré-escolas e a importância do brincar no desenvolvimento da criança pequena;

3. Refletir sobre a relação entre as famílias e a escola de Educação Infantil.

Por meio da disciplina *Fundamentos e princípios da Educação Infantil*, espera-se proporcionar aos alunos o conhecimento do percurso histórico das instituições de Educação Infantil no mundo e, especialmente, no Brasil, e das principais políticas para esta etapa da Educação Básica a partir da Constituição Brasileira de 1988.

Nesta disciplina, também serão analisadas e discutidas as concepções de: criança, função das creches e da pré-escola, professor da criança de zero a seis anos. Justamente, concepções que fundamentam a Educação Infantil e as práticas organizadas em creches e pré-escolas.

Pretende-se, ainda, discutir: a integração entre o cuidado, a educação e o brincar na Educação Infantil; e as possibilidades de garantir uma parceria entre famílias e escola de Educação Infantil.

Bibliografia

ARRIBA S, T. L. et al. *Educação Infantil*. Desenvolvimento, currículo e organização escolar. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Educação Infantil: a creche, um bom começo*. Em *Aberto*, Brasília, v. 18, n. 73, jul. 2001.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros nacionais de qualidade para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Crêterios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*. 2. ed. Brasília: MEC/SEB, 2009.

CAMPOS, M. M.; CRUZ, S. H. V. *Consulta sobre qualidade na educação infantil: o que pensam e querem os sujeitos deste direito*. São Paulo: Cortez, 2006.

CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. (Org.). *Educação Infantil: Pra que te quero?* Porto Alegre: Artmed, 2001.

DAVID, C. M.; GUIMARÃES, J. G. M. (Org.). *Pedagogia cidadã: cadernos de formação: caderno de educação infantil*. São Paulo: UNESP, Pró-Reitoria de Graduação, 2006. 165 p.

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

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

Leituras complementares

CRUZ, S. H. V. Ouvindo crianças: considerações sobre o desejo de captar a perspectiva da criança acerca da sua experiência educativa. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 27., 2004, Caxambu. *Anais...* Caxambu: ANPEd, 2004. Disponível em: <<http://goo.gl/2VLrJ8>>. Acesso em: 10 ag. 2016.

DIDONET, V. Não há educação sem cuidado. *Revista Pátio Educação Infantil*, Porto Alegre, n. 1, p. 6-9, abr./jul. 2003.

EMERIQUE, P. S. *Brincaprende: dicas lúdicas para pais e professores*. Campinas: Papirus, 2003.

GOLDSCHMIED, E.; JACKSON, S. *Educação de 0 a 3 anos*. O atendimento em creche. Porto Alegre: Artmed, 2006.

HADDAD, L. Um novo paradigma na integração do cuidar e do educar. *Revista Pátio Educação Infantil*, Porto Alegre: Artmed, n. 1, p. 16-19, abr./jul., 2003.

KRAMER, S. et al. (Org.). *Infância e educação infantil*. Campinas: Papirus, 1999.

NICOLAU, M. L. M.; DIAS, M. C. M. (Org.). *Oficinas de sonho e realidade na formação do educador da infância*. Campinas: Papirus, 2003.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C. et al. *Os fazeres na Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 1998.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C. A necessária associação entre educar e cuidar. *Revista Pátio Educação Infantil*, Porto Alegre: Artmed, n. 1, p. 10-12, abr./jul., 2003.

Maévi Anabel Nono

Doutora em Educação. Professora do Departamento de Educação do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Unesp, São José do Rio Preto-SP.

Organizadora



Breve histórico da Educação Infantil no Brasil

Maévi Anabel Nono

Maévi Anabel Nono: Doutora em Educação. Professora do Departamento de Educação do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Unesp, São José do Rio Preto-SP.

Nas últimas décadas, a expansão da Educação Infantil vem sendo observada no Brasil (CRAIDY; KAERCHER, 2001). Em termos da legislação brasileira, a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) reconhece o dever do Estado e o direito da criança de ser atendida em creches e pré-escolas e vincula esse atendimento à área educacional. Nota-se, na referida Constituição, a inclusão da creche no capítulo da Educação, sendo ressaltado seu caráter educativo, em detrimento do caráter assistencialista até então característico dessa instituição.

Saiba mais...

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996) regulamenta a Educação Infantil, definindo-a como primeira etapa da Educação Básica e indicando como sua finalidade o desenvolvimento integral da criança de zero a seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Ainda no que se refere à legislação, são instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, conforme Resolução CNE/CEB n. 1, de 07 de abril de 1999 (CNE, 1999), de caráter mandatório, a serem observadas na elaboração das propostas pedagógicas de cada estabelecimento. Tais Diretrizes foram recentemente revogadas pela Resolução CNE/CBE n. 5, de 17 de dezembro de 2009 (CNE, 2009), que institui novas diretrizes para esta etapa da Educação Básica. Esta Resolução foi publicada no Diário Oficial de 18 de dezembro de 2009, na Seção 1, página 18, e pode ser lida a seguir:

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA
RESOLUÇÃO Nº 5, DE 17 DE DEZEMBRO DE 2009 (*)

*Fixa as Diretrizes Curriculares
Nacionais para a Educação Infantil*

O Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais, com fundamento no art. 9º, § 1º, alínea “c” da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131, de 25 de novembro de 1995, e tendo em vista o Parecer CNE/CEB nº 20/2009, homologado por Despacho do Senhor Ministro de Estado da Educação, publica-

do no DOU de 9 de dezembro de 2009, resolve:

Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil a serem observadas na organização de propostas pedagógicas na Educação Infantil.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil articulam-se com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas na área e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares.

Art. 3º 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, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.

Art. 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Art. 5º A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social.

§ 1º É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção.

§ 2º É obrigatória a matrícula na Educação Infantil de crianças que completam 4 ou 5 anos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula.

§ 3º As crianças que completam 6 anos após o dia 31 de março devem ser matriculadas na Educação Infantil.

§ 4º A frequência na Educação Infantil não é pré-requisito para a matrícula no Ensino Fundamental.

§ 5º As vagas em creches e pré-escolas devem ser oferecidas próximas às residências das crianças.

§ 6º É considerada Educação Infantil em tempo parcial, a jornada de, no mínimo, quatro horas diárias e, em tempo integral, a jornada com duração igual ou superior a sete horas diárias, compreendendo o tempo total que a criança permanece na instituição.

Art. 6º As propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios:

I – Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

II – Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

III – Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.

Art. 7º Na observância destas Diretrizes, a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve garantir que elas cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica:

I - oferecendo condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais;

II - assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias;

III - possibilitando tanto a convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto a ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas;

IV - promovendo a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância;

V - construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa.

Art. 8º A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.

§ 1º Na efetivação desse objetivo, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem:

I - a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo;

II - a indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança;

III - a participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização;

IV - o estabelecimento de uma relação efetiva com a comunidade local e de mecanismos que garantam a gestão democrática e a consideração dos saberes da comunidade;

V - o reconhecimento das especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas das crianças, promovendo interações entre crianças de mesma idade e crianças de diferentes idades;

VI - os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das classes e à instituição;

VII - a acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação;

VIII - a apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América;

IX - o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação;

X - a dignidade da criança como pessoa humana e a proteção contra qualquer forma de violência – física ou simbólica – e negligência no interior da instituição ou praticadas pela família, prevendo os encaminhamentos de violações para instâncias competentes.

§ 2º Garantida a autonomia dos povos indígenas na escolha dos modos de educação de suas crianças de 0 a 5 anos de idade, as propostas pedagógicas para os povos que optarem pela Educação Infantil devem:

I - proporcionar uma relação viva com os conhecimentos, crenças, valores, concepções de mundo e as memórias de seu povo;

II - reafirmar a identidade étnica e a língua materna como elementos de constituição das crianças;

III - dar continuidade à educação tradicional oferecida na família e articular-se às práticas sócio-culturais de educação e cuidados coletivos da comunidade;

IV - adequar calendário, agrupamentos etários e organização de tempos, atividades e ambientes de modo a atender as demandas de cada povo indígena.

§ 3º - As propostas pedagógicas da Educação Infantil das crianças filhas de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, devem:

I - reconhecer os modos próprios de vida no campo como fundamentais para a constituição da identidade das crianças moradoras em territórios rurais;

II - ter vinculação inerente à realidade dessas populações, suas culturas, tradições e identidades, assim como a práticas ambientalmente sustentáveis;

III - flexibilizar, se necessário, calendário, rotinas e atividades respeitando as diferenças quanto à atividade econômica dessas populações;

IV - valorizar e evidenciar os saberes e o papel dessas populações na produção de conhecimentos sobre o mundo e sobre o ambiente natural;

V - prever a oferta de brinquedos e equipamentos que respeitem as características ambientais e socioculturais da comunidade.

Art. 9º As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que:

I - promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;

II - favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;

III - possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;

IV - recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaciais e temporais;

V - ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades

individuais e coletivas;

VI - possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;

VII - possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade;

VIII - incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;

IX - promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;

X - promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;

XI - propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;

XII - possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos.

Parágrafo único - As creches e pré-escolas, na elaboração da proposta curricular, de acordo com suas características, identidade institucional, escolhas coletivas e particularidades pedagógicas, estabelecerão modos de integração dessas experiências.

Art. 10. As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo:

I - a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano;

II - utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.);

III - a continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental);

IV - documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desen-

volvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil;
V - a não retenção das crianças na Educação Infantil.

Art. 11. Na transição para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental.

Art. 12. Cabe ao Ministério da Educação elaborar orientações para a implementação dessas Diretrizes.

Art. 13. A presente Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, revogando-se as disposições em contrário, especialmente a Resolução CNE/CEB nº 1/99. (CNE, 2009).

Quanto às pesquisas relacionadas à Educação Infantil, diversos estudos foram realizados nas últimas décadas, abrangendo as mais variadas temáticas relativas às práticas de educação e aos cuidados da criança pequena (vide ALMEIDA, 2005; OLIVEIRA, 2000; OLIVEIRA, 2007; e ROSSETTI-FERREIRA, 2007). Entre tais temáticas, estão o planejamento do trabalho educativo com crianças de 0 a 6 anos, a necessária associação entre educar e cuidar nas creches e pré-escolas, o brincar na Educação Infantil, o espaço e o tempo na Educação Infantil, o processo de aquisição da leitura e da escrita na infância, a interação de crianças de idades diferentes, a adaptação da criança pequena às creches e pré-escolas, entre outras.

Mais recentemente, algumas pesquisas têm buscado revelar o que pensam educadores, crianças e comunidade a respeito das creches e pré-escolas brasileiras – Consulta sobre a Qualidade do Ensino Infantil, com assessoria da Fundação Carlos Chagas, 2007 (CAMPOS; CRUZ, 2006) –, e outras têm apontado, inclusive, dados quantitativos referentes ao atendimento da criança de 0 a 3 anos em creches no Brasil (apenas 13% dos quase 11,5 milhões de crianças brasileiras com idades entre 0 e 3 anos frequentam creches, apesar de esse ser um direito garantido por lei, de acordo com a pesquisa *Aspectos Complementares da Educação 2004, realizada pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio* – PNAD, divulgada em 2007 (IBGE, 2007).

Pesquisas também vêm sendo realizadas com o objetivo de investigar e subsidiar a formação do professor de Educação Infantil, diante das novas exigências para essa etapa da Educação Básica (vide KRAMER, 2005; e MICARELLO, 2006). As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, conforme Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006 (CNE, 2006), apontam a necessidade da formação do aluno deste curso para atuar na gestão e no ensino na Educação Infantil.

Maria Fernanda Nunes, Patrícia Corsino e Sonia Kramer analisam o contexto atual, envolvendo políticas e pesquisas a respeito da Educação Infantil da seguinte forma:

[...] as pesquisas sobre educação infantil têm caminhado em paralelo com os avanços das políticas públicas em relação (1) à democratização do acesso (expresso de modo concreto no aumento do

número de matrículas) e (2) à melhoria da qualidade empreendida pelos sistemas municipais e estaduais de ensino (alguns mais do que outros), mobilizados graças ao impacto dos movimentos sociais e das mudanças legais e institucionais, engendradas também pelo governo federal. A elaboração de diretrizes e a definição de critérios de qualidade, a recente aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) e a ampliação do ensino fundamental para nove anos abrem perspectivas de mudanças. (KRAMER, 2009, p. 12-13).

As pesquisadoras continuam sua análise no excerto a seguir, destacando as mudanças ocorridas nos últimos 30 anos no Brasil, no que se refere à Educação Infantil, e apontando desafios e conquistas na área:

A situação da cobertura se alterou muito nos últimos 30 anos no Brasil, com avanços mais visíveis em relação às crianças de 4 a 6 anos, mas com um panorama ainda preocupante em relação às crianças de 0 a 3, nas creches. No que diz respeito à qualidade do trabalho realizado, os debates teóricos, os embates dos movimentos sociais e os esforços das políticas públicas (secretarias municipais, secretarias estaduais e Ministério da Educação) têm-se dirigido especialmente à busca de consenso sobre os critérios de qualidade para a educação infantil, o delineamento de alternativas curriculares e a formação de professores. Persistem inúmeros desafios: da concepção de políticas à implementação de propostas pedagógicas e às práticas, muitas são as conquistas a obter, tanto em termos teóricos quanto curriculares. (KRAMER, 2009, p. 13).

Saiba mais...

Vale destacar ainda a divulgação, pelo Ministério da Educação, no final da década de 1990, do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998), documento orientador do trabalho a ser desenvolvido nas creches e pré-escolas, com apresentação de objetivos e conteúdos a serem trabalhados nessa etapa educacional e com orientações didáticas, e relativas à avaliação do desenvolvimento da criança.

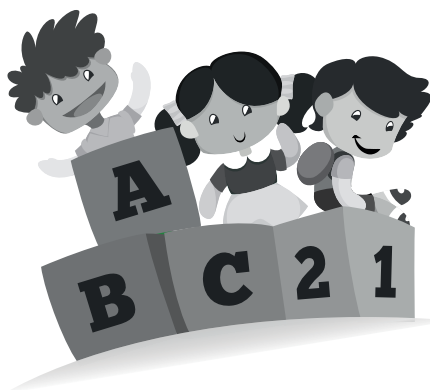
Na disciplina D13 – “Educação Infantil: abordagens curriculares”, estudaremos esse Referencial proposto pelo Ministério da Educação aos profissionais da Educação Infantil.

Sobre ele, a professora Neide Barbosa Saisi escreve:

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, elaborado e difundido pelo Ministério da Educação e do Desporto (MEC), em 1998, em consonância com a LDB, acompanha o processo de regulamentação da Educação Infantil, mas não se constitui em instrumento legal obrigatório a ser seguido pelos educadores dessa faixa etária. Consiste em um “guia de reflexão” cujo objetivo é contribuir para a elaboração dos projetos educacionais propostos pelas instituições de Educação Infantil. O Referencial, composto de três volumes, consiste em uma resposta que o MEC procura dar às necessidades de orientação apontadas por estudos realizados [...]. Assim, o Referencial parte da perspectiva de ser incorporado ao projeto educacional da instituição caso ele traduza a vontade dos educadores envolvidos e atenda às necessidades específicas de cada equipamento. (SAISI, 2003, p. 101).

Outros documentos estão sendo publicados pelo MEC com o objetivo de subsidiar as práticas presentes nas escolas de Educação Infantil. Entre tais documentos, todos de acesso livre, via site do MEC (www.mec.gov.br), estão os *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil* (BRASIL, 2006a), os *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil* (BRASIL, 2009), os *Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil* (BRASIL, 2006b), a *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação* (BRASIL, 2006c), e os *Crítérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças* (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009).

No documento *Crítérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*, editado pela primeira vez em 1995, são apresentados os direitos das crianças que devem ser respeitados pelas creches e são descritas as situações que representam o atendimento destes direitos:



- Nossas crianças têm direito à brincadeira.
- Nossas crianças têm direito à atenção individual.
- Nossas crianças têm direito a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante.
- Nossas crianças têm direito ao contato com a natureza.
- Nossas crianças têm direito à higiene e à saúde.
- Nossas crianças têm direito a uma alimentação sadia.

- Nossas crianças têm direito a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão.
- Nossas crianças têm direito ao movimento em espaços amplos.
- Nossas crianças têm direito à proteção, ao afeto e à amizade.
- Nossas crianças têm direito a expressar seus sentimentos.
- Nossas crianças têm direito a uma especial atenção durante seu período de adaptação à creche.
- Nossas crianças têm direito a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009, p. 13).

Como referenciar este texto

Originalmente publicado em:

NONO, Maévi Anabel. Breve histórico da Educação Infantil no Brasil. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA [UNESP]; UNIVERSIDADE VIRTUAL DO ESTADO DE SÃO PAULO [UNIVESP] (Org.). *Caderno de formação: formação de professores: educação infantil: princípios e fundamentos*. São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2010. v. 1. p. 108-121. ISBN 978-85-7983-069-3. Disponível em: <<https://hec.su/dHgV>>. Acesso em: 18 jul. 2016. (Psicologia do Desenvolvimento, Caderno de formação n. 6, bloco 1, módulo 3, disciplina 12).

Referências

ALMEIDA, A. C. Pactuação de responsabilidades em prol da inclusão social de crianças. *Revista Criança do Professor de Educação Infantil*, Brasília, n. 40, p. 12-13, set. 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2009. Disponível em: <<https://hec.su/ecPu>>. Acesso em: 19 jul. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2006a. Disponível em: <<https://hec.su/ecTJ>>. Acesso em: 19 jul. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2006b. Disponível em: <<https://hec.su/ecTM>>. Acesso em: 19 jul. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação*. Brasília: MEC/SEB, 2006c. Disponível em: <<https://hec.su/ecTN>>. Acesso em: 19 jul. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, Seção 1, p. 1-9, dez. 1996. Disponível em: <<https://hec.su/ecPq>>. Acesso em: 19 jul. 2016.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*: versão atualizada até a Emenda n. 92/2016. Disponível em: <<https://hec.su/ecPp>>. Acesso em: 19 jul. 2016.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO [CNE]. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Resolução CEB n. 5, 17 dez. 2009. *Diário Oficial República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, p. 18, Seção 1, 18 dez., 2009. Disponível em: <<https://hec.su/ecPt>>. Acesso em: 19 jul. 2016.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO [CNE]. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, Seção 1, p. 11, 16 maio, 2006. Disponível em: <<https://hec.su/ecS3>>. Acesso em: 19 jul. 2016.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO [CNE]. Institui as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Resolução CEB n. 1, de 13 de abril de 1999. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, p. 18, Seção 1, 13 abr., 1999. Disponível em: <<https://hec.su/ecPs>>. Acesso em: 19 jul. 2016.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F. *Crêcher para um atendimento em creche que respeite os direitos fundamentais das crianças*. 6. ed. Brasília: MEC/SEB, 2009. p. 13.

CAMPOS, M. M.; CRUZ, S. H. V. *Consulta sobre qualidade na educação infantil: o que pensam e querem os sujeitos deste direito*. São Paulo: Cortez, 2006.

CRAIDY, C. M.; KAERCHER, G. E. P. S. (Org.). *Educação Infantil: pra que te quero?* Porto Alegre: Artmed, 2001.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA [IBGE]. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD 2007. Rio de Janeiro: IBGE, 2007. Disponível em: <<https://hec.su/ecSZ>>. Acesso em: 19 jul. 2016.

KRAMER, S. (Org.). *Retratos de um desafio*. Crianças e adultos na educação infantil. São Paulo: Ática, 2009.

KRAMER, S. (Org.). *Profissionais de Educação Infantil: gestão e formação*. São Paulo: Ática, 2005.

MICARELLO, H. A. L. S. *Professores da pré-escola: trabalho, saberes e processos de construção*. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2006.

NUNES, M. F.; CORSINO, P.; KRAMER, S. Crianças e adultos em instituições de educação infantil: o contexto e a pesquisa. In: KRAMER, S. (Org.). *Retratos de um desafio*. Crianças e adultos na educação infantil. São Paulo: Ática, 2009. p. 12-23.

OLIVEIRA, S. M. L. Creches numa perspectiva educacional. *Revista Criança do Professor de Educação Infantil*, Brasília, n. 34, p. 21-27, dez. 2000.

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

ROSSETTI-FERREIRA, M. C. et al. (Org.). *Os fazeres na Educação Infantil*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SAISI, N. B. Subsídios para uma reflexão sobre o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. *Material didático do PEC-Municípios*, 2003. p. 101-106.

Bibliografia consultada

BUJES, M. I. E. Escola infantil: pra que te quero? In: CRAIDY, C. M.; KAERCHER, G. E. P. S. (Org.). *Educação Infantil: pra que te quero?* Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 13-22.

CAMPOS, M. M. Esta creche respeita criança: critérios para a unidade creche. In: CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F. *Crêterios para um atendimento em creche que respeite os direitos fundamentais das crianças*. 6. ed. Brasília: MEC/SEB, 2009. p. 11-27.

ANOTAÇÕES

[illegible]

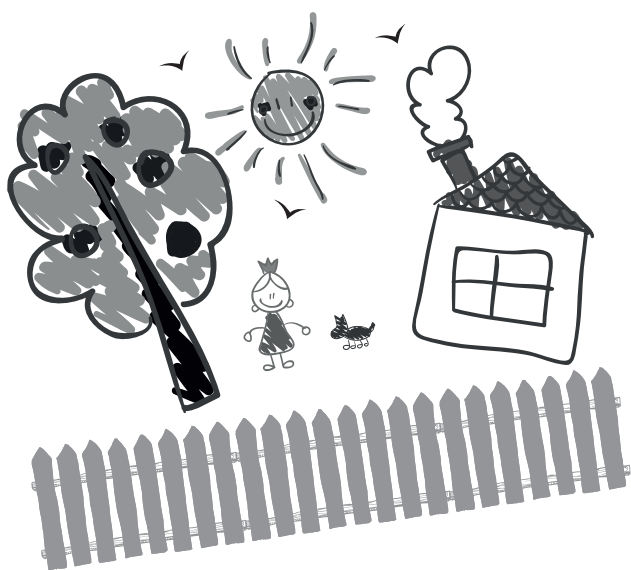
Da Brasília verde ao curso de Pedagogia

Maévi Anabel Nono

Doutora em Educação. Professora do Departamento de Educação
do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Unesp,
São José do Rio Preto-SP.

No início da década de 1980, vivi uma grande mudança em minha vida. Todos os dias, pela manhã, passei a embarcar em uma Brasília verde em direção à pré-escola. No veículo, dirigido pela mãe de uma colega (em uma época em que poucas mulheres se aventuravam no volante), embarcávamos eu e minhas duas melhores amigas: a Simone e a Simoninha.

Vestidas a caráter, de shortinho vermelho e camiseta branca, equipadas com lancheiras recheadas de pão com molho de tomate ou leite condensado, ambos deliciosos, seguíamos para nossa aula com a Tia Eleninha. Na sala, decorada com móveis azuis e perfumada com cheiro de massinha de modelar, tínhamos como primeira tarefa vestir nossas cadeiras com nossas lindas capinhas, onde ficavam guardados nossos cadernos de desenho e de linhas verdes, além das caixas de lápis de cor (poucos alunos tinham o lápis verde-água...) e de giz de cera e do estojo (o meu era lindo, com o desenho de um elefante, sendo desequilibrado de uma corda bamba por um pequeno rato, com divisões para lápis preto, borracha, apontador e lápis colorido).



Nas mesas, com quatro lugares, passávamos algumas horas desenhando (no meu caso, casas com chaminés, ladeadas por cercas e macieiras, com uma princesa, entre a casa e a macieira, na companhia de um cão, algumas gaivotas e um sol sorridente), fazendo exercícios no caderno de linhas verdes (exercícios dolorosos para quem não sabia segurar o lápis, como o da “onda-vai-onda-vem”, o número dois com laçada, os tracejados, as vogais, a letra j e tantas outras letras doloridas) e observando a Tia Eleninha trabalhar sossegada em sua mesa grande, colocada em uma parte mais alta da sala.

Às vezes, saíamos da sala para ficar algum tempo raspando no chão de concreto uma latinha de refrigerante que, depois de bem raspada, ficava sem a tampa de um dos lados e virava porta-lápis. Era a reciclagem já nos anos de 1980. Também saíamos para o recreio, quando eu não entendia por quais motivos precisava ficar correndo na quadra, quando o que eu queria era sentar um pouco embaixo das árvores. A merendeira proibia o uso das sombras para descanso. Aprendi com ela que toda criança precisava correr na quadra por alguns minutos, todos os dias. Também aprendi a importância de ficar em silêncio para conquistar o primeiro lugar na fila (só não aprendi como atingir esse silêncio absoluto...). E aprendi os múltiplos usos dos potinhos de Yakult (mas essa já é outra história!).

Hoje, já adulta, percebo que as ações realizadas em minha vida, nos anos de 1980, foram extremamente decisivas para tudo o que viria depois. Atuando como docente em um curso de formação de professores, descobri que aprendi com a Tia Eleninha muito mais do que ela realmente desejou ensinar-me. Essas aprendizagens me levaram a buscar outras formas de organização das

escolas que recebem crianças pequenas. Trouxeram-me até o curso de Pedagogia, no qual tento descobrir se as Tias Eleninhas contemporâneas valorizam as brincadeiras de “faz de conta” que eu fazia com meus lápis coloridos quando a tia – que não era tia – não estava olhando. Se elas valorizam o desejo que eu tinha de conversar com colegas que não estavam sentados em minha mesa com quatro lugares, se estimulam a criação de desenhos diferentes daqueles únicos que eu achava que sabia fazer, enfim, se observam o esforço para aprender inclusive aquilo que não se pensa em ensinar.

Um dia desses, conversando com minha mãe, fiquei surpresa quando ela disse que a Tia Eleninha perguntou por mim. De imediato, para espanto meu, perguntei sem pensar, com certa ironia: “– Mas ela se lembra de mim?”

Depois, refletindo, arrependi-me da pergunta feita com certa maldade. Tantas crianças já passaram pela trajetória da Dona Eleninha que seria injusto esperar que ela se lembrasse de todas. Percebi que, no fundo, a dúvida surgiu porque hoje sei, pelas lembranças da pré-escola, que minha trajetória, naquele ano de 1980, foi marcada por sentimentos de fracasso e angústia gerados por uma relação entre professora e aluna caracterizada pelo distanciamento.

Distanciamento que, hoje, faz com que eu tente aproximar-me cada vez mais das professoras de Educação Infantil que, nas creches e pré-escolas, ajudam as crianças pequenas a crescer, educando-as e cuidando delas, da forma que sabem e que consideram a melhor.

Como referenciar este texto

Originalmente publicado em:

NONO, Maévi Anabel. Da Brasília verde ao curso de Pedagogia. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA [UNESP]; UNIVERSIDADE VIRTUAL DO ESTADO DE SÃO PAULO [UNIVESP] (Org.). *Caderno de formação: formação de professores: educação infantil: princípios e fundamentos*. São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2010. v. 1. p. 122-123. ISBN 978-85-7983-069-3. Disponível em: <<https://hec.su/dHgV>>. Acesso em: 18 jul. 2016. (Psicologia do Desenvolvimento, Caderno de formação n. 6, bloco 1, módulo 3, disciplina 12).

ANOTAÇÕES

[illegible]

Concepções de criança, creche e pré-escola

Maévi Anabel Nono

Doutora em Educação. Professora do Departamento de Educação do
Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Unesp,
São José do Rio Preto-SP.

A pesquisadora Maria Isabel Edelweiss Bujes (2001), no capítulo *Escola Infantil: Pra que te Quero?*, faz uma análise da educação da criança ao longo dos tempos e esclarece que, durante muitos anos, essa educação foi considerada como sendo de responsabilidade das famílias ou do grupo social ao qual ela pertencia. Não houve, por longo tempo, uma instituição encarregada de compartilhar com as famílias a educação e o cuidado das crianças pequenas.

Para Bujes (2001), a escola infantil surge ao lado de mudanças na sociedade a respeito das maneiras de se pensar o que é ser criança e de se compreender a importância da infância em nossas vidas.

O excerto a seguir, extraído do capítulo escrito pela pesquisadora, ajuda-nos a compreender as relações entre as modificações nas formas de se enxergar a criança e a função que as creches e pré-escolas assumem, hoje, em nossa sociedade:

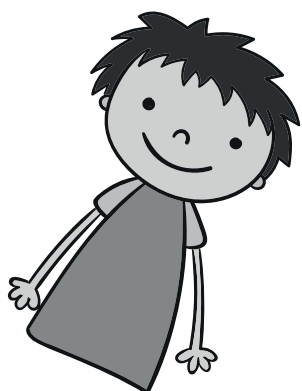
Ao considerarmos que vivemos em contextos culturais e históricos em permanente transformação, podemos incluir aí também a idéia de que as crianças participam igualmente desta transformação e, neste processo, acabam também transformadas pelas experiências que vivem neste mundo extremamente dinâmico. Portanto, penso que é de extrema importância nos darmos conta de que as mudanças que ocorrem com as crianças, ao longo da infância, são muito importantes e que algumas delas jamais se repetirão. [...] Continuo pensando que a criança nos desafia porque ela tem uma lógica que é toda sua, porque ela encontra maneiras peculiares e muito originais de se expressar, porque ela é capaz através do brincar, do sonho e da fantasia de viver num mundo que é apenas seu. Outro desafio que as crianças nos fazem enfrentar é o de perceber o quanto são diferentes e que esta diferença não deve ser desprezada nem levar-nos a tratá-las como desiguais. Tudo isso leva-me a pensar que a experiência da educação infantil precisa ser muito mais qualificada. Ela deve incluir o acolhimento, a segurança, o lugar para a emoção, para o gosto, para o desenvolvimento da sensibilidade; não pode deixar de lado o desenvolvimento das habilidades sociais, nem o domínio do espaço e do corpo e das modalidades expressivas; deve privilegiar o lugar para a curiosidade e o desafio e a oportunidade para a investigação. Por tais razões, as instituições de Educação Infantil são hoje indispensáveis na sociedade. Elas tanto constituem o resultado de uma forma moderna de ver o sujeito infantil quanto solução para um problema de administração social, criado a partir de novas formas de organização da família e de participação das mulheres na sociedade e no mundo do trabalho. (BUJES, 2001, p. 21).

No documento Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação (BRASIL, 2006), também encontramos, como é possível observar no excerto a seguir, relações entre as mudanças nas formas de ver as crianças e as funções assumidas pelas escolas de Educação Infantil:

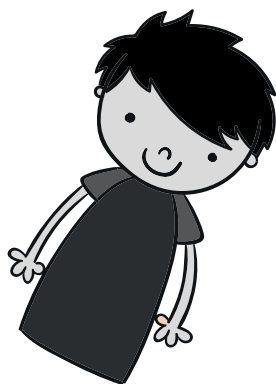
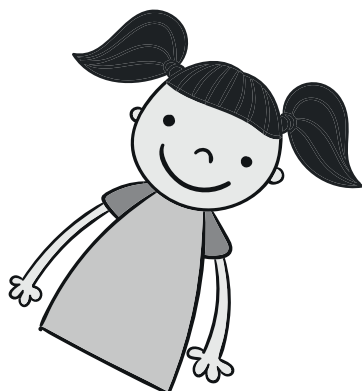
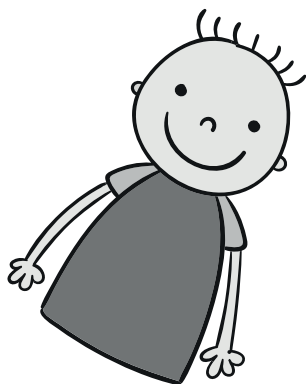
A trajetória da educação das crianças de 0 a 6 anos assumiu e assume ainda hoje, no âmbito da atuação do Estado, diferentes funções, muitas vezes concomitantemente. Dessa maneira, ora assume uma função predominantemente assistencialista, ora um caráter compensatório e ora um caráter educacional nas ações desenvolvidas. Contudo, as formas de ver as crianças vêm, aos poucos, se modificando, e atualmente emerge uma nova concepção de criança como criadora, capaz de estabelecer múltiplas relações, sujeito de direitos, um ser sócio-histórico, produtor de cultura e nela inserido. Na construção dessa concepção, as novas descobertas sobre a criança, trazidas por estudos realizados nas universidades e nos centros de pesquisa do Brasil e de outros países, tiveram um papel fundamental. Essa visão contribuiu para que fosse definida, também, uma nova função para as ações desenvolvidas com as crianças, envolvendo dois aspectos indissociáveis: educar e cuidar. Tendo esta função, o trabalho pedagógico visa atender às necessidades determinadas pela especificidade da faixa etária, superando a visão adultocêntrica em que a criança é concebida apenas como um vir a ser e, portanto, necessita ser "preparada para". (BRASIL, 2006, p. 8).

No Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 21), encontramos uma análise da criança que pode nos ajudar a refletir acerca de nossas concepções sobre ela:

A CRIANÇA



A concepção de criança é uma noção historicamente construída e conseqüentemente vem mudando ao longo dos tempos, não se apresentando de forma homogênea nem mesmo no interior de uma mesma sociedade e época. Assim é possível que, por exemplo, em uma mesma cidade existam diferentes maneiras de se considerar as crianças pequenas dependendo da classe social a qual pertencem, do grupo étnico do qual fazem parte. Boa parte das crianças pequenas brasileiras enfrentam um cotidiano bastante adverso que as conduz desde muito cedo a precárias condições de vida e ao trabalho infantil, ao abuso e exploração por parte de adultos.



Outras crianças são protegidas de todas as maneiras, recebendo de suas famílias e da sociedade em geral todos os cuidados necessários ao seu desenvolvimento. Essa dualidade revela a contradição e conflito de uma sociedade que não resolveu ainda as grandes desigualdades sociais presentes no cotidiano.

A criança como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também o marca. A criança tem na família, biológica ou não, um ponto de referência fundamental, apesar da multiplicidade de interações sociais que estabelece com outras instituições sociais.

As crianças possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio. Nas interações que estabelecem desde cedo com as pessoas que lhe são próximas e com o meio que as circunda, as crianças revelam seu esforço para compreender o mundo em que vivem, as relações contraditórias que presenciam e, por meio das brincadeiras, explicitam as condições de vida a que estão submetidas e seus anseios e desejos. No processo de construção do conhecimento, as crianças se utilizam das mais diferentes linguagens e exercem a capacidade que possuem de terem idéias e hipóteses originais sobre aquilo que buscam desvendar. Nessa perspectiva as crianças constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com as outras pessoas e com o meio em que vivem. O conhecimento não se constitui em cópia da realidade, mas sim, fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação.

Compreender, conhecer e reconhecer o jeito particular das crianças serem e estarem no mundo é o grande desafio da educação infantil e de seus profissionais. Embora os conhecimentos derivados da psicologia, antropologia, sociologia, medicina etc. possam ser de grande valia para desvelar o universo infantil apontando algumas características comuns de ser das crianças, elas permanecem únicas em suas individualidades e diferenças. (BRASIL, 1998, p. 21)

Dessa forma, vemos que as concepções de criança, creche e pré-escola vão sendo modificadas ao longo do tempo. Se, hoje, as escolas de educação infantil devem cumprir sua função socio-política e pedagógica, conforme determinam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação

Infantil, conforme Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009 (CNE, 2009), é porque estamos diante de uma concepção de criança como sujeito histórico e de direitos.

Como referenciar este texto

Originalmente publicado em:

NONO, Maévi Anabel. Concepções de criança, creche e pré-escola. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA [UNESP]; UNIVERSIDADE VIRTUAL DO ESTADO DE SÃO PAULO [UNIVESP] (Org.). *Caderno de formação: formação de professores: educação infantil: princípios e fundamentos*. São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2010. v. 1. p. 125-128. ISBN 978-85-7983-069-3. Disponível em: <<https://hec.su/dHgV>>. Acesso em: 18 jul. 2016. (Psicologia do Desenvolvimento, Caderno de formação n. 6, bloco 1, módulo 3, disciplina 12).

Referências

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação*. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BUJES, M. I. E. Escola Infantil: Pra que te Quero? In: CRAIDY, M.; KAERCHER, G. E. P. S. *Educação Infantil: Pra que te quero?* Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 13-22.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO [CNE]. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Resolução CEB n. 5, de 17 de dezembro de 2009. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, Seção 1, p. 18, dez., 2009.

ANOTAÇÕES

[illegible]

Educar e cuidar nas creches e pré-escolas

Maévi Anabel Nono

Doutora em Educação. Professora do Departamento de Educação do
Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Unesp,
São José do Rio Preto-SP.

Para tratarmos da importância do papel com dupla função que as creches e pré-escolas precisam assumir – cuidar das crianças que atendem e educá-las –, vamos, inicialmente, valer-nos do relato feito por Maria Clotilde Rossetti-Ferreira (2003) de uma situação que revela como cuidado e educação podem – e devem! – caminhar juntos na Educação Infantil.

No excerto logo a seguir, a pesquisadora – que se tem dedicado aos estudos sobre Educação Infantil e publicado muitos livros importantes na área – apresenta a descrição de uma situação de banho que proporciona às crianças determinado tipo de cuidado e de educação. Vejamos:

Duas educadoras compunham a situação, com um grupo de 15 crianças de 2 a 3 anos. O ritmo de umas e de outras era bem diferenciado. Enquanto as educadoras, automática e rapidamente, desempenhavam as tarefas de despir, lavar, secar e vestir uma criança após a outra, as crianças eram submetidas a um contínuo e longo tempo de espera. De início, permaneciam em penicos encostadas à parede. Quando chegava sua vez, eram pegadas, esfregadas, enxaguadas e deixadas, ainda pingando, no estrado, para esperar a vez de serem vestidas e penteadas pela outra educadora. Terminada essa rotina, as crianças ficavam à espera da rotina seguinte, sendo repreendidas se não ficassem quietas e silenciosas. Pouca ou nenhuma oportunidade era propiciada a elas de ter alguma autonomia na situação, desfrutar o prazer da água no corpo, interagindo e brincando umas com as outras. A organização dessa situação de cuidado estava claramente educando as crianças a serem submissas e passivas, sem iniciativa e autonomia. (ROSSETTI-FERREIRA, 2003, p. 10-11).

No trecho seguinte, a pesquisadora esclarece como a rotina do banho, presente nas creches e pré-escolas, pode possibilitar outro tipo de cuidado, no caso, mais humano, e de educação. Percebamos, durante a leitura do trecho, a necessidade de formação do professor de Educação Infantil para lidar com um momento fundamental para o desenvolvimento das crianças: o banho. Imaginem quantos conhecimentos são necessários ao professor para proporcionar aos meninos e meninas práticas de cuidado que favoreçam a educação, pois voltadas para o seu desenvolvimento integral:

Essa mesma rotina do banho pode ser trabalhada de forma completamente diversa. O ambiente e a rotina podem ser organizados de maneira a oportunizar às crianças o desenvolvimento autônomo de uma série de habilidades, como despir, lavar, enxugar, vestir e calçar a si próprias e às outras. Podem ter ocasião de experimentar a textura e outras qualidades da água, do sabão e das esponjas.

Podem ajudar os outros ou cuidar deles, ou serem cuidadas por eles... Com isso, estaremos exercendo um cuidado/uma educação que as coloca em uma posição mais ativa, de alguém competente para interagir, aprender e exercer uma série de funções. (ROSSETTI-FERREIRA, 2003, p. 11).

Importante...

Percebem como uma mesma situação pode ser conduzida de diferentes formas?

Falar de cuidado e educação na Educação Infantil significa tratar de todas as situações presentes neste espaço, como possibilidades de desenvolvimento para as crianças. Momentos como banho, sono, alimentação, troca de fraldas representam tempos e espaços privilegiados de contato das crianças com os adultos presentes nas creches e pré-escolas e também com as outras crianças. Não se trata de atender de forma mecânica às necessidades básicas dos meninos e meninas, cuidando para que fiquem sempre limpos e saciados. Trata-se, sim, de aproveitar cada situação para proporcionar o desenvolvimento integral das crianças. Significa considerar cada situação como um meio para observar as particularidades de cada criança, oferecendo-lhe, inclusive, momentos de atenção individual, mesmo nas situações coletivas.

É fundamental que as práticas de cuidado estejam interligadas às práticas em que se educa, em que se proporciona a conquista da linguagem, a exploração do próprio corpo e dos movimentos, o desenvolvimento da autonomia, a percepção do mundo e a atuação sobre ele.

Vejam no trecho a seguir que Bujes, no capítulo intitulado “Escola Infantil: pra que te quero?”, publicado no livro *Educação Infantil: pra que te quero?*, organizado por Carmem Craidy e Gládis E. Kaercher(2001), trata da necessidade de que educar e cuidar sejam compreendidos como processos complementares e indissociáveis no trabalho com as crianças pequenas:

A educação da criança pequena envolve simultaneamente dois processos complementares e indissociáveis: educar e cuidar. As crianças desta faixa etária, como sabemos, têm necessidades de atenção, carinho, segurança, sem as quais elas dificilmente poderiam sobreviver. Simultaneamente, nesta etapa, as crianças tomam contato com o mundo que as cerca, através das experiências diretas com as pessoas e as coisas deste mundo e com as formas de expressão

que nele ocorrem. Esta inserção das crianças no mundo não seria possível sem que atividades voltadas simultaneamente para cuidar e educar estivessem presentes. O que se tem verificado, na prática, é que tanto os cuidados como a educação têm sido entendidos de forma muito estreita. (BUJES, 2001, p. 16).

Os educadores Ana Isabel Lima Ramos e Alberto da Motta Porto Alegre, em um artigo publicado na *Revista Pátio Educação Infantil*, em 2003, revelam como lidam com a indissociabilidade do cuidado e educação no trabalho que realizam com bebês que têm em torno de 14 meses de idade. Observem como eles percebem as dimensões do cuidar e educar nas práticas que desenvolvem com os pequenos:

Quando começamos a trabalhar com bebês, já acreditávamos que tudo o que fazíamos com eles era importante; o cuidar e o educar estavam unidos pelas ações das crianças e dos educadores. Quando trocavam as fraldas, tocavam-se, choravam, brincavam com os pés. Quando se alimentavam, tocavam nos alimentos, juntavam pequenos grãos de arroz com os dedinhos em forma de pinça e observavam o movimento dos líquidos na mamadeira. Ao dormir, emitiam sons ou se aninhavam nos seus “cheirinhos”. Saber que essas ações contêm em si mesmas aspectos do cuidado e da educação é tarefa fundamental dos formadores em educação, dos coordenadores pedagógicos, dos diretores. As escolas de formação de educadores infantis precisam começar a trabalhar com as questões pontuais dessa idéia: o cuidar e o educar são elementos de uma mesma vertente – com a qual compactuamos – de que o trabalho com bebês precisa ser encarado como ação efetiva de intervenção pedagógica impregnada de conhecimentos básicos que permitam ao educador estabelecer junto às crianças práticas educativas que colaborem com seu pleno desenvolvimento. (RAMOS; ALEGRE, 2003, p. 29-30).

Como professores e gestores de creches e pré-escolas, devemos estar atentos para oferecer para as crianças pequenas situações que envolvam ações educativas e de cuidados. As instituições infantis devem ser espaços nos quais as crianças possam aprender, crescer, desenvolver-se, sempre sob o olhar atento dos adultos. A associação entre educar e cuidar irá permitir que as crianças possam, de fato, desenvolver-se em seus múltiplos aspectos.

Como referenciar este texto

Originalmente publicado em:

NONO, Maévi Anabel. Educar e cuidar nas creches e pré-escolas. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA [UNESP]; UNIVERSIDADE VIRTUAL DO ESTADO DE SÃO PAULO [UNIVESP] (Org.). *Caderno de formação: formação de professores: educação infantil: princípios e fundamentos*. São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2010. v. 1. p. 131-134. ISBN 978-85-7983-069-3. Disponível em: <<https://hec.su/dHgV>>. Acesso em: 18 jul. 2016. (Psicologia do Desenvolvimento, Caderno de formação n. 6, bloco 1, módulo 3, disciplina 12).

Referências

BUJES, M. I. E. Escola infantil: pra que te quero? In: CRAIDY, C. M.; KAERCHER, G. E. P. S. (Org.). *Educação Infantil: pra que te quero?* Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 13-22.

RAMOS, A. I. L.; ALEGRE, A. M. P. Cuidar e educar no berçário. A superação de um paradoxo na educação infantil. *Pátio Educação Infantil*, ano I, n. 1, p. 29-31, abr. - jul. 2003.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C. A necessária associação entre educar e cuidar. *Pátio Educação Infantil*, ano I, n. 1, p. 10-12, abr.- jul. 2003.

ANOTAÇÕES

[illegible]

O brincar na Educação Infantil

Maévi Anabel Nono

Doutora em Educação. Professora do Departamento de Educação do
Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Unesp,
São José do Rio Preto-SP.

Como escrevem Imma Marín e Silvia Penón (2003-2004, p. 30), especialistas em brinquedo e educação,

Brincar é a principal atividade da infância. Responde à necessidade de meninos e meninas de olhar, tocar, satisfazer a curiosidade, experimentar, descobrir, expressar, comunicar, sonhar... Brincar é uma necessidade, um impulso primário e gratuito que nos impele desde pequenos a descobrir, conhecer, dominar e amar o mundo e a vida.

Leni Vieira Dornelles (2001) analisa a importância do brincar na vida da criança – e, por que não, do adulto –, e nos ajuda a refletir sobre as diversas possibilidades desta atividade tanto para os bebês, quanto para as crianças um pouco maiores.

Como ela bem nos lembra, desde cedo, os bebês começam a conhecer o mundo à sua volta, estabelecendo relações com as pessoas que interagem com eles. Pelo brincar, vão se expressando, comunicando-se, experimentando e interagindo com seu próprio corpo, com os outros e também com os diversos objetos presentes no mundo. Já um pouco maiores, as crianças se valem das brincadeiras para aprender a lidar com o outro, a partilhar brinquedos e espaços para brincar, a negociar regras e formas de participação nas atividades lúdicas.

As brincadeiras, tão importantes no desenvolvimento das crianças, devem ter tempo e espaço garantidos nas creches e pré-escolas. Janet Moyles, em entrevista concedida à *Revista Pátio Educação Infantil*, argumenta a favor da presença do brincar nas escolas de Educação Infantil. Leiam o depoimento dela e vejam o que ela pensa sobre as contribuições das brincadeiras para o desenvolvimento das crianças:

Brincar é uma parte fundamental da aprendizagem e do desenvolvimento nos primeiros anos de vida. As crianças brincam instintivamente e, portanto, os adultos deveriam aproveitar essa inclinação “natural”. Crianças que brincam confiantes tornam-se aprendizes vitalícios, capazes de pensar de forma abstrata e independente, assim como de correr riscos a fim de resolver problemas e aperfeiçoar sua compreensão. Significa que os programas de educação infantil inicial devem estar baseados em atividades lúdicas como princípio central das experiências de aprendizagem. Isso é bastante difícil de conseguir na vigência de práticas excessivamente prescritivas em termos de conteúdo curricular. Crianças pequenas alcançam a compreensão através de experiências que fazem sentido para elas e nas quais podem usar seus conhecimentos prévios. O brincar proporciona essa base essencial. É muito importante que as crianças aprendam a valorizar suas brincadeiras, o que só pode acontecer

se elas forem igualmente valorizadas por aqueles que as cercam. Brincar mantém as crianças física e mentalmente ativas. (MOYLES, 2009, p. 19).

Angela Meyer Borba argumenta que:

Para as crianças, a brincadeira é uma forma privilegiada de interação com outros sujeitos, adultos e crianças, e com os objetos e a natureza à sua volta. Brincando, elas se apropriam criativamente de formas de ação social tipicamente humanas e de práticas sociais específicas dos grupos aos quais pertencem, aprendendo sobre si mesmas e sobre o mundo em que vivem. Se entendermos que a infância é um período em que o ser humano está se constituindo culturalmente, a brincadeira assume importância fundamental como forma de participação social e como atividade que possibilita a apropriação, a ressignificação e a reelaboração da cultura pelas crianças. (2007, p. 12).

Borba, no artigo publicado na *Revista Criança do Professor de Educação Infantil*, em novembro de 2007, intitulado “A brincadeira como experiência de cultura na educação infantil”, aponta diversas ações que devem ser realizadas pelas escolas de Educação Infantil no que diz respeito às brincadeiras: 1. organização dos espaços de forma a disponibilizar brinquedos e materiais para as crianças, oferecendo diferentes possibilidades de interação e de significado; 2. acompanhamento, observação e apoio às crianças nas suas brincadeiras; 3. incorporação da dimensão lúdica no trabalho com os conhecimentos das várias áreas, de modo a contribuir para que as crianças estabeleçam associações e significações que ampliam suas possibilidades de aprendizagem.

Saiba mais...

Ainda a respeito das brincadeiras nas creches e pré-escolas, algumas educadoras infantis (ROSSETTI-FERREIRA et al, 2007) também nos lembram que, observando o brincar das crianças, podemos compreender seu processo de socialização. Por meio da brincadeira de “faz de conta”, afirmam estas educadoras, a criança aprende a dominar regras, a trabalhar suas emoções e seus medos, a dominar o mundo e a compreender como ele é.

Vejam como as educadoras escrevem sobre o “faz de conta” e tentem se lembrar de momentos de sua infância nos quais você experimentou “outros papéis”.

Brincando, a criança entra no mundo imaginário onde ela é autora do seu script. Quando diz: “Faz de conta que eu sou o motorista”, ela passa a ser o motorista naquele momento. Ela pode entrar na fantasia, experimentar outros papéis, criar outros temas e cenários. Mas ela sabe que ela é uma criança e não um motorista. Na hora em que ela acabar a brincadeira, ela volta à realidade. (ROSSETTI-FERREIRA et al., 2007, p. 101).

Também educadora de Educação Infantil, Alma Helena A. Silva (2007) observa seus alunos brincando de “faz de conta” e percebe que, por meio desta brincadeira, eles puderam experimentar diferentes relações, imitar o adulto, criar situações novas, exercitar a construção da autonomia e o fortalecimento de suas identidades. Fizeram um importante exercício de percepção do outro e de constatação de que existem diferentes modos de pensar e agir. E conseguiram, ainda, vivenciar diferentes afetos, chateações, realizações, frustrações e outros sentimentos presentes em nossas vidas.

A pesquisadora Edda Bomtempo, no capítulo *Brincar, fantasiar, criar e aprender*, da obra organizada por Vera Barros de Oliveira (2001), afirma que “No comportamento diário das crianças, o brincar é algo que se destaca como essencial para seu desenvolvimento e sua aprendizagem. Dessa forma, se quisermos conhecer bem as crianças, devemos conhecer seus brinquedos e brincadeiras” (BOMTEMPO, 2001, p. 127).

Como professores e professoras de Educação Infantil, também é importante sabermos que, além de ser importante para os pesquisadores da infância, o brincar é extremamente valorizado pelas próprias crianças ao aquilatarem a qualidade das creches e pré-escolas. No livro *Consulta sobre Qualidade da Educação Infantil: o que pensam e querem os sujeitos deste direito*, as autoras Maria Malta Campos e Silvia Helena Vieira da Cruz detectaram que as crianças do Rio Grande do Sul, entrevistadas em sua pesquisa, enfatizam a importância de que as escolas infantis possuam “mais e melhores brinquedos” (2006, p. 111).

Segundo essas pesquisadoras, as crianças descrevem com detalhes os brinquedos que gostariam de ver nas creches e pré-escolas, explicitando o imenso valor que lhes atribuem. Para essas crianças,, o brinquedo é o elemento mais importante para que uma creche/pré-escola seja considerada legal.

No excerto a seguir, podemos observar as conclusões das pesquisadoras a respeito da importância dos brinquedos e brincadeiras nas vozes infantis:

Na concepção das crianças acerca de uma boa creche/pré-escola, dois elementos se sobressaem: brinquedos/brincadeiras e alimentação. Além de estar bastante presentes nos grupos de todos os Es-

tados em várias classes formadas com falas relativas a esses temas, alusões a brinquedos e brincadeiras constituem classes quase exclusivas nos grupos de Pernambuco e Rio Grande do Sul. As crianças mencionam grande variedade de brinquedos que gostariam que a creche/pré-escola tivesse, fornecendo detalhes sobre eles (“mesa de brinquedinho que tenha um monte de prato de fruta pra botar na mesa, bicicleta de brinquedo que tem uma Barbie”). Como a escolha das instituições incluídas na Consulta procurou abranger de maneira representativa os tipos presentes nos quatro Estados, podemos considerar que a maioria das instituições não possui brinquedos de uso individual ou coletivo em bom estado, adequados para as diversas idades e em quantidade suficiente para o número de crianças. De outro lado, sabemos que muitas dessas crianças não possuem em suas casas os brinquedos listados (tais como carro de controle remoto e videogame) e que a presença deles na creche ou na pré-escola seria quase a única chance de isso se concretizar: a intensidade com que as crianças expressam esse desejo sugere que elas sabem disso. (CAMPOS; CRUZ, 2006, p. 94).

No artigo *Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis*, Tizuko Morchida Kishimoto (2001) relata uma interessante pesquisa coordenada por ela em Escolas Municipais de Educação Infantil de São Paulo, durante o período de 1996-1998. Nessa pesquisa, investiga-se a presença e o uso de brinquedos – entendidos como objetos, suportes das brincadeiras – nas escolas, bem como de materiais pedagógicos.

Os resultados obtidos sugerem que os brinquedos e materiais pedagógicos mais utilizados são os chamados educativos. Brinquedos que estimulam o simbolismo e a socialização são pouco utilizados, apontando, segundo Kishimoto (2001), o pouco valor atribuído ao brincar pelos professores e professoras das escolas.

No excerto a seguir, extraído desse artigo, a pesquisadora discorre a respeito da importância de que o brincar tenha espaço já nos cursos de formação dos professores para que ele venha a ser, de fato, valorizado no cotidiano das escolas infantis:

Se o cotidiano das escolas infantis carece de brinquedos e materiais pedagógicos, cabe questionar não só as concepções de criança e de educação infantil, mas se os cursos de formação inicial e continuada têm incluído em seus currículos a temática do brincar como parte da formação profissional. A presença, nos currículos, de referenciais teóricos que analisam o brincar não é suficiente para alterar a prática pedagógica (SCHÖN, 1990; ZEICHNER, 1993), que requer

o questionamento das ações do cotidiano infantil à luz dos quadros teóricos para reordenar o cotidiano. É necessário analisar o cotidiano dentro de uma pedagogia crítica e ultrapassá-la, buscando uma pedagogia transformadora. As formações inicial e continuada devem incluir brincadeiras como estratégias para iniciar as reflexões. É brincando e pensando sobre o brincar que se adquire consciência sobre sua importância. (KISHIMOTO, 2001, p. 244).

O artigo da professora Kishimoto (2001) revela dados muito interessantes sobre o uso dos brinquedos nas escolas de Educação Infantil. Para vocês lerem todo o artigo, acessem-no a partir do link (<https://goo.gl/9Ofp9i>). Mas, façam esta leitura apenas se desejarem, como complementar.

Leiam agora o excerto a seguir, extraído do *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*, no qual são apresentados aspectos relativos à importância do brincar para a criança pequena.

Brincar

Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O fato de a criança, desde muito cedo, poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde representar determinado papel na brincadeira faz com que ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação.

Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais.

A diferenciação de papéis se faz presente sobretudo no faz-de-conta, quando as crianças brincam como se fossem o pai, a mãe, o filho, o médico, o paciente, heróis e vilões etc., imitando e recriando personagens observados ou imaginados nas suas vivências.

A fantasia e a imaginação são elementos fundamentais para que a criança aprenda mais sobre a relação entre as pessoas, sobre o eu e sobre o outro.

No faz-de-conta, as crianças aprendem a agir em função da imagem de uma pessoa, de uma personagem, de um objeto e de situações que não estão imediatamente presentes e perceptíveis para elas no momento e que evocam emoções, sentimentos e significados vivenciados em outras circunstâncias. Brincar funciona como um cenário no qual as crianças tornam-se capazes não só de imitar

a vida como também de transformá-la. Os heróis, por exemplo, lutam contra seus inimigos, mas também podem ter filhos, cozinhar e ir ao circo.

Ao brincar de faz-de-conta, as crianças buscam imitar, imaginar, representar e comunicar de uma forma específica que uma coisa pode ser outra, que uma pessoa pode ser uma personagem, que uma criança pode ser um objeto ou um animal, que um lugar “faz-de-conta” que é outro. Brincar é, assim, um espaço no qual se pode observar a coordenação das experiências prévias das crianças e aquilo que os objetos manipulados sugerem ou provocam no momento presente. Pela repetição daquilo que já conhecem, utilizando a ativação da memória, atualizam seus conhecimentos prévios, ampliando-os e transformando-os por meio da criação de uma situação imaginária nova. Brincar constitui-se, dessa forma, em uma atividade interna das crianças, baseada no desenvolvimento da imaginação e na interpretação da realidade, sem ser ilusão ou mentira. Também tornam-se autoras de seus papéis, escolhendo, elaborando e colocando em prática suas fantasias e conhecimentos, sem a intervenção direta do adulto, podendo pensar e solucionar problemas de forma livre das pressões situacionais da realidade imediata.

Quando utilizam a linguagem do faz-de-conta, as crianças enriquecem sua identidade, porque podem experimentar outras formas de ser e pensar, ampliando suas concepções sobre as coisas e pessoas ao desempenhar vários papéis sociais ou personagens. Na brincadeira, vivenciam concretamente a elaboração e negociação de regras de convivência, assim como a elaboração de um sistema de representação dos diversos sentimentos, das emoções e das construções humanas. Isso ocorre porque a motivação da brincadeira é sempre individual e depende dos recursos emocionais de cada criança que são compartilhados em situações de interação social. Por meio da repetição de determinadas ações imaginadas que se baseiam nas polaridades presença/ausência, bom/mau, prazer/desprazer, passividade/atividade, dentro/fora, grande/pequeno, feio/bonito etc., as crianças também podem internalizar e elaborar suas emoções e sentimentos, desenvolvendo um sentido próprio de moral e de justiça. (BRASIL, 1998, p. 22-23).

Pelo exposto, podemos notar que o brincar vem sendo apontado nas pesquisas sobre a infância como fundamental na vida das crianças. As brincadeiras devem, portanto, estar presentes nas creches e pré-escolas. Observar as crianças brincando deve fazer parte da rotina dos adultos que acompanham e orientam os processos de desenvolvimento dos meninos e meninas que frequentam as escolas de Educação Infantil.

Como referenciar este texto

Originalmente publicado em:

NONO, Maévi Anabel. O brincar na Educação Infantil. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA [UNESP]; UNIVERSIDADE VIRTUAL DO ESTADO DE SÃO PAULO [UNIVESP] (Org.). *Caderno de formação: formação de professores: educação infantil: princípios e fundamentos*. São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2010. v. 1. p. 137-143. ISBN 978-85-7983-069-3. Disponível em: <<https://hec.su/dHgV>>. Acesso em: 18 jul. 2016. (Psicologia do Desenvolvimento, Caderno de formação n. 6, bloco 1, módulo 3, disciplina 12).

Referências

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BOMTEMPO, E. Brincar, fantasiar, criar e aprender. In: OLIVEIRA, V. B. de (Org.). *O brincar e a criança do nascimento aos seis anos*. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 127-149.

BORBA, A. M. A brincadeira como experiência de cultura na educação infantil. *Revista Criança do Professor de Educação Infantil*, n. 44, p. 12-14, nov. 2007.

CAMPOS, M. M.; CRUZ, S. H. V. *Consulta sobre qualidade na educação infantil: o que pensam e querem os sujeitos deste direito*. São Paulo: Cortez, 2006.

COSTA, E. A. A. et al. Faz-de-conta, por quê? In: ROSSETTI-FERREIRA, M. C. et al. (Org.). *Os fazeres na Educação Infantil*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 100-102.

DORNELLES, L. V. Na escola infantil todo mundo brinca se você brinca. In: CRAIDY, C. M.; KAERCHER, G. E. P. S. (Org.). *Educação Infantil: pra que te quero?* Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 101-108.

KISHIMOTO, T. M. Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis.

Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 229-245, jul./dez. 2001. Disponível em:

<<https://hec.su/egtY>>. Acesso em: 26 jul. 2016.

MARÍN, I.; PENÓN, S. Que brinquedo escolher? *Revista Pátio Educação Infantil*, ano I, n. 3, p. 29-31, dez. 2003/mar. 2004.

MOYLES, J. A pedagogia do brincar. *Revista Pátio Educação Infantil*, ano VII, n. 21, nov.-dez. 2009, p. 18-21.

SILVA, A. H. A. O poder de um avental. In: ROSSETTI-FERREIRA, M. C. et al. (Org.). *Os fazeres na Educação Infantil*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 102-105.

ANOTAÇÕES

This image shows a full page of blank white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page, providing a template for writing or drawing. There are no margins, text, or other markings present.

Identidade do professor de educação infantil

Maévi Anabel Nono

Doutora em Educação. Professora do Departamento de Educação do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Unesp, São José do Rio Preto-SP.

Diversas pesquisas vêm sendo realizadas com o objetivo de investigar e subsidiar políticas de formação do profissional de Educação Infantil diante das novas exigências para esta etapa da Educação Básica (KRAMER, 2005; MICARELLO, 2006).

Conforme afirma Lanter, no capítulo *A política de formação do profissional de Educação Infantil: os anos 90 e as diretrizes do MEC diante da questão*, da obra de Kramer (1999, p. 137), “A questão da formação dos professores representa para a educação infantil, dentre outros aspectos, questão fundamental para o reconhecimento desse segmento como instância educativa e também para sua qualidade”, o que sugere a necessidade do investimento em pesquisas na área.

Em sua tese de doutorado *Professores da pré-escola: trabalho, saberes e processos de construção*, defendida em 2006, a pesquisadora, Hilda Aparecida Linhares da Silva Micarello, procura compreender o amálgama de saberes que os profissionais da Educação Infantil mobilizam em suas atividades de docência, considerando os sentidos que esses profissionais produzem para essa docência e as condições em que ela se dá.

Na investigação que realiza, Micarello (2006) destaca a precariedade da formação do professor e da professora de Educação Infantil e a própria indefinição do papel do profissional que trabalha com as crianças pequenas. Ela considera que, até mesmo nos documentos oficiais relativos à Educação Infantil, existe pouca clareza com relação ao perfil profissional dos professores da educação infantil.

Apesar disso tudo, Micarello afirma que:

[...] a despeito das lacunas, seja na formação inicial, seja na formação continuada ou em serviço e a despeito, ainda, do grande número de profissionais que não dispõem sequer da formação mínima exigida por lei e que atuam nas instituições que atendem à criança pequena, a educação infantil tem uma história e um perfil que seus profissionais têm contribuído para construir. Os professores da educação infantil, assim como outros profissionais, constroem, no dia-a-dia das instituições onde atuam, uma prática que se fundamenta em alguns saberes. Meu convívio com profissionais da educação infantil em seu campo de atuação profissional e em um dos locus de sua formação inicial (o curso de Pedagogia), assim como a participação na pesquisa acadêmica, tem mostrado que a prática desses profissionais junto à criança pequena é orientada por um amálgama de saberes em que se misturam as experiências anteriores, advindas da vida privada, familiar, os saberes adquiridos nos cursos de formação e aqueles advindos da prática, da interação com outros profissionais mais experientes, com os alunos e suas famílias. (MICARELLO, 2006, p. 12-13).

A indefinição do papel do professor e da professora de Educação Infantil também é observada pelas pesquisadoras Maria Malta Campos e Silvia Helena Vieira Cruz (2006), responsáveis pela *Consulta sobre Qualidade da Educação Infantil*: o que pensam e querem os sujeitos deste direito. Em sua entrevista, essas autoras consultaram professores, funcionários, diretores e/ou coordenadores, mães e pais de alunos, mães e pais de crianças, entre zero e seis anos de idade, que não estavam matriculadas em instituição alguma, líderes comunitários e grupos de crianças de 53 instituições do Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Pernambuco e Ceará, sendo creches e pré-escolas públicas municipais e estaduais, privadas, comunitárias, filantrópicas, confessionais e particulares, para chegarem à seguinte conclusão:

Seria lógico esperar que as respostas mostrassem uma valorização do papel do professor (melhor dizendo, da professora) e da importância de sua formação para que a educação infantil pudesse cobrir tantos e tão importantes objetivos. No entanto, esse aspecto não foi suficientemente valorizado por muitos dos segmentos entrevistados, inclusive pelas próprias crianças. Parece que a identidade da professora de educação infantil ainda não se consolidou como profissional, o que supõe uma competência específica como mediadora das aprendizagens e do desenvolvimento infantil. Na ambigüidade de alguém que atua em um “segundo lar” (que deve “cuidar bem” da criança) e ao mesmo tempo como educadora (que precisa prepará-la para o futuro escolar e para uma melhor situação de trabalho no futuro), perde-se sua principal função de incentivadora, facilitadora e propiciadora da aprendizagem e do desenvolvimento da criança dessa faixa etária no presente, desenvolvimento que supõe a integração entre os aspectos de cuidado e educação nas práticas cotidianas. Nesse ponto, a marca de uma transição ainda incompleta da instituição de educação infantil na direção de sua integração à educação básica encontra-se bem visível em muitas das respostas registradas nesta Consulta. Na fala das crianças, as professoras aparecem mais como disciplinadoras, em seu papel de controle junto ao grupo de crianças, seja quando extrapolam alguns limites no exercício dessa função, seja indiretamente, quando não evitam agressões entre as próprias crianças. (CAMPOS; CRUZ, 2006, p. 111).

Pelas constatações das autoras, nota-se que o professor da Educação Básica deve participar da elaboração da proposta pedagógica da escola de Educação Infantil em que atua. Além disto, ele precisa possuir uma formação, que inclua o exame dos conhecimentos e valores que possui acerca

da criança, e da função da creche e da pré-escola, e que lhe garanta a apropriação de um conhecimento técnico e o desenvolvimento de habilidades, para interagir com crianças pequenas, auxiliando-as a interagir com outras crianças (OLIVEIRA, 2007).

Importante...

As pesquisadoras Heloisa Helena Azevedo e Roseli Pacheco Schnetzler, no trabalho *Necessidades Formativas de Profissionais de Educação Infantil*, apresentado na 24ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPEd), em 2001, relatam uma investigação por elas realizada na tentativa de identificar as necessidades formativas de profissionais de Educação Infantil. Elas entendem o termo necessidades formativas, como lacunas de conhecimentos dos professores relativas à área de atuação no desenvolvimento de sua prática pedagógica.

Azevedo e Schnetzler relatam:

Após proceder a análise das práticas pedagógicas das quatro profissionais investigadas foi possível identificar problemas que constatamos como marcadamente decorrentes da formação inicial à que foram submetidas. Tais problemas referem-se a:

- leitura equivocada de teorias psicológicas com tentativa constante de aplicá-las como único construto teórico para explicar e/ou encaminhar as situações que se apresentam no dia-a-dia das crianças;
- concepção ingênua do aspecto lúdico da educação infantil;
- desconsideração do contexto sócio-cultural das crianças na sua educação. (AZEVEDO; SCHNETZLER, 2001, p. 11).

Para essas pesquisadoras (2001) é fundamental que as lacunas na formação dos professores e professoras de Educação Infantil sejam identificadas, a fim de se organizar atividades de formação para esses profissionais.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, conforme Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006, em seu artigo 7, parágrafo II (CNE, 2006), apontam a necessidade da formação do aluno deste curso para atuar na gestão e no ensino na Educação Infantil, e indicam a obrigatoriedade da realização de 300 horas de Estágio Curricular Supervisionado prioritariamente

em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

De acordo com Oliveira (2007), as reuniões de supervisão de estágio são um ponto fundamental na formação adequada do profissional de Educação Infantil. Segundo a pesquisadora, “Nelas devem ser trabalhadas, de forma integrada e crítica, tanto a percepção do papel de professor quanto o desempenho dele, cuidando ainda para garantir o exame das dimensões éticas da atuação docente” (OLIVEIRA, 2007, p. 32).

O estágio curricular tem como finalidade “[...] integrar o processo de formação do aluno, futuro profissional, de modo a considerar o campo de atuação como objeto de análise, de investigação e de interpretação crítica, a partir dos nexos com as disciplinas do curso” (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 24). Deve constituir-se como “[...] oportunidade de aprendizagem da profissão docente e de construção da identidade profissional” (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 99-100). Estudos têm investigado o potencial do estágio como espaço e momento de formação docente (BARBOSA, 2006; GUERRA, 2000; OSTETTO, 2006).

Como referenciar este texto

Originalmente publicado em:

NONO, Maévi Anabel. Identidade do professor de educação infantil. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA [UNESP]; UNIVERSIDADE VIRTUAL DO ESTADO DE SÃO PAULO [UNIVESP] (Org.). *Caderno de formação: formação de professores: educação infantil: princípios e fundamentos*. São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2010. v. 1. p. 146-149. ISBN 978-85-7983-069-3. Disponível em: <<https://hec.su/dHgV>>. Acesso em: 18 jul. 2016. (Psicologia do Desenvolvimento, Caderno de formação n. 6, bloco 1, módulo 3, disciplina 12).

Referências

AZEVEDO, H. H.; SCHNETZLER, R. P. Necessidades formativas de profissionais de Educação Infantil. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 24., 2001, Caxambu. *Anais...* Caxambu: ANPEd, 2001. Disponível em: <<https://hec.su/eguK>>. Acesso em: 26 jul. 2016.

BARBOSA, R. L. L. (Org.). *Formação de educadores*. Artes e técnicas – ciências e políticas. São Paulo: Editora Unesp, 2006. p. 225-245.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO [CNE]. Institui as diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, Seção 1, p. 11, 16 maio, 2006.

CAMPOS, M. M.; CRUZ, S. H. V. *Consulta sobre Qualidade na Educação Infantil: o que pensam e querem os sujeitos deste direito*. São Paulo: Cortez, 2006.

GHEDIN, E. A articulação entre estágio-pesquisa na formação do professor-pesquisador e seus fundamentos. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). *Formação de educadores*. Artes e técnicas – ciências e políticas. São Paulo: Editora Unesp, 2006. p. 225-245.

GUERRA, M. D. S. Reflexões sobre um processo vivido em estágio supervisionado: dos limites às possibilidades. REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 23., 2000, Caxambu. *Anais...* Caxambu, 2001. Disponível em: <<https://hec.su/eguM>>. Acesso em: 26 jul. 2016.

KRAMER, S. (Org.). *Profissionais de Educação Infantil: gestão e formação*. São Paulo: Ática, 2005.

LANTER, A. P. S. L. A política de formação do profissional de Educação Infantil: os anos 90 e as diretrizes do MEC diante da questão. In: KRAMER, S. et al. (Org.). *Infância e Educação Infantil*. Campinas: Papirus, 1999. p. 131-156.

MICARELLO, H. A. L. S. *Professores da pré-escola: trabalho, saberes e processos de construção*. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2006.

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

OSTETTO, L. E. (Org.). *Encontros e encantamentos na educação infantil*. Partilhando experiências de estágio. 5. ed. Campinas: Papirus, 2006.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2004.

Famílias e escolas de educação infantil

Maévi Anabel Nono

Doutora em Educação. Professora do Departamento de Educação do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Unesp, São José do Rio Preto-SP.

As escolas de Educação Infantil precisam envolver os familiares nas práticas de educação e cuidado das crianças, pois só é possível acolher a criança pequena, se considerarmos sua família. Nesse sentido, gestores e professores de creches e pré-escolas precisam pensar em estratégias para exercer sua função educativa junto aos familiares das crianças que recebem, informando-os, esclarecendo suas dúvidas, auxiliando-os no acompanhamento do desenvolvimento delas.

No documento *Política Nacional para a Educação Infantil*: pelos direitos das crianças de zero a seis anos à educação, destaca-se que “A Educação Infantil tem função diferenciada e complementar à ação da família, o que implica uma profunda, permanente e articulada comunicação entre elas” (BRASIL, 2006, p.17). O mesmo documento aponta o objetivo para esta etapa da Educação Básica: “Fortalecer as relações entre as instituições de Educação Infantil e as famílias e/ou responsáveis pelas crianças de 0 a 6 anos matriculadas nestas instituições” (BRASIL, 2006, p. 19).

Sabemos, entretanto, por meio de pesquisas já realizadas, que a relação entre as escolas de Educação Infantil e as famílias das crianças por elas atendidas nem sempre se efetiva de maneira tranquila. Há, ainda, dúvidas sobre as obrigações de cada instância, sobre o que é tarefa da escola e o que é tarefa da família.

Oliveira constata que:

Infelizmente, tem-se observado que a co-responsabilidade educativa das famílias e da creche ou pré-escola orienta-se mais para recíprocas acusações do que por uma busca comum de soluções. As equipes das creches e pré-escolas, apesar de reconhecerem a importância do trabalho com a família, costumam considerá-la despreparada e menos competente que o professor, particularmente em se tratando de famílias de baixa renda ou famílias formadas por pais adolescentes. Os professores declaram-se insatisfeitos por aquilo que entendem ser ausências e descompromissos dos pais com os filhos. E se aborrecem quando os pais contestam o trabalho da instituição e buscam controlar o que é proposto a seus filhos. (OLIVEIRA, 2007, p.177)

Analizando o papel do professor de Educação Infantil na parceria com as famílias das crianças, Oliveira (2007) nos ajuda a refletir e esclarece que

O professor não tem um papel terapêutico em relação à criança e sua família, mas o de conhecedor da criança, de consultor, apoiador dos pais, um especialista que não compete com o papel deles. Ele deve possuir habilidades para lidar com as ansiedades da família e partilhar decisões e ações com ela. Se assim ocorrer, a família terá no professor alguém que lhe ajude a pensar sobre seu próprio filho

e a se fortalecer como recurso privilegiado do desenvolvimento infantil. (OLIVEIRA, 2007, p.177)

No documento *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* – RCNEI, destaca-se a necessidade do respeito aos vários tipos de estruturas familiares presentes, hoje, na sociedade. Esse documento convoca à reflexão, solicitando:

Constate-se que as famílias independente da classe social a qual pertencem se organizam das mais diversas maneiras. Além da família nuclear que é constituída pelo pai, mãe e filhos, proliferam hoje as famílias monoparentais, nas quais apenas a mãe ou o pai está presente. Existem, ainda, as famílias que se reconstituíram por meio de novos casamentos e possuem filhos advindos dessas relações. Há, também, as famílias extensas, comuns na história brasileira, nas quais convivem na mesma casa várias gerações e/ou pessoas ligadas por parentescos diversos. É possível ainda encontrar várias famílias coabitando em uma mesma casa. Enfim, parece não haver limites para os arranjos familiares na atualidade. As crianças têm direito de ser criadas e educadas no seio de suas famílias. O Estatuto da Criança e do Adolescente reafirma, em seus termos, que a família é a primeira instituição social responsável pela efetivação dos direitos básicos das crianças. Cabe, portanto, às instituições estabelecerem um diálogo aberto com as famílias, considerando-as como parceiras e interlocutoras no processo educativo infantil. (BRASIL, 1998, p. 76).

Ainda, de acordo com o RCNEI:

[...] em muitas instituições que estas relações [familiares] têm sido conflituosas, baseadas numa concepção equivocada de que as famílias dificultam o processo de socialização e de aprendizagem das crianças. No caso das famílias de baixa renda, por serem consideradas como portadoras de carências de toda ordem. No caso das famílias de maior poder aquisitivo, a crítica incide na relação afetiva estabelecida com as crianças. Esta concepção traduz um preconceito que gera ações discriminatórias, impedindo o diálogo. Muitas instituições que agem em função deste tipo de preconceito têm procurado implantar programas que visam a instruir as famílias, especialmente as mães, sobre como educar e criar seus filhos dentro

de um padrão preestabelecido e considerado adequado. Essa ação, em geral moralizadora, tem por base o modelo de família idealizada e tem sido responsável muito mais por um afastamento das duas instituições do que por um trabalho conjunto em prol da educação das crianças. (BRASIL, 1998, p. 75).

Alguns educadores têm tratado, com as próprias crianças, o conceito de família. No relato a seguir, as professoras Alma Helena A. Silva e Eliane F. Costa contam como trabalharam com esse conceito com crianças de cinco e seis anos de idade. A intenção delas era a de garantir que as crianças percebessem que há diferenças nas formas como as famílias estão constituídas. Há, também, diferenças nos costumes de cada grupo familiar. Para elas, tais diferenças fortalecem a identidade de cada um e, por isso, devem ser trabalhadas na Educação Infantil.

Vejamos, em seguida, o relato das educadoras (SILVA; COSTA, 2007). Ao lerem a descrição das atividades propostas por elas às crianças, pensem na concepção de família que vocês construíram ao longo do tempo e que orientam sua forma de pensar sobre as configurações familiares de seus alunos:

Iniciamos o trabalho buscando definir o termo “família” do ponto de vista das crianças e dos adultos, e também buscamos a definição dada pelo dicionário.

Fomos discutindo as definições encontradas. Uma delas é de que a família vive na mesma casa, o que abriu espaço para vários comentários:

- Na minha casa moram, eu, meu pai, minha mãe e meu cachorro.
- Na minha família tem eu, meu pai, minha mãe, meus dois irmãos e minha empregada.
- Na minha família só tem mulher! Eu, minha mãe, minha tia e minha vó.

Diante dessas e de outras afirmações, percebemos que o assunto estava interessando às crianças e que era necessário ir esclarecendo e aprofundando o tema família. Trabalhamos os conceitos de família em diferentes grupos sociais; famílias extensas, em que várias gerações convivem juntas; família nuclear, constituída apenas pelo casal com filhos; pais separados; crianças que têm meio-irmão e famílias com filhos adotivos.

A cada dia iam surgindo novos comentários. Uma frase que fez sucesso foi “ter o mesmo sangue”:

- Como é ter o mesmo sangue?
- É quando o filho é de verdade, não é?
- Como assim, filho de verdade?

- Minha tia tem uma filhinha que tinha outra mãe.
- Eu já vi um menininho lá na rua, acho que ele não tinha onde morar.
- Lá em casa, moram eu e minha mãe; meu pai e meus irmãos moram em outra casa.
- Para desenvolver esse trabalho, além das conversas de roda, usamos como recurso fotos das famílias, pesquisas e histórias infantis. (SILVA; COSTA, 2007, p.77-78)

Pelo exposto, que tal pensarmos um pouco melhor sobre a concepção de família que temos? Para isso, façam um desenho da sua família. Quem faz parte dela? Ela foi mudando ao longo dos anos? Qual a influência da sua família na pessoa que você é hoje? Mostrem seus desenhos para seus colegas de classe. O orientador de disciplina irá organizar uma exposição dos desenhos!

Como referenciar este texto

Originalmente publicado em:

NONO, Maévi Anabel. Famílias e escolas de educação infantil. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA [UNESP]; UNIVERSIDADE VIRTUAL DO ESTADO DE SÃO PAULO [UNIVESP] (Org.). *Caderno de formação: formação de professores: educação infantil: princípios e fundamentos*. São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2010. v. 1. p. 152-155. ISBN 978-85-7983-069-3. Disponível em: <<https://hec.su/dHgV>>. Acesso em: 18 jul. 2016. (Psicologia do Desenvolvimento, Caderno de formação n. 6, bloco 1, módulo 3, disciplina 12).

Referências

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Política Nacional para a Educação Infantil: pelos direitos das crianças de 0 a 6 anos à educação*. Brasília: MEC/SEB, 2006.

OLIVEIRA, Z. R. *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, A. H. A.; COSTA, E. F. Família é coisa pra se guardar do lado esquerdo do peito. In: ROSSETTI-FERREIRA, M. C. et al. (Org.). *Os fazeres na Educação Infantil*. 9. ed. São Paulo: Cortez, p.77-78, 2007.

ANOTAÇÕES

This image shows a full page of white paper with horizontal blue ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page, providing a template for handwriting practice or general writing. There are no margins, text, or other markings on the page.

Visão geral da disciplina Educação Infantil: abordagens curriculares

Caros alunos!

Apresentamos para vocês a disciplina 11 – Educação Infantil: abordagens curriculares que faz parte do Eixo Educação Infantil.

Nesta disciplina, iremos tratar de temáticas relacionadas à primeira etapa da Educação Básica: a Educação Infantil. Essas temáticas são importantes para os que pretendem trabalhar como professor de crianças de zero a seis anos de idade ou atuar na gestão de creches e pré-escolas.

Para professores e gestores são tarefas fundamentais:

- compreender como deve ser organizado o currículo na Educação Infantil;
- conhecer modelos e referenciais para a educação da infância, tanto os discutidos no Brasil, quanto em outros países;
- refletir acerca de práticas que podem ser adotadas nas creches e pré-escolas, visando permitir o desenvolvimento da identidade e da autonomia das crianças pequenas; e
- garantir aprendizagens relativas ao meio natural e social em que vivem.

Analisar as possibilidades de organização do espaço e do tempo nas escolas de Educação Infantil e pensar em práticas de avaliação adequadas para o acompanhamento das crianças que frequentam tais escolas, também, é fundamental para esses profissionais.

Dessa forma, organizamos a disciplina 11 – Educação Infantil: abordagens curriculares em seis unidades que procuram contemplar todas essas questões elencadas.

As unidades estão assim divididas:

- UNIDADE 1 – Currículo na Educação Infantil;
- UNIDADE 2 – Modelos e referenciais curriculares para a educação da infância (*High Scope*, Reggio Emilia, Escola Moderna Portuguesa, Plano curricular base para a Educação Infantil da Espanha, Referencial curricular nacional para a Educação Infantil);
- UNIDADE 3 – Identidade e autonomia na Educação Infantil;
- UNIDADE 4 – Meio natural e social na Educação Infantil;
- UNIDADE 5 – Organização do tempo e do espaço nas instituições de Educação Infantil;
- UNIDADE 6 – Avaliação na Educação Infantil.

Para que os objetivos da disciplina fiquem bem claros para vocês, todos eles estão elencados a seguir:

1. Compreender o conceito de currículo na Educação Infantil e a relevância do estabelecimento de orientações curriculares para o trabalho nas creches e pré-escolas;
2. Analisar e discutir modelos e referenciais curriculares para a educação das crianças de zero a seis anos elaborados em diferentes contextos;
3. Discutir sobre o trabalho a ser realizado nas instituições de Educação Infantil no que se refere ao desenvolvimento da Identidade e Autonomia das crianças pequenas e às interações delas com seu Meio Natural e Social;
4. Refletir sobre possibilidades de organização do tempo e do espaço nas creches e pré-escolas, propondo rotinas e arranjos espaciais para o trabalho com crianças de zero a três anos e de quatro a seis.
5. Compreender o significado da avaliação no trabalho com crianças de zero a seis anos e analisar práticas de avaliação propostas para as instituições de Educação Infantil.

Bibliografia

ARRIBAS, T. L. et al. *Educação Infantil*. Desenvolvimento, currículo e organização escolar. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBOSA, M. C. S. Por amor e por força. *Rotinas na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 3.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Propostas pedagógicas e currículo em Educação Infantil*. Brasília: COEDI/MEC, 1996.

CERISARA, A. B. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no contexto das reformas. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 326-345, set. 2002.

CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. *Educação Infantil: pra que te quero?* Porto Alegre: Artmed, 2001.

HOFFMANN, J. *Avaliação na pré-escola: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança*. Porto Alegre: Mediação, 2000.

DAVID, C. M.; GUIMARÃES, J. G. M. (Org.). *Pedagogia Cidadão*. Educação Infantil. São Paulo: UNESP, Pró-Reitoria de Graduação, 2006. (Caderno de Educação Infantil).

HORN, M. G. S. *Sabores, cores, sons, aromas. A organização dos espaços na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

NICOLAU, M L. M.; DIAS, M. C. M. (Org.). *Oficinas de sonho e realidade na formação do educador da infância*. Campinas: Papirus, 2003.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org.). *Modelos curriculares para a Educação da Infância. Construindo uma práxis de participação*. 3. ed. Porto: Porto Editora, 2007.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C. et al. *Os fazeres na Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2007.

Leituras complementares

REVISTA CRIANÇA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL. Brasília: MEC/SEB, [1982-].

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de 0 a 6 anos à educação*. Brasília: MEC/SEB, 2006.

KRAMER, S. *Currículo de educação infantil e a formação dos profissionais de creche e pré-escola: questões teóricas e polêmicas*. MEC/COEDI, Brasília: 1994.

NICOLAU, M L. M.; DIAS, M. C. M. (Org.). *Oficinas de sonho e realidade na formação do educador da infância*. Campinas: Papirus, 2003.

OLIVEIRA, Z. M. (Org.). *Educação Infantil: muitos olhares*. São Paulo: Cortez, 1996.

OSTETTO, L. E. (Org.). *Encontros e encantamentos na educação infantil: partilhando experiências de estágios*. Campinas: Papirus, 2000.

REVISTA PÁTIO EDUCAÇÃO INFANTIL. Porto Alegre: Artmed, 2003-. (vários números).

ROSSETTI-FERREIRA, M. C. et al. *Os fazeres na Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2007.

Maévi Anabel Nono

Doutora em Educação. Professora do Departamento de Educação do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Unesp, São José do Rio Preto-SP.
Organizadora

ANOTAÇÕES

[illegible]

Currículo na educação infantil

Maévi Anabel Nono

Doutora em Educação. Professora do Departamento de Educação do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Unesp, São José do Rio Preto-SP.

Para tratarmos de currículo na Educação Infantil é fundamental retomarmos a definição desse termo trazida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, conforme Resolução CNE/CBE n. 5, de 17 de dezembro de 2009, de caráter mandatório (CNE, 2009). Essas diretrizes, a serem observadas na elaboração das propostas pedagógicas de cada estabelecimento, instituem que:

Art. 3º 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, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (CNE, 2009, p. 1).

Anelise Monteiro do Nascimento, no artigo *Currículo e práticas pedagógicas na educação infantil*, publicado na Revista *Criança do Professor de Educação Infantil*, de agosto de 2007, esclarece:

[...] o currículo não pode ser vivido como uma listagem de objetivos e conteúdos a serem atingidos. O currículo é algo vivo e dinâmico. Ele está relacionado a todas as ações que envolvem a criança no seu dia-a-dia dentro das instituições de ensino, não só quando nós professores consideramos que as crianças estão aprendendo. O currículo deve prever espaço de interações entre as crianças sem a mediação direta do professor, e espaços de aprendizagem na interação com os adultos, nos quais as crianças sejam as protagonistas. Considerando que cada criança é única, nosso desafio está em desenvolver uma escuta atenta e um olhar sensível às produções infantis, que vão nos informar sobre seus conhecimentos, interesses e as hipóteses que levantam para a solução de problemas. Essa escuta e olhar sensíveis revelam as aprendizagens que não estão somente nos livros, mas as aprendizagens que são fruto das interações com o meio, que passam pelo desejo e pela superação de desafios, que partem tanto do mundo exterior como da vontade íntima da criança de ultrapassar seus limites. Assim, para a elaboração desses documentos devemos ter em mente a realidade sociocultural e os desejos das crianças e de suas famílias. (NASCIMENTO, 2007, p. 16).

As Diretrizes (BRASIL, 2009) colocam a criança no centro do planejamento curricular das creches e pré-escolas, como podemos observar no artigo transcrito a seguir:

Art. 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (CNE, 2009, p. 1).

Nesse sentido, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, conforme Resolução CNE/CBE n. 5, de 17 de dezembro de 2009,

Art. 8º A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.

§ 1º Na efetivação desse objetivo, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem:

- I - a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo;
- II - a indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança;
- III - a participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização;
- IV - o estabelecimento de uma relação efetiva com a comunidade local e de mecanismos que garantam a gestão democrática e a consideração dos saberes da comunidade;
- V - o reconhecimento das especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas das crianças, promovendo interações entre crianças de mesma idade e crianças de diferentes idades;

- VI - os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das classes e à instituição;
- VII - a acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação;
- VIII - a apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América;
- IX - o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação;
- X - a dignidade da criança como pessoa humana e a proteção contra qualquer forma de violência – física ou simbólica – e negligência no interior da instituição ou praticadas pela família, prevendo os encaminhamentos de violações para instâncias competentes. (CNE, 2009, p. 2-3).

Importante...

Nas Diretrizes, destaca-se a importância de que as práticas pedagógicas presentes nas creches e pré-escolas se norteiem por atividades que envolvam constantes interações e brincadeiras entre as crianças. Interagindo com outras crianças e com os adultos das escolas de Educação Infantil, as crianças constroem sua identidade, percebem a si mesmas e aos outros.

No artigo 9º, há um detalhamento das experiências que devem ser proporcionadas aos meninos e meninas. Apresentam-se experiências que envolvam diferentes linguagens e conhecimentos, promovam o desenvolvimento das crianças, garantindo a elas espaço e tempo para se movimentar, brincar, interagir, explorar, contar e se expressar de diferentes maneiras.

Art. 9º As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que:

- I - promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;

- II - favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;
- III - possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;
- IV - recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espacotemporais;
- V - ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;
- VI - possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;
- VII - possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade;
- VIII - incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;
- IX - promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;
- X - promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;
- XI - propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;
- XII - possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos. (CNE, 2009, p. 4).

Retomar esses artigos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CNE/CBE n. 5, de 17 de dezembro de 2009), já estudadas na disciplina D10 – Fundamentos e princípios da Educação Infantil, faz-se necessário para que possamos realizar nossos estudos sobre as abordagens curriculares para as creches e pré-escolas, levando em conta a legislação específica para esta etapa da Educação Básica que vigora no Brasil.

Como referenciar este texto

Originalmente publicado em:

NONO, Maévi Anabel. Currículo na educação infantil. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA [UNESP]; UNIVERSIDADE VIRTUAL DO ESTADO DE SÃO PAULO [UNIVESP] (Org.). *Caderno de formação: formação de professores: educação infantil: princípios e fundamentos*. São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2011. v. 2. p. 18-25. ISBN 978-85-7983-132-4. Disponível em: <<https://hec.su/dHgW>>. Acesso em: 26 jul. 2016. (Educação Infantil: abordagens curriculares, Caderno de formação n. 7, bloco 1, módulo 3, disciplina 13).

Referências

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO [CNE]. Câmara de Educação Básica. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Resolução CNE/CEB n. 5, de 17 de dezembro de 2009. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, Seção 1, p. 18, 18 dez. 2009.

NASCIMENTO, A. M. Currículo e práticas pedagógicas na educação infantil. *Revista Criança do Professor de Educação Infantil*, Brasília, n. 43, p. 14-17, ago. 2007.

Conhecendo *High/Scope* e Reggio Emilia

Maévi Anabel Nono

Doutora em Educação. Professora do Departamento de Educação do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Unesp, São José do Rio Preto-SP.

No artigo *Educação Infantil no Primeiro Mundo: uma visão daqui debaixo do Equador*, Maria Malta Campos (1994, p. 323-353) contextualiza o surgimento do modelo curricular da Fundação *High/Scope* e relaciona algumas de suas principais características. Para a pesquisadora, tal modelo se relaciona a um projeto de sociedade mais amplo, de formação de “[...] indivíduos autônomos, confiantes em si, conscientes de sua identidade, prontos para se afirmar e competir numa sociedade individualista como a norte-americana” (p. 323).

De acordo com Ana Beatriz Rocha Lima (2004, p. 227), “O currículo do modelo *High Scope* para a educação infantil é um sistema aberto de ideias e práticas educacionais baseado no desenvolvimento espontâneo das crianças proposto inicialmente por Weikart e colaboradores na década de 60”.

David P. Weikart refere-se ao currículo *High/Scope* da seguinte maneira:

O currículo *High/Scope* é uma abordagem aberta de teorias do desenvolvimento e práticas educacionais que se baseia no desenvolvimento natural das crianças. Atualmente este currículo é usado em milhares de programas de educação infantil nos Estados Unidos e em outros países. Baseado nas ideias de Piaget acerca do desenvolvimento infantil, o Currículo *High/Scope* considera a criança como aprendiz ativo que aprende melhor a partir das atividades que ela mesma planeja, desenvolve e sobre as quais reflete. Os adultos organizam as áreas de interesse no ambiente de aprendizagem; mantêm a rotina diária que permite às crianças o planejamento e busca de suas próprias atividades; e juntam-se às atividades das crianças para ajudá-las a refletir. Os adultos encorajam as crianças a envolverem-se em experiências-chave, ajudam-nas a aprender a fazer escolhas, a resolver problemas e a engajar-se em atividades que promovam o desenvolvimento intelectual, social e físico. Décadas de pesquisas indicam que isto funciona, promovendo significativamente as oportunidades de vida das crianças participantes. (WEIKART, 2004, p. 23)

No artigo publicado na *Revista Contrapontos*, da Universidade do Vale do Itajaí, intitulado *Uma experiência de formação continuada na Educação Infantil do CAU/UNIVALI*, as pesquisadoras Eliana Bhering e Maria Helena Cordeiro, com a ajuda de três alunos do curso de Pedagogia da UNIVALI, relatam um trabalho que vêm desenvolvendo junto às educadoras e à coordenadora do Colégio de Aplicação UNIVALI – CAU (BHERING et al., 2004).

Esse trabalho incluiu o estudo da proposta norte-americana *High/Scope* e teve como objetivo “[...] provocar uma reflexão sobre a prática vigente a partir do referencial do *High/Scope*, uma vez que esta abordagem dá ênfase à ação do adulto em relação às atividades disponíveis para as crianças e enfatiza a importância da reflexão sobre a atuação do adulto para apoiar o desenvolvimento dos projetos e atividades propostas pelas crianças e a elas disponíveis” (BHERING et al., 2004, p. 217).

Bhering et al. (2004) apontam as mudanças que ocorreram no Colégio de Aplicação da UNIVALI a partir do estudo dos pressupostos do modelo curricular *High/Scope*. Destaca que as salas foram sendo reorganizadas em cantinhos, nos quais os materiais passaram a ficar cada vez mais disponíveis para as crianças, de modo que elas pudessem selecioná-los de acordo com seus interesses. Dispostas em cantos, as crianças demonstraram desenvolvimento de iniciativa e de autonomia, buscando materiais em diversos cantinhos para realizar suas atividades e executar suas ideias.

Saiba mais...

Os cantos organizados foram os seguintes, de acordo com as autoras: o da sucata (caixas de embalagens de plástico, de papelão, pedras, recortes de papéis, linhas, latas, palitos, canudos); dos jogos (jogos infantis em geral como memória, cilada, cartas, varetas, blocos lógicos, jogos de encaixe); da fantasia (fantasias, adereços e acessórios, fantoches); da casinha (peças de casa em miniatura, como mesinhas e cadeiras, peças de cozinha em desuso como panelas, potes plásticos; aparelhos eletrônicos em desuso como teclados de computadores, telefones, câmera fotográfica, ferro de passar); das artes (cola, tesoura, tintas, folhas, papel picado, fita adesiva, pincéis); dos brinquedos (bonecas e bonecos, carrinhos, aviões, berço); e da literatura (livros, jornais, revistas e dicionários).

A respeito dos cantos organizados no Colégio de Aplicação da UNIVALI, a partir dos estudos do modelo *High/Scope*, Bhering et al. afirmam:

Visando facilitar o desenvolvimento das atividades nos cantos e aumentar as possibilidades de ação e a autonomia das crianças, as professoras, aos poucos, foram estruturando os cantos de maneira que as atividades realizadas pelas crianças se tornassem mais complexas e desafiadoras. Notavam que as crianças tinham necessidades de ter mais materiais para mantê-las motivadas e inspiradas. Desta forma, estimulava-se os interesses e iniciativas das crianças para atuar nos cantos, ampliando suas aprendizagens. Alguns cantos foram levados para o corredor, para que outras crianças também os pudessem utilizar favorecendo assim a interação entre diferentes faixas etárias (isto foi feito já com vistas na implementação de grupos de idades mistas). O corredor é um espaço amplo que não era utilizado para este fim até então. (BHERING et al., 2004, p. 221).

Ainda, a respeito das mudanças efetuadas no Colégio de Aplicação da UNIVALI com base no modelo *High/Scope*, Bhering et al. (2004) apontam a reestruturação da lista de materiais regularmente pedida aos pais dos alunos da instituição (com o objetivo de enriquecer os cantos), mudanças na rotina diária do Colégio, organização integrada entre as salas com maior interação entre as crianças.

Sobre a rotina adotada, Bhering et al. escrevem:

A rotina foi construída a partir de uma estrutura baseada na abordagem *High/Scope*, tomando o seguinte formato: chegada na sala, assembleia inicial, atividade nos cantinhos ("tempo livre"), higiene, lanche, escovar os dentes, parque, atividade dirigida em grande grupo, assembleia final. Todos estes momentos eram coordenados pela professora, levando em conta as características próprias às idades e preferências das crianças. Note que, ao permitir que o tempo livre aconteça e que haja uma atividade dirigida pela professora para o grande grupo, as professoras e crianças começam a compartilhar o controle das decisões: em uma parte da rotina as crianças podem decidir o que fazer (e a professora interage com elas o tempo todo para que ela possa planejar novos cantinhos, trazer novos materiais e propor novos desafios) e na outra parte, a professora dirige a atividade que geralmente visa à aquisição ou prática de uma habilidade e/ou conhecimento específico. As atividades das crianças, em determinados momentos da rotina diária, podiam ser realizadas individualmente, em pequenos grupos e em grande grupo. (BHERING et al., 2004, p. 221).

No artigo *Autoridade e autonomia: uma relação entre a criança e a família no contexto infantil*, escrito por Analúcia de Moraes Vieira (2009) – e que vocês podem acessar a partir do [link](#) correspondente indicado nas referências bibliográficas, caso desejem ler o artigo completo –, a pesquisadora relata resultados de investigação realizada durante seu pós-doutorado em Braga, Portugal, no ano de 2008. Analúcia Vieira acompanhou o trabalho desenvolvido por dois Jardins de Infância que se inspiram no modelo curricular *High/Scope*.

Lendo o artigo escrito por ela, vamos descobrindo um pouco mais a respeito desse modelo de currículo para a infância. Alguns excertos extraídos do artigo revelam a concepção de criança que fundamenta o modelo *High/Scope* e o papel do professor de crianças pequenas. Mostram também o conceito de clima de apoio:

Nos dois jardins em que estive realizando meu pós-doutorado no ano de 2008, o trabalho pedagógico se inspirava na abordagem

curricular pelo modelo High/Scope. Nele a criança é constantemente desafiada a ter uma relação activa com os objectos como forma de construção do conhecimento. Neste sentido a criança é um ser social interactivo dentro de uma perspectiva de planejar-fazer-rever. Essa acção baseada nos trabalhos de Piaget tem um reatamento com a autonomia dada e construída pela criança em conjunto com a educadora e a auxiliar no âmbito do quotidiano infantil e também tem um cruzamento com a autoridade relacional entre essas três entidades.

[...]

Numa prática que efectiva a acção da criança sobre os objectos, as pessoas e o meio, a criação de espaços que possibilitem e permitam à criança apreender sobre tudo isso é relevante. A criança deve se tornar, à medida do possível, produtora de seu conhecimento na acção. Dessa forma, a educadora, a auxiliar e os pais devem oferecer à criança, amplamente, a oportunidade de se auto-reflectir, de manifestar seus desejos e impulsos no acto de realizar suas actividades com outras crianças. Além disso, fazer com que a criança seja capaz de tomar suas próprias decisões, ter seus julgamentos observados e reflectidos e, acima de tudo, oferecer-lhe a oportunidade de resolver seus próprios problemas sozinha ou com a ajuda de outra criança. O que na abordagem do modelo High/Scope denomina-se criação de um clima de apoio. (VIEIRA, 2009, p.1-2).

Analúcia Vieira utiliza-se do conceito de apoio, fornecido por Hohmann e Weikart, para fundamentar sua argumentação:

Um clima de apoio interpessoal é essencial para a aprendizagem activa porque esta é, basicamente, um processo interactivo. Consequentemente, um dos principais objectivos do programa High/Scope consiste em apoiar os adultos de modo a que estes possam criar e manter ambientes em que a interacção com as crianças seja positiva. Assim elas podem trabalhar e brincar com pessoas e objectos libertas de medos, ansiedades ou de aborrecimento e negligência. Este objectivo nasce das conclusões retiradas da investigação psicológica segundo a qual o processo básico que a criança tem para construir o conhecimento social, emocional, intelectual e físico advém de uma aprendizagem de tipo activo. (HOHMANN; WEIKART, 2003, p. 63 apud VIEIRA, 2009, p. 2).

Vieira escreve, em outro artigo (2008), resultante também de seus estudos de pós-doutorado nos dois Jardins de Infância, com pressupostos teóricos do modelo curricular *High/Scope* – que pode ser acessado por meio do *link* indicado nas referências bibliográficas, caso vocês desejem –, um pouco mais sobre a relação entre os adultos e as crianças nesse modelo, como vocês podem ler no excerto a seguir:

Segundo Hohmann e Weikart (2003), a abordagem construtivista do modelo *High/Scope* ocorre numa aprendizagem pela ação entre os adultos e as crianças. Nesse sentido, os adultos são mediadores e apoiantes nas conversas, diálogos e brincadeiras das crianças. Eles compartilham o controle com as crianças de uma maneira interativa, centrando em aspectos da criação, do talento, na busca de resolução de problemas sociais em conjunto. (VIEIRA, 2008, p. 34).

A autora retoma as afirmações de Hohmann e Weikart acerca de interação para reforçar suas argumentações:

Este estilo de interação permite à criança expressar com liberdade e confiança os seus pensamentos e sentimentos, decidir acerca da direção e conteúdo da conversa e experimentar uma partilha verdadeira no diálogo. Os adultos apoiam as suas intervenções com encorajamentos de acordo com uma abordagem de resolução de problemas. Utilizam estas estratégias como base para lidar com situações diárias da sala de aula, em detrimento da aplicação de estratégias apoiadas num sistema de controlo da criança através do elogio, da punição ou do reforço (HOHMANN; WEIKART, 2003, p. 6 apud VIEIRA, 2008, p. 34)

No artigo *Narrativas infantis: um estudo de caso em uma instituição infantil*, publicado no periódico *Educação e Pesquisa*, Tizuko Morchida Kishimoto, Maria Letícia Ribeiro dos Santos e Dorli Ribeiro Basílio (2007) relatam uma pesquisa realizada em uma sala de atividade, reformulada em 2003, conforme pressupostos do modelo curricular *High/Scope* e enriquecido com a Abordagem de Projetos.

Segundo as pesquisadoras, enfrentando a pedagogia tradicional adultocêntrica, uma professora de Educação Infantil, sujeito da pesquisa relatada no artigo, conduz projetos com a participação das crianças em uma sala com áreas diversificadas para brincadeiras livres.

Ao utilizar a abordagem de projetos integrada aos pressupostos do *High/Scope*, a professora valoriza os saberes e as narrativas das crianças durante a construção de uma bruxa com caixa de papelão.

O High/Scope (Hohmann; Banet; Weikart, 1995; Hohmann; Weikart, 1997; Post; Hohmann, 2000), que utiliza concepções de Piaget e Smilanski, tem como pressupostos: a organização de experiências-chave, a aprendizagem pela ação, a interação adulto e criança, as áreas de aprendizagem, os registros; e o planejar, fazer e rever. A reorganização do espaço físico, em áreas de aprendizagem, facilita a ação protagonizada das crianças que desenvolvem experiências por elas iniciadas. Essa abordagem, desde os anos 90 do século passado, começa a fazer parte das reflexões dos profissionais da Educação Infantil no Brasil. (KISHIMOTO; SANTOS; BASÍLIO, 2007, p. 429-430).

Para saber ainda um pouco mais sobre o modelo curricular *High/Scope*, façamos referência ao artigo publicado por Fernanda Müller (2002), intitulado “Educação Infantil na Inglaterra: um olhar desconfiado sobre a escolarização das crianças pequenas”. Neste artigo, a pesquisadora analisa as práticas de uma escola de Educação Infantil inglesa, da região de Cambridgeshire, que, com certa autonomia, segue alguns princípios do currículo da Fundação *High/Scope*.

Fernanda percebe que o currículo da creche analisada por ela na região de Cambridgeshire enfatiza metas e objetivos para a aprendizagem das crianças referentes à autoconfiança, à autoestima, à linguagem e movimentação física. No currículo dessa creche, há a ideia de que as crianças precisam construir autonomia e ter liberdade de escolha de suas ações na creche.

Até agora, nesse texto, tratamos de estudos referentes ao modelo curricular da Fundação *High/Scope*. Vamos, a partir deste momento, tratar da abordagem adotada nas escolas da infância da cidade de Reggio Emilia, localizada na Itália.

As escolas de Reggio Emilia foram organizadas por um grupo de educadores, pais e alunos voluntários após a Segunda Guerra Mundial. A preocupação deles era a de organizar um sistema de escolas para as crianças pequenas, melhorando a vida das crianças e de suas famílias após todo o sofrimento e devastação causados pela guerra.

De acordo com Carolyn Pope Edwards, no artigo “Boa escolarização para as crianças de amanhã” (2009), as escolas da infância de Reggio Emilia, que tiveram Loris Malaguzzi como seu diretor fundador, evoluíram de um movimento cooperativo de pais para um sistema administrado pela prefeitura e exercem, hoje, um papel de liderança na inovação educacional na Itália, na Europa e em todo o mundo.

Em seu artigo, Carolyn Pope Edwards (2009) enfatiza que a abordagem de Reggio Emilia não deve ser encarada como um modelo educacional a ser copiado por outras escolas. Mas, os princípios centrais de tal abordagem e as experiências vividas pelas escolas dessa cidade italiana podem ser discutidos por outros educadores que desejem refletir sobre o trabalho que desenvolvem nos contextos em que vivem.

Os princípios centrais da abordagem de Reggio Emilia, segundo Edwards (2009, p. 8), são os seguintes:

1. a imagem da criança como aprendiz competente e poderoso;
2. o professor como facilitador da aprendizagem e como pesquisador das experiências de aprendizagem das crianças;
3. o ambiente como outro professor, o qual oferece provocações para o aprendizado das crianças;
4. o currículo como provocação para as investigações a longo prazo das crianças em áreas de seu interesse;
5. as possibilidades oferecidas em apoio à aprendizagem das crianças quando pais, professores, alunos e a comunidade colaboram no processo de aprendizagem;
6. o processo de documentação como meio de tornar a aprendizagem visível e aprofundá-la por meio da reflexão e de perguntas adicionais.

No número 43 da *Revista Criança do professor de Educação Infantil*, foi publicada uma entrevista com Bruna Elena Giacopini e Lanfranco Bassi (2007), intitulada *Reggio Emília: uma experiência inspiradora*. Bruna é pedagoga formada pela Universidade de Bologna e coordenadora pedagógica da Prefeitura de Reggio Emília. Lanfranco é um educador que ocupa a função de atelierista em uma das escolas da infância da cidade de Reggio Emília.

Na entrevista, concedida a Vitória Faria e Alex Criado, e traduzida do italiano por Fernanda Landucci Ortale e Ilse Paschoal Moreira, são discutidas questões relacionadas às relações entre o cuidar, o educar e o brincar em Reggio Emilia, ao papel do atelierista nas escolas da infância, à formação dos profissionais que trabalham nas escolas da infância e nas creches da cidade italiana, e também questões relacionadas à participação das famílias nas escolas que atendem às crianças pequenas naquela região da Itália.

Leiam um pequeno trecho da entrevista, no qual Elena Giacopini responde à seguinte questão: "Como se desenvolvem as relações entre o cuidar, o educar e o brincar em Reggio Emilia?"

Na nossa experiência, pensamos em uma menininha e um menino que auto-aprende e constrói o próprio conhecimento na relação com os outros. Isso significa que, na creche e na escola da infância, o preparo de contextos de brincadeiras e de experiências assume importância particular e é responsabilidade pedagógica do professor. O percurso educativo entrelaça todos os momentos do dia, remete a situações de brincadeiras, de diálogo entre crianças e adultos, crianças entre si e adultos entre si. É uma visão sistêmica, nunca previsível e repetitiva, que não pressupõe aulas por parte do professor. Os meninos e as meninas têm, de fato, o direito a um lugar educativo pensado para eles, onde possam se arriscar, escolher

como se exprimir, ser ouvidos e ouvir, experimentar diversas linguagens e conteúdos, assumir posturas investigativas, experimentar situações de grupo grande e pequeno.

Os professores estão comprometidos em valorizar os processos de conhecimento das crianças e procuram tornar visível e, portanto, compreensível, as diversas estratégias cognitivas que as crianças adotam e os diferentes percursos que realizam. Questionam-se sobre a relação ensino/aprendizagem e sobre como se aprende a aprender. Estão comprometidos em tornar explícita a cultura elaborada e produzida pela infância, em dar voz às crianças.

É por isso que gostamos de enfatizar que os adultos aprendem com as crianças, aprendem como as crianças constroem as suas peculiares teorias cognitivas. Estas são, com certeza, teorias provisórias, moles, como as definia Loris Malaguzzi, capazes de serem rapidamente modificadas, mas importantes porque nos ajudam a entender as ideias, as representações mentais e emocionais que as crianças ativam e elaboram. (GIACOPINI; BASSI, 2007, p. 5).

Tanto o modelo curricular *High/Scope* como a abordagem das escolas de Reggio Emilia podem nos ajudar a refletir sobre as escolas de Educação Infantil brasileiras. Sem dúvida, as diferenças culturais, econômicas, e a própria trajetória das creches e pré-escolas devem ser levadas em conta quando, com base em diferentes modelos, analisamos o modelo que temos e, mais que isso, que estamos construindo.

Como referenciar este texto

Originalmente publicado em:

NONO, Maévi Anabel. Conhecendo High/Scope e Reggio Emilia. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA [UNESP]; UNIVERSIDADE VIRTUAL DO ESTADO DE SÃO PAULO [UNIVESP] (Org.). *Caderno de formação: formação de professores: educação infantil: princípios e fundamentos*. São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2011. v. 2. p. 26-34. ISBN 978-85-7983-132-4. Disponível em: <<https://hec.su/dHgW>>. Acesso em: 26 jul. 2016. (Educação Infantil: abordagens curriculares, Caderno de formação n. 7, bloco 1, módulo 3, disciplina 13).

Referências

- BHERING, E. et al. Uma experiência de formação continuada na Educação Infantil do CAU/UNIVALI. *Contrapontos*, Itajaí, v. 4, n. 1, p. 215-224, jan/abr. 2004. Disponível em: <<http://goo.gl/C196km>>. Acesso em: 27 jul. 2016.
- CAMPOS, M. M. Educação Infantil no Primeiro Mundo: uma visão daqui debaixo do Equador. In: ROSEMBERG, F.; CAMPOS, M. M. (Org.). *Creches e pré-escolas no hemisfério Norte*. São Paulo: Cortez/Fundação Carlos Chagas, 1994. p. 323-353.
- EDWARDS, C. P. Boa escolarização para as crianças de amanhã. *Pátio Educação Infantil*, ano VI, n. 18, p. 6-9, nov. 2008/fev. 2009.
- GIACOPINI, B. E.; BASSI, L. Reggio Emília: uma experiência inspiradora. [ago. 2007]. Entrevistadores: Vitória Faria e Alex Criado. *Revista Criança do Professor de Educação Infantil*, Brasília, n. 43, ago. 2007. p. 5-8. Disponível em: <http://www.oei.es/noticias/IMG/pdf/revista_crianca43.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2016.
- KISHIMOTO, T. M.; SANTOS, M. L. R.; BASÍLIO, D. R. Narrativas infantis: um estudo de caso em uma instituição infantil. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 427-444, set./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n3/a03v33n3.pdf>>. Acesso em: 27 jul. 2016.
- LIMA, A. B. R. Aprendizagem ativa: ideias para o apoio às primeiras aprendizagens. *Contrapontos*, Itajaí, v. 4, n. 1, p. 227-232, jan./abr. 2004. Disponível em: <<http://goo.gl/MlmxtG>>. Acesso em: 27 jul. 2016.
- MÜLLER, F. Educação Infantil na Inglaterra: um olhar desconfiado sobre a escolarização das crianças pequenas. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 25., 2002, Caxambu. *Anais...* Caxambu: ANPEd, 2002. Disponível em: <<http://goo.gl/76MLzD>>. Acesso em: 27 jul. 2016.
- VIEIRA, A. M. Autoridade e autonomia: uma relação entre a criança e a família no contexto infantil. *Revista Iberoamericana de Educación*, Madri: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), n. 49/5, p. 1-10, mai. 2009. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/2964Morais.pdf>>. Acesso em: 27 jul. 2016.
- VIEIRA, A. M. As vozes no contexto infantil: a polarização em destaque. *Zero-a-seis*, n. 18, ago./dez. 2008. Disponível em: <<https://goo.gl/o6Nbgz>>. Acesso em: 27 jul. 2016.
- WEIKART, D. P. A abordagem do currículo *High/Scope* da Educação Infantil. *Contrapontos*, Itajaí, v. 4, n. 1, p. 23-42, abr. 2004.

Escola Moderna Portuguesa e Plano Curricular Base para educação infantil da Espanha

Maévi Anabel Nono

Doutora em Educação. Professora do Departamento de Educação do
Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Unesp,
São José do Rio Preto-SP.

Para prosseguirmos com as reflexões sobre o currículo para a educação das crianças pequenas em creches e pré-escolas, neste texto, inicialmente, tratamos do modelo curricular da Escola Moderna Portuguesa e, logo em seguida, do Plano Curricular Base para a Educação Infantil da Espanha.

Para compreensão da Escola Moderna Portuguesa, leiam os excertos a seguir, extraídos do artigo *O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa*, escrito por Sérgio Niza (1998). O MEM (Movimento da Escola Moderna) apresenta-se sob a forma de uma associação de profissionais de educação. No excerto a seguir, observem como os docentes desse Movimento entendem a escola:

A escola define-se para os docentes do MEM (Movimento da Escola Moderna) como um espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática. Nela, os educandos deverão criar com os seus educadores as condições materiais, afetivas e sociais para que, em comum, possam organizar um ambiente institucional capaz de ajudar cada um a apropriar-se dos conhecimentos, dos processos e dos valores morais e estéticos gerados pela humanidade no seu percurso histórico-cultural. (NIZA, 1998, p. 141).

No excerto a seguir, vemos alguns aspectos relativos à dinâmica da atividade educativa no jardim de infância, conforme o modelo curricular da Escola Moderna Portuguesa:

Uma primeira condição em que se fundamenta a dinâmica social da actividade educativa no jardim-de-infância, no modelo curricular da Escola Moderna Portuguesa, é a da constituição dos grupos de crianças, não por níveis etários, mas, de forma vertical, integrando de preferência as várias idades para que se possa assegurar a heterogeneidade geracional e cultural que melhor garanta o respeito pelas diferenças individuais no exercício da interajuda e colaboração formativas que pressupõe este projecto de enriquecimento cognitivo e sociocultural. Uma outra condição, que se reporta historicamente ao trabalho inovador de Freinet, diz respeito à necessidade de se manter, permanentemente, um clima de livre expressão das crianças reforçado pela valorização pública das suas experiências de vida, das suas opiniões e ideias. Essa atitude tornar-se-á visível através da disponibilidade do educador para registar as mensagens das crianças, estimular a sua fala, as produções técnicas e artísticas e animar a circulação dessas realizações através de circuitos diversos que se alimentam desse labor de expor e comunicar. Indispensável

se torna, igualmente, permitir às crianças o tempo lúdico da actividade exploratória das ideias, dos materiais ou dos documentos para que possa ocorrer a interrogação (Louis Legrand chama-lhe o espanto) que suscite projectos de pesquisa, auto-propostos ou provocados pelo educador, que alimentam, afinal, um modelo educativo como o da Escola Moderna que implica o desenvolvimento em simultâneo de projectos diversificados no trabalho educativo. (NIZA, 1998, p. 146).

Nesse modelo curricular, o trabalho com as crianças pequenas se desenvolve a partir de um conjunto de seis áreas básicas de actividades, distribuídas à volta da sala e de uma área central polivalente para trabalho coletivo. As áreas básicas se desenvolvem, de acordo com Niza (1998), em espaços determinados como: da biblioteca e documentação, oficina de escrita e reprodução, do laboratório de ciências e experiências, de carpintaria e construções, actividades plásticas e outras expressões artísticas, e ainda de brinquedos, jogos e “faz de conta”.

Saiba mais...

A área polivalente é constituída por um conjunto de mesas e cadeiras suficientes para todo o tipo de encontros coletivos do grande grupo e que vai servindo de suporte para outras actividades de pequeno grupo ou individuais, ou de apoio do educador às tarefas de escrita e de leitura, ou de qualquer outro tipo de ajuda a projetos e actividades que se vão desenrolando a partir das áreas respectivas.

Segundo Niza,

O ambiente geral da sala deve resultar agradável e altamente estimulante, utilizando as paredes como expositores permanentes das produções das crianças onde rotativamente se reveem nas suas obras de desenho, pintura, tapeçaria ou texto. Será também numa das paredes, de preferência perto de um quadro preto à sua altura, que as crianças poderão encontrar todo o conjunto de mapas de registro que ajudem a planificação, gestão e avaliação da actividade educativa participada por elas. Aí se disporão o Plano de Actividades, a Lista Semanal dos Projectos, o Quadro Semanal de Distribuição das Tarefas de manutenção da sala e de apoio às rotinas, o Mapa de Presenças e o Diário do grupo. Este conjunto de

instrumentos de monitoragem da acção educativa poderá ser completado por outros, se a sua utilização puder ser participada pelos educadores e pelas crianças. (NIZA, 1998, p.148)

No modelo curricular da Escola Moderna Portuguesa, o educador se assume como promotor da organização participada, dinamizador da cooperação, provocador da livre expressão e da atitude crítica. A avaliação se dá pela observação, registros, acompanhamento dos processos de produção das atividades.

Em seu artigo *O currículo na Educação Infantil*, publicado no livro *Educação Infantil. Desenvolvimento, currículo e organização escolar*, de Teresa Lleixà Arribas e colaboradores, Ferran Candela García (2004) apresenta, de forma resumida, como está organizado o Plano Curricular Base para a Educação Infantil, elaborado pelo Ministério da Educação e Ciência da Espanha.

Observando a organização desse Plano, temos mais elementos para pensar sobre o currículo que queremos para as creches e pré-escolas brasileiras. Assim como os demais modelos curriculares que estudamos até aqui, o Plano da Espanha nos ajuda: a refletir sobre nossas concepções de criança e de escola de Educação Infantil; a avaliar quais conhecimentos desejamos que sejam trabalhados com as crianças de zero a seis anos de idade; e o que, de fato, queremos que elas aprendam nesses anos iniciais da Educação Básica.

García (2004) explica que o Plano Curricular Base para a Educação Infantil da Espanha é composto pelos seguintes elementos:

1. Objetivos Gerais da Etapa.
2. Áreas Curriculares.
3. Objetivos Gerais de Cada Área.
4. Blocos de Conteúdos.
5. Orientações Didáticas e para a Avaliação.

De acordo com o estudioso,

Os objetivos gerais da etapa, num total de 10, são formulados como as capacidades que se pretende que as crianças tenham desenvolvido ao concluir a educação infantil. A evolução dessas capacidades deve ser abordada dentro de um projeto comum e não separadamente. [...] As áreas curriculares, nesta etapa, apresentam-se como “âmbitos de experiência” e não como “áreas de conhecimento”, no sentido de que se referem mais às experiências e atividades que as crianças realizarão do que às informações e conhecimentos que o adulto deve transmitir-lhes. [...] As áreas curriculares estabelecidas na educação infantil são: - Identidade e autonomia pessoal. – Descoberta do meio físico e social. – Comunicação e representação. [...] A proposição das

três áreas curriculares mencionadas apóia-se no fato de que a educação infantil tem sua própria especificidade e que as grandes unidades de significação para a criança, neste período, são ela mesma e seu ambiente. Isso supõe a superação de esquemas anteriores, mais academicistas, segundo os quais o currículo para essas idades era uma reprodução, em escala inferior, dos currículos correspondentes aos ensinos fundamental e médio. (GARCÍA, 2004, p. 20-21).

García apresenta os blocos de conteúdo de cada uma das três áreas curriculares. Em relação à área "Identidade e autonomia pessoal", que se refere "[...] ao conhecimento de si mesmo e à construção da própria identidade em interação com o ambiente, sobre o qual a criança pode intervir mediante o conhecimento de seu próprio corpo e da descoberta de suas possibilidades e limitações" (2004, p. 21), os blocos de conteúdo são:

1. Conhecimento do corpo e configuração da imagem de si mesmo.
2. Habilidades perceptivo-motoras envolvidas na resolução de tarefas de natureza diversa.
3. Aspectos cognitivos, afetivos e de relacionamento envolvidos em atividades da vida cotidiana.
4. A saúde: habilidades básicas relacionadas com o cuidado de si mesmo e do ambiente.

García afirma que a área "Descoberta do meio físico e social" "[...] compreende elementos, espaços, condições, situações e relações que constituem o contexto da criança e incidem em seu desenvolvimento" (2004, p. 21), e é integrada pelos seguintes blocos de conteúdo:

1. As relações sociais e a atividade humana.
2. Os objetos.
3. Animais e plantas.
4. A paisagem.

Sobre a área *Comunicação e representação*, García esclarece que ela "[...] abarca as diferentes linguagens que relacionam o indivíduo com seu ambiente. Essas linguagens são consideradas a partir da tripla função: lúdico-criativa, comunicativa e representativa" (2004, p. 21). Os blocos de conteúdo dessa área são:

1. Linguagem oral.
2. Aproximação da linguagem escrita.
3. Expressão e produção plástica.
4. Produção e expressão musical.
5. Expressão corporal
6. Relações, medida e representação no espaço.

Esse Plano, de acordo com García (2004), representa uma proposta a ser debatida e discutida pelas escolas de Educação Infantil da Espanha ao elaborarem suas próprias propostas curriculares.

O documento *Proyecto para la reforma de la enseñanza*. Educación infantil, primaria, secundaria y profesional. Propuesta para debate, publicado pelo Ministerio de Educación y Ciencia da Espanha, apresenta:

- a concepção de Educação Infantil e a expansão de sua oferta naquele país;
- os objetivos propostos para a educação das crianças de zero a seis anos;
- os aspectos relativos ao profissional que atuará nesse nível de ensino;
- as considerações sobre a participação das famílias na Educação Infantil na Espanha.

No referido documento, destaca-se que, até pouco tempo, a educação das crianças, na Espanha, antes do seu acesso à educação obrigatória, era responsabilidade exclusiva das famílias. A crescente incorporação da mulher ao mercado de trabalho fez com que surgissem jardins de infância com o objetivo quase que exclusivo de cuidar das crianças durante o período de trabalho das mães. De acordo com o documento, investigações psicopedagógicas têm indicado que, sem menosprezar o papel crucial da família durante a infância, o ingresso da criança pequena em centros educativos, nos quais haja a presença de educadores, é fundamental para seu desenvolvimento. Além disso, nesses centros, as crianças têm contato com outras, relacionando-se e interagindo em um espaço organizado, com uma intencionalidade educativa que busca seu desenvolvimento integral.

De acordo com o documento,

Desde este punto de vista, el objetivo de los centros educativos donde los niños acuden antes de su escolarización obligatoria, no es ya el de custodiar y cuidar de ellos mientras sus padres trabajan, sino el de aportar a los más pequeños – trabajen o no sus padres – un conjunto de experiencias favorecedoras de su desarrollo, que no sustituyen a las vividas en la familia, sino que las apoyan y complementan. Por consiguiente, tanto la familia como el centro educativo comparten los objetivos de acompañar, guiar y estimular el desarrollo psicológico infantil a través de diferentes experiencias educativas que buscan el desarrollo integral del niño. (ESPAÑA, 1987, p. 75-76)

No excerto desse documento apresentado a seguir, podemos encontrar os objetivos da Educação Infantil na Espanha:

La Educación Infantil debe permitir que el niño alcance los siguientes objetivos generales:

- Tomar conciencia de sí mismo al integrar y controlar las diversas partes del propio cuerpo. Descubre así las necesidades e intereses propios más elementales, adquiere una positiva auto-estima y toma conciencia del mundo que le rodea.
- Desarrollar la capacidad infantil de observación, atención, imaginación y creación al descubrir las posibilidades de su propia acción en el medio físico y social.
- Disponer de los recursos básicos de expresión verbal y no verbal, de tal manera que pueda expresar claramente a los demás sus pensamientos y sentimientos.
- Avanzar hacia el dominio del lenguaje como um instrumento de comunicación consigo mismo, que le sirva para regular y planificar su propia conducta.
- Desarrollar la capacidad de expresión corporal, plástica y musical, así como una progresiva autonomía personal.
- Incorporar hábitos y actitudes de convivencia que faciliten la vida en grupo, así como el establecimiento de vínculos de relación y de comunicación con los demás.
- Fomentar conductas, hábitos y actitudes que promuevan una vida sana. (ESPANHA, 1987, p. 78-79)

Com base nos objetivos apresentados acima, podemos pensar sobre os objetivos que desejamos que as crianças das creches e pré-escolas brasileiras atinjam enquanto frequentam a Educação Infantil. Assim como o modelo *High/Scope* e a abordagem de Reggio Emilia, o modelo curricular da Escola Moderna Portuguesa e o Plano Curricular Base para a Educação Infantil da Espanha devem ser lidos levando-se em conta o contexto das creches e pré-escolas brasileiras. O fundamental é não perdermos de vista que o centro do planejamento nas escolas de Educação Infantil deve ser a criança pequena. Analisar diferentes modelos curriculares deve permitir que pensemos em uma organização que atenda às necessidades da criança de 0 a 6 anos de idade e que proporcione seu desenvolvimento integral.

Como referenciar este texto

Originalmente publicado em:

NONO, Maévi Anabel. Escola Moderna Portuguesa e Plano Curricular Base para a educação infantil da Espanha. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA [UNESP]; UNIVERSIDADE VIRTUAL DO ESTADO DE SÃO PAULO [UNIVESP] (Org.). *Caderno de formação: formação de professores: educação infantil: princípios e fundamentos*. São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2011. v. 2. p. 37-43. ISBN 978-85-7983-132-4. Disponível em: <<https://hec.su/dHgW>>. Acesso em: 26 jul. 2016. (Educação Infantil: abordagens curriculares, Caderno de formação n. 7, bloco 1, módulo 3, disciplina 13).

Referência

ESPAÑA. Ministerio de Educación y Ciencia. *Proyecto para la reforma de la enseñanza*. Educación infantil, primaria, secundaria y profesional Propuesta para debate. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, 1987. p. 75-82.

GARCÍA, F. C. O currículo na Educação Infantil. In: ARRIBAS, T. L. et al. *Educação Infantil*. Desenvolvimento, currículo e organização escolar. Tradução de Fátima Murad. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 19-32.

NIZA, S. O modelo curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora, 1998. p. 137-159.

Identidade e autonomia na Educação Infantil

Maévi Anabel Nono

Doutora em Educação. Professora do Departamento de Educação do
Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Unesp,
São José do Rio Preto-SP.

As propostas pedagógicas das escolas de Educação Infantil devem prever situações que garantam a construção da identidade e o desenvolvimento da autonomia das crianças pequenas.

De acordo com a Resolução CNE/CEB n. 5, de 17 de dezembro de 2009 (CNE, 2009), as práticas pedagógicas que compõem as propostas curriculares das creches e pré-escolas devem garantir experiências que promovam o conhecimento de si mesmas pelas crianças, que ampliem a confiança e participação delas nas atividades individuais e coletivas, que promovam a autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar, que garantam a interação entre elas, respeitadas as individualidades e a diversidade.

Diversos profissionais de Educação Infantil vêm incrementando projetos com as crianças pequenas no sentido de promover o desenvolvimento de sua identidade e autonomia. Neste texto, vamos tratar de alguns destes projetos que poderão servir de fundamento para práticas que vocês venham a adotar, seja como professores ou gestores de escolas de Educação Infantil.

A prática de registrar os projetos desenvolvidos na Educação Infantil deve ser adotada pelos professores e professoras que trabalham com crianças de zero a seis anos de idade, e também por diretoras e coordenadoras de creches e pré-escolas. Por meio do registro, os educadores e educadoras podem compartilhar experiências e, ao mesmo tempo, avaliar as práticas desenvolvidas. Quando registramos, também avaliamos. Avaliamos as aprendizagens proporcionadas às crianças, bem como o trabalho realizado.

Por meio do registro, é possível explicitar melhor os objetivos que orientaram as atividades propostas, além de estabelecer relações entre o trabalho realizado e o referencial teórico que o sustentou a cada momento.

Telma Weisz, em seu livro *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*, publicado em 2002, analisa a necessidade de os professores registrarem sua prática docente. A respeito do registro escrito, como esses feitos pelos professores responsáveis pelos projetos que iremos destacar neste texto, Weisz escreve que:

O ato de refletir por escrito possibilita a criação de um espaço para que a reflexão sobre a prática ultrapasse a simples constatação. Escrever sobre alguma coisa faz com que se construa uma experiência de reflexão organizada, produzindo, para nós mesmos, um conhecimento mais aprofundado sobre a prática, sobre as nossas crenças, sobre o que sabemos e o que não sabemos. Ao escrever para comunicar uma reflexão sobre o que se fez na prática profissional, somos obrigados a organizar as idéias, a buscar uma articulação entre elas e a avançar no conhecimento sobre o próprio trabalho. (WEISZ, 2002, p. 129).

O primeiro projeto que vamos destacar é aquele que foi desenvolvido pela professora Patrícia da Silva Dutra, do município de Cabedelo, na Paraíba. O projeto foi nomeado por ela de “Construindo identidades”. Trata-se de um conjunto de atividades que ela colocou em prática com sua

classe de crianças de 11 meses a dois anos de idade. O projeto “Construindo identidades” (BRASIL, 2006) foi divulgado pelo Ministério da Educação em 2006, na publicação “Prêmio Professores do Brasil. Compartilhe o desafio de ensinar e aprender”.

Ao relatar o projeto desenvolvido, a professora Patrícia aponta as relações que estabelece entre as atividades que desenvolveu e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998). Ela afirma que observa as crianças e, a partir de seus levantamentos, constrói o projeto. Patrícia explica que assume seu papel de educadora na construção da identidade e autonomia das crianças de 11 meses a dois anos de idade.

Ela trabalha, no decorrer do projeto, não apenas com identidade e autonomia, mas também com o desenvolvimento da afetividade, interação, linguagem oral, movimento. Ela também se preocupa em envolver os pais nas atividades, garantindo uma maior proximidade com as famílias das crianças.

Ao relatar o projeto desenvolvido, a professora afirma que a ideia de trabalhar com atividades voltadas para a construção da identidade surgiu quando constatou que as crianças da sua classe, de 11 meses até dois anos de idade, não identificavam sua própria imagem refletida no espelho.

Certa da importância de sua intervenção, como professora, no desenvolvimento da identidade das crianças, a educadora organizou o projeto a partir das seguintes atividades:

- introdução de espelhos na sala de aula e observação do comportamento das crianças diante da sua própria imagem;
- leituras em roda de histórias;
- solicitação de fotos das crianças e de seus familiares às famílias;
- montagem de uma exposição com as fotos para que cada criança pudesse identificar a sua, a dos colegas e dos familiares;
- apresentação para as crianças de uma carteira de identidade e proposta de confecção de uma para cada criança da classe;
- realização de visitas frequentes pelas dependências da instituição, pelas ruas, pela praça do bairro, cumprimentando colegas, funcionários e as pessoas da comunidade, interagindo, dessa forma, com outras pessoas;
- desenho do corpo, tomando como modelo as próprias crianças;
- atividade de pintura do rosto;
- oficina de interação com os pais.

Dutra afirma que, durante todo o projeto, realizava avaliações constantes do desenvolvimento das crianças. Ela relata:

No decorrer do trabalho realizava avaliações constantes sobre o desenvolvimento da classe e o trabalho desenvolvido, desta forma constatei a importância de ser uma educadora mais atenta às manifestações de cada criança individualmente, pois, as atitudes, ex-

pressões e condutas revelam as necessidades e o desenvolvimento dos pequenos. Acredito que cabe a nós professoras e professores desenvolver um olhar sensível e não deixar passar em branco as oportunidades de conhecer as crianças. (BRASIL, 2006, p. 132).

O projeto *Identidade: O Eu Criança na Educação Infantil das Escolas Municipais de Itamaraju* foi desenvolvido por um grupo de professores das Unidades Escolares Municipais de Educação Infantil do município de Itamaraju, coordenado por Délia Ladeia (2001).

Entendendo a criança como sujeito social e histórico, capaz de pensar o mundo de um jeito próprio e de compreendê-lo a partir das relações que estabelece com a realidade, e com as pessoas com quem convive, o grupo de professores de Itamaraju elaborou um projeto. Seu objetivo geral foi o de possibilitar a construção da identidade da criança a partir das relações sócio-histórico-culturais, de forma autêntica, consciente e contextualizada.

Délia Ladeia (2001, p. 20) descreve os objetivos específicos do projeto:

- Resgatar a história de vida do aluno, tendo como fator primordial, elevar a sua autoestima, possibilitando que ele se identifique como sujeito da história.
- Identificar e reconhecer aspectos que o caracterizam, bem como o grupo ao qual pertence (características físicas e culturais, hábitos, costumes e valores).
- Reconhecer a existência de diferentes modos de ser e viver, tanto na sociedade em que vive (diferenças étnicas, sociais, religiosas, de gênero); como em outras culturas (sociedades indígenas, por exemplo).
- Reconhecer-se como sujeito nas relações de estudo, consumo, trabalho e lazer que são estabelecidas no espaço em que vive.
- Compreender os diferentes tipos de relações, harmoniosas ou conflitantes, na família, no trabalho, na produção e nas trocas.
- Conhecer a própria história e a da família, sentindo-se participante dela.
- Compreender a história como um processo que se constrói a partir das relações estabelecidas pelas pessoas, no tempo e no espaço.

A metodologia adotada para o desenvolvimento do projeto *Identidade: O Eu Criança na Educação Infantil das Escolas Municipais de Itamaraju* envolveu brincadeiras em grupo que integraram as crianças, tais como: conversas em rodas, criação e confecção de crachás, observações da própria imagem em espelhos, observações em duplas das diferenças e semelhanças entre os colegas, elaboração de gráficos de altura para estabelecimento das diferenças de tamanho entre as crianças, atividades com os sentidos (tato, visão, audição, olfato e paladar), desenho do próprio corpo com materiais diversos, momentos de observação das crianças de sua classe, sua escola e da rua em que vivem, reconstrução da história do aluno, da escola e do bairro, organização de mural de fotografias, construção da linha do tempo e do livro da vida com a ajuda dos pais, situações de discussão, encontros com a presença de membros das famílias para contarem suas histórias, leituras diversas.

Outro projeto interessante, com o objetivo de favorecer a construção da identidade e autonomia de um grupo de crianças de três anos de idade, e o fortalecimento de vínculos afetivos entre elas e a escola, e suas famílias, é relatado pela professora Rita de Cássia Gomes da Silva (2002), de Belo Horizonte (MG), no artigo Vítor: *o mais novo amigo da nossa turminha*.

Silva justifica:

Ao iniciar o ano com uma turma de crianças de três anos, sentimos a necessidade de conhecer as características dessa faixa etária, bem como as peculiaridades das crianças, seu modo de agir, de pensar e a história pessoal de cada uma, para que pudéssemos valorizar os atuais e garantir a aquisição de novos conhecimentos, na interação com o meio físico e social. E para, além disso, constituirmos um grupo, no qual cada um, na sua identidade, se sentisse parte do mesmo, percebendo-se como diferente/semelhante, estabelecendo relações entre si e o outro, seu complemento essencial, indispensável à diferenciação pessoal, à demarcação dos limites do eu, e consequentemente possibilitando seu desenvolvimento, autonomia e cooperação (2002, p. 30).

A professora Rita de Cássia G. da Silva (2002) propôs para sua turma de crianças a construção de um boneco de pano. Para construir o boneco, as crianças precisaram tomar muitas decisões sobre o tamanho dele, se seria um boneco ou uma boneca, suas roupas e sapatos, seu cabelo, seu nome, sua idade, dia de seu aniversário. Segundo Silva (2002), as escolhas individuais das crianças foram sendo discutidas e avaliadas pela turma toda, transformando-se em um acordo coletivo. Para a construção do boneco, as crianças foram explorando o próprio corpo para não se esquecerem de algum detalhe que poderia fazer parte do Vítor.

Segundo a professora de Educação Infantil, “À medida que íamos atribuindo uma identidade ao boneco, estávamos revisitando o nosso eu corporal, constituído ao longo dos dois primeiros anos de vida” (SILVA, 2002, p. 30). Dessa forma, as crianças estavam construindo sua própria identidade. E, além disso, construíam a identidade de grupo, já que todas as decisões eram tomadas coletivamente, “costurando agrados e desagradados”, como afirma.

Ao relatar o projeto desenvolvido com a turma de crianças, a professora analisa os processos vividos por elas, individualmente e em grupo, e destaca a importância do registro de todas as atividades desenvolvidas:

Tudo o que discutíamos e realizávamos ia sendo registrado num caderno, com a participação de todas as crianças. Esses registros funcionavam como um suporte para a construção da nossa identidade de grupo, em que cada uma vivenciou um processo de autoconhecimento, conhecimento do outro e do mundo em que vive (SILVA, 2002, p. 31).

Com o objetivo de desenvolver a autonomia das crianças durante o banho, Laudicéia Guimarães (2007) desenvolveu um projeto voltado a esse momento importante na creche “de construção de hábitos, em que as crianças se trocam sozinhas e algumas regras são trabalhadas, como guardar a roupa suja no saquinho, organizar a mochila etc.” (GUIMARÃES, 2007, p. 121).

Guimarães conta que transformou o momento do banho numa atividade lúdica e de aprendizagem. Organizou o espaço do banho em ambiente interativo, utilizando recursos de faz de conta, além de músicas.

A professora relata sobre a atividade:

[...] o banheiro se transforma em floresta, castelo encantado, piscina, quadra de esportes para competições na hora de se trocar, salão de cabeleireiro, loja de roupas... mas é claro que nem sempre são usados esses recursos de faz-de-conta. Muitas vezes um banho fica gostoso só com músicas, com todo mundo falando baixinho para ouvir uma história enquanto se trocam, lendo gibis, ou nos chuveiros externos durante o verão, apelidados aqui de cachoeiras (GUIMARÃES, 2007, p. 121).

Certamente, muitos outros projetos estão sendo desenvolvidos em creches e pré-escolas brasileiras, para promoverem a construção da identidade e o desenvolvimento da autonomia das crianças pequenas. Nesse texto, apresentamos alguns deles, apenas como forma de evidenciar diferentes possibilidades de trabalho na Educação Infantil.

Como referenciar este texto

Originalmente publicado em:

NONO, Maévi Anabel. Identidade e autonomia na educação infantil. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA [UNESP]; UNIVERSIDADE VIRTUAL DO ESTADO DE SÃO PAULO [UNIVESP] (Org.). *Caderno de formação: formação de professores: educação infantil: princípios e fundamentos*. São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2011. v. 2. p. 59-64. ISBN 978-85-7983-132-4. Disponível em: <<https://hec.su/dHgW>>. Acesso em: 26 jul. 2016. (Educação Infantil: abordagens curriculares, Caderno de formação n. 7, bloco 1, módulo 3, disciplina 13).

Referências

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO [CNE]. Câmara de Educação Básica. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Resolução CNE/CEB n. 5, de 17 de dezembro de 2009. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, Seção 1, p. 18, 18 dez. 2009.

DUTRA, P. S. Construindo identidades. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Prêmio Professores do Brasil*. Compartilhe o desafio de ensinar e aprender. Brasília: MEC/SEB, 2006. p. 129-132.

GUIMARÃES, L. Banho: Que delícia. In: ROSSETI-FERREIRA, M. C. et al. (Org.). *Os fazeres na educação infantil*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 121.

LADEIA, D. O eu criança na Educação Infantil. *Revista Criança do Professor de Educação Infantil*, Brasília, n. 35, p. 19-21, dez. 2001.

SILVA, R. C. G. Vítor: o mais novo amigo da nossa turminha. *Revista Criança do Professor de Educação Infantil*, n. 36, p. 30-31, Brasília, jun. 2002.

WEISZ, T. *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. 2. ed. São Paulo: Ática, 2002. (Série Palavra de Professor).

ANOTAÇÕES

This image shows a full page of blank, lined paper. It features approximately 20 evenly spaced horizontal grey lines across its entire width, typical of notebook or legal stationery. The paper is otherwise completely empty, with no text, markings, or illustrations.

Projetos e Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

Maévi Anabel Nono

Doutora em Educação. Professora do Departamento de Educação do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Unesp, São José do Rio Preto-SP.

A descoberta do meio natural e social deve ser proporcionada para as crianças que frequentam creches e pré-escolas. De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil,

As crianças devem, desde pequenas, ser instigadas a observar fenômenos, relatar acontecimentos, formular hipóteses, prever resultados para experimentos, conhecer diferentes contextos históricos e sociais, tentar localizá-los no espaço e no tempo. Podem também trocar ideias e informações, debatê-las, confrontá-las, distingui-las e representá-las, aprendendo, aos poucos, como se produz um conhecimento novo ou por que as ideias mudam ou permanecem. (BRASIL, 1998, p. 172).

Muitos educadores que atuam na Educação Infantil têm relatado projetos envolvendo conteúdos relacionados ao meio natural e social nos quais as crianças são convidadas a expor suas ideias e explicações para o mundo em que vivem e a revê-las, por meio de atividades diversas que envolvem experimentações, observações, busca de informações em livros, entrevistas com familiares, colagens, brincadeiras de faz de conta, enfim, atividades inúmeras e variadas.

Um projeto muito interessante envolvendo a observação de minhocas foi relatado pelas professoras Eva Agassi, Eliane F. Costa e Grace M. T. Abrahão no artigo *Minhocoscópio* (2007, p. 113-114). Realizado com crianças de três anos de idade, o projeto proporcionou diversas aprendizagens a respeito das minhocas, especialmente por meio da construção de um minhocoscópio, no qual era possível observar, através do vidro de um aquário, os vários túneis produzidos pelas minhocas facilitando a entrada do ar e da água no solo.

Outro projeto também envolvendo as minhocas, agora com crianças menores de três anos de idade, foi relatado pela professora de Educação Infantil do Colégio Pentágono, de São Paulo, Alessandra Bacalow de Mello Moreira. No artigo "Conhecendo as minhocas", ela conta como o projeto despertou a curiosidade do grupo sobre a vida dos animais. Ela escreve:

Meu principal objetivo foi propor uma aprendizagem significativa e prazerosa para minha classe. Queria que todos pudessem participar, inclusive os pais. Elaborei então um bilhete, que explicava a eles por onde começaríamos em nossos 'estudos'. Eu os convidei a contribuir, enviando livros, revistas e imagens referentes ao assunto. Até mesmo o jardineiro do colégio participou. Sua contribuição foi importante nessa etapa, pois ele nos ajudou a encontrar as minhocas no jardim da escola. Assim, as parcerias concretizaram-se e as possibilidades de aprendizagem ampliaram-se. (MOREIRA, 2009, p. 35).

O projeto relatado no artigo *A carangueja Catarina e a preservação dos manguezais*, pela professora Ana Paula Borges de Oliveira (2008), envolveu diversas áreas de conhecimento e permitiu que as crianças interferissem na região de manguezal em que viviam. Segundo a professora,

A ideia surgiu quando eu estava a caminho da escola. Todos os dias, passo pela Avenida Principal e não imaginava que logo atrás dessa avenida, muito próximo da nossa escola, está o rio Paranhos. O manguezal junto ao rio é sujo, uma imagem desagradável. É cheio de lixo depositado pelas próprias pessoas que residem no local. Surgiu, então, o questionamento: por que as pessoas sujam o espaço onde moram? O que podemos fazer para recuperar a vida dos manguezais? Levei esses questionamentos para os meus alunos em rodas de conversa. Foi então que descobri que muitos deles moram em palafitas sobre o rio. Resolvemos conhecê-lo de perto e ficamos tristes com a poluição encontrada no rio e nas proximidades. Começamos a pesquisar. Procuramos nos dicionários as palavras importantes, sugeridas pelas crianças: mangue, lixo e caranguejo. Percebi que as crianças estavam preocupadas e queriam encontrar uma solução. Assim, surgiu a ideia de criar uma linda carangueja. (OLIVEIRA, 2008, p. 34).

No projeto apresentado no artigo *Um espaço para viver a cidade*, Claudia Tricate, diretora pedagógica da Educação Infantil e do Ensino Fundamental 1, do Colégio Magno/Mágico de Oz, relata o que acontece na Vila Oz. Trata-se de um espaço pedagógico criado pelo Colégio “[...] que simula o ambiente comunitário que a cidade grande não preservou [...] uma pequena cidade, com ruas, diferentes espaços, como floricultura, casas, lava-rápido, escola, mercado, entre muitos outros” (2008, p. 30).

Conforme o relato da diretora pedagógica,

Na Vila, começam a ser trabalhados projetos educativos ligados à cidadania, por exemplo, o que mostra a importância das diferentes pessoas que tornam possível a vida na cidade; em outros, trata-se de comparar a vida no campo e na cidade ou de mostrar tudo o que uma casa consome – madeira, cimento, energia, água. O pano de fundo é a possibilidade de oferecer às crianças uma maneira de viver a cidade brincando, como elas já não podem mais fazer. Afinal, o brincar tem uma importância fundamental para a infância. Nas brincadeiras, as crianças exploram o mundo, aprendem como os adultos ‘funcionam’, crescem. (TRICATE, 2008, p. 30).

Kelli Carvalho de Oliveira Maria compartilha com todos nós um projeto, realizado com crianças do maternal II de uma escola de Belém (PA), que teve como objetivo estimular o cuidado com a limpeza do ambiente e destacar a importância de todos fazerem sua parte. Ela afirma: “Quando comecei a perceber a sala muito suja após o lanche, assim como o pátio da escola com bastante lixo jogado pelo chão, propus trabalhar com as crianças, de maneira lúdica e prazerosa, o problema mundial que é o excesso de lixo jogado nas ruas e nos rios.” (MARIA, 2006, p. 19).

Saiba mais...

A professora Kelli detalha as diversas atividades desenvolvidas ao longo do projeto – observação da sala e do pátio após o lanche, discussões a respeito de como resolver esse problema do lixo espalhado pela escola, construção de coletores de lixo, recolha de lixo pela escola, confecção de cartazes, construção de brinquedos utilizando materiais coletados. O projeto deu origem à Reciclagem Solidária, na qual o lixo reciclável de casa é levado para a escola, vendido para uma empresa de reciclagem e o dinheiro arrecadado é doado a instituições carentes.

Esses são alguns dos projetos relatados por educadores que atuam em creches e pré-escolas, envolvendo conhecimentos do meio natural e social. De modo geral, tais projetos, assim como outros que podem ser encontrados em publicações da área de Educação Infantil, fundamentam-se no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998).

Nesse documento, entre as páginas 161 e 204, vocês poderão encontrar considerações a respeito do trabalho que pode ser desenvolvido em escolas de Educação Infantil no eixo de trabalho Natureza e Sociedade. No trecho introdutório desse eixo de trabalho, afirma-se que:

O mundo onde as crianças vivem se constitui em um conjunto de fenômenos naturais e sociais indissociáveis diante do qual elas se mostram curiosas e investigativas. Desde muito pequenas, pela interação com o meio natural e social no qual vivem, as crianças aprendem sobre o mundo, fazendo perguntas e procurando respostas às suas indagações e questões. Como integrantes de grupos socioculturais singulares, vivenciam experiências e interagem num contexto de conceitos, valores, idéias, objetos e representações sobre os mais diversos temas a que têm acesso na vida cotidiana, construindo um conjunto de conhecimentos sobre o mundo que as cerca. Muitos são os temas pelos quais as crianças se interessam: pequenos animais, bichos de jardim, dinossauros, tempestades, tubarões, castelos, heróis, festas da cidade, programas de TV, notícias

da atualidade, histórias de outros tempos etc. As vivências sociais, as histórias, os modos de vida, os lugares e o mundo natural são para as crianças parte de um todo integrado. (BRASIL, 1998, p. 163).

Sobre os objetivos sugeridos pelo documento, temos os seguintes para a atuação com crianças de zero a três anos:

A ação educativa deve se organizar para que as crianças, ao final dos três anos, tenham desenvolvido as seguintes capacidades:

- explorar o ambiente, para que possa se relacionar com pessoas, estabelecer contato com pequenos animais, com plantas e com objetos diversos, manifestando curiosidade e interesse. (BRASIL, 1998, p. 175).

Para as crianças de quatro a seis anos, o RCNEI estabelece:

Para esta fase, os objetivos estabelecidos para a faixa etária de zero a três anos deverão ser aprofundados e ampliados, garantindo-se, ainda, oportunidades para que as crianças sejam capazes de:

- interessar-se e demonstrar curiosidade pelo mundo social e natural, formulando perguntas, imaginando soluções para compreendê-lo, manifestando opiniões próprias sobre os acontecimentos, buscando informações e confrontando ideias;
- estabelecer algumas relações entre o modo de vida característico de seu grupo social e de outros grupos;
- estabelecer algumas relações entre o meio ambiente e as formas de vida que ali se estabelecem, valorizando sua importância para a preservação das espécies e para a qualidade da vida humana. (BRASIL, 1998, p. 175)

Analisando diferentes projetos desenvolvidos por professores de Educação Infantil com crianças de diversas idades, com base no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, bem como em outras publicações sobre o trabalho com Natureza e Sociedade nas creches e pré-escolas, podemos pensar nas práticas mais adequadas para abordar temas diversos que fazem parte de nosso mundo natural e social.

Como referenciar este texto

Originalmente publicado em:

NONO, Maévi Anabel. Projetos e Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA [UNESP]; UNIVERSIDADE VIRTUAL DO ESTADO DE SÃO PAULO [UNIVESP] (Org.). *Caderno de formação: formação de professores: educação infantil: princípios e fundamentos*. São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2011. v. 2. p. 71-75. ISBN 978-85-7983-132-4. Disponível em: <<https://hec.su/dHgW>>. Acesso em: 26 jul. 2016. (Educação Infantil: abordagens curriculares, Caderno de formação n. 7, bloco 1, módulo 3, disciplina 13).

Referências

AGASSI, E.; COSTA, E. F.; ABRAHÃO, G. M. T. Minhocoscópio. In: ROSSETTI-FERREIRA, M. C. et al. (Org.). *Os Fazeres na Educação Infantil*. 9. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2007. p. 113-114.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 3.

MARIA, K. C. O. A responsabilidade do combate ao lixo. *Revista Pátio Educação Infantil*, Porto Alegre, ano III, n. 10, p. 18-20, mar./jun. 2006.

MOREIRA, A. B. M. Conhecendo as minhocas. *Revista Pátio Educação Infantil*, Porto Alegre, ano VII, n. 21, p. 34-35, nov./dez. 2009.

OLIVEIRA, A. P. B. A carangueja Catarina e a preservação dos manguezais. *Revista Pátio Educação Infantil*, Porto Alegre, ano VI, n. 17, p. 34-36, jul./out. 2008.

TRICATE, C. Um espaço para viver a cidade. *Revista Pátio Educação Infantil*, Porto Alegre, ano VI, n. 16, p. 30-32, mar./jun. 2008.

Curiosidades e descobertas das crianças

Maévi Anabel Nono

Doutora em Educação. Professora do Departamento de Educação do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Unesp, São José do Rio Preto-SP.

– Filha, vou deixar aqui essa ferramenta. Não mexa nela, pois está muito quente. Se mexer, você irá queimar o dedinho! Fique longe!

A menina ouviu a recomendação do pai. Estava acompanhando desde cedo o trabalho dele com aquela ferramenta linda, que ficava com a ponta bem alaranjada, e que soltava faíscas coloridas e muito brilhantes quando o pai a aproximava do objeto que estava consertando. Não se cansava de olhar, deslumbrada.

O pai deixou a ferramenta descansando e saiu por um momento. A filha ficou ali. Ainda maravilhada com o que acabara de ver. Notou, ainda olhando para o instrumento que o pai utilizou a manhã toda, que a ponta continuava bem alaranjada, mesmo ele já tendo tirado o fio da tomada. De fato, havia um fio ligando aquela bela ferramenta à tomada na parede. Aliás, também da tomada era necessário deixar os dedinhos longe, conforme já recomendado muitas vezes pelo pai preocupado.

Não aguentou. Quase hipnotizada, aproximou-se do maçarico e, num movimento de pinça, fez com que seu polegar e indicador abraçassem a ponta em brasa.

A dor foi tão extasiante quanto a beleza das faíscas que viu a manhã toda. Aterrorizada, soltou rapidamente a ferramenta e observou as pontas dos dedos muito vermelhas, latejando. Guardou um grito.

Contendo o choro, envergonhada por não ter seguido a orientação cuidadosa do pai, procurou água fria e lavou os dedos. Continuaram as dores: a dos dedos e a da vergonha.

Quando o pai notou o que havia acontecido já era tarde! A filha havia descoberto o calor do maçarico, a cor do calor (bem alaranjado), a fragilidade de sua pele (agora em bolha), a cor da dor da queimadura (bem vermelha), o poder da água fria para aliviar aquela quentura em seus dedos, a sabedoria do pai, a importância de ouvir o pai, a alegria e a dor da descoberta!

Como referenciar este texto

Originalmente publicado em:

NONO, Maévi Anabel. Curiosidades e descobertas das crianças. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA [UNESP]; UNIVERSIDADE VIRTUAL DO ESTADO DE SÃO PAULO [UNIVESP] (Org.). *Caderno de formação: formação de professores: educação infantil: princípios e fundamentos*. São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2011. v. 2. p. 77-78. ISBN 978-85-7983-132-4. Disponível em: <<https://hec.su/dHgW>>. Acesso em: 26 jul. 2016. (Educação Infantil: abordagens curriculares, Caderno de formação n. 7, bloco 1, módulo 3, disciplina 13).

Organização do espaço e do tempo na Educação Infantil – a legislação e os documentos publicados pelo Ministério da Educação

Maévi Anabel Nono

Doutora em Educação. Professora do Departamento de Educação do
Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Unesp,
São José do Rio Preto-SP.

As diversas atividades que acontecem em diferentes momentos nas creches e pré-escolas (brincadeiras, alimentação, repouso, sono, higiene, atividades com as famílias, reuniões de professores, entre tantas outras) devem se organizar no tempo e no espaço da instituição.

Dada a importância do tempo e do espaço na Educação Infantil, diversos estudos sobre eles vêm sendo realizados e serão estudados ainda nessa Unidade da disciplina D13 – Educação Infantil: abordagens curriculares, especialmente no texto seguinte. A legislação relativa a essa etapa da Educação Básica se refere a como o tempo e o espaço devem ser utilizados pelos professores e gestores das instituições que recebem crianças de zero a seis anos de idade.

No Parecer CNE/CEB n. 20/2009, o relator faz uma revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e assim se refere ao papel do professor e da professora na organização do tempo e espaço nas creches e pré-escolas:

A professora e o professor necessitam articular condições de organização dos espaços, tempos, materiais e das interações nas atividades para que as crianças possam expressar sua imaginação nos gestos, no corpo, na oralidade e/ou na língua de sinais, no faz de conta, no desenho e em suas primeiras tentativas de escrita. A criança deve ter possibilidade de fazer deslocamentos e movimentos amplos nos espaços internos e externos às salas de referência das classes e à instituição, envolver-se em explorações e brincadeiras com objetos e materiais diversificados que contemplem as particularidades das diferentes idades, as condições específicas das crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, e as diversidades sociais, culturais, étnico-raciais e linguísticas das crianças, famílias e comunidade regional. (CNE, 2009, p. 14).

Notem que, no excerto, o relator também se refere ao fato de que a criança deve ter possibilidade, nas instituições de Educação Infantil, de “[...] fazer deslocamentos e movimentos amplos nos espaços internos e externos às salas de referência das classes e à instituição” (CNE, 2009, p.14). Isso significa que é preciso possibilitar para a criança um espaço adequado e seguro, que vai além de sua sala de atividades, onde possa experimentar diversas formas de se locomover (engatinhando, escorregando, pulando obstáculos, abaixando-se, correndo, equilibrando-se).

O relator indica, ainda, espaços externos à instituição que devem ser explorados pelas crianças pequenas, além de espaços culturais diversificados, como podemos observar no excerto a seguir:

As crianças precisam brincar em pátios, quintais, praças, bosques, jardins, praias, e viver experiências de semear, plantar e colher os frutos da terra, permitindo a construção de uma relação de identidade, reverência e respeito para com a natureza. Elas necessitam

também ter acesso a espaços culturais diversificados: inserção em práticas culturais da comunidade, participação em apresentações musicais, teatrais, fotográficas e plásticas, visitas a bibliotecas, brinquedotecas, museus, monumentos, equipamentos públicos, parques, jardins. (CNE, 2009, p. 15).

O Ministério da Educação publicou, em 2006, os documentos *Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil* (BRASIL, 2006a) e *Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil – Encarte 1* (BRASIL, 2006b). Esses documentos foram elaborados com base nos estudos e nas pesquisas do Grupo Ambiente-Educação (GAE), que desenvolve projetos relacionados à qualidade dos ambientes escolares com ênfase nas relações entre o espaço físico, o projeto pedagógico e o desenvolvimento da criança, além da sua adequação ao meio ambiente.

Nesse documento, o espaço na Educação Infantil é amplamente discutido, sendo apresentados alguns parâmetros para a construção e reforma de instituições de Educação Infantil. O papel do professor e da professora de Educação Infantil é ressaltado no documento como sendo o de organizador do ambiente das creches e pré-escolas, para que estes espaços se tornem adequados para o desenvolvimento integral das crianças:

O/a professor/a, junto com as crianças, prepara o ambiente da Educação Infantil, organiza-o a partir do que sabe que é bom e importante para o desenvolvimento de todos e incorpora os valores culturais das famílias em suas propostas pedagógicas, fazendo-o de modo que as crianças possam ressignificá-lo e transformá-lo. A criança pode e deve propor, recriar e explorar o ambiente, modificando o que foi planejado. (BRASIL, 2006a, p. 7)

Importante...

Lendo esse excerto, notamos que a criança também é considerada como alguém que organiza o ambiente da escola de Educação Infantil, podendo e devendo modificá-lo, explorá-lo, recriá-lo. Dessa forma, cabe ao professor ouvir as crianças a respeito da organização do espaço e, especialmente, observar como elas se relacionam com a sala, o parque, o banheiro, o refeitório e todos os outros ambientes da instituição, de modo a perceber modificações necessárias.

Acredita-se que ambientes variados podem favorecer diferentes tipos de interações e que o professor tem papel importante como organizador dos espaços onde ocorre o processo educacional. Tal trabalho baseia-se na escuta, no diálogo e na observação das necessidades e dos interesses expressos pelas crianças, transformando-se em objetivos pedagógicos. (BRASIL, 2006a, p. 8).

A criança, no documento *Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil* (Brasil, 2006a) é reconhecida como principal usuária do espaço da creche e da pré-escola. Nesse sentido, os parâmetros são estabelecidos, levando em conta suas necessidades de desenvolvimento, como podemos observar no excerto a seguir:

Reconhece-se a criança como sujeito do processo educacional e como principal usuário do ambiente educacional. Por isso, é necessário identificar parâmetros essenciais de ambientes físicos que ofereçam condições compatíveis com os requisitos definidos pelo PNE, bem como com os conceitos de sustentabilidade, acessibilidade universal e com a proposta pedagógica. Assim, a reflexão sobre as necessidades de desenvolvimento da criança (físico, psicológico, intelectual e social) constitui-se em requisito essencial para a formulação dos espaços/lugares destinados à Educação Infantil. Assim, o projeto, a edificação e as reformas das unidades de Educação Infantil devem buscar:

- 1 – a relação harmoniosa com o entorno, garantindo conforto ambiental dos seus usuários (conforto térmico, visual, acústico, olfativo/qualidade do ar) e qualidade sanitária dos ambientes;
- 2 – o emprego adequado de técnicas e de materiais de construção, valorizando as reservas regionais com enfoque na sustentabilidade;
- 3 – o planejamento do canteiro de obras e a programação de reparos e manutenção do ambiente construído para atenuar os efeitos da poluição (no período de construção ou reformas): redução do impacto ambiental; fluxos de produtos e serviços; consumo de energia; ruído; dejetos, etc.
- 4 – a adequação dos ambientes internos e externos (arranjo espacial, volumetria, materiais, cores e texturas) com as práticas pedagógicas, a cultura, o desenvolvimento infantil e a acessibilidade universal, envolvendo o conceito de ambientes inclusivos. (BRASIL, 2006a, p. 21)

O documento leva em conta o tempo de permanência de crianças e profissionais nas creches e pré-escolas e o quanto a qualidade dos ambientes das instituições pode interferir na qualidade do trabalho ali desenvolvido e, também, na qualidade de vida de todos que frequentam as escolas de Educação Infantil.

Considerando que crianças e profissionais da Educação Infantil passam, em média, um terço de seu dia no interior da creche ou da pré-escola que frequentam, a qualidade desses ambientes afeta significativamente a vida de seus usuários, além de influenciar o projeto político-pedagógico e o processo educacional ali desenvolvidos. (BRASIL, 2006a, p. 34)

A partir das considerações trazidas no documento *Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil* (Brasil, 2006a), é publicado também o documento *Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil – Encarte 1* (BRASIL, 2006b).

Em seguida, estão apresentados alguns excertos retirados do Encarte, com indicações sobre alguns dos ambientes que devem compor as creches e pré-escolas.

I – Espaço para crianças de 0 a 1 ano

Assim como os demais espaços da instituição, o espaço destinado a esta faixa etária deve ser concebido como local voltado para cuidar e educar crianças pequenas, incentivando o seu pleno desenvolvimento. As crianças de 0 a 1 ano, com seus ritmos próprios, necessitam de espaços para engatinhar, rolar, ensaiar os primeiros passos, explorar materiais diversos, observar, brincar, tocar o outro, alimentar-se, tomar banho, repousar, dormir, satisfazendo, assim, suas necessidades essenciais. Recomenda-se que o espaço a elas destinado esteja situado em local silencioso, preservado das áreas de grande movimentação e proporcione conforto térmico e acústico. Compõem este ambiente: sala para repouso; sala para atividades; fraldário; lactário; solário. (BRASIL, 2006b, p. 11).

[...]

II – Salas de atividades para crianças de 1 a 6 anos

O espaço físico para a criança de 1 a 6 anos deve ser visto como um suporte que possibilita e contribui para a vivência e a expressão das culturas infantis – jogos, brincadeiras, músicas, histórias que expressam a especificidade do olhar infantil. Assim, deve-se organizar um ambiente adequado à proposta pedagógica da instituição, que possibilite à criança a realização de explorações e brincadeiras, garantindo-lhe identidade, segurança, confiança, interações socio-

educativas e privacidade, promovendo oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento. (BRASIL, 2006b, p. 16).

[...]

III. Sala multiuso

Embora as salas de atividades sejam concebidas como espaços multiuso, prevendo-se a organização de cantos de leitura, brincadeiras, jogos, dentre outros, ressaltamos a importância da organização de um espaço destinado a atividades diferenciadas, planejadas de acordo com a proposta pedagógica da instituição, como alternativa para biblioteca, sala de televisão, vídeo ou DVD e som. É recomendável que tenha capacidade mínima para atendimento à maior classe da instituição. (BRASIL, 2006b, p. 17).

[...]

IV. Área administrativa

Recepção – espaço destinado a acolher os familiares e a comunidade. Deve ser planejado como um ambiente agradável, aconchegante, contando com cadeiras e quadro de informes. Espaço para entrada e saída das crianças, devendo possibilitar a segurança destas. Secretaria – espaço de fluxo e arquivo de documentos, bem como de recepção dos que chegam à instituição. Deve contar, se possível, com: computador e impressora, mesa e cadeira, arquivos, telefone, quadro de chaves.

Almoxarifado – espaço para a guarda de material pedagógico e administrativo. Além do almoxarifado, as instituições devem prever espaços para a guarda de brinquedos maiores, colchonetes, cenários, ornamentos, dentre outros.

Sala de professores – espaço de encontro, reflexão, formação, troca de experiência, planejamento individual e coletivo, momentos de privacidade para o professor. Deve contar, se possível, com equipamentos e mobiliários como: computador e impressora, mesa para reunião, cadeiras, armário individualizado e bancada para pequenos lanches.

Sala de direção e coordenação – na mesma linha de discussão sobre a sala dos professores, os dirigentes da instituição precisam igualmente de um espaço mais privado para seu trabalho, para realizar reuniões com pais e professores, entre outras atividades. (BRASIL, 2006b, p. 18-19).

[...]

V. Banheiros

Os banheiros infantis devem ser implantados próximos às salas de atividades, não devendo ter comunicação direta com a cozinha e com o refeitório. Sugerimos a seguinte relação do número de crianças por equipamento sanitário:

1 vaso sanitário para cada 20 crianças;

1 lavatório para cada 20 crianças;

1 chuveiro para cada 20 crianças.

Devem ser previstos banheiros de uso exclusivo dos adultos, podendo acumular a função de vestiário, próximos às áreas administrativa, de serviços e pátio coberto. (BRASIL, 2006b, p. 19).

[...]

VI. Pátio coberto

Deve ser condizente com a capacidade máxima de atendimento da instituição, contando com bebedouros compatíveis com a altura das crianças. Quando possível contemplar no projeto a construção de palco e quadros azulejados. Esse espaço deve ser planejado para utilização múltipla, como, por exemplo, festas e reuniões de pais. (BRASIL, 2006b, p. 20).

[...]

VII. Áreas necessárias ao serviço de alimentação

Define-se como serviço de alimentação aquele que engloba todas as atividades relacionadas ao preparo e à distribuição das refeições, incluindo atividades de recepção, estocagem de alimentos, limpeza de utensílios e registro de dados. Este espaço possibilita, ainda, o desenvolvimento de atividades educativas para crianças e adultos. O dimensionamento dessas áreas e seus equipamentos deve estar de acordo com as diretrizes políticas do município para o serviço de alimentação, como, por exemplo, preparar a alimentação na própria instituição ou terceirizar esse serviço.

A área de serviço de alimentação deve prever, sempre que possível, refeitório, cozinha e áreas de apoio, tais como: despensa geral, despensa fria, áreas de recebimento e pesagem de alimentos e cômodo de gás.

De modo geral, as instalações necessárias aos serviços de alimentação e nutrição são as áreas básicas e o refeitório. (BRASIL, 2006b, p. 21).

[...]

XI. Área externa

Deve corresponder a, no mínimo, 20% do total da área construída e ser adequada para atividades de lazer, atividades físicas, eventos

e festas da escola e da comunidade. Contemplar, sempre que possível, duchas com torneiras acessíveis às crianças, quadros azulejados com torneira para atividades com tinta lavável, brinquedos de parque, pisos variados, como, por exemplo, grama, terra e cimento. Havendo possibilidade, deve contemplar anfiteatro, casa em miniatura, bancos, brinquedos como escorregador, trepa-trepa, balanços, túneis, etc. Deve ser ensolarada e sombreada, prevendo a implantação de área verde, que pode contar com local para pomar, horta e jardim. (BRASIL, 2006b, p. 26).

No *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (BRASIL, 1998, p. 55-58), também, é possível encontrar algumas orientações a respeito da organização do tempo e do espaço nas escolas de Educação Infantil:

A rotina representa, também, a estrutura sobre a qual será organizado o tempo didático, ou seja, o tempo de trabalho educativo realizado com as crianças. A rotina deve envolver os cuidados, as brincadeiras e as situações de aprendizagens orientadas. A apresentação de novos conteúdos às crianças requer sempre as mais diferentes estruturas didáticas, desde contar uma nova história, propor uma técnica diferente de desenho até situações mais elaboradas, como, por exemplo, o desenvolvimento de um projeto, que requer um planejamento cuidadoso com um encadeamento de ações que visam a desenvolver aprendizagens específicas. Estas estruturas didáticas contêm múltiplas estratégias que são organizadas em função das intenções educativas expressas no projeto educativo, constituindo-se em um instrumento para o planejamento do professor. Podem ser agrupadas em três grandes modalidades de organização do tempo. São elas: atividades permanentes, sequência de atividades e projetos de trabalho.

Atividades permanentes

São aquelas que respondem às necessidades básicas de cuidados, aprendizagem e de prazer para as crianças, cujos conteúdos necessitam de uma constância. A escolha dos conteúdos que definem o tipo de atividades permanentes a serem realizadas com frequência regular, diária ou semanal, em cada grupo de crianças, depende das prioridades elencadas a partir da proposta curricular. Consideram-se atividades permanentes, entre outras:

- brincadeiras no espaço interno e externo;
- roda de história;
- roda de conversas;
- ateliês ou oficinas de desenho, pintura, modelagem e música;
- atividades diversificadas ou ambientes organizados por temas ou materiais à escolha da criança, incluindo momentos para que as crianças possam ficar sozinhas se assim o desejarem;
- cuidados com o corpo.

Sequência de atividades

São planejadas e orientadas com o objetivo de promover uma aprendizagem específica e definida. São sequenciadas com intenção de oferecer desafios com graus diferentes de complexidade para que as crianças possam ir paulatinamente resolvendo problemas a partir de diferentes proposições. Estas sequências derivam de um conteúdo retirado de um dos eixos a serem trabalhados e estão necessariamente dentro de um contexto específico.

Por exemplo: se o objetivo é fazer com que as crianças avancem em relação à representação da figura humana por meio do desenho, pode-se planejar várias etapas de trabalho para ajudá-las a reelaborar e enriquecer seus conhecimentos prévios sobre esse assunto, como observação de pessoas, de desenhos ou pinturas de artistas e de fotografias; atividades de representação a partir destas observações; atividades de representação a partir de interferências previamente planejadas pelo educador etc.

Projetos de trabalho

Os projetos são conjuntos de atividades que trabalham com conhecimentos específicos construídos a partir de um dos eixos de trabalho que se organizam ao redor de um problema para resolver ou um produto final que se quer obter. Possui uma duração que pode variar conforme o objetivo, o desenrolar das várias etapas, o desejo e o interesse das crianças pelo assunto tratado. Comportam uma grande dose de imprevisibilidade, podendo ser alterado sempre que necessário, tendo inclusive modificações no produto final. Alguns projetos, como fazer uma horta ou uma coleção, podem durar um ano inteiro, ao passo que outros, como, por exemplo, elaborar um livro de receitas, podem ter uma duração menor.

Por partirem sempre de questões que necessitam ser respondidas, possibilitam um contato com as práticas sociais reais. Dependem, em grande parte, dos interesses das crianças, precisam ser significativos, representar uma questão comum para todas e partir de uma indagação da realidade. É importante que os desafios apresentados sejam possíveis de serem enfrentados pelo grupo de crianças. Um dos ganhos de se trabalhar com projetos é possibilitar às crianças que a partir de um assunto relacionado com um dos eixos de trabalho, possam estabelecer múltiplas relações, ampliando suas ideias sobre um assunto específico, buscando complementações com conhecimentos pertinentes aos diferentes eixos. Esse aprendizado serve de referência para outras situações, permitindo generalizações de ordens diversas.

A realização de um projeto depende de várias etapas de trabalho que devem ser planejadas e negociadas com as crianças para que elas possam se engajar e acompanhar o percurso até o produto final. O que se deseja alcançar justifica as etapas de elaboração. O levantamento dos conhecimentos prévios das crianças sobre o assunto em pauta deve se constituir no primeiro passo. A socialização do que o grupo já sabe e o levantamento do que desejam saber, isto é, as dúvidas que possuem, pode se constituir na outra etapa. Onde procurar as informações pode ser uma decisão compartilhada com crianças, familiares e demais funcionários da instituição. Várias fontes de informações poderão ser usadas, como livros, enciclopédias, trechos de filmes, análise de imagens, entrevistas com as mais diferentes pessoas, visitas a recursos da comunidade etc. O registro dos conhecimentos que vão sendo construídos pelas crianças deve permear todo o trabalho, podendo incluir relatos escritos, fitas gravadas, fotos, produção das crianças, desenhos etc. Os projetos contêm sequências de atividades e pode-se utilizar atividades permanentes já em curso.

A característica principal dos projetos é a visibilidade final do produto e a solução do problema compartilhado com as crianças. Ao final de um projeto, pode-se dizer que a criança aprendeu porque teve uma intensa participação que envolveu a resolução de problemas de naturezas diversas. Soma-se a todas essas características mais uma, ligada ao caráter lúdico que os projetos na educação infantil têm. Se o projeto é sobre castelos, reis, rainhas, as crianças podem incorporar em suas brincadeiras conhecimentos que foram construindo, e o produto final pode ser um baile medieval. Há mui-

tos projetos que envolvem a elaboração de bonecos do tamanho de adultos, outros a construção de circos, de maquetes, produtos que por si só já representam criação e diversão para as crianças, sem contar o prazer que lhes dá de conhecer o mundo.

Organização do espaço e seleção dos materiais

A organização dos espaços e dos materiais se constitui em um instrumento fundamental para a prática educativa com crianças pequenas. Isso implica que, para cada trabalho realizado com as crianças, deve-se planejar a forma mais adequada de organizar o mobiliário dentro da sala, assim como introduzir materiais específicos para a montagem de ambientes novos, ligados aos projetos em curso. Além disso, a aprendizagem transcende o espaço da sala, toma conta da área externa e de outros espaços da instituição e fora dela. A pracinha, o supermercado, a feira, o circo, o zoológico, a biblioteca, a padaria etc. são mais do que locais para simples passeio, podendo enriquecer e potencializar as aprendizagens. (BRASIL, 1998, p. 55-58)

Notamos que a organização do espaço e do tempo na Educação Infantil é assunto fundamental para professores e gestores de Educação Infantil que vem sendo tratado na legislação e em demais documentos publicados pelo Ministério da Educação sobre essa etapa da Educação Básica.

Como referenciar este texto

Originalmente publicado em:

NONO, Maévi Anabel. Organização do espaço e do tempo na Educação Infantil – a legislação e os documentos publicados pelo Ministério da Educação. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA [UNESP]; UNIVERSIDADE VIRTUAL DO ESTADO DE SÃO PAULO [UNIVESP] (Org.). *Caderno de formação: formação de professores: educação infantil: princípios e fundamentos*. São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2011. v. 2. p. 84-93. ISBN 978-85-7983-132-4. Disponível em: <<https://hec.su/dHgW>>. Acesso em: 26 jul. 2016. (Educação Infantil: abordagens curriculares, Caderno de formação n. 7, bloco 1, módulo 3, disciplina 13).

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2006a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2006b. Encarte 1.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO [CNE]. Câmara de Educação Básica. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Parecer CNE/CEB n. 20, de 11 de novembro de 2009. Relator: Raimundo Moacir Mendes Feitosa. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, Seção 1, p. 14, 9 dez. 2009. Disponível em: <<http://goo.gl/aflebi>>. Acesso em: 28 jul. 2016.

Organização do tempo e do espaço na Educação Infantil – pesquisas e práticas

Maévi Anabel Nono

Doutora em Educação. Professora do Departamento de Educação do
Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Unesp,
São José do Rio Preto-SP.

O dia a dia das creches e pré-escolas é repleto de atividades organizadas por educadores que, de uma maneira ou de outra, lidam com o espaço e o tempo a todo o momento. Como organizar tempos de brincar, de tomar banho, de se alimentar, de repousar de crianças de diferentes idades nos espaços das salas de atividades, do parque, do refeitório, do banheiro, do pátio? É tarefa dos educadores organizar o espaço e o tempo das escolas infantis, sempre levando em conta o objetivo de proporcionar desenvolvimento às crianças.

Maria Carmen Silveira Barbosa e Maria da Graça Souza Horn pesquisam a organização do espaço e do tempo na escola infantil e afirmam:

Organizar o cotidiano das crianças da Educação Infantil pressupõe pensar que o estabelecimento de uma sequência básica de atividades diárias é, antes de mais nada, o resultado da leitura que fazemos do nosso grupo de crianças, a partir, principalmente, de suas necessidades. É importante que o educador observe o que as crianças brincam, como estas brincadeiras se desenvolvem, o que mais gostam de fazer, em que espaços preferem ficar, o que lhes chama mais atenção, em que momentos do dia estão mais tranquilos ou mais agitados. Este conhecimento é fundamental para que a estruturação espaço-temporal tenha significado. Ao lado disto, também é importante considerar o contexto sociocultural no qual se insere e a proposta pedagógica da instituição, que deverão lhe dar suporte. (BARBOSA; HORN, 2001, p. 67).

Para as pesquisadoras, no que se refere à organização das atividades no tempo, nas escolas de Educação Infantil, são necessários momentos diferenciados, organizados de acordo com as necessidades biológicas, psicológicas, sociais e históricas das crianças (menores ou maiores). Nesse sentido, a organização do tempo nas creches e pré-escolas deve considerar as necessidades relacionadas ao repouso, alimentação, higiene de cada criança, levando-se em conta sua faixa etária, suas características pessoais, sua cultura e estilo de vida que traz de casa para a escola (BARBOSA; HORN, 2001).

Assim como o tempo, o espaço também deve ser organizado levando-se em conta o objetivo da Educação Infantil de promover o desenvolvimento integral das crianças. Maria da Graça Souza Horn ajuda-nos a pensar sobre esse tema. A partir de suas pesquisas, escreve:

O olhar de um educador atento é sensível a todos os elementos que estão postos em uma sala de aula. O modo como organizamos materiais e móveis, e a forma como crianças e adultos ocupam esse espaço e como interagem com ele são reveladores de uma concepção pedagógica. Aliás, o que sempre chamou minha atenção foi a pobreza frequentemente encontrada nas salas de aula, nos

materiais, nas cores, nos aromas; enfim, em tudo que pode povoar o espaço onde cotidianamente as crianças estão e como poderiam desenvolver-se nele e por meio dele se fosse mais bem organizado e mais rico em desafios. (HORN, 2004, p. 15).

Horn acrescenta:

As escolas de educação infantil têm na organização dos ambientes uma parte importante de sua proposta pedagógica. Ela traduz as concepções de criança, de educação, de ensino e aprendizagem, bem como uma visão de mundo e de ser humano do educador que atua nesse cenário. Portanto, qualquer professor tem, na realidade, uma concepção pedagógica explicitada no modo como planeja suas aulas, na maneira como se relaciona com as crianças, na forma como organiza seus espaços na sala de aula. Por exemplo, se o educador planeja as atividades de acordo com a ideia de que as crianças aprendem através da memorização de conceitos; se mantém uma atitude autoritária sem discutir com as crianças as regras do convívio em grupo; se privilegia a ocupação dos espaços nobres das salas de aula com armários (onde somente ele tem acesso), mesas e cadeiras, a concepção que revela é eminentemente fundamentada em uma prática pedagógica tradicional. Conforme Farias (1998), a pedagogia se faz no espaço realidade e o espaço, por sua vez, consolida a pedagogia. Na realidade, ele é o retrato da relação pedagógica estabelecida entre crianças e professor. Ainda exemplificando, em uma concepção educacional que compreende o ensinar e o aprender em uma relação de mão única, ou seja, o professor ensina e o aluno aprende, toda a organização do espaço girará em torno da figura do professor. As mesas e as cadeiras ocuparão espaços privilegiados na sala de aula, e todas as ações das crianças dependerão de seu comando, de sua concordância e aquiescência. (HORN, 2004, p. 61).

Importante

Diante das análises de Maria da Graça, como pensar a organização dos espaços nas creches e pré-escolas?

Alguns educadores e pesquisadores têm voltado sua atenção para a organização dos espaços para o cuidado e educação de bebês. Cândida Bertolini e Ivanira B. Cruz enfatizam que “Os espaços e objetos de uma creche devem estar a favor do desenvolvimento sadio dos bebês, propiciando-lhes experiências novas e diversificadas” (BERTOLINI; CRUZ, 2007, p. 149).

Maria A. S. Martins, Cândida Bertolini, Marta A. M. Rodriguez e Francisca F. Silva, no capítulo intitulado *Um lugar gostoso para o bebê*, publicado na obra organizada por Maria Clotilde T. Rossetti-Ferreira et al. (2007), observam que, normalmente, o espaço destinado aos bebês na grande parte das creches é tomado por berços, restando poucas possibilidades para que os pequenos explorem o ambiente e se locomovam por toda parte, com segurança. As educadoras pensaram em uma organização espacial diferente desta, na tentativa de proporcionar aos bebês um espaço atraente para seu desenvolvimento.

Para elas, “O berçário deve ter espaços programados para dar à criança oportunidade de se movimentar, interagindo tanto com objetos como com outros bebês. Deve oferecer ao bebê situações desafiadoras, possibilitando o desenvolvimento de suas capacidades.” (MARTINS; BERTOLINI; RODRIGUEZ; SILVA, 2007, p. 147).

As educadoras Martins, Bertolini, Rodriguez e Silva pensaram o espaço de seu berçário, levando em conta três partes da sala: o chão, o teto e as paredes. Em cada uma dessas partes, elas enxergaram possibilidades de garantir experiências interessantes e desafios para as crianças, por meio do uso de divisórias de diversos tamanhos e em diversas alturas, caixas de papelão recortadas e transformadas, brinquedos, canaletas para os bebês passarem por dentro, muretas para impedi-los de seguir em frente e obrigá-los a experimentar outros trajetos, cortinas, espelhos, móveis etc.

Ainda a respeito do espaço para os bebês, as educadoras alertam: “Os espaços devem ser sempre atraentes e estimulantes para os bebês. Portanto, eles devem ser observados, avaliados e mudados pelos educadores na medida em que eles se desenvolvem e se interessam por coisas novas.” (MARTINS; BERTOLINI; RODRIGUEZ; SILVA, 2007, p. 148).

As educadoras trazem ainda algumas sugestões para pensarmos acerca do espaço para os bebês nas creches. Segundo elas, a partir da observação de sua própria prática, perceberam que

[...] existe uma boa forma de arrumar o berçário, organizando-o com colchonetes, caixas vazadas, móveis baixos, que permitem ao educador observar todo o movimento da sala e o bebê também. Dessa forma, o bebê pode tranquilamente ir em busca de um obje-

to que tenha despertado sua curiosidade, pois ele está vendo que o educador continua na sala. Isso possibilita a ele interagir mais com outros bebês. O educador fica então disponível para aqueles que estão exigindo sua atenção naquele momento. (MARTINS; BERTOLINI; RODRIGUEZ; SILVA, 2007, p. 147)

Lendo o capítulo *Espaço que dê espaço*, escrito por Lilian Pacheco S. Thiago (2006), no qual ela relata suas experiências de estágio com crianças de onze meses a um ano e três meses, notamos suas conquistas ao reorganizar o espaço dos bebês de uma escola de Educação Infantil. Indo ao encontro das reflexões feitas pelas educadoras Martins, Bertolini, Rodriguez e Silva; Lilian P. S. Thiago desenvolve o projeto *Criando... e recriando espaços* e percebe que

[...] é preciso oferecer espaços com propostas diferenciadas, situações diversificadas, que ampliem as possibilidades de exploração e 'pesquisa' infantis. As crianças realmente ampliaram suas possibilidades de exercitar a autonomia, a liberdade, a iniciativa, a livre escolha, quando o espaço está adequadamente organizado. Percebi, também, que poderia ficar mais livre para atendê-las individualmente, conforme suas necessidades, para observá-las e conhecê-las melhor. Dessa forma, ainda, poderia me envolver com um pequeno grupo de crianças, propondo uma atividade específica, como na situação relatada anteriormente, quando me pus a brincar de carro com uma caixa de papelão com algumas crianças, enquanto outras se envolviam com diferentes objetos e lugares na sala. (THIAGO, 2006, p. 60)

Thiago (2006) compartilha conosco as formas como reorganizou os espaços oferecidos aos bebês da sala onde realizou seu estágio do curso de Pedagogia e oferece algumas ideias importantes para o uso adequado dos espaços como parceiros do professor e da professora de Educação Infantil no desenvolvimento das crianças. Lendo a forma como ela descreve o espaço que reorganizou, tente imaginar como ficou a sala dos bebês:

O espaço da casinha; as tentativas de organizar zonas circunscritas utilizando bancos, mesas, prateleiras de plástico colorido com gavetas para pino de encaixe; o balcão baixo de madeira formando uma divisória; os colchonetes; o painel com gravuras de animais conhecidos (cavalo, gato, pássaros, cachorro, leão, peixe etc.); o espelho com duas poltroninhas ou almofadas em frente, sobre o tapete (espaço de busca de identidade) – tudo isso permitiu gostosa movimentação pela sala. As crianças andavam de um lado para outro, ora em bus-

ca de um objeto, ora de outro; ora apontando os dedinhos para as gravuras, mostrando conhecer algo que ali se apresentava. [...] Em outra ocasião, coloquei sobre as mesas, no centro da sala, livros de história, revistas infantis e outras revistas e fiquei a observá-las. Algumas pegaram livros e foram se sentar sobre os colchonetes para folheá-los à sua maneira; outras manuseavam os livros na própria mesa; outras crianças preferiram buscar brincadeiras alternativas que o espaço lhes oferecia intencionalmente. Não é possível pretender que as crianças pequenas façam tudo ao mesmo tempo ou que todas façam a mesma coisa ao mesmo tempo. (THIAGO, 2006, p. 59).

Importante...

Conseguiram ir imaginando como ficou o espaço organizado por Lilian P. S. Thiago?

Ao organizar as zonas circunscritas, Lilian se fundamenta nas contribuições de Mara Campos de Carvalho e Renata Meneghini, presentes no capítulo intitulado *Estruturando a sala*, publicado no livro *Os fazeres na Educação Infantil* (ROSSETTI-FERREIRA et al., 2007).

Vocês já ouviram falar de zonas circunscritas?

Quem já atua na Educação Infantil certamente ouviu falar de *cantos*.

A organização de *cantinhos* nas salas de Educação Infantil é bastante discutida hoje nas creches e pré-escolas. Muitos educadores tentam organizar suas salas em cantos de atividades diversificadas, mas nem sempre essa organização está fundamentada em uma concepção de criança e de educação que a sustente. Então, os cantos acabam não funcionando e sendo deixados de lado, substituídos pela organização anterior, muitas vezes pautada no uso do espaço que coloca o professor ou a professora no centro das atenções, com as crianças em volta deles na maior parte do tempo.

Então, vamos tratar um pouco mais das zonas circunscritas, para entendermos melhor o que fundamenta a organização espacial que se vale dessas áreas delimitadas. Carvalho e Meneghini enfatizam que “O educador organiza o espaço de acordo com suas ideias sobre desenvolvimento infantil e de acordo com seus objetivos, mesmo sem perceber” (CARVALHO; MENECHINI, 2007, p. 150). Quando o educador ou a educadora de Educação Infantil organiza sua sala em espaços vazios, com poucos móveis, objetos e equipamentos, ele se vale, conforme escrevem as educadoras (CARVALHO; MENECHINI, 2007) de um *arranjo espacial aberto*.

Para Mara Campos de Carvalho e Renata Meneghini (2007), nesse tipo de arranjo acontece aquilo que descrevemos no parágrafo anterior, ou seja, a maioria das crianças fica em volta do educador, solicitando sua atenção, sem ter outra atividade a fazer. Dessa forma, "O educador acaba não tendo muita chance de manter um contato mais prolongado com nenhuma criança. Às vezes nem pode atender a todas, mesmo que rapidamente" (CARVALHO; MENEHINI, 2007, p. 150).

É claro que, muitas vezes, o professor ou a professora desejam reorganizar o espaço de sua sala, mas encontram alguns obstáculos como falta de recursos, falta de apoio da equipe gestora da escola, condições inadequadas da própria escola de Educação Infantil. Mas, em muitos casos, há mesmo uma lacuna na formação do professor que o impede de pensar a organização de sua sala em termos de um arranjo espacial semiaberto. Nesse tipo de arranjo, sugerido por Mara Campos de Carvalho e Renata Meneghini, são utilizados móveis baixos para formar cantinhos ou zonas circunscritas, que "[...] são áreas delimitadas em três ou quatro lados, com uma abertura para a passagem, onde cabem com conforto cerca de seis crianças" (2007, p. 151).

Conforme explicam as estudiosas,

A característica principal das zonas circunscritas é seu fechamento em pelo menos três lados, seja qual for o material que o educador coloca lá dentro, ou que as próprias crianças levam para brincar. Dessa maneira, vocês podem delimitar essas áreas usando mesinhas ou cadeirinhas. Elas também podem ser constituídas por caixotes de madeira ou cabaninhas, desde que contenham aberturas. As cabaninhas podem ser criadas aproveitando o espaço embaixo de uma mesa e colocando por cima um pano que caia para os lados, contendo uma abertura, tipo porta. As cortinas também podem ser úteis para delimitar um ou dois lados. É importante que a criança possa ver facilmente a educadora, senão ela não ficará muito tempo dentro dessas áreas circunscritas. (CARVALHO; MENEHINI, 2007, p. 151)

Quando as crianças brincam nas zonas circunscritas, ficam mais tempo interagindo com outras crianças e com a atividade que está sendo ali realizada. Solicitam menos a atenção do educador que, dessa forma, pode acompanhar o desenvolvimento das diversas crianças, focalizando ora uma, ora outra. Também, pode observar se os materiais oferecidos estão atendendo aos objetivos que deseja alcançar em termos de desenvolvimento de cada criança, em particular, e do grupo todo, de modo geral. Além disso, pode perceber o momento de reorganizar ou modificar os cantos propostos para motivar mais as crianças e proporcionar a elas novas aprendizagens.

Mara Campos de Carvalho (2007), no capítulo *Por que as crianças gostam de áreas fechadas?*, observa que a zona circunscrita oferece proteção e privacidade para as crianças, de modo que elas ficam mais atentas na atividade e no comportamento dos colegas, envolvendo-se por mais tempo nas brincadeiras proporcionadas pelo canto organizado pelo professor ou professora.

Agora, também é importante que os professores e professoras de Educação Infantil saibam que as crianças precisam aprender a trabalhar com zonas circunscritas, especialmente, se já estavam habituadas a trabalhar no arranjo espacial aberto, com o educador dirigindo as atividades e interferindo diretamente nas suas ações, e relações com os colegas e o ambiente.

A educadora Carvalho (2007) também alerta os professores e professoras da Educação Infantil para o fato de que, mesmo no arranjo espacial semiaberto, as áreas circunscritas não devem tomar todo o espaço das salas das creches e pré-escolas. Outras áreas que não sejam necessariamente delimitadas por três ou quatro lados também devem ser oferecidas para as crianças como, por exemplo, espaços com mesinhas e cadeiras para execução de atividades de colagem, pintura, lápis e papel, espaços sem delimitação com almofadas e tapetes para leitura de livros de histórias.

Ainda contribuindo para que professores e professoras pensem sobre o espaço que oferecem para as crianças em creches e pré-escolas, a educadora (CARVALHO, 2007) faz algumas análises dos ambientes infantis e conclui que eles devem estar organizados de modo a promover o desenvolvimento da identidade pessoal de cada criança, o desenvolvimento de diversas competências como, por exemplo, poder tomar água sozinha e alcançar o interruptor de luz. Trata-se de oportunidades para realização de movimentos corporais diversos, estimulação dos sentidos, promoção de sensação de segurança e confiança, bem como de privacidade e, finalmente, de contato social.

Paulo de Camargo (2008) analisa os *Desencontros entre Arquitetura e Pedagogia* em reportagem na qual conversa com arquitetos e educadores sobre os espaços nas escolas de Educação Infantil. Os arquitetos entrevistados por Camargo ressaltam a necessidade de que as creches e pré-escolas sejam construídas levando-se em conta que elas serão ocupadas e utilizadas por crianças.

Um dos arquitetos entrevistados, Paulo Sophia, esclarece que, para conceber uma escola, tenta se colocar no lugar da criança, procurando notar como ela irá olhar ou perceber o espaço. Para esse arquiteto, as crianças têm uma relação própria com o espaço, bastante diferente daquela dos adultos.

Outra arquiteta entrevista por Camargo é Ana Beatriz Goulart de Faria, envolvida com diversos projetos de arquitetura educativa. Ana Beatriz observa que, na maioria dos municípios brasileiros, os espaços de Educação Infantil seguem modelos-padrão elaborados muito longe daqueles territórios, desconsiderando sua geografia, sua história, sua cultura, suas políticas para a infância. Para ela, "São projetos-modelo elaborados para uma infância sem fala" (CAMARGO, 2008, p. 46).

Camargo também entrevista a arquiteta Adriana Freyberger, segundo a qual é preciso que se dê mais atenção aos espaços da escola de Educação Infantil que vão além da sala de atividades. Pátios e refeitórios devem ser cuidadosamente organizados, já que são espaços de aprendizagem. Para Freyberger, refletir sobre espaço significa pensar além da estrutura física. É preciso, segundo ela, planejar os materiais, jogos e brinquedos adequados ao projeto pedagógico da instituição. A arquiteta ressalta a importância do uso de materiais de qualidade nas creches e pré-escolas, e da atenção ao número adequado de crianças para cada espaço, evitando-se o excesso de crianças por sala.

Para finalizar esse texto sobre a organização do tempo e do espaço nas creches e pré-escolas, vejamos a fala transcrita a seguir que expressa a opinião da arquiteta Ana Beatriz Goulart de Faria (entrevistada por Paulo de Camargo).

Os espaços de nossa infância nos marcam profundamente. Sejam eles berço, casa, rua, praça, creche, escola, cidade, país, sejam eles bonitos ou feios, confortáveis ou não, o fato é que influenciam definitivamente nossa maneira de vermos o mundo e de nos relacionarmos com ele. (CAMARGO, 2008, p. 45).

Para refletir...

Vocês concordam com a arquiteta Faria? Quais espaços marcaram a sua infância? Como eram esses espaços? Por quais motivos foram marcantes? Quais lembranças trazem esses espaços para vocês? Nada melhor que finalizar a leitura deste texto com estas reflexões. Pensem também em como vocês lidavam com o tempo na sua infância. Havia tempos marcados para determinadas atividades ao longo do dia?

Estas reflexões sobre o espaço e o tempo em sua infância devem sempre estar presentes nas suas reflexões sobre o espaço e o tempo que devemos, como professores e gestores, proporcionar para as crianças nas creches e pré-escolas.

Como referenciar este texto

Originalmente publicado em:

NONO, Maévi Anabel. Organização do tempo e do espaço na Educação Infantil – pesquisas e práticas. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA [UNESP]; UNIVERSIDADE VIRTUAL DO ESTADO DE SÃO PAULO [UNIVESP] (Org.). *Caderno de formação: formação de professores: educação infantil: princípios e fundamentos*. São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2011. v. 2. p. 96-103. ISBN 978-85-7983-132-4. Disponível em: <<https://hec.su/dHgW>>. Acesso em: 26 jul. 2016. (Educação Infantil: abordagens curriculares, Caderno de formação n. 7, bloco 1, módulo 3, disciplina 13).

Referências

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. Organização do espaço e do tempo na escola infantil. In: CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. *Educação Infantil. Pra que te quero?* Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 67-79.

BERTOLINI, C.; CRUZ, I. B. In: ROSSETTI-FERREIRA, M. C. et al. (Org.). *Os fazeres na Educação Infantil*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

CARVALHO, M. C.; MENECHINI, R. Estruturando a sala. In: ROSSETTI-FERREIRA, M. C. et al. (Org.). *Os fazeres na Educação Infantil*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MARTINS, M. A. S.; BERTOLINI, C.; RODRIGUEZ, M. A. M; SILVA, F. F. Um lugar gostoso para o bebê. In: ROSSETTI-FERREIRA, M. C. et al. (Org.). *Os fazeres na Educação Infantil*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

CAMARGO, P. Desencontros entre Arquitetura e Pedagogia. *Revista Pátio Educação Infantil*, Porto Alegre, ano VI, n. 18, p. 44-47, nov. 2008.

HORN, M. G. S. *Sabores, cores, sons, aromas*. A organização dos espaços na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

THIAGO, L. P. S. Espaço que dê espaço. In: OSTETTO, L. E. (Org.). *Encontros e encantamentos na Educação Infantil: partilhando experiências de estágios*. Campinas: Papirus, 2006. p. 51-62.

Avaliação na Educação Infantil – legislação e pesquisas

Maévi Anabel Nono

Doutora em Educação. Professora do Departamento de Educação do
Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Unesp,
São José do Rio Preto-SP.

Caros alunos, estamos na última Unidade da disciplina *Educação Infantil: abordagens curriculares*. Nessa Unidade, vamos tratar do tema *Avaliação na Educação Infantil*. Diversos pesquisadores têm investigado as práticas avaliativas nas creches e pré-escolas, e nos ajudado a pensar sobre a importância delas para o professor organizar sua atuação. Para tanto, recorreremos a alguns deles, partindo de suas análises para pensarmos nossas próprias práticas de avaliação.

Importante...

Pensar avaliação é fundamental para professores de qualquer etapa da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Para que serve avaliar? O que avaliar? Quais instrumentos de avaliação são os mais adequados? Quando avaliar? Essas e outras questões podem e devem ser discutidas por todos os professores. No caso da Educação Infantil, há algumas particularidades que precisamos levar em conta. A própria legislação a respeito da avaliação na Educação Infantil difere da legislação sobre avaliação nas demais etapas da Educação Básica.

Por isso, vamos, inicialmente, observar a legislação a respeito do tema que estamos abordando. Em seguida, partiremos para uma sistematização das discussões feitas por alguns pesquisadores da área. E vamos, também, pensar em práticas de avaliação que estão sendo adotadas nas creches e pré-escolas para avaliar o desenvolvimento das crianças (avaliação da aprendizagem, de responsabilidade dos professores), e o trabalho que vêm sendo desenvolvido nas instituições (avaliação institucional, de responsabilidade da escola).

Vamos, de início, retomar o que determina a LDB 9.394/96 a respeito da Educação Infantil:

Seção II

Da Educação Infantil

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.

Art. 31. Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.

(BRASIL, 1996).

Vejam que a avaliação é apontada nessa Lei como necessária para que o professor possa acompanhar e promover o desenvolvimento das crianças. A avaliação, nessa etapa da Educação Básica, não deve ter como objetivo reprovar ou aprovar a criança para prosseguir na própria Educação Infantil ou para poder se matricular no Ensino Fundamental. Avaliar, nesse sentido trazido pela legis-

lação, é acompanhar o desenvolvimento das crianças de 0 a 6 anos, analisando sempre as práticas de cuidado e educação que estão sendo adotadas.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CNE/CEB 5, de 18/12/2009), também, há determinações a respeito de como deve ocorrer a avaliação na Educação Infantil. Tais determinações são as seguintes:

Art. 10. As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo:

I - a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano;

II - utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.);

III - a continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental);

IV - documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil;

V - a não retenção das crianças na Educação Infantil. (CNE, 2009b, p. 18).

Nas Diretrizes, novamente é ressaltado o fato de que a avaliação na Educação Infantil não deve servir para a retenção das crianças nessa etapa da Educação Básica. É importante destacarmos a referência das Diretrizes à necessidade da “[...] observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano” (CNE, 2009b, p. 18). Sem dúvida, para realizar esse tipo de observação, o professor e a professora de Educação Infantil devem possuir uma série de conhecimentos que garantam a eles saber o que observar, como observar e, especialmente, o que fazer com tudo aquilo que constatou por meio da observação.

Não podemos esquecer que, para poder observar cuidadosamente as crianças realizando atividades, brincando e interagindo umas com as outras, e com o ambiente da creche e da pré-escola como um todo, os professores precisam de condições adequadas de trabalho. Uma observação e escuta sensível das crianças, dificilmente, poderão ocorrer em um ambiente onde o número de crianças por adulto ultrapassa aquele indicado na legislação.

Assim, é fundamental que o espaço das creches e pré-escolas esteja organizado de modo a garantir que as crianças possam brincar e interagir, para que, então, os professores possam observá-las, avaliando como se relacionam com as demais crianças, como utilizam os brinquedos, como estão se desenvolvendo em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social.

Outro aspecto importante a ser ressaltado nas Diretrizes diz respeito à necessidade da “[...] utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.)” (CNE, 2009b, p. 18). Em outra Unidade de nossa disciplina, já tratamos da importância de os professores registrarem as atividades por eles desenvolvidas nas creches e pré-escolas. Agora, vemos que esse registro é determinado por Lei.

O registro garante ao professor a documentação de sua prática e do desenvolvimento das crianças. Essa documentação será fundamental para que possa refletir sobre sua atuação, para que

possa compartilhar suas práticas com pesquisadores (colaborando com a construção do conhecimento sobre Educação Infantil) e para que possa discutir o trabalho por ele desenvolvido com os gestores da escola em que atua.

As Diretrizes destacam, ainda, a importância da organização de uma “[...] documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil” (CNE, 2009b, p. 18).

Na disciplina D10 – *Fundamentos e princípios da Educação Infantil*, tratamos da parceria que deve ser estabelecida entre as escolas de Educação Infantil e as famílias das crianças atendidas. Elaborar uma documentação específica para as famílias faz parte das ações que podem garantir um trabalho conjunto entre escola e famílias para o desenvolvimento das crianças.

No Parecer CNE/CEB n. 20/2009, referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, também, podemos encontrar aspectos relativos à avaliação na Educação Infantil. O relator do Parecer detalha, no trecho transcrito a seguir, como a avaliação deve acontecer nas creches e pré-escolas.

10. O processo de avaliação

As instituições de Educação Infantil, sob a ótica da garantia de direitos, são responsáveis por criar procedimentos para avaliação do trabalho pedagógico e das conquistas das crianças.

A avaliação é instrumento de reflexão sobre a prática pedagógica na busca de melhores caminhos para orientar as aprendizagens das crianças. Ela deve incidir sobre todo o contexto de aprendizagem: as atividades propostas e o modo como foram realizadas, as instruções e os apoios oferecidos às crianças individualmente e ao coletivo de crianças, a forma como o professor respondeu às manifestações e às interações das crianças, os agrupamentos que as crianças formaram, o material oferecido e o espaço e o tempo garantidos para a realização das atividades. Espera-se, a partir disso, que o professor possa pesquisar quais elementos estão contribuindo, ou dificultando, as possibilidades de expressão da criança, sua aprendizagem e desenvolvimento, e então fortalecer, ou modificar, a situação, de modo a efetivar o Projeto Político-Pedagógico de cada instituição.

A avaliação, conforme estabelecido na Lei nº 9.394/96, deve ter a finalidade de acompanhar e repensar o trabalho realizado. Nunca é demais enfatizar que não devem existir práticas inadequadas de verificação da aprendizagem, tais como provinhas, nem mecanismos de retenção das crianças na Educação Infantil. Todos os esforços da equipe devem convergir para a estruturação de condições que melhor contribuam para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança sem desligá-la de seus grupos de amizade.

A observação sistemática, crítica e criativa do comportamento de cada criança, de grupos de crianças, das brincadeiras e interações entre as crianças no cotidiano, e a utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.), feita ao longo do período em diversificados momentos, são condições necessárias para compreender como a criança se apropria de modos de agir, sentir e pensar culturalmente constituídos.

Conhecer as preferências das crianças, a forma delas participarem nas atividades, seus parceiros prediletos para a realização de diferentes tipos

de tarefas, suas narrativas, pode ajudar o professor a reorganizar as atividades de modo mais adequado ao alcance dos propósitos infantis e das aprendizagens coletivamente trabalhadas.

A documentação dessas observações e outros dados sobre a criança devem acompanhá-la ao longo de sua trajetória da Educação Infantil e ser entregue por ocasião de sua matrícula no Ensino Fundamental para garantir a continuidade dos processos educativos vividos pela criança. (CNE, 2009a, p. 16-17).

Além de conhecer a legislação específica sobre avaliação na Educação Infantil, é fundamental que vocês, alunos, estudem o que o Ministério da Educação tem apresentado sobre o tema nos documentos publicados. Por isso, em seguida, está apresentado um excerto do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 59-61), que trata da observação, do registro e da avaliação formativa nas creches e pré-escolas.

Durante a leitura do excerto, fiquem atentos aos seguintes assuntos tratados no documento: o sentido da observação e do registro para a prática do professor de Educação Infantil, as diversas formas de registro da observação, as formas de entendimento da avaliação na Educação Infantil presentes em creches e pré-escolas, a forma como a avaliação é entendida no RCNEI, a função da avaliação para o professor e para as crianças, e suas famílias, a avaliação institucional, como deve ocorrer a avaliação na Educação Infantil:

Observação, registro e avaliação formativa

A observação e o registro se constituem nos principais instrumentos de que o professor dispõe para apoiar sua prática. Por meio deles o professor pode registrar, contextualmente, os processos de aprendizagem das crianças; a qualidade das interações estabelecidas com outras crianças, funcionários e com o professor e acompanhar os processos de desenvolvimento obtendo informações sobre as experiências das crianças na instituição. Esta observação e seu registro fornecem aos professores uma visão integral das crianças ao mesmo tempo que revelam suas particularidades.

São várias as maneiras pelas quais a observação pode ser registrada pelos professores. A escrita é, sem dúvida, a mais comum e acessível. O registro diário de suas observações, impressões, idéias etc. pode compor um rico material de reflexão e ajuda para o planejamento educativo. Outras formas de registro também, podem ser consideradas, como a gravação em áudio e vídeo; produções das crianças ao longo do tempo; fotografias etc. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, sancionada em dezembro de 1996, estabelece, na Seção II, referente à educação infantil, artigo 31 que: "... a avaliação far-se-á mediante o acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental".

Existem ainda no Brasil práticas na educação infantil que possuem um entendimento equivocado da avaliação nessa etapa da educação, o que vem gerando sérios problemas, com consequências preocupantes, sobretudo, para as crianças de determinadas camadas da sociedade. A mais grave é a existência das chamadas "classes de alfabetização" que conferem à educação infantil o caráter de terminalidade. São classes que atendem

crianças a partir de seis anos, retendo-as até que estejam alfabetizadas. As crianças que freqüentam essas classes não ingressam na primeira série do ensino fundamental, até que tenham atingido os padrões desejáveis de aprendizagem da leitura e escrita. A essas crianças têm sido vedado, assim, o direito constitucional de serem matriculadas na primeira série do ensino fundamental aos sete anos de idade. Outras práticas de avaliação conferem às produções das crianças: notas, conceitos, estrelas, carimbos com desenhos de caras tristes ou alegres conforme o julgamento do professor. A avaliação nessa etapa deve ser processual e destinada a auxiliar o processo de aprendizagem, fortalecendo a autoestima das crianças. Neste documento, a avaliação é entendida, prioritariamente, como um conjunto de ações que auxiliam o professor a refletir sobre as condições de aprendizagem oferecidas e ajustar sua prática às necessidades colocadas pelas crianças. É um elemento indissociável do processo educativo que possibilita ao professor definir critérios para planejar as atividades e criar situações que gerem avanços na aprendizagem das crianças. Tem como função acompanhar, orientar, regular e redirecionar esse processo como um todo.

No que se refere às crianças, a avaliação deve permitir que elas acompanhem suas conquistas, suas dificuldades e suas possibilidades ao longo de seu processo de aprendizagem. Para que isso ocorra, o professor deve compartilhar com elas aquelas observações que sinalizam seus avanços e suas possibilidades de superação das dificuldades.

São várias as situações cotidianas nas quais isso já ocorre, como, por exemplo, quando o professor diz: "Olhe que bom, vocês já estão conseguindo se servir sozinhos", ou quando torna observável para as crianças o que elas sabiam fazer quando chegaram na instituição com o que sabem até aquele momento. Nessas situações, o retorno para as crianças se dá de forma contextualizada, o que fortalece a função formativa que deve ser atribuída à avaliação. Além dessas, existem outras situações que podem ser aproveitadas ou criadas com o objetivo de situar a criança frente ao seu processo de aprendizagem. É importante que o professor tenha consciência disso, para que possa atuar de forma cada vez mais intencional. Isso significa definir melhor a quem se dirige a avaliação — se ao grupo todo ou às crianças em particular; qual o melhor momento para explicitá-la e como deve ser feito. Esses momentos de retorno da avaliação para a criança devem incidir prioritariamente sobre as suas conquistas. Apontar aquilo que a criança não consegue realizar ou não sabe, só faz sentido numa perspectiva de possível superação, quando o professor detém conhecimento sobre as reais possibilidades de avanço da criança e sobre as possibilidades que ele tem para ajudá-la. Do contrário, ao invés de potencializar a ação das crianças e fortalecer a sua auto-estima, a avaliação pode provocar-lhes um sentimento de impotência e fracasso. Outro ponto importante de se marcar, refere-se à representação que a criança constrói sobre a avaliação. O professor deve ter consciência de que a forma como a avaliação é compreendida, na instituição e por ele próprio, será de fundamental importância para que a criança possa construir uma representação positiva da mesma.

A avaliação também é um excelente instrumento para que a instituição possa estabelecer suas prioridades para o trabalho educativo, identificar pontos que necessitam de maior atenção e reorientar a prática, definindo

o que avaliar, como e quando em consonância com os princípios educativos que elege.

Para que possa se constituir como um instrumento voltado para reorientar a prática educativa, a avaliação deve se dar de forma sistemática e contínua, tendo como objetivo principal a melhoria da ação educativa. O professor, ciente do que pretende que as crianças aprendam, pode selecionar determinadas produções das crianças ao longo de um período para obter com mais precisão informações sobre sua aprendizagem. Os pais, também, têm o direito de acompanhar o processo de aprendizagem de suas crianças, se inteirando dos avanços e conquistas, compreendendo os objetivos e as ações desenvolvidas pela instituição. (BRASIL, 1998, p. 59-61).

Vimos, anteriormente, de que forma a legislação brasileira tem tratado da avaliação na Educação Infantil. Certamente, diversos estudos e pesquisas fundamentam a concepção de práticas avaliativas, que se encontra na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CNE/CBE 5, de 18/12/2009).

Entre os diversos pesquisadores que têm investigado questões relativas à avaliação na creche e na pré-escola, podemos destacar Jussara Hoffmann (2001), Zilma Ramos de Oliveira (2007), Miguel Zabalza (2006), Elisandra Girardelli Godoi (2007), Maria Alice Proença (2007), Gabriel de Andrade Junqueira Filho (2007), Teresa Vasconcelos (2007), Eulália Bassedas, Teresa Huguet e Isabel Solé (1999), entre outros. Em seus estudos, esses pesquisadores analisam desde a função da avaliação no trabalho desenvolvido nas creches e pré-escolas até as melhores formas de se avaliar as práticas de cuidado e educação, e o desenvolvimento das crianças.

Elisandra Girardelli Godoi (2007), no artigo *A avaliação e a educação das crianças pequenas*, lembra a importância de relacionar a discussão sobre avaliação na Educação Infantil com as discussões mais amplas sobre concepções de criança, de educação e de infância. Para ela, a avaliação deve ser pensada a partir de um olhar para a criança como um ser competente, capaz, produtor de histórias e de culturas. E de um olhar para a creche como um espaço educativo.

A pedagoga ressalta que:

Portanto, rever a avaliação e pensá-la em uma perspectiva de construção exige uma análise sobre a organização do trabalho pedagógico (o currículo, os tempos e os espaços educativos), além das concepções de mundo, de sociedade, de educação infantil, de criança e de infância que temos praticado. A avaliação como um processo em construção vai na contramão de uma avaliação controladora, que determina a maneira de as crianças sentirem, viverem, conviverem e estarem na sociedade. Vai na contramão da submissão e da exclusão. (GODOI, 2007, p. 35).

Jussara Hoffmann (2001) analisa práticas avaliativas presentes em pré-escolas e faz um importante alerta. Para ela, é fundamental que a criança seja colocada no centro da ação avaliativa. A criança deve ser tomada pelos professores e professoras de Educação Infantil como a razão fundamental da avaliação. Os registros feitos a partir de suas observações devem servir para subsidiar sua ação educativa no seu cotidiano. Esta ação, segundo Hoffmann, deve estar permanentemente voltada para a criança.

Eulália Bassedas, Teresa Huguet e Isabel Solé (1999) trazem diversas contribuições a respeito da avaliação na Educação Infantil. As pesquisadoras sugerem que a finalidade básica da avaliação, nessa etapa da escolaridade, é que “[...] sirva para intervir, para tomar decisões educativas, para observar a evolução e o progresso da criança e para planejar se é preciso intervir ou modificar determinadas situações, relações ou atividades na aula”.

As pesquisadoras afirmam ainda que

O mais importante não é emitir um juízo, definir uma situação, mas propor hipóteses, contrastá-las com outras pessoas adultas que se relacionam com a criança, comprová-las e modificá-las quando se considerar que não correspondem à evolução da criança. Quando avaliamos, não o fazemos somente em relação à evolução da criança, mas também ao nosso programa, ao nosso projeto e à nossa intervenção educativa. Desse ponto de vista, a avaliação serve para valorizar o que acontece quando colocamos em prática o programa que planejamos previamente e para verificarmos se é preciso modificar ou não determinadas atuações. Nesse caso, a avaliação está sendo utilizada para recolher informações que ajudam a melhorar as propostas que fizemos em aula. (BASSEDAS; HUGUET; SOLÉ, 1999, p. 173).

Dessa forma, também para essas pesquisadoras, assim como para as outras que citamos, avaliar, na Educação Infantil, é buscar elementos que orientem as práticas de cuidado e educação de modo que elas de fato garantam o desenvolvimento integral das crianças. Para Bassedas, Huguet e Solé (1999), é necessário avaliar em diferentes momentos. Elas (1999) propõem uma *avaliação inicial* para o levantamento dos conhecimentos que as crianças já possuem sobre o tema que se pretende trabalhar ou sobre aquilo que se pretende ensinar, uma *avaliação formativa*, que se realiza de uma maneira progressiva e paralela às diferentes situações, bem como atividades que se desenvolvem, e uma *avaliação somativa*, que se realiza ao final de um processo de ensino-aprendizagem com a finalidade de explicitar informações sobre o que as crianças aprenderam em relação aos conteúdos que foram trabalhados.

Outro pesquisador que se dedica ao estudo da avaliação, no Brasil, é o professor Luiz Carlos de Freitas. Em uma entrevista concedida à *Revista Pátio Educação Infantil*, em 2006, o pesquisador responde à seguinte questão: Há diferenças substantivas entre a avaliação na educação infantil e nos demais níveis educacionais? Vejam a resposta dada por ele:

Sem dúvida. Do ponto de vista formativo, os horizontes são outros e, portanto, a avaliação também deve ser outra. Uma tentação muito grande que tem sido observada nas escolas é o desejo de antecipar a escolarização das primeiras séries do ensino fundamental para a educação infantil. O tempo da educação infantil é específico e diferente do tempo do ensino fundamental – não só biologicamente, mas também do ponto de vista psicológico, educacional e social. Do ponto de vista da avaliação, além dos objetivos desta serem diferentes, há o fato de que a avaliação não pode estar baseada em processos escritos, nos quais os alunos dão suas respostas, como normalmente ocorre em outros níveis avaliados. Isso só reforçaria a antecipação da escolarização. Nesse nível de ensino, a avaliação do aluno depende muito mais da avaliação que o professor faz

dele. A questão é que esse processo não pode estar baseado apenas em um olhar informal do professor, porque precisa ser planejado em função dos objetivos de desenvolvimento esperados para a criança nesse nível. (FREITAS, 2006, p. 16-17).

No excerto seguinte, são apresentadas algumas análises de Miguel A. Zabalza sobre a necessidade de que os professores e as professoras da Educação Infantil avaliem, além dos processos de desenvolvimento seus alunos, a sua própria atuação:

Juntamente com a avaliação dos alunos e do processo, vale a pena considerar a avaliação dos próprios educadores, que pode assumir a forma de uma auto-avaliação ou de uma avaliação feita por outras pessoas (colegas, colaboradores externos, etc.). Os aspectos que poderiam ser levados em conta são muito diversos: nossas relações com as crianças e suas famílias (em conjunto e individualmente); nossos pontos fortes e fracos no trabalho educativo (aquilo em que nos saímos melhor e o que exigiria um aprimoramento e mais formação); a evolução que tivemos nos últimos meses (coisas que fazíamos antes e que agora não fazemos mais e vice-versa); a dinâmica de trabalho na escola (individualismo, colaboração, apoio mútuo) e o que poderíamos fazer para melhorá-la; como nos sentimos pessoalmente, etc. Trabalhar como educador da infância é uma tarefa que requer tanto um forte envolvimento emocional de nossa parte quando o domínio de um amplo espectro de competências profissionais. Em ambas as direções, a avaliação deveria estar presente, para que, também nesse caso, nos permitisse reforçar nossos pontos fortes e corrigir os pontos fracos de modo a nos tornarmos, a cada dia, melhores profissionais. (ZABALZA, 2006, p. 8).

De modo geral, a avaliação na Educação Infantil é apontada como extremamente necessária para a condução e revisão constante das práticas ali desenvolvidas. No momento de avaliar, são tarefas para os professores e professoras da Educação Infantil: pautar-se em registros diversos, comunicar às crianças e às suas famílias os resultados das avaliações, bem como levar em conta os objetivos para essa etapa da Educação Básica.

Como referenciar este texto

Originalmente publicado em:

NONO, Maévi Anabel. Avaliação na Educação Infantil – legislação e pesquisas. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA [UNESP]; UNIVERSIDADE VIRTUAL DO ESTADO DE SÃO PAULO [UNIVESP] (Org.). *Caderno de formação: formação de professores: educação infantil: princípios e fundamentos*. São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2011. v. 2. p. 108-119. ISBN 978-85-7983-132-4. Disponível em: <<https://hec.su/dHgW>>. Acesso em: 26 jul. 2016. (Educação Infantil: abordagens curriculares, Caderno de formação n. 7, bloco 1, módulo 3, disciplina 13).

Referências

BASSEDAS, E.; HUGUET, T.; SOLÉ, I. *Aprender e ensinar na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, Seção 1, p. 1-9, dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 29 jul. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO [CNE]. Câmara de Educação Básica. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Parecer CNE/CEB n. 20, de 11 de novembro de 2009a. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, Seção 1, p. 16-17, dez. 2009a.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO [CNE]. Câmara de Educação Básica. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Resolução CNE/CEB n. 5, de 17 de dezembro de 2009b. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, Seção 1, p. 18, dez. 2009b.

FREITAS, L. C. Entrevista. *Revista Pátio Educação Infantil*, Porto Alegre, ano IV, n. 10, p. 15-17, mar./jun. 2006.

GODOI, E. G. A avaliação e a educação das crianças pequenas. *Revista Pátio Educação Infantil*, Porto Alegre, ano IV, n. 12, p. 34-36, nov. 2006/fev. 2007.

HOFFMANN, J. *Avaliação: mito e desafio (uma perspectiva construtivista)*. 30. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

ZABALZA, M. A. Os diferentes âmbitos da avaliação. *Revista Pátio Educação Infantil*, Porto Alegre, ano IV, n. 10, p. 6-8, mar./jun. 2006.

Sugestões de leitura

JUNQUEIRA FILHO, G. A. Quando as imagens não falam mais que as palavras. *Revista Pátio Educação Infantil*, ano IV, n. 12, p. 10-12, Porto Alegre, nov. 2006/fev. 2007.

OLIVEIRA, Z. R. *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

PROENÇA, M. A. Registro reflexivo e autoformação. *Revista Pátio Educação Infantil*, Porto Alegre, ano IV, n. 12, p. 13-15, nov. 2006/fev. 2007.

VASCONCELOS, T. Revisitando uma prática ao redor da mesa grande. *Revista Pátio Educação Infantil*, Porto Alegre, ano IV, n. 12, p. 6-9, nov. 2006/fev. 2007.

Sugestões de leituras complementares

Maévi Anabel Nono

Doutora em Educação. Professora do Departamento de Educação do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Unesp, São José do Rio Preto-SP.

Para que vocês possam se aprofundar nos estudos relacionados à Educação Infantil, sugerimos algumas leituras de livros que tratam de temas diversos ligados às práticas de cuidado e educação das crianças pequenas. Entre essas leituras, vale destacar:

1. BARBOSA, M. C. S. *Por amor e por força*. Rotinas na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

Esse livro resulta da tese de doutorado defendida pela autora na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), em 2000. A leitura dele nos ajuda a pensar sobre as rotinas presentes nas creches e pré-escolas nas quais trabalhamos. No trecho a seguir, extraído do livro, a autora faz uma reflexão sobre o uso do tempo na escola infantil.

As rotinas, como as encontrei nas observações, são prioritariamente formas intencionais de controle e regulação, tendo como base uma seleção feita a partir dos discursos “científicos” sobre as crianças e sobre a função social da educação infantil. Como categoria pedagógica, a rotina tem sido constituidora dos sujeitos, dando a todos aqueles que a (re)conhecem referenciais de comportamento social e padrões culturais pela forma como ela divide os tempos, seleciona as atividades, organiza os espaços, propõe os usos dos materiais, etc.

A (re)invenção do cotidiano da escola infantil depende das possibilidades de os adultos responsabilizarem-se pelo seu próprio tempo, romperem com o tédio da repetição, diminuírem o estresse de fazer tudo igual, criando um tempo diverso e diversificado, um tempo que dê espaço às crianças e aos próprios educadores, dando ouvidos a tudo o que eles têm de inovador, de criativo, permitindo usar o tempo com a clareza possível a respeito dos fatores que nos fazem realizar as coisas de um modo ou de outro. (BARBOSA, 2006, p. 204).

2. HORN, M. G. S. *Sabores, cores, sons, aromas*. A organização dos espaços na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Nesse livro, Maria da Graça Souza Horn convida-nos a pensar sobre o espaço na Educação Infantil, ao analisar algumas salas de aula, e as relações que as educadoras e crianças estabelecem com o espaço organizado. Em um trecho do livro, a autora escreve:

As observações, as filmagens e as entrevistas realizadas ao longo do ano demonstraram que a maneira de brincar e de interagir das crianças era, de certo modo, dificultada por fatores como a falta de espaço, ocupado principalmente por mesas e cadeiras, pela localização inacessível de muitos dos jogos e brinquedos da sala de aula e pelo pouco uso deles. A função da professora era desempenhada de uma forma adultocêntrica, o que, de certa maneira, impedia ações, por parte das crianças, que as auxiliassem na construção de seus saberes. [...] Constatei que, na realidade observada, o protagonismo infantil foi mostrando às educadoras que a forma de organizar o espaço poderia qualificar o ato de brincar quando materiais desafiadores foram postos à sua disposição, quando a delimitação do espaço da sala de aula por áreas ou cantos permitiu a descentração da figura do adulto e uma maior autonomia por parte das crianças, quando a professora interagiu com os alunos enquanto eles brincavam e jogavam. (HORN, 2004, p. 114).

Como referenciar este texto

Originalmente publicado em:

NONO, Maévi Anabel. Sugestões de leituras complementares. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA [UNESP]; UNIVERSIDADE VIRTUAL DO ESTADO DE SÃO PAULO [UNIVESP] (Org.). *Caderno de formação: formação de professores: educação infantil: princípios e fundamentos*. São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2011. v. 2. p. 124. ISBN 978-85-7983-132-4. Disponível em: <<https://hec.su/dHgW>>. Acesso em: 26 jul. 2016. (Educação Infantil: abordagens curriculares, Caderno de formação n. 7, bloco 1, módulo 3, disciplina 13).

Visão geral da disciplina Educação Infantil: diferentes formas de linguagem

Caro aluno!

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 livro, 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 a seguir, 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.

Na seção *Educação Infantil: diferentes formas de linguagem* deste livro, 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* – Luciana Esmeralda Ostetto.
- 2º Texto – *Linguagem e mundo: atividades linguísticas como construção de sentidos* – Maria Angélica Freire de Carvalho.
- 3º Texto – *A linguagem oral e as crianças – possibilidades de trabalho na educação infantil* – Silvana de Oliveira Augusto.
- 4º Texto – *O movimento do corpo infantil: uma linguagem da criança* – Marynelma Camargo Garanhani e Lorena de Fatima Nadolny.
- 5º Texto – *Entrelaçando diferentes linguagens na educação infantil: reflexões e práticas* – Maria Cristina dos Santos Peixoto.
- 6º Texto – *Grafismo infantil: leitura e desenvolvimento* – Célia Ceschin Silva Pereira e Maryahn Koehler Silva.
- 7º Texto – *Música na educação infantil: reflexões e proposta didática para professores não especialistas* – Maria Flávia Silveira Barbosa.
- 8º Texto – *A expressão musical e a criança de zero a cinco anos* – Monique Andries Nogueira.
- 9º Texto – *A linguagem escrita e as crianças – superando mitos na educação infantil* – Silvana de Oliveira Augusto.
- 10º Texto – *Literatura Infantil e Educação Infantil: um grande encontro* – Gládis Elise Pereira da Silva Kaercher.
- 11º Texto – *Pressupostos para o trabalho docente com a Matemática na Educação Infantil* – Carmen Campoy Scriptori.

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.

Bibliografia

ABRAMOWICS, A.; WAJSKOP, G. *Creches: atividades para crianças de zero a seis anos*. São Paulo: 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.

BAKHITIN, 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, M. C.; HORN, M. G. S. Por uma pedagogia de projetos na Educação Infantil. *Pátio Revista pedagógica*, ano 2, n. 7, nov. 1998.

BASSEDAS, E., HUGUET, T., SOLÉ, I. *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, A.; MANTOVANNI, S. *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, L. (Org.). *Arte-educação: da pré-escola à universidade*. São Paulo: Nobel, 1989.

CERQUETI-ABERANKE, F.; BERDONNEAU, C. *O ensino da matemática na educação infantil*. Tradução Eunice Gruman. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. (Org.). *Educação infantil: pra que te quero?* Porto Alegre: Artmed, 2001.

CUNHA, S. V. (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, S. V. *Cor, som e movimento: a expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança*. Revista Projeto: Artes Plásticas, v. 3, n. 5, 2001.

DEVRIES, R.; ZAN, B. *A ética na educação infantil*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

DIAS, K. S. Formação estética: em busca do olhar sensível. In: KRAMER, S. et al. (Org.). *Infância e educação infantil*. Campinas-SP: Papirus, 1999.

EDWARDS, C. 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, C. P. Ensinando as crianças através de centenas de linguagens. In: *Revista Pátio Educação Infantil*, Porto Alegre, Ano III, n. 8, p. 6-8, Julho/Outubro, 2005.

ELKONIN, D. B. *Psicologia do jogo*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

FARIA, M. A. A criança e a imagem. In: UNESP. *Cadernos de formação – Língua Portuguesa*. 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, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 35. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

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./dez. 2006.

HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. *A organização do currículo por projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

HERNÁNDEZ, F. *Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

HORN, M. G. S. *Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil*. Porto alegre: Artmed, 2004.

JOBIM E SOUZA, S. *Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin*. Campinas: Papirus, 2006.

JORGE, L. S. *Roda de Histórias: Sons, imagens e movimentos – novos modos de informação em Educação*. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, 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: Papirus, 1999.

- LARROSA, J. *Pedagogia profana*: danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte, Autêntica, 1999.
- LURIA, A. R. *Pensamento e linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- MACHADO, M. L. (Org.). *Encontros e desencontros na educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2002.
- MARTHA, A. A. P. Literatura infantil: a poesia. Língua portuguesa. In: UNESP. *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: Papirus, 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, Z.; FERREIRA, C.; MELLO, A. V. T. *Creches: Crianças, faz de conta e Cia*. Rio de Janeiro: Vozes, 1992.
- PEREIRA, R. M. R.; JOBIM E SOUZA, S. Infância, conhecimento e contemporaneidade. In: KRAMER, S. et al. (Org.). *Infância e produção cultural*. Campinas: Papirus, 1998.
- PIAGET, J. *A linguagem e o pensamento da criança*. São Paulo: Martins Fontes, 1986.
- REIS, S. M. G. *A matemática no cotidiano infantil: Jogos e atividades com crianças de 3 a 6 anos para o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático*. Campinas-SP. Papirus, 2006.
- ROCHA, M. S. P. M. L. *Não brinco mais: a (des)construção do brincar no cotidiano educacional*. Ijuí: UNIJUÍ, 2000.
- ROSEMBERG, F.; CAMPOS, M. M. (Org.). *Creches e pré-escolas no hemisfério norte*. Cortez, São Paulo, 1994.
- ROSEMBERG, F.; FERREIRA, I. *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, K. S. et al. *Era uma vez na matemática: uma conexão com a Literatura Infantil*. 3. ed. São Paulo: IME-USP, 1996.

SMOLE, K. S. *Brincadeiras Infantis nas aulas de matemática*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SMOLE, K. S. *Matemática na educação infantil*. Artes Médicas, 2001.

SMOLE, K. S. *Resolução de problemas*. Artes Médicas, 2001.

SMOLE, K. S.; DINIZ, M. I.; CÂNDIDO, P. *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, B.; SATCHO, O. *Ensinando crianças de três a oito anos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SOUZA, R. C.; BORGES, M. F. T. (Org.). *A práxis da formação de educadores infantis*. Belo Horizonte: DP&A, 2002.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA [UNESP] (Org.). *Cadernos de formação: Língua Portuguesa*. 2. ed. São Paulo: Páginas & Letras Editora e Gráfica; UNESP, Pró-Reitoria de Graduação, 2006.

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, Â.; RING, K. *Os significados dos desenhos de crianças*. Porto Alegre: ARTMED, 2009.

BARBOSA, A. M. (Org.). *Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez, 2005.

BUORO, A. B. *O olhar em construção: Uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola*. São Paulo: Cortez, 1998.

BUORO, A. B. *Olhos que pintam: A leitura da imagem e o ensino da arte*. São Paulo: Educ, 2003.

CUNHA, S. R. V. *Cor, som e movimento: A expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança*. Porto Alegre: Mediação, 1999.

DERDYK, E. *Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil*. São Paulo: Scipione, 2003.

FERREIRA, S. *Imaginação e linguagem no desenho da criança*. Campinas, SP: Papirus, 1998.

FREINET, C. *O método natural II: a aprendizagem e o desenho*. Lisboa: Editorial Estampa, 1977.

GOMES, P. "Os materiais artísticos na educação infantil". In: CRAIDY, C. M.; KAERCHER, G. E. *Educação infantil*. Pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001. p.109-121.

GREIG, P. *A criança e seu desenho*. O nascimento da arte e da escrita. Porto Alegre: Artmed, 2004.

IABELBERG, R. O ensino da arte na pré-escola: o desenho como construção. *Idéias*, São Paulo, n. 7, 1990.

LEITE, M. I. F. P. *Desenho infantil: questões práticas e polêmicas*. In: KRAMER, S.; LEITE, M. I. F. P. (Co-ord.). *Infância e produção cultural*. Campina, SP: Papirus, 1998.

LOWENFELD, V.; BRITTAIN, 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, L.; LEITE, M. I. *Arte, infância e formação de professores: autoria e transgressão*. Campinas, SP: Papirus, 2004.

PERONDI, D. *Processo de alfabetização e desenvolvimento do grafismo infantil*. Caxias do Sul: EDUCS, 2001.

PILLAR, A. D. *Desenho e escrita como sistemas de representação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

PILLAR, A. D. (Org.). *A educação do olhar no ensino das artes*. Porto Alegre: Mediação, 1999.

PILLAR, A. D. *Desenho & escrita como sistemas de representação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

PILLAR, A. D. *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, M. M. *Experiência estética e memórias de escola – “porque é de infância... que o mundo tem precisão”!*. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo-RS, 2008.

REDIN, M. M. *O desafio de viver a infância: cultivando materiais de vida*. 2009. (comunidade virtual).

RICHTER, S. *Criança e pintura: ação e paixão do conhecer*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

RICHTER, S. Manchando e narrando, o prazer visual de jogar com cores. In: CUNHA, S. R. V. *Pin-tando, 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, M. H. W. *Imagens que falam: leitura da arte na escola*. Porto Alegre: Mediação, 2003.

SARMENTO, M. J. *Infância, diversidade e expressão simbólica*. Disponível em: <<https://goo.gl/c0j5z8>>. Acesso em: 10 ago. 2016.

SILVA, S. M. C. *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, M. *Estão mortas as fadas?* 6. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

ARROYO, L. *Literatura infantil brasileira*. São Paulo: Melhoramentos, 1990.

COELHO, N. N. *Literatura infantil*. São Paulo: Moderna, 2000.

COELHO, N. N. Uma gramática da literatura infantil. In: COELHO, N. N. *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. São Paulo: Moderna, 2000.

DINORAH, M. *O livro infantil e a formação do leitor*. Petrópolis: Vozes, 1995.

JOLIBERT, J. *Formando crianças leitoras*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. *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. *Dinâmicas em literatura infantil*. São Paulo: Paulinas, 2001.

PERROTI, E. *Confinamento cultural, Infância e leitura*. São Paulo: Summus, 1990.

PIETRO, H. *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, J. A. *Literatura e alfabetização: do plano do choro ao plano da ação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ZILBERMAN, R. *A Literatura Infantil na escola*. São Paulo: Global, 1998.

Música

CUNHA, S. V. (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, S. V. *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. Pro-posições*, Campinas, v. 15, n. 1(43), p. 209-216, jan./abr. 2004.

Linguagem matemática e educação infantil

BIANCHINI, E.; PACCOLA, H. *Sistemas de numeração ao longo da história*. São Paulo: Moderna, 1997.

KAMII, C. *A criança e o número*. Campinas: São Paulo: Papirus, 2008.

KAMII, C.; 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, L. *Aplicações de Vigotski à educação matemática*. Campinas, SP: Papirus, 2007.

PIAGET, J. ; SZEMINSKA. A. *A gênese do número na criança*. Tradução de Christiano 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, K. S. et al. *Coleção matemática de 0 a 6 anos*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SOLER, R. *Jogos cooperativos para educação infantil*. Rio de Janeiro: Sprint, 2003.

Célia Maria Guimarães

Doutora em Educação. Professora Assistente do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Unesp, Presidente Prudente-SP.

Organizadora

Educação Infantil e Arte: sentidos e práticas possíveis

Luciana Esmeralda Ostetto

Doutora em Educação. Professora do Departamento de Sociedade,
Educação e Conhecimento da Faculdade de Educação da Universidade
Federal Fluminense, Niterói-RJ.

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! Como no texto de Manoel de Barros:

No aeroporto o menino perguntou:

- E se o avião tropicalizar num passarinho?

O pai ficou torto e não respondeu.

O menino perguntou de novo:

- E se o avião tropicalizar 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. (ANDRADE, 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, lembramos 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. Como já afirmamos em outro estudo, 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 trabalhinhos"; ler histórias para depois fazer atividades; ensaiar uma "dancinha" ou "teatrinho", para apresentação aos pais; confeccionar "lembrancinhas" para datas comemorativas.

Para refletir...

Estaria a arte presente nessas práticas, em geral, marcadas pelo uso do diminutivo? 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 Albano 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, coparticipando 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. (ELIASSON 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).

Para refletir...

A essa altura, é fundamental que façamos a pergunta: nossos roteiros educativos arriscam-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, sigam 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).

Importante...

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 atelieirista italiana, Veia 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*. É comum ouvirmos que gosto não se discute. Podemos pensar sobre isto 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.

Saiba mais...

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).

Para refletir...

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 (entre-gue 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.

Para refletir...

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 e 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 se 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? Quantas vezes, vocês já ouviram ou pronunciaram esta expressão: *Cuidado para não sujar o chão!*? 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 perguntamos às crianças quais são suas preferências?

O desenho é linguagem? Então não precisa de legenda...

Para compreender e, principalmente, respeitar o desenho infantil, não basta, apenas, conhecer teorias do desenho, 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? Será que, ainda, o leva consigo ou foi deixado no meio do caminho, entre a casa e a escola, entre a infância e a juventude?

Saiba mais...

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” (ALBANO 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” (ALBANO 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 magia 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!

Como referenciar este texto

Originalmente publicado em:

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Educação Infantil e Arte: sentidos e práticas possíveis. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA [UNESP]; UNIVERSIDADE VIRTUAL DO ESTADO DE SÃO PAULO [UNIVESP] (Org.). *Caderno de formação: formação de professores: educação infantil: princípios e fundamentos*. São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2011. v. 3. p. 27-39. ISBN 978-85-7983-133-1. Disponível em: <<https://hec.su/dHgX>>. Acesso em: 26 jul. 2016. (Educação Infantil: diferentes formas de linguagem expressivas e comunicativas, Caderno de formação n. 8, bloco 1, módulo 3, disciplina 14).

Referências

ALBANO MOREIRA, A. A. *O espaço do desenho: a educação do educador*. 9. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

ANDRADE, C. D. A educação do ser poético. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v. 61, n. 140, p. 593-594, out. 1976.

BARROS, M. *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. (Org.). *Cor, som e movimento*. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 7-36.

CUNHA, S. R. V. 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: Papyrus, 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: Univille, 2007. p. 30-45.
- RICHTER, S. Manchando e narrando: o prazer visual de jogar com cores. In: CUNHA, S. R. V. (Org.). *Cor, som e movimento*. Porto Alegre: Mediação 1999. p. 37-58.
- VECHI, V. Estética y aprendizaje. In: HOYUELOS, A. *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

Doutora em Linguística. Professora do Centro de Ciências Humanas e Letras da Universidade Federal do Piauí, Teresina-PI.

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 partilhamos, nesta breve discussão, é a de que há uma integração cognitivo-social: a mente humana como geradora de conhecimentos, envolve 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 (1998), 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. Coopera 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, 1998, p. 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.

Blikstein demonstra como os adultos têm dificuldade de entender as crianças, tomando como exemplo a obra *O pequeno príncipe*, de Antoine de Saint-Exupéry:

Com o objetivo de prosseguir na ilustração dos argumentos, conjuntamente, refletiremos sobre um trecho do livro *O pequeno príncipe* (SAINT-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).

Para refletir...

O protagonista mirim dessa obra, um pequeno príncipe, após mostrar um desenho que fizera “às pessoas grandes”, pergunta-lhes se sentem medo, mas recebe como resposta: “Por que é que um chapéu faria medo?” (SAINT-EXUPÉRY, 1994, p. 8).

Esse 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 têm sempre necessidade de explicações” (SAINT-EXUPÉRY, 1994, p. 8). E nesses argumentos segue o capítulo de Blikstein, apresentando uma visão firme de que a compreensão do narrador era uma experiência acertada, apesar dos desencontros de visões. Para este, seu interlocutor, no caso “as pessoas grandes,” precisava de muita indulgência por parte das crianças.

Nesse exemplo, o personagem central, ao apresentar uma gravura que representava uma jiboia engolindo uma fera, leva 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 partilhado 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 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 que atribuímos, muitas vezes, à perspectiva da construção de significados pela criança. Faz-se necessário repensar a tendência comum de subestimar sua capacidade, respeitando os níveis de compreensão que podem assumir, dependendo de suas experiências individuais e desenvolvimento cognitivo bem como seus 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" (SAINT-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 sociocognitiva. 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:

Sociocognitiva: 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 (1997), 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, 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, grifos nossos).

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), de que a língua não se restringe a um entremeio do nosso pensamento e o mundo. Desse modo, 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, p. 5) 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 lingüístico, 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 saber. 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 lingüístico.

Saber: 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 lingüísticas 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 falhas teórico-metodológicas, entre eles, sobretudo, os que postulavam a hipótese internalista sobre a significação.

Falhas: 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 sobrepor 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 esses cognitivistas, as reflexões se conduziam a partir de indagações do tipo: Como a memória se organiza? Como o conhecimento está organizado na mente?

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, pois a linguagem não era examinada apenas entre as capacidades cognitivas, outras capacidades eram observadas, tais como: o fato de o homem ser apto para locomover-se nos diferentes espaços; passar em um local sem esbarrar nos móveis que ali se encontram; estabelecer cálculos na identificação, por exemplo, da variação do conteúdo de um recipiente ao segurá-lo, entre outras.

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.

Saiba mais...

Para os cognitivistas clássicos, 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 esse 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 surgiram 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 as quais 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, ao qual são expostas e ao modo como este 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, entre outras. Vale destacar 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.

Como referenciar este texto

Originalmente publicado em:

CARVALHO, Maria Angélica Freire de. Linguagem e mundo: atividades linguísticas como construção de sentidos. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA [UNESP]; UNIVERSIDADE VIRTUAL DO ESTADO DE SÃO PAULO [UNIVESP] (Org.). *Caderno de formação: formação de professores: educação infantil: princípios e fundamentos*. São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2011. v. 3. p. 40-51. ISBN 978-85-7983-133-1. Disponível em: <<https://hec.su/dHgX>>. Acesso em: 26 jul. 2016. (Educação Infantil: diferentes formas de linguagem expressivas e comunicativas, Caderno de formação n. 8, bloco 1, módulo 3, disciplina 14).

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, G. *Infância*. Ilustrações de Darcy Penteado. 23. ed. Rio de Janeiro: Record, 1986.

SAINT-EXUPÉRY, A. *O pequeno príncipe*. Tradução de Dom Marcos Barbosa. 41. ed. Rio de Janeiro, Agir, 1994.

Sugestões de leitura

CRUZ, F. M. *Uma perspectiva enunciativa das relações entre linguagem e memória no campo da Neurolinguística*. 204 f. 2004. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2004. Disponível em: <<http://goo.gl/acq74B>>. Acesso em: 29 jul. 2016.

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

KOCH, I. G.; CUNHA-LIMA, M. L. 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.

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

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

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.

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. *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. Mimeo.

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. v. 3. p. 311-352.

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. M.; 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*, Campinas, v. 44, 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.

ANOTAÇÕES

This image shows a full page of blank white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page, providing a template for writing or drawing. There are no margins, text, or other markings present.

A linguagem oral e as crianças – possibilidades de trabalho na Educação Infantil

Silvana de Oliveira Augusto

Mestra em Educação. Assessora Pedagógica para Educação Infantil na Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de São José do Rio Preto-SP. Professora titular no Instituto Superior de Ensino Vera Cruz.

Introdução

Apesar de a linguagem oral estar presente no cotidiano das instituições de educação infantil, nem sempre é tratada como algo a ser intencionalmente trabalhado com as crianças. Costuma-se pensar 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.

Importante...

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” (LEMOS, 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: “mãe”. 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 (BAKHTIN, 1997) é fundamental ao longo de toda a vida, pois toda a comunicação se faz na interação. Bakhtin 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 sem a 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. (BAKHTIN, 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 Bakhtin, 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 (BAKHTIN, 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 sincrético (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 sincrético 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 sincrético, minuciosamente descritos na análise walloniana. (GALVÃO, 1995, p. 82, grifos 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 comunicação 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.

Saiba mais...

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.

Saiba mais...

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 apoia 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 recur-

so, 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, 2003, informação verbal).

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?

Importante...

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, 2003, informação verbal).

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, 2003, informação verbal).

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 vozes 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.

Como referenciar este texto

Originalmente publicado em:

AUGUSTO, Silvana de Oliveira. A linguagem oral e as crianças – possibilidades de trabalho na Educação Infantil. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA [UNESP]; UNIVERSIDADE VIRTUAL DO ESTADO DE SÃO PAULO [UNIVESP] (Org.). *Caderno de formação: formação de professores: educação infantil: princípios e fundamentos*. São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2011. v. 3. p. 52-64. ISBN 978-85-7983-133-1. Disponível em: <<https://hec.su/dHgX>>. Acesso em: 26 jul. 2016. (Educação Infantil: diferentes formas de linguagem expressivas e comunicativas, Caderno de formação n. 8, bloco 1, módulo 3, disciplina 14).

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, M. M. *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.

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

LE MOS, C. T. G. Língua e discurso na teorização sobre aquisição de linguagem. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 30, n. 4, p. 9-28, 1995.

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.

Sugestões de leitura

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

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

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

ANOTAÇÕES

[illegible]

O movimento do corpo infantil: uma linguagem da criança

Marynelma Camargo Garanhani

Doutora em Educação. Professora adjunta do Departamento de Educação Física e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, Curitiba-PR.

Lorena de Fatima Nadolny

Mestra em Educação. Atua no Departamento de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Curitiba-PR.

Para iniciar a conversa...

A escola da pequena infância, ao proporcionar o desenvolvimento infantil nas 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 realizadas 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).

Ao brincar, a criança manifesta e se apropria de linguagens, pois por meio da imaginação e da fantasia, ela confere significados à sua realidade. 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 ao 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 sujeito cultural.

Sujeito: Neste texto a compreensão de sujeito se apoia 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.

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:

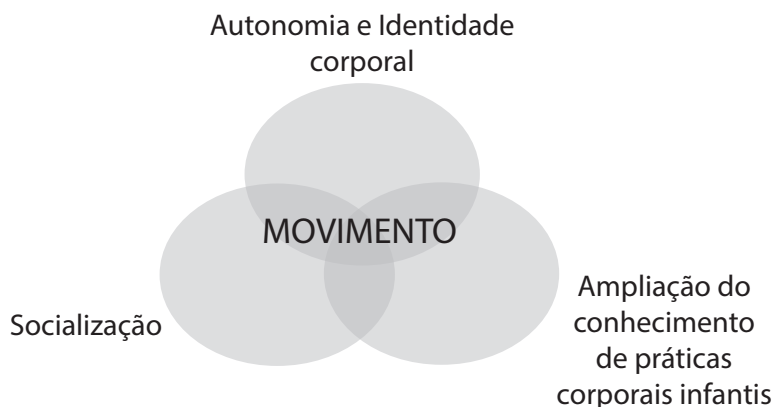
1. envolvem movimentações corporais para o desenvolvimento físico e motor, proporcionando assim o conhecimento, o domínio e a consciência do corpo, condições necessárias para a autonomia e identidade corporal infantil;
2. conduzam à compreensão dos movimentos do corpo como uma linguagem utilizada na 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 1, na sequência, propõe uma representação gráfica da integração desses eixos no trabalho educativo com o movimento:

Figura 1 – Representação gráfica da integração dos eixos



Fonte: Elaborado pelas autoras.

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, consequentemente, elaborar e/ou ressignificar o seu pensamento.

Saiba mais...

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 (Quadro 1):

Quadro 1 – Sugestões de objetivos a serem desenvolvidos na integração dos eixos

Eixos norteadores	Objetivos
Autonomia e Identidade Corporal	• 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	• 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	• conhecimento e/ou reconhecimento, apropriação e apreciação, construção e (re)organização das diversas práticas corporais infantis presentes no meio sociocultural 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 permitam 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.

Como referenciar este texto

Originalmente publicado em:

GARANHANI, Marynelma Camargo; NADOLNY, Lorena de Fatima. O movimento do corpo infantil: uma linguagem da criança. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA [UNESP]; UNIVERSIDADE VIRTUAL DO ESTADO DE SÃO PAULO [UNIVESP] (Org.). *Caderno de formação: formação de professores: educação infantil: princípios e fundamentos*. São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2011. v. 3. p. 65-74. ISBN 978-85-7983-133-1. Disponível em: <<https://hec.su/dHgX>>. Acesso em: 26 jul. 2016. (Educação Infantil: diferentes formas de linguagem expressivas e comunicativas, Caderno de formação n. 8, bloco 1, módulo 3, disciplina 14).

Referências

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

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

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*. 2004. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação), Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2004.

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.

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.

OLIVEIRA, Z. R. 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, S. M. S. Linguagem e linguagens. *Eccos Revista Científica*, São Paulo, v. 3, n. 2, p. 9-15, dez. 2001.

SILVA, E. J. S. 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.

Sugestões de leitura

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.; SCHNEIDER, O. *Educação Física para a Educação Infantil*: conhecimento e especificidade. São Cristóvão: UFS, 2008.

Sites para pesquisa sobre jogos e brincadeiras:

FOLHA ONLINE. Mapa do brincar. Disponível em: <<http://goo.gl/MsrFC>>. Acesso em: 8 ago. 2016. O Mapa do Brincar é uma iniciativa da Folhinha, suplemento infantil do jornal *Folha de S. 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 Avisá Lá*, São Paulo, Crecheplan, n. 11, p. 11-19, jul. 2002.

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

PRUDDEN, S; SUSSMAN, J. Tradução de Mônica Mattar Oliva. *Ginástica para crianças*. São Paulo: Martins Fontes, 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.

ANOTAÇÕES

This image shows a full page of white paper with horizontal blue or grey ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page, typical of notebook paper. There are no margins, text, or other markings on the page.

Entrelaçando diferentes linguagens na Educação Infantil: reflexões e práticas

Maria Cristina dos Santos Peixoto

Doutora em Educação. Professora no Laboratório de Estudos de Educação e Linguagem da Universidade Estadual do Norte Fluminense “Darcy Ribeiro”, Campos dos Goytacazes-RJ.

Leny Cristina Soares Souza Azevedo

Doutora em Educação. Professora adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro-RJ.

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 esplendor nunca mais conhecerá (FREINET, 1988, p. 20-21).

A epígrafe de Celestin Freinet (1988), 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 à Lei 5.692 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 9.394, 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 socioculturais. 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 linguagem, 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.

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

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 Morin (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.

Morin: 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*.

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.

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*.

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 competente, capaz de múltiplas relações, portadora de histórias, produtora de 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 (1896-1980). 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 responderão 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.

Para refletir... —●●●—

A partir dessas reflexões, lanço 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 Rodrigues (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. 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?

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

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.

Ainda é muito comum entender, de forma equivocada e limitada, as manifestações da criança como algo espontâneo e de autoexpressão. 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 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 respondeu: “*é um vermelho devagar*”. A resposta poética da criança está vinculada à sua percepção sincrética das coisas. O adulto, geralmente, analisa a Arte para compreender o todo. A criança percebe simultaneamente o todo e as partes.

Importante...

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 de 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: *Era uma vez um menininho...*, 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).

Era uma vez um menininho...
Conferir site Dejo Vo!
Disponível em: <<http://goo.gl/JzdQrV>>

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 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 (1982). E que caminhos poderão ser estes?

Inspirados por Gonzaguinha (1982), vamos abrir criativamente as nossas mentes e os nossos corações!

Cenários possíveis para as diferentes linguagens

O homem é uma ilha cercada de linguagens por todos os lados (CEREJA; COCHAR, 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 trouxesse 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.

Para refletir...

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).

“Arremate 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).

Como referenciar este texto

Originalmente publicado em:

PEIXOTO, Maria Cristina dos Santos; AZEVEDO, Leny Cristina Soares Souza. Entrelaçando diferentes linguagens na educação infantil: reflexões e práticas. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA [UNESP]; UNIVERSIDADE VIRTUAL DO ESTADO DE SÃO PAULO [UNIVESP] (Org.). *Caderno de formação: formação de professores: educação infantil: princípios e fundamentos*. São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2011. v. 3. p. 75-90. ISBN 978-85-7983-133-1. Disponível em: <<https://hec.su/dHgX>>. Acesso em: 26 jul. 2016. (Educação Infantil: diferentes formas de linguagem expressivas e comunicativas, Caderno de formação n. 8, bloco 1, módulo 3, disciplina 14).

Referências

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.

BARBOSA, Ana Mae. *A imagem do ensino de Arte*. São Paulo: Perspectiva, 1991.

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, Célestin. *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: GONZAGUINHA. *Caminhos do coração*. [S.l.] EMI-Odeon, 1982. 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, Maria Cristina dos Santos. *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, 1983. 1 disco sonoro.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. *A psicologia da arte*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. *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, João Francisco. *Por que arte-educação?* Campinas: São Paulo: Papyrus, 1991.

FUSARI, Maria F. Rezende; FERRAZ, Maria Heloisa C. T. *Arte na educação escolar*. São Paulo: Cortez, 2006.

FUSARI, Maria F. Rezende; FERRAZ, Maria Heloisa C. T. *Metodologia do ensino de arte*. São Paulo: Cortez, 1993.

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 da Silva Pereira

Doutora em Educação. Professora dos Departamentos de Pedagogia e Artes Visuais da Universidade da Região de Joinville (Univille), Joinville-SC.

Maryahn Koehler Silva

Doutora em Educação. Professora Titular do Departamento de Psicologia da Universidade da Região de Joinville (Univille), Joinville-SC.

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 de perfil comparativo, este considerou estudos de diversos autores sobre 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 mesma”.

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.

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) citam 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).

Para refletir...

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 cruzeiras 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

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.

Como referenciar este texto

Originalmente publicado em:

PEREIRA, Célia Ceschin da Silva; SILVA, Maryahn Koehler. Grafismo infantil: leitura e desenvolvimento. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA [UNESP]; UNIVERSIDADE VIRTUAL DO ESTADO DE SÃO PAULO [UNIVESP] (Org.). *Caderno de formação: formação de professores: educação infantil: princípios e fundamentos*. São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2011. v. 3. p. 91-96. ISBN 978-85-7983-133-1. Disponível em: <<https://hec.su/dHgX>>. Acesso em: 26 jul. 2016. (Educação Infantil: diferentes formas de linguagem expressivas e comunicativas, Caderno de formação n. 8, bloco 1, módulo 3, disciplina 14).

Referências

BÈDARD, Nicole. *Como interpretar os desenhos das crianças*. 2. ed. São Paulo: 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 Maillet. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

LOWENFELD, Viktor; BRITTAİN, 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 Maryahn Koehler, PILLOTTO Silvia Sell Duarte; MOGNOL, Leticia T. A leitura do texto não-verbal na produção gráfica infantil. In: ORMEZZANO, G. (Org.). *Questões de Artes Visuais*. Passo Fundo: UFF, 2004.

ANOTAÇÕES

ANOTAÇÕES

[illegible]

D12 – Educação Infantil: diferentes formas de linguagem

Música na Educação Infantil: reflexões e proposta didática para professores não especialistas

Maria Flávia Silveira Barbosa

Doutora em Educação. Professora no Instituto de Artes da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia-MG.

Introdução

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 acontecer, 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.

Saiba mais...

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 dedicando-me 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 a 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 PCNs – 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 a qualquer convenção. Já as formas de linguagem têm, como uma de suas características, as normas e convenções.

Importante...

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.

Para refletir...

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 (1990), 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; 2004a); Queiroz e Marinho (2007); Parejo (2007); e França (2006; 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 fundamental no processo de apreensão da linguagem musical. Incluo 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 – 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 o segundo, 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.

Sobre o texto:

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.

Como referenciar este texto

Originalmente publicado em:

BARBOSA, Maria Flávia Silveira. Música na Educação Infantil: reflexões e proposta didática para professores não especialistas. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA [UNESP]; UNIVERSIDADE VIRTUAL DO ESTADO DE SÃO PAULO [UNIVESP] (Org.). *Caderno de formação: formação de professores: educação infantil: princípios e fundamentos*. São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2011. v. 3. p. 97-108. ISBN 978-85-7983-133-1. Disponível em: <<https://hec.su/dHgX>>. Acesso em: 26 jul. 2016. (Educação Infantil: diferentes formas de linguagem expressivas e comunicativas, Caderno de formação n. 8, bloco 1, módulo 3, disciplina 14).

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. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI*. 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: 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. "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. 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. 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.

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

A expressão musical e a criança de zero a cinco anos

Monique Andries Nogueira

Doutora em Educação. Professora Associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro-RJ.

Introdução

A música está junto à humanidade desde os mais remotos tempos e longínquos espaços. E, sem sombra de dúvida, é uma 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.

Para refletir...

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.

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 compreender 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.

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 grupo que ouviu música apresentou melhor rendimento. A explicação do pesquisador é a de 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 resultados de 15 a 41% superiores em testes de proporções e frações do que outros que não as receberam. 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.

A música e o desenvolvimento afetivo

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, esses 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.

Importante...

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 considerável 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. Zatorre, 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.

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, inserem-nos 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 ciúminho, 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.

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.

Saiba mais...

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.

Saiba mais...

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.

Para refletir...

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.

O que trazem os documentos oficiais

O *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (RCNEI) (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 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 trouxeram 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.

Como referenciar este texto

Originalmente publicado em:

NOGUEIRA, Monique Andries. A expressão musical e a criança de zero a cinco anos. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA [UNESP]; UNIVERSIDADE VIRTUAL DO ESTADO DE SÃO PAULO [UNIVESP] (Org.). *Caderno de formação: formação de professores: educação infantil: princípios e fundamentos*. São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2011. v. 3. p. 109-120. ISBN 978-85-7983-133-1. Disponível em: <<https://hec.su/dHgX>>. Acesso em: 26 jul. 2016. (Educação Infantil: diferentes formas de linguagem expressivas e comunicativas, Caderno de formação n. 8, bloco 1, módulo 3, disciplina 14).

Referências

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

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, A.; VILLAR, M. S. *Dicionário Houaiss de língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

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

SHARON, B. A música na mente. *Revista Newsweek*, Nova Iorque, jul. 2000.

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

ZATORE, R.; BLOOD, A. *Música tem o mesmo endereço que sexo e comida em nosso cérebro*. Disponível em: <www.prometeu.com.br>. Acesso em: 9 ago. 2016.

Sugestões de leitura

ADORNO, T. W. A indústria cultural. In: COHN, G. (org.). *Theodor W. Adorno*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1994. (Coleção 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. 6. v.

BRITO, T. A. *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, M. A. *A formação do ouvinte crítico: um direito do cidadão* (propostas para a Educação musical no Ensino Fundamental). 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1994.

NOGUEIRA, M. A. Repertório para a formação de bons ouvintes. *Revista Inter-ação*, Goiânia, v. 22, n. 1/2, 1998.

NOGUEIRA, M. A. Música, consumo e escola: reflexões possíveis e necessárias. In: PUCCI, B. et al. (Org.). *Teoria crítica, estética e educação*. Campinas/Piracicaba: Autores Associados/Unimep, 2001.

NOGUEIRA, M. A. A música e o desenvolvimento da criança. *Revista UFG*, Goiânia, ano VI, v. 2, 2004.

NOGUEIRA, M. A. *A formação cultural do professor ou a arte da fuga*. Goiânia: UFG, 2008.

SCHAFFER, M. *O ouvido pensante*. São Paulo: Unesp, 1991.

Discografia sugerida

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

BEDRAN, B. *Coletânea de canções infantis*. Niterói: Ângelus produções artísticas, 1997.

BEDRAN, B. *A caixa de música de Bia*. Niterói: Ângelus produções artísticas, 1996.

BEDRAN, B. *Bia canta e conta*. Niterói: Ângelus produções artísticas, 2004. (v. 1 e 2).

BEDRAN, B. *Brinquedos cantados*. Niterói: Ângelus produções artísticas, 2003.

BEDRAN, B. *Fazer um bem*. Niterói: Ângelus produções artísticas, 2005.

COLEÇÃO DISQUINHO. Continental, 2002. (remasterização em CD).

CHAN, T. *Dos pés à cabeça*. São Paulo: Vitale, 1997.

CRUZ, J. *Meninos*. Secretaria de Cultura de Goiânia.

VALE, R. *Enrola-bola*. 1996.

ZISKIND, H. *Meu pé, meu querido pé*. Velas, 1997.

A linguagem escrita e as crianças – superando mitos na Educação Infantil

Silvana de Oliveira Augusto

Mestra em Educação. Assessora Pedagógica para Educação Infantil na Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de São José do Rio Preto-SP. Professora titular no Instituto Superior de Ensino Vera Cruz.

Introdução

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 é cercado de tendências ideológicas e, muitas vezes, reforçam mitos e mal entendidos que não colaboram para o avanço da educação 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 em outros destinados à prontidão para a escrita, afastam as crianças de um contato mais significativo com as manifestações verbais 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 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 ao 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 falta de 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, no debate em torno dos termos alfabetização e letramento, não há definições que agradem a todas as correntes de pensamento que, hoje, produzem pesquisas na área. 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, 1998, 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. Sobre essas práticas, Ferreiro afirma:

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. Segundo Colello,

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 cultura 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, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2009, grifos nossos).

A escrita e a 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, devido 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 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, sozinhas, ainda, não podem fazer isso. 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 infantil

Infantil: Adaptado de Augusto (2003).

Ler um livro para crianças requer decisões e escolhas muito importantes. Anote algumas dicas úteis para o planejamento:

- 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, deve-se 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, com partilhar 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 uma 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 conseguir atingir 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 com a finalidade de registro.

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, escrevendo

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 ter seu nome grafado com poucas letras, mas o nome lobo, certamente será 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 sala

Sala: Adaptado de Augusto (2003).

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

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, contando 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.

Como referenciar este texto

Originalmente publicado em:

AUGUSTO, Silvana de Oliveira. A linguagem escrita e as crianças – superando mitos na Educação Infantil. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA [UNESP]; UNIVERSIDADE VIRTUAL DO ESTADO DE SÃO PAULO [UNIVESP] (Org.). *Caderno de formação: formação de professores: educação infantil: princípios e fundamentos*. São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2011. v. 3. p. 121-134. ISBN 978-85-7983-133-1. Disponível em: <<https://hec.su/dHgX>>. Acesso em: 26 jul. 2016. (Educação Infantil: diferentes formas de linguagem expressivas e comunicativas, Caderno de formação n. 8, bloco 1, módulo 3, disciplina 14).

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*. 6. 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.

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

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

Sugestões de leitura

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. M. (Org.). *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

Doutora em Educação. Professora Adjunta do Departamento de Estudos Especializados da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre-RS.

Introdução

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.

Para refletir...

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 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 significa 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 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, colocar a leitura no seu cotidiano, a fim de promover a inserção dos filhos/as em ambiências de formação de leitores (feiras, bibliotecas públicas, livrarias etc.). Desse modo, poderão mostrar-lhes 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

Para refletir...

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 procurarei 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.

Creio 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.

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, 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. 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, para 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*.

Desse modo, 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 descoberta, os bebês apreciam que os livros ofereçam interações com as demais linguagens (plástica, musical, entre outras). Portanto, ofertar livros que contenham guizos, velcros, fechos, plástico bolha (para ser apertado, claro), aromas, texturas, formas, padronagens, cores, entre outros recursos, 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. Pode-se acrescentar, através de colagem (nas obras de papelão) ou de costuras (nas obras de pano), esses elementos, dando 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), as quais possam ser manipuladas posteriormente em abundância sem se soltarem.

Importante...

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, as quais explorem a sonoridade das palavras (outro foco de atenção nesse momento). Narrativas, como “A bola, vai rolar, vai rolaaaaaaaarrrrrr 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, retroprojetores, 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.

Saiba mais...

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

1. *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.
2. *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.
3. *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, entre outros, emprestados).
4. *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.
5. *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.
6. *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.

Como referenciar este texto

Originalmente publicado em:

KAERCHER, Gládis Elise Pereira da Silva. Literatura Infantil e Educação Infantil: um grande encontro. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA [UNESP]; UNIVERSIDADE VIRTUAL DO ESTADO DE SÃO PAULO [UNIVESP] (Org.). *Caderno de formação: formação de professores: educação infantil: princípios e fundamentos*. São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2011. v. 3. p. 135-142. ISBN 978-85-7983-133-1. Disponível em: <<https://hec.su/dHgX>>. Acesso em: 26 jul. 2016. (Educação Infantil: diferentes formas de linguagem expressivas e comunicativas, Caderno de formação n. 8, bloco 1, módulo 3, disciplina 14).

Referências

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.). *Alfabetizar: fundamentos e práticas*. Porto Alegre: Mediação, 2010.

ANOTAÇÕES

[illegible]

Pressupostos para o trabalho docente com a Matemática na Educação Infantil

Carmen Campoy Scriptori

Doutora em Educação. Professora pesquisadora colaboradora voluntária do Laboratório de Psicologia Genética da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP.

Introdução

O objetivo geral da Educação Infantil é promover o desenvolvimento global e harmonioso 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 devem 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 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 são conceitos abstratos e têm seus correspondentes na realidade física, porém 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, bem como com 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.

Por meio da educação, em função de múltiplas e variadas interações sociais, 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 (1976) 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 ideia 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 Fundamental, 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, 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 constrange 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, 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 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 $=$, $=1=$, entre 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 mamãe 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 ao 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 pelas crianças e não, somente, de número e operações aritméticas.
- 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 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 sobrepondo-se à de 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 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.
- Substituir a memorização de numerais, o vocabulário matemático (verbalização, de acordo com o sistema) e a resposta correta 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. Compreendemos, 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 contatos 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, bem como 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, consequentemente, 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 propostas 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.

Como referenciar este texto

Originalmente publicado em:

SCRIPTORI, Carmen Campoy. Pressupostos para o trabalho docente com a Matemática na Educação Infantil. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA [UNESP]; UNIVERSIDADE VIRTUAL DO ESTADO DE SÃO PAULO [UNIVESP] (Org.). *Caderno de formação: formação de professores: educação infantil: princípios e fundamentos*. São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2011. v. 3. p. 141-155. ISBN 978-85-7983-133-1. Disponível em: <<https://hec.su/dHgX>>. Acesso em: 26 jul. 2016. (Educação Infantil: diferentes formas de linguagem expressivas e comunicativas, Caderno de formação n. 8, bloco 1, módulo 3, disciplina 14).

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: Papirus, 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*. 1988. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1988.

Sugestões de leitura

PIAGET, J.; SZEMINSKA, A. *A Gênese do Número na Criança*. Rio de Janeiro, Zahar, 1975.

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.

ANOTAÇÕES

[illegible]

Foram utilizadas nesta obra: papel do tamanho para a capa: 28cmX43.5cm, miolo:21cmX28cm, Fontes Swis721 Cn BT, Segoe UI.

As ilustrações constante desta obra tem licença de uso livre a partir de autorização do banco de imagens Freepik (www.freepik.com). Os créditos são para (Designed by Freepik). As ilustrações foram adaptadas a fim de atender ao projeto gráfico da obra.