



Orientações Curriculares

Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas

Educação Infantil

PREFEITURA DA CIDADE DE SÃO PAULO

Gilberto Kassab

Prefeito

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Alexandre Alves Schneider

Secretário

Célia Regina Guidon Falótico

Secretária Adjunta

Waldecir Navarrete Pelissoni

Chefe de Gabinete

COORDENADORES DE EDUCAÇÃO

Eliane Seraphim Abrantes, Elizabete dos Santos Manastarla, Fátima Elisabete Pereira Thimoteo, Hatsue Ito, Isaias Pereira de Souza, José Waldir Gregio, Leila Barbosa Oliva, Leila Portella Ferreira, Marcello Rinaldi, Maria Angela Gianetti, Maria Antonieta Carneiro, Silvana Ribeiro de Faria, Sueli Chaves Eguchi

DIRETORIA DE ORIENTAÇÃO TÉCNICA

Regina Célia Lico Suzuki

(Diretora – Coordenadora Geral do Programa)

DIVISÃO DE ORIENTAÇÃO TÉCNICA - EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Romy Schinzare (Diretora)

Alice da Conceição Alves, Antonio Gomes Jardim, Débora Cristina Yo ki, Leny Ângela, Zolli Juliani, Rosa Maria Laquímia de Souza

DIVISÃO DE ORIENTAÇÃO TÉCNICA - ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO

Elenita Neli Beber (Diretora)

Ailton Carlos Santos, Ana Maria Rodrigues Jordão Massa, Ione Aparecida Cardoso Oliveira, Marco Aurélio Canadas, Maria Virgínia Ortiz de Camargo, Rosa Maria Antunes de Barros

DIVISÃO DE ORIENTAÇÃO TÉCNICA - EDUCAÇÃO INFANTIL

Yara Maria Mattioli (Diretora)

Ana Cristina Wey, Fátima Bonifácio, Maria Aparecida Andrade dos Santos, Maria Heloisa Sayago França, Matilde Conceição Lescano Scandola, Patrícia Maria Takada

EDUCAÇÃO ESPECIAL

Adriana Sapede Rodrigues, Mariluci Campos Colacio, Mônica Leone Garcia Federico, Silvana Lucena dos Santos Drago, Yara Tereza Taccola Andretto

CÍRCULO DE LEITURA

Angela Maria da Silva Figueiredo, Aparecida Eliane de Moraes, Ivani da Cunha Borges Berton, Leika Watabe, Margareth Ap. Ballesteros Buzinaro, Regina Celia dos Santos Camara, Rosanea Maria Mazzini Correa, Silvia Moretti Rosa Ferrari, Suzete de Souza Borelli

TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO

Carlos Alberto Mendes de Lima, Denise Mortari Gomes Del Grandi, Lia Cristina Lolito Paraventi, Tidu Kagohara

PROJETOS ESPECIAIS / ASSESSORIA ESPECIAL

Marisa Ricca Ximenes (Assessora Técnica)

Rosana de Souza (Grupo de Educação para a Diversidade Étnico-Racial)

EQUIPE TÉCNICA DE APOIO DA SME/DOT

Ana Lucia Dias Baldinetti Oliveira, Delma Aparecida da Silva, Jarbas Mazzariello, Magda Giacchetto de Ávila, Maria Teresa Yae Kubota Ferrari, Rita de Cássia Anibal, Rosa Peres Soares, Tânia Nardi de Pádua, Telma de Oliveira

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE ORIENTAÇÃO TÉCNICA

ORIENTAÇÕES CURRICULARES: EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGENS
E ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL

2007

DIRETORIA DE ORIENTAÇÃO TÉCNICA

Regina Célia Lico Suzuki (Diretora – Coordenadora Geral do Programa)

DIVISÃO DE ORIENTAÇÃO TÉCNICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Yara Maria Mattioli (Diretora)

EQUIPE TÉCNICO-PEDAGÓGICA

Ana Cristina Wey, Fátima Bonifácio, Maria Aparecida Andrade dos Santos, Maria Heloisa Sayago França, Matilde Conceição Lescano Scandola, Patrícia Maria Takada

EQUIPE TÉCNICO-ADMINISTRATIVA

Ivone Mosolino, Sylvete Medeiros Correa, Vitor Hélio Breviglieri, Bruna de Andrade Bom (Estagiária)

CONSULTORIA PEDAGÓGICA e ELABORAÇÃO

Zilma de Moraes Ramos de Oliveira (Coordenação Geral)

ELABORADORES

Débora Rana
Ieda Abbud
Luciana Hubner
Maria Paula Vignola Zurawski
Maria Priscila Bacellar Monteiro
Silvana de Oliveira Augusto

COLABORADORES

SME / DOT

Educação Especial: Mônica Leone Garcia Frederico; Informática Educativa: Denise Mortari Gomes Del Grandi, Lia Cristina Lotito Paraventi; Projetos Especiais: Grupo de Educação para a Diversidade Étnico-Cultural – Rosana de Souza e Saúde do Escolar – Luz Marina Moreira Corrêa de Toledo, Maria Sílvia Cavasin Matano

FORMADORES LOCAIS

CE Butantã: Dilean Marques Lopes, Valéria Mendes de Souza Mazzoli ; CE Campo Limpo : Roseli Helena de Souza Salgado ; CE Capela do Socorro: Simone Aparecida Matella; CE Freguesia do Ó/Brasilândia: Luzinete Pellegrini Martins, Sandra Maria dos S. Vercelino; CE Guaianases: Eliana Irene do N. Menezes; CE Ipiranga: Regina Mara Chabariery; CE Itaquera: Ana Celina Cartaxo Dias, Maria José Salatino Rodrigues de Assis; CE Jaçanã/Tremembé: Gislaíne Garcia Gutierrez Aprobato, Thema Eliana Sant'anna; CE Penha: Maria da Piedade Florido Silva de Souza, Sabrina Correia, Vera Helena dos Santos; CE Pirituba: Meire Festa, Rosângela Gurgel Rodrigues Massei; CE São Mateus: Clarice Ramos, Paula Darcie Azevedo; CE São Miguel: Ana Amélia P. Alberto, Andréa Angelo Soares dos Santos, Márcia Aparecida Colber de Lima, Maria das Graças Pereira dos Santos Rosa; CE Santo Amaro: Gilmar Landim Pitoche

FORMADORES CENTRAIS

Andréa Fraga da Silva, Fábio Wosniak, Fernanda Mello Rezende Pinho, Josca Ailine Baroukh, Kelly Cristina Santos, Lílíana Maria Bertolini, Linice da Silva Jorge, Marcelo Salun Ferreira, Marina Marcondes Machado, Ricardo Casco, Telma Vitória

CENTRO DE MULTIMEIOS

Waltair Martão (Coordenador)

PROJETO GRÁFICO

Ana Rita da Costa, Conceição Aparecida Baptista Carlos, Hilário Alves Raimundo, Joseane Alves Ferreira

PESQUISA DE IMAGENS

Iracema Fátima Ferrer Constanzo, Lílían Lotufo Pereira Pinto Rodrigues, Magaly Ivanov, Patricia Martins da Silva Rede, Nancy Prandini, Silvana Terezinha Marques de Andrade

AGRADECIMENTOS

A todos os profissionais das Coordenadorias de Educação, Unidades de Educação Infantil e Divisões de Orientação Técnica e representantes do Grupo de Trabalho (Instituições da Sociedade Civil) que leram, debateram, opinaram, sugeriram modificações, disponibilizaram fotos e contribuíram para a redação final deste documento.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Câmara Brasileira do Livro, SP - Brasil.

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica.

Orientações curriculares : expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para Educação Infantil / Secretaria Municipal de Educação – São Paulo : SME / DOT, 2007.

152p.

Bibliografia

1.Educação Infantil I.Programa de Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagens

CDD 372.21

Código da Memória Técnica: SME-DOT/Sa.011/07

Aos Educadores da Rede de Ensino da Cidade de São Paulo

A Secretaria Municipal de Educação de São Paulo tem acompanhado o movimento hoje existente no país pela Consolidação de uma Educação Infantil de Qualidade. Tendo como um de seus grandes desafios articular propostas de trabalho da Educação Infantil em CEIs, Creches, EMElS e EMEEs, bem como com o Ensino Fundamental, reconhecendo as necessidades e especificidades de cada etapa de ensino, de modo a responder a demanda de pensar um processo continuado ao longo da Educação Básica.

Assim como as demais publicações a elaboração deste material foi coordenada pela Diretoria de Orientação Técnica – Educação Infantil, envolvendo especialistas de diferentes áreas. Sua construção contou também com a parceria de educadores, gestores de educação, gestores de Políticas Públicas e grupo de trabalho composto por organizações não governamentais, terceiro setor, sociedade civil e pesquisadores de Educação Infantil ligados a Universidades ou Centros de Pesquisa, na busca contínua de um trabalho cada vez mais qualificado.

Nesse sentido este material busca subsidiar a prática e a reflexão de todos os envolvidos com uma pedagogia para a infância, na construção de um novo paradigma para a educação infantil.

Este material tem o objetivo de intensificar a articulação entre as propostas de trabalho nas Unidades Educacionais que atendem aproximadamente 390.000 crianças, que como sujeitos de direitos tenham acesso a bens culturais, aprendizagens significativas em um ambiente desafiador que promova a construção de conhecimentos.

Não queremos que ele se torne somente mais um documento para a rede, e para isso contamos com seu comprometimento para torná-lo um instrumento vivo, que possa fortalecê-lo em sua ação educativa.

Este processo de construção coletiva exige empenho, implicação e tomada de decisão de todos os educadores da rede de ensino da cidade de São Paulo, nas diferentes instâncias: SME/DOT, Coordenadorias de Educação e Unidades Educacionais.

O diálogo, mais uma vez, está aberto.

Alexandre Alves Schneider
Secretário Municipal de Educação

Em um momento em que todo o País se mobiliza em torno da meta de assegurar uma educação infantil de qualidade, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo tem procurado garantir a todas as crianças atendidas nos Centros de Educação Infantil – CEIs, Creches, Escolas Municipais de Educação Infantil – EMEIs e classes de educação infantil das Escolas Municipais de Educação Especial – EMEEs de sua rede de ensino oportunidade de acesso a bens culturais que lhes ofereçam condições de aprender sobre o mundo e sobre si mesmas e desenvolver-se como cidadãos conscientes da importância de se construir uma sociedade justa e democrática.

A meta que a Secretaria julga conveniente manter é assegurar alguns pontos comuns que auxiliem a equipe de cada unidade educacional a elaborar, desenvolver e avaliar com autonomia seu projeto pedagógico, dada a grandeza da rede municipal paulistana que reúne muitos professores (aproximadamente 19 mil na rede direta) e muitas unidades (mais de 1.400 CEIs, creches, EMEIs e EMEEs com turmas de educação infantil), cada uma delas com sua estrutura físico-administrativa, sua equipe de educadores, suas crianças e famílias atendidas e seu projeto pedagógico.

Com essa preocupação, a Diretoria de Orientação Técnica da Secretaria Municipal de Educação buscou formular uma Orientação Curricular para a educação infantil baseada em uma concepção de educar e cuidar voltada para a apropriação e transformação pela criança de até 6 anos de idade, de bens culturais por meio de diferentes linguagens e de criativas formas de interação com o ambiente. Tal orientação apresenta expectativas sobre aprendizagens que podem ser promovidas com as crianças atendidas nos CEIs, nas creches, nas EMEIs e nas turmas de educação infantil das EMEEs da rede municipal de ensino de São Paulo e apresenta algumas orientações sobre como fazê-lo.

Na tarefa de levantar expectativas em relação às aprendizagens que as crianças podem efetivar nas unidades de educação infantil municipais fez-se necessário: explicitar esperanças, acreditar no avanço no desenvolvimento das crianças e trabalhar para que elas obtenham o que lhes é de direito: serem educadas e cuidadas em um ambiente que as acolha, apóie suas iniciativas e as estimule em sua aventura de significar o mundo e a si mesmas.

O Documento ORIENTAÇÕES CURRICULARES: EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGENS E ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL foi elaborado a partir do aprofundamento de diretrizes para o trabalho pedagógico apresentadas na publicação Tempos e espaços para a infância e suas linguagens nos CEIs, Creches e EMEIs da cidade de São Paulo (São Paulo, SME, 2006) e outras

concepções e práticas pedagógicas trabalhadas no “Programa A Rede em rede” que, desde 2006, desenvolveu formação continuada de coordenadores pedagógicos de CEIs, EMEIs e EMEEs. Uma versão preliminar das expectativas propostas foi discutida pelos educadores de todas as unidades da rede direta e em algumas unidades da rede conveniada. Com base em suas considerações foi elaborada a versão final, que recebeu uma leitura crítica por representantes de professores e de equipes técnicas de CEIs, EMEIs, EMEEs e por supervisores e representantes das creches conveniadas.

O documento tem por objetivos:

- servir de referência para o trabalho dos professores e suscitar-lhes uma atitude reflexiva enquanto planejadores dos ambientes de aprendizagens das crianças.
- subsidiar cada professor na estruturação de um programa de atividades para as crianças de sua turma.
- apoiar cada equipe no planejamento, desenvolvimento e avaliação de seu projeto pedagógico, instrumento que define os conteúdos e as aprendizagens que eles buscam mediar com suas crianças.
- intensificar a articulação dos CEIs, creches, EMEIs e EMEEs, hoje integrados na rede municipal de ensino, em torno de diretrizes comuns e de um conjunto de aprendizagens que podem ser promovidas com cada grupo de crianças, de modo a dar continuidade às experiências das crianças em seu processo educacional.
- criar um recurso de comunicação que informe as famílias das crianças matriculadas nas instituições de educação infantil da rede municipal de ensino sobre as perspectivas de trabalho pedagógico que estão sendo discutidas nas unidades.

Esperamos que esse trabalho possa provocar reflexões que levem as equipes das unidades da rede municipal a lançar-se com mais confiança no movimento de renovação das propostas de trabalho na educação infantil exigida por nosso tempo.

Bom trabalho!

Equipe de DOT Educação Infantil

SUMÁRIO

PARTE 1

Introdução	12
O ponto de partida	15
Princípios básicos.....	16
a) O desenvolvimento da criança: processo conjunto e recíproco	17
b) Educar e cuidar: dimensões indissociáveis de toda ação educacional	19
c) Todos iguais, apesar de diferentes: a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais.....	20
d) O professor: mediador da criança em sua aprendizagem	23
e) O construção de parcerias com as famílias	24
Orientações didáticas gerais	26
As orientações didáticas e as expectativas de aprendizagens	38

PARTE 2

Aprendizagens que podem ser promovidas na Educação Infantil	42
a) Experiências voltadas ao conhecimento e cuidado de si, do outro, do ambiente.....	43
b) Experiências de brincar e imaginar	54
c) Experiências de exploração da linguagem corporal	61

PARTE 3

d) Experiências de exploração da linguagem verbal	76
---	----

PARTE 4

e) Experiências de exploração da natureza e da cultura	96
f) Experiências de apropriação do conhecimento matemático.....	106
g) Experiências com a expressividade das linguagens artísticas	116

PARTE 5

Concluindo e recomeçando.....	140
-------------------------------	-----

BIBLIOGRAFIA.....

141



PARTE 1

INTRODUÇÃO

As pré-escolas e creches paulistanas têm tido importante papel na história da educação infantil em nosso País, por sua extensão numérica e por sua história de elaboração de documentos de orientação técnica que constituíram marcos importantes na área. Essa história traz desafios e responsabilidades para todos os seus atores quando se pensa na elaboração de orientações curriculares e expectativas de aprendizagens para as crianças nelas matriculadas nesse período de integração de CEIs¹, creches e EMEIs no sistema municipal de ensino de São Paulo.

Em todo o país, creches e pré-escolas tiveram, ao longo dos anos, que repensar suas funções e seu papel político em relação às crianças filhas de famílias de baixa renda por elas atendidas. Como instituições nascidas para prover esse atendimento, elas tiveram que superar posições assistencialistas e criar condições para colocar a educação de crianças de até 6 anos como um direito constitucional em uma luta que teve ativa participação dos movimentos operários, dos movimentos de mulheres, dos movimentos de redemocratização do País, além, evidentemente, das lutas dos próprios educadores.

Na década de 1980, no quadro das preocupações com a abertura política e com a redemocratização do país, na luta pela construção de uma sociedade brasileira menos desigual, um conjunto de pesquisas voltou-se para compreender os fatores que impediam a efetivação de uma educação infantil de qualidade como direito de toda criança. Com isso, a elaboração de diagnósticos institucionais, o levantamento de dados estatísticos, a avaliação de programas, a análise de legislações, a realização de estudos de caso e de pesquisas-ação formaram um cenário no qual teorias, concepções e políticas públicas puderam ser reavaliadas.

Naquele momento, era apontado que, sem modelos adequados para servir como referência para o trabalho pedagógico e com a ausência de uma política de formação específica para o profissional de educação infantil, a expansão do atendimento às crianças em creches e pré-escolas nas décadas de 1970 e 1980 acabou gerando no país um modelo de atendimento pobre para a pobreza, um cuidado custodial e uma educação de baixa qualidade, no sentido de propiciar poucas mudanças nas capacidades infantis.

1 Os CEIs e as creches atendem crianças de até 4 anos. As EMEIs o fazem a partir dessa idade, embora possam nela estar matriculadas crianças de 3 anos. As creches são geridas por entidades sociais conveniadas, assim como alguns CEIs. As EMEIs e os demais CEIs pertencem à rede direta de ensino. EMEEs são escolas onde estudam crianças com deficiência auditiva. Nelas existem classes de Educação Infantil.

As idéias de pioneiros que marcaram a história mundial da educação infantil – Froebel, Montessori, principalmente – e que foram influentes na elaboração das primeiras propostas curriculares para a educação infantil no Brasil, tiveram uma adesão incompleta e muitas vezes distorcida, ou apenas pontual, e perderam sua força inovadora ao longo da expansão da educação pré-escolar no país na década de 1970, apoiada em teorias de privação cultural e na idéia de educação compensatória.

A pré-escola, mesmo nas instituições mantidas por entidades privadas, passou a ter o ensino fundamental como sua principal fonte de inspiração, sem se livrar de distorções e inadequações por ele historicamente acumuladas: idéia de seriação, foco no ensino sistemático de disciplinas acadêmicas com metodologias que reconheciam pouco a atividade da criança.

Uma renovação, todavia, começou a se esboçar impulsionada em especial pela promulgação da nova Constituição de 1988 que incluiu a creche no sistema de ensino colocando-a com a pré-escola, no nível denominado educação infantil. Tal renovação foi influenciada por contribuições dos estudos da psicologia do desenvolvimento, da psicolinguística, da sociologia da infância, das neurociências e outras áreas do conhecimento acerca da construção da inteligência, da linguagem, da construção do conhecimento por crianças pequenas.

A intensificação de intercâmbios com educadores de outros países com maior experiência na educação de crianças desde seu nascimento alimentou muitos debates em congressos e nos fóruns em defesa da educação infantil sobre o que seria uma educação de qualidade em creches e pré-escolas em nosso país. Novas perspectivas foram delineadas para o trabalho com bebês e as crianças pequenas, revelando a necessidade da educação infantil superar a dicotomia entre cuidar e educar e construir uma cultura própria em um modelo que atenda às especificidades da faixa etária de 0 a 6 anos.

No estabelecimento de uma política direcionada a aperfeiçoar a qualidade do atendimento na educação infantil, foi publicado pelo MEC/SEF/COEDI, 1995, documento denominado “*Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças*”, elaborado por pesquisadores da Fundação Carlos Chagas. Outra medida do COEDI foi realizar um projeto para conhecer as propostas pedagógico-curriculares em curso nas diversas unidades da Federação no início da década de 1990. O estudo, publicado em 1996, demonstrou a fragilidade e inconsistência de grande parte das propostas pedagógicas em vigor, e possibilitou aprofundar a compreensão a respeito da multiplicidade e da heterogeneidade de propostas e de práticas em educação infantil no país.

Na última década, diretrizes oficiais e referenciais de âmbito nacional foram estabelecidas para apoiar a elaboração da proposta pedagógica das instituições de educação infantil como forma de ajudá-las a responder à autonomia determinada pela LDB, que reconhece a riqueza e a diversidade das realidades brasileiras desde que respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino.

Normas comuns foram definidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil – DCNEI, instituídas em 1999 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Elas reforçam princípios, fundamentos e procedimentos que devem orientar a organização, articulação, desenvolvimento e avaliação das propostas pedagógicas das instituições de educação infantil, de acordo com princípios éticos (da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum), políticos (dos direitos e deveres de cidadania, do exercício do pensamento crítico e do respeito à ordem democrática) e estéticos (da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais).

Além de reforçar a faixa etária de 0 a 6 anos como um todo, tais diretrizes enfatizam que as propostas pedagógicas devem promover práticas de educação e cuidado que tratem de modo integrado os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos, linguísticos e sociais da criança, entendendo-a como um ser integral. Elas orientam que as propostas pedagógicas busquem a interação das diversas áreas de conhecimento e os aspectos da vida cidadã a partir de atividades ora estruturadas, ora espontâneas e livres, contribuindo com o provimento de conteúdos básicos para a constituição de conhecimentos e valores, dentro de orientações específicas de acordo com a faixa etária.

Outro documento foi elaborado pelo MEC em 1998 para orientar a elaboração dos currículos das instituições de educação infantil: o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI. Diferentemente das Diretrizes, ele não é um documento normativo, mas, obedecendo à exigência imposta pela LDB, aponta algumas metas de qualidade para garantir o desenvolvimento integral das crianças, reconhecendo que seu direito à infância é parte de seus direitos de cidadania.

Iniciada com o pioneirismo de Mário de Andrade há mais de setenta anos, as Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs) de São Paulo uniram-se aos Centros de Educação Infantil (CEIs) e as creches até então sob a responsabilidade do órgão incumbido da assistência social no município formando o nível de educação infantil da rede municipal. Reuniram-se os profissionais e também as histórias dessas instituições marcadas pela produção de documentos técnicos que ao longo dos anos pavimentaram um percurso formador muito estimulante na área.

Essa rápida apresentação de uma história muito dinâmica se coloca como introdução ao presente esforço de motivar os educadores da rede municipal de ensino de São Paulo na reflexão sobre elementos que possam subsidiar seus projetos pedagógicos. O convite feito aos educadores é conhecer mais essa história, por exemplo, examinando o grande número de dissertações e teses que o pessoal da própria rede produziu.

O PONTO DE PARTIDA

Os conhecimentos atualmente disponíveis sobre as formas de aprendizado e desenvolvimento da criança pequena têm sido importantes referenciais no trabalho realizado em CEIs, creches e EMEIs. Eles legitimam a importância do trabalho educativo e do professor no planejamento de situações de aprendizagens, sua realização e avaliação como parte integrante do projeto pedagógico de cada unidade educacional.

No esforço de avaliar os melhores caminhos para promover o desenvolvimento das crianças com as quais ele trabalha, as decisões pedagógicas de cada professor necessitam tomar como referências algumas diretrizes traçadas para articular o trabalho realizado em diferentes unidades, ponto que é fundamental quando se trata de uma rede de CEIs, creches e EMEIs, como é o caso da rede municipal paulistana.

Acompanhando o que propõem as Diretrizes Nacionais para a educação infantil (Parecer CNE/CEB 22/98), defende-se que as práticas culturais selecionadas pelos professores a partir do projeto pedagógico de sua unidade para serem vividas no cotidiano destas instituições sejam estimuladoras do desenvolvimento das crianças, acolhedoras de suas diversidades e promotoras de:

- um pensar criativo e autônomo, conforme a criança aprende a opinar e a considerar os sentimentos e a opinião dos outros sobre um acontecimento, uma reação afetiva, uma idéia, um conflito, etc.;
- uma sensibilidade que valoriza o ato criador e a construção de respostas singulares pelas crianças, em um mundo onde a reprodução em massa sufoca o olhar; e
- uma postura ética de solidariedade e justiça que possibilite à criança trabalhar com a diversidade de pessoas e de relações que caracteriza a comunidade humana, e a posicionar-se contra a desigualdade, o preconceito, a discriminação e a injustiça.

Em decorrência disso, espera-se que as situações criadas cotidianamente nas instituições de educação infantil ampliem as possibilidades das crianças viverem a infância de modo a:

- conviver, brincar e desenvolver projetos em grupo,
- cuidar de si, de outros e do ambiente,
- expressar-se, comunicar-se, criar e reconhecer novas linguagens,
- compreender suas emoções e sentimentos e organizar seus pensamentos,
- ter iniciativa e buscar soluções para problemas e conflitos,
- conhecer suas necessidades, preferências e desejos ligados à construção do conhecimento e de relacionamentos interpessoais, e
- formular um sentido de si mesmo que oriente as ações da criança.

PRINCÍPIOS BÁSICOS

Com as novas configurações sociais historicamente criadas para promover a educação das novas gerações, tem sido apontado o valor da criança, desde bebê, poder frequentar ambientes de educação coletiva, como é o caso do CEI, creche e EMEI. Desde que nasce, e mesmo antes, na gestação, a criança está imersa nas práticas sociais de algum grupo de pessoas que atuam como seu ambiente de aprendizagem e desenvolvimento. Suas formas de agir, pensar, sentir, embora influenciadas por fatores inatos, não resultam apenas deles. Elas são construídas conforme as possibilidades de participação da criança em seu meio sociocultural em atividades onde interage com diferentes parceiros.

CEIs, creches e EMEIs têm, dentre outros, o compromisso de garantir às crianças nelas matriculadas o direito de viver situações acolhedoras, seguras, agradáveis, desafiadoras, que lhes possibilitem apropriar-se de diferentes linguagens e saberes que circulam em nossa sociedade, selecionados por seu valor formativo em relação aos objetivos expostos.

Alguns princípios básicos podem guiar a efetivação do compromisso apresentado:

- a. o desenvolvimento da criança é um processo conjunto e recíproco.*
- b. educar e cuidar são dimensões indissociáveis de toda ação educacional.*
- c. todos são iguais, apesar de diferentes: a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais.*
- d. o adulto educador é mediador da criança em sua aprendizagem.*
- e. a parceria com as famílias das crianças é fundamental.*

a) O desenvolvimento da criança: processo conjunto e recíproco

Observar um móbile, bater as mãos na água, engatinhar em busca de uma bola, examinar diferentes objetos reunidos em uma caixa, consolar outra criança que chora, contar histórias, ouvir poemas, observar e conversar sobre o crescimento de alguns animais, colecionar objetos e separá-los em caixas, brincar com cantigas de roda dramatizando seus personagens, brincar de faz-de-conta de casinha ou de ir ao supermercado, calcular quantas bolas há em uma cesta, preparar um bolo seguindo uma receita, arremessar bola em um cesto, cuidar de sua higiene e de sua organização pessoal são algumas das muitas formas de ação que a criança passa a fazer em um meio cultural concreto, produtos de processos de aprendizagem muito variados que nele ocorreram.

Tudo é tão fascinante que compreender a aventura que todo ser humano faz para aprender é algo que desafia todo educador. Isso é particularmente intrigante para os professores que trabalham mais diretamente com a criança pequena, cujas competências para agir, interagir e modificar seu ambiente têm sido cada vez mais investigadas.

O que as pesquisas que vêm sendo realizadas sobre o desenvolvimento humano têm apontado é que a criança é um sujeito competente, ativo e agente de seu desenvolvimento. Nas interações com parceiros de seu meio, em atividades socioculturais concretas, as crianças mobilizam seus saberes e suas funções psicológicas (afetivas, cognitivas, motoras, lingüísticas), ao mesmo tempo em que os modificam.

Daí a importância das crianças terem amplas oportunidades de trocar experiências e conhecimentos com outras crianças, seu professor e com os educadores da instituição, com quem passam a maior parte do tempo e que lhes propiciam a realização de atividades em que elas reorganizam o que existe e criam novos significados.

Nascida em uma cultura historicamente constituída, a criança é um ser simbólico e de linguagem. Sua experiência nessa e em outras culturas vai lhe exigir e possibilitar a apropriação de múltiplos signos criados pelos homens para dar sentido a suas relações com o mundo da natureza e o da cultura, que incluem o mundo da técnica, da ciência, da política e das artes, dentre outras áreas de produção humana, e a si mesma. Isso coloca a questão da aprendizagem no centro das preocupações dos educadores.

Aprender pode ser entendido como o processo de modificação do modo de agir, sentir e pensar de cada pessoa que não pode ser atribuído à maturação orgânica, mas à sua experiência. O aprendizado pode ser provocado por colaboração com

diferentes parceiros na realização de determinadas tarefas, por observação e imitação, ou por transmissão social. Aprende-se, em especial, na relação com o outro, não só o professor, mas também com outras crianças. Além disso, aprende-se consigo mesmo, ou a partir de objetos e de outras produções culturais abstratas.

Em função desses pontos, algumas práticas culturais que podem orientar o planejamento dos ambientes de aprendizagens das crianças nos CEIs, creches e EMEIs, definidos pelas intenções do projeto pedagógico de cada unidade educacional, são:

- brincar com companheiros,
- investigar aspectos do ambiente que instigam sua curiosidade,
- cuidar de si e valorizar atitudes que contribuem para uma vida saudável,
- apropriar-se das linguagens que circulam em seu meio sociocultural,
- apreciar uma apresentação musical,
- realizar um desenho,
- participar da recontagem de contos de fada, da tradição africana, indígena e outras.
- encenar uma história cujo enredo foi criado pelas crianças apoiadas pelo professor,
- antecipar formas de escrita, e muitas outras,
- explorar recursos tecnológicos e midiáticos: gravadores, projetores, computador, e muitos outros.



Foto: Avelino - Ass. Imprensa SME

b) Educar e cuidar: dimensões indissociáveis de toda ação educacional

Os seres humanos sempre foram cuidados e educados pelos integrantes mais experientes de seu grupo. Essa tarefa atravessou os tempos, sempre adquirindo feições novas, ajustadas às características e demandas de cada época histórica. Com a evolução social provocada pela ação humana, foram criadas instituições especialmente responsáveis pela educação das gerações, as escolas, de início, voltadas para a formação de jovens e de crianças mais velhas, não assumindo função de cuidado em relação a elas.

Já o atendimento de crianças pequenas em instituições diferentes do ambiente doméstico a partir do século 20 levou à organização de creches e pré-escolas que, ao longo da história de luta por uma sociedade mais justa vivida em nosso país, tiveram que superar a histórica perspectiva de pensar o cuidar como atividade apenas ligada ao corpo e destinada às crianças mais pobres, e o educar apenas experiência de promoção intelectual reservada aos filhos dos grupos socialmente privilegiados.

Compreende-se hoje que cuidar da criança é atender suas necessidades físicas oferecendo-lhe condições de se sentir confortável em relação ao sono, à fome, à sede, à higiene, à dor, etc. Mas não apenas isto. Cuidar inclui acolher, garantir a segurança e alimentar a curiosidade e expressividade infantis. Nesse sentido, cuidar é educar, dar condições para as crianças explorarem o ambiente e construir sentidos pessoais, à medida que vão se constituindo como sujeitos e se apropriando de modo único das formas culturais de agir, sentir e pensar. Inclui ter sensibilidade e delicadeza, sempre que necessário, além de cuidados especiais conforme as necessidades de cada criança. Portanto, cuidar e educar são dimensões indissociáveis de todas as ações do educador.

Assim, pode-se dizer que educar e cuidar da criança implica:

- acolhê-la nos momentos difíceis, fazê-la sentir-se confortável e segura, orientá-la sempre que necessário e apresentar-lhe o mundo da natureza, da sociedade e da cultura, aqui incluindo as artes e a linguagem verbal;
- garantir uma experiência bem-sucedida de aprendizagem a todas as crianças sem discriminar aquelas que apresentam necessidades educacionais especiais ou que pertencem a determinadas etnias ou condições sociais;
- trabalhar na perspectiva de que as próprias crianças aprendam a se cuidar mutuamente, busquem suas próprias perguntas e respostas sobre o mundo e respeitem suas diferenças, promovendo-lhes autonomia.

O profissional da educação infantil educa e cuida as crianças à medida que:

- trabalha pela eliminação de preconceitos étnico-raciais e outros, fortalecendo a auto-estima e os vínculos afetivos de todas as crianças ao mesmo tempo em que as ajuda a ampliar as possibilidades de aprendizado e de compreensão de mundo e de si próprio trazidas por diferentes tradições culturais, a refletir sobre a forma socialmente injusta como os preconceitos foram construídos e se manifestam, a desenvolver uma visão crítica sobre a organização das atuais práticas e valores sociais predominantes e a construir atitudes de respeito e solidariedade;
- promove a educação pela paz, pela liberdade, pelo respeito à vida, pela formação de vínculos entre as pessoas e entre elas e os outros seres vivos.

c) Todos iguais, apesar de diferentes: a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais.

Tem sido uma conquista muito grande em nossa sociedade modificar a forma como as crianças com algum tipo de deficiência ou problema de desenvolvimento vinham sendo educadas. Cada vez mais se entende que a medida correta para se lutar por uma sociedade mais igualitária é assegurar a todas as crianças com necessidades educacionais especiais condições de acesso e permanência nos CEIs, creches e EMEIs onde podem ter contato com diversas experiências e conteúdos que lhes favoreçam sua aprendizagem e seu desenvolvimento.

“É fundamental que a inclusão escolar de todas as crianças tenha início na educação infantil, onde se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e seu desenvolvimento global. Nessa etapa, ludicidade, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança” (Versão Preliminar: POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, MEC/SSESP, 2007.p. 16).

O desafio colocado ao professor das instituições de educação infantil é perceber cada criança com necessidades educacionais especiais para apoiá-la em suas especificidades, promovendo situações de interação com as outras crianças que favoreçam a transformação e ampliação do seu repertório cultural, maximizando suas aprendizagens. Seu planejamento deverá possibilitar o **envolvimento** dessas crianças e das demais em vários momentos e em diferentes atividades que podem ocorrer simultaneamente em pequenos grupos.

“As necessidades decorrentes de limitações não devem ser ignoradas, negligenciadas, ou confundidas com concessões ou necessidades fictícias. Para que isso não ocorra, devemos ficar atentos em relação aos nossos conceitos, preconceitos, gestos, atitudes e posturas com abertura e disposição para rever as práticas convencionais, reconhecer e aceitar as diferenças como desafios positivos e expressão natural das potencialidades humanas. Dessa forma, será possível criar, descobrir e reinventar estratégias e atividades pedagógicas condizentes com as necessidades gerais e específicas de todos os alunos e de cada um dos alunos.

Por exemplo, no caso da criança cega ou com baixa visão. É preciso compreender que a visão reina soberana na hierarquia dos sentidos ocupando uma posição proeminente no que se refere à percepção e integração das formas, contornos, tamanhos, cores e imagens que estruturam a composição de uma paisagem ou um ambiente. Quando falta a visão, a criança recorre às informações táteis, auditivas, sinestésicas e olfativas com mais frequência para decodificar e guardar informações na memória. O professor, compreendendo como a criança percebe, pode rever e construir suas práticas conforme a necessidade apresentada”. (BRASIL, Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado. MEC/SEESP 2007, p.13).

O professor cuida e educa uma criança com necessidades educacionais especiais quando ele:

- acredita que ela pode aprender e que sua vivência no CEI ou EMEI lhe será benéfica. As atitudes do professor em relação a ela servirão de referência para as demais crianças também se relacionarem com ela;
- estrutura os ambientes de aprendizagens de modo a proporcionar-lhe condições para participar de todas as propostas para as demais crianças garantindo-lhe condições para interagir com os companheiros e com ele, professor;
- prepara cuidadosamente as atividades que propõe. Atividades com maior grau de dificuldade e que não apresentam uma função social imediata e clara tendem a desmotivar as crianças para realizá-las;
- organiza atividades diversificadas em seqüências que possibilitem a retomada de passos já dados;
- prepara o espaço físico de modo que ele seja funcional, possibilite locomoções e explorações; qualquer mudança no espaço físico necessita ser comunicada e vivenciada pela criança que não enxerga para que ela possa reelaborar seu mapa mental do ambiente;

- cuida para que as crianças com necessidades educacionais especiais possam ser ajudadas da forma mais conveniente no aprendizado de cuidar de si, o que inclui a aquisição de autonomia e o aprendizado de formas de assegurar sua segurança pessoal;
- estabelece rotinas diárias e regras claras para melhor orientar as crianças;
- estimula sua participação em atividades que envolvam diferentes linguagens e habilidades, como dança, canto, trabalhos manuais, desenho, etc., e promove-lhe variadas formas de contato com o meio externo. Quando trabalhamos com crianças surdas, devemos considerar que sua memória é principalmente visual, o que significa que elas terão maior facilidade de guardar elementos visuais. Portanto, se lhe oferecemos um objeto novo, devemos mostrá-lo e nomeá-lo, auxiliando-a a compreender seu significado;
- dá-lhe oportunidade de ter condições instrucionais diversificadas: trabalho em grupo, aprendizado cooperativo, uso de tecnologias, diferentes metodologias e diferentes estilos de aprendizagem. É comum que crianças com deficiência mental não atribuam importância a um texto escrito, outras o notam, mas não atribuem sentido à leitura. O uso de ilustrações como apoio às produções escritas pode ajudar nessas situações desaparecendo à medida que o interesse pela língua escrita é estabelecido. Quando uma criança com deficiência física se encontrar na fase de construção da escrita, as linhas das folhas deverão ser feitas com pincel atômico e com espaço entre linhas, de acordo com o tamanho da letra que ela produz. À medida que adquire maior compreensão do espaço para a escrita e maior segurança no traçado, o espaço entre as linhas poderá ser diminuído;
- oferece-lhe, sempre que necessário, um material adaptado para ela ter um melhor desempenho. Algumas crianças com deficiência motora necessitam de adaptações no uso de lápis, pincéis, ou para fazer uso do teclado do computador. Recursos tecnológicos, equipamentos e jogos pedagógicos contribuem para que as situações de aprendizagem sejam mais agradáveis e motivadoras em um ambiente de cooperação e reconhecimento de diferenças. Por exemplo, para crianças com deficiência visual, utiliza-se o *sorobã* para trabalhar cálculo e operações matemáticas. Defende-se ainda que a criança cega, desde os quatro anos, tenha acesso à máquina braille e inicie sua familiaridade com esse instrumento de escrita de modo prazeroso;
- garante o tempo que ela necessita para realizar cada atividade, recorrendo a tarefas concretas e funcionais por meio de metodologias de ensino mais flexíveis e individualizadas, embora não especialmente diferentes das que são utilizadas com as outras crianças;
- realiza uma avaliação processual que acompanhe sua aprendizagem com base em suas capacidades e habilidades, e não em suas limitações, assim como para qualquer

criança. Crianças com deficiência visual devem desenvolver a formação de hábitos e de postura, destreza tátil, sentido de orientação e reconhecimento de desenhos, dentre outras habilidades. As situações em que estas aquisições ocorrem devem ocorrer devem valorizar o comportamento exploratório, a estimulação dos sentidos e a participação ativa;

- estabelece contato freqüente com as famílias para melhor coordenação de condutas, troca de experiências e de informações.

A Educação Inclusiva só se efetiva se os ambientes de aprendizagem forem sensíveis às questões individuais e grupais, e onde as diferentes crianças possam ser atendidas em suas necessidades específicas de aprendizagens, sejam elas transitórias ou não, por meio da efetivação de respostas adequadas a cada situação.

d) O professor: mediador da criança em sua aprendizagem

A criança, desde o nascimento, interage com parceiros diversos que lhe ajudam a significar o mundo e a si mesma, realizar um número crescente de diferentes aprendizagens e constituir-se como um ser histórico singular.

Nas instituições de educação infantil, um parceiro muito importante é o professor, que tem que responder à especificidade das necessidades de crianças tão pequenas e atuar como um mediador especial, como um recurso que elas dispõem para aprender.

No decorrer das interações que estabelece com elas o professor busca ser sensível a suas necessidades e desejos, fortalecer as relações que elas estabelecem entre si, envolve-las em atividades significativamente variadas, mediar-lhes a realização das atividades e otimizar o uso pedagógico de diferentes recursos, dentre eles os tecnológicos e os éticos.

A mediação do professor se faz à medida que suas ações buscam familiarizar a criança com significações historicamente elaboradas para orientar o agir das pessoas e compreender as situações e os elementos do mundo. Ele age de uma forma indireta, pelo arranjo do contexto de aprendizagem das crianças: os espaços, os objetos, os horários, os agrupamentos infantis. O professor atua de modo direto conforme interage com as crianças e lhes apresenta modelos, responde ao que elas perguntam, faz perguntas para conhecer suas respostas, as pega no colo quando se emocionam e, por vezes, opõe-se ao que elas estabelecem para ajudá-las a ampliar seu olhar, ensinar as regras sociais de seu grupo social ou aperfeiçoar seu modo de sentir as situações.

Nesse sentido, as atitudes do professor podem ser chamadas de ações de **ensino**, ações que apontam significados que têm que interagir com as ações (e os significados) das crianças. Daí a importância do professor centrar seu olhar na criança e vê-la como parceira ativa, dona de um modo próprio de significar o mundo e a si mesma. Esse ponto reformula certas concepções de ensino que o colocam como movimento que parte do professor e toma a criança como mero receptor de suas mensagens. A concepção adotada amplia o olhar para as diferentes fontes de ensino (adultos, crianças e situações) e, sobretudo, para a atividade da criança, que continuamente atribui sentidos aos signos que lhe são apontados .

Tais ações do professor junto à criança são cultural e historicamente constituídas e baseiam-se em especial na representação que ele faz do seu papel e na concepção de criança e de educação infantil que ele tem. Por exemplo, se ele não acredita que os bebês são capazes de interagir com companheiros, ele os coloca em locais separados e os atende individualmente. Por sua vez, se o professor se fundamenta na idéia que eles podem, desde pequenos, interagir, trocar objetos com os companheiros, imitar os gestos, expressões e vocalizações de outro bebê, ele busca organizar na sala dos bebês no CEI áreas acolhedoras e estimulantes que eles podem explorar em duplas, trios, etc.

Dada a importância dessas ações e representações, elas devem constituir foco de seu trabalho reflexivo sobre suas práticas junto às crianças, como forma de pesquisar modos mais sensíveis de cuidar-lhes e educar-lhes. Ao longo de seu trabalho, conforme o professor busca conhecer cada uma das crianças de seu grupo, ele pode aperfeiçoar suas observações sobre elas e discutir o seu olhar sobre as situações cotidianas em momentos de formação continuada na unidade.

e) A construção de parcerias com as famílias

A família constitui o primeiro contexto de educação e cuidado do bebê. Nela ele recebe os cuidados materiais, afetivos e cognitivos necessários ao seu bem-estar, e constrói suas primeiras formas de significar o mundo. Quando a criança passa a frequentar o CEI, creche ou EMEI, faz-se necessário repensar a especificidade de cada contexto no desenvolvimento da criança e a forma de integrar as ações e projetos das famílias e das instituições de educação infantil.

O trabalho com as famílias requer que as equipes de educadores trabalhem para compreendê-las e tê-las como parceiras. Para tanto é preciso reconhecer que não há um ideal de família, mas famílias concretas que constituem diferentes ambientes e papéis para

seus membros, os quais estão em constante processo de modificação de seus saberes, fazeres e valores em relação a uma gama enorme de pontos, dentre eles o cuidado e a educação dos filhos. À medida que os professores entendem que as diferenças existentes na sociedade foram nela criadas e constituem desigualdades, eles podem acolher diferentes formas de arranjos familiares, respeitar o olhar delas sobre suas necessidades, opiniões e aspirações, como alguém que conhece seu filho e almeja certas aquisições para ele.

Cada família pode ver no professor alguém que lhe ajuda a pensar sobre seu próprio filho e trocar opiniões com ele sobre como a experiência no CEI, Creches ou EMEI se liga a este plano. Isso pode ser feito ao longo do ano, conforme o professor programe formas de conversar com as famílias individualmente ou em pequenos grupos.

Ao mesmo tempo, o trabalho pedagógico desenvolvido pode apreender os aspectos mais salientes das culturas familiares locais para enriquecer as experiências cotidianas das crianças, e criar condições para que o contexto familiar de socialização da criança seja influenciado pela experiência da mesma na unidade de educação infantil.

Um ponto inicial de trabalho integrado da instituição de educação infantil com as famílias pode ocorrer no período inicial de adaptação e acolhimento dos novatos. Isso se fará de modo mais produtivo, se nesse período os professores dão oportunidade para os pais descreverem seus filhos e as expectativas que têm em relação ao atendimento no CEI, creche ou EMEI enquanto lhes informam e com eles discutem os objetivos propostos pelo projeto pedagógico da unidade e os meios organizados para atingi-los. Em função disso, as equipes daquelas unidades necessitam incluir visitas, sugestões e observações dos familiares como formas de ampliar a qualidade do seu trabalho.

Receber do professor um relato de algum episódio no qual a criança teve uma atuação espontânea, divertida, inteligente, habilidosa, representa um passaporte para a família assegurar-se de que o cotidiano da criança é mágico, cheio de descobertas e de demonstrações de solidariedade.

Informar as famílias a programação que será trabalhada com as crianças e planejar com elas atitudes comuns é um caminho necessário de mediar as aprendizagens realizadas pelas crianças, que não podem se sentir confusas entre orientações antagônicas de condutas em relação a uma série de aspectos, em especial à formação de hábitos. Os momentos de ajudar as crianças a deixar as fraldas, a aprender a gostar de narrativas de histórias, as orientações relativas a formas de se cuidar de animais, a fortalecer sua auto-imagem combatendo preconceitos são alguns exemplos de situações que exigem ações sintonizadas da instituição de educação infantil e da família.

Os familiares podem conhecer o dia-a-dia do CEI, Creche ou EMEI de seus filhos por meio de projeções de filmagens de uma atividade, de retrospectivas fotográficas, de exposições realizadas a partir de um projeto ou mesmo através da participação direta em alguns momentos com as crianças. Também a participação dos pais junto com os professores e demais educadores nos conselhos escolares e na organização de festas nas unidades possibilita agregar experiências e saberes e articular os dois contextos de desenvolvimento da criança.

Eventuais preocupações dos professores sobre a forma como algumas crianças parecem ser tratadas em casa – descuido, violência, discriminação, superproteção e outras – devem ser discutidas com a direção ou a coordenação pedagógica de cada unidade para que formas produtivas de esclarecimento e encaminhamento possam ser pensadas.

Tudo isso vai requerer do professor habilidade para captar o ponto de vista dos pais e, ao mesmo tempo, lidar com suas próprias emoções e valores. É algo desafiante, sem dúvida, mas um valioso aprendizado para cada professor ser um parceiro mais sensível às formas de estar em família numa sociedade plena de conflitos. Com certeza, o grande beneficiado dessa relação de apoio e estímulo é a criança.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS GERAIS

Orientações didáticas são parâmetros das ações educativas elaborados para estimular a reflexão dos professores em seu processo de construir sua prática e o próprio currículo do CEI, creche ou EMEI. Elas buscam subsidiar os principais instrumentos das equipes de educadores destas unidades para orientar o trabalho com as crianças: o projeto pedagógico, o currículo, e as programações didáticas.

O **projeto pedagógico** é o plano orientador das ações da instituição elaborado pela equipe de educadores, com a participação dos pais e, à sua maneira, das crianças. Coordenado pela equipe pedagógica da unidade, o projeto pedagógico toma como ponto de partida uma concepção de criança, de aprendizagem e como ponto de chegada, as metas que se pretende para o desenvolvimento dos meninos e meninas que nela são educados. É assim um instrumento político que define as aprendizagens a serem promovidas em função de metas coletivamente traçadas.

O **currículo** é o conjunto de experiências, atividades e interações disponíveis no cotidiano da unidade educacional e que promovem as aprendizagens das crianças.

A partir do projeto pedagógico e do currículo elaborado, os professores realizam sua **programação didática**, que inclui o roteiro de atividades a serem desenvolvidas em cada turma de crianças e o modo de estruturar o ambiente de vivência e aprendizagem para melhor realizá-las. Embora a programação deva ser produto de decisões tomadas no coletivo, sua execução fica sob a responsabilidade de cada professor, que tem que especificar os horários, locais e materiais que necessitará bem como coordenar as atividades selecionadas e as temáticas de interesse das crianças que podem ser nelas trabalhadas. São decisões sensíveis e que têm que ser constantemente reavaliadas em um clima de apoio por parte da coordenação pedagógica da unidade e dos colegas.

Os três instrumentos são aperfeiçoados na prática cotidiana da instituição à medida que os professores e os demais integrantes da comunidade educativa refletem sobre aquela prática e buscam aperfeiçoá-la na direção proposta por seu projeto pedagógico.

A definição do projeto pedagógico parte de uma reflexão sobre como as funções de cuidar e educar atribuídas aos CEIs, às creches e às EMEIs podem ser consideradas de um modo mais integrado, e como o coletivo dessas instituições pode explicitar seu projeto político de formação humana, especificando de modo claro para seus integrantes em que direção se espera avançar em relação às aprendizagens das crianças, ao tipo de cidadão que se pretende contribuir para formar.

Pensar na construção de ambientes de aprendizagens levam à refletir sobre a historicidade humana, sobre o processo de constituição da criança que ocorre ao longo da vida e sobre o papel da experiência no CEI, creche e EMEI na trajetória de desenvolvimento de cada menino ou menina ocorrendo em uma cultura também em mudança.

Tal reflexão poderá considerar que o desejo de exploração do mundo e de si mesma que toda criança vai construindo desde o nascimento, estimulada pelo meio humano em que se insere, requer a organização pelo professor de atividades significativas que a estimule a construir novas formas de ação, novos significados. Quando bem encaminhadas, particularmente, quando vividas na interação com outras crianças e com apoio de materiais propícios ao desenvolvimento de sua criatividade e autonomia, as atividades coordenadas pelo professor são recursos para a criança desenvolver valores, conhecimentos, habilidades e construir uma imagem de si mesma.

Em decorrência de seu projeto pedagógico, CEIs, creches e EMEIs organizam seu cotidiano para a realização de atividades diversas que mobilizem as crianças para brincar e explorar o entorno em parceria com outras crianças. Isso requer a criação de situações que despertem o interesse delas perante o inexplorado, ao desconhecido,

ajudando-as a descobrir o desejo contido na investigação, o que irá incluir sugestões, explicações, perguntas, apoios emocionais, motivos, saberes e habilidades.

Como o ambiente de aprendizado é composto de um conjunto de fatores interligados, vamos discutir quatro elementos que podem auxiliar o professor a planejar seu trabalho:

- as interações e relações,
- o manejo do tempo,
- a estruturação do espaço e
- a seleção e uso de materiais.

Tais elementos formam uma ecologia culturalmente estabelecida que em cada situação é apropriada pelas crianças de forma singular, como ferramentas para a realização de suas metas. Isso nos leva a discutir a avaliação da aprendizagem, elemento que também integra o processo educativo.

A **avaliação**, como estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN, não deve ter a finalidade de promoção das crianças, mas sim o acompanhamento do seu desenvolvimento. Por isso, deve ser contínua e não ocorrer apenas em alguns momentos. Deve contemplar os objetivos pretendidos e as múltiplas facetas do desenvolvimento infantil propostas no projeto pedagógico do CEI, creche ou EMEI: formas de comunicação, recursos usados pela criança para elaborar conhecimento, formas da criança participar no grupo, suas relações com outras crianças, sua adaptação ao contexto e ao professor, sua auto-organização, suas brincadeiras. No caso de crianças mais velhas, pode incluir sua capacidade de apreciar seu próprio trabalho.

A avaliação, além de ouvir os pais, deve gradativamente incluir a própria criança. Ela não tem por finalidade apontar as crianças difíceis, as que não alcançam o nível dos colegas no mesmo período de tempo. Mas ela é instrumento de reflexão sobre a prática pedagógica.

A avaliação que mais deve interessar ao professor é aquela que não compara diferentes crianças, mas a que compara uma criança com ela mesma, dentro de certo período de tempo. Para tanto, a observação sistemática do comportamento de cada criança feita ao longo do período em muitos e diversificados momentos é condição necessária para se levantar como ela se apropria de modos de agir, sentir e pensar culturalmente constituídos. Assim, a observação não é apenas um instrumento descritivo, mas recurso de investigação e planejamento. Pode-se refletir: por que Paulo, e muitas outras crianças não quiseram participar da dramatização? A proposta

estava adequada aos interesses delas? O material disponível dificultou-lhes a tomada de papéis no enredo? O grupo que se formou para a atividade seria acolhedor de suas diferenças? Com quem Paulo gosta de trabalhar? Como tem sido o faz-de-conta dele em termos de enredo, seus personagens, seu desempenho corporal?

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 à realização dos propósitos infantis e das aprendizagens coletivamente trabalhadas.

O registro das observações realizadas é fundamental no exame de melhores caminhos para orientar as aprendizagens das crianças. Auxilia ainda na partilha com os pais do olhar acerca de seus filhos. Conforme as observações vão sendo feitas e registradas é possível avaliar o trabalho realizado e refletir sobre o andamento do mesmo, *problematizando* certos aspectos.

A avaliação não pode ter como objeto apenas as ações infantis, mas deve incidir sobre todo o contexto de aprendizagem: as atividades propostas e o modo como foram realizadas: locais, momentos, materiais, instruções, apoios, modalidades organizativas (seqüência didática, ou atividade permanente, ou projeto), formas de agrupamento das crianças e outras. Com esse olhar mais abrangente é possível levantar pontos que precisam ser revistos para concretizar o papel do ambiente como recurso necessário ao desenvolvimento das crianças.

A partir disso, espera-se que o professor possa pesquisar quais elementos podem estar contribuindo, ou dificultando, a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças e então fortalecer, ou modificar, a situação, tais como:

- as atividades propostas,
- as instruções e os apoios afetivos dados,
- a forma como o professor respondeu às manifestações e às interações das crianças,
- os agrupamentos que as crianças formaram na execução de uma atividade,
- o material oferecido,
- o espaço e tempo garantidos para a realização das atividades, e outros.

Em outras palavras, a análise das dimensões deve auxiliar na gestão dos ambientes de aprendizagens pelo professor e demais educadores de modo a efetivar o projeto pedagógico de cada unidade.

INTERAÇÕES E RELAÇÕES

A forma como o professor desempenha seu papel é particularmente importante na experiência de aprendizagem das crianças que com frequência o imitam na interação com companheiros, fazendo-lhes perguntas, dando-lhes explicações ou orientações, elogiando-os ou advertindo-os, por exemplo.

As crianças, desde bebês, constroem relações afetivas com os adultos que lhes cuidam, chamadas de relações de apego, a partir das quais distinguem algumas pessoas de seu entorno e reagem de modo diferente às conhecidas e às desconhecidas. Essa relação foi inicialmente descrita envolvendo o bebê e sua mãe, mas depois ela começou a ser pensada como incluindo outras figuras familiares: pai, avós, irmãos mais velhos, empregados e, mais recentemente, os educadores da infância.

A figura a quem a criança se apega teria a função de lhe dar segurança e apoiá-la na exploração do ambiente. Em sua ausência, ela costuma diminuir suas iniciativas de exploração do ambiente e permanece mais quieta. Quando se sentem inseguras pela ausência da figura de apego, algumas crianças choram mais, outras não, algumas se agarram ao adulto, outras se isolam. Tais situações de menor iniciativa, maior insegurança prejudicam o envolvimento da criança na exploração do entorno e em suas interações com outras crianças. Daí a importância de se planejar os momentos de ingresso de crianças nos CEI, creche ou EMEI, e de que o professor se constitua como uma figura de apego para ela.

O professor, especialmente o que trabalha nos berçários, mas também os que atuam com as demais faixas de idade, é uma figura de referência para a criança. Esta acompanha seus movimentos, aproxima-se dele em busca de apoio e segurança e reage a seu afastamento. À medida que vai se familiarizando com um ambiente inicialmente estranho e se desenvolvendo, a criança começa a lidar melhor com as ausências das pessoas com quem mantém a relação de apego e passa a atuar com mais segurança por compreender que alguém que se afasta pode voltar depois.

É importante pensar formas produtivas de lidar com a questão do apego e que facilitem a formação de vínculos entre o professor e a criança no CEI, creche ou EMEI. Para tanto, maior conhecimento dos hábitos de cada criança e de sua história familiar é básico, em especial no CEI ou creche, que atendem bebês muito novos, que sofrem mais com a separação do ambiente familiar. Nesse aspecto, as entrevistas com as mães, pais, familiares e/ou responsáveis cujas crianças estão entrando no CEI ou creche servem de fonte preciosa de dados iniciais para a instituição. E, para a família, funcionam como recurso para tranquilizar a ansiedade em relação a deixar o filho no novo ambiente.

Outras iniciativas podem auxiliar nesse período inicial de frequência ao CEI, creche ou EMEI, como:

- possibilitar que a criança traga alguns objetos familiares de casa: seu travesseiro, algum brinquedo, paninho, etc.,
- permitir que algum familiar permaneça na unidade junto à criança durante os primeiros dias, diminuindo esse tempo de permanência gradativamente, enquanto o professor observa o modo como cada criança é atendida pela figura familiar;
- inserir a criança em atividades interessantes, estimulá-la a manipular objetos, senti-los, **significá-los**, a observar os companheiros e a interagir com eles,
- organizar o ambiente (com objetos e locais mais livres para a locomoção), para facilitar que o bebê ou a criança pequena brinque com outras crianças sem perder de vista o professor.
- relatar diariamente para a família alguma situação da qual criança participou com mais interesse, a fim de tranquilizar os familiares,
- providenciar para que, ao ocorrer o ingresso de mais de uma criança simultaneamente na unidade, outros professores possam ajudar o professor que será responsável por elas em algumas de suas tarefas, deixando-o mais livre para interagir com as novas crianças, fazer-se conhecido e conhecer suas reações diante do novo ambiente.

Essas e outras formas de organizar seu trabalho possibilitam ao professor ajudar as crianças que estão chegando a conhecer o novo ambiente, que ainda lhes é tão estranho: muitas crianças e adultos, diferentes rotinas, sons e cheiros não familiares.

O professor pode ajudar a criança nesse período ao acolhê-la, dando-lhe colo quando necessário e buscar compreender suas reações de choro, inapetência, sono excessivo ou falta de sono ou, por vezes, um adoecimento, que são sinais de que a criança percebeu que houve a introdução de algo significativo, embora estranho, em sua vida.

Mas a preocupação com o estabelecimento de vínculos com as crianças não deve ser objeto de atenção do professor apenas no período de ingresso delas na unidade educacional. Ao longo do processo educativo no CEI, creche ou EMEI, as formas como ele coordena as atividades, as orienta e avalia, o modo como responde às crianças é elemento fundamental. É importante que ele constantemente examine sua forma de lidar com certos comportamentos infantis, como os de agressividade, de apatia, etc., e cuidar para adotar sempre um modo não preconceituoso de considerar o comportamento de algumas crianças, como as crianças negras ou as que têm necessidades educacionais especiais. Tais

fatores interferem em sua interação com elas e terminam por prejudicar-lhes as oportunidades de brincar e de aprender.

As relações que o professor estabelece com as crianças são fortalecidas pela sua observação interessada e freqüente das interações que elas constituem com seus companheiros. Por seu intermédio, ele pode investigar os objetos e as atividades mais apreciados, a ocorrência de episódios de cooperação ou de disputa e, pela escuta atenta das falas das crianças, conhecer as significações que elas expressam.

A oportunidade de brincar ou realizar projetos em grupo possibilita às crianças criar argumentos, expressar seus sentimentos, conversar e negociar significados, resolver conflitos e se posicionar em relação a contradições existentes na cultura e a injustiças que percebe no cotidiano. Daí a importância das crianças de mesma idade e de idades diferentes interagirem tanto nos CEIs ou creches quanto nas EMEIs.

O professor cria oportunidades para as crianças aprenderem a conviver em grupos, o que vai lhes requerer aprender regras que orientem suas ações e interações. Também a forma como ele exerce seu papel de liderança serve como um modelo para as crianças, que costumam imitá-lo na relação com os amigos e se envolvem em reproduzir suas ações em seu faz-de-conta.

Muitos professores cerceiam essas interações por temerem a ocorrência de brigas, ciúmes e mordidas entre as crianças. Diferenças de perspectivas, motivos e opiniões movem os grupos infantis. Para que as trocas entre as crianças possam ocorrer de forma produtiva em clima que lhes assegure segurança afetiva, é necessário que:

- os integrantes do grupo infantil observem as regras combinadas para o melhor andamento das atividades do grupo, o que lhes possibilita a formação de hábitos de trabalho.
- o professor repense a rotina de atividades e a forma como ela se organiza, crie incentivos, observe as crianças e as ajude a expressar seus sentimentos de um modo mais adequado.

Cada professor pode organizar um ambiente mais produtivo para as crianças interagirem se compreender a movimentação das crianças, explicar-lhes certas proibições, estabelecer limites e trabalhar com elas regras orientadoras da convivência, ajudá-las a fazer acordos e lembrá-las desses acordos sempre que necessário. Mas pode, mais ainda, auxiliá-las na desafiante tarefa de fazer e consolidar amizades e parcerias, e de aprender a resolver os conflitos com os colegas.

O ESPAÇO

Considerar o espaço na elaboração do currículo da unidade de educação infantil dá ao professor a oportunidade de vê-lo como local de atividades com a função de ser um espaço de vida e de transformação que possa garantir continuidade ao que as crianças já sabem e apreciam, mas também de criação de novos conhecimentos e motivos.

A organização dos espaços dos CEIs, creches ou EMEIs igualmente se apóia no projeto pedagógico da unidade, que deve nortear as ações das crianças e do professor. Assim, percorrer os espaços de uma unidade educacional fornece pistas importantes sobre a idéia de infância que os educadores que nele trabalham querem (ou terminam por) assegurar. Isso porque o espaço físico das unidades educacionais não se resume apenas à sua metragem, insolação ou topografia, mas inclui sua possibilidade de atender às necessidades e às exigências das crianças e dos adultos nos momentos programados ou imprevistos, individuais ou coletivos, sua condição de cenário para diferentes atividades.

Os professores e a equipe educativa necessitam pensar como o espaço deve ser estruturado para acolher as experiências de aprendizagens que eles avaliam serem promotoras do desenvolvimento das crianças. Para tanto eles têm que definir alguns critérios de qualidade para ele – ser aconchegante e acolhedor, acessível a crianças e adultos com locomoção limitada, estimulante, seguro, asseado, organizado, bonito, por exemplo – e avaliar se o mesmo colabora para o alcance das metas visadas por seu projeto pedagógico.

Um arranjo cuidadoso do espaço favorece as interações e as aprendizagens de todas as crianças. Contudo, ele é particularmente importante para as crianças com alguma deficiência. A ordem nos equipamentos, sua permanência em determinadas posições nos locais, por exemplo, dão sentido de continuidade às crianças cegas que se localizam por coordenadas ambientais muito sutis e variadas. Em contrapartida, é importante que periodicamente o espaço apresente algumas novidades e que as crianças sejam preparadas para incluí-las em suas ações.

Uma forma hoje recomendada para a estruturação do espaço é pela organização nos locais de aprendizagem de áreas circunscritas e arrumadas para a realização de determinada atividade. Assim, seriam organizadas em cada sala do CEI ou EMEI áreas de biblioteca, de faz-de-conta, de pintura, de construção, de música, de teatro, de atividades (jogos) na mesa, de informática (nas unidades que contam com computadores nas salas). A justificativa para tal arranjo é que o mesmo favorece mais as interações dos grupos de crianças e melhor as orienta ao redor de um foco, permitindo a elas

oportunidades de escolha. Esses cantinhos podem ser fixos ou arrumados a cada dia, segundo a programação do professor ou as sugestões das crianças.

A sala de convivência² necessita ser organizada para ter uma área onde possam ocorrer “rodas de conversa”, contação e leitura de histórias com as crianças sentadas ao redor do professor, assembléias diárias, dramatizações, bailados. Áreas de descanso ao longo do dia também devem ser pensadas, em especial para os pequenos. Caso as atividades de artes plásticas nela ocorram faz-se necessário um bom preparo do ambiente com a organização funcional das tintas, dos papéis e outros suportes, da argila, enfim, dos materiais, de um modo que ensine a criança como trabalhar organizadamente, sem prejudicar sua criatividade. Nesta sala podem funcionar uma pequena biblioteca cujo acervo seja constantemente modificado, bem como um arquivo de CDs e DVDs ou um pequeno museu de coleções de objetos reunidos pelas crianças. Ainda, para que as crianças tenham familiaridade com um espaço que reconheçam como seu, é recomendável que elas tenham nos CEIs, creches e EMEIs locais para guardar seu material pessoal, para expor suas produções, ou seja, suas “marcas”.

A organização cuidadosa do espaço deve ser seguida de observação de seu efeito sobre as interações infantis, pela avaliação de sua eficiência em relação aos objetivos pretendidos e, se for o caso, pela realização de modificações adequadas, seguidas de novas observações e avaliações.

As atividades propostas às crianças podem se efetivar em diferentes locais e se estender à rua, ao bairro e à cidade. À medida que as atividades vão sendo realizadas, os espaços organizados para a realização das mesmas vão sendo re-estruturados.

O TEMPO

O tempo em uma instituição educativa deve ser vivido de modo a aproveitar as experiências nele ocorridas como oportunidades para as crianças aprenderem e se desenvolverem.

Pensar no tempo como elemento integrante do processo de aprendizagem requer do professor considerar que as crianças trazem para o cotidiano do CEI, creche ou EMEI as marcas de sua época, suas histórias pessoais e os anseios hoje vividos por suas comunidades em relação a seus filhos. Ao levar em consideração que o que corre nas situações traz marcas da história passada e abre perspectivas para ações

2 Preferimos falar de “sala de convivência” do que sala de aula por estar a noção de “aula” sendo muito questionada na Educação Infantil, preferindo seus educadores pensar em oficinas, ateliers ou salas de convivência.

futuras, o professor pode refletir sobre quais aprendizagens devem ser esperadas e qual seqüência de situações pode ajudar a efetivá-las.

O tempo de aprender é tempo para realizar ou aguardar algo, para rever e para planejar. Pensar no tempo como aspecto integrante do planejamento didático é aceitá-lo como ocasião para as crianças viverem dois movimentos fundamentais, o de repetição do que sabem, conhecem, dominam, e o de contato com a novidade, novas atividades, novos espaços. Nessa dinâmica, é fundamental a presença de certos rituais que orientem as crianças na passagem de uma atividade para outra e repensar o modo de organização do cotidiano de forma a diminuir o tempo de espera entre as atividades e flexibilizar a realização das atividades para atender às crianças que as fazem de modo mais lento ou muito rápido.

Na organização do tempo nos CEIs e EMEIs, é importante que o professor:

- organize roteiros de atividades diárias que contenham momentos:³
 - a. *de atividades coletivas (entrada, saída, pátio, celebrações e grandes festas),*
 - b. *de cuidado físico (higiene, alimentação, repouso),*
 - c. *destinados à realização de atividades diversificadas, brincadeiras e explorações realizadas em pequenos grupos ou individualmente, com supervisão do professor,*
 - d. *que privilegiam atividades coordenadas pelo professor (a roda de conversa, a hora da história, passeios, visitas, oficinas de artes, etc.)*
 - e. *onde as crianças podem participar livremente em atividades que elas mesmas iniciam (no parque e outras).*
- considere o tempo biológico das crianças para melhor ajudá-las na realização das atividades, e faça os ajustes necessários na programação para contemplar os períodos de maior atenção ou cansaço das crianças.
- garanta a variedade e a regularidade das atividades ao longo do tempo, criando oportunidades para as crianças adquirirem maior familiaridade com algumas delas.
- organize as atividades ao longo da jornada diária, da semana, do ano, considerando diferentes modalidades como elas podem ocorrer: de maneira permanente (diário), de modo eventual, como seqüências de atividades ou como projetos.

O planejamento das seqüências de atividades visa garantir aprendizagens específicas que requerem aprimoramento com a experiência e pesquisa de materiais e resultados, e pode ser realizado em relação às diversas experiências que se quer

3 A depender do projeto pedagógico de cada unidade educacional e da faixa etária atendida, poderá haver o predomínio de um desses horários.

promover: brincadeiras, atividades de exploração e conhecimento do entorno, de aprimoramento da linguagem visual, ou musical, ou da oralidade.

Já a idéia de projeto no campo educacional, ao longo dos anos, vem sofrendo ajustes diversos, de acordo com as diferentes concepções e os propósitos educativos. Projetar é planejar intencionalmente um conjunto de ações com vista a atingir um ou mais fins. Assim, projetos são orientadores básicos das atividades no mundo do trabalho. O trabalho com projetos na educação infantil caracteriza-se por ser uma investigação na ação que se desenvolve por um período de tempo. Ele possibilita às crianças pesquisar, avaliar, responder a situações-problema e apresentar os resultados desse processo a partir de seqüências de ações que envolvem o uso de diversos saberes e habilidades e os promovem.

As decisões do professor sobre a tarefa de estruturar o roteiro diário de atividades podem considerar que:

- começar o dia do grupo com a realização de um período relativamente curto de atividades diversificadas possibilita que cada criança chegue à instituição de educação infantil e vá se entrosando na turma, e que eventuais atrasos sejam mais facilmente contornados. Isso requer do professor colocar à disposição das crianças nesse período materiais sugestivos de atividades que já foram ou estão sendo trabalhadas com o grupo (brinquedos, livros, papéis, recursos tecnológicos, etc.) de modo que ele possa ter maior oportunidade para acolher convenientemente as que chegam.
- a escolha do horário de realização das atividades pode favorecer uma melhor organização das mesmas, o que torna a participação das crianças mais tranqüila.
- o uso do espaço externo deve ser planejado para evitar acidentes e brigas, eliminando as áreas críticas para o uso e o trânsito das crianças, que podem se envolver em diferentes atividades seguindo regras claras e acordadas coletivamente.
- o horário de saída pode ser precedido de um momento de envolver as crianças em guardar os objetos utilizados (para tanto o local de colocação das estantes, caixas, etc. é fundamental) e na avaliação do dia.
- a espera dos familiares deve ser um período de atividades igualmente planejado, quer isso ocorra em salas ou no pátio. Isso não significa um período necessariamente dirigido, mas os professores podem pensar situações interessantes para as crianças se envolverem enquanto esperam.

OBJETOS E MATERIAIS

Além da organização de ambientes confortáveis e orientadores das ações infantis, cabe ao professor oferecer os materiais necessários à participação das crianças em

suas brincadeiras, à expressão das mesmas nas diferentes linguagens e ao trabalho delas em diferentes projetos de investigação e aprendizado.

O tipo, o número e a variedade dos objetos – brinquedos diversificados e em número suficiente, livros, CDs, vestimentas, etc. – e a forma com que eles e outros materiais são dispostos no ambiente, são recursos que possibilitam ações diversas e auxiliam (conforme o professor coloca os livros em estantes acessíveis às crianças e seleciona objetos de fácil manuseio para elas explorarem) ou dificultam (se ações como as expostas não ocorrem) o desenvolvimento da autonomia das crianças na realização das atividades.

O ambiente a ser explorado pelas crianças deve estimular suas sensações, afetos, cognição e imaginação. Ele pode ser composto com elementos que estimulam pensar em um mundo da fantasia: cores diversas, tecidos e objetos que compõem um castelo, uma astronave, um cenário apresentado em uma das muitas histórias lidas pelo professor e cujos personagens encantaram as crianças.

Na seleção e organização dos objetos e materiais colocados à disposição das crianças é importante que o professor, em conjunto com o coordenador pedagógico e toda a equipe da unidade, busque estabelecer um equilíbrio entre oferta de brinquedos convencionais e de materiais menos estruturados, além de considerar as necessidades de crianças com deficiências visuais, auditivas, físicas. O mesmo vale para a seleção e organização dos objetos e materiais oferecidos em áreas externas, onde podem ocorrer atividades com movimentos mais amplos.

Como cada objeto pode criar oportunidades diversas para as crianças agirem, é importante que o professor analise se ele seleciona objetos que tenham diferentes sonoridades (quando a criança está sendo estimulada a trabalhar sons), diferentes pesos, formas, cores (quando ela está em situações de explorar o conjunto de objetos presentes em um espaço e estabelecer relações entre eles), ou objetos que as crianças usam como parte de um enredo, ou como adereço no faz-de-conta infantil.

O uso flexível dos espaços e materiais aumenta o interesse e a concentração das crianças, e possibilita que elas se sintam co-responsáveis pela ordem e limpeza dos mesmos. Desde cedo, as crianças podem aprender a usar e guardar os objetos em recipientes ou locais próprios, o que lhes auxilia a localizá-los na memória e a apropriar-se de comportamentos básicos de organização. Cumpre lembrar ainda que a ordem nos materiais é valioso referencial para muitas crianças, em especial para muitas das que têm necessidades educacionais especiais.

AS ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS E AS EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGENS

A seleção das aprendizagens que podem ser promovidas nos CEIs, creches e EMEIs, partiu da concepção da função social dessas instituições e do que se pretende como objetivos da ação educacional expressos no documento “Tempos e Espaços para a infância e suas linguagens nos CEIs, creches e EMEIs da cidade de São Paulo”, de 2006.

“CEIs, Creches e EMEIs devem se caracterizar como ambientes que possibilitem à criança ampliar suas experiências e se desenvolver em todas as dimensões humanas: afetiva, motora, cognitiva, social, imaginativa, lúdica, estética, criativa, expressiva, lingüística”. (Tempos e Espaços, pág. 23)

Parte-se do reconhecimento de que a curiosidade infantil pode ser dirigida a compreender seu entorno. Nele, cultura e natureza provocam instigantes questões às crianças, e as diferentes linguagens artísticas que existem podem ser trabalhadas como rupturas em relação às formas estereotipadas de olhar a realidade que foram historicamente produzidas. Com isso novas sensibilidades podem ser delineadas, novos modos da criança se relacionar com os outros e consigo mesma podem ser por ela reinventados, criando novos desafios para as práticas educativas.

Ademais, tem-se que reconhecer que cada vez mais as crianças têm, desde pequenas, contato com recursos como gravadores, aparelhos de som, filmadoras, projetores, computadores, além de TVs, DVDs e outros produtos da tecnologia do nosso tempo. Tais recursos se utilizam de diferentes linguagens, as linguagens midiáticas, cujo uso pedagógico dá à criança que se apropria delas a possibilidade de inclusão no mundo digital e de exploração de outras formas de interagir, brincar, pesquisar, descobrir, ler, escrever, comunicar-se de modo criativo, participativo e divertido. As crianças podem aprender a lidar com tais linguagens através de diferentes experiências conforme as equipes de educadores as estimulam a gravar canções ou histórias, a fotografar situações interessantes, a usar o computador para experimentar letras, formas, cores e se apropriar de elementos básicos do processo de criar e transformar imagens digitais, ampliando suas possibilidades de expressão e comunicação. Com as crianças menores, é possível observar nas brincadeiras de faz de conta a presença de celulares e cartões bancários, dentre outros. Nessas experiências se entrecruzam

diferentes formas de significar e aprender que os professores serão cada vez mais convidados a partilhar e conhecer, transformando-se eles próprios em mediadores da relação das crianças pequenas com o mundo tecnológico.

Na elaboração das Orientações Didáticas que sirvam de referência para o trabalho do professor em relação às aprendizagens selecionadas, procurou-se:

- partir de uma visão integrada do que significa educar e cuidar crianças e propor-lhes atividades ligadas a uma vida saudável, criativa e cooperativa;
- valorizar as interações professor-criança(s) e criança-criança como recursos fundamentais nas aprendizagens;
- tomar a brincadeira infantil como campo privilegiado de experiências na construção conjunta de significados;
- garantir a integração dos diferentes campos de experiências das crianças sem diluir a especificidade dos objetos de conhecimento e das linguagens que podem possibilitar-lhes aprender e ser foco de aprendizagens.
- acolher a diversidade de ritmos de realização pelas crianças do que lhes é proposto, aceitando que algumas delas irão envolver-se e realizar com independência os comportamentos antes do que outras, que devem ser então apoiadas de diferentes maneiras;
- incluir as crianças com necessidades educacionais especiais nas atividades propostas para as demais crianças, providenciar para que elas tenham boas oportunidades para interagir com os companheiros e com o professor, e ter material adaptado para ter um melhor desempenho.
- criar ambientes de aprendizagens que possibilitem às crianças brincar frente ao computador e usar diferentes artefatos tecnológicos: microfones, gravadores, filmadoras, máquinas fotográficas, projetores, aparelhos de som.



PARTE 2

APRENDIZAGENS QUE PODEM SER PROMOVIDAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As aprendizagens que podem ser selecionadas pelo professor para fazer parte do cotidiano da educação infantil foram reunidas em campos de experiências, que se alimentam da iniciativa e curiosidade infantil e do modo próprio da criança pequena criar significações sobre o mundo, cuidando de si e aprendendo sobre si mesma. Esses campos não são estanques, antes se articulam de diferentes maneiras.

- a. Experiências voltadas ao conhecimento e cuidado de si, do outro, do ambiente.
- b. Experiências de brincar e imaginar.
- c. Experiências de exploração da linguagem corporal
- d. Experiências de exploração da linguagem verbal.
- e. Experiências de exploração da natureza e da cultura.
- f. Experiências de apropriação do conhecimento matemático
- g. Experiências com a expressividade das linguagens artísticas.

É o projeto pedagógico elaborado pela equipe de educadores de cada unidade que irá dimensionar como, quanto e quando cada campo de experiências será trabalhado enquanto atividades de aprendizagem das crianças concretas com quem o professor trabalha, tendo como norte os princípios e diretrizes apresentados como referências para a educação infantil paulistana.

Esses blocos de experiências, além de articulados em termos de conteúdos o são em termos da concepção de atividade exploratória que os permeia. Pretende-se com isso destacar uma afiliação das propostas com metodologias que trabalham a autonomia da criança na construção de significações.

Estamos chamando atividade exploratória a sequência de ações e atividades que permitem produzir informações sobre pessoas, costumes, materiais, objetos e fenômenos com os quais as crianças entram em contato. Por meio dela, formas de ação culturalmente elaboradas são apropriadas pelas crianças na relação com parceiros mais experientes que lhes ajudam a prestar atenção a alguns aspectos do

entorno e de si mesma, reconhecer emoções e motivos, nomear elementos, delinear um problema, apontar uma explicação, planejar algo.

O trabalho com atividades exploratórias se faz em ambientes igualmente investigativos, ou seja, aprende-se a produzir informações em ambientes onde há explorações e produção de conhecimentos. Ao participar de uma atividade exploratória, as crianças organizam e estruturam de um modo próprio seqüências de ações mais completas conforme decidem não só o que farão como também como irão fazê-lo para obter informação sobre um determinado objeto ou fenômeno (um efeito plástico, um som, formas de criar rimas, dentre outros).

Esta tarefa envolve as crianças como um todo: sua inteligência, afetividade, motricidade, linguagem e sentido de si. Investigar e conhecer, por exemplo, o parque, ou o entorno da unidade de educação infantil, envolve experimentar sensações de alegria e/ou medo, e também identificar alguns de seus habitantes, estabelecer relação entre elementos, constatar não só o número de árvores, mas as diferenças e semelhanças entre elas.

As atividades exploratórias podem ocorrer quando as crianças estão brincando, pesquisando o entorno, pintando, modelando argila, lavando as mãos etc. São práticas produzidas por ambientes estimulantes de aprendizagem, como acreditamos o CEI, a creche e a EMEI podem ser.

a) Experiências voltadas ao conhecimento e cuidado de si, do outro, do ambiente

Os bebês, à medida que são atendidos em suas necessidades básicas, aprendem a reconhecer as pessoas que lhe cuidam e a localizar-se no ambiente, por meio de uma percepção inicial das sensações (de colo, movimento, etc.), sons e cheiros que os circundam, e que vai se aprimorando com sua experiência e se estendendo para outras pessoas e a outros ambientes. Em todo esse processo, que se faz na interação com outras pessoas em situações variadas, os bebês aprendem sobre si mesmos conforme se apropriam de pistas para diferenciar-se de seus parceiros e os compreende como seres com intenções diversas das suas.

Na comunicação que estabelecem com seus parceiros enquanto interagem, os bebês aprendem a compreender e responder a entonações de voz, a expressões faciais e corporais e a falas, sorrisos e choros, bem como aprendem com os resultados que provocam nas reações dos parceiros. Por vezes, sentimentos intensos de ansiedade, medo, desconforto, prejudicam esse olhar para o outro e para o ambiente. Nesses

momentos os bebês necessitam lidar com seus afetos, ajudados pelos adultos que lhes cuidam, confortam e asseguram confiança. Assim aprendem sobre a importância do outro, tópico que se prolongará por toda a história de cada pessoa.

Em sua experiência de serem cuidadas, as crianças aprendem a vestir-se, pentear-se, comer, a fazer sua higiene e desenvolvem o sentimento de bem estar com esses cuidados. Em todas essas situações, elas aprendem sobre sua vulnerabilidade e capacidades, sobre qualidades humanas universais e sobre diferenças entre as pessoas.

Além de aprender ações de cuidado, a convivência com parceiros mais experientes possibilita às crianças construir uma forma própria de perceber as situações e de reagir a elas, considerando possíveis regras de ação já estabelecidas. Sabedor disto, o professor do CEI, da creche ou da EMEI prepara situações e formas de estimular o desenvolvimento da autonomia em relação à sua capacidade de decidir sobre um número crescente de aspectos: a cuidar de si, a se relacionar com os companheiros e a conhecer-se.

Como vivem em ambientes que necessitam ser também cuidados e planejados, as crianças podem desde cedo adotar atitudes que garantam melhoria da qualidade do ambiente próximo e, gradativamente, ser incentivadas a considerar a necessidade de se preservar o ambiente planetário em que vivemos.

CUIDAR DE SI

O cuidar de si mesmo, o olhar-se com atenção e assumir as ações para o seu próprio bem-estar, são atitudes que se aprende desde pequeno. Modos de cuidar são transmitidos por meio de práticas culturalmente instituídas e atualizadas de geração a geração. Ações muito simples, criadas nos momentos de lavar o rosto e as mãos, de arrumar o cabelo com cuidado, por exemplo, podem gerar aprendizagens sofisticadas de cuidar de si, com reflexos na imagem de si que cada criança está construindo. Também hábitos alimentares são aprendidos pela criança na relação com pessoas mais experientes, delas recebendo cuidados.

Na educação infantil, o professor é o principal parceiro da criança no aprendizado do cuidar de si. Ele necessita estar consciente do conteúdo simbólico das práticas que envolvem os cuidados voltados às necessidades físicas das crianças, além de ter um conhecimento básico sobre nutrição, metabolismo humano, saúde coletiva, processos infecciosos etc. Com isso ele pode providenciar melhores condições de atendimento às necessidades infantis de cuidado físico e promover vivências mais saudáveis nos ambientes coletivos.

Assim, as várias situações que a criança vive no CEI, na creche ou na EMEI e que foram preparadas para lhe propiciar adequado cuidado físico, são fontes de ricas aprendizagens em relação a poder cuidar de si. As maneiras como o professor troca as fraldas das crianças menores e toma as precauções necessárias para evitar transmissão de doenças e quedas do trocador, ou como ensina as crianças maiores a usarem o sanitário e controlarem seus gestos para obter uma melhor higiene íntima, o modo como ele as orienta a escovar seus dentes após as refeições, a mastigar os alimentos, ou no uso adequado do vestuário de acordo com o clima ou organiza o repouso diurno para as crianças que precisam, dão pistas importantes para as crianças aprenderem a cuidar de seu próprio corpo e de sua saúde. Ensinar a criança a limpar-se após uma refeição ou atividade com tinta ou areia, a assoar o nariz e a cuidar de seus próprios objetos para não perdê-los ou estragá-los são outras formas de ajudá-la a desenvolver importantes hábitos de autocuidados.

Também a forma como ocorrem as situações de alimentação no CEI ou EMEI dá referências para a criança significar o ato de comer para si, aspecto que hoje é apontado como fundamental na construção de uma nutrição saudável. É importante reconhecer que comer é um ato simbólico, além de biológico. Em todas as culturas, o momento de alimentação é marcado por outros significados: o alimento está presente nas festas, na hora de comemorar um acontecimento feliz, e também nas horas tristes. Além disso, o alimento aparece não só para nutrir o corpo, mas também o relacionamento entre as pessoas em um ambiente adequado onde as pessoas conversem, experimentem sabores, construam preferências, constituam lembranças de cheiros e paladares. Quando provemos alimento a alguém, além de todos os nutrientes que oferecemos, também alimentamos sua imaginação e cuidamos para que participe de costumes culturais junto com outras pessoas.

No CEI, na creche e na EMEI, as crianças podem significar a alimentação como um gesto sociocultural, conforme os professores as ajudam a apreciar pratos de comida bem montados, nutritivos e saborosos, sentir o cheiro gostoso da comida quentinha, poder escolher o que quer comer dentre aqueles que lhe são oferecidos, utilizar talheres adequados e conversar com os colegas na mesa. Essa preocupação de acentuar o lado sociocultural das refeições aparece também na forma como o professor dispõe mesas, cadeiras, pratos, copos e talheres de modo a estimular a criação de um bom ambiente de alimentação.

As crianças aprendem a valorizar o contato com a natureza e o sol, o estar ao ar livre e tomar banho de sol, como atitudes importantes para a qualidade de vida, tanto do ponto de vista biológico quanto cultural, se puderem vivenciar tais momentos na

experiência organizada nos CEIs, creches e EMEIs. A depender da forma como tal experiência ocorre, elas aprendem (ou não) a reconhecê-los como momentos para espalhar-se, movimentar-se mais livremente, observar os tempos da natureza e para a realização de uma série de brincadeiras, de atividades de investigação da natureza, lanches e piqueniques. Podem, e é importante que o façam, aprender a importância de prevenir-se contra danos da exposição solar.

Outros elementos que compõem o ambiente no CEI, na creche e na EMEI também se constituem fonte de aprendizagens para as crianças: as rotinas de limpeza e manutenção das salas, a forma como ocorrem os eventuais banhos ou brincadeiras com água, a qualidade do ambiente sonoro e do conforto e estética dos lugares, etc.

De igual modo, a maneira como a segurança dos ambientes externos e internos é tratada, as orientações dadas às crianças quanto a comportamentos arriscados e que devem ser evitados, atuam como marcos para a criança aprender a cuidar de sua própria segurança. Aprender a lidar com picadas de insetos, a evitar mordidas de cães ou de outros animais, a lavar com água e sabão seus machucados, e também a não colocar o dedo em tomada ou fio elétrico, a não introduzir pequenos objetos no nariz ou ouvido, a não subir ou sentar-se em cadeira quebrada e outras, podem ser metas para evitar perigos e ampliar o aprendizado de atitudes de autoproteção pelas crianças.

Finalmente, as crianças aprendem a cuidar de si quando estão adoentadas ou convalescentes, conforme o professor as atende, consola, orienta, ao mesmo tempo em que observa, identifica, informa e procura ajuda quando elas apresentam alterações no estado de saúde (febre, acidentes, dor, mal-estar).

Ao longo de sua experiência cotidiana no CEI, creche ou EMEI, as crianças necessitam: apropriar-se de hábitos regulares de higiene pessoal (interessar-se por lavar as mãos, limpar o nariz sozinho, escovar os dentes com cuidado, usar corretamente os materiais necessários para sua higiene, ter as mãos e o rosto limpo em certas ocasiões), perceber a vontade de ir ao banheiro e ter progressivo controle de esfíncteres, aprender a executar movimentos colaborativos ao vestir-se ou desnudar-se (como colocar (ou tirar) os sapatos, (des)abotoar-se, etc.), a comer sem ajuda e usar talheres adequadamente, a escolher o que quer comer ao servir-se de comida e a expressar preferências em relação a cheiros e sabores.

Outra aprendizagem necessária às crianças é buscar segurança e conforto: reconhecer situações de potencial perigo e tomar precauções para evitá-las. Não colocar mão suja na boca, não comer terra, plantas, tinta, não subir em lugares altos sem ajuda, a ter cuidado com o manuseio de materiais pontiagudos. Necessitam aprender a tomar cuidados necessários à proteção do corpo conforme manipulam tintas, argilas, colas, etc., e também ao brincar, explorar espaços e praticar ações físicas como subir, descer, pular, saltar, rolar, etc., identificar produtos que não devem ser ingeridos e saber por que não devem fazer uso de medicações sem orientação dos adultos.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

Os professores auxiliam e ensinam as crianças a cuidar de si organizando tais situações de modo adequado para cada faixa etária, de forma que a autonomia delas seja construída sem risco à sua integridade física e psíquica. Para tanto eles precisam considerar ainda o ambiente como um espaço coletivo com características próprias. Nas unidades de educação infantil, a maior circulação de pessoas do que no ambiente doméstico cria uma dinâmica diferente que exigirá rotinas apropriadas: um banheiro usado por cinco ou seis pessoas, por exemplo, não deve ter o mesmo funcionamento de um banheiro usado por um grande número de crianças. Da mesma forma, o preparo e a oferta da refeição no CEI, creche ou EMEI difere em muitos pontos de como isso ocorre no lar. Ao analisar-se o ambiente dessas unidades, é possível, por exemplo, decidir ampliar a quantidade de pias e lixeiras existentes, melhorar a distribuição do papel higiênico para limpeza do nariz, garantir o acesso das crianças ao sabonete, à escolha dos alimentos que foram preparados, tudo para apoiar a construção pela criança de atitudes de autocuidado.

Para auxiliar as crianças a aprender que qualidade de vida envolve nutrição saudável, os professores necessitam:

- seguir orientações específicas no processo de desmame de bebês,
- organizar as refeições em ambiente higiênico, seguro, confortável e belo, que propicie autonomia, nutrição adequada e socialização,
- oferecer alimentação atendendo as necessidades nutricionais e afetivas e sociais das crianças nas diferentes idades e apoiá-las na aprendizagem de novos paladares e texturas,
- ajudar as crianças que recusam alimentos ou que apresentam dificuldades para se alimentarem sozinhas e
- disponibilizar água potável e utensílios limpos individualizados para as crianças beberem água durante todo o dia.

Em relação às ações de saúde, é importante que o professor:

- Assegure, junto com toda a equipe de profissionais do CEI ou EMEI, condições de higiene e segurança dos brinquedos, almofadas, objetos e materiais de uso pessoal e coletivo, e também lençóis, trocadores, banheiras, e outros materiais no caso dos CEIs e creches.
- Providencie para que a área interna e a externa da unidade sejam organizadas e mantidas em boas condições de uso pelos diversos grupos etários, evitando acidentes e disseminação de doenças.

- Preste os cuidados de saúde prescritos para as crianças durante o período em que estejam na instituição educativa.
- Notifique a direção da unidade educacional que encaminhará à Unidade Básica de Saúde (UBS) qualquer suspeita da possibilidade de crianças ou profissionais da unidade educativa estarem com doenças infectocontagiosas e se oriente quanto às providências que devem ser tomadas no ambiente coletivo.

APRENDER A RELACIONAR-SE

Ser acolhido e atendido em suas necessidades, ter amigos, conversar, explorar o mundo e brincar com alguém ou discutir ou brigar com um companheiro, são alguns dos principais elementos que promovem o desenvolvimento infantil. Assim, o aprendizado de formas de se relacionar com outras crianças e com adultos é algo que deve merecer atenção dos professores de CEI e EMEI.

A ampliação dos vínculos, que a criança já construiu com seus familiares para incluir novos adultos e crianças, é um processo importante e delicado. As relações com adultos ou com outras crianças criam motivos, confrontos de sentidos pessoais atribuídos a aspectos do mundo, ao parceiro e a si mesmo.

Na relação com os parceiros, as crianças aprendem a defender seus interesses, a concordar com ou contrapor-se a outra criança, a ser dependente ou independente, líder ou seguidor, e a refletir sobre o que significa ser justo, verdadeiro, solidário, amigo. Desde pequenas, também, estabelecem empatias e escolhas por parceiros “privilegiados”, os quais terão preferência em suas interações e com eles construirá uma história afetiva mais significativa. Assim, ampliar a aprendizagem das crianças sobre como interagir com diferentes parceiros em diferentes agrupamentos (duplas, pequenos grupos, etc.) usando palavras, gestos, expressões faciais e movimentos corporais de modo a comunicar-se intencionalmente, é algo que deve marcar a experiência das crianças.

No desenvolvimento da expressividade propiciado pela interação com outras crianças, um campo de atenção do processo pedagógico reside no clima emocional das relações que as crianças estabelecem entre si e com adultos. Nelas, imitações dos atos dos companheiros e demonstrações de simpatia e carinho em relação a eles convivem com a ocorrência de brigas, birras, disputas de objetos. Contudo, envolvida em choros, mordidas, silêncios, reclamações, revanches, pode estar uma criança insegura na relação com os outros, demonstrações de ciúmes, dificuldade de conciliar seus motivos e sentidos com os companheiros. Esses comportamentos costumam ocorrer em especial quando as

atividades das quais as crianças participam não foram bem planejadas ou quando suas interações não têm sido mediadas no sentido de cada criança aprender a se colocar no lugar do outro e considerar possíveis sentimentos, intenções, opiniões das demais pessoas. Nesse sentido há necessidade de acolher a criança e ajudá-la a descobrir como extravasar e canalizar sua agressividade sem prejuízo aos outros ou a si própria.

Outra criança é um parceiro muitas vezes imprevisível, o que cria oportunidades para a construção de novas formas de comportamentos e de novos significados com o colega com quem a criança estabelece relações de cumplicidade, rejeição ou aceitação. Dessa forma, favorecer as interações de crianças da mesma idade e de idades diferentes no CEI, creche ou EMEI, pode ajudá-las a controlar seus impulsos e emoções, a internalizar regras de comportamento, a ser sensíveis ao ponto de vista do outro, a saber cooperar e a desenvolver uma variedade de formas de comunicação para expressar afetos e conflitos. O que diferentes estudos mostram é que quanto mais se consegue propiciar momentos e atividades que permitem interações de pequenos grupos, mais se auxilia a criança a aprender como se conduzir nas relações. Quanto maior é o número de crianças com quem ela tem que se relacionar simultaneamente, mais complexa se torna essa experiência.

Relacionar-se com outras crianças de modo mutuamente agradável constitui tarefa fundamental não só pela importância das interações infantis na aprendizagem, já apontada, mas em contrapartida à crise de solidariedade que marca hoje nossa sociedade, tão individualista.

Uma questão básica é a necessidade de se trabalhar por um reconhecimento positivo das diferenças étnicas, combatendo preconceitos e discriminações. Cabe ao professor observar como as crianças interagem com parceiros de diferentes etnias, notar falas depreciativas em relação a colegas, exclusões de brincadeiras, e mediar conflitos surgidos entre crianças tendo como motivo questões étnico-raciais por meio de conversa e de reflexão, além de experiências de contato com aspectos interessantes de diferentes culturas étnicas.

Pode-se propor então que, desde cedo, as crianças aprendam nas relações sociais que vivenciam nas unidades de educação infantil a:

- estabelecer relações mútuas respeitosas com adultos e outras crianças em suas famílias, comunidades e nos CEIs, creches ou EMEIs;
- perceber, emocionar-se, memorizar, falar, pensar, imaginar, perguntar, compreender, sonhar, etc., de diferentes formas na interação com os demais parceiros;

- respeitar-se, valorizar-se, cuidar de si, contribuir e participar de grupos, solidarizar-se com os parceiros, cuidar deles, colaborar com eles e perceber como suas escolhas os afetam, considerar os pontos de vista e os sentimentos das outras crianças, reconhecendo diferenças e semelhanças com os seus, e a respeitar os colegas, sem discriminá-los por suas características;
- brincar com colegas e com eles criar um mundo de fantasias, ou com eles partilhar jogos de regra ou brincadeiras tradicionais;
- fazer amigos, negociar significados e decisões, resolver conflitos, partilhar sentimentos e combater estereótipos e preconceitos que limitam o desenvolvimento de uma pessoa;
- internalizar regras para conviver em grupo, ser sensível ao ponto de vista do outro, saber cooperar em diferentes tarefas, conhecer suas limitações e possibilidades, aceitar-se e aos companheiros;
- perceber que sua agressão pode provocar danos ou dor em outra criança e desenvolver atitudes de solidariedade em relação aos parceiros;
- partilhar com outras crianças conhecimentos e a identidade que o grupo infantil confere a seus membros, além de construir sua imagem pessoal no grupo.

Ao longo de todo o período da educação infantil, as crianças necessitam aprender a: cooperar, solidarizar-se com os companheiros e outras pessoas, exercitar os papéis de cuidar dos companheiros e de ser cuidado por eles, participar de jogos interativos com adultos e crianças e comunicar-se com diferentes parceiros, em duplas ou em pequenos grupos, usando gestos, expressões faciais e movimentos corporais, para colocar suas idéias, manifestar suas vontades e sentimentos. Elas necessitam ainda aprender a brincar com crianças com diferentes condições de desenvolvimento, apropriar-se de regras de convívio social, e a resolver dúvidas e conflitos a partir de diálogo com outras crianças e adultos. Na consolidação de uma educação solidária e justa é importante que elas aprendam a respeitar as características físicas e culturais de seus colegas ao interagir com eles, a não ter preconceito de gênero, ou étnico-racial e a denunciar qualquer forma de discriminação, explicando aos colegas por que isto é importante.

ORIENTAÇÃO DIDÁTICA

As crianças aprimoram-se como pessoas conforme participam de situações diversas envolvendo número variado de crianças em tarefas e locais muito diferentes, estabelecendo relações onde manifestam afetos e são objeto de consideração das demais. Elas podem ser ajudadas pelo professor a construir tal ambiente interativo e, à medida que crescem, podem aprender a conversar sobre como cada uma delas percebe seu comportamento e os dos colegas e refletir sobre amizade e coleguismo.

Quando se estimula a interação das crianças, onde elas podem confrontar diferentes pontos de vista e soluções para um problema, também se contribui para a construção do conhecimento. Por isso é importante oferecer condições que facilitem

a interação e a colaboração. Quando surgem disputas, o professor deve estimular a formação de atitudes negociadoras e tolerantes por parte das crianças.

O professor pode contribuir para o aprendizado da vivência e do trabalho em grupo conforme ele:

- Oferece materiais e sugere atividades em que as crianças tenham certa dificuldade para fazer sozinhas, o que incrementa a necessidade de compartilhar e cooperar;
- Estimula situações de diálogo e comunicação em pequenos grupos, ocasião em que as crianças aprendem, pouco a pouco, a escutar e a argumentar;
- Comunica com clareza às crianças instruções sobre a organização física e social do entorno, de modo a fortalecer a autonomia e a colaboração;
- Ajuda as crianças a organizar e distribuir uma sequência de tarefas em um trabalho em grupo: quem registra, quem realiza a ação, etc.

Os princípios de moral que orientam o ambiente – as regras e as sanções (elogios e punições) – devem ser construídos preferencialmente antes das ocorrências de condutas julgadas inadequadas. Assim tal ambiente pode ajudar a criança a apropriar-se de modos culturais de convivência pela partilha de mesmas regras de ação. Esse processo tão vital, tão dinâmico, necessita parâmetros para orientar os que dele participam. Aprender a lidar com esses aspectos é meta válida para se trabalhar com a sensibilidade e a solidariedade das crianças, que podem combater preconceitos e lutar por uma sociedade que acolha as diferenças.

Discutir com as crianças as regras de determinados jogos pode ajudá-las a desenvolver um senso de justiça ao tomar consciência de que uma norma vale para todos. Elas podem formular um sentido em relação à verdade e à justiça à medida que observam as contradições entre o que uma pessoa fala e faz e aprendem a fazer julgamentos morais e a pensar formas de melhoria de seus contextos sociais. Nesse caso, as regras de orientação dos comportamentos devem ser discutidas com elas para assegurar o fortalecimento e a ampliação de parcerias, e não para punir condutas que os adultos não sabem compreender. “Colocar as crianças para pensar” não deve ser, como na prática atualmente predominante, isolá-la do grupo. Ao contrário, é ajudar o grupo a refletir sobre questões que envolvam regras do coletivo em situações previamente planejadas.

SABER DE SI

Educar e cuidar as crianças é ajudá-las a trabalhar uma área muito especial: a de conhecer a si mesmas. Elas podem aprender a perceber como agem nas situações, a

expressar suas intenções, pensamentos e sentimentos e a ser um aprendiz confiante. Elas aprendem ainda a comunicar suas próprias necessidades e opiniões, ao mesmo tempo em que reconhece e aceita as necessidades, direitos e opiniões de outras pessoas, a construir sua identidade como menino ou menina, ou como membro de grupos sociais variados (religiosos, étnico-raciais, etc.) e também um sentido de si (ou auto-estima) que integra suas experiências.

O professor, ao considerar preferências, sentimentos, opiniões das crianças e ajudá-las a também identificar esses pontos, torna-se um forte referencial para elas saberem de si e construírem uma imagem de si. Para tanto ele necessita reconhecer a individualidade que cada criança vem construindo e que se expressa em cada ato seu, reconhecer as diferenças entre as crianças como algo bom e não tratá-las a partir de um modelo único de desempenho. Sua sensibilidade é fundamental para ajudar o conjunto das crianças a superar estereótipos e preconceitos, lembrando que ele é um modelo que a criança poderá imitar no modo de tratar a si própria.

A criança pode aprender a familiarizar-se com a própria imagem corporal, a expressar corporal e/ou verbalmente motivos, razões e narrar as próprias vivências, a nomear suas brincadeiras e atividades preferidas e as não desejadas, a reconhecer sensações produzidas por diferentes estados fisiológicos e comunicar ao professor que está com sede, fome, dor, frio, etc., e a solicitar aconchego em situações cotidianas. Pode ainda aprender a conhecer seus recursos e limitações pessoais em determinadas situações, identificar elementos que lhe provocam medo e buscar ajuda para superá-lo, ter uma atitude ativa diante de uma dificuldade superável e ficar satisfeito com suas conquistas. Pode também aprender a reconhecer alguns elementos da sua identidade cultural, regional e familiar.

ORIENTAÇÃO DIDÁTICA

São várias as ocasiões em que cada criança aprende a saber de si. Em primeiro lugar, existem as situações cotidianamente criadas nas interações com o professor e com seus companheiros de idade. As maneiras como o professor comenta suas ações e avalia suas produções e as demais crianças percebem e reagem às ações dos colegas, influem no fato de que cada criança está continuamente à auto-aperfeiçoar-se, o que a fará ver-se como alguém importante, rejeitado, etc.

As crianças podem trabalhar seu autoconhecimento por meio de:

- atividades que envolvam as crianças e suas famílias em um trabalho sobre o nome, as tradições familiares, eventos da história pessoal (passeios, viagens, nascimento de irmãos);
- momentos nos quais elas podem conversar com o professor e outras crianças sobre seus sentimentos, seus sonhos, seus planos e idéias;

- atividades que fortaleçam uma identidade para o grupo (dando-lhe um nome, registrando sua história, apresentando produtos de trabalho aos demais, etc.);
- participação na caracterização e organização dos espaços que mais frequenta.

CUIDAR DO AMBIENTE

Há outro conjunto de aprendizagens essenciais para as crianças e que se refere à construção de atitudes e saberes ecologicamente recomendáveis, ou seja, a formação de atitudes, valores e saberes relativos ao planeta Terra e às formas como os homens exercem ações que preservam ou destroem o ambiente da natureza e aquele culturalmente construído.

Alem de poder discutir os temas apontados nas rodas de conversa e por meio de projetos variados, as crianças podem, cotidianamente e ao longo de sua história nas instituições de educação infantil, aprender a cuidar do seu ambiente próximo.

A experiência das crianças no CEI, creche ou EMEI, onde são estimuladas a guardar brinquedos e materiais nos devidos lugares depois de utilizá-los nas atividades, pode ajudá-las a aprender a cuidar do entorno e mantê-lo limpo, sem resíduos de comida ou água que possam favorecer a proliferação de criadouros (ratos, insetos e outros).

Intimamente relacionado ao campo de aprendizagem de cuidados sobre si, esse aprendizado se ajusta a aprender a usar com critério todos os materiais, a jogar lixo em recipientes próprios, separando, com a ajuda da professora, papéis de outros materiais que podem ser reciclados, a reparar objetos que foram estragados, a cuidar e preservar as plantas em geral e a conhecer os cuidados que se deve ter em relação a animais de estimação.

À medida que crescem e na interação com outros aprendizados que fazem em momentos de exploração da natureza, as crianças podem aprender sobre os riscos ambientais provocados por incêndios, pelo desmatamento, pelo não-tratamento do lixo, e se posicionar na defesa de um planeta Terra seguro, onde natureza e cultura vivam em harmonia.

Em sua trajetória nos CEIs, creches e EMEIs, as crianças necessitam aprender a guardar brinquedos e materiais nos devidos lugares depois de utilizá-los nas atividades, a cuidar do entorno próximo e ter iniciativa de limpar o que está sujo, a saber usar a água e a energia elétrica sem desperdiçá-la, a cuidar das plantas em jardins e hortas e preservá-las, a cuidar de animais domésticos, a diminuir a produção de lixo e a separar o lixo em recipientes próprios para envio a centros de reciclagem. Elas podem ainda ser ajudadas a conhecer os riscos ambientais provocados por fogueiras, incêndios, desmatamento e pelo não tratamento do lixo.

ORIENTAÇÃO DIDÁTICA

Todas essas aprendizagens são consolidadas de forma mais produtiva quando associadas a experiências cotidianas de auto-organização que os CEIs, creches e EMEIs provém e a projetos realizados de exploração da natureza, com discussão de formas de melhoria da relação dos homens com o ambiente. Novamente se retoma a idéia de formação de hábitos, zelando o professor pela presença de certos rituais nos momentos de limpeza coletiva da sala, e de conversa sobre o ambiente e sua conservação. São ações diárias, atitudes habituais, além de participações eventuais em movimentos com as famílias e outros grupos da comunidade em defesa da *Carta da Terra*.

b) Experiências de brincar e imaginar

Estudos feitos na Antropologia, Sociologia, Psicologia, Lingüística e outras áreas do conhecimento têm apontado que brincar é o principal modo de expressão da infância, a ferramenta por excelência para a criança aprender a viver, revolucionar seu desenvolvimento e criar cultura. A criança teria na brincadeira que faz com outra criança, ou sozinha, oportunidade para usar seus recursos para explorar o mundo, ampliar sua percepção sobre ele e sobre si mesma, organizar seu pensamento e trabalhar seus afetos, sua capacidade de ter iniciativa e ser sensível a cada situação. Em especial o brincar de faz-de-conta é apontado por diferentes pesquisadores como ligado à promoção da capacidade de imaginar e criar pela criança.

Tais estudos têm ainda revelado que a brincadeira é uma atividade que evoluiu com a transformação sócio-histórica das comunidades humanas e continua a se modificar nas condições concretas de vida das populações, em particular da população infantil em nossa sociedade. Nesta, ao lado de uma ampliação fantástica de brinquedos fabricados e tornados objetos de desejo de consumo das crianças, há um crescente individualismo que se reflete sobre elas e o seu brincar. Nesse quadro preocupante, a ser considerado com atenção pelas equipes de CEIs, creches e EMEIs quando da elaboração de seu projeto pedagógico, a educação infantil muito pode fazer no sentido de *re-significar* o brincar da criança.

Brincar é uma atividade aprendida na cultura que possibilita que as crianças se constituam como sujeitos em um ambiente em contínua mudança, onde ocorre constante recriação de significados, condição para a construção por elas de uma cultura de pares, conjunto relativamente estável de rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e partilham na interação com companheiros de idade. Ao brincar com eles, as

crianças produzem ações em contextos sócio-histórico-culturais concretos que asseguram a seus integrantes, não só um conhecimento comum, mas a segurança de pertencer a um grupo e partilhar da identidade que o mesmo confere a seus membros.

Garantir um espaço de brincar no CEI, creche ou EMEI deve assegurar a educação numa perspectiva criadora, em que a brincadeira possibilite o estabelecimento de formas de relação com o outro, de apropriação e produção de cultura, do exercício da decisão e da criação. Sempre que as crianças mostram interesse em brincar somente entre elas, o professor tem uma excelente oportunidade para observar e registrar como elas se organizam no grupo, suas competências na brincadeira, ou mesmo para observar uma criança que esteja lhe chamando a atenção.

Jogos partilhados podem ser observados mesmo em bebês, quando observam e imitam os movimentos dos parceiros mais experientes através de gestos corporais e vocais, e também quando interagem com parceiros da mesma idade. Desde cedo os bebês apreciam brincar de esconde-esconde com suas mães, ou com as pessoas que lhes cuidam e com quem estabelecem um vínculo afetivo. Esta atividade interativa lhes possibilita assumir diferentes posições nos jogos em que participam (como a de quem procura alguém e a de quem é procurado, por exemplo) em uma atividade voltada a garantir prazer ao bebê e a seu parceiro.

Os modos de brincar com o outro se transformam conforme o parceiro e a situação, modificando-se com a idade e a experiência de vida. O controle do próprio corpo e de seus movimentos e expressões no manuseio de objetos, na exploração das salas, na tomada de um objeto ou sua entrega para um parceiro, parece motivar os bebês em suas brincadeiras iniciais. Logo a brincadeira das crianças pequenas orienta-se para imitar os colegas, repetir seus gestos e vocalizações, o que lhes exige observação atenta e ajuste corporal e vocal. Essa atividade se amplia e as crianças se voltam para outras formas de brincar.

As brincadeiras tradicionais transmitidas de geração em geração são muito apreciadas pelas crianças e constituem importante herança cultural. Algumas brincadeiras das quais as crianças gostavam de participar antigamente continuam presentes ainda hoje: esconde-esconde, cabra-cega, jogos com pião, fantoche, balanço, boneca, pula-sela, amarelinha, jogos com bola, corda, gincana, jogos de pontaria ou de precisão, jogos de adivinhação, brincadeiras de outras tradições culturais, etc. Seu caráter previsível possibilita que seus enredos sejam desempenhados com razoável precisão por pessoas de diferentes idades.

Nas brincadeiras de faz-de-conta, muitas vezes chamadas de jogos dramáticos, as crianças aprendem a reproduzir com mais detalhes gestos e as falas de pessoas em certos papéis sociais ou de personagens de filmes ou de histórias lidas, ou inventam roteiros alimentados por sua fantasia, utilizando-se de diferentes linguagens: corporal, musical, verbal.

O faz-de-conta é marcado por um diálogo que a criança estabelece com seus parceiros e mesmo com bonecos. Ele requer constante negociação de significados e de regras que regem uma situação conforme as crianças assumem papéis, o que faz com que o desenrolar do enredo construído pelas interações das crianças seja sempre imprevisível. Com isso a brincadeira cria novidades.

Por meio do brincar de faz-de-conta, as crianças buscam superar contradições, motivadas pela possibilidade de lidar com o acaso, com a regra e a ficção, e pelo desejo de expressar uma visão própria do real, embora por ele marcada. Na linguagem criada no jogo simbólico, dentro de uma atmosfera “como se fosse assim ou assado”, a criança recombina elementos perceptuais, cognitivos e emocionais, cria novos papéis para si e reorganiza cenas ambientais, criando espaço para a fantasia.

Ao brincar de faz-de-conta, as crianças, ao mesmo tempo em que desenvolvem importantes habilidades, elas trabalham alguns valores de sua comunidade, examinam aspectos da vida cotidiana, apreendem os matizes emocionais de diferentes personagens, são capturadas por representações sociais sobre determinados eventos.

O jogo de faz-de-conta desenvolve-se a partir das atitudes e desejos dos “jogadores” que usam certos objetos na definição de uma situação onde há determinadas regras. Conforme têm maior experiência de criação de situações imaginadas, as crianças passam a ter maior controle sobre a história que vai sendo criada, podendo planejá-la, distribuir com maior facilidade os papéis que a compõem, construir cenários para neles brincar. Tais aquisições tornam a brincadeira não só mais complexa, mas muito mais prazerosa, pois ampliam o controle da criança sobre a produção do enredo e consolidam a dimensão da fantasia que ela está desenvolvendo.

Com o seu desenvolvimento, a criança passa a apreciar jogos de regras, nas quais criam formas de alcançar um determinado objetivo obedecendo a limitações colocadas pelas normas acordadas pelos jovens jogadores. Aprender a explicar as regras de uma brincadeira para outra criança pode ampliar a compreensão que a própria criança que explica tem do seu comportamento na atividade.

Conforme ampliam seu domínio em relação à estrutura básica de um jogo de faz-de-conta, ou de uma brincadeira tradicional ou de um jogo de regras simples, as crianças podem sugerir modificações nos personagens, enredo ou regras de uma brincadeira.

As crianças podem ainda construir brinquedos e cenários para suas brincadeiras, ajudadas pelos recursos que o professor lhes proporciona: materiais, sugestões, realização das ações mais difíceis, dentre outros.

Desafiadas pelas situações novas ou incongruentes construídas nas diferentes formas de brincadeiras, as crianças exploram encaminhamentos inovadores que têm que ser disputados e negociados com diferentes parceiros, e passam a fazer parte da cultura daquele grupo infantil. Elas também são espaços de poder que as crianças ocupam para exercer o controle não só sobre si mesmas, mas para se diferenciar e confrontar os adultos e a cultura do mundo adulto.

BERÇÁRIO 1 – Desde cedo as crianças podem aprender a brincar com as professoras de esconder e descobrir o rosto, a procurar e achar objetos que foram escondidos, a esconder-se em algum canto da sala e ser encontrado, a jogar bola. Podem aprender a encaixar peças de madeira ou empilhar cubos, e a participar com os companheiros de brincadeiras de roda, cirandas, imitando gestos e vocalizações do professor e dos colegas. Na interação com outros bebês, podem se envolver em turnos de troca de objeto, ritmar uma mesma ação. Por exemplo, bater com as mãos sobre uma superfície, entrar e sair de espaços pequenos.

BERÇÁRIO 2 – As formas de brincar já experimentadas podem prosseguir e novas aprendizagens podem ser estimuladas: brincar de roda ou de cirandas imitando gestos e cantos do professor e dos colegas; brincar de esconde-esconde, de jogar bola, de correr, com a supervisão do professor; imitar gestos e vocalizações de adultos, crianças ou animais, usar alguns objetos de um modo inusitado e em substituição de outros (por exemplo, fazer gesto de passar um toquinho de madeira no corpo como se ele fosse um sabonete).

MINIGRUPPO – As crianças podem aprender a participar de cirandas e brincadeiras de roda, cantando e fazendo os gestos esperados sem precisar ter o professor como modelo, a brincar de esconde-esconde e pega-pega, a jogar bola com supervisão do professor. Elas podem ampliar a imitação de gestos, posturas e vocalizações de modelos (adultos, crianças, animais ou personagens de histórias) na ausência deles e a imitação de objetos (o som do relógio, o movimento de um carro). Podem ser apoiadas a assumir papéis ao reproduzirem situações cotidianas no faz-de-conta mediado por objetos e indumentárias, ou a imitar as ações de um personagem de uma história lida (imitar o lobo da história, caminhar como os sete anões cantando na floresta). Podem aprender a brincar com marionetes reproduzindo falas simples de personagens que memorizaram ou que inventam. Elas podem ainda aprender a construir, com o auxílio do professor, brinquedos com sucatas a partir de modelos, casas ou castelos com areia, sucata, tocos de madeira e outros materiais.

PRIMEIRO ESTÁGIO – Algumas aprendizagens que podem fazer parte da experiência das crianças são: comunicar-se com os companheiros utilizando sons, musicais ou não, ou diferentes formas de gestos e expressões vocais e corporais, brincar com a sonoridade de palavras, com variações de um gesto, ou de uma postura corporal. Elas podem aprender a, cantar e fazer os gestos esperados ao participar de cirandas e brincadeiras de roda, a brincar de esconde-esconde, jogar bola, brincar de pique, de seguir o mestre, de lenço atrás, de caça ao tesouro etc. Podem aprender a montar quebra-cabeça com ajuda e a explicar a um ou mais colegas como se participa de um jogo de regra usando suas palavras e a sua forma de entender o jogo e seu funcionamento. As crianças podem dramatizar um enredo usando bonecos como atores, dizer aos colegas ou ao professor quais devem ser os personagens, os objetos e adereços necessários ao faz-de-conta de um determinado tema, e recontar o enredo de um faz-de-conta que realizou com os colegas. Podem ser estimuladas a brincar de cantar, de dançar, de desenhar, de escrever, de jogar futebol, etc. e brincar com marionetes, com mais destreza na execução e mais prazer em sua realização. Outra aprendizagem que deve continuar a ser estimulada é a construção de brinquedos com sucatas sem necessariamente usar algum modelo, ou considerando as possibilidades de empilhá-los, encaixá-los, montá-los, movê-los, e a construção de casas e cidades com diferentes materiais.

SEGUNDO ESTÁGIO – As crianças podem aperfeiçoar suas maneiras de interagir com parceiros nas brincadeiras tradicionais, no jogo simbólico e nos jogos de regras. Elas podem criar com outras crianças novos jogos a partir de brincadeiras tradicionais: brincar de pula-sela, amarelinha, corda, pega-pega, sem esquecer das valiosas oportunidades de aprendizagem criadas pela participação em jogos de outras tradições culturais. Podem criar e dramatizar um enredo usando bonecos como atores, escolher indumentária para compor um personagem para si ou para um colega. Podem aprender a maquiarse ou a um colega para desempenhar certo papel, a criar a sonoplastia para uma encenação, a construir cenários para o faz-de-conta e a discutir as intenções dos personagens de um enredo encenado. Elas podem criar estratégias para participar de jogos de tabuleiro como: loto, damas, memória, dominó etc., explicar as regras de um jogo para outra criança, fazer brinquedos com sucata, preferencialmente sem seguir modelo, construir casa/castelos de cartas, de cartolina, de panos e outros materiais, fazer dobraduras simples, elaborar máscaras, fazer bonecas de pano, ou de espiga de milho, construir e empinar pipas com a ajuda do professor, de um pai ou de outra pessoa da comunidade. Podem aprimorar-se na descrição de seus sentimentos na participação nas brincadeiras, e ser estimuladas a verbalizar como fizeram para construir determinados brinquedos e a nomeá-los, como forma de atribuir um sentido pessoal a eles.

TERCEIRO ESTÁGIO – As crianças podem ser apoiadas a ampliar seus parceiros nas brincadeiras tradicionais, nos jogos de faz-de-conta e nos jogos de regras, a criar com outras crianças novos jogos a partir de brincadeiras tradicionais, a usar palavras, idéias e argumentos de modo não convencional na comunicação com os colegas ou o professor, a usar a mímica como forma de comunicar-se com os colegas. Elas podem sugerir modificações nos personagens, enredo ou regras de uma brincadeira, escolher a indumentária e a maquiagem para um personagem no faz-de-conta, assim como o cenário e a sonoplastia que deve ser posta em uma encenação. Podem criar com os companheiros novos enredos para o grupo representar, dramatizar enredos usando bonecos como atores, inserir informações já aprendidas na composição do enredo e/ou da fala dos personagens, descrever na roda de conversa o enredo de um faz-de-conta que assistiu e/ou participou, antecipar oralmente ações que devem ocorrer no jogo dramático e inferir as intenções dos personagens de um enredo encenado. As crianças podem ainda criar novas estratégias para participar de jogos de tabuleiro, cooperar com um colega em um jogo, explicar as regras de uma brincadeira para outra criança, criar novas regras para as brincadeiras conhecidas, planejar as tarefas para uma gincana e o modo de organizá-la, e apontar que alterações devem ser feitas em uma brincadeira para adaptá-la ao número de participantes, ao espaço e material disponíveis etc. Podem construir e consertar brinquedos (móveis, carrinhos, castelos com diferentes materiais, pipas, máscaras, ursos ou bonecas etc.), fazer dobraduras simples e participar de outras formas de brincar que podem ser observadas em nossa cultura.

Todas as formas de brincadeira aprendidas pelas crianças são enriquecidas com o trabalho feito no conjunto das experiências por elas vividas nas outras dimensões, como: a linguagem verbal e a contagem de histórias, a dimensão das linguagens artísticas e também dos saberes que a criança vai construindo enquanto pensa o mundo social e o da natureza, e a dimensão do conhecimento de medidas, proporções, quantidades.

O importante é o professor compor um conjunto de atividades lúdicas que promovam as culturas infantis e a construção pelas crianças de um olhar diferenciado para o mundo, de uma atitude solidária e ética na relação com companheiros e de um olhar confiante em suas possibilidades de continuar aprendendo e se desenvolvendo.

ORIENTAÇÃO DIDÁTICA

A função do jogo no processo educativo irá depender do projeto pedagógico da unidade educacional e de como o professor o inclui nas situações que compõem os ambientes de aprendizagens das crianças. Nesse sentido, a brincadeira deve ser uma atividade diária no cotidiano das instituições, possibilitando que as crianças aprendam novas formas de brincar conforme são provocadas por desafios que elas se colocam ou são colocados pelo professor. Este pode viabilizar e ampliar o tempo destinado às brincadeiras e enriquecer a qualidade das mesmas nas unidades de educação infantil, apoiar as crianças na criação e renovação das brincadeiras, fortalecer suas culturas lúdicas.

Para apoiar o desenvolvimento da criatividade das crianças no brincar, o professor necessita:

- ter em mente que, para a criança envolver-se em brincadeiras, ela necessita sentir-se emocionalmente bem no espaço que ocupa e na relação com os adultos e as outras crianças presentes, e precisa querer brincar.
- lembrar que a criança brinca no seu dia-a-dia, não apenas nos minutos destinados ao parque, o que vai exigir um planejamento do conjunto das atividades das crianças que considere o caráter essencialmente lúdico das vivências infantis.
- ser um observador atento e sensível da brincadeira voltado para acompanhar a riqueza das interações infantis que aí ocorrem.
- organizar oportunidades para a realização de brincadeiras diversificadas segundo os interesses de diferentes grupos, deixando as crianças circularem pelos ambientes e envolverem-se em diferentes tipos de jogos.
- conhecer os jogos e brincadeiras infantis (seus temas, materiais, personagens, etc.);
- estimular as crianças a assumir personagens na brincadeira de faz-de-conta; .

- garantir oportunidade para a criança brincar isoladamente e em grupos, com parceiros da mesma idade e de idades diferentes (não apenas os da sua própria turma), de forma livre ou mediada pelo professor;
- incentivar a autonomia das crianças na organização de materiais e na criação de cenários, enredos e papéis para brincar;
- disponibilizar objetos, indumentárias e outros elementos que apóiem as crianças a imitar situações da vida cotidiana, a assumir determinados papéis, ou a reproduzir as ações do personagem de uma história lida pelo professor em outra situação;
- ajudar as crianças na superação dos conflitos desencadeados em suas brincadeiras;
- criar condições para que as brincadeiras possam ocorrer no interior do prédio, em sua parte externa, ou no campinho gramado ou praça, vizinhos ao CEI, creche ou EMEI;
- apoiar a ampliação do repertório de brincadeiras e a diversidade de possibilidade de brincar das crianças, além do faz-de-conta: jogos de regras, brincadeiras cantadas, jogos de tabuleiro, entre outros;
- incentivar as crianças a tomar as brincadeiras vividas como assunto tanto nas rodas de conversa quanto nas situações comunicativas informais envolvendo professores e crianças;
- ajudar as crianças a organizar os espaços e os objetos que estruturam o enredo, o cenário e os papéis adotados no faz-de-conta;
- cuidar para que as regras propostas pelo grupo para um determinado jogo sejam mantidas, e assumir o papel de juiz em um jogo de regra, ou em um jogo esportivo;
- assumir um papel em um faz-de-conta considerando as situações criadas pelas crianças tanto em relação aos temas, personagens, clima emocional etc., e as regras, materiais utilizados, organização do espaço, formas de cada criança desempenhar certos papéis.

Os materiais disponíveis para a brincadeira devem:

- ser bastante diversificados e flexíveis – brinquedos (convencionais, industrializados e artesanais) e materiais não estruturados (papelão, tecidos, pneus e outros materiais reaproveitáveis), favorecendo as invenções infantis.
- incluir fantasias e adereços que possibilitem às crianças viverem diferentes papéis.
- contar com a presença de objetos da própria cultura, incluindo diferentes portadores de textos, que podem alimentar variados enredos.

c) Experiências de exploração da linguagem corporal

As crianças, desde o nascimento, atuam e dão significado ao ambiente em que vivem por meio de movimentos, que são interpretados por seus parceiros culturais e se tornam gestos que, por sua vez, compõem uma linguagem corporal. Por meio dela a criança se apropria criativamente de sua cultura e se comunica com as crianças e adultos que dela compartilham.

Embora a criança já se movimente ao nascer, ela necessita percorrer um caminho de aprendizagem na interação com os outros e com o mundo para ampliar suas possibilidades de movimento, partindo de reações reflexas rumo ao domínio intencional de um sistema complexo de coordenação de gestos e percepções.

Assim, progressivamente a criança é capaz de obter, por meio do ato motor, aquilo que deseja alcançar, segurar ou levar à boca. O ato motor, também passa integrar um sistema compartilhado de símbolos, possibilitando a expressão de um desejo, ou de um medo, por meio de gestos.

A “captura” do movimento como gesto depende de uma combinação das habilidades motoras próprias a cada estágio de desenvolvimento da criança com as possibilidades oferecidas pela cultura. Cada cultura tem um jeito próprio de preservar os respectivos recursos expressivos do movimento e de valorizar seu domínio e interpretação. Cada gesto da criança carrega, assim, a marca do grupo social no qual ela se insere, assim como sua marca pessoal e singular.

Na educação infantil, o professor oferece à criança não só modelos e materiais da cultura para os exercícios da imitação e da criação livre, como interpreta seus gestos de modo a compor com ela um repertório de movimentos, uma “cultura corporal”. Esta possibilita à criança sua ação instrumental sobre o ambiente e a expressão de seus sentimentos segundo marcas simbólicas do universo cultural a que pertence.

Conhecer o corpo abrange o trabalho em diferentes áreas, além da área corporal, tais como as ciências, que investem no corpo humano como objeto de conhecimento, e as artes, que trazem diferentes modos de expressão e representação do corpo. A atitude do professor também é decisiva, em todos os momentos, para que a criança construa uma atitude positiva em relação ao próprio corpo e ao do outro, além de prazer ao se movimentar. Para isso o professor pode reconhecer o movimento da criança em diferentes momentos do dia como um elemento próprio da faixa etária, sem interpretá-lo como manifestação de desordem ou indisciplina. Pode, ainda, validar os avanços motores das crianças, respeitar e valorizar suas diferentes características

corporais e promover situações lúdicas para a aprendizagem dos diferentes aspectos ligados ao movimento.

A dimensão corporal é assim parte integrante da experiência humana e da cultura. Ela pode ser aperfeiçoada como meio de significação de si, do outro e do mundo, e como veículo de expressão, se for trabalhada intencionalmente nas instituições educativas. Cabe ao professor trabalhar pelo aprimoramento do gesto na criança, procurando contemplar e explorar a multiplicidade de suas funções e manifestações. Esse trabalho deve propiciar o desenvolvimento de aspectos específicos da motricidade, trabalhados no interior das práticas corporais selecionadas da cultura corporal, assim como a reflexão a respeito das posturas corporais adotadas nas atividades cotidianas.

O conhecimento do próprio corpo, ou seja, a capacidade de nomear, identificar e ter consciência de suas partes, assim como a construção de uma auto-imagem positiva, está associado às oportunidades oferecidas à criança para a expressão e para o conhecimento da cultura corporal do mundo em que vive. Esse trabalho se inicia conforme o professor cria condições para a livre expressão corporal da criança, desde muito pequena, proporcionando-lhe situações em que possa rolar, sentar, engatinhar, andar, correr, saltar, e também segurar objetos, arremessá-los, manipulá-los, empilhá-los, encaixá-los, etc., que são movimentos básicos pelos quais ela desenvolve sua coordenação motora.

Na ampliação das competências corporais, a criança tanto imita como cria. À medida que se expressa corporalmente nas situações cotidianas organizadas no CEI, creche ou EMEI, ela pode ser ajudada a conhecer as qualidades resultantes da combinação de espaço, peso/força, tempo e fluência, com a mediação do professor. Por sua vez, essas qualidades e esse sentido de orientação permitem-lhe incorporar a dimensão expressiva do movimento, ou seja, o aprendizado dos gestos comunicativos, dos movimentos leves, pesados, fluentes, diretos, etc., sobretudo os criativos, conforme ela participa de atividades corporais, em especial as de dança, estruturadas pelo professor ou espontaneamente organizadas pelas crianças.

A dança é uma manifestação cultural que, presente desde o mais remoto passado da humanidade, constituiu uma linguagem pela qual diferentes povos representavam acontecimentos significativos de seu presente, passado e futuro. Em todas as culturas as crianças têm contato com a dança desde muito cedo, tendo oportunidade, em companhia dos adultos e outras crianças, de imitar e criar movimentos sobre uma música ou outro estímulo.

Nem todo movimento corporal constitui uma dança, mas, ao dialogar com o mundo com seu corpo, seja imitando um animal, um objeto, o jeito de andar de um personagem, seja ao balançar ritmicamente ao som de uma música, a criança está explorando algumas possibilidades expressivas do seu corpo e alguns elementos importantes da dança.

A dança pode ser compreendida como movimento humano articulado ao som (ou silêncio) e ao espaço. Ela se faz na relação entre o movimento do/s dançarino/s (quem), o som (ou o silêncio) e o espaço (onde). Envolve de modo articulado um corpo (suas partes e tônus muscular), suas ações ou possibilidades de movimento (saltar, girar, cair, deslocar-se, gesticular, etc.), as dinâmicas ou qualidades do movimento (rápido, lento, forte, leve, direto, flexível, etc.), o espaço em todos os seus níveis (alto, médio, baixo), planos e formas, bem como as interações de aproximação e distanciamento criadas pelos sujeitos.

A dança recria os movimentos, sensibilizando a criança para o valor expressivo dos seus gestos. É também uma importante fonte de prazer, autoconhecimento e sociabilidade, promovendo a construção de novas possibilidades expressivas e o aperfeiçoamento dos gestos, uma vez trabalhados de modo intencional na dança. Por meio dela a criança enriquece seu potencial expressivo conforme aprende a explorar movimentos leves ou fortes, rápidos ou lentos, percorrendo diferentes áreas do espaço, sozinha ou interagindo com parceiros a partir de uma música, imagem ou outro estímulo. Ela pode, progressivamente, utilizar o corpo como fonte de investigação criativa do mundo e de si mesma, de suas idéias e emoções, explorando as formas de expressão corporal presentes no seu grupo social e em outros grupos.

O patrimônio cultural da humanidade oferece um amplo repertório de movimentos ligados à dança, que podem ser mobilizados e, especialmente, recriados no trabalho com as crianças na educação infantil. Sendo assim, a dança pode ser trabalhada a partir da exploração de movimentos específicos, ampliando o repertório das crianças, tendo como resultado uma improvisação dirigida, uma criação coletiva de composições coreográficas, ou ainda a apresentação de coreografias já existentes em seus vários estilos.

Criar oportunidades para que as crianças dançam ao som de músicas variadas, de diferentes regiões e grupos culturais, integra o trabalho de música e dança e amplia o conhecimento e as formas de expressão do grupo. Explorando diferentes possibilidades do movimento por meio da dança, as crianças ampliam o domínio que têm do próprio corpo, permitindo não apenas seu uso competente nas várias ações

cotidianas, mas também a vivência do corpo humano como um instrumento valioso de expressão artística.

A apreciação também é parte integrante do conhecimento da dança, ou seja, assistir com as crianças aos espetáculos de dança, ao vivo ou por meio de filmes, permitirá a elas, não apenas ampliar o seu repertório cultural da área, como ampliar suas possibilidades de observar, fruir e progressivamente analisar as produções de dança, construindo referências para analisar seu próprio movimento.

Jogos e brincadeiras, dentre as diversas manifestações da cultura corporal, são elementos privilegiados para o trabalho corporal nessa faixa etária, constituindo um repertório variado de movimentos que são fonte de intenso prazer e de desafios corporais para as crianças. A educação infantil pode não apenas preservar esse patrimônio, mas também recriá-lo com as crianças, de modo a construir um repertório próprio da instituição, fortalecendo a identidade do grupo. O levantamento de repertórios lúdicos pode ser feito diretamente junto às crianças, seus pais, incluindo professores e toda a comunidade do entorno da instituição. Pode ainda ser ampliado por meio de pesquisa bibliográfica.

Além do trabalho com dança e com jogos e brincadeiras, há possibilidades de introduzir a criança em outras práticas significativas da cultura corporal: os esportes e as atividades circenses. Da prática livre e orientada dessas atividades deve-se esperar o incremento da sociabilidade e da interação pelo movimento, assim como a afirmação de uma atitude positiva com relação ao próprio corpo e ao movimento. Não se espera que as crianças se tornem atletas ou artistas de circo, mas que brinquem com os elementos dessas atividades, ampliando o seu repertório corporal.

Ao ampliar o seu repertório de práticas ligadas à cultura corporal, a criança amplia suas possibilidades de explorar, pelo movimento, o mundo e o próprio corpo, e a expressar-se e interagir com os outros por meio do uso criativo dos gestos. Para que isso ocorra é preciso que o professor organize intencionalmente, no tempo e no espaço, propostas desafiadoras e instigantes ligadas ao conjunto disponível de práticas corporais em sua cultura.

Alguns princípios podem orientar a aprendizagem dos gestos e movimentos na educação infantil:

- favorecer a organização de atividades que reúnam crianças com diferentes competências corporais e lhes proporcionar, com propostas abertas e que possibilitem respostas múltiplas e inesperadas, oportunidades para uma produção criativa de novos elementos corporais;

- garantir cotidianamente uma diversidade de propostas, organizações espaciais e de materiais que possibilitem à criança mobilizar diferentes movimentos para explorar o entorno e o seu corpo;
- assegurar a regularidade nas propostas que possibilite à criança explorar repetidamente o mesmo material, o espaço e o seu corpo de diferentes formas ou com crescente domínio dos movimentos mobilizados em cada proposta;
- selecionar elementos da cultura corporal para ampliar o repertório gestual da criança por meio de práticas socialmente significativas, tomando a brincadeira como elemento privilegiado da cultura corporal nessa faixa etária.

O professor tem o papel de interpretar os gestos da criança e para isso é fundamental uma observação atenta e interessada de cada criança e uma avaliação de sua intenção comunicativa. Além disso, ao utilizar seu corpo de modo expressivo, em cada gesto, no modo de olhar, abraçar, pegar no colo, o professor é também modelo para as crianças, e por isso deve estar atento à intenção comunicativa e à qualidade de seus movimentos na interação com elas.

Para o professor é fundamental desenvolver certas atitudes que favoreçam o processo de desenvolvimento da criança quanto à apropriação da cultura corporal, como:

- reconhecer e validar os avanços e conquistas de cada criança em seu próprio processo de aprendizagem;
- estimular a interação de crianças de mesma idade e de diferentes faixas etárias;
- favorecer a autonomia da criança na exploração do ambiente e do próprio corpo.
- elaborar propostas desafiadoras que levem em conta os conhecimentos prévios e o interesse da criança.
- observar e registrar as ações das crianças nas atividades propostas para conhecer o grupo e ajustar as propostas.

As expectativas de aprendizagens ligadas à área corporal serão apresentadas em três blocos: explorar o mundo pelo movimento, explorar o próprio corpo pelo movimento e expressar e interagir com os outros pelo movimento. Embora esses blocos tenham especificidades quanto à finalidade, ora apresentando o corpo como um instrumento de exploração, ora como um veículo de expressão e interação social, eles se complementam e se integram no objetivo de ampliar o repertório de movimentos presentes na cultura, bem como no de propiciar avanços nas diferentes competências motoras das crianças.

Em outras palavras, agindo no ambiente e pelo movimento, conhecendo o próprio corpo, expressando-se e interagindo por meio de brincadeiras e danças e ampliando o seu repertório de movimentos ao conhecer o que a cultura oferece, a criança avança em suas competências motoras, melhorando progressivamente a qualidade de seus movimentos. Ao ampliar essas competências motoras, ela avança em suas possibilidades de explorar o mundo e seu corpo, expressar-se e interagir.

EXPLORAR O MUNDO PELO MOVIMENTO

BERÇÁRIO 1 – As crianças, desde bebês, podem ser incentivadas a explorar com progressiva autonomia, presteza e confiança os diferentes desafios oferecidos pelo espaço para além do berço, por meio de movimentos rudimentares e básicos, tais como erguer a cabeça, rolar, sentar, apoiar, rastejar e engatinhar. Também podem aprender a manipular e explorar diferentes objetos, utilizando-se dos movimentos básicos tais como pegar, largar, levar à boca, chutar, lançar de diferentes modos, empilhar, encaixar, etc.

BERÇÁRIO 2 – Com a conquista da marcha, as crianças podem explorar desafios maiores oferecidos pelo espaço por meio de movimentos coordenados rudimentares e básicos (erguer a cabeça, rolar, sentar, apoiar, rastejar, engatinhar), mas também andar, correr, saltar, saltitar, pular para baixo, subir, etc. com maior autonomia, presteza e confiança. Elas podem ser apoiadas a manipular e explorar objetos de diferentes características (formas, pesos, texturas, tamanhos, etc.) utilizando-se de movimentos básicos (pegar, largar, levar à boca, chutar, lançar de diferentes modos, empilhar, encaixar, etc.) igualmente com autonomia, presteza e confiança progressiva.

MINI-GRUPO E PRIMEIRO ESTÁGIO – As crianças podem continuar a ser incentivadas a explorar os diferentes desafios oferecidos pelo espaço por meio de movimentos coordenados básicos (como andar, correr, saltar, saltitar, pular para baixo, subir, escalar, trepar, arrastar-se, pendurar-se, balançar-se, equilibrar-se, etc.) com maior autonomia, presteza e confiança, e aprender a orientar-se corporalmente com relação a: em frente, atrás, no alto, em cima, embaixo, dentro, fora. Também podem aprender a usar os movimentos básicos de pegar, lançar, encaixar, empilhar, etc. com mais presteza e autonomia na manipulação e exploração de diferentes objetos. .

SEGUNDO E TERCEIRO ESTÁGIOS – As crianças podem aprender a usar os movimentos básicos que aprenderam a dominar, e também algumas combinações de movimentos (como andar e puxar, lançar e pegar, andar e quicar uma bola, etc.) ao explorarem os desafios oferecidos pelo espaço com mais confiança, autonomia e eficácia. Podem aprender a se orientar corporalmente em relação à – em frente, atrás, no alto, embaixo, dentro, fora – respondendo adequadamente a proposições orais. Também, podem manipular e explorar objetos de diferentes características (formas, pesos, texturas, tamanhos, etc.) com maior presteza e autonomia, utilizando-se não apenas dos movimentos básicos como de algumas combinações de movimentos (empurrar e carregar, correr e lançar, etc.).

ORIENTAÇÃO DIDÁTICA

Dizer “explorar o mundo pelo movimento” é, de certa forma, redundante, uma vez que a criança é um todo integrado e sempre utilizará seu corpo em movimento para explorar o ambiente. Ainda assim, é importante ressaltar a dimensão do movimento na exploração do mundo, para que ela seja, por vezes intencionalmente, o foco das

intervenções do professor, tanto na hora de planejar e organizar o ambiente como nas observações que poderá fazer no decorrer das atividades.

Tendo o movimento como foco, o professor propõe desafios corporais adequados às competências motoras de seu grupo de crianças, de modo que elas possam percorrê-los com relativa autonomia e assim experimentar e exercitar suas competências motoras e de orientação espacial, sempre de modo a ampliá-las.

No berçário, é preciso considerar que o simples fato de conhecer e ampliar as possibilidades do seu corpo é uma atividade bastante prazerosa para as crianças. É por isso que elas são capazes de repetir incessantemente movimentos aparentemente sem valor funcional pelo simples prazer de exercitar uma nova conquista motora, o que se dá, por exemplo, quando o professor lhes permite que virem e desvirem em um colchonete com outras crianças, tentando alcançar objetos.

Preparar um ambiente para as crianças de modo que elas se sintam instigadas a explorá-lo, entretanto, requer mais do que pensar nos desafios motores. O ambiente a ser explorado deve ser estimulante, não apenas do ponto de vista motor, mas do ponto de vista das sensações, da cognição e da imaginação.

Nos berçários, além da variação na topografia do espaço – com o uso de colchonetes, almofadas, mobiliário, planos inclinados, túneis, divisórias feitas com caixas ou tecido – deve ser criado um ambiente estimulante aos sentidos, em que cores e imagens diversas, objetos a serem alcançados, móveis com possibilidades de movimento e emissão de sons, e diferentes texturas, reforçam a vontade que as crianças possuem de explorar o entorno.

Conforme as crianças vão crescendo, o elemento simbólico ganha importância e o espaço poderá ser enriquecido com elementos de faz-de-conta, seja por meio de tecidos que viram castelos, desenhos no chão que podem sugerir a existência de peixes em um rio a ser ultrapassado, meio tonel que pode virar um navio, uma fila de cadeiras que se transforma em um trem, e assim por diante.

Montar o espaço com as crianças a partir de uma história contada ou criada por elas também é um modo interessante de ampliar as possibilidades simbólicas do espaço, transformando-o em cenário para a brincadeira. Ao planejar e ajudar na organização do espaço, as crianças podem também atuar como em um jogo de construção em uma dimensão maior, empilhando pneus, almofadas, planejando o percurso que irão fazer, antecipando e exercitando o senso de orientação espacial.

A área externa geralmente oferece uma série de desafios motores que são

diariamente explorados pelas crianças. Sua estabilidade é importante para que elas possam exercitar repetidas vezes alguns movimentos e criar novos modos de explorar os mesmos brinquedos. É importante, entretanto, que esse espaço receba regularmente intervenções do professor, para que se transforme e se torne ainda mais instigante para as crianças.

Alguns materiais simples – como cordas, pneus e tecidos – podem criar novos desafios corporais e enriquecer o ambiente com fantasia e encanto. É bom lembrar também que o parque é um lugar privilegiado para a interação de crianças de diferentes faixas etárias, quando os menores podem espelhar-se nos maiores tentando acompanhar e imitar seu jeito de explorar o espaço. Os maiores podem ser orientados a ajudar e proteger os menores, em um importante jogo social de cuidar do outro. Mesmo as crianças de berçário 1 e 2 devem ter momentos frequentes de exploração conjunta do entorno com crianças de grupos maiores, de quem possam imitar movimentos que ainda não foram capazes de realizar.

Para que as crianças conheçam, também pelo movimento, diferentes propriedades dos objetos, é preciso que sejam oferecidos com regularidade objetos diversificados, como bolas, caixas, cordas, aros, brinquedos – estruturados ou não –, com diferentes formas, texturas e cores, para que as crianças de diferentes idades possam experimentar diversos modos de segurá-los, empilhá-los, arremessá-los, criando formas de explorá-los ou conhecendo novas formas ao imitarem o colega ou o professor.

A exploração dos objetos pode acontecer: de forma relativamente livre, com o professor ressaltando diferentes formas de atuar com eles, integrada a jogos de faz-de-conta (onde a criança pode, por exemplo, realizar diversos movimentos ao brincar de cozinhar, manipulando panelas, talheres, copos, alimentos de “mentirinha” etc.), ou ainda, na construção de algum objeto imaginado (como uma ponte ou um robô) com blocos de madeira, encaixes de plástico ou caixas de papelão.

EXPLORAR O PRÓPRIO CORPO PELO MOVIMENTO

As crianças podem ainda participar de um conjunto de situações interessantes envolvendo o movimento e que lhe ajudem a conhecer o próprio corpo: construir sua imagem corporal, ampliar sua consciência das características corporais que possui e desenvolve e ter uma imagem positiva de seu corpo.

BERÇÁRIO 1 – Os bebês podem ser ajudados a familiarizar-se com a própria imagem corporal, discriminando sensações e percepções ligadas aos diferentes segmentos do corpo, especialmente por meio da interação com os outros parceiros, do toque e uso do espelho.

BERÇÁRIO 2 – As crianças podem aprender a familiarizar-se com a própria imagem corporal e a discriminar, no que se refere às sensações e percepções, as suas diferentes partes, por meio do toque, interação com diferentes parceiros (adultos e crianças de diferentes faixas etárias), brincadeiras, uso do espelho, fotografia, imagens de corpo humano, etc.

MINI-GRUPO E PRIMEIRO ESTÁGIO – As crianças podem apropriar-se da própria imagem corporal, por meio dos recursos já mencionados e podem aprender a discriminar e nomear as diferentes partes do próprio corpo e o do outro. Podem controlar gradualmente o próprio movimento, ajustando suas habilidades às diferentes situações das quais participa (brincadeiras e atividades cotidianas) e conhecer as potencialidades e limites do próprio corpo. Com isso desenvolvem uma atitude positiva com relação a seu corpo e ao do outro, assim como prazer ao movimentar-se.

SEGUNDO E TERCEIRO ESTÁGIOS – As crianças podem aprender a controlar gradualmente o próprio movimento, ajustando suas habilidades às diferentes situações das quais participa (brincadeiras e atividades cotidianas) e conhecendo as potencialidades e limites do próprio corpo (relacionados à força, à resistência, à flexibilidade, além da coordenação motora e organização espaço-temporal). Podem ampliar a consciência corporal em posturas e em movimento (por meio da descrição, da reflexão, do toque e interação com diferentes parceiros, brincadeiras, uso do espelho, da fotografia, do desenho, de imagens de corpo humano, etc.), nomear, conhecer as características e funções das diferentes partes do próprio corpo e do outro e do movimento corporal. Também podem manifestar uma atitude positiva em relação ao próprio corpo e do outro e prazer ao movimentar-se.

ORIENTAÇÃO DIDÁTICA

Todas as situações em que a criança vivencia as possibilidades de movimento do próprio corpo, ajustando suas habilidades às situações das quais participa, sejam brincadeiras, atividades planejadas e propostas pelo professor, ou atividades cotidianas, são oportunidades para que ela conheça e tome consciência das potencialidades e limites do próprio corpo.

Mas a tomada de consciência do próprio corpo pelas crianças, sua capacidade de perceber cada parte sem perder a noção de unidade, de conhecer e reconhecer a imagem do próprio corpo como parte da identidade, requer um trabalho específico. Para isso, as intervenções do professor e as interações com as outras crianças são fundamentais.

O uso do espelho, desde o berçário, é um recurso importante para as crianças se reconhecerem, percebendo e identificando a imagem refletida como “sua”. Para que isso aconteça, é importante o apoio do professor, ao identificar a imagem com o nome da criança e descrever-lhe as características corporais e as diferentes partes do corpo refletidas no espelho.

Diversas brincadeiras, em particular algumas brincadeiras cantadas (em que as canções são acompanhadas de gestos), trazem a possibilidade de nomear e mover

diferentes partes do corpo. A análise de imagens, de figuras humanas, sejam fotografias ou representações plásticas, oferece às crianças a possibilidade de descrevê-las e imitar com o corpo suas posturas e segmentos, constituindo também um recurso interessante para refletirem acerca da imagem de si. As brincadeiras que envolvem o toque entre as crianças, as práticas de massagem, as atividades cotidianas de troca, banho, pegar no colo, são outros momentos privilegiados para a criança ampliar o conhecimento do próprio corpo, percebendo a pele como limite entre o eu e o mundo.

EXPRESSAR / INTERAGIR PELO MOVIMENTO

Ao interagir com diferentes parceiros, as crianças aprendem a usar gestos, expressões faciais e movimentos corporais de modo cada vez mais intencional e com finalidade comunicativa.

BERÇÁRIO 1 – Os bebês podem aprender a imitar diferentes expressões faciais, posturas corporais e gestos dos parceiros ao participar de brincadeiras e danças e a movimentar-se ritmicamente ao som de músicas de diferentes gêneros.

BERÇÁRIO 2 – As crianças podem aprender a utilizar uma diversidade maior de gestos, expressões faciais e movimentos corporais de modo mais intencional na interação com um número diversificado de parceiros. Podem imitar posturas corporais, gestos e falas dos parceiros, reproduzindo-os em outras situações. Na interação com parceiros em brincadeiras e danças, elas podem ampliar as possibilidades gestuais ao movimentar-se ritmicamente ao som de músicas de diferentes gêneros. É possível ainda incentivá-las a apreciar apresentações de dança de diferentes gêneros e outras expressões da cultura corporal (como circo, esportes, mímica, teatro, etc.).

MINI-GRUPO E PRIMEIRO ESTÁGIO - As crianças podem ser ajudadas a: expressar-se pelo movimento ao interagir com diferentes parceiros usando gestos, expressões faciais e movimentos corporais, de modo a comunicar-se intencionalmente; expressar-se nas brincadeiras, assumindo determinadas posturas corporais, gestos e falas que delineiam determinados papéis; interagir com parceiros em brincadeiras (jogo simbólico e jogos de regras simples tradicionais), participar de danças de diferentes gêneros e outras expressões da cultura corporal (circo, jogos com elementos desportivos, etc.). Elas podem aprender a dançar ao som de músicas de diferentes gêneros, imitando, criando e coordenando movimentos: a partir da música, com os movimentos dos companheiros, a dançar criando, imitando e coordenando movimentos com o uso de materiais diversos (lenços, bola, fitas, instrumentos, etc.), explorando o espaço (em cima, em baixo, para frente, para trás, à esquerda e à direita) a partir de estímulos diversos (proposições orais, demarcações no chão, mobiliário, divisórias no espaço, etc.), explorando as qualidades do movimento (tempo – rápido ou lento, energia – forte ou leve, e espaço – direto ou flexível, etc.) também a partir de estímulos diversos (tipo de música, ritmo, espaços, objetos, imagens, fantasias, histórias etc.). Podem ainda aprender a apreciar apresentações de dança de diferentes gêneros e outras expressões da cultura corporal (como circo, esportes, mímica, teatro, etc.) de adultos amadores e profissionais e outras crianças.

SEGUNDO E TERCEIRO ESTÁGIOS – As crianças podem continuar a explorar as possibilidades de se expressar, se comunicar, interagir intencionalmente com diferentes parceiros pelo movimento, ampliando suas possibilidades gestuais. Podem aprender a dançar a partir de músicas de gêneros variados, imitando, criando e coordenando movimentos de diferentes maneiras a partir de estímulos diversos, sozinhas ou com companheiros, sendo capazes de coordenar seus movimentos com os dos parceiros de modo intencional. Elas podem também ser apoiadas a criar e reproduzir coreografias individualmente e em grupo, a descrever como um movimento deve ser feito e a criar um sistema de registro para movimentos, utilizando-o na realização de seqüências de movimentos. Podem ainda aprender a fruir, descrever, avaliar e interpretar apresentações de dança de diferentes gêneros e outras expressões da cultura corporal (como circo, esportes, mímica, teatro, etc.), de adultos amadores e profissionais, e de outras crianças. Finalmente, podem criar brincadeiras corporais a partir do repertório apreendido da cultura corporal e aprender a resolver problemas ocorridos em um jogo discutindo suas regras.

ORIENTAÇÃO DIDÁTICA

As crianças, especialmente antes de se comunicarem verbalmente, interagem e se comunicam por meio de gestos, expressões faciais e movimentos corporais. Mesmo após o domínio da linguagem oral, as crianças utilizam o corpo como apoio à comunicação e como recurso expressivo nas interações cotidianas. Cabe ao professor reconhecer e interpretar esses gestos em sua intenção comunicativa ou expressiva, por exemplo, verbalizando para as crianças sua compreensão do significado desses gestos.

A cultura corporal fornece um amplo repertório que incrementa as interações sociais, uma vez que, ao dominar um repertório comum de brincadeiras, jogos e danças, as crianças ampliam as possibilidades de interagir por meio do movimento. Além disso, os jogos em grupo contribuem para desenvolver a solidariedade e a cooperação, sendo situações propícias para que as crianças discutam, com o apoio do professor, a pertinência das regras e as possibilidades de resolução de conflitos.

Os professores podem lançar mão desse repertório de jogos, danças, entre outras manifestações culturais, para propor atividades em que as crianças interajam em duplas, pequenos ou grandes grupos por meio de movimentos já existentes ou recriados na interação. É importante que se leve em conta, para essa escolha, as competências corporais e cognitivas do grupo, de modo que todos possam estar nele incluídos.

As situações coletivas de jogo são oportunidades para que as crianças planejem e descrevam suas ações para os colegas, ensinem como se faz determinado gesto ou postura corporal e antecipem uma seqüência de movimentos para poderem planejar uma ação conjunta. O professor pode apoiar a recriação de novos jogos pelas crianças, combinando dois ou mais jogos já existentes, ou acrescentando um desafio motor a um jogo já existente, como brincar de jogar futebol com uma bola menor, ou ainda, acrescentando um conteúdo simbólico a um jogo de regra, como em um jogo de pega-pega, que se transforma em “pega-monstro”.

As possibilidades expressivas do corpo são especialmente trabalhadas por meio da dança. Para que a dança constitua um meio de expressão para a criança, é importante que ela tenha a oportunidade de criar movimentos livremente. Entretanto, a liberdade precisa ser “alimentada” pelo professor, para que a criança não se restrinja ao repertório de movimentos que já conheça e os repita mecanicamente. É preciso que o professor planeje propostas que estimulem a criação de diferentes respostas motoras expressivas a estímulos diversos, que ele lance desafios que estimulem a criação e sejam suficientemente abertas para possibilitar respostas múltiplas e criativas.

As músicas de diferentes gêneros incitam diferentes respostas motoras, conforme o andamento seja rápido ou lento, a melodia seja alegre ou triste, o ritmo seja uma valsa ou um samba. A utilização de materiais diversos, além da música, cria desafios interessantes que sugerem a criação de movimentos que interajam com esses objetos. Se às crianças são dadas fitas para que dançam com elas ao som de uma música, isso sugere de pronto que façam movimentos rápidos com os braços. No entanto, existe uma série interminável de gestos que podem ser feitos segurando-se uma fita. Outro desafio a propor é o de criar movimentos coordenados, quando sugerimos que as crianças dançam em duplas, em trios, em grupos maiores, em roda, e assim por diante.

Criar imagens que apontem para as diferentes qualidades do movimento também oferece inspiração para a criação, ao mesmo tempo em que estimula a experimentação de jeitos de se mover com os quais a criança não está acostumada. Conforme se pede para que as crianças dançam como robôs, ou como maria-mole, com partes do corpo grudadas umas às outras ou no chão, estimulam-se respostas em diferentes direções e, ao mesmo tempo, dá-se oportunidade para a criação dentro de cada uma delas. O mesmo efeito produz as intervenções no espaço, como delimitações com divisórias e tecidos, demarcações com giz ou fita adesiva no chão, colocação de obstáculos, para que as crianças dançam “livremente” nesse novo espaço.

Conhecer, pela apreciação ao vivo ou em vídeo, diferentes estilos de dança (além de outras expressões da cultura corporal, como o circo, por exemplo) e coreografias, e descrevê-las, imitá-las, adaptá-las, analisá-las, interpretá-las, reproduzi-las, individualmente ou em grupo, amplia o repertório cultural e gestual das crianças e incrementa suas possibilidades criativas.

A criação de um sistema informal para registro e leitura de movimentos, com as crianças maiores e com o apoio do professor, é um recurso interessante para comunicar idéias coreográficas ou sugerir seqüências de movimentos. Uma espiral desenhada no chão, por exemplo, pode significar um giro que, em todas as vezes que a criança passar por cima ao dançar, irá realizar.

É importante que as situações descritas aconteçam com regularidade. Além da atenção à multiplicidade de manifestações motoras que ocorrem em todas as atividades cotidianas, diariamente as crianças devem ter oportunidades especialmente pensadas e planejadas para a exploração do mundo e do seu corpo, e para expressar-se e interagir pelo movimento. A organização de seqüências para o aprendizado de determinado repertório de brincadeiras, danças, planejado para o avanço de determinadas competências corporais, também é importante, de forma que a criança

possa, gradativamente e sucessivamente, ampliar as competências motoras ligadas à determinada prática, como um jogo ou um estilo de dança.

As oportunidades para aprendizagens na linguagem corporal também podem ocorrer em projetos específicos da área, quando se articulam diferentes etapas de trabalho corporal para construir um produto comum ligado à cultura corporal. Por exemplo, a apresentação de um espetáculo de circo, que poderá incluir grupos de diferentes faixas etárias. Podem também estar presentes em projetos de outras áreas, ou seja, os projetos de teatro, que podem integrar o trabalho corporal.

A criança possui uma *corporeidade* que a acompanha em todas as suas experiências. Por isso o trabalho corporal se reflete e se beneficia do trabalho em todos os demais campos de experiência tratados nesse documento. Considerar, entretanto, a linguagem corporal nas suas diferentes manifestações culturais, inclusive nas suas expressões artísticas, como um campo de experiências em si, é uma oportunidade para que o trabalho com o movimento seja tratado de forma integrada e na sua especificidade, sendo foco de atenção e de um trabalho educativo intencional que irá possibilitar à criança que conheça e explore o mundo e a si mesma, se expresse e interaja com os outros pelo movimento, com progressiva autonomia e criatividade.



PARTE 3

d) Experiências de exploração da linguagem verbal

Defende-se por princípio democrático que todas as crianças tenham direito aos bens de sua própria cultura. Dentre eles, a linguagem verbal, 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, não pode ser esquecida.

A linguagem verbal se expressa em dois domínios que se relacionam: o oral e o escrito, ambos regidos por normas próprias, construídas nas diferentes práticas sociais de comunicação entre os homens, na expressão de suas idéias, sentimentos e imaginação.

Historicamente a educação infantil tem assumido seu papel educativo no domínio da oralidade: reconhece seu papel na constituição de sujeitos falantes, pois, de fato, para muitas crianças os CEIs, creches e EMEIs são os ambientes sociais mais freqüentados, lugar onde muitas vezes elas começam a falar e aprendem as mais diversas formas sociais de comunicação, principalmente nos CEIs, onde freqüentam desde muito pequenas. É lá também que, no caso das crianças com deficiência auditiva, podem se apropriar de outras formas de comunicação, como a língua de sinais, igualmente importante para estabelecer suas possibilidades de apropriação da cultura humana historicamente elaborada. É na educação infantil que se aprende as cantigas, brincadeiras de roda, jogos cantados e outros textos do repertório tradicional brasileiro amplamente alimentado pelos professores.

No entanto, não se observa a mesma atitude com relação à aprendizagem da linguagem escrita, assunto dos mais polêmicos na educação infantil. Em 1985, artigos publicados pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo já traziam a questão crucial do debate que se estendeu nos anos posteriores: “Deve-se ou não ensinar a ler e a escrever na pré-escola?”

Desde essa época já se anunciava certo posicionamento ideológico em defesa do acesso das crianças à cultura escrita, conforme registrado na história dos debates dessa rede por meio do **Documento: Reorientação Curricular das Escolas Municipais de Educação Infantil 1989-1992**. Afirmou-se na época:

“A construção da escrita é longa e se inicia nos primeiros anos de vida. A criança, cuja família é usuária da escrita, tem a oportunidade de, convivendo com esses usuários, ir construindo gradativamente esse conhecimento. Para as crianças que, embora vivendo em ambientes urbanos, não contam

com a presença de parceiros que sistematicamente façam uso deles, a escola pode ser o único lugar possível para construir esse conhecimento.” (PMSP, SME/DOT Educação Infantil e Alfabetização, p.34).

Hoje, 20 anos depois, o tema ainda assusta os educadores porque traz consigo inúmeras representações sobre o que seja alfabetizar, idéias que se constituíram apenas em torno da mecânica da escrita, como já apontava Vygotsky na década de 1940:

“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. Ensina-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 acaba-se obscurecendo a linguagem escrita como tal”. (Vygotsky, 2002. p. 139).

A crítica ao trabalho com a leitura e a escrita, sob certo ponto de vista, protegeu as crianças de um ensino totalmente desprovido de sentido. De fato, os métodos de alfabetização baseados em práticas exclusivamente escolares, durante anos, afastaram as crianças de um contato mais significativo com a leitura. Centrou-se a atenção sobre as práticas de decodificação do escrito, mas não no reconhecimento, compreensão e fruição da linguagem que se usa para escrever, como também afirma 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. 140).

Mas hoje, com as pesquisas bastante avançadas no campo da Psicologia, da Lingüística e da Pedagogia, sabe-se que as crianças, vivendo em sociedades urbanas letradas, ou seja, sociedades onde a língua escrita é um forte elemento de comunicação entre as pessoas, começam a interessar-se pela escrita muito antes do que se pensava, antes que os adultos a apresentem formalmente. Elas buscam compreender os atos dos adultos nas práticas comunicativas orais e escritas e os próprios sistemas de representação, que têm a fantástica capacidade de permanecer no tempo e conduzir idéias, pensamentos, emoções, etc.

Com relação à escrita, pode-se dizer que existe hoje consenso sobre o fato de que

as aprendizagens infantis acerca da linguagem escrita não são frutos da maturação biológica, senão de complexos processos de construção de conhecimentos que se dão por meio de interações culturalmente mediadas. Como diz Emília Ferreiro:

“A tão famosa ‘maturidade para a leitura e escrita’ depende muito mais das ocasiões sociais de estar em contato com a linguagem escrita do que de qualquer outro fator que se invoque. Não tem sentido deixar a criança à margem da linguagem escrita ‘esperando que amadureça’ (...) Sabemos que não basta colocar a criança em contato com o objeto do conhecimento. Ler é um processo que implica o uso constante de análise e síntese, mas para que a leitura seja significativa esse uso tem que ser construído pelo leitor”. (Ferreiro, 1985, p. 44).

Portanto, se a condição para a construção do sujeito é o contato com o objeto de conhecimento, não se pode negar seu acesso às crianças. De fato, sendo objeto de uso social, é nas práticas sociais que a linguagem escrita se mostra em sua complexidade. Sendo a leitura e a escrita processos que se revelam na interação, é necessário que o professor se apresente às crianças como um ativo e interessado usuário dessa linguagem.

Na educação infantil os professores emprestam generosamente sua voz aos textos para que os autores possam falar às crianças, uma vez que elas ainda não podem fazê-lo sozinhas. Também se oferecem como escribas para que elas produzam textos na linguagem que se escreve, uma vez que ainda não sabem grafá-los convencionalmente. Assim elas podem contar com o olhar atento e curioso do professor que sabe reconhecer como elas pensam.

Conforme elas se arriscam a ler e escrever por conta própria, o professor as apóia na organização de suas idéias sobre o sistema de escrita, na elaboração de hipóteses próprias em um esforço de quem se implica em seu próprio processo de aprendizagem e, portanto, de desenvolvimento. Resta saber quais são as possibilidades de trabalho a partir desse conteúdo.

Nesse contexto, fazendo-nos coerentes com os avanços na área e dando continuidade à história da educação infantil da rede municipal, as expectativas de aprendizagens no campo da linguagem verbal são apresentadas em seus dois domínios, tratados aqui com a mesma relevância. Tais expectativas foram organizadas considerando que:

- Os fenômenos e produtos da comunicação oral e escrita são complexos objetos de conhecimento socialmente constituídos e ocorrem em práticas sociais reais;

- A criança aprende a língua portuguesa no uso da própria linguagem, daí a necessidade do professor dar mais visibilidade a seus usos, funções e propósitos sociais;
- A criança lê sem saber ler, escreve sem saber escrever e é a possibilidade de fazê-lo não convencionalmente que lhe permitirá compreender o sistema convencionalmente usado para ler e escrever;
- A leitura desempenha papel prioritário também no percurso da escrita, daí a insistência em explicitar expectativas de aprendizagem com os mais diferentes propósitos;
- O conhecimento conceitual sobre a escrita manifesta-se na prática de determinados procedimentos, por isso esses dois tipos de conteúdos aparecem entrelaçados.

O trabalho com a linguagem verbal, seja oral ou escrita, está organizado em grandes blocos de aprendizagens:

- Comunicar-se no cotidiano
- Conversar em grupo em situações informais e em situações formais (para interlocutores experientes)
- Brincar com as palavras
- Conhecer narrativas literárias e desenvolver comportamentos leitores
- Usos e práticas da linguagem escrita
- A escrita do nome próprio
- Outras escritas infantis

Espera-se que tais expectativas possam iluminar os objetivos de ensino e de aprendizagem, contribuindo assim para a tomada de decisões pedagogicamente mais claras para os professores e potencialmente mais interessantes para as crianças.

COMUNICAR-SE NO COTIDIANO

É comum que se pense que a fala é algo que vem pronto com o desenvolvimento. Talvez essa crença explique o silêncio ou as falas muito estereotipadas e infantilizadas que impera em muitas salas das crianças menores. No entanto, hoje já se sabe que até mesmo a fala é uma aquisição que depende das interações sociais, das possibilidades que a criança tem de observar e participar de situações comunicativas diversas.

Os bebês podem compreender o que se passa ao seu redor antes mesmo de desenvolverem a fala: observam como falamos com eles, nossas expressões e gestos quando estamos bravos ou felizes, oferecendo algo ou pedindo, perguntando

ou respondendo, etc. As crianças maiores comunicam entre si e com os adultos com diferentes propósitos: para pedir algo, para contar algo a alguém ou simplesmente para relacionar-se com os outros ou para pensar alto sobre as próprias palavras, brincando com elas.

A depender dos propósitos, as crianças precisam colocar em jogo muitas competências: identificar-se, informar fatos, descrever, narrar, explicar, transmitir uma informação a outra pessoa, informar sobre acontecimentos passados, manifestar opinião e /ou evitar manifestá-las, concordar e discordar com ou de opiniões, prever, levantar hipóteses, expressar sentimentos e emoções, manifestar dúvidas, etc. Tudo isso são aprendizagens que se dão ao longo do tempo, frutos da vivência de interações e de boas e variadas oportunidades de expressar-se verbalmente.

BERÇÁRIOS, MINI-GRUPO, PRIMEIRO ESTÁGIO – As crianças que vivem em um contexto comunicativo, rico em interações, podem, desde muito cedo, progressivamente aprender a expressar seus desejos, sentimentos e necessidades por meio de gestos e balbucios, e participar de situações mais coletivas de comunicação, ainda que não seja uma roda de conversa propriamente dita, onde têm oportunidade de manter contato com outros falantes, observá-los, imitá-los, etc. Elas podem aprender, com apoio do professor, a organizar oralmente as etapas de uma instrução, como seguir uma receita ou as regras para uma brincadeira, por exemplo.

SEGUNDO E TERCEIRO ESTÁGIOS – Além das possibilidades comunicativas já apontadas, as crianças podem aprender a formalizar oralmente instruções específicas: regras de jogos, receitas, procedimentos específicos, etc.; a expressar oralmente suas idéias sobre um relato apresentado ao grupo por um colega ou pelo professor; a seguir instruções; a responder a solicitações, compreendendo seus contextos de significação; a relatar fatos que compõem episódios cotidianos, ainda que com apoio de recursos e/ou do professor.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

Embora a linguagem oral esteja presente no cotidiano das instituições de educação infantil, nem sempre ela é tratada como algo a ser intencionalmente trabalhado pelo professor. Não se deve esperar que os bebês cresçam para conversar com eles, para apresentar-lhes o mundo pois isso acontece desde muito mais cedo do que o senso comum imagina. Minimizar e infantilizar a expressão verbal pode afastá-los do contato com a complexidade da língua tal como se apresenta entre os adultos. Nesse momento o professor exerce papel fundamental na vida dos bebês: é na comunicação cotidiana que o professor nota avanços nas tentativas comunicativas dos bebês, é ele que procura compreendê-los, incentivá-los a arriscar-se cada vez mais.

O professor deve manter-se atento aos balbucios iniciais das crianças e ajudá-las a organizar seus primeiros pedidos, observações, relatos e memórias, para que elas possam pouco a pouco expressar oralmente seus desejos, sentimentos. 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. Por isso é muito importante o professor observar o modo como se relaciona com os bebês e como responde às suas ações. Os momentos em que se dá colo, banho, trocas de fraldas, alimentação, brincadeiras etc. são valiosas oportunidades de comunicação que não podem ser perdidas.

As aprendizagens relativas à comunicação no dia-a-dia não se encerram no primeiro ano de vida: as formas de comunicar desejos, sentimentos, idéias e pensamentos são muitas e exigem do professor contínuo investimento em ações que exponham as crianças às mais diversas formas de comunicação usadas no cotidiano de sua cultura. Dentre outras formas comunicativas, as crianças podem ser incentivadas a seguir instruções e responder a solicitações compreendendo seus contextos de significação, a elaborar e transmitir recados para diferentes pessoas, a relatar um episódio vivido para seu grupo, a formalizar oralmente instruções específicas tais como regras de jogos, receitas, procedimentos específicos para manipular um objeto.

As crianças com necessidades educacionais especiais que apresentam alguma dificuldade na comunicação verbal devem ser apoiadas em suas formas comunicativas realizadas a partir de diferentes linguagens. Conhecer suas perguntas e suas respostas, suas narrativas e planos, enfim, sua conversa, é tarefa que deve envolver o professor e todas as crianças.

CONVERSAR EM GRUPO

Uma das formas mais sofisticadas de comunicação oral é a conversa, situação em que os sujeitos colocam em jogo muitas competências lingüísticas – descrever, explicar, relatar, argumentar, etc.. – articuladamente. Aprender a se colocar diante de um público pressupõe viver situações coletivas instigantes e provocativas, tais como ocorre nas rodas de conversa.

SITUAÇÕES DE COMUNICAÇÃO INFORMAIS

Conversar é uma atividade que se inicia cedo, desde os berçários. Nessa fase da vida, as conversas são menos coletivas: o professor é o parceiro mais próximo da criança, com quem ela inicia suas primeiras conversas ainda com balbucios, gestos, etc. Ao longo do tempo, o trabalho pedagógico pode ser organizado de modo a possibilitar que a criança organize seus balbucios em expressões que podem ser compreendidas por qualquer falante de sua língua e inicie sua apropriação da linguagem oral. Com

o apoio do professor, a criança aprende participar de uma situação mais coletiva de comunicação, ainda que não seja uma roda de conversa propriamente dita, e expressar-se oralmente com o apoio do professor que a auxilia a relatar a seu modo suas brincadeiras ou fatos do cotidiano.

BERÇÁRIOS – Nas interações que estabelecem com o professor, as crianças podem ser ajudadas a organizar seus balbucios em expressões que podem ser compreendidas por qualquer falante de sua língua. Elas podem participar de uma situação mais coletiva de comunicação, ainda que não seja uma roda de conversa propriamente dita, e expressar-se oralmente com o apoio do professor, que as auxilia a relatar ao seu modo suas brincadeiras ou fatos do cotidiano.

MINI-GRUPO, PRIMEIRO E SEGUNDO ESTÁGIOS – As crianças podem aprender a participar de espaços de conversa coletiva, apoiando-se não apenas na fala complementar do professor, mas também em sua memória e em seus próprios recursos expressivos.

TERCEIRO ESTÁGIO – Nas situações de conversa, as crianças podem aprender a: escutar atentamente o que os colegas falam em uma roda de conversa, posicionar-se como falantes numa conversa mediada pelo professor e emitir opiniões pessoais sobre um assunto, explicar fatos e fenômenos sociais e / ou naturais, comunicar aos colegas as soluções que imaginaram para uma questão levantada, relatar episódios cotidianos, argumentar a respeito de um assunto sobre o qual o grupo conversa.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

Conversar em roda é uma das práticas sociais de comunicação das mais antigas. A formação da roda é especialmente interessante para a interação porque permite que se enxergue quem está falando, suas expressões faciais e gestos que, junto com a voz, compõem o texto, o contexto e o estilo próprio do falante em uma situação de comunicação.

Não se deve, contudo, confundir a organização da roda em si com a conversa, propriamente falando. Não é raro, por exemplo, encontrar situações de roda em que se propõe muitas coisas – conferir a lista de presença, combinar as atividades do dia, verificar os aniversariantes do dia, os ajudantes, observar como está o tempo e muito mais –, mas pouco espaço se destina para a conversa ou o bate-papo, como se costuma dizer.

Outras vezes a conversa ocorre de forma artificial, desprovida dos propósitos sociais de uma real situação de comunicação e muitas vezes serve apenas para passar o tempo, para dar recados, informações do professor etc. A roda de conversa é usada, muitas vezes, como meio de apresentação de assuntos e desenvolvimento de etapas do projeto, mas quase sempre essa comunicação fica centrada na fala do professor, restando à criança apenas o papel de ouvinte atento.

A dificuldade de ajudar as crianças nessa situação se explica, em parte, pelo desconhecimento do modo próprio como a criança articula pensamento e linguagem, e da própria conversa, que é algo a ser aprendido na cultura, já que ninguém nasce sabendo

conversar. É preciso lembrar que a roda de conversa é uma situação de comunicação vivenciada num coletivo e, portanto, precisa preservar uma real interlocução entre vários sujeitos. As conversas em grupo, quando não valorizadas por um planejamento cuidadoso, acabam caindo na rotina, no pior sentido do termo: ficam monótonas, sem graça, vazias, como não houvessem assuntos a ser tratados com as crianças.

O desenvolvimento da expressividade verbal depende da familiaridade que a criança constrói com seus pares nesse tipo de situação. Por esse motivo, recomenda-se que a roda de conversa seja diária entre as crianças. Só a experiência de imersão em um ambiente falante rico e diversificado pode propiciar, ao longo de toda a educação infantil, aprendizagens das mais importantes para a manutenção de um bom bate papo, tais como: escutar atentamente os colegas; emitir opiniões pessoais sobre um assunto; relatar episódios cotidianos e explicar fatos e fenômenos sociais e /ou naturais, imaginar soluções para uma questão levantada e comunicá-las ao grupo, argumentar a respeito de um assunto.

Motivos para conversar não faltam:

- Informar e discutir pontos de vista sobre um assunto qualquer: notícia de jornal, acontecimento no CEI, creche ou EMEI, na rua etc.
- Tratar assuntos que as crianças mostram interesse em falar sobre, alimentando-as com mais informações, ampliando seus conhecimentos sobre eles.
- Indicar, sugerir, comentar programa cultural e de lazer: essa é a roda de fim de semana. A tarefa do grupo é avaliar e dar indicações para os amigos que queiram aproveitar o fim-de-semana: cinema, visita, brincadeira de rua, ficar em casa etc.
- Falar sobre o que se aprendeu nos projetos de ciências, de artes, etc.
- Discutir os procedimentos e resultados de uma produção individual ou coletiva.
- Discutir e organizar a vida em grupo.

Cabe ao professor organizar os propósitos das rodas de conversa que ele coordena: evitar as falas estereotipadas, os revezamentos e o coro, disparar novos assuntos para discutir e trocar idéias com as crianças, puxar uma conversa interessante, curiosa, que dê às crianças vontade de saber, perguntar, contar etc.

SITUAÇÕES FORMAIS DE COMUNICAÇÃO

Além da conversa informal, as crianças também podem vivenciar na educação infantil situações mais organizadas de comunicação, o que pressupõe certo planejamento do que se vai falar. A partir segundo estágio, pode-se estruturar um

ambiente rico e provocativo o suficiente para desenvolver nas crianças a possibilidade de comunicar-se mais formalmente, como quando comunicamos algo aprendido para outros interlocutores mais experientes nesse assunto, vivenciando e resolvendo problemas que são típicos da comunicação.

TERCEIRO ESTÁGIO – As crianças podem aprender a explicar fatos e fenômenos sociais e /ou naturais para um público específico: expor suas impressões sobre textos que lhes foram lidos, sejam eles prosa ou poesia, informar sobre acontecimentos passados, manifestar opiniões; concordar ou discordar da opinião dos outros, prever e formular hipóteses sobre um assunto em questão, elaborar perguntas para um interlocutor específico.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

Para ampliar as possibilidades comunicativas das crianças, o professor pode pensar boas seqüências de trabalho que tematizem e criem problemas, como por exemplo:

- nas entrevistas, quando se faz necessário formular roteiros;
- na apresentação do que se aprendeu nos estudos de um projeto de ciências para outra sala que também se interessa pelo assunto.
- na explicação de uma receita.
- no debate sobre um assunto polêmico do cotidiano, por exemplo, como organizar o uso dos brinquedos coletivos do parque ou o ocorrido na cidade e divulgado nos jornais, etc.

BRINCAR COM AS PALAVRAS

Além da função comunicativa mais direta, comunicar algo a alguém, a língua também oferece às crianças experiências onde brincar com as palavras é a função prioritariamente exercida pelo falante. O vasto repertório de brincadeiras, cantigas, quadrinhas e demais textos do repertório de tradição oral brasileira são fonte inesgotável de prazer para as crianças e por isso deve ser focado no trabalho das instituições educativas.

BERÇÁRIO 1 – Os bebês podem ser apoiados a acompanhar a cantoria de parlendas, cantigas ou brincadeiras cantadas, expressando-se corporalmente, emitindo sonorizações, vocalizando com o apoio do professor, etc.

BERÇÁRIO 2 – As crianças podem aprender a reconhecer e recitar parlendas e outros textos da tradição oral, tais como quadrinhas, adivinhas etc.

MINI-GRUPO, PRIMEIRO, SEGUNDO E TERCEIRO ESTÁGIOS – As crianças podem aprender a reconhecer e usar rimas em suas brincadeiras, espontaneamente, acionando os textos da tradição oral de memória, ou identificando e acompanhando a leitura do professor.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

No início da vida em uma instituição, o repertório de brincadeiras e de outros textos orais tem importante papel de socialização e acolhimento. Com o tempo, passa a ser, para as crianças maiores, fonte de informação sobre a grafia das palavras e seus usos. Esse conteúdo pode ser trabalhado de diferentes modos, a depender das aprendizagens que são importantes para a faixa etária e do contexto que o professor deseja fomentar. O professor pode, por exemplo:

- ensinar o repertório que ele conhece às crianças de seu grupo em situações vividas em sala, no parque ou no espaço externo;
- estimular a troca de brincadeiras cantadas entre grupos de idades diferentes, de modo que os mais velhos ensinem aos mais novos o que já aprenderam;
- promover pesquisas entre as famílias e a comunidade, organizando coletâneas desse repertório que é transmitido oralmente.

CONHECER NARRATIVAS LITERÁRIAS E DESENVOLVER COMPORTAMENTOS LEITORES

O desenvolvimento das narrativas não é natural nas crianças, mas sim fruto da experiência socialmente construída, a partir do contato com a escuta e a produção de narrativas. Além de um vasto repertório de histórias, as crianças também podem desenvolver o que chamamos de “comportamentos leitores”.

Os leitores são reconhecidos pelos seus comportamentos: há leitores que gostam de comentar ou recomendar algo que leram, outros compartilham sua leitura nas férias, discutem com os parceiros as diferentes interpretações geradas pela leitura. Há os que problematizam as intenções implícitas nos mais diferentes textos, literários ou não. Há ainda os que tentam antecipar o que segue no texto, os que gostam de reler trechos que mais apreciaram, os que se ligam afetivamente ao autor ou se distanciam dele para criticá-lo.

Nós, adultos, nem sempre temos consciência dos comportamentos leitores que desenvolvemos ao longo de nossa formação, mas, quando lemos em voz alta, tais comportamentos saltam aos olhos das crianças. Todos esses comportamentos são aprendidos em especial nas rodas de leitura, conforme o professor os vai paulatinamente explicitando aos pequenos em uma experiência que deve ser vivida ao longo dos anos.

BERÇÁRIO 1 – As crianças podem ser ajudadas a distinguir a entonação do professor quando ele conta histórias e quando se comunica em situações cotidianas, por exemplo.

BERÇÁRIO 2 – As crianças podem acompanhar verbalmente contos de repetição a partir das narrações do professor e narrar trechos de histórias utilizando recursos expressivos próprios.

MINI-GRUPO – As crianças podem reproduzir os comportamentos, a gestualidade e a postura que o professor adota quando lê para ela, tais como ler a partir da capa, virar as páginas do livro sucessivamente, etc., reconhecer no livro as histórias que lhe são lidas, procurar por e/ou pedir ao professor diferentes livros de sua preferência, reconhecer passagens de histórias a partir das imagens / ilustrações de um livro.

PRIMEIRO ESTÁGIO – As crianças podem acompanhar a leitura de histórias feita pelo professor, diferenciar uma narrativa oral e a leitura de histórias, reconhecer repertório de contos de fadas (narrativas clássicas e modernas), reconhecer repertório de contos de repetição lidos pelo professor, acompanhar oralmente passagens das histórias de repetição com apoio nas imagens, além de conhecer os diferentes usos dos livros.

SEGUNDO E TERCEIRO ESTÁGIOS – As crianças podem ser incentivadas a utilizar elementos da linguagem que se escreve no reconto de narrativas, recontar histórias de repetição e/ou acumulativas com apoio nos livros, preservando os elementos da linguagem que se escreve. Podem aprender a narrar histórias utilizando recursos expressivos próprios e recontar histórias de repetição a partir das narrações do professor.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

Ler para uma criança é antes de tudo um ato de generosidade e de responsabilidade do professor que, ao emprestar a voz para que o autor fale às crianças, também assegura a elas o direito de ingressarem nesse universo letrado, antes mesmo de saber os nomes das letras. É na roda de leitura que as crianças ampliam o repertório de histórias desde os contos tradicionais de fadas, até os populares brasileiros e de outras culturas, o título de alguns dos autores da literatura infantil, peças e autores de teatro, distinguindo esse tipo de textos dos demais modos de expressão das histórias etc.

A experiência contínua, organizada e intencional de leitura possibilita às crianças o conhecimento de um repertório significativo de histórias, a aprendizagem de procedimentos e comportamentos leitores. Todos esses conhecimentos pressupõem a construção de uma familiaridade necessária ao reconhecimento das regularidades entre as diversas narrativas, constituição do hábito, etc. É por esses motivos que se recomenda que a roda de leitura seja uma atividade permanente das crianças, com frequência diária, e que seja bem planejada, considerando todas as possibilidades de aprendizagem em seus três momentos: antes, durante e depois da leitura do professor.

Começamos pela configuração do espaço da roda, que compõe um ambiente mais ou menos acolhedor para a criança. Pode-se organizar rodas no parque, debaixo da sombra de uma árvore; no chão da sala, delimitados pelo espaço de um tapete,

colchonetes ou esteiras; com um círculo de cadeiras, etc. O importante é que todas as crianças possam visualizar o professor: muitas vezes o livro lido é um só para toda a sala, por isso as crianças não poderão manuseá-lo todas ao mesmo tempo. Nesse caso, não há necessidade do professor virar folha a folha todas as ilustrações para mostrá-lo às crianças: além de interromper o fluxo da leitura esse gesto pode interferir no exercício de imaginar o que se está ouvindo, o que é um exercício tão importante quanto acompanhar as ilustrações quadro a quadro.¹

É importante que o professor se preocupe com a qualidade literária dos livros e escolha bons livros e conheça o texto e prepare a leitura com antecedência, evitando gagueiras e improvisações.

No início da leitura ele pode compartilhar no grupo os motivos de sua escolha e apresentar brevemente a história, fazendo comentários sobre o texto e as ilustrações, oferecendo informações adicionais sobre o tema ou o autor, despertando o interesse das crianças em ouvi-la. Durante a leitura ele deve demonstrar atitude cuidadosa de quem lê para o outro e é referência de leitor: preocupando-se com a entonação, mostrando-se interessado, surpreso, emocionado. Também deve manter-se fiel ao texto, explicitando a diferença entre ler e contar histórias. Após a leitura, o professor pode colocar-se para o grupo opinando sobre o que leu, colocando seus pontos de vista. Pode em seguida ajudar as crianças a comentar a leitura, colaborando assim com a construção coletiva de sentidos para o texto. Por fim, pode disponibilizar o exemplar para que elas possam explorá-lo por conta própria em outro momento.

Existem muitas ações que valorizam as práticas de leitura como, por exemplo:

- organizar um mural para a troca de leitura entre as salas;
- promover indicações literárias de criança para criança, de turma para turma;
- organizar mostras de livros de um mesmo autor para divulgar as preferências de um grupo;
- confeccionar coletâneas das histórias favoritas, para que todos tenham acesso ao texto e possam levar para a sala;
- organizar painéis informativos sobre o movimento e as novidades da biblioteca da escola;
- incentivar troca de livros e revistas.

As crianças devem ter contato direto com os livros para folheá-los e explorá-los por conta própria, por isso se recomenda a organização de cantos de leitura, de espaços de biblioteca de sala onde elas possam estar com os livros por alguns momentos e, melhor ainda, escolher algum para levar emprestado. O contato direto com o livro

1 Obviamente se excluem dessa orientação os livros que não possuem texto escrito, mas apenas ilustrações.

possibilita não só a construção de procedimentos de manuseio desses materiais e de hábitos como também lhes permite explorar possibilidades de leitura ainda que elas não saibam ler convencionalmente: as imagens, por exemplo, informam e ajudam a antecipar muito do que será explicitado por meio das palavras.

Além dos livros de literatura, as crianças são capazes de pesquisar diretamente em outros textos de pesquisa que trazem informações. Para isso é preciso criar um bom contexto e definir os propósitos e as modalidades de leitura que se propõe que as crianças aprendam, oferecendo sempre boas fontes de informação.

USOS E PRÁTICAS DA LINGUAGEM ESCRITA

Todo o conhecimento construído nas rodas de leitura não é, como comumente se pensa, diretamente transferido para o contexto de produção escrita. Ser bom leitor é condição necessária, mas não suficiente para saber escrever ou expressar-se em linguagem escrita. Por esse motivo, é importante planejar contextos nos quais tenha sentido para a criança utilizar elementos da linguagem que se escreve nas mais diferentes situações como, por exemplo:

- recontar histórias;
- conhecer e recontar trechos de textos teatrais, utilizando as marcas gráficas características dos diálogos;
- recontar histórias de repetição e/ou acumulativas a partir das narrações do professor ou com apoio nos livros, preservando os elementos da linguagem que se escreve;
- reproduzir uma narrativa clássica ditando-a ao professor, respeitando as normas da linguagem que se escreve;
- relacionar texto e imagem ao antecipar sentidos na leitura de quadrinhos, tirinhas e revistas de heróis.

TERCEIRO ESTÁGIO – As crianças podem aprender a: diferenciar a narrativa oral e a leitura de histórias, reapresentar contos de repetição apoiadas no livro, escutar a leitura de histórias e emitir comentários pessoais e opinativos sobre o texto lido, conhecer amplo repertório de contos desde os tradicionais de fadas, até os populares brasileiros e de outras culturas. Podem aprender a identificar e nomear características comuns em diferentes textos do mesmo autor, manifestar oralmente suas preferências literárias e argumentar sobre as qualidades literárias do gênero e/ou do autor preferido, antecipar significados de um texto escrito a partir das imagens / ilustrações que o acompanham, conhecer peças e autores de teatro distinguindo esse tipo de texto dos demais modos de expressão das histórias e utilizar as marcas gráficas características dos diálogos presentes nos textos de teatro. Podem ainda aprender a usar conhecimentos sobre as características estruturais das narrativas clássicas ao produzir um texto ditando-o ao professor respeitando as normas da linguagem que se escreve, relacionar texto e imagem e antecipar sentidos na leitura de quadrinhos, tirinhas e revistas de heróis, reconhecer nomes e características principais dos personagens de histórias de quadrinhos.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

É preciso cuidar do material que se vai expor ao grupo: o texto que é apresentado

às crianças faz diferença na qualidade da leitura que elas poderão realizar. Como elas poderão antecipar significados a partir de imagens infantilizadas e empobrecidas que não ampliam o que vão aprender e, muitas vezes, reforçam enganos e idéias preconceituosas ou estereotipadas? É importante escolher textos que possibilitem às crianças uma primeira leitura, antecipando-se ao professor.

O professor pode decidir como usar os materiais que ele possui na escola. É possível, por exemplo:

- levantar os vários livros que tratam da mesma história;
- ler versões diferentes do mesmo conto justamente para notar a diferença de linguagem, para apreciar o texto bem escrito;
- fazer rodadas de leitura crítica, recomendando ou não os livros que a turma mais gosta para o restante da sala ou para outras crianças da escola.

Desse modo, ele vai ampliando suas expectativas de formação dos leitores de sua turma, criando contextos cada vez menos artificiais para essa instigante tarefa.

A ESCRITA DO NOME PRÓPRIO

A escrita do nome próprio é uma das mais importantes conquistas da criança que entra no mundo das letras. Todos sabem que é importante trabalhar com o nome próprio da criança na educação infantil. Os motivos são muitos: o nome é verdadeiro porque ele representa uma pessoa. Para ela, é muito significativo trabalhar com seu nome porque esse conjunto de letras diz algo sobre ela: sua identidade. Nomes têm função social claramente definida: identificar as pessoas, marcar seus pertences, etc.

Para a criança que está refletindo sobre o sistema alfabético, o nome é fonte de informação das mais seguras: é uma palavra estável, não tem plural, não tem gênero, sempre que você tiver que escrever seu nome, vai usar aquelas letras, daquela forma. Como se refere a um único objeto, que é a própria pessoa, a criança ao ler os nomes não vai confundir ou ficar indecisa pelas possíveis interpretações que outras palavras podem ter. A escrita do nome próprio ajuda a criança a compreender como a escrita funciona porque tem um modelo para pensar: ela começa por imitar o nome, quase que desenhando tal como vê numa filipeta ou como faz espontaneamente. Aos poucos a criança passa a observar algumas regularidades, por exemplo, ela nota que as letras sempre se repetem quando vai copiar seu nome. Também nota, com o tempo, que há uma ordem: as letras sempre se repetem e aparecem daquele mesmo jeito. Sempre aparece o M, depois sempre o A, depois o R, o I e o A novamente, no caso de Maria. Por fim, ela também vai percebendo, ao ler a lista de nomes da sala, que as letras ou

trechos de seu nome aparecem também em outros nomes. Esse saber lhe permite continuar pensando sobre a escrita e escrevendo outras coisas a partir daí.

MINI-GRUPO – As crianças podem aprender a identificar a escrita do nome próprio e a reconhecer textos recorrentes no cotidiano (tais como convites para festas de aniversário, roteiro de atividades do dia, comunicados aos pais e listas variadas).

PRIMEIRO ESTÁGIO – As crianças podem aprender a reconhecer e nomear as letras iniciais de seu nome, reconhecer a semelhança gráfica entre a inicial de seu nome e as demais iniciais dos colegas que também possuem a mesma letra; arriscar-se a escrever o nome nas situações em que assinar se faz necessário (na produção de desenhos, por exemplo). Elas ainda podem imitar comportamentos de escritor em suas brincadeiras simbólicas: assinar documentos, anotar recados, fazer listas de compras, etc.

SEGUNDO ESTÁGIO – As crianças podem ser incentivadas a reconhecer a semelhança entre a letra inicial de seu nome e as demais iniciais dos colegas que também possuem a mesma letra. Elas podem reconhecer e utilizar com mais frequência textos como convites, a agenda do dia, comunicados e listas.

TERCEIRO ESTÁGIO – Espera-se que as crianças possam progressivamente conquistar a escrita do nome próprio com total autonomia e ler e escrever os nomes de seus colegas. Podem aprender a: identificar parlendas, quadrinhas, adivinhas e outros textos de tradição oral apresentados pelo professor, ajustar o falado ao escrito a partir dos textos já memorizados e localizar palavras num texto que sabem de memória.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

Dada a importância do nome próprio, orienta-se que todas as crianças tenham contato progressivo com a escrita do nome e aprendam a grafá-lo no momento e na situação em que isso se faz necessário.

Ao ensinar a escrita do nome estamos também apontando a função social da escrita. Então é importante se perguntar qual é a função social que uma cópia, pura e simples, da lista de nomes da classe pode ajudar a criança a saber mais do que já sabe. Quando, por exemplo, nós escrevemos uma enorme lista de nomes? Quando estamos elaborando a lista de convidados para uma festa, ou a lista de presença da reunião, ou ainda a lista das pessoas que estão encomendando um mesmo livro, por exemplo.

Em geral as lições mais tradicionais resumem-se a exercícios de repetição extremamente elementares, para os quais não se requer o menor esforço mental. O importante é propor às crianças atividades que possam de fato ajudá-las a aprender e que considerem sua capacidade.

Escrever o nome é o melhor modo de aprendê-lo, afinal, só se aprende a escrever escrevendo. As crianças devem ter contato com a escrita do nome próprio desde o berçário, pois ali já existem os seus objetos, seus pertences que devem ser nomeados, de preferência ao lado de suas fotos. Quando começam a fazer suas primeiras produções em papel, o professor pode solicitar que as crianças escrevam seus nomes, mesmo que

não saibam fazê-lo sozinhas. Nesse caso, a filipeta de nomes é recurso imprescindível². O professor pode auxiliar as crianças pequenas colocando-se como escriba para notar o nome da criança no canto da folha no qual ela desenha, por exemplo: ao fazer isso, ele mostra à criança como se escreve e, ao mesmo tempo, significa aquela marca que é o nome da criança, o que a identifica e mostra a autoria daquele desenho.

OUTRAS ESCRITAS INFANTIS

É importante que as crianças também experimentem vários usos da escrita nos seus mais diferentes propósitos como, por exemplo, buscar instruções/instruir; buscar informações gerais ou informar algo a alguém; saber mais sobre um assunto específico. À medida que o professor usa a escrita no cotidiano, explicitando seus procedimentos às crianças, estas podem pensar sobre seus usos e práticas.

SEGUNDO ESTÁGIO – As crianças podem aprender a produzir seus próprios textos (bilhetes, listas, etc.) ainda que não convencionalmente, conhecer as características e os usos das cartas e dos diários, relacionar textos e imagens na leitura dos álbuns de figurinhas e utilizar as características gráficas desse portador de textos para arriscar-se em suas próprias leituras. Elas podem aprender a usar a escrita para seguir instruções e /ou instruir, utilizando conhecimentos sobre o sistema de escrita para localizar um nome específico numa lista de palavras do mesmo campo semântico (ingrediente de uma receita, peças do jogo, etc.). Podem aprender a buscar informações gerais sobre um assunto a partir de um texto, e a informar algo por escrito. Para isso, necessitam aprender a: diferenciar publicações tais como jornais, cartazes, folhetos, textos publicitários etc., distinguir algumas características básicas dos textos informativos e jornalísticos e conhecer os diferentes usos e funções desses portadores, localizar informações explícitas no texto, inferir informações implícitas no texto, antecipar significados de um texto escrito a partir das imagens / ilustrações que o acompanham, identificar legendas e levantar hipóteses sobre seu significado e ler legendas ou partes delas a partir das imagens e de outros índices gráficos.

TERCEIRO ESTÁGIO – As crianças podem aprender a usar os conhecimentos sobre a escrita para saber mais sobre um assunto que lhes interesse, a diferenciar tipos de livros e nomeá-los, a conhecer os diferentes usos e funções desses livros, a fazer uso de procedimentos básicos do leitor tais como ler a partir da capa, virar páginas sucessivamente etc.; a utilizar conhecimentos sobre o sistema de escrita para localizar um nome específico numa lista de palavras do mesmo campo semântico (subtítulo em um índice de livro, etc.); a procurar informações em imagens de livros e enciclopédias sobre assuntos relacionados a plantas, corpo humano, animais, entre outros.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

Muitas das possibilidades de aprender que foram apontadas podem ser desenvolvidas por meio de projetos didáticos, que seriam formas de organizar o tempo de modo a articular propósitos didáticos e comunicativos, tornando as situações de aprendizagem mais atuais e correspondentes às que são vivenciadas fora da escola.

² É importante ter como recurso na sala, para uso das crianças, um cartaz de prega com filipetas de nomes de todas as crianças da turma. Deve-se escrever com letra bastão, sempre de mesmo tamanho para que o tamanho da filipeta varie em função do nome, dando às crianças uma importante pista sobre a organização da escrita.

Os “projetos de produção-interpretação”, como Delia Lerner chama, permitem orientar ações para o cumprimento de uma finalidade compartilhada dando sentido a elas. Assim, diz Delia em seu mais recente livro, *Ler e Escrever na Escola*,

Portanto, consideramos a partir do citado acima que gravar uma fita de poemas para enviar a outras crianças ou para fazer um programa de rádio dá sentido ao aperfeiçoamento da leitura em voz alta, porque os reiterados ensaios que são necessários fazer não constituem um mero exercício, mas sim orientam para um objetivo valioso e realizável a curto prazo – compartilhar com outras pessoas as próprias emoções experimentadas frente aos poemas escolhidos – ; preparar uma carta de leitor para protestar por uma violação aos direitos das crianças permitirá aprender a ‘escrever para protestar’, enfrentando todos os problemas que se apresentam na escrita quando se está envolvido numa situação autêntica, na qual efetivamente se trata de produzir um texto suficientemente convincente para conseguir que a carta seja publicada e surta um efeito sobre os leitores.

O projeto pode sugerir todas essas aprendizagens, articuladas e contextualizadas, no entanto, não se pode garanti-las: os processos de aprendizagem, sempre internos aos sujeitos, não são plenamente controláveis. Mesmo assim, cabe ao professor criar intencionalmente situações que atuem como recursos para as crianças aprenderem.

A combinação de propósitos didáticos e sociais e a definição de um eixo predominante ou articulador são escolhas que diferenciam os projetos entre si, mesmo quando a idéia do produto final é a mesma.

Existem muitas possibilidades de objetivos comunicativos que podem ser compartilhados com as crianças: a organização de eventos culturais; sarau literário; escrita de livros diversos, de culinária à literatura; produção de um jornal ou de informativos para a comunidade, etc. O importante ao estabelecer uma escolha é considerar não somente o produto final ou o desempenho das crianças, mas, principalmente, os propósitos sociais da comunicação e o sentido que aquilo tem para o grupo de crianças. Pode-se compartilhar em grupo, por exemplo:

- CD/Fita de histórias contadas pela família para divulgar a coleção organizada pela sala e conquistar novos leitores para ela.
- CD/Fita de poesias recitadas por um grupo para ouvir em casa ou presentear alguém, para fomentar o intercâmbio cultural entre salas ou mesmo entre escolas.
- CD/Fita de parlendas e brincadeiras cantadas para colaborar com a ampliação do acervo de brincadeiras da escola.
- Coletâneas escritas de parlendas, brincadeiras cantadas etc. para acompanhar as

fitas ou simplesmente para apoiar a memória das crianças que vão ensinar o mesmo repertório a outras crianças de sua família, da sua rua, etc.

- Coletânea de *recontos ou reescritas de causos* que povoam as memórias das famílias e que elas contam em sala de aula com o intuito que as crianças as divulguem e perpetuem no registro escrito.
- Livros de reescrita dos contos clássicos favoritos para divulgar as preferências literárias e compor uma biblioteca circulante de produções de crianças.
- Saraus literários, ocasião em que as crianças escolhem os textos e se preparam para narrar ou recitar seus textos favoritos, alimentando assim a comunidade de leitores de seu entorno.
- Documentário em vídeo para divulgar às demais crianças e mesmo a outras escolas os conhecimentos construídos pelas crianças na pesquisa dos mais variados assuntos tratados num projeto de estudos.
- Jornal que tornem públicas as notícias, os anúncios e demais assuntos de interesse do cotidiano de uma instituição ou de uma turma de crianças.
- Livros e ou edições de revistas especializadas nos assuntos que um grupo de crianças aprendeu e que julga importante divulgar na sua comunidade.
- Panfletos e folhetos informativos necessários à orientação das pessoas em geral sobre uma campanha que um grupo de crianças está empreendendo.
- Livros de receitas para divulgar as comidas favoritas do grupo ou para ajudar as famílias no preparo de alguns dos lanches que as crianças podem fazer em casa com a ajuda dos pais ou dos irmãos mais velhos.
- Regras de jogos para acompanhar os tabuleiros e demais jogos que as crianças confeccionam e que vão disponibilizar a outros públicos.

Desse modo, os projetos articulam objetivos das crianças e professores, objetivos de realização em conjunto e objetivos didáticos comprometidos com propósitos educativos bastante claros.

Diferente de outras formas de trabalho, os projetos de produção-interpretação investem mais no ensino de práticas sociais reais do que nos temas propriamente falando: em um projeto de conto de fadas, por exemplo, não se aprende apenas sobre os personagens e os temas das histórias, mas também a ler, apreciar, recontar, reescrever e outras práticas ligadas aos usos reais da língua portuguesa. Além disso, os projetos também contribuem para aprimorar as relações em grupo e a organização de um trabalho cada vez mais autônomo, livre do controle do professor. Com isso se aprende, desde criança, como é possível compartilhar desejos, idéias, gostos etc., em projetos que se tornam realidade por meio de esforços coletivos.



PARTE 4

e) Experiências de exploração da natureza e da cultura

A curiosidade e a observação são características presentes nas crianças desde a mais tenra idade. Através delas e dos questionamentos que fazem aos adultos próximos, as crianças buscam entender e compreender o mundo que as cerca, tanto o físico como o social. Vivendo em um meio repleto de produtos da ciência e da tecnologia, elas manipulam objetos e experimentam ações na busca de explicações de seu funcionamento. Da mesma forma, buscam entender o “como” e o “porquê” das coisas e dos fenômenos da natureza e da sociedade em que vivem.

A maneira como a criança explica os elementos de seu mundo demonstra a variedade e riqueza de inquietações e interpretações que ela produz, apreendidas em sua interação cotidiana com diferentes parceiros, quando ela é confrontada com explicações historicamente elaboradas sobre uma enorme quantidade de fenômenos naturais e uma variedade igualmente grande de fatos sociais. Desta forma, na interação com as situações e com parceiros experientes que as façam refletir, as crianças vão *re-significando* suas hipóteses e se apropriando do conhecimento científico.

Os espaços de convivência social onde a criança se relaciona com adultos e com outras crianças, criam oportunidades para ela construir e relacionar diferentes aspectos da natureza e da cultura. A partir de sua interação com objetos e mediada pelo convívio com outras pessoas, por informações veiculadas através dos meios de comunicação e por imagens que capta visualmente, a criança elabora noções onde se misturam à fantasia, o pensamento mágico e algumas tentativas de formulação lógica. Quanto mais oportunidades as crianças tiverem para falar e ouvir opiniões de adultos, ou de outras crianças, sobre fatos, fenômenos e situações sociais observadas, mais elas poderão pensar e elaborar idéias sobre eles.

Neste sentido, CEIs, creches e EMEIs são importantes ambientes onde as crianças podem elaborar idéias acerca do mundo, transformando em conhecimento suas curiosidades sobre os animais, as plantas, a tecnologia, o comportamento humano e outros aspectos da cultura, se forem criadas condições para tal. Se tais ambientes propiciam o contato da criança com diferentes fatos e a desafiam a pensar sobre o que ela observa, eles influenciam a apropriação que ela faz de saberes e representações do mundo que a cerca.

Ao aprender a ler o mundo com os instrumentos que a unidade de educação infantil pode lhe proporcionar, a criança poderá desenvolver sua capacidade de

observar regularidades e permanências, formular noções de espaço e tempo e fazer aproximações em torno da idéia de causalidade e transformação. Para ajudá-la nesse processo, o professor deve criar condições para que ela se aproprie de noções histórica e cientificamente elaboradas não como verdades absolutas e inquestionáveis, mas como construções dinâmicas e provisórias, marcadas pelos valores e práticas de cada época.

No intuito de apreender o contexto em que estão inseridas, as crianças buscam estabelecer a relação do que já conhecem com os fragmentos de conhecimento que ainda não possuem. Desta forma, vão construindo observáveis e teorias que, por mais elementar que sejam, supõem muito mais que um simples registro perceptivo. Envolvem relações, correspondências, implicações, etc.

Para conhecer e poder ajudar as crianças nessa construção, é muito importante que o professor escute o que elas perguntam e conversam, e procure entender os significados que elas constroem, as relações que estabelecem, as comparações que fazem. Nesse contexto, o professor deixa de ser um informante dos conhecimentos científicos, um transmissor de conteúdos para que as crianças aprendam, e passa a ser um investigador do que pensam elas, na medida em que interpreta suas hipóteses, considera seus argumentos e analisa suas experiências em relação aos contextos culturais. Criar espaço onde as crianças possam falar, descrever, narrar, explicar, torna-se assim requisito fundamental para a construção e ampliação de saberes novos e dos já estabelecidos, situação que se articula com todo o trabalho ocorrendo em relação ao domínio da linguagem verbal.

Se CEIs, creches e EMEIs podem ser espaços onde a curiosidade que as crianças têm sobre o mundo físico e social as leve a construir idéias, raciocínios, comparações e significações, neles podem ser criadas formas de aproximá-las dos saberes das ciências que tratam desses temas, de forma que elas possam aprender pela observação, pelo questionamento permanente e pela experimentação.

Aquelas instituições devem ser espaços onde as crianças possam, com a ajuda do professor, manipular alguns instrumentos do processo de produção de conhecimentos, tais como: construir problemas de investigação, criar explicações hipotéticas, testar essas hipóteses, buscar informações adicionais através da pesquisa em outras fontes bibliográficas ou através da leitura de imagens e com a ajuda do professor, situar-se em relação a novas informações, fazer previsões, criar situações experimentais, observar regularidades e discrepâncias, descrever fenômenos naturais, integrar diferentes informações, escolher critérios de classificação, tomar decisões, justificar, construir relações

entre fatos, fenômenos e leituras, construir ou completar modelos e esquemas explicativos utilizando desenhos ou tendo o professor como escriba, emitir opiniões e confrontar-se com outras opiniões, divulgar conhecimentos, encontrar argumentos para defender as próprias idéias, aplicar novos conhecimentos a situações ou a problemas novos, etc.

Como a meta do trabalho pedagógico é o aprofundamento de um pensar crítico, autônomo, mas também solidário, embora não necessariamente igual ao pensar de outras pessoas, torna-se importante para o professor ajudar as crianças a lidar com a heterogeneidade de explicações que constroem, com a divergência de suas opiniões, tratando o mundo na sua complexidade.

O propósito dos espaços de educação infantil deve ser o de educar no sentido amplo do termo: desafiar as crianças a pensar com imaginação, desenvolvendo a criatividade e propiciando o prazer. Nos CEIs, creches ou nas EMEIs, conforme as crianças têm oportunidade de interagir com o professor, com outras crianças e com o meio natural, social e cultural, elas podem, de um modo ativo, crítico e lúdico, apropriar-se de conceitos, idéias e mensagens que consolidam certas formas de pensar. Assim, possibilitar-lhes o acesso a fontes variadas de informações e de lazer, e a uma programação de características plurais, são fatores fundamentais para a construção de noções que as ajudem a entender o mundo como múltiplo, rico em culturas, em diferenças e em características naturais e socioculturais.

Nesse contexto, o professor assume o papel de mediador das relações das crianças com os conhecimentos socialmente elaborados acerca da natureza e da sociedade para que desfrutem e se surpreendam com as descobertas que fazem, com suas próprias capacidades de conhecer e sintam interesse e paixão por essas atividades.

Quando observamos as crianças, vemos que, desde muito pequenas, elas manipulam, observam, exploram e experimentam os elementos que têm ao seu alcance. Mostram interesse em saber como as coisas são, como mudam e como se comportam, interesse esse que expressam através de sua ação e, mais adiante, através de suas perguntas. Aproveitar essas atividades exploratórias pode favorecer a construção de conhecimentos significativos.

É aconselhável que o trabalho com as ciências naturais vá além de um trabalho descritivo que prioriza temas da biologia, como muitas vezes ocorre. As crianças têm curiosidade e possibilidade de trabalhar com assuntos relacionados, também, à química e à física, tal como: pensar sobre os conceitos de transformação (mudanças

de estados físicos, misturas, culinária); energia (fontes, tipos, intensidade); movimento (deslocar um objeto variando sua velocidade), dentre outros.

Brincar com sombra, descobrir se um objeto flutua, ou não, e criar teorias sobre isso, deslocar objetos em superfícies planas e inclinadas variando a velocidade e observando os resultados são bons exemplos de atividades que devem ser realizadas na educação infantil para mediar a apropriação do conhecimento científico pelas crianças. Isto inclui ajudá-las a observar, a criar hipóteses e compará-las com as de seus colegas, a analisar os resultados e a tirar conclusões. O problema que poderá ser objeto de uma experimentação deve ser construído com as crianças ao longo da atividade proposta, a partir de documentos, visuais ou textos, que fazem referências a situações do cotidiano num meio ambiente próximo das crianças.

As crianças sentem-se atraídas, motivadas a participar de atividades quando compreendem sua finalidade e podem relacioná-las com coisas que já conhecem, suas concepções e conhecimentos elaborados na vida cotidiana. Essas idéias, mesmo que sejam errôneas de um ponto de vista científico, têm, muitas vezes, seus domínios de validade. Não se pode ignorá-las, pois elas fazem parte do sistema de pensamento das crianças e é a partir delas que elas reorganizam e constroem novos conhecimentos.

Nas atividades exploratórias das quais participam, estimuladas pelo professor, pelos colegas e pelo material disponível, as crianças podem se apropriar de formas produtivas de pensar os mundos da natureza e da sociedade, de observar características, diferenças, regularidades, irregularidades de fenômenos, e explicar os modos destes se constituírem e se transformarem. Podem ainda aprender a tomar consciência de como atuaram, como fizeram para explicar ou produzir um fenômeno, e desenvolver uma percepção integrada do próprio corpo por meio de seu uso na realização de determinadas ações exploratórias ou cotidianas.

As crianças podem ir além da simples observação e descrição dos objetos. Reconhecer os materiais de que são feitos os objetos de uso diário, por exemplo, pode auxiliá-las na compreensão do processo de transformação dos materiais. Quando se trabalha com o conceito de transformação, deve-se considerar e observar as diferenças entre estado inicial e final. É importante considerar quantas idéias estão envolvidas no conteúdo elegido para o trabalho a fim de se poder trabalhar de diferentes maneiras e integrar os conhecimentos adquiridos quando se trabalhou outro conteúdo. As crianças podem observar, por exemplo, as transformações que ocorrem no cotidiano: a transformação da massa em bolo, do líquido em gelatina sólida, entre outras tantas.

Em situações como essas, é importante chamar atenção delas para o fato de que algumas transformações podem ser desfeitas – como a mistura de água e areia – e outras não – como no exemplo do bolo. Perguntas simples possibilitam as crianças conhecer, pensar e fazer aproximações sobre diferenças entre estados iniciais e finais. Por exemplo: as coisas permanecem do mesmo jeito? Como eram os materiais no início (cor, cheiro, consistência)? O que mudou? O que aconteceu, como ocorreu e o que provocou essas mudanças?

Noções relacionadas à transformação de elementos, objetos e situações que aproximem as crianças da idéia de causalidade também podem ser estabelecidas através da discussão ou observação de fatos e fenômenos, como enchente, seca, hábitos de vida, etc.

Como mediador de cultura em situações de aprendizagem, a função do professor é trazer para as crianças informações que as alimentem na construção de conhecimento, conforme ele define o conteúdo, realiza o recorte temático e estabelece os objetivos específicos do trabalho que irá desenvolver com elas. É ele, também, quem realiza a escolha de fontes de informação e as formas de registro a serem utilizadas, assim como a forma de sistematização e socialização dos conteúdos aprendidos, pois é parte das situações de aprendizagem documentar o trabalho de exploração através de desenhos ou modelagens, armazenar o material colhido (como tipos diferentes de solo, folhas secas), organizar um mostruário coletivo ou individual, registrar e armazenar, etc.

As experiências do cotidiano podem ainda oferecer às crianças oportunidade de identificar diferentes aspectos das relações sociais que aí se estabelecem, o que lhes propicia condições de ir construindo uma visão da realidade. Nesse sentido é importante explorar de modo integrado as categorias conceituais de tempo e espaço, bem como as de relações sociais de trabalho e cultura.

É importante que as crianças, durante os anos que passam nos espaços de educação infantil, tenham acesso às informações fundamentais para a construção de conhecimentos sobre a história da cultura humana: a vida cotidiana dos homens em sociedade, as formas como os homens vêm-se organizando em espaços políticos e econômicos para viver e como os homens vêm contando sua história.

Elas podem aprender que há múltiplas culturas feitas pelos homens, cada uma delas rica em elementos simbólicos, em produtos artesanais, artísticos e técnicos. Podem aprender que, na história, muitos povos foram dominados por outros e suas

culturas foram praticamente destruídas ou desvalorizadas. Um triste exemplo disso é a cultura africana trazida para o Brasil pelos escravos e outros migrantes. Hoje busca-se não só conhecer mais sobre as manifestações dessa cultura em seus múltiplos e diversos aspectos, como sobre a história das nações africanas. Com certeza, aprender sobre esses aspectos, observar suas manifestações em nosso cotidiano e em outros contextos, poderá servir para combater preconceitos, lutar contras discriminações e dar às crianças de famílias afro-descendentes muitos motivos para se orgulhar de sua origem.

O mesmo pode ser dito sobre o conhecimento de outras culturas como a chinesa, coreana, judaica, boliviana, portuguesa e tantas outras etnias. Uma boa forma de ajudar as crianças a aprenderem sobre a história dos homens pode ser pesquisar modos de viver de personagens de um tempo passado, de outra civilização, como no caso dos estudos da Idade Média, do Egito ou dos índios no período colonial brasileiro. Aqui, como em ciências naturais, é importante a utilização de fontes de diferentes tipos, tanto livros, jornais e revistas, relatos de testemunhas, obras de literatura, televisão, cinema, vídeo, etc.

CEIs, creches e EMEIs devem, então, caracterizar-se como espaços onde as crianças encontrem, desde cedo, espaço vivo de informações sobre diferentes conteúdos que compõem o universo de conhecimentos construídos pelas ciências naturais e sociais. A compreensão do mundo natural, físico e social acompanha o constante esforço que cada criança faz para singularizar-se, para perceber-se como única, como pessoa diferente das demais, mas incluída em um projeto humano solidário onde as mais variadas pessoas se colocam em busca de formas de justiça social e de preservação do planeta.

BERÇÁRIO 1 – Os bebês podem brincar com água e areia, ou terra, pasta de maisena ou outros materiais e explorar texturas e algumas propriedades simples dos materiais, como, por exemplo, a temperatura e consistência. Em suas atividades, podem ser incentivados a notar variações de sons (alto, baixo, grave, agudo), assim como variações de localizações (esquerda, direita).

BERÇÁRIO 2 – As crianças podem ser incentivadas a iniciar pequenas explorações com alimentos, objetos e cheiros que ampliam suas experiências com sensações visuais, auditivas, gustativas e olfativas. Podem aprender a observar reações de causa e efeito se forem estimuladas a agir sobre objetos para ver como eles reagem: chutar bola de modo forte e fraco, misturar terra e água, por exemplo. Elas podem ainda aprender a reconhecer a si pelo próprio nome, assim como a seus pais e amigos mais próximos e os diferentes adultos que têm contato direto nos espaços das CEIs, creches e EMEIs.

MINI-GRUPO – As crianças podem aprender a agir sobre objetos e materiais, com ajuda do professor, fazendo misturas de água e areia ou modelando a massinha produzida, criando misturas. Por exemplo, mingau grosso de água e maisena, e pesquisar algumas características físicas, ou seja, consistência (duro, mole), temperatura (quente, frio), peso (leve, pesado). Podem aprender a observar diferenças e semelhanças entre o estado inicial e final dessas misturas e pensar sobre problemas simples, como por exemplo, como fazer para uma mistura ficar mais “molinha”, ou como deslocar um objeto pesado. Podem observar sua imagem refletida no espelho, observar outras pessoas e comparar algumas de suas características pessoais, como cor e tamanho do cabelo, número de dentes, altura. Podem familiarizar-se com formas de organizações sociais: aprender a viver com o outro, conhecer e aprender a lidar com regras e combinados, acalantar o amigo quando este está triste ou chorando, conforme aprendem a realizar brincadeiras e tarefas em dupla ou grupo – guardar brinquedo numa caixa, brincar de fazer “melecas” de água e terra, ou água e areia. Podem reconhecer diferenças e semelhanças entre sua organização familiar e a das outras crianças e identificar seus colegas e outros adultos dos espaços de educação infantil pelo nome. Podem aprender a observar animais, em livros, revistas e filmes, a reconhecer os sons por eles produzidos, sua pelagem, forma do corpo, presença de bico, localização dos olhos e outras características físicas externas, além de alimentação e moradia, e podem aprender sobre formas de registro e pesquisa em diferentes fontes.

PRIMEIRO ESTÁGIO – As crianças podem aprender a conhecer o próprio corpo, nomear algumas partes do mesmo, a observar seu crescimento, a comparar e entender as diferenças entre meninos e meninas e entre os próprios meninos e entre as meninas. Elas podem aprender a estabelecer relações de causa-efeito das mudanças observadas em elementos da natureza, a perceber a complexidade e diversidade dos mesmos e ampliar sua capacidade de observação, pesquisa e coleta de informação. Podem aprender a observar e significar organizações sociais, hábitos e culturas, verificando permanências e regularidades, a interpretar problemas, discutir propostas e relatar de modo coerente e com terminologia adequada e registrar suas observações, com a ajuda do professor, usando diferentes linguagens. Podem conhecer e relacionar algumas semelhanças e diferenças com as formas de organização de outras culturas e as formas de adaptação de alguns seres vivos ao meio em que vivem. Podem aprender a observar fenômenos e elementos da natureza presentes no dia-a-dia e reconhecer algumas características – calor produzido pelo sol, chuva, claro-escuro, quente-frio – relacionando-as à necessidade de abrigo e alguns cuidados básicos: agasalhar-se, não ficar exposto ao sol, beber líquido, equilibrar o ambiente – fechar ou abrir janela; acender ou apagar a luz. Podem ainda aprender a observar e perceber algumas características do ambiente ao seu entorno. Por exemplo, conhecer os espaços do CEI, creche ou EMEI, descalços e com as mãos sentindo as texturas dos diferentes tipos de solo, a inclinação do mesmo, observando os locais com pouca ou muita incidência de luz. Participar de atividades que envolvam processos de culinária ou de confecção de objetos pode ajudá-las a levantar questões relativas à transformação de elementos, explorando e reconhecendo algumas das características e propriedades desses elementos. Podem aprender mais sobre relações causa-efeito se forem solicitadas a realizar situações simples, como parar uma bola, fazer bolinhos de areia, arrumar formas de carregar objetos pesados (arrastando-os, colocando-os em carinhos, etc.), pensando como conseguiu o efeito desejado – o que usou, de que forma fez.

SEGUNDO ESTÁGIO – As crianças podem aprender a estabelecer algumas relações entre o modo de vida característico de seu grupo social e o de outros grupos, conhecer costumes e brincadeiras de outras épocas e de outras civilizações. Podem aprender sobre as propriedades de diferentes objetos e suas possibilidades de transformação, pensar em aspectos envolvidos nas transformações de misturas, como a de água e areia, perceber diferenças de forma, cor, gosto (no caso de alimentos), e aprender sobre a transformação de alguns alimentos ou elementos ao serem misturados. Elas podem aprender a considerar o efeito da força exercida sobre um material pela participação em desafios propostos pelo professor. Por exemplo, lançar a bola para um amigo, fazer com que essa chegue mais rápido, ou mais devagar. Podem observar e criar explicações para fenômenos e elementos da natureza presentes no seu dia-a-dia (calor produzido pelo sol, chuva, claro-escuro, quente-frio), comparando diferenças e semelhanças, estabelecendo regularidades, relacionando-os à necessidade de abrigo e de cuidados básicos. Pesquisar hábitos e necessidades básicas dos animais e plantas do seu entorno e apontar cuidados básicos de alimentação e abrigo necessários à sua sobrevivência, são atividades em que as crianças podem construir conceito de preservação do meio em que vivem. Podem perceber pequenas alterações ocorrendo em seu próprio corpo como: a perda e crescimento e número de dentes, a altura, tamanho das mãos e dos pés, entre outras. Podem aprender sobre como os objetos reagem e sobre o efeito e a transformação na forma, velocidade, peso e volume dos mesmos, agindo sobre eles e explicando como foi produzido um efeito planejado numa situação real ou experimental, assim como reconhecer algumas propriedades desses objetos – refletir, ampliar ou inverter as imagens, produzir, transmitir ou ampliar sons, etc. Podem aprender a reconhecer mudanças climáticas, analisando e comparando algumas mudanças de hábitos e costumes em pessoas, animais ou plantas, influenciados por essas mudanças, e também os elementos que compõem a paisagem onde vivem, conforme exploram o espaço do entorno do CEI, creche ou EMEI, assim como identificando em fotos, relatos e outros registros algumas características do ambiente e/ou pessoas do lugar, apontando semelhanças e diferenças com o tempo presente.

TERCEIRO ESTÁGIO – As crianças, ao explorar o mundo da natureza e da cultura, podem aprender a pensar, de forma mais elaborada, nos conceitos de transformação e causalidade, explicar as causas de coisas grandes poderem flutuar, descrever os tipos de transformação que percebem nas mudanças de estado físico, energia (fontes de energia), movimento, mistura (separação e tipos), alimentação (diferenças de gostos, consistências, nutrientes), cadeia alimentar (pensando na organização enquanto um sistema), entre outros tantos tópicos. Além das atividades já descritas nos estágios anteriores, as crianças podem ainda aprender a observar e perceber características e propriedades não evidentes nos objetos e a refletir sobre as relações de mudanças e permanências nos costumes a partir de relatos de vivências de parentes próximos e pessoas mais velhas. Podem observar e comparar os componentes da paisagem, aprender a comentar as transformações decorrentes da ação do homem, a observar as construções do lugar onde vivem, o local de onde vêm a água que consomem, etc. Podem discutir como o homem usa e transforma a natureza para sua necessidade e bem-estar e pensar na necessidade de cuidado e preservação do meio ambiente.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

As crianças têm diferentes condições de aprendizagem nos diversos momentos de sua vida em uma instituição educacional. É fundamental que elas encontrem no CEI, creche e EMEI, desde cedo, um espaço vivo de informação sobre conteúdos que compõem o universo do conhecimento científico, natural e social, garantindo que possam se defrontar com temas já conhecidos e criar novas relações com o que vêem sobre os elementos e fenômenos da natureza e as organizações sociais.

A apropriação de conhecimentos elaborados pelas ciências naturais e sociais envolve aprendizagem de conceitos, atitudes e procedimentos que constituem práticas

culturais de indagar, selecionar e elaborar conhecimentos que permitem a investigação, a comunicação e o debate de fatos e idéias entre as pessoas.

A função do professor é estruturar situações onde as crianças possam ver, ouvir e falar, trazer aquilo que sabem - saberes construídos a partir de suas experiências anteriores -, interagindo com o conhecimento socialmente construído, os saberes dos adultos e de outras crianças. Isso transforma as diferentes situações criadas para mediar a aprendizagem em espaços para as crianças desenvolverem posturas reflexivas, críticas, questionadoras e investigativas.

O objetivo do trabalho com as crianças é ajudá-las a ampliar seus conhecimentos, suas idéias e os observáveis que utilizam quando estabelecem relações entre elementos que observam ou fazem comparações, e suas formas de registrar os resultados, conforme elas têm oportunidade de:

- Observar fenômenos, organizações sociais, hábitos e culturas, verificando regularidades.
- Comparar aquelas observações e comunicar informações e achados.
- Registrar dados e informações por meio de desenhos, tabelas, gráficos ou esquemas, com ou sem ajuda do professor.

Desta maneira, por um lado, as crianças fazem “Ciência”, respondendo a situações-problema sobre os fenômenos estudados e buscando explicações para eles. Por outro, apropriam-se de informações e exemplos trazidos pelo professor ou por colegas, por vídeos, leitura de imagens, exemplos, etc.

Como mediador da aprendizagem de seu grupo, o professor necessita:

- Desafiar a curiosidade da criança e sua capacidade de observação, organizando situações onde elementos da natureza que a rodeia e elementos de sua cultura e de outras culturas possam ser comparados e explicados;
- Estimular as interações infantis, sugerindo atividades para as crianças pensarem juntas, dialogarem, chegarem a acordos, reconhecerem diferenças, se ajudarem e se avaliarem mutuamente;
- Formular perguntas que criem nas crianças desejos de buscar respostas;
- Observar as crianças e selecionar formas de ajudá-las a resolver problemas;
- Estruturar o ambiente de modo que este facilite a exploração e a autonomia.
- Favorecer a circulação de informações sobre situações experimentais, fenômenos da natureza ou socioculturais;

- Organizar atividades em que as crianças mais velhas tenham que observar algum acontecimento, levantar hipóteses sobre ele e procurar formas de verificá-las, e colocá-las em contato com diferentes fontes de informação sobre os temas eleitos;
- Proporcionar às crianças momentos para realizar estudos de meio ambiente e refletir a respeito dos costumes de sua cultura e os de outras culturas, e também sobre a interação, positiva ou não, do homem sobre o ambiente;
- Discutir com as crianças as informações coletadas, considerando as dimensões espaciais – possíveis diversidades constatadas em diferentes locais, através de relatos, vídeos, coleção de reportagem, passeios – e temporais – transformações constatadas por meio das leituras feitas pelo professor e conversas com especialistas e pessoas mais velhas;
- Respeitar os raciocínios, relações, comparações e analogias que as crianças fazem quando procuram entender o mundo que as cerca, e fazer-lhes questionamentos não com o objetivo de colocar seus pensamentos à prova, mas para fazê-las pensar sobre eles, e considerar a enorme quantidade de idéias diferentes que se têm para explicar coisas e fenômenos;

O importante é o professor instalar, resgatar, propor perguntas, questionamentos, dúvidas que mobilizem o processo de indagação das crianças acerca de algum aspecto do mundo e a construção de novos conhecimentos. Ao tentar resolvê-los, envolvem-se com a situação, constroem suas próprias hipóteses, buscam testá-las, estabelecem relações e apropriam-se de explicações historicamente elaboradas pelas ciências.

Há momentos em que é conveniente o professor promover situações onde ele tenha uma participação mais ativa na organização e no desenvolvimento da atividade. Por exemplo, em atividades de modelar massinha ou argila, ele pode propor que as crianças realizem diferentes ações como: modelar, amassar, bater, endurecer ou amolecer, estirar, cortar, que podem evidenciar as propriedades dos materiais. Em atividades de jogo simbólico, ele pode sugerir às crianças que assumam diferentes papéis em brincadeiras, que experimentem brincadeiras de outras épocas, ou que experimentem comidas de culturas diversas.

Em situações como essa o professor pode:

- Criar situações de aprendizagem nas quais seja possível observar e perceber as características do foco de estudo e as propriedades não evidentes;
- Oferecer às crianças novas informações e propiciar experiências diversas;

- Organizar uma atividade para a confecção de objetos variados, oferecendo às crianças diferentes tipos de materiais e propor alguns problemas para elas resolverem e aplicarem os conhecimentos que possuem;
- Organizar atividades de conhecimento, exploração e experimentação de brincadeiras, tipos de alimentação e de organização social característicos de diferentes culturas;
- Oferecer oportunidades para as crianças pensarem sobre diferentes formas de organização social, experimentar vivenciar diferentes papéis, e comparar diferentes hábitos e costumes a partir de relatos de vivências de parentes próximos e pessoas mais velhas;
- Criar situações para que elas percebam, por exemplo, as plantas, que compartilham o mesmo espaço que elas, estabelecendo relações de diferença e igualdade entre diferentes espécies vegetais. No caso de haver possibilidade de se manter pequenas plantas no espaço da sala, as atividades de observação e registro podem integrar a rotina diária.

O essencial é partir sempre das idéias e representações que as crianças possuem e fazer-lhes perguntas instigantes, oferecer-lhes meios para que busquem mais informações e possam reformular suas idéias iniciais com crescente autonomia.

f) Experiências de apropriação do conhecimento matemático

As crianças vivem em uma cultura em que as pessoas lidam constantemente com pagamentos e trocos, calculam o tamanho de um tecido para poder fazer uma vestimenta, controlam o número de pessoas que estão em um ambiente e o número de dias que faltam para uma determinada data, etc. Da mesma forma, participam de experiências como responder perguntas sobre quantos anos têm, brincar com o telefone, trocar os canais da televisão, recitar, como podem, a sucessão de números, explorar o espaço disponível no seu entorno, etc. Esses conhecimentos matemáticos disponíveis na sociedade são usados pelos mais experientes na sua relação com mundo, o que desperta a curiosidade da criança desde bem pequena e seu desejo de se apropriar também desse saber.

Saber operar com este conhecimento já faz parte da rotina de muitas crianças, cabe, portanto, à educação infantil estender, ampliar e aprofundar os conhecimentos matemáticos construídos pelas crianças nas suas experiências fora da escola e torná-lo acessível para todas. Para tanto, é possível incluir momentos na rotina dos CEIs, creches e EMEIs que tragam bons problemas de contagem, operações, relação de corpo no espaço, medidas, etc. para as crianças resolverem. Não se trata de tirar crianças de parques para repetirem a sequência numérica, por exemplo. O que aqui se defende é que devemos ter expectativas de aprendizagem em relação

ao conhecimento matemático porque é um direito da criança de educação infantil ter acesso a este conhecimento desde pequena.

O trabalho intencional com as experiências de exploração de diferentes conhecimentos, entre eles, o conhecimento matemático, contribui para que as crianças o elaborem e sistematizem, ampliando suas questões tanto na perspectiva de alcançar algumas respostas como na formulação de novas perguntas. Cabe ao professor de educação infantil organizar as situações em que estas experiências ocorrem, considerando as aproximações que as crianças constroem dentro e fora dos CEIs, creches ou EMEIs, bem como os conteúdos do conhecimento matemático.

Para organizar experiências significativas envolvendo conhecimentos matemáticos é preciso reconsiderar algumas concepções tradicionais em torno do ensino da matemática para os pequenos e analisar em que medida ajudam as crianças a construir conhecimentos matemáticos.

Uma delas é a que as crianças da educação infantil deveriam, primeiro ter a “noção de número” para depois poder utilizar o sistema de numeração. Nessa perspectiva, atividades de seriação, classificação e ordenação são amplamente utilizadas para que as crianças aprendam a conservar as quantidades. No entanto, a idéia de número se constrói nos intercâmbios da criança com seu ambiente e não necessitam do ensino sistemático dessas habilidades, que são base de aprendizagens de vários conhecimentos, não só da matemática, como da língua e tantos outros.

Outra concepção a ser superada é a idéia que a educação infantil tem a responsabilidade de preparar as crianças para o Ensino Fundamental. Nessa abordagem, os números deveriam ser ensinados uns depois dos outros, tal como se apresentam na série numérica. A idéia defendida por esta corrente é de pré-requisito, alcançado por meio do treino, considerando os números baixos mais simples e os maiores mais difíceis, por isso, deveriam ficar para o Ensino Fundamental. Assim, chegaria um momento em que as crianças pudessem dominar “todos” os números. O que essa concepção não considera são os conhecimentos elaborados por elas fora da escola ou em situações desvinculadas da ação do professor.

Há ainda uma corrente que defende o ensino da matemática desde a educação infantil como forma de ajudar a criança a resolver problemas do cotidiano. Contudo, nessa formulação estão excluídos os modos de pensar próprios da matemática, pois o seu uso seria, exclusivamente, o de uma ferramenta, excluindo assim qualquer possibilidade de reflexão e construção de conhecimentos.

Na verdade, aprende-se matemática a partir da resolução de problemas, isto é, a partir de situações que coloquem as crianças num movimento de busca que desemboque em um estado maior de conhecimento, portanto, com mais condições de operar com o conhecimento matemático. É papel da unidade educacional oferecer experiências em que as crianças possam se aproximar de situações-problema, sejam relacionadas à rotina de cada CEIs, creches ou EMEIs, ou de uma situação de jogo, e que as levem a usar o que sabem, trocar com os amigos, pedir ajuda ao professor, enfim, juntar esforços para resolver o que não sabem e chegar a uma solução.

Para que uma situação possa ser considerada uma situação-problema ela precisa reunir certas condições:

- a criança tenha uma meta clara a ser alcançada, mais especificamente: selecionar uma quantidade certa de algum objeto para ser distribuída entre os amigos; contar quantos dias faltam para o aniversário; anotar o número de partidas de um jogo;
- a criança possa usar os conhecimentos que dispõe para resolver o desafio apresentado ao mesmo tempo que esses conhecimentos não sejam suficientes para que ela possa dar uma resposta imediata;
- a criança possa buscar a solução por vários caminhos;
- a situação favoreça a comunicação e a troca de informação sobre o que descobriu ou o modo como a resolveu, a fim de confrontar formas diferentes de resolução do desafio proposto.

Hoje contamos com inúmeras pesquisas didáticas que nos permitem refletir sobre como orientar as crianças na apropriação do conhecimento matemático. Para se aproximar dos conteúdos matemáticos as crianças elaboram uma série de idéias e hipóteses provisórias e é a reconsideração dos mesmos conteúdos em diferentes momentos e sob diferentes perspectivas que permitirá que elas avancem. Portanto, os professores precisarão aceitar que os saberes das crianças são provisórios, e considerar que os conhecimentos são construídos ao longo de seu percurso nas instituições educacionais.

Como primeiras instituições educativas que a criança frequenta, os CEIs, creches ou EMEIs têm o compromisso de possibilitar que as crianças se familiarizem com uma atividade particular, uma prática, uma maneira de fazer, de produzir certos saberes culturais: o fazer matemático. Este envolve provar, equivocar-se, revisar, analisar e refletir sobre o realizado, dispor de meios para determinar se um procedimento é válido, ou não, e identificar os conhecimentos utilizados. Portanto, trabalhar com o conhecimento matemático na educação infantil, refere-se a uma forma de pensar e de fazer, construída culturalmente.

MINI-GRUPO – Aprender a se deslocar ou deslocar objetos no espaço – andar, correr, arrastar ou empurrar sem esbarrar em pessoas ou objetos, deslocar-se em espaços para além da sala do grupo e explorar os diferentes caminhos para se chegar a um mesmo lugar e deslocar-se enfrentando obstáculos presentes nos trajetos: subindo, descendo, pulando, passando por cima, por baixo, rodeando, equilibrando-se -, de preferência sem a ajuda de um adulto, são aprendizagens que se ligam à organização espacial. Outras aprendizagens que podem ser estimuladas são: procurar objetos ou pessoas escondidos em diferentes lugares, manipular objetos de diferentes formatos e tamanhos e utilizar o conhecimento de suas propriedades para explorá-los com maior intencionalidade, ou manipular objetos variados de novas maneiras, empilhá-los do menor para o maior e vice e versa, e produzir novos sons, novas formas, novos usos para os mesmos.

PRIMEIRO ESTÁGIO – Aos 3 anos, embora grande parte das situações oferecidas às crianças esteja inserida nas brincadeiras, podemos ter um olhar mais específico para a questão da exploração dos números. Nesse período ganham luz as situações de explorações de quantidades nas brincadeiras e práticas cotidianas. As crianças podem também explorar as notações numéricas em diferentes contextos: registro de jogos, controle de materiais da sala, quantidade de pessoas que vão merendar ou que vão a um passeio e, principalmente, enriquecer suas brincadeiras de faz-de-conta com materiais que convidem a pensar sobre os números. Além das atividades de deslocar a si ou objetos no espaço, as crianças podem procurar objetos ou pessoas escondidos em diferentes lugares, e verbalizar a posição deles em relação a: em cima, em baixo, ao lado, na frente, atrás. Elas podem ser apoiadas a comunicar suas experiências de deslocamentos para o professor ou outras crianças, o que pode ampliar-lhe a consciência de suas ações e re-planejá-las.

SEGUNDO ESTÁGIO – As crianças podem aprender a explorar o espaço com maior intencionalidade. Podem participar de brincadeiras cujo desafio seja definir trajetos a partir de pontos de partida e de chegada que foram pré-determinados, reproduzir trajetos indicados pelo professor considerando alguns elementos do entorno como pontos de referência e descrever, interpretar a posição de objetos e pessoas, situações que colocam a criança a problematizar a questão do espaço. Elas podem aprender sobre o tamanho ou extensão dos objetos, ou mesmo do tempo. Podem ordenar diferentes objetos da mesma classe por critério de tamanho, identificar a passagem do tempo apoiadas no calendário e utilizando a unidade de tempo – dia, mês e ano – para marcar os acontecimentos do grupo e podem aprender a identificar notas e moedas do sistema monetário vigente nas brincadeiras de faz-de-conta. As crianças podem aprender a recitar a série oral convencional com a perspectiva de ampliá-la, a explorar a seqüência numérica considerando que é possível estender a sucessão de números tanto quanto se queira, a ter referências para consultas dos números, tais como, a fita métrica, o quadro numérico, os livros com muitas páginas para ler, e escrever números que ainda não aprenderam a escrever de memória. As crianças podem aprender a organizar materiais como recurso para realização da contagem: separar os objetos contados dos não contados, organizar espacialmente os objetos para facilitar a contagem, sincronizar gesto e o recitado da série numérica sem pular os objetos e/ou contá-los mais de uma vez, adquirindo precisão na contagem, terminar a contagem com um número, comparar e identificar a maior quantidade pela avaliação do grupo de objetos, utilizar as relações de igualdade, tanto quanto de desigualdade: mais que, menos que, maior que e menor que, utilizar diferentes estratégias para juntar, agregar avançar, retroceder, repartir e tirar: recontar a partir do um.

TERCEIRO ESTÁGIO – As expectativas de aprendizagens relacionadas ao espaço dos períodos anteriores devem permanecer e podemos somar a elas novos desafios para as crianças: aprender a representar graficamente caminhos e trajetos, a organizar objetos no espaço apoiado em critérios estabelecidos por outros, a desenhar e interpretar imagens de objetos a partir de diferentes pontos de vista, a descrever e interpretar a posição de objetos e pessoas, a identificar e explicitar algumas características de certas figuras e corpos geométricos. As crianças podem aprender a formalizar mais as medidas pelo uso de diferentes instrumentos de medição convencional e não convencional, a fim de estabelecer: distâncias, comprimento, capacidade (litro) e massa, usar notas e moedas nos contextos de brincadeiras, agora com o desafio de pagar e dar troco. Na contagem oral, além do que se espera no período anterior, as crianças podem aprender a recitar os números em diferentes intervalos: 2 em 2, 5 em 5, 10 em 10, recitar até um número estabelecido por alguém e parar ao alcançar este número, a contar a partir de um número diferente de um, a saber dizer o número que vem antes e/ ou depois de um número definido pelo professor e a utilizar o número na sua função ordinal: indicar a posição de um objeto ou pessoa dentro de uma série. Na contagem de objetos, deve-se manter as expectativas colocadas para o segundo estágio (separar os objetos contados dos não contados, sincronizar gesto e o recitado da série numérica sem pular os objetos e/ou contá-los mais de uma vez, adquirindo precisão na contagem, comparar e identificar a maior quantidade pela avaliação da coleção ou pela contagem) e a elas somar desafios voltados a comparar e identificar a maior quantidade pela avaliação da coleção ou, neste momento, pela sobrecontagem, ou seja, partir de um dos números e acrescentar a outra quantidade utilizando a contagem, utilizar resultados numéricos conhecidos e propriedades dos números e das operações. As crianças podem aprender a estabelecer critérios para comparar e ordenar escritas numéricas com diferentes quantidades de algarismos, saber que o número que vem depois na série numérica oral é maior do que os anteriores, considerar a quantidade de algarismos que compõem um número para determinar qual é o maior, utilizar os números que já conhecem para escrever outros números, apoiando-se na numeração falada e na escrita, utilizar registros de jogos como estratégia pessoal de organização de dados coletados.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

A afirmação até aqui sustentada que as crianças da educação infantil podem e devem ter acesso ao conhecimento matemático implica em se rever a forma como se faz esta aproximação.

Em primeiro lugar, cabe lembrar que pensar matematicamente não é oposto a brincar. Da mesma forma, brincar sem uma intencionalidade didática do professor, necessariamente não favorece as experiências voltadas ao campo da matemática.

Sabemos que as crianças pequenas têm muitos interesses, no entanto, muitas vezes, a leitura que se faz é que só se interessam por aquilo que lhe era apresentado de forma lúdica e espontânea, como se a única coisa bacana para elas fosse o jogo simbólico. Sabemos que as crianças apresentam, para além do jogo simbólico, muita curiosidade, interesse e até prazer nas situações nas quais podem realizar descobertas, na possibilidade de resolver problemas do cotidiano, enfim na conquista de uma vida mais autônoma. É justamente apoiados nestes conhecimentos que afirmamos ser necessário organizar o cotidiano escolar de modo a contemplar também momentos dedicados a aproximar as crianças das experiências matemáticas.

Este documento trata de um modo de organizar o trabalho que inclui olhar para cada experiência com intencionalidade e foco, ou seja, olhar para o conhecimento matemático e planejar situações, interessantes e significativas, mas, sobretudo, que ofereçam problemas ao mesmo tempo difíceis e possíveis para as crianças. Uma maneira de trabalho que olhe para a forma própria das crianças se aproximarem de cada conteúdo relativo ao conhecimento matemático e os planeje de modo aproximá-lo delas. Este modo de organizar as situações propostas para as crianças pequenas respeita o seu fazer, considerando a brincadeira como uma forma de conhecer e se apropriar do mundo. Ao mesmo tempo, o trabalho do professor ganha intencionalidade em relação ao planejamento, às propostas feitas às crianças e às intervenções do professor.

Tomando pela perspectiva do foco, os conhecimentos adquiridos no CEI, creche ou EMEI e fora deles podem ser ampliados, revisados e reorganizados como novas questões para que, a cada tempo, a criança consiga com mais competência resolver problemas que envolvam, dentre outros, assuntos voltados à matemática.

A seguir algumas considerações serão feitas para que se possa garantir um modo de ensinar o conhecimento matemático que inclua a capacidade da criança de construir conhecimento, ou seja, uma forma compatível ao modo de aprender das crianças.

OS BERÇÁRIOS E MINI -GRUPO: UMA CONSIDERAÇÃO ESPECIAL

Considerando as características do pensamento das crianças menores de Berçários I e II e Mini - Grupo, é evidente que não se pode falar em ensinar Matemática, por outro lado, também não se pode negar que algumas experiências são essenciais e devem ser tomadas com intencionalidade por parte do professor, pois as tantas experiências vividas nas situações de brincadeiras já trazem elementos que a cada tempo vão se modificando e transformando em informações relevantes para aprendizagem da matemática propriamente dita. Tomar estas experiências isoladamente certamente não faz nenhum sentido, por essa razão, o mais adequado é apontar para situações que favoreçam as aprendizagens relacionadas ao conhecimento matemático, mas sem descolar de todo conjunto que compõe as aprendizagens neste momento de desenvolvimento. Criar um espaço específico para o “ensino da matemática” no currículo de CEIs, creches ou EMEIs significaria desconsiderar como pensam as crianças neste faixa etária além de propor um desmembramento nada indicado.

Sendo assim, intensificar as brincadeiras com objetos para serem amassados, deslocados, ou ainda propostas para as crianças se movimentarem enfrentando obstáculos, em direção a alguém ou a alguma coisa são experiências que ajudam

as crianças a começar a compreender suas relações com os objetos e com o espaço. Trata-se de uma aproximação global que mais tarde ganha sentido no corpo dos conhecimentos matemáticos. Para tanto, o professor precisa favorecer e organizar experiências envolvendo diversas explorações do espaço e dos objetos para todas as crianças.

EXPLORAR NÚMEROS

As crianças pequenas precisam da ação dos adultos para que as palavras e escritas numéricas ganhem significado. De acordo com as experiências que cada criança participa suas aprendizagens podem ser muito diferentes.

É responsabilidade dos CEIs, creches e EMIs oferecer para todas as crianças a maior quantidade de experiências envolvendo os diferentes usos dos números. A partir do 1º estágio essas experiências podem passar a ocorrer de maneira mais autônoma. Por isso, é importante que o professor proponha que as práticas que até então ele realizava sozinho (por exemplo, contar as crianças presentes em voz alta, fazer a distribuição de materiais, criar registros escritos que envolvam números para ajudar a lembrar coisas) passem a ser tarefa das crianças. Fazer com as crianças o registro dos dias no calendário, a marcação de datas significativas para o grupo, organizar brincadeiras que envolvam a sequência numérica e muitas outras atividades, são situações que podem enriquecer o cotidiano e simultaneamente informar as crianças.

Essas situações podem envolver os números em diferentes usos e funções. Assim, é possível organizar situações em que as crianças participem de experiências em que o número tenha a função de memória de quantidade, isto é, que possibilite lembrar a quantidade de objetos de uma coleção sem que ela esteja visível ou presente. Organizar situações em que o número possibilite comparar quantidades, isto é, relacionar duas (ou mais) coleções de objetos. É possível ainda organizar situações em que os números funcionem como memória de posição, isto é, possibilite indicar uma posição dentro de uma lista ou uma série ordenada.

EXPLORAR O SISTEMA NUMÉRICO ORAL

Ao recitar a série numérica oral, as crianças começam a pensar sobre as regras que organizam o nosso sistema de numeração. Existe “certa lógica” em alguns erros que as crianças cometem durante sua aprendizagem, assim, quando uma criança conta vinte e sete, vinte e oito, vinte e nove, vinte e dez, revela que já percebeu que há algo no sistema de numeração que se repete com regularidade.

Ao participar de situações de contagem oral organizadas pelo professor, as crianças podem ampliar a porção convencional da seqüência numérica oral que conhecem, pois é possível estendê-las tanto quanto se queira. O conhecimento da seqüência oral de números relaciona-se também a problemas referentes a leitura e comparação de escritas numéricas.

CONTAR OBJETOS

Contar objetos não é o mesmo que recitar a seqüência numérica. A contagem de objetos envolve colocar em ação um procedimento de correspondência termo a termo entre os nomes dos números e os objetos que serão contados e ainda, não contar um objeto mais de uma vez, nem deixar de contar algum.

Situações de contagem ocorrem muitas vezes no cotidiano dos CEIs, creches ou EMEIs, mas, pela ausência de uma intencionalidade no seu planejamento, elas acabam sendo realizadas pelo professor sem que a criança sequer veja. Por sua vez, aprende-se a contar, contando. Neste momento, é importante uma análise da rotina, buscando onde faz sentido as crianças usarem a contagem para que de fato atribuam sentido a este ato e busquem a cada dia aprimorá-lo. As experiências sucessivas de contagem em situações que tenham sentido para as crianças oferecem possibilidades delas avançarem.

Os números também servem para calcular. É importante que as crianças pequenas participem de diversas experiências envolvendo a resolução de problemas aditivos e subtrativos, antes de iniciar o ensino formal e sistemático das operações (o que é tarefa do ensino fundamental).

A contagem de objetos é um dos procedimentos possíveis para adicionar duas quantidades. Um dos primeiros procedimentos que as crianças utilizam é contar de um em um todos os objetos, outro procedimento que costumam utilizar é a sobrecontagem, que consiste em partir de um dos números e continuar contando, acrescentando a quantidade correspondente ao outro número. Contar pontos de dados em geral ajudam as crianças a construírem diferentes procedimentos de contagem, buscando sempre formas mais eficientes.

LER E ESCREVER NÚMEROS

Muitas situações de contagem exigem o registro do resultado dessa ação. É importante destacar que escrever números não significa, necessariamente, a produção da escrita convencional dos números, nem que seja necessário que as

crianças saibam contar para depois escrever os números. Há muitas situações em que registrar quantidades ganha sentido para as crianças como, por exemplo, controlar a quantidade de material coletivo, como tesouras, brinquedos de areia, peças de jogos, livros, etc.

Por outro lado, sabemos que o sistema de numeração é um produto cultural que precede às crianças no tempo. A partir das pesquisas didáticas sobre as idéias que as crianças vão construindo a respeito do sistema de numeração escrito, é possível trabalhar com ele em toda a sua complexidade, sem facilitá-lo para as crianças pequenas. Essa abordagem requer considerar que complexidade e provisoriade são inseparáveis.

Se as crianças tiverem oportunidade de participar de experiência de uso e reflexão sobre o sistema de numeração escrito durante a educação infantil elas poderão se aproximar de algumas das características desse sistema. No entanto, a compreensão de suas propriedades se dará ao longo de vários anos de escolaridade.

As investigações didáticas nos mostram que desde muito cedo as crianças constroem critérios para comparar e escrever números de mais de um algarismo. Por isso, os CEIs, creches ou EMEIs precisam garantir a presença de portadores de números nas salas para que os professores possam organizar situações em que as crianças procurem ler e escrever números de vários algarismos e trocar idéias com os companheiros.

ESPAÇO E FORMA

A exploração do espaço, iniciada desde o berçário, nas idades mais avançadas também devem ganhar intencionalidade. Nesse sentido, o professor de CEIs, creches e EMEIs pode organizar situações em que as crianças tratem o espaço e sua representação a partir de diferentes pontos de referência, os deslocamentos possíveis, a representação de objetos, espaços e trajetos, noções de direção e posição, brincadeiras com o corpo, copiando e espelhando movimentos a partir de um eixo. Esse tipo de proposta é fundamental para ajudar as crianças a avançar nas suas representações espaciais, nos sistemas de referências pessoais que lhes permitem adequar seus movimentos e ações em geral e perceberem que o espaço pode ser organizado a partir de diferentes referências que vão além do limites dos seus corpos.

A partir do 1º estágio as crianças podem começar a utilizar a linguagem – gráfica e verbal – para antecipar e substituir as ações concretas. É possível propor situações

em que as crianças representem espaços de diferentes dimensões, utilizando a linguagem coloquial/matemática para representar as idéias espaciais.

A representação plana do espaço – o desenho – coloca problemas que podem constituir um campo fértil para o início na conceitualização de alguns aspectos do entorno físico. É possível organizar também situações em que as crianças possam observar as particularidades das figuras e dos corpos geométricos e que seja necessário caracterizá-los e descrevê-los numa situação de comunicação.

MEDIDAS

As crianças pequenas convivem diariamente com situações envolvendo medidas. Cabe aos CEIs, creches e EMEIs ampliar e aprofundar esse campo de experiências, oferecendo situações que dêem sentido a essa prática. Isto significa organizar situações de uso que medir resolva efetivamente o problema proposto nas quais as crianças possam construir novos significados para a medida.

O professor pode aproveitar outros momentos da rotina daquelas unidades para colocar em discussão alguns problemas referentes às medidas. Por exemplo, num jogo de boliche em que as crianças precisem estabelecer um local comum para que todos joguem, a bola é um problema que envolve estabelecer uma distância. Também situações como a culinária e horta são especialmente ricas para as crianças utilizarem medidas em situações reais e analisarem a pertinência de usar um padrão externo ou não. É importante também propor problemas que instiguem as crianças a refletir sobre a relatividade das magnitudes – maior que, pequeno em relação a, etc.

ORGANIZAÇÃO DO TEMPO DIDÁTICO

Situações didáticas com diferente duração de tempo podem coexistir e se articular ao longo do ano. Podemos agrupá-las em:

- atividades permanentes: que acontecem ao longo do ano e em geral se relacionam a aspectos do dia a dia da turma, podem envolver: registrar as crianças presentes, procurar uma data no calendário, controlar os materiais, os livros, jogos, etc. Em geral, é a modalidade mais utilizada.
- seqüências didáticas: aparecem nos grupos de crianças maiores quando temos que aprofundar um determinado conteúdo, tal como a contagem, a seqüência numérica, instrumentos de medidas, formas de representação do espaço, etc.
- projetos específicos: costumamos chamar de projetos uma série de atividades organizadas em torno de algum conteúdo do conhecimento matemático e que se prolongam no tempo,

unificadas por um propósito social. Menos frequentes no trabalho com este conhecimento, os projetos são adequados, por exemplo, nas propostas de construção de jogos.

- atividades relacionadas a outras seqüências didáticas ou projetos: é muito comum ao propormos uma seqüência didática ou projeto trazer algumas atividades relacionadas a certos conhecimentos matemáticos. Por exemplo, se a turma está estudando os dinossauros é possível pesquisar o tamanho de cada um deles, representar algum em tamanho real, etc.
- jogos: os jogos merecem um tratamento à parte na medida em que são essenciais na rotina da educação infantil. Como em outras áreas do conhecimento, na matemática, os jogos podem ser utilizados como um dos instrumentos possíveis para trabalhar alguns conteúdos específicos. Cabe lembrar, porém, que o uso do jogo como instrumento não significa, necessariamente, a realização de um trabalho matemático. Para que isso ocorra, é necessário haver intencionalidade educativa, o que implica em planejamento e previsão de etapas pelo professor, visando alcançar objetivos pré-determinados. A livre manipulação de peças e de regras não garante o trabalho com conhecimentos matemáticos. É importante que as situações de jogo sejam consideradas como situações de aprendizagem ou de afirmação de conhecimentos. Nos jogos com regras que envolvem o uso de conhecimentos numéricos, as crianças podem colocar em ação suas idéias, utilizar diferentes procedimentos e interpretar e escrever números.

g) Experiências com a expressividade das linguagens artísticas

Esse campo reúne aprendizagens desejáveis para que toda criança se aproprie de diversas linguagens que constroem as manifestações artísticas e trabalham a expressividade humana. Sua ação criativa necessita da imaginação, que se desenvolve especialmente através do jogo simbólico, mas também por meio da narrativa de histórias e de explorações variadas do desenho, música e teatro.

As linguagens artísticas apóiam as crianças na ampliação de sua sensibilidade e capacidade de lidar com sons, ritmos, melodias, formas, cores, imagens, gestos, falas, e com obras elaboradas por artistas e por elas mesmas, que emocionam e constituem o humano.

A expressividade pressupõe, acima de tudo, muita pesquisa e experimentação, e uma grande familiaridade com os materiais e processos que estão implicados nos diferentes fazeres artísticos. Deve-se reconhecer o que as crianças já sabem, como se expressam, o que gostam de produzir, olhar, escutar, reconhecer a intenção, o

propósito, o prazer que está por traz de cada gesto, de cada traço ou movimento delas e saber propor desafios que façam sentido para elas. Além disso, é fundamental para o professor incentivar expressões em linguagens diferentes, lembrando que a criança é uma totalidade e poderá organizar suas percepções sensoriais de modo extremamente criativo, articulando diferentes linguagens ou, quem sabe, criando novas.

Adotamos com princípio para a organização das expectativas os seguintes pontos:

- Contrariando concepções inatistas da criatividade, defendemos que o interesse, a curiosidade e a sensibilidade não são frutos de um desenvolvimento natural puro e simples, senão mediados por elementos simbólicos. Portanto, só podem ser desenvolvidos pela criança a partir de sua própria ação, sua predisposição para solucionar os problemas que ela mesma se impõe.
- A curiosidade infantil deve ser permanentemente alimentada e incentivada pelos professores e pela construção no CEI, creche ou EMEI de um ambiente favorável à criação.
- Os processos de criação das crianças têm absoluta prioridade na atenção dos professores, e não o produto final daqueles processos.
- As crianças trabalham a partir de proposições externas (do professor, por exemplo) e de proposições pessoais.

Na perspectiva de apontar orientações didáticas comuns à exploração da expressividade, pode-se dizer que, no trabalho educativo, a história da arte e as produções dos artistas nos diferentes campos (artes visuais, dança, teatro música, etc.) não estão postas como objetos em si mesmos, mas sim a serviço do processo criativo da criança, da construção de modos de fazer e pensar em diferentes contextos. Além disso, a experiência expressiva não depende de uma busca desenfreada a fazer mais e mais. Tão importante quanto fazer, é ver, apreciar, fruir. O tempo de fazer deve ser equilibrado com o tempo de olhar, pensar, imaginar e conhecer processos de produção. Esse complexo de experiências pode ser organizado no cotidiano do CEI, creche e EMEI de diferentes modos:

1. como parte de uma seqüência organizada de propostas – Trata-se de organizar o tempo em uma rotina educativa que reúne um conjunto de situações planejadas e orientadas com o objetivo de promover aprendizagens específicas que o professor tenha avaliado como necessárias em um dado momento do percurso de um grupo de crianças. No entanto, é importante lembrar que, para além da intencionalidade do professor, as crianças também têm suas próprias iniciativas para trabalhar. A seqüência apresenta problemas que as crianças deverão resolver de diferentes modos: fazendo, pensando, experimentando, afirmando, perguntando etc. As

propostas são organizadas seguindo uma lógica do ponto de vista do que se quer ensinar em relação ao como a criança aprende. Elas possibilitam uma orientação mais atenta do professor para o aprofundamento dos problemas de criação que ele considera desafiadores para um grupo de crianças, quer sejam problemas plásticos, questões envolvendo a música, o teatro etc. Levantados os avanços e desafios, o professor pode propor novas seqüências de atividades que ajudem as crianças a aprender sobre os materiais, seus processos e possibilidades expressivas.

2. como situações vividas de modo permanente – Atividade permanente é aquela que acontece com regularidade (diariamente, uma ou duas vezes por semana, etc.) ao longo de anos. Ela assegura que as crianças tenham mais de uma oportunidade de vivenciar certas experiências que necessitam de mais tempo e de regularidade para apropriação.
3. como projetos compartilhados em grupo – Conjunto de várias propostas planejadas coletivamente em torno de um objetivo comum, tal como ensaiar um coral, uma nova coreografia ou peça teatral, por exemplo.

Além da organização das atividades ao longo do tempo, faz-se necessário selecionar certos tipos de materiais e planejar os usos dos mesmos pelas crianças.

O professor sempre faz intervenções, ainda que não tenha consciência delas. A simples definição do material que será utilizado abre possibilidades muito diferentes para as crianças. Sabe-se que muito do desejo e do impulso de criação não provêm de idéias previamente organizadas, mas nascem a partir do contato com os materiais e das possibilidades que são sugeridas, por exemplo, por um papel de cor diferente onde se vai desenhar, por um pandeiro ou outro instrumento confeccionado artesanalmente de onde se vai tirar diferentes sons, de indumentárias e luzes que serão usados na dramatização etc. Por isso, a escolha e a apresentação sistemática, organizada e contextualizada de materiais são fundamentais no processo criativo.

Definir a quantidade e a qualidade dos materiais, disponibilizá-los de um modo que a criança sinta-se incentivada a experimentá-los e oferecer a ajuda necessária para o desenvolvimento de suas idéias são pontos importantes em um planejamento que considere o modo próprio de agir, pensar e sentir das crianças.

É importante que o professor apresente o material, por exemplo, instrumentos musicais, tintas e pincéis, tecidos do cenário etc. antes da atividade, sobretudo para as crianças de 2 e 3 anos, que recorrem à imitação do adulto para aprender os procedimentos utilizados nas atividades. Na apresentação de qualquer material desconhecido pelas crianças é fundamental ritualizar o primeiro contato e assegurar tempo para elas se apropriarem de suas possibilidades.

É muito comum que as crianças que já possuem conhecimentos básicos sobre o uso de alguns materiais e suportes e que desenvolvem propostas colocadas pelo professor, sintam prazer em utilizar desses conhecimentos em outras situações de produção não orientadas. Para elas, conhecer novos materiais e diferentes usos e combinações dos mesmos é motivo de investigação criadora: uma idéia leva a outra e assim elas seguem pesquisando e descobrindo efeitos que não lhes foram ensinados anteriormente.

Igualmente se faz preciso a organização do ambiente de trabalho. O espaço onde as crianças vivem suas experiências expressivas deve ser organizado sob dois pontos de vista: o coletivo e o individual.

Do ponto de vista coletivo, é importante manter um ambiente favorável à criação, tanto do ponto de vista material quanto imaterial, conforme o professor disponibilize para o grupo, pouco a pouco, ao longo dos meses, uma maior diversidade de materiais, organizados de modo tal que as crianças saibam onde recorrer quando precisam de algo específico e saibam onde guardá-lo quando terminar de usá-lo. Compõem esse ambiente as produções de crianças, as reproduções de artistas, o acervo musical, a coleção de imagens favoritas do grupo e outras que o professor disponibiliza e tudo o mais que possa ser útil na ampliação de referências do grupo. É importante que o professor mantenha uma atmosfera em que se arriscar, experimentar, mostrar o que fez etc. sejam valores reconhecidos por todos e desejados pelas crianças.

Com relação à organização do espaço individual de trabalho, pode-se dizer que ele já se constitui como uma atividade que pressupõe que as crianças organizem também todas as condições e os meios necessários à sua produção. Por isso é fundamental que elas aprendam progressivamente a cuidá-los até que possam, por conta própria, por exemplo, misturar as cores, separar as quantidades que precisam, escolher e preparar seu suporte, materiais e os posicionar na direção e sentido que mais lhe agradem em função de seu uso, aprendizagens importantes para a linguagem visual. Da mesma forma, arrumar o cenário, separar indumentárias e todo o material a ser utilizado no teatro, ou arrumar a sala dispondo certos instrumentos musicais ou objetos sonoros, também permitem que a criança antecipe idéias e sentimentos com relação às atividades que estão por vir.

Do mesmo modo, é importante incorporar a limpeza do ambiente ao trabalho das crianças, pois esse momento, além de se configurar como atividade das mais prazerosas, limpar o ambiente também oportuniza explorações variadas: a mudança das cores e tonalidades nas misturas da água que serviram outrora para lavar pincéis, a presença e transformação das cores em contato com as mãos, a textura das esponjas,

etc. Tudo isso colabora para a construção de experiências visuais que vão muito além das marcas que já foram produzidas seja no desenho, pintura, modelagem, etc.

Todos esses cuidados têm como expectativa trabalhar com as crianças os processos de produção e de transformação, a busca de significações, a confiança e a valorização da experiência do outro e a postura do professor como mediador de um processo criativo que é essencialmente singular, próprio de cada criança. Não se defende um único padrão de beleza, clássico, mas sim as diferentes abordagens construídas pelo homem ao longo de sua história, abrindo assim as possibilidades expressivas e sensíveis das crianças.

LINGUAGEM MUSICAL

A música é uma linguagem muito importante na comunicação e expressão humanas. Desde antes do seu nascimento, as crianças já estão imersas num mundo de sons: pesquisas comprovam que, ainda dentro do útero, os bebês escutam e reagem aos sons do corpo materno e mesmo aos sons externos. Quando nascem, e já desde as primeiras semanas de vida, os bebês são capazes de distinguir claramente a voz humana de outras fontes sonoras. A voz materna é reconhecida pelo bebê e será um instrumento importante na construção do vínculo e na interação pais-crianças. Farão parte igualmente deste universo sonoro as canções e pequenas brincadeiras musicais que a mãe entoa para o bebê. Assim, os sons e a música constituem uma fonte importante de conexão cultural e desde muito cedo o bebê estará conhecendo e se apropriando de sonoridades características do lugar onde vive – sua família, sua comunidade, seu país.

Ao entrar no CEI, portanto, o bebê já será dono de um repertório musical, do qual farão parte sons familiares, músicas e canções entoadas pelas pessoas que conhece. No ambiente do berçário, este repertório se ampliará e novos sons passarão a fazer parte do mundo do bebê. Assim, é importante que os professores saibam que sua voz, as brincadeiras sonoras e canções que cantarão para as crianças estarão abrindo um canal comunicativo essencial para a integração do bebê na vida do berçário.

O canto do professor para o bebê estabelece um vínculo profundamente emotivo, e mais ainda se vem acompanhado do contato físico, do olhar e do seu próprio gosto por cantar. Em alguns momentos, algumas das atitudes do professor serão dirigidas a apenas uma criança, como quando a embala com canções e brinca com sons e músicas durante a troca de fraldas. Em outras ocasiões, ele cantará para o grupo todo ou para várias crianças como, por exemplo, no momento de dormir ou quando as crianças brincam tranquilamente.

Nesta faixa etária, podemos esperar que as crianças percebam e reajam aos diferentes sons do ambiente – e, à medida que crescem, não apenas aos sons vocais, mas também a outras informações sonoras, que lhes provocarão diferentes reações: bem estar e alegria, susto, medo ou curiosidade. Estas reações se dão através do olhar, do choro ou da expressão corporal: é muito comum que bebês agitem pernas e braços diante de sons conhecidos ou que chorem diante de algum estímulo sonoro novo. Porém, além de escutar e distinguir sons, as crianças pequenas também são capazes de produzi-los.

Muito cedo os bebês começam a vocalizar, a brincar com sua própria voz, uma fonte inesgotável de exploração e comunicação. À medida que crescem, a pesquisa de sons produzidos com a boca também pode ocupar as crianças durante bastante tempo. As lalações – ruídos vocais ainda sem relação com a língua falada, e que até mesmo as crianças surdas produzem - os barulhos com os lábios e língua entretêm e divertem as crianças. Outro importante veículo para a expressão de sensações e desconfortos é o choro, reação inicialmente reflexa, mas que resulta no primeiro sistema de sinais que pode ser decodificado por outro.

No convívio com o professor e as outras crianças do berçário, e desenvolvendo cada vez mais habilidades motoras, as crianças amplificam suas possibilidades de produzir sons. Elas descobrem fontes sonoras surpreendentes ao bater, sacudir, chacoalhar ou empurrar objetos do seu entorno (o tampo das mesas, os brinquedos, as cortinas de tampinhas de garrafa, os talheres, etc.), bem como objetos sonoros e instrumentos musicais simples (garrafas plásticas com água, chocalhos, clavas, guizos, pandeiros etc.). Estas descobertas ganham ainda maior sentido e valor se o professor está atento a elas e as comenta com observações como: “Vejam que som alto o João fez com esse brinquedo!” Assim, as crianças não apenas descobrem, mas aprendem a explorar as diferentes qualidades sonoras destes objetos.

É importante saber, porém, que mesmo percebendo parâmetros sonoros como a duração (sons mais curtos ou mais longos), a altura (sons mais graves ou mais agudos), a intensidade (sons mais fracos ou mais fortes) ou o timbre (que qualifica os sons, a partir da fonte que os origina), não se deve esperar que estes parâmetros sejam nomeados convencionalmente na educação infantil.

Como já vimos, é fundamental que o professor se ponha a cantar e que cante muito. Além dos momentos em que o professor canta diretamente para o bebê (como nas trocas de fraldas, quando os embala para adormecer e outras situações de intimidade), também os momentos em que todos cantam juntos são imensamente apreciados pelas crianças e revelam-se situações de grande aprendizagem.

Assim que possível, o professor poderá organizar situações em que o grupo de crianças acompanhe o seu canto, utilizando os objetos e instrumentos musicais. É bom lembrar, porém, que este acompanhamento não pretende uma coordenação rítmica exata. O principal é proporcionar às crianças uma experiência de compartilhar e fazer música com alegria e sensibilidade.

À medida que crescem, o interesse das crianças pela música também se diferencia. Elas continuam suas pesquisas sobre os sons e sobre a maneira de produzi-los, por meio das diferentes vivências sonoras possibilitadas pelo professor, que disponibiliza vários objetos e instrumentos e promove a audição de músicas e canções, quer cantadas pelos adultos e por outras crianças, quer reproduzidas por aparelhos de som.

É importante que o repertório de músicas apresentado às crianças seja amplo e diversificado, composto de obras clássicas, populares, étnicas, cantadas ou instrumentais. Um repertório diversificado qualificará a escuta das crianças, que podem aprender que há muitos tipos de música, não apenas aquela relacionada ao universo supostamente “infantil”. Quanto mais diversificado o repertório, mais as crianças terão condições de identificar, reconhecer elementos e desenvolver preferências musicais.

A experiência de vivenciar sons e silêncios ajuda os bebês a perceber os sons do ambiente e a reagir a sons e músicas por meio do olhar, movimentos e expressões vocais. Eles logo passam a compartilhar com adultos e outras crianças os estados emocionais e afetivos provocados pelos sons e pela música.

As crianças desde cedo reconhecem suas músicas preferidas pelo movimento corporal que promovem e costumam dar-lhes algum nome para identificá-las. Essa progressiva atividade de escuta musical as sensibiliza com relação às qualidades específicas da música, estimulando, incidindo e promovendo o desejo de produção sonora e musical. Elas podem construir, com a ajuda do professor, diferentes objetos sonoros e instrumentos musicais ¹ e ampliar seu repertório de músicas e canções, brinquedos de roda, jogos musicais, parlendas e trava-línguas prediletos. Outra

1 Dependendo da maneira como produzem sons, esses instrumentos podem ser classificados como idiofones, membranofones, cordofones, aerofones. Esta classificação foi proposta pelos musicólogos Sachs e Hornboestel em 1914, sendo hoje muito aceita no trabalho musical com crianças, pela possibilidade que oferece de incluir instrumentos musicais de qualquer época ou cultura.

- Idiofones: o som é produzido pelo próprio corpo do instrumento, como no caso do chocalho, do reco-reco e do triângulo, entre outros;
- Membranofones: o som é produzido por uma membrana esticada sobre uma caixa, que amplifica o som, como no caso do tambor;
- Aerofones: o som é produzido pela vibração de uma massa de ar originada no (ou pelo instrumento). Incluem-se aqui os instrumentos de sopro como a flauta, o clarinete, o trompete, bem como a sanfona, o acordeon, as gaitas etc.
- Cordofones: o som é produzido por uma ou várias cordas, esticadas por uma caixa de ressonância, como o violão, o cavaquinho, o violino e o piano (cujas cordas são acionadas pelas teclas).

atividade muito apreciada pelas crianças, e que integra a socialização, a criação e a reflexão em grupo é a sonorização de histórias, quando as narrativas podem ser acompanhadas por objetos sonoros e instrumentos musicais. Nestas atividades, longe de fazer, ouvir e reproduzir sons sem refletir, as crianças percebem questões relacionadas aos sons e à música, inseridas em contextos de realizações musicais muito significativas. Certamente crianças que tenham a oportunidade de uma vivência musical desta qualidade terão todas as condições para improvisar e criar.

As crianças de cinco anos podem ser incentivadas a improvisar em grupo, buscando agrupar ou coordenar diferentes sons e criar pequenas frases musicais e canções que envolvam os nomes dos amigos e rimas. Outra experiência importante diz respeito ao registro dos sons por meio de formas gráficas. As crianças podem aprender a desenhar aquilo que ouvem – um som curto, comprido, grosso ou fino, por exemplo. Estas produções podem ser comentadas, comparadas e até mesmo relidas pelo grupo, como “partituras gráficas”. Estes registros podem ser enriquecidos com outros materiais, como massinha, lãs, barbantes, botões ou tampinhas, que permitem associações com diferentes tipos de sons e podem ser “lidos” de diferentes maneiras. Juntamente com o professor, parceiro nas descobertas e na apreciação musical, as crianças podem participar cada vez mais de conversas sobre música: sobre as características, instrumentos utilizados, sentimentos que despertam etc.

BERÇÁRIO 1 – Os bebês podem ser apoiados a perceber os sons do ambiente e a reagir a sons e músicas. Podem reconhecer suas músicas preferidas acompanhando-as por meio de movimento corporal.

BERÇÁRIO 2 – As crianças podem produzir sons batendo, sacudindo, chacoalhando etc. objetos sonoros e instrumentos musicais diversos, usando o próprio corpo e a voz. Podem ser convidadas a explorar as qualidades sonoras (intensidade, duração, timbre, altura) de objetos e instrumentos musicais diversos, mesmo sem reconhecê-las convencionalmente. Podem ainda aprender a explorar as possibilidades expressivas da própria voz.

MINI-GRUPO – As crianças podem ser desafiadas a cantar, sozinhas ou em grupo, partes ou frases das canções que já conhecem, a participar de brincadeiras musicais e a relacionar a música com a expressão corporal e a dança. Podem aprender a identificar diferentes paisagens sonoras, percebendo suas qualidades: aprender a identificar o silêncio, a identificar sons da natureza (cantos de pássaros, “vozes” de animais, barulho do vento, da chuva etc.) ou da cultura (vozes humanas, instrumentos musicais, máquinas, objetos e outras fontes sonoras). Elas podem aprender a reconhecer diferentes qualidades dos sons, ainda que não saibam nomeá-las convencionalmente, e a apreciar músicas instrumentais e diferentes expressões da cultura musical brasileira, bem como de outras culturas. Podem também aprender a reconhecer e demonstrar sua preferência por músicas instrumentais, canções, acalantos, cantigas de roda, brincos, parlendas, trava-línguas, mnemônicas, adivinhas etc, cantar e participar de brinquedos de roda e jogos musicais.

PRIMEIRO ESTÁGIO – As crianças podem aprender a reconhecer as qualidades sonoras de determinados objetos sonoros e instrumentos musicais, a explorar diferentes maneiras de produzir sons com o próprio corpo, e a construir, com a ajuda do professor, diferentes objetos sonoros e instrumentos musicais. Podem ampliar seu repertório de músicas e canções, brinquedos de roda, jogos musicais, parlendas e trava-línguas prediletos, manifestar preferências por algumas músicas e canções, inventar canções e inventar letras para canções.

SEGUNDO ESTÁGIO – As crianças podem aprender a reconhecer o som e saber o nome de alguns instrumentos musicais, a selecionar alguns objetos sonoros e instrumentos musicais para utilizá-los em suas improvisações e composições, e a construir alguns instrumentos musicais de percussão, de sopro, de corda etc., com materiais alternativos. Podem aprender a acompanhar a narrativa de histórias usando objetos sonoros e instrumentos musicais para sonorizá-las e a contar histórias usando modulações de voz, objetos sonoros e instrumentos musicais. Elas podem ainda aprender a se interessar por músicas de diferentes gêneros, estilos, épocas e culturas, a reconhecer diversas músicas instrumentais e canções pertencentes ao repertório diversificado construído pelo grupo e a saber usar cada vez mais a própria voz, sem forçá-la ao cantar. Podem aprender a sonorizar histórias, acompanhando as narrativas com objetos sonoros e instrumentos musicais.

TERCEIRO ESTÁGIO – As crianças podem aprender a criar pequenas composições musicais, sozinhas ou em grupos, a relacionar as características sonoras dos objetos do cotidiano com os instrumentos musicais convencionais, a registrar os sons por meio de formas gráficas, a desenhar aquilo que ouvem – um som curto, comprido, grosso ou fino, por exemplo, e a conversar sobre as características de certas músicas, os instrumentos utilizados em sua execução, os sentimentos que despertam etc.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

Do repertório da educação infantil devem fazer parte canções infantis tradicionais, canções folclóricas de diferentes países e também canções do repertório popular, do agrado de seus professores. Esta é uma das ações mais básicas e eficientes e que gera transformações imediatas nas práticas de trabalho com música: ampliar o acervo musical do CEI, da creche e da EMEI, buscando um repertório diversificado, da mesma forma que se faz com os livros. O professor pode promover seções de escuta e apreciação musical de obras musicais infantis, populares, clássicas, cantadas e instrumentais.

É muito importante que o professor se interesse por cantar e que cante para as crianças. Assim, conhecer várias canções, brincadeiras, parlendas, lengalengas, brincos, rimas, adivinhas e outros jogos musicais é fundamental. Porém, tão importante quanto a seleção do repertório, são as oportunidades escolhidas para cantar para os bebês. Quando cantar? O que cantar? O professor também pode e deve selecionar os momentos em que o canto seja significativo para si e para o grupo de crianças. Cantar ou tocar não é apenas “preencher silêncios”.

É importante lembrar que as crianças podem ter formas diferentes de participar ou manifestar sua preferência por músicas e canções. Assim, nem todas estas músicas e canções convidam à marcação do ritmo com palmas, o que pode se tornar uma reação mecânica e estereotipada. Existem muitas outras formas de apreciação e acompanhamento que é preciso saber ver, respeitar e valorizar.

O silêncio também pode e deve ser apreciado pelas crianças. Assim, a música não precisa estar presente em todos os momentos. Há ocasiões em que o silêncio é bem-vindo, pleno de significado, experiência que contribui para o ‘descanso auditivo’

e para a compreensão da música, quando ela está presente. O professor deve saber organizar as situações onde as crianças escutarão ou produzirão música em grupos, distribuindo colchonetes no chão, ou criando para elas cantinhos aconchegantes.

LINGUAGEM TEATRAL

O Teatro na educação infantil deve ser entendido como uma experiência completamente integrada às outras experiências vividas pelas crianças: a leitura de histórias, a brincadeira, a expressão plástica, a Música, o movimento.

Desde cedo, as crianças podem refletir sobre o que é específico desta arte: o espaço cênico, a presença de personagens, a dramaturgia, bem como sobre o cenário, o figurino, a maquiagem, objetos de cena, luz e som, elementos que compõem a linguagem teatral.

O Teatro é uma arte que integra várias experiências; ao fazer teatro a criança se coloca movimentando-se, expressando-se, falando e cantando, como forma de significar situações. Seus aspectos motores, afetivos e intelectuais se associam com as linguagens que ela está construindo, experiência muito importante no processo de construção da própria imagem e sentido de si.

A dramatização está ligada ao jogo, onde reside a raiz de toda a criação infantil. Muito cedo, as crianças começam a brincar de ser coisas diferentes, destacando ou modificando sua própria aparência. A experiência de interagir com diferentes parceiros as leva a imitar significativamente seus gestos, movimentos e expressões. Nessas brincadeiras, as crianças poderão ser apoiadas pelo professor ou pelos colegas na utilização de vários elementos característicos do teatro: fantasias, maquiagem, adereços, máscaras etc.

A aprendizagem do fazer teatral, além de passar pelo aperfeiçoamento do brincar de faz-de-conta, também se beneficia da maior experiência das crianças em usufruir da *contação* de histórias que se faz cotidianamente no CEI, creche ou EMEI, em que aprendem a lidar com as palavras e imagens às quais elas remetem.

As crianças pequenas interessam-se muito por histórias lidas, contadas ou dramatizadas pelo professor, nas quais ele se utiliza dos recursos expressivos da voz (entonações) e expressão corporal, recursos estes também fartamente utilizados no teatro. Se o professor sabe disto e procura aperfeiçoar sua leitura ou *contação* de histórias, com certeza estará proporcionando às crianças não apenas uma boa roda de histórias, mas contribuindo para aumentar o próprio repertório expressivo das crianças em seu faz-de-conta e em seu fazer teatral.

Com a ajuda do professor, as crianças aprendem os elementos necessários para

teatralizar histórias conhecidas que fazem parte do repertório do grupo: assumem o papel de príncipes, princesas, fadas e bruxas, e, mesmo tão pequenos, gostam de pesquisar os movimentos, gestos e expressões mais adequados para cada personagem ou situação, muitas vezes *ensaiando-os* diante do espelho.

Este processo também é enriquecido pela participação das crianças, desde pequenas, como espectadoras de apresentações teatrais, em especial de teatro de bonecos, de fantoches, de sombras ou de animação de objetos, expressões artísticas bastante semelhantes à sua própria maneira de brincar, pensar o mundo e se comunicar.

É importante reconhecer que as possibilidades expressivas e o repertório das crianças são fortemente apoiados também pelos gibis, desenhos animados, programas de televisão e cinema, que compõem um campo de ficção que alimenta continuamente o faz-de-conta e a imaginação infantis. Como, quando e o quanto utilizar este repertório, vai depender muito da maneira como o professor o entende e aprecia.

Apresentar-se para uma platéia é uma experiência muito importante para as crianças. Porém, não é a única que deve ser possibilitada a elas pelo professor. Afinal, a experiência teatral somente se completa na relação entre palco e platéia. O teatro depende do público para acontecer e nesse fato reside uma de suas maiores vantagens e forças. Dessa forma, revezar-se entre “ser ator” e “ser platéia” é igualmente importante. As crianças podem aprender a assistir e comentar o que viram depois de encerrada a apresentação, já que a platéia é uma parte orgânica da experiência teatral.

A partir dos 4 anos torna-se possível para o grupo de crianças construir, com a ajuda do professor, os primeiros roteiros para encenações de histórias conhecidas, situações improvisadas, ou criações coletivas. Neste momento também as crianças começam a perceber a diferença entre o faz-de-conta e o teatro. Esta percepção, porém, não acontece naturalmente, e dependerá muito das observações e intervenções do professor. É ele quem nomeia o faz-de-conta organizado como “teatro”, e contextualiza as experiências das crianças como “teatrais”, organizando-as intencionalmente e incentivando as crianças a fazer e/ou assistir. Assim, o papel do professor é muito importante neste momento. Apoiando as crianças na criação de histórias e enredos para dramatizar, na confecção de cenários e figurinos, e na utilização outros recursos teatrais, como a iluminação e a sonoplastia, ele as apresenta aos códigos específicos da arte do teatro.

Ao assistir apresentações de teatro profissional e popular com fantoches, sombras ou atores, e ao participar de eventos como a Festa do Boi do Maranhão, do casamento

na Festa Junina, dos cortejos de Carnaval, por exemplo, as crianças podem aprender os elementos básicos dos roteiros dramáticos², quer nas diferentes formas de teatro, quer nas festas populares.

BERÇÁRIO 2 – As crianças podem aprender a imitar os gestos, movimentos e expressões das outras crianças, adultos ou personagens de histórias diversas que forem lidas, contadas ou dramatizadas pelo professor, em que este se utilize dos recursos expressivos da voz (entonações) e da expressão corporal. Elas podem ser apoiadas ao vestir fantasias, adereços e máscaras, a usar algum tipo de maquiagem e brincar de “ser” coisas diferentes, utilizando elementos da linguagem teatral. Podem aprender a apreciar o teatro de bonecos e fantoches, o teatro feito com sombras e as manifestações teatrais com animação de objetos.

MINI - GRUPO – As crianças podem aprender a assumir um determinado personagem nas brincadeiras cantadas, no jogo simbólico e na teatralização de histórias conhecidas, com utilização ou não de máscaras, fantasias, maquiagem e adereços.

PRIMEIRO ESTÁGIO – As crianças podem ampliar sua forma de criar histórias e enredos para dramatizar e aprender a improvisar situações e personagens usando bonecos, brinquedos e objetos. Podem ser apoiadas na composição de cenas com objetos e materiais plásticos como areia, massinha, argila etc. Podem ser envolvidas em situações em que se comportem como “atores” ou como “espectadores”.

SEGUNDO ESTÁGIO – As crianças podem, com a ajuda do professor, construir em grupo os primeiros roteiros para encenações feitas a partir de histórias conhecidas, situações improvisadas, ou criações coletivas. Podem ampliar sua percepção da diferença entre o faz-de-conta e o teatro, teatralizando histórias conhecidas para outras crianças e adultos, e encenando histórias com bonecos e brinquedos. Podem aprender a criar histórias e enredos para dramatizar, a confeccionar e utilizar fantoches, bonecos e figuras de sombras, a participar na confecção de cenários e figurinos para os enredos a serem dramatizados. Podem ainda aprender a identificar os elementos básicos dos roteiros dramáticos ao assistir apresentações de teatro profissional e popular com fantoches, sombras ou atores.

TERCEIRO ESTÁGIO – A turma de crianças de cinco anos pode aprender a refletir sobre características de personagens: gestos, movimentos, voz, caráter etc., e selecionar movimentos e expressões corporais adequados às suas composições. Podem aprender a comentar apresentações de teatro feitas por outras crianças, em relação aos objetos, fantoches, sombras ou aos personagens do enredo e ao desempenho dos atores. Podem conhecer textos teatrais, bem como saber que algumas histórias que já conhecem foram originalmente textos de teatro, e ser ajudadas a refletir sobre as características dos personagens: gestos, movimentos, voz e caráter. Podem também exercitar e conhecer alguns códigos específicos da linguagem teatral: o enredo dramático que envolve a existência de conflitos, a iluminação, a sonoplastia, o uso de objetos cênicos, a pesquisa de modos de ser do personagem (voz, figurino, gestualidade, biografia). As crianças podem continuar a construir, com a ajuda do professor, roteiros para encenações a partir de histórias conhecidas e de criações coletivas.

2 Há muitas manifestações populares e danças dramáticas que seguem um roteiro dramático. É o caso do Bumba-meu-Boi e do Casamento Junino. No Bumba-meu-Boi, a história se desenvolve em torno de um fazendeiro rico, que tem um boi muito bonito. Esse boi, que inclusive sabe dançar, é roubado por Pai Chico, trabalhador da fazenda, para satisfazer a mulher Catirina, que está grávida e com desejo de comer língua de boi. O fazendeiro manda os vaqueiros e os índios procurarem o boi. Quando o encontram, ele está doente, e os pajés são chamados para curá-lo. Depois de muitas tentativas, o boi finalmente é curado, e o fazendeiro, ao saber do motivo do roubo, perdoa Pai Chico e Catirina, encerrando a representação com uma grande festa. O Casamento Junino é, por sua vez, um momento de apoteose da quadrilha. A história tem sempre o mesmo roteiro. Os noivos têm nomes compridos, extravagantes, dúbios e o casamento tem que acontecer porque a noiva está esperando bebê e seus pais pressionam o noivo a fugir para reparar o “mal feito”. As autoridades - delegado, polícia e padre - caçam o noivo. O bêbado se faz presente antecipando comemorações... No final, o “sim” é dito para alegria dos convidados - os pares da quadrilha - e os espectadores da brincadeira. As quadrilhas mais poderosas chegam a trazer carroças festivamente decoradas por bandeirolas de papel.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

Para que as crianças possam viver experiências de “ser”, “imaginar”, “criar”, é preciso que seus professores priorizem isto. Um trabalho assim só pode se desenvolver se o professor for alguém profundamente interessado em compreender como as crianças pensam, o que elas dizem, o que fazem, como brincam e os temas que surgem em seu repertório lúdico. No que diz respeito ao teatro, porém, o trabalho nos CEIs, creches e EMEIs também ganhará quanto mais os professores puderem conhecer e apreciar esta arte. Assistir a apresentações e pensar sobre elas, conhecer e discutir a presença dos códigos teatrais em diferentes espetáculos, qualificará os professores que, assim, poderão enriquecer o fazer teatral das crianças.

As próprias crianças devem ser responsáveis pela escolha dos temas, elaboração do enredo, encenação e criação de figurinos das experiências teatrais. O papel do professor é ajudar as crianças a pesquisar como contar dramaticamente uma história, contribuindo com idéias e soluções para as cenas que elas criam. É importante lembrar que as intervenções do professor devem respeitar a riqueza da imaginação infantil, sempre valorizando as idéias e a criação das crianças; neste sentido, o professor pode, por exemplo, ajudá-las a pesquisar como usar luz e sombra e apresentar peças de teatro, histórias gravadas em vídeos, DVDs ou contadas em gibis com uso de imagens que enriqueçam seu repertório.

Dada a necessidade de recursos para se fortalecer a brincadeira infantil e o jogo dramático ou teatral, é importante que CEIs, creches e EMEIs contem com um acervo de brinquedos e livros que forneçam temas e idéias para o faz-de-conta, e com materiais não-estruturados, como panos, caixas, blocos, madeiras, que poderão ser usados pelas crianças para criar uma variedade de ambientes e cenários.

As salas de convívio devem ser estruturadas pelo professor e as crianças como espaços flexíveis que se transformam ora em espaços de representar, ora em espaços de assistir a uma representação. Para isso, eles podem dispor de maneira criativa dos recursos do ambiente (móveis, utensílios, iluminação, tecidos, caixas, brinquedos etc.) para criar lugares e atmosferas adequadas para as encenações de histórias.

Experiências significativas de aprendizagem podem ser dadas:

- pela participação das crianças em algumas festas e folguedos populares que se utilizam de roteiros dramatúrgicos, tais como a Festa do Boi do Maranhão, o casamento na Festa Junina, os cortejos de Carnaval;
- pelas apresentações teatrais para outras crianças, pais e professores;

- pelo contato com apresentações nos teatros da comunidade e nos CEIs, creches e EMEIs, experiências que podem ser depois temas de conversas entre as crianças e professores;
- pela encenação de histórias com bonecos e brinquedos, individualmente ou em grupos;
- por meio de dramatizações em que as crianças participam como atores e diretores de cena.

LINGUAGEM VISUAL

No campo da produção visual, a prática mais tradicional tem mostrado uma expressão massificada que nem sempre revela todo o potencial criativo infantil. Em geral, os momentos de criação visual são vistos como recreação, entretenimento, passatempo, relaxamento entre uma ou outra atividade mais desgastante. Muitas das atividades não ampliam os conhecimentos das crianças para realização de outras propostas mais elaboradas e não é raro observarmos a repetição da mesma atividade inúmeras vezes ao longo do ano, como pintar desenhos prontos, por exemplo. Nota-se, portanto, a necessidade de explicitar o que poderiam ser expectativas de aprendizagem das linguagens visuais e as orientações didáticas que apóiam o trabalho com o professor.

Nesse contexto, defende-se o cultivo da expressão infantil no campo da visualidade que deve ser vivida em experiências que se iniciam de modo exploratório e que se organizam pouco a pouco ajudando as crianças a se apropriarem de procedimentos específicos como arrANHAR, ESCORRER, BORRIFAR, SOBREPOR em camadas, RASPAR, IMPRIMIR, etc.

Além *desses fazeres*, a criança pode construir ao longo de sua experiência na educação infantil alguns fundamentos das linguagens visuais tais como ritmo, contraste, tamanho, cor etc. e que se relacionam com outras linguagens. Tais conhecimentos se constroem na leitura, fruição e produção de atividades culturalmente organizadas tais como: desenho, pintura, escultura, modelagem, colagem, gravura, fotografia, instalações e outras manifestações contemporâneas. Tais experiências constituem o repertório pessoal de referência que é também alimentado pelo contato com as imagens e pesquisas em livros e mídias variadas, visitas a museus e espaços de produção e de divulgação da arte.

Algumas expectativas de aprendizagens no campo da linguagem visual no que diz respeito à leitura e fruição e à produção nas diferentes modalidades, tratadas aqui com a mesma relevância, são apresentadas e organizadas segundo os seguintes blocos:

1. A curiosidade e da criatividade visual

2. O desenho infantil
3. Espacialidades
4. A experiência com a cor

Como a experiência visual é total, seja na produção ou na fruição, tais blocos não devem ser tratados isoladamente. Sua apresentação objetiva dar visibilidade às aprendizagens das crianças que, certamente, são elaboradas em experiências complexas: na oficina, por exemplo, elas desenvolvem idéias e projetos que relacionam seus conhecimentos sobre o uso da cor, a ocupação do espaço, o desenho etc. E tudo isso, certamente, alimenta a curiosidade e a criatividade infantis.

Entre as atividades permanentes mais importantes para a aprendizagem da linguagem plástica, está a oficina de criação. Nela as crianças dedicam-se ao desenvolvimento de suas próprias idéias, motivações, pesquisas, ou mesmo projetos pessoais, problemas motivados por sua curiosidade pessoal no uso de alguns materiais. Portanto, deve ser espaço para conhecer a diversidade de materiais, meios e suportes, de testá-los, de explorar suas possibilidades plásticas, processo fundamental para aprender a escolher materiais que melhor resolvam os problemas colocados por seus projetos.

O planejamento da atividade de criação infantil deve atender ao critério da diversidade de materiais em combinação com a continuidade no tempo, assegurar-lhes oportunidade de concluir uma produção em um dia ou retomá-la quantas vezes precisar refazê-la, reconstruí-la.

Após o momento da produção orienta-se a organização de uma roda para que todas as produções sejam expostas, condição necessária para que as crianças observem e comentem os resultados. Nesse momento o professor deve promover a crescente tomada de consciência pelas crianças sobre os processos de produção bem como a apreciação de seus efeitos visuais, socializar as alternativas que elas encontram e os procedimentos por elas mais utilizados. Conforme o professor apóia as crianças a expressar as sensações e sentimentos e a debater as idéias sobre suas produções, elas podem fortalecer o desejo de novos projetos, mantendo aceso o interesse, a vontade e a curiosidade pela criação visual.

Além dessa experiência, é possível também propor experiências mais organizadas, tanto em projetos como em seqüências didaticamente propostas, visando o avanço das crianças nas aprendizagens específicas e no desenvolvimento de suas próprias idéias e iniciativas.

A CURIOSIDADE E A CRIATIVIDADE VISUAL

Todas as crianças manifestam uma curiosidade própria de quem está desvendando o mundo. Não se pode dizer que essa curiosidade seja natural, tampouco se pode afirmar que a criatividade seja um dom inato. A manutenção da curiosidade e o desenvolvimento da criatividade são conseqüências de um ambiente mais interativo, *problematizador*, diversificado e aberto às explorações infantis.

BERÇÁRIO 1 – As crianças podem ser incentivadas a observar e explorar os ambientes internos e externos de seu entorno onde podem ter acesso a diferentes manifestações no campo visual: desenho, pintura, fotografia, artesanato etc., e a demonstrar, por meio do olhar, de sorrisos, de gestos, de interjeições etc., suas preferências por determinados objetos, sejam eles bi ou tridimensionais.

BERÇÁRIO 2 – As crianças podem não apenas observar, mas também começar a explorar algumas das manifestações do campo visual. No contato com um ambiente visual voltado ao desenvolvimento de sua criatividade, as crianças podem reconhecer sua marca gráfica entre as produções de outras crianças e apontar sua produção entre as expostas na sala ou na roda de observação das produções do grupo.

MINI-GRUPO – As crianças podem ser ajudadas a constituir um repertório de imagens de referência e aprender a reconhecê-las na ilustração de livros, em cartazes fixados na parede, etc. Elas podem aprender a expressar suas idéias e sensações sobre tais imagens por meio de sua fala, do corpo ou de outras experimentações artísticas nas mais variadas linguagens.

PRIMEIRO ESTÁGIO – As crianças podem aprender formas de fazer contato, observar e interagir com os processos de produção das demais crianças, incluindo as de outras faixas etárias.

SEGUNDO E TERCEIRO ESTÁGIOS – As crianças podem ampliar seus contextos de observação e ter oportunidade de contato com os processos de produção de artistas e /ou artesãos, seja por meio de observação in loco, em vídeo ou nos livros e catálogos de arte.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

As crianças desenvolvem ao longo de sua experiência plástica e visual, preferências e até mesmo estilos próprios para criar. Isso não pode ser percebido olhando para uma produção isolada: por exemplo, as crianças nem sempre desenhavam da mesma forma, nem todo dia estão com o mesmo interesse, vontade etc. Suas motivações mudam e também suas produções. Por isso é importante acompanhar a produção infantil e procurar compreender o que se passa entre uma produção e outra.

Em muitos casos a repetição de desenhos ou de outras marcas não significa necessariamente uma preferência: para preferir é preciso escolher e isto requer o conhecimento da diversidade de soluções possíveis. Muitas vezes, uma característica que é vista como um estilo da criança é, na verdade, sinal da cristalização de uma única forma aprendida por ela. É preciso soltar o gesto e os traços e experimentar jeitos diferentes de resolver os problemas visuais que ela se propõe resolver. Com o repertório ampliado, a criança poderá escolher o seu jeito próprio, aquele que mais lhe agrada.

É possível também oferecer-lhe um pequeno acervo de reproduções de algumas obras de artistas que lhe foram apresentadas e que tem sentido para ela no percurso da construção do olhar e dos modos singulares de produção. As crianças podem aprender a expressar suas idéias e sensações sobre tais imagens por meio de sua fala, do corpo ou de outras experimentações artísticas nas mais variadas linguagens.

A atitude de deixar que as crianças sempre façam tudo sem nenhum tipo de intervenção, em vez de valorizar o potencial expressivo e criador, ao contrário, o empobrece e o aprisiona nas mesmas fórmulas. Muitas crianças não conseguem superar determinado momento do desenvolvimento da expressão plástica contando apenas com seus próprios recursos. Resta-lhes apenas repetir as mesmas formas exaustivamente testadas. Um olhar curioso e atento às crianças, seguido de planejamentos sistemáticos, pode ser de grande ajuda para preservar e ao mesmo tempo alimentar o que há de mais genuíno no fazer, pensar e apreciar delas.

O professor deve acompanhar a atividade produtiva das crianças nas diferentes modalidades, decidindo o momento de observar, de acompanhar o desenvolvimento de um gesto, de um desenho ou outras marcas infantis e o momento de fazer intervenções para que elas possam articular suas próprias marcas visuais a outras, adquiridas pela ampliação de repertório. Isso vai depender em grande parte do conhecimento que o professor vai paulatinamente construindo sobre a gramática visual que as crianças vão construindo ao longo do seu percurso criativo, do seu olhar atento às produções delas e às suas possibilidades expressivas. Isso é o que vai lhe permitir reconhecer ações que considerem os processos de criação das crianças, desmontando estereotípias, ajudando-as na construção de um pensamento e de uma sensibilidade mais investigativa no campo visual.

O acompanhamento e a intervenção do professor são bastante delicados. Muitas vezes, com a intenção de ajudar uma criança, ele acaba desviando-a da idéia original para a qual, até então, estava motivada a produzir. As propostas de interferência gráfica, por exemplo, devem ser planejadas para que apresentem um desafio significativo, importante para o percurso das crianças, que podem não atender exatamente à expectativa do professor. Deve-se sempre considerar a possibilidade da criança transgredir e planejar propostas que dêem espaço para a surpresa.

Tudo isso são condições fundamentais e ponto de partida para o planejamento de situações que incentivem imagens, símbolos, narrativas e conteúdos vindos das próprias crianças, contextualizando-as e socializando-as. O desenvolvimento da curiosidade e da criatividade se dá nas mais diversas experiências visuais a que as

crianças são expostas e, de maneira organizada, nas experiências com o desenho, com as espacialidades e a cor, como a seguir comentamos.

O DESENHO

O desenho, diferente do que muitos pensam, nem sempre é figurativo. Desenhar não é representar algo. Muitos professores que desconhecem o valor estético de toda a produção gráfica infantil que precede a figuração tendem a valorizar desenhos mais acabados e realistas. Como as produções das crianças, em geral, não atendem a esses critérios, mesmo porque elas não desenhavam a realidade, mas sim o que elas compreendem daquilo que vêem e dos valores que lhe atribuem, eles não valorizam suas criações e tendem a achar que elas não sabem desenhar. Insistem em perguntar o que foi desenhado e escrevem sobre seus rabiscos. Mas, uma análise mais aprofundada revela que, por trás do que não parece ter valor, há um grande investimento na pesquisa gráfica, na busca de formas de riscar a superfície, combinar cores, ocupar o espaço com garatujas mais ou menos ordenadas.

Ao brincar desenhando, as crianças vão descobrindo novos prazeres e desafios dessa experiência, novas formas de se relacionar com o mundo. À medida que adquirem domínio sobre seu corpo e os movimentos que ele produz, elas vão conquistando a condição de atuar sobre a plasticidade da matéria e logo percebem que seus gestos produzem marcas estáveis. Então, aquilo que já fora puro fazer, gesto no espaço, um movimento tão característico das crianças menores, vai se constituindo como desenho.

BERÇÁRIO 1 – As crianças podem observar outras crianças desenhando e aprender a marcar diversos suportes com suas garatujas básicas.

BERÇÁRIO 2 – As crianças podem aprender a utilizar diferentes ferramentas, suportes e materiais e diferentes posições espaciais e corporais para desenhar: sentado, em pé, deitado de bruços, etc., para explorar diversas possibilidades de traçar garatujas, desde as mais desordenadas até os diagramas, radiais, etc.

MINI--GRUPO – As crianças podem aprender a orientar-se na produção de seus desenhos por conhecimentos tipicamente visuais – tais como a ordenações de espaços vazios, cheios, abertos, fechados, seja em plano bidimensional ou tridimensional, a reconhecer seus desenhos, distinguindo-os dos de outras crianças e a comentar aspectos do seu modo de produzir e os resultados que mais aprecia em seu próprio fazer.

PRIMEIRO, SEGUNDO E TERCEIRO ESTÁGIOS – As crianças podem aprender a usar várias possibilidades de organizar e de classificar seus próprios desenhos: compondo, seriando, etc., utilizando critérios estéticos clássicos, ou não, modos mais inspirados nas produções da arte contemporânea.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

Dada a importância do desenho para a criança, orienta-se que ele seja planejado e

trabalhado desde muito cedo, consolidando essa atividade como um dos fazeres permanentes no dia-a-dia da criança, parte de sua rotina diária. Desenhar deve ser vivenciado em diferentes situações: fruto de uma iniciativa própria da criança para resolver um problema visual que ela mesma se propõe a resolver, ou como proposta do professor que a desafia a avançar na experimentação e na apropriação de elementos da linguagem do desenho.

As intervenções do professor, fundamentais na interlocução criativa da criança, não devem se pautar em uma suposta linha evolutiva do desenvolvimento gráfico-formal da criança como muitas teorias sobre o desenho infantil apontaram em outros tempos. Muitos rabiscos podem ser mais expressivos do que a maioria das figuras tidas como representação da realidade e que povoam o universo das crianças nos desenhos prontos que lhes são oferecidos, nas imagens massificadas e em todos os estereótipos a que são expostas.

Deve-se evitar que se fortaleçam idéias estereotipadas sobre o desenho, a começar pelos padrões de representação. Por exemplo, a representação de terra embaixo e do céu em cima é marcante na construção espacial das crianças e muito valorizado pelos professores. No entanto existem muitos outros pontos de vista para se desenhar: de baixo para cima, de cima para baixo, de dentro para fora, através etc. Um passeio pela Arte nas diferentes culturas e tempos históricos desvenda outras possibilidades: há desenhos que se constroem na proporcionalidade ou nos contrastes, no equilíbrio ou no desequilíbrio, segundo as leis da perspectiva ou chapados no espaço, etc. O mesmo se pode dizer com relação ao uso das linhas e da cor: nem sempre as cores são empregadas de forma realista, nem sempre se confinam dentro das linhas, etc.

As crianças devem ter acesso a um repertório visual que lhes aponte toda essa diversidade, condição para que possam observar imagens, pensar sobre elas e inspirar-se em alguns desses modos de representação como forma de romper com as estereotipias que a adoção de um único padrão acarreta.

Além disso, apresentar e discutir outras possibilidades não representativas do desenho é trabalho do professor que investe na promoção de uma nova sensibilidade e experiência visual. Para tanto é fundamental povoar o campo visual das crianças com outras produções e pensar em propostas que levem as crianças a experimentar outras possibilidades de desenhar.

ESPACIALIDADES

A análise do padrão de ocupação do espaço permite ver com mais clareza a especificidade do fazer da criança pequena. Aos dois anos ela pode não estar muito

preocupada com a tarefa de traçar formas precisas, mas o modo como ela se dedica a ocupar o espaço com seus rabiscos. Por exemplo, mostra seu esforço e a percepção que ela tem da superfície. Observamos que a criança toma consciência da superfície do papel enquanto produz.

O desenho, sem dúvida, colabora para o desenvolvimento de novas percepções espaciais, no entanto, ele não é a única situação privilegiada para isso. O campo da visualidade reserva muitas outras experiências às crianças, desde muito cedo.

A partir dos 4 meses as crianças lançam-se na conquista do espaço por meio das primeiras explorações dos objetos que se dispõem ali.

A partir de 1 ano deve-se esperar que as crianças explorem suficientemente o espaço de seu entorno e o dominem, podendo movimentar-se nele com autonomia e independência.

No Mini-Grupo, espera-se que elas possam explorar relações de peso, tamanho, volume e direção das formas bidimensionais ou tridimensionais ao construir formas planas e volumosas e suas relações com os espaços tridimensionais, seja por meio da escultura, modelagem, instalação, etc. Elas podem expressar sensações a partir da exploração de materiais com texturas diversas, sejam eles próprios de objetos bi e/ou tridimensionais, e passar a utilizar diferentes materiais e ferramentas para ordenar no espaço formas variadas de objetos bidimensionais ou tridimensionais, seja desenhando, imprimindo, carimbando, pintando, preenchendo, etc. Podem, além disso, experimentar diferentes pesos das formas e as relações de equilíbrio na construção de objetos tridimensionais e os procedimentos de sustentação de um meio tridimensional: agregar, escavar, desgastar, aplainar, etc.

Um percurso rico em experiências de exploração das espacialidades possibilita que as crianças até os 5 anos e daí em diante possam ser mais autônomas e independentes para: construir formas planas e volumosas, pensar sobre as relações dessas formas com os espaços tridimensionais, seja por meio da escultura, modelagem, instalação, etc., reconhecer, descrever e expressar opiniões sobre tais formas, seus processos de produção e sua ocupação nos espaços, dominando com eficiência os procedimentos úteis na elaboração e sustentação de um meio tridimensional disposto ordenada e intencionalmente no espaço.

BERÇÁRIOS 1 e 2 – As crianças podem explorar as relações de peso, tamanho, volume e direção das formas tridimensionais, explorar espaços bidimensionais e tridimensionais utilizando materiais e ferramentas diferentes e construir conhecimentos sobre o equilíbrio das formas, pesos e tamanhos dos diferentes objetos que compõem seus primeiros jogos: os blocos de construções, as caixas de empilhar e encaixar, etc. As crianças podem ainda explorar suficientemente o espaço de seu entorno e movimentar-se nele com autonomia e independência.

MINI-GRUPO – As crianças podem ser incentivadas a explorar relações de peso, tamanho, volume e direção das formas bidimensionais ou tridimensionais ao construir formas planas e volumosas, e considerar suas relações com os espaços tridimensionais, seja por meio da escultura, modelagem, instalação, etc. Podem expressar sensações a partir da exploração de materiais com texturas diversas e utilizá-los, assim como diferentes ferramentas para ordenar no espaço formas variadas de objetos bidimensionais ou tridimensionais, seja desenhando, imprimindo, carimbando, pintando, preenchendo, etc. Podem, além disso, experimentar diferentes pesos das formas e as relações de equilíbrio na construção de objetos tridimensionais e aprender os procedimentos de sustentação de um meio tridimensional: agregar, escavar, desgastar, aplinar, etc.

PRIMEIRO, SEGUNDO E TERCEIRO ESTÁGIOS – As crianças podem aprender a construir com mais autonomia e independência formas planas e volumosas, a pensar sobre as relações dessas formas com os espaços tridimensionais, seja por meio da escultura, modelagem, instalação, etc., a conhecer, descrever e expressar opiniões sobre tais formas, seus processos de produção e sua ocupação nos espaços, e a elaborar e sustentar um meio tridimensional disposto ordenada e intencionalmente no espaço.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

A construção de uma sensibilidade visual pressupõe, entre outras coisas, a percepção do espaço. Todo o campo visual é fonte de informação para as crianças. Para que possam ampliar sua percepção do espaço é importante que elas tenham a oportunidade de observar o ambiente externo e não só espaços fechados e circunscritos.

Além da observação, a discussão e o registro dos diferentes espaços são atividades que colaboram na construção de novas referências visuais. As produções infantis, que muitas vezes competem com tantas outras imagens nas paredes das instituições, compõem o campo visual das crianças e é importante que elas possam sentir e pensar os espaços a começar pelo modo como são dispostas as imagens e informações em seu entorno.

O professor pode explorar o espaço físico do CEI, creche ou EMEI com as crianças, conferindo-lhe marcas significativas e contextualizadas, ajudando-as a se comunicarem com maior confiança e melhor qualidade nesse espaço que vai sendo apropriado pouco a pouco.

É importante considerar que cada produção visual pede um lugar singular. A seqüência uniforme e linear que é adotada como padrão na maioria das exposições de desenhos ou pinturas infantis, por exemplo, em vez de igualá-las, as anula pela competição ou pela massificação exaustiva que visualmente acabam provocando. Exemplos disso são os varais comumente organizados em sala de aula e os extensos murais seriados que por vezes ocupam os corredores das instituições.

A organização de uma pequena exposição ou mostra de trabalho coloca para as crianças importantes problemas visuais: a escolha dos locais de exposição em função dos expectadores que se quer provocar; a seleção do que expor e o planejamento do

modo de exposição; a decisão por recursos complementares – legendas, notas, ficha técnica, créditos, etc. Dada a relevância dessas aprendizagens para a construção de uma nova relação e percepção do espaço, orienta-se que tais situações sejam discutidas conjuntamente, buscando novas possibilidades que enfatizem melhor o papel dos ambientes comunicativos no acolhimento e significação das produções infantis.

A EXPERIÊNCIA COM A COR

É esperado que a criança conviva em um ambiente visualmente interessante o suficiente para despertar-lhe interesse e curiosidade em relação ao fenômeno da cor na natureza e nos meios artificiais, isto é, a pintura, fotografia, etc.

BERÇÁRIO 1 – As crianças podem ser apoiadas a observar as transformações das cores nas misturas de composições não tóxicas, mais especificamente sucos, mingau de beterraba, gelatina, etc. Elas também podem experimentar e articular visualmente as diferentes relações de claro e escuro na natureza e nos meios artificiais, como a pintura, a fotografia, o cinema, etc.

BERÇÁRIO 2 – As crianças podem usar diferentes materiais e ferramentas na exploração de objetos e fenômenos que envolvam a ocorrência das cores, explorar massas de cor e alterar sua aparência e/ou sensação tátil. Por exemplo, tornando-as mais ou menos diluída, mais ou menos opaca, etc.

MINI-GRUPO – As crianças podem progressivamente aprender a usar diferentes materiais e ferramentas para explorar objetos e fenômenos que envolvam diferentes possibilidades da cor para criar padrões de preenchimento variados (imprimindo, carimbando, pintando, preenchendo, etc.), nas produções de desenhos, pinturas e criação de demais objetos bidimensionais ou tridimensionais. Também se espera que todo o conhecimento sobre as cores, suas texturas, aparência, etc., conhecimentos construídos desde muito cedo nas brincadeiras com as melecas, possa dar às crianças, possibilidade de se expressarem visualmente controlando a sobreposição de cores para alterar sua aparência, consistência e/ou sensação tátil.

PRIMEIRO, SEGUNDO E TERCEIRO ESTÁGIOS – As crianças podem aprender a reconhecer a diversidade de padrões de uso das cores nas diferentes culturas e contextos de produção e usar esse conhecimento como fonte de informação e de inspiração para fazer suas próprias criações, seja no desenho, na pintura, etc.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

Sabe-se que as crianças são freqüentemente bombardeadas por informações visuais providas das mais diferentes fontes, freqüentemente expressando padrões bastante estereotipados, tais como a cor amarela ou marrom nos cabelos das representações de figuras humanas, tons de verde para desenho de árvores e folhagens, etc.

Para evitar a construção de um olhar estereotipado da cor desde tão cedo, espera-se que o ambiente a que as crianças têm acesso seja visualmente muito diversificado de modo que elas possam ter contato com diversos padrões de uso das cores nas diferentes culturas e contextos de produção, e expressar, por meio de sorrisos, gestos, fala, etc., suas impressões e preferências pelas cores e seus usos tão diversificados.



Foto: Lilian Borges

PARTE 5

CONCLUINDO E RECOMEÇANDO

Uma agenda de formação continuada se instala a partir das colocações feitas nesse documento e do processo de sistematizá-las, que contou com a participação dos educadores da rede de ensino paulistana.

Espera-se que as expectativas de aprendizagens aqui destacadas possam apontar caminhos para o traçado de objetivos de ensino e de aprendizagem e as condições em que eles podem ser trabalhados, contribuindo para o planejamento de propostas mais claras para os professores e mais desafiadoras para as crianças.

É certo que a rede municipal de ensino de São Paulo deverá prosseguir em sua história de inovações na área de educação infantil ampliando o envolvimento e participação de seus profissionais no estudo e avaliação de seu trabalho, que abrange observar com olhares novos as atividades nas quais as crianças se interessem, registrar o observado e refletir sobre possibilidades já abertas e as que estão por serem concretizadas.

Como a formulação de novos conhecimentos na área é muito dinâmica, processos diversos de formação profissional continuada devem garantir as melhores condições para o professor ser apoiado em sua autonomia para planejar seu trabalho com as crianças. Tais processos dão profundidade ao delineamento de cada projeto pedagógico, de cada currículo em ação, de cada experiência de aprendizagem.

Para começar, as unidades de educação infantil dessa rede são convidadas a, desde já, fazer uso deste documento como ferramenta que estimule as reflexões e subsidie as decisões de seus educadores no planejamento e acompanhamento de um trabalho que consolide uma qualidade da qual essa grande *rede em rede* poderá se orgulhar. Isso deverá requerer que cada equipe crie diferentes canais de participação, de fala e escuta, de reflexão e decisão no processo de consolidar um ambiente cooperativo de trabalho que aprimore o projeto pedagógico de sua unidade. Espera-se que isso ajude no fortalecimento de uma cultura profissional comprometida com a mediação da aprendizagem das crianças, por meio da formulação de metas comuns, da troca de experiências e de materiais, de intercâmbio de registros entre os professores que trabalham com as mesmas turmas em diferentes unidades. O desafio é aliar essas preocupações com medidas de gestão que assegurem prioridade às tarefas de educar e cuidar tal qual definidas nos projetos pedagógicos das várias unidades.

De toda forma, se faz dessa experiência uma agenda de debates e de partilha de vários saberes e desejos por parte de educadores, esses “eternos aprendizes”!.

Bibliografia

BIBLIOGRAFIA

- ARGENTINA. **Actualización curricular**. Buenos Aires: Secretaria de Educación. Dirección de currículum. Documento de Trabajo nº 2, 1996.
- ARNHEIM, R. **Intuição e intelecto na arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1978.
- ASBRAC/CECIP/UNICEF. **Manual: a creche saudável**. Rio de Janeiro: ASBRAC/CECIP, 1997.
- BAKTHIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BARBOSA, A. M. **Arte-Educação: leitura no subsolo**. São Paulo: Cortez, 1997.
- _____.(org) **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002.
- _____.SALES, H. M. (orgs). **O ensino de arte e sua história**. São Paulo, MAC/USP, 1990.
- BARBOSA, M. C.; HORN, M. G. S. **Projetos pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2007.
- BASSEDAS, E.; HUGUET, T.; SOLÉ, I. **Aprender e ensinar na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- BECCHI, E. & BONDIOLI, A. **Avaliando a pré-escola**. Campinas: Autores Associados, 2003.
- BONDIOLI, A.; MANTOVANI, S.. **Manual de Educação Infantil: 0 a 3anos: uma abordagem reflexiva**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998
- BOSI, A. **Reflexões sobre a arte**. São Paulo: Ática, 1985.
- BRASIL / Ministério da Educação e Cultura. **Critérios para o atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC, 1995.
- BRASIL / Ministério da Educação e Cultura. **Propostas pedagógicas e currículo em Educação Infantil**. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL / Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil**; Resolução n. 1, de 7/4/1999, Brasília: MEC, 1999

BRASIL / Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental.
Parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

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 da Educação Especial.
Formação continuada a distância de professores para o atendimento educacional especializado, 2007

BRITO, T. A. **Música na Educação Infantil.** São Paulo: Peirópolis, 2003.

BROUGÈRE, G. **Jogo e educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e Cultura.** São Paulo: Cortez, 1994.

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

CAMAROTTI, M. A. **A linguagem no teatro infantil.** São Paulo: Loyola, 1984.

CAMPANHA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, MIEIB – **Consulta sobre qualidade da educação infantil: o que pensam e querem os sujeitos deste direito.** São Paulo: Cortez, 2006.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F.; FERREIRA, I. M. **Creches e pré-escolas no Brasil.** São Paulo: Cortez/FCC, 1993.

CAMPOS, M. M.; FÜLLGRAF, J.; WIGGERS, V. A qualidade da Educação Infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 127, p.87-128, jan/abr.2006.

CAMPOS-CARVALHO, M. I. e BONAGAMBA-RUBIANO, M. Organização do espaço em instituições pré-escolares. In OLIVEIRA . Z. M. R. de (org.) **Educação infantil: muitos olhares.** São Paulo: Cortez, 1994.

CARVALHO, R. E. **Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva.** Porto Alegre: Mediação, 2000.

CAVALLEIRO, E. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil.** São Paulo: Contexto, 2003.

CHARTIER. A. M. **Ler e escrever - entrando no mundo da escrita.** Porto Alegre: ArtMed, 1996.

- COHN, C. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- CORRÊA, B. C. Considerações sobre qualidade na educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**. 119: 85-113, julho, 2003.
- CORSARO, W. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Revista Educação e Sociedade**, v.26, n.91, p.443-464, Maio/Ago. 2005.
- CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. (org.). **Educação Infantil – pra que te quero?** São Paulo: Artmed, 2001.
- CRUZ, M. N. & SMOLKA, A. L. B. Gestos, palavras, objetos: uma análise de possíveis configurações na dinâmica interativa. In: OLIVEIRA, Z. M. R. de (org.). **A Criança e seu Desenvolvimento**. São Paulo: Cortez, 2000.
- CURTO, L. M. e TEXIDÓ, M. M. **Escrever e ler**. São Paulo: Artmed, 2000.
- DANTAS, H. **A infância da razão: uma introdução à psicologia da inteligência de Henry Wallon**. São Paulo: Manole, 1990.
- DARÓZ, S.Z.; MAHEIRIE, K.; ZANELLA, A. V. **Relações estéticas, atividade criadora e imaginação: sujeitos e (em) experiência**. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2006.
- DEHEIZELEIN, M. A impressionante disciplina de trabalho em pinturas de crianças pequenas. **Revista Avisa Lá**, n. 10, 2002.
- DEHEINZELIN, M. **A fome com a vontade de comer. Uma proposta curricular de educação infantil**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- DEL PRIORE, M. **História da criança no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1995.
- DEL RIO, M. J. - **Psicopedagogia da linguagem oral, um enfoque comunicativo**. Porto Alegre : Artes Médicas, 1996.
- DERDYK, E. **O desenho da figura humana**. São Paulo: Scipione, 1990.
- _____. **Formas de pensar o desenho**. São Paulo: Scipione, 1989.
- DEWEY, J. **El arte como experiencia**. Mexico: Fondo de Cultura Economica, 1949.
- DORNELLES, L. V. **Infância que nos escapam: da criança na rua à criança cyber**. Petrópolis: Vozes, 2005.
- EDWARDS, Caroline; GANDINI, L. **As cem linguagens da criança: as abordagens de Reggio Emile**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

- FALK, J. (org.). **Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy**. Araraquara: JM Editora, 2004.
- FARIA, A. L. G. **Educação pré-escolar e cultura: para uma pedagogia da Educação Infantil**. São Paulo: Editora da Unicamp e Cortez, 1999.
- FERREIRO, E. **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez, 2001.
- FERREIRO, E. **Cultura escrita e educação**. São Paulo: Artmed, 2001.
- FERREIRO, E. Deve-se ou não ensinar a ler e escrever na pré escola? **Revista Escola Municipal**, SME. São Paulo, ano 18, nº 13, 1985 pág. 44.
- FERREIRO, E. **Passado e Presente dos verbos ler e escrever**. São Paulo: Cortez, 2002.
- FOUCAUT, M. **Isso não é um cachimbo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1988.
- FRIEDMANN, A. **Brincar, crescer e aprender: o resgate do jogo infantil**. São Paulo: Moderna. 1996.
- GARDNER, H. **A criança pré escolar: como pensa e como a escola pode ensiná-la**. Porto Alegre: Artmed, 1994.
- GIL, M. (coord.) **Educação inclusiva: o que o professor tem a ver com isso?** São Paulo: Imprensa oficial do Estado de São Paulo, 2005.
- GOES, M. C. & SMOLKA, A. L. (orgs) **A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação**. Campinas: Papirus, 1997.
- HADDAD, L. **A creche em busca de identidade: perspectivas e conflitos na construção de um projeto educativo**. São Paulo: Loyola, 1991.
- IAVELBERG, R. **Para gostar de aprender arte**. São Paulo: Artmed, 1997.
- JEANDOT, N. **Explorando o universo da música**. São Paulo: Scipione, 2001.
- JUNQUEIRA FILHO, G. A. **Linguagens geradoras: seleção e articulação de conteúdos em educação Infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2006.
- KATO, Mary (org.) **A Concepção da escrita pela criança**. Campinas: Pontes, 2002.
- KELLOGG, R. **Analisis de la expression plástica del preescolar**. Madri: Cincel, 1987.
- KISHIMOTO, T.M. (org.) **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1988.
- KISHIMOTO, T. M. **Jogos tradicionais infantis: o jogo, a criança e a educação**. Petrópolis: Vozes, 1993.

- KOUDELA, I. D. **Jogos teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 1985.
- KRAMER, S. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. **Revista Educação e Sociedade** 18(60): 15-35, dez. 1997.
- KUHLMANN JR, M. **Infância e Educação Infantil**. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- LABAN, R. **Dança educativa moderna**. São Paulo: Ícone, 1990.
- LERNER, D. ; PALÁCIOS, A. **A aprendizagem da língua escrita na escola – reflexões sobre a proposta construtivista**. São Paulo: Artes Médicas, 1995.
- LERNER, D. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- LERNER, D. (org). **Ensinar: tarefa para profissionais**. São Paulo: Record, 2007.
- LORDELO, E. R.; CARVALHO, A. M. A.; KOLLER, S. H. (orgs). **Infância brasileira e contextos de desenvolvimento**. São Paulo: Universidade Federal da Bahia, 2002.
- LOWENFELD, V. & BRITTAIN, W. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. São Paulo: Mestre Jou, 1977.
- MACEDO, L. **Ensaio construtivistas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.
- MACEDO, L.; SICOLI, A. L. *et alii*. **Quatro cores, senha e dominó**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.
- MACHADO, M. L. **Pré-escola é não é escola: a busca de um caminho**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 1991.
- MACHADO, R. **Ahc ed asac: uma reflexão sobre a função da arte no magistério**. São Paulo: Secretaria do Estado da Educação / CENP, 1989.
- MARQUES, I. **O Ensino da dança hoje: textos e contextos**. São Paulo: Cortez, 1999.
- _____. **Dançando na escola**. São Paulo: Cortez, 2003.
- MARTINS, M. C.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M. T. T. **Didática do ensino de arte - A língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte**. São Paulo: FTD, 1998.
- MERLEAU-PONTY, M. **O olho e o espírito**. São Paulo: Abril Cultural. 1975.
- _____. **O visível e o invisível**. São Paulo: Perspectiva, 1974.
- MOREIRA, A. A. A. **O Espaço do esenho: a educação do educador**. São Paulo: Loyola, 1987.

- MONTANDON, C. As práticas educativas parentais e a experiência das crianças. **Educação e Sociedade**, vol. 26, n.91, p.485-507, 2005.
- MONTENEGRO, T. **O cuidado e a formação moral da criança na educação infantil**. São Paulo: EDUC, 2001.
- OLIVEIRA, E. C. **Autoria: a criança e a escrita de histórias inventadas**. Londrina: Eduel, 2004.
- OLIVEIRA, Z. M. R. de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.
- PANOFISKY, E. **Significado nas artes visuais**. São Paulo: Perspectiva, 1979.
- PARRA, C.; SAIZ, I. (org). **Didática da matemática: reflexões psicopedagógicas**, Porto Alegre: Artmed, 1996.
- PERRONI, M. C. **Desenvolvimento do discurso narrativo**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- PIAGET, J. **A noção de tempo na criança**. São Paulo: Record, [s.d.].
- _____. **A representação do mundo na criança**. Rio de Janeiro: Difel, 1982.
- PILLAR, A.D (org). **A educação do olhar no ensino das artes**. Porto Alegre: Mediação, 1999.
- PLAISANCE, E. Para uma sociologia da pequena infância. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n.86, p. 221-241, 2004.
- RABBITI, G. **À procura da dimensão perdida**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- RODARI, G. **Gramática da fantasia**. São Paulo: Summus, 1982.
- ROSENFELD, A. **O teatro épico**. São Paulo: Perspectiva, 1985.
- ROSSETTI-FERREIRA, M. C. *et alii*. **Os Fazeres na Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 1998.
- RYNGAERT, J. P. **O jogo dramático no meio escolar**. Coimbra: Centelha, 1981.
- SCHAFFER, M. **O ouvido Pensante**. São Paulo: UNESP, 1991.
- SCHNEUWLY, B. e DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.
- SIAULYS, M. O. C. **Brincar para todos**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo e LARAMARA, 2005

- SPOLIN, V. **Improvisação para o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Tempos e espaços para a infância e suas linguagens nos CEIs, Creches e EMEIS da cidade de São Paulo**. São Paulo: SME/DOT – Educação Infantil, 2006.
- SIROTA, R. – Primeiro os amigos: os aniversários da infância, dar e receber. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n.91, p. 535-562, Maio/Ago. 2005.
- SOARES, M. B. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- SOLE, I. **Estratégias de leitura**. São Paulo: Artmed, 1998.
- SOUZA, S. J. **Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin**. Campinas: Papirus, 1996.
- STOKOE, P. e HARF, R. **Expressão corporal na pré escola**. São Paulo: Summus, 1987.
- TADDEI, J. A.; BRASIL, A. L. D.; PALMA, D.; et alli. **Manual CrechEficiente: guia prático para educadores e gerentes**. Barueri: Minha Editora, 2006.
- TEBEROSKY, A. **Aprendendo a escrever**. São Paulo: Ática, 2003.
- _____. **Psicopedagogia da língua escrita**. São Paulo: Vozes, 2001.
- _____. **Além da alfabetização**. São Paulo: Ática,
- TOLCHINSKY, L. **Além da alfabetização : aprendizagem, fonológica, ortografia textual e matemática**. São Paulo: Ática, 1997.
- VASCONCELLOS, V.M.R. e SARMENTO, M.J. **Infância (in)visível**. Araraquara: Junqueira e Marin, 2007.
- VYGOTSKY, L.S. **La imaginacion y el arte en la infancia: ensayo psicologico**. Madrid: Akal, 1990.
- _____. **A Formação social da mente**, São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- _____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- _____. **Psicologia da arte**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.
- WAJSKOP, G. **Brincar na pré-escola**. São Paulo: Cortez, 1995.
- WEISZ, T. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2002.
- WALLON, H. **As origens do caráter na criança**. São Paulo: Alexandria, 1995.

ZABALZA, Miguel. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Sites:

JANGADA BRASIL: <http://www.jangadabrasil.com.br> / Visitado em 10/11/2007

editoração, ctp, impressão e acabamento

imprensaoficial

Rua da Mooca, 1921 São Paulo SP
Fones: 6099-9800 - 0800 0123401
www.imprensaoficial.com.br

