



PROPOSTA PEDAGÓGICA

Educação Infantil

Sesc | Serviço Social do Comércio

Presidência do Conselho Nacional

Antonio Oliveira Santos

DEPARTAMENTO NACIONAL

Direção-Geral

Maron Emile Abi-Abib

PUBLICAÇÃO

Coordenadoria de Estudos e Desenvolvimento

Claudia Márcia Santos Barros

Gerência de Estudos e Pesquisas

Andréa Maciel de La Reza

Conteúdo

Coordenadoria de Educação e Cultura

Nivaldo da Costa Pereira

Gerência de Educação

Maria Alice Lopes de Souza

Assessores Técnicos

Anna Paula Jannuzzi Gasparri

Claudia Santos de Medeiros

Gilvania Ferreira Porto

Leonardo Morais Batista

Estagiárias de Educação Infantil

Andressa Cristina Pimentel Alves

Vanessa Cristina Mazoto Samuel Nunes

Consultoria

Ana Flávia Alonço Castanho

Celi Rodrigues Chaves Dominguez

Maria Paula Vignola Zurawski

Maria Priscila Bacellar Monteiro

Silvana de Oliveira Augusto

PRODUÇÃO EDITORIAL

Assessoria de Comunicação

Pedro Hammerschmidt Capeto

Supervisão Editorial

Jane Muniz

Projeto Gráfico

Ana Cristina Pereira (Hannah23)

Diagramação

Avellar e Duarte

Revisão

Elaine Bayma e Tathyana Viana

Produção Gráfica

Celso Mendonça

Estagiário de Produção Editorial

Diogo Franca

©Sesc Departamento Nacional, 2015.

Av. Ayrton Senna, 5.555 — Jacarepaguá

Rio de Janeiro — RJ

CEP 22775-004

Tel.: (21) 2136-5555

www.sesc.com.br

Distribuição gratuita.

Todos os direitos reservados e protegidos pela Lei nº 9.610 de 19/2/1998. Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida sem autorização prévia por escrito do Departamento Nacional do Sesc, sejam quais forem os meios empregados: eletrônicos, mecânicos, fotográficos, gravação ou quaisquer outros.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Sesc. Departamento Nacional.

Proposta pedagógica [da] educação infantil / Sesc, Departamento Nacional. -- Rio de Janeiro : Sesc, Departamento Nacional, 2015.

260 p. ; 21 cm.

ISBN 978-85-8254-047-3.

1. Educação de crianças. 2. Sesc – Proposta pedagógica; 3. Serviço social escolar. I. Título.

CDD 372.2

Serviço Social do Comércio
Departamento Nacional



PROPOSTA PEDAGÓGICA

Educação Infantil

Sesc | Serviço Social do Comércio
Departamento Nacional
Rio de Janeiro
2015



APRESENTAÇÃO

Ao longo de sua trajetória em prol da promoção da qualidade de vida, o Sesc assume a perspectiva educativa como principal característica da ação institucional, constituindo uma programação marcada por diversificadas oportunidades socioculturais e diferentes fontes de aprendizagens.

Os propósitos de emancipação dos sujeitos, de desenvolvimento da cidadania e de promoção da justiça social, que orientam a estruturação das ações programáticas da entidade no sentido da educação permanente, condicionam também as escolhas teórico-filosóficas que fundamentam as práticas pedagógicas no âmbito da educação formal.

A presente Proposta Pedagógica da Educação Infantil retrata essa identidade dos ambientes escolares do Sesc, formalizando o marco conceitual, as diretrizes básicas e a linha de educação que traduzem o compromisso assumido com o projeto de uma pedagogia dinâmica, que privilegia a autonomia intelectual, o pensamento crítico e o espírito solidário.

Em conformidade com a atribuição regimental de propor e difundir o arcabouço normativo e orientador que confere unidade à ação do Sesc, e consoante o pressuposto da gestão descentralizada, este documento foi elaborado pelo Departamento Nacional com a colaboração efetiva e qualificada das equipes dos Departamentos Regionais, conjugando os repertórios

de conhecimentos e experiências com as contribuições conceituais mais recentes do campo da educação e as políticas públicas contemporâneas relativas ao setor.

Tal dinâmica participativa outorga a esta publicação o significado de construção coletiva, possibilitando revisitar os caminhos percorridos, analisar os desafios vivenciados e fortalecer os resultados alcançados. São memórias, significados, saberes e valores que provocam novas ideias e sentidos, reforçando nossa integração interna e aprimorando nossa capacidade de formulação, implementação e concretização de intervenções cada vez mais efetivas e adequadas às especificidades locais.

Estamos certos de que esta Proposta Pedagógica da Educação Infantil constitui-se não só em dispositivo de aperfeiçoamento da gestão escolar e de formação continuada das equipes do Sesc envolvidas nos projetos educacionais, sua execução e avaliação, como abre um canal de diálogo com instituições de ensino engajadas no processos de reflexão, análise e criação de práticas transformadoras, capazes de enfrentar os desafios colocados pelos diversos contextos sociais.

Maron Emile Abi-Abib
Diretor-Geral do Departamento Nacional do Sesc

Agradecimentos

Escovando a história a contrapelo, como diria o filósofo Walter Benjamin, de modo que surjam os sujeitos que não desistiram da luta, muito pelo contrário, e que por isso toparam a aposta e se arriscaram, não podemos deixar de citar alguns nomes de profissionais que, junto com as políticas de educação de seus Regionais, abraçaram a Proposta de 1997 e deram início a essa história:¹ Noélia, Dulce, Célia, Luzimeire, Natália, Júlia, Silvana, Roberta, Juliana, Eleonira, Carmen, Risonete, Geilza, Maricelma, Cristiane, Adélia, Eneida, Valéria, Maria dos Remédios, Marina, Denise, Ana Silmara,

Patrícia, Zózima, Dione, Waldenise, Leuda, Ana Cláudia, Terezinha, Vânia, Francisca das Chagas, Francimeire, Joanna, Maria Lélia, Adriana, Maria da Conceição, Antonieta, Sônia, Maria Cristina, Graciela, Keyla, Maria Angélica, Olga, Lúcia, Rocilda, Gleice, Tâmara, Ana Beatriz, Carla, Patrícia, Francisca, Maria do Carmo, Teresinha, Marússia, Marilda, Renata, Albertina, Paula, Lislely, Cornélia, Isabel Cristina, Gilson, Bosco, Maria das Dores, Jaqueline, Regina, Maria José e Rosa Aurora. E continua a história da Educação Infantil no Sesc... Com você e sua equipe!

¹ Gostaríamos, muito, de ter sido possível citar todos os coordenadores e professores que tiveram contato com o texto de 1997 e atuaram em seu nome, abrindo caminhos, lutando com suas dúvidas, mas sempre acreditando que é possível fazer uma escola melhor para todos: crianças, equipe de cada escola e suas famílias. A fim de tentar representar todos os profissionais, elegemos os nomes mais antigos de cada Departamento Regional que abraçaram a Proposta Pedagógica.

INTRODUÇÃO 10

Capítulo 1 PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO SESC

Infância 16

Uma escola para todos 18

A criança pequena em ambientes coletivos: educar e cuidar 21

A criança e o brincar 23

Relação entre tempo e espaço 27

Planejamento e avaliação 33

Parcerias com as famílias 48

Capítulo 2

AS ÁREAS DE CONHECIMENTO 57

Corpo e movimento 60

Concepção do trabalho na área 61

Os ambientes escolares e o papel dos professores 70

O que se pode aprender no trabalho com o Corpo e o Movimento 72

Orientações didáticas 77

Registro e avaliação 85

Artes 88

Concepção do trabalho na área 89

Os ambientes escolares e o papel dos professores 95

O que se pode aprender no trabalho com a Arte 98

Orientações didáticas 107

Registro e avaliação 116

SUMÁRIO

Música 119

Concepção do trabalho na área 119

Os ambientes escolares e o papel dos professores 133

O que se pode aprender no trabalho com a Música 141

Orientações didáticas 146

Natureza e sociedade 148

Concepção do trabalho na área 149

Os ambientes escolares e o papel dos professores 151

O que se pode aprender no trabalho com Natureza e Sociedade 155

Orientações didáticas 160

Registro e avaliação 170

Matemática 172

Concepção do trabalho na área 173

O que se pode aprender no trabalho com a Matemática 177

Orientações didáticas 182

Registro e avaliação 204

Práticas de oralidade, leitura e escrita 206

Concepção do trabalho na área 206

Os ambientes escolares e o papel dos professores 214

O que se pode aprender no trabalho com as Práticas de Linguagem 216

Práticas Sociais de Oralidade 216

Práticas Sociais de Leitura 224

Práticas Sociais de Escrita 229

Orientações didáticas 233

Registro e avaliação 246

Referências 248

INTRODUÇÃO

“Toda proposta pedagógica é uma aposta” (KRAMER, 1997). Toda proposta pedagógica é um caminho. Toda proposta pedagógica é um combinado. Toda proposta pedagógica é um registro de muitas palavras escritas a várias mãos. Toda proposta pedagógica é uma história grande, cheia de pequenas histórias.

De trás para frente, não importa, aqui há mais uma história: a da Proposta Pedagógica da Educação Infantil no Sesc 2015, uma escolha de construção coletiva que retrata tanto o cotidiano de nossas escolas, quanto a inovação dos estudos sobre infância e práticas pedagógicas.

Unir diferentes pessoas de diferentes lugares do Brasil e diferentes saberes, mais do que um desafio, foi uma opção para legitimar e garantir o diálogo entre os estudos acadêmicos e as necessidades de quem está na prática e sabe muito bem o que faz. Assim, foram muitos os autores, profissionais do Sesc e de fora dele, todos que pensam e fazem Educação Infantil, tecendo uma trama mais original, que permita desvios sempre que necessário. Como diria Benjamin (1995):

Todo conhecimento [...] deve ter um mínimo de contrasenso, como os antigos padrões de tapetes e frisos ornamentais, onde sempre se pode descobrir, nalgum ponto, um desvio insignificante de seu curso normal. Em outras palavras: o decisivo não é o prosseguimento de conhecimento em conhecimento, mas o salto que se dá em cada um deles. É a marca imperceptível da autenticidade que se distingue de todos os objetos em série fabricados segundo um padrão.

*Caminhante, são teus rastros o caminho,
e nada mais caminhante,
não há caminho, faz-se caminho ao andar.*

MACHADO apud BENTO, 1985

No diálogo com as assessoras¹ convidadas para organizar o texto, fomos tecendo, com os fios do cotidiano das escolas, um entremeado de práticas com atualizações do campo da didática e da infância, para que cada equipe pudesse (re)descobrir, (re)inventar, (re)planejar sua escola de Educação Infantil. Entretanto, isso não significava que cada escola seria uma ilha, muito pelo contrário: a força da Educação Infantil no Sesc está em sermos muitos e, ao mesmo tempo, únicos.

Como diz Kramer (1997), nossa realidade “é múltipla e, por isso, carece de propostas também múltiplas”. Entretanto, para que “essa multiplicidade não se esgote numa simples diversidade, é preciso que se forje também uma sintonia. Construir a unidade na diversidade e contra a desigualdade” (KRAMER 1997).

O caminho para a aproximação de tantas ideias e possibilidades, ainda que a distância, se deu com a leitura crítica pelas equipes de cada Departamento Regional sobre os textos produzidos pelas assessoras. Foram realizadas reflexões, considerações, aprofundamentos, estudos e discussões a fim de construir um corpo de contribuições para o texto. Da mesma forma, foram selecionadas imagens do dia a dia das turmas que contam e desvelam um pouco do trabalho realizado. Foi uma proposta de escrita coletiva, com

participação de quem realmente faz e pensa uma escola viva, com seus problemas, alegrias, conquistas, incertezas e certezas.

Dessa maneira, ao final de todo o processo, o documento ficou organizado em dois capítulos.

O Capítulo 1 trata dos Princípios da Educação Infantil, abrindo caminho para a compreensão de infância, inclusão, educar e cuidar, brincar, espaço e tempo, planejamento, avaliação, trabalho com as famílias/adaptação.

O Capítulo 2, O Conhecimento e a Educação Infantil, aborda visões de áreas de conhecimento, conteúdos, expectativas de aprendizagem e avaliação.

Fica aqui, então, um convite para as escolas de Educação Infantil do Sesc, e também de fora dele, a darem vida a essa Proposta.

Que esse documento não seja compreendido como um guia para o trabalho na Educação Infantil, muito pelo contrário. Que ele possa ser uma inspiração, um caminho a ser construído dia a dia, a cada momento, a cada experiência, em cada lugar, com todos.

Um pouco de história: a educação infantil no Sesc

Tal como as concepções de infância que variam conforme tempo e lugar, assim vêm sendo a ação do Sesc para a Infância. Desde 1947, quando iniciou como serviço de assistência materno-infantil, vem se modificando; na década de 1950, tornou-se parte das Atividades Educacionais e Culturais.

¹ Ana Flávia Alonço Castanho (Mestre em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, Instituto de Psicologia/USP); Celi Rodrigues Chaves Dominguez (Doutora em Educação, Faculdade de Educação/USP); Maria Paula Vignola Zurawski (Doutoranda em Educação, Faculdade de Educação/USP); Maria Priscila Bacellar Monteiro (Mestranda em Educação Matemática, PUC/SP); e Silvana de Oliveira Augusto (Doutoranda em Educação, Faculdade de Educação/USP).

Ao longo de todos esses anos, o trabalho educativo para crianças pequenas no Sesc sempre teve visibilidade. Mas foi como “Atividade Recreação Infantil” que ganhou uma marca mais significativa, especialmente a partir da década de 1990, quando passou a desenvolver uma prática de trabalho com propósitos pedagógicos, respondendo à demanda social pela oferta de uma “Pré-escola”. Como demonstram os documentos normativos da entidade (SESC, 1982), a Recreação Infantil, nessa fase, tinha um caráter ativista, destituído da intencionalidade de trazer para o cotidiano das crianças experiências de ampliação de seu universo cultural e de contato com o conhecimento historicamente construído, aliados às vivências das próprias crianças:

[...] operações destinadas a proporcionar o desenvolvimento integral da criança, incentivando sua socialização, criatividade e autodeterminação, através da orientação pedagógica. Compreende as realizações mais frequentes de jogos, passeios, artes plásticas, jardinagem e horticultura, estória e dramatizações (SESC, 1982).

Foi então que, em 1997, a (primeira) “Proposta Pedagógica da Educação Infantil no Sesc” foi escrita pelo Núcleo de Educação Infantil do Departamento Nacional,² tendo como assessora Monique Deheizelin.³

Em suas “Finalidades Educativas”, o documento já definia a criança como

sujeito histórico, construtor de conhecimento [...], alguém que lida com o mesmo de forma dinâmica e intensa, desenvolvendo sua consciência, se constituindo enquanto ser pensante e cidadão que é, hoje, e não num futuro que ainda virá, rompendo com o velho estigma de criança inacabada, um pré-adulto, numa pré-escola traduzida na pergunta: “O que ela vai ser quando crescer?” (SESC, 1997, p.9)

A Proposta destacava a importância do lúdico e da necessidade de “fomentar a transformação dos conhecimentos espontâneos em científicos” e o trabalho cooperativo. Quanto às áreas de conhecimento, observem que sua ordem de apresentação refletia uma visão de criança mais como ser epistêmico:

² Anna Paula Jannuzzi Gasparri, Claudia Santos de Medeiros, Ligia Maria Macacchero, Maria Alice Lopes de Souza e Vânia Christina Menezes.

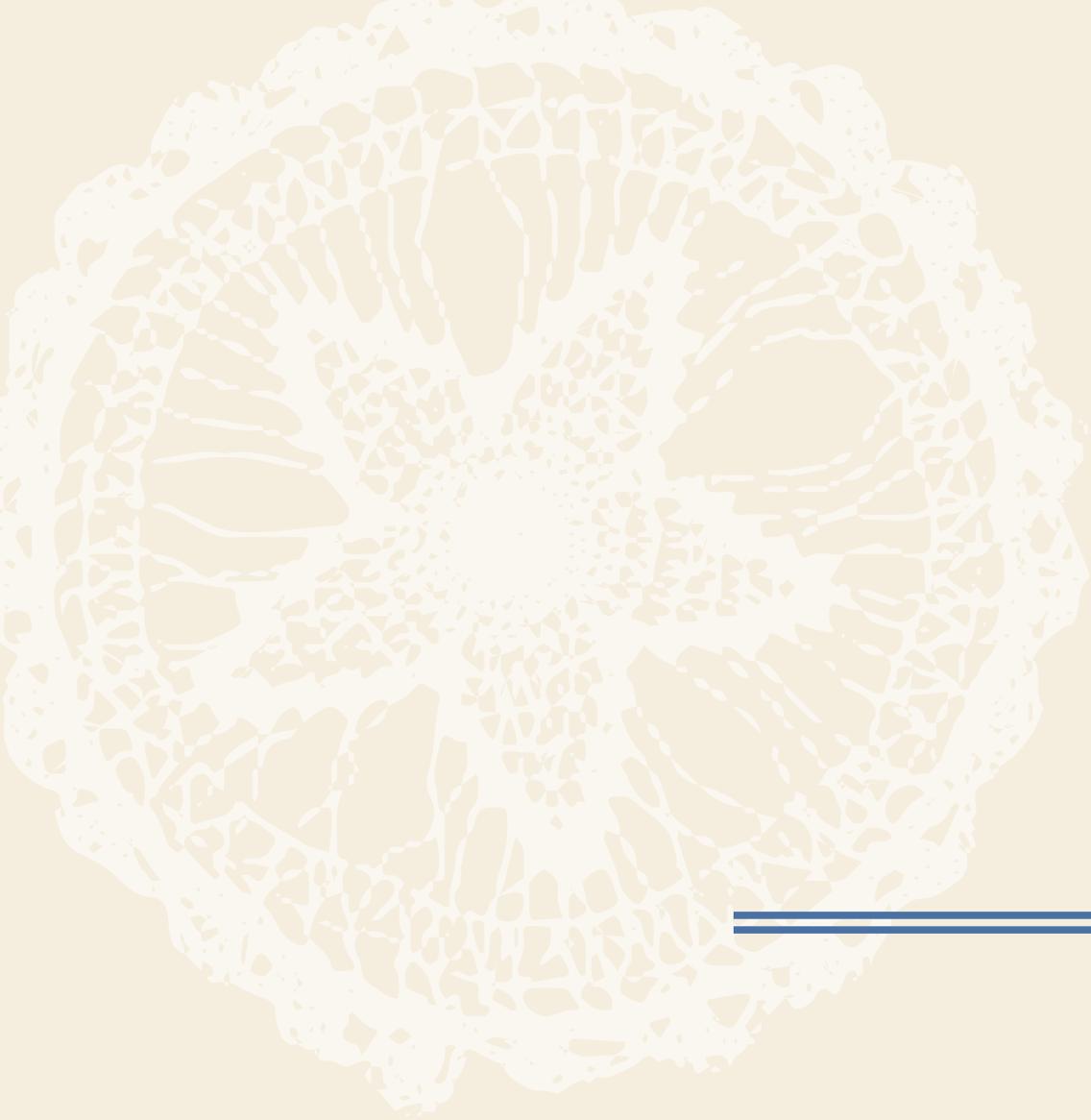
³ Mestre em História e Filosofia da Educação pela Universidade de São Paulo (1995) e bacharel em Física pela Universidade Federal da Bahia (1976), é engajada em atividades educacionais, artísticas e editoriais, com ênfase na elaboração de propostas curriculares e formação de professores da Educação Infantil. Atualmente é doutoranda em Psicologia e Educação na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

- Língua Portuguesa
- Matemática
- Ciências Físicas, Biológicas e Sociais
- Artes
- Movimento e Expressão Corporal

Hoje, no texto da Proposta, mantemos a ideia de infância com a marca do brincar para aprender e ser, bem como a escola como um espaço de descoberta e acesso ao conhecimento, onde quer que se encontre. Entretanto, as áreas de conhecimento se organizam de outra forma, buscando mais esse sujeito histórico-cultural que é a criança e suas peculiaridades; da mesma forma, os seus professores:

- Corpo e movimento
- Artes
- Música
- Natureza e sociedade
- Matemática
- Práticas de oralidade, leitura e escrita





1

capítulo

PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO SESC

INFÂNCIA



Figura 1.1: Sesc no Rio Grande do Sul

[...] afinal, se existe uma história humana é porque o homem tem uma infância

KRAMER, 1997

Vale a pena, para todo professor de Educação Infantil, reservar alguns momentos para ler e refletir sobre a ideia – ou ideias – de infância e sua influência no planejamento da ação educativa e na intervenção docente. Conhecer a forma como a criança foi observada e tratada em diferentes períodos da história da humanidade torna patente o fato de que infância não é algo natural ou dado, mas, sim, que uma concepção de criança se constrói e se reconstrói ao longo da história, de acordo com posturas e teorias que envolvem diferentes discursos e práticas, produzidas e reproduzidas por diversas instituições como o Estado, a Igreja, a família, os meios de comunicação, a escola, entre outros, e que têm implicações práticas na vida das crianças.

Refletir sobre esse tema, repensando o cotidiano, permite ao professor entender e identificar, em sua própria prática, concepções de criança dominantes em outros momentos da história, mas ainda recorrentes na atualidade. Ainda hoje é comum encontrar nas práticas escolares, na mídia e nas artes uma representação da criança identificada a um estado de pureza de sentimentos e incompletude intelectual, que persistem no dia a dia escolar e interferem negativamente na construção de contextos de aprendizagem e desenvolvimento.

Considerar o conceito de infância como construção social possibilita ver o sujeito como ativo e capaz de transformar, desconstruir e construir as explicações que existem sobre ela e sobre seu mundo.

Ao compreendermos que infância não significa um simples conjunto de crianças, mas uma categoria social, não podemos nos esquecer de que não se trata apenas daquilo que as instituições inventam para ela, mas sim, de que há algo naquilo que a criança faz de si e naquilo que se faz dela, como ser “criança” ou ser “aluno” (MEDEIROS, 2009).

Segundo o sociólogo Corsaro (2011), as crianças são agentes sociais, ativos e criativos que, na interação com os grupos sociais com que se relacionam e com os contextos de vida em que estão inseridos, produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis e ao mesmo tempo, contribuem para a produção das sociedades adultas. E, nessa interação, tem papel fundamental o contato das crianças umas com as outras, algo essencial para o desenvolvimento e a aprendizagem.

As crianças têm o potencial de interagir com os outros e com o mundo à sua volta de sua própria maneira, podendo estabelecer regras, desafiar os maiores e procurar formas alternativas de serem aceitas, principalmente quando seus contextos de vida possibilitem-lhes espaços para o desenvolvimento desse potencial.

Hoje, há uma mobilização mundial em considerar as crianças como sujeitos de direito, com suas especificidades, com identidade pessoal e histórica, o que se traduz em documentos internacionais, como a



Figura 1.2: Sesc na Bahia

Declaração Universal dos Direitos da Criança, em leis nacionais, como o Estatuto da Criança e do Adolescente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, e na elaboração de "Orientações Curriculares em processo de debate democrático e consultoria especializada" (BRASIL, 2010). É papel da escola defender estes direitos e corporificá-los em propostas educacionais que lhes deem força e expressão.

Por meio do posicionamento da escola e da observação, mediação e intervenção cuidadosas do professor tem-se condições para criar espaços de convívio em que as crianças possam – desde bem pequenas – ser parte ativa da vida coletiva, e ter sua opinião e voz como elementos fundamentais para construir modos de vida satisfatórios para todos.

Uma escola para todos

Somente ampliando o espaço da fala, de rememoração e possibilitando acesso aos diversos saberes, a escola estará possibilitando o não apagamento das diferenças, a não cristalização dos papéis, a não restrição aos conhecimentos formais; estará, assim, possibilitando mudar a história.

LEITE, 1996

Uma convicção básica que orienta atualmente o trabalho na Educação Infantil é a de que frequentar a escola desde cedo contribui para a igualdade de oportunidades, já que nela as crianças têm a possibilidade de conhecer mais sobre si mesmas, sobre os outros e sobre o mundo, conviver com práticas culturais de sua sociedade, desenvolver sua possibilidade de expressão em variadas linguagens – verbal, artística, corporal etc. –, criar e participar de jogos, brinquedos e brincadeiras. A escola de Educação Infantil é um espaço privilegiado de aprendizagem e desenvolvimento, organizado e mediado por profissionais especializados nas necessidades de aprendizagem e nas condições de desenvolvimento das crianças pequenas. Por isso, a educação na infância pode ser uma oportunidade ímpar para a integração e a inclusão social.

Assegurar o direito ao acesso e à permanência de todas as crianças na Educação Infantil é, portanto, o primeiro desafio. No entanto, não basta que frequentem a escola, é preciso que aprendam. Os tempos mudam, porém a escola tem uma função específica para a qual foi pensada e criada: socializar por meio do conhecimento.

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990), realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, definiu as necessidades básicas de aprendizagem como direito universal, considerando a cultura local. Além disso, garantir as aprendizagens das crianças, especialmente em lugares onde o “[...] acesso à escolaridade formal é limitado ou inexistente, desde que observem os mesmos padrões de aprendizagem adotados na escola e disponham de apoio adequado” (CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990, p. 5).

Os anos iniciais da escola, correspondentes à Educação Infantil, precisam gerar condições favoráveis para essas primeiras aprendizagens e isso justifica a prioridade social que diferentes países do mundo têm dado à escolaridade desde cedo. Para gerá-las é essencial ter bons professores e acreditar no potencial de cada criança para apoiá-la em suas necessidades específicas.

Uma criança nunca é igual à outra. Planejar e estruturar os ambientes de aprendizagens para possibilitar a participação e o envolvimento das crianças nas atividades, algo que já é importante em qualquer situação, torna-se imprescindível quando há na turma crianças com necessidades educacionais especiais, decorrentes ou não de deficiências. Organizar atividades diversificadas, preparar o espaço físico para que seja funcional e possibilite locomoções e explorações de todas as crianças, oferecer, sempre que for preciso, um material adaptado às suas necessidades, são condições fundamentais para promover suas aprendizagens. As ações



Figura 1.3: Sesc em Santa Catarina

educativas e práticas cotidianas devem considerar que os modos como a cultura medeia as formas de relação da criança consigo mesma são constitutivos dos seus processos de construção de identidade.

A perspectiva que acentua o atendimento aos direitos fundamentais da crianças [...] efetua-se na inter-relação das diferentes práticas [...] em relação a crianças concretas, contemplando as especificidades desse processo nas diferentes idades e em relação à diversidade cultural e étnico-racial e às crianças com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2009).

Uma forma bastante eficiente de favorecer a interação entre as crianças é planejar espaços com diferentes propostas por onde elas possam circular e escolher de qual querem participar. Assim, incentivam-se a autonomia e a capacidade de escolha da criança, aspectos importantes para a formação de sua identidade.



Figura 1.4: Sesc no Rio Grande do Sul

A Educação Infantil é uma das mais privilegiadas instâncias para que as crianças estabeleçam as primeiras aproximações de valores sociais básicos (justiça, solidariedade, respeito, entre outros).

Para que as crianças saibam lidar com situações em que esses valores se aplicam, compreendendo as diferenças individuais e a ideia de objetivos comuns, é preciso que o compromisso com esse aprendizado permeie as ações educativas da escola – e não apareçam apenas em projetos com duração definida ou em datas comemorativas, como ainda é habitual em várias instituições. Abordar o tema de forma coerente e contextualizada, inserindo-o em práticas diárias é a forma mais eficaz de trabalhar comportamentos e atitudes.

Assim que entram na escola, nas situações de convívio com pares e professores, as crianças têm a oportunidade de construir representações sobre a justiça – na vivência das regras, na superação dos conflitos, na igualdade de condições etc.; sobre o que significa compartilhar – no uso coletivo de objetos, nas situações de jogo e brincadeira com outros etc.; sobre as diferenças individuais e a valorização de cada um – a partir das propostas de trabalho, do viver junto e da mediação do professor. São experiências como essas que contextualizam a necessidade de estabelecer normas em torno da convivência com pares e em função de uma tarefa comum, e o compartilhar de um conjunto de valores humanos, entre outras múltiplas noções relevantes para sua inserção no âmbito público.

A criança pequena em ambientes coletivos: educar e cuidar

Religar o que foi historicamente divorciado, articular emoção, corpo e mente, trabalho e prazer, cuidado e educação... Esses são desafios fundamentais na luta por uma nova sociedade planetária, fundada no cuidado e no amor entre os humanos.

TIRIBA, 2005

A Educação Infantil surgiu no Brasil como uma instituição assistencial para atender à necessidade das mulheres que começavam a entrar no mercado de trabalho. As crianças ficavam durante longos períodos nessas instituições e precisavam ser cuidadas. Assim, durante muito tempo, cuidar foi o principal objetivo da Educação Infantil.

A necessidade da superação da dicotomia entre o sentido de cuidar e educar tem sido tema de um dos mais profundos debates que marcaram a Educação Infantil brasileira nos últimos trinta anos. A concretização, pela Constituição de 1988, do atendimento em creches e pré-escolas como um direito social das crianças e a integração das creches nos sistemas de ensino com o ensino fundamental, junto com as pré-escolas, a primeira etapa da Educação Básica (LDB/96), apontaram para a importância de que as instituições de Educação Infantil revissem sua identidade, buscando superar o assistencialismo e ampliar a compreensão do que vem a ser cuidar e educar, integrando esses dois eixos nos contextos de atendimento às crianças pequenas.

No paradigma contemporâneo da Educação Infantil, o cuidado humano é muito mais do que simplesmente atender às necessidades físicas básicas das crianças: não se trata, portanto, apenas de alimentar, trocar fraldas ou garantir seu repouso quando necessário. Também as ações de educar não podem ser relacionadas exclusivamente às atividades intelectuais ou de aproximação do conhecimento socialmente construído que a escola de Educação Infantil deve promover. De fato, quando um professor ou professora acompanha as crianças nos momentos de refeição, buscando chamar sua atenção para o sabor dos alimentos ou para servirem-se de acordo com suas preferências; ou quando as acompanha ao banheiro para orientá-las em procedimentos de cuidado de si e higiene, está não apenas cuidando, mas educando-as, se considerarmos as aprendizagens de autoconhecimento, autoestima e autonomia que estão em jogo nestes momentos. Da mesma forma, o modo como um professor ou professora organiza uma atividade de leitura, garantindo o conforto das crianças, preocupando-se com que todas consigam ver o livro que tem nas mãos ou respondendo atenciosamente a suas perguntas, aponta para o cuidado com cada uma delas e com o grupo em momentos tradicionalmente compreendidos apenas como “educativos”.

Assim, há alguns anos – e em especial no período imediatamente posterior às transformações propostas pela LDB/96 e pela integração das creches e pré-escolas ao Ensino Básico – o fato de o professor de Educação Infantil passar a ter desejada, entre suas competências profissionais, a de cuidar das crianças,

muitas vezes gerou resistência. Para muitos, o cuidado com as crianças não deveria ser de sua responsabilidade, e sim apenas da família ou mesmo de outros profissionais que a escola poderia optar por manter em seu quadro de funcionários para o atendimento das necessidades básicas ou de saúde das crianças. Muitos destes professores partiam, como é comum ainda hoje, de uma visão assistencialista de atendimento à criança pequena, que relacionava o *cuidar* apenas com o cuidado físico, mais do que com uma atenção ao desenvolvimento integral das crianças.

Portanto, a perspectiva contemporânea de Educação Infantil brasileira passa a olhar para o desenvolvimento da criança de forma integrada, entendendo *educar* e *cuidar* como processos complementares e indissociáveis. Este olhar deve resultar em práticas pedagógicas que acreditem nas competências infantis e que mediem a construção de significações e habilidades pelas crianças, desde seu nascimento.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998, v. 2, p. 11) afirma que “a capacidade das crianças de terem confiança em si próprias e o fato de sentirem-se aceitas, ouvidas, cuidadas e amadas oferecem segurança para a formação pessoal e social”. Propõe, como eixo prioritário das ações educativas nessa faixa etária, a construção da identidade e autonomia. Segundo o RCNEI, identidade “é uma marca de diferença entre as pessoas, a começar pelo nome, seguido de todas as características físicas, de modos de agir, de pensar e da história pessoal” (BRASIL, 1998, v. 2, p. 13).

Autonomia é definida como “a capacidade de se conduzir e tomar decisões por si próprio, levando em conta regras, valores, sua perspectiva pessoal, bem como a perspectiva do outro” (BRASIL, 1998, v. 2, p. 14). Nesse sentido, desde pequenas as crianças precisam poder fazer escolhas e assumir algumas responsabilidades.

A perspectiva do RCNEI também ajuda a ressignificar a ideia de cuidado na Educação Infantil, diferenciando-a da perspectiva tradicional, assistencialista, que entendia o cuidar como algo no qual as crianças, objetos da ação do adulto, não eram implicadas como sujeitos. Assim, muito mais que serem cuidadas passivamente, as crianças devem ser apoiadas na conquista da autonomia para a realização dos cuidados diários (segurar a mamadeira, alcançar objetos, tirar as sandálias, lavar as mãos, usar o sanitário etc.), da mesma forma que incentivadas a escolher brincadeiras, brinquedos e materiais, ajudar na construção da rotina, ter suas opiniões e desejos respeitados.

Atender as crianças em suas necessidades de saúde, orientá-las a se cuidarem bem e a gostarem de si, interessar-se pela forma como se comportam em momentos de conflito e ajudá-las em seu encaminhamento fazem parte das funções do professor de Educação Infantil na atualidade. Infelizmente, nem sempre estas competências são trabalhadas ou discutidas em sua formação inicial, ainda hoje defasada e distante da ideia de profissionalismo.

Estamos falando, portanto, de um momento histórico em que não apenas se reconhece a Educação Infantil como época privilegiada para experiências ricas de descoberta de si, cuidado e autonomia das crianças; mas também para a especialização de seus professores e professoras, comprometidos com o cuidado e com a educação dos pequenos e, como consequência, com a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

A criança e o brincar

Acho que o quintal onde a gente brincou é maior do que a cidade. A gente só descobre isso depois de grande. A gente descobre que o tamanho das coisas há que ser medido pela intimidade que temos com as coisas.

Há de ser como acontece com o amor.

Assim, as pedrinhas do nosso quintal são sempre maiores do que as outras pedras do mundo.

Justo pelo motivo da intimidade.

BARROS, 2010

As discussões sobre o papel do brincar, suas características, sua importância no desenvolvimento infantil e o tempo que deve ocupar na atividade cotidiana das crianças na escola devem ser assuntos de permanente reflexão para todos os que trabalham na Educação Infantil e para ela.

Ao brincar, a criança tem a possibilidade de reconstruir elementos do mundo que a cerca e de atribuir-lhe novos significados, elaborar sentimentos e situações vividas, apropriar-se e produzir cultura.



Figura 1.5: Sesc no Rio Grande do Norte

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), apontam que garantir às crianças o direito à brincadeira é um dos objetivos da instituição de Educação Infantil:

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e a interação com outras crianças (BRASIL, 2010).

No Brasil o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990, art. 15), declara que “a criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas [...] em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis” e afirma

que “o direito à liberdade compreende os seguintes aspectos: IV – brincar, praticar esportes e divertir-se” (BRASIL, 1990, art. 16).

Tais documentos registram o brincar como um direito relacionado ao desenvolvimento infantil e, como tal, deve ser proposto pela Educação Infantil. Seria dizer que “brincar é coisa séria”.

Ao longo da história, muitos autores pesquisaram o valor da brincadeira como manifestação própria da infância e que, como tal, deve ser valorizada.

Para o psicólogo bielorrusso Lev Vygotsky a brincadeira tem intrínseca relação com o desenvolvimento infantil, especialmente na idade pré-escolar.¹

Vygotsky buscava compreender como as crianças se relacionavam com o mundo e como produziam cultura. Afirma que é por meio do brincar que a criança se apropria do mundo real, domina conhecimentos, se relaciona e se integra culturalmente, especialmente no plano do faz de conta.

[...] [brincar] cria uma zona de desenvolvimento proximal na criança. [...] a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; [...] é como se ela fosse maior do que é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, [o brincar] contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento (VYGOTSKY, 2007).

Para Vygotsky (2007), ao brincar e criar uma situação imaginária, a criança pode assumir diferentes papéis, agir como se fosse mais velha do que realmente é, ela pode se tornar o pai, a mãe, outra criança ou personagens imaginários.

Agora eu era o herói
E o meu cavalo só falava inglês
A noiva do cowboy
Era você além das outras três
Eu enfrentava os batalhões
Os alemães e seus canhões
Guardava o meu bodoque
E ensaiava o rock para as matinês [...]
(SIVUCA; BUARQUE, 1977)

Por outro lado, os objetos têm um papel importante nas brincadeiras infantis. A criança utiliza materiais para representar a realidade ausente. Segundo Vygotsky (2007), a capacidade de simbolizar é o que nos torna humanos. “[No brincar] o pensamento está separado dos objetos e a ação surge das ideias e não das coisas: um pedaço de madeira torna-se um boneco e um cabo de vassoura torna-se um cavalo” (VYGOTSKY, 2007).

Para Leontiev (2001), psicólogo russo, colaborador de Vygotsky, o brincar é a principal atividade da criança, mas o que chamamos de atividade principal? O autor define a atividade principal como aquela que provoca mudanças nos processos psíquicos da criança.

Designamos por essa expressão não apenas a atividade frequentemente encontrada em dado nível do desenvolvimento de uma criança. O brinquedo, por exemplo, não ocupa, de modo algum, a maior parte do tempo de uma criança. A criança pré-escolar não brinca mais do que três ou quatro horas por dia. Assim, a questão não é a quantidade de tempo que o processo ocupa. Chama-

¹ Na sua obra, Vygotsky empregou o termo “brinquedo” para se referir ao ato de brincar.

mos atividade principal aquela em conexão com a qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento (LEONTIEV, 2001, p. 122).

Para o filósofo alemão Walter Benjamin, ao brincar a criança desenvolve seu potencial criativo, transforma a função dos objetos para atender seus desejos e faz construções da realidade. “A criança quer puxar alguma coisa, torna-se cavalo, quer brincar com areia e torna-se padeiro, quer esconder-se e torna-se bandido ou guarda” (BENJAMIN, 2002, p. 76).

Desde as origens de sua obra, Benjamin destaca o papel dos brinquedos, pois estes são objetos criados pelo adulto para a criança. Uma criança que, a seu ver, “está cada vez mais longe da idealização e mais próxima do homem real” (MEDEIROS, 2009). Nesse sentido, o brinquedo é um objeto cultural, que traz em si uma visão de mundo, de Homem e de infância. Olhar para o brinquedo é se deparar com uma porção da cultura, tanto que objetos dessa natureza muito falam aos adultos, remetendo-lhes a sua própria infância, aliás, aspecto a ser considerado pelos profissionais que atuam com crianças.

Ao longo da história, a produção do brinquedo ligava pais e filhos, eram confeccionados em materiais relacionados ao ofício dos pais. Caminhões feitos de lata de óleo, bonecas de pano ou de palha, animais de argila ou madeira entre outros ainda são encontrados em alguns locais do Brasil, produções artesanais que mantêm algumas características dessas práticas antigas em que os restos de materiais eram usados na

confeção de brinquedos para as crianças. Essas práticas podem ser valorizadas e recuperadas pela escola, pois são carregadas de sentidos para as crianças. Além disso, como diz o próprio Benjamin, as formas com que as crianças lidam com o “lixo da história” podem nos permitir ver que os objetos, e também a realidade, são passíveis de ressignificação, trazendo à tona a importância do brincar como uma das formas de transformar e compreender o mundo.

[...] as crianças são especialmente inclinadas a buscarem todo local de trabalho onde a atuação sobre as coisas se processa de maneira visível. Sentem-se irremediavelmente atraídas pelos detritos que se originam da construção, do trabalho no jardim ou em casa, da atividade do alfaiate ou do marceneiro. Nesses produtos residuais elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e somente para elas. Neles estão menos empenhadas em reproduzir as obras dos adultos do que em estabelecer entre os mais diferentes materiais, através daquilo que criam em suas brincadeiras, uma relação nova e incoerente. Com isso as crianças formam seu próprio mundo de coisas, um pequeno mundo inserido no grande (BENJAMIN, 1984, p. 77).

Outro importante estudioso do assunto, Piaget (MACEDO, 2012), afirma que os jogos são valiosos para a aprendizagem porque possibilitam o desenvolvimento de estruturas para o conhecer e o viver.

[...] Com eles, aprendemos pelo exercício, pelo símbolo e pela regra. Qualquer jogo se sustenta pelo desejo de querer fazer de novo (e, se possível, melhor) e tem como característica maior o prazer funcional, o gosto da repetição. As ações básicas das crianças se enriquecem graças a essa atividade de olhar por olhar, pegar por pegar, ouvir por ouvir, cheirar por cheirar (MACEDO, 2012).



Figura 1.6: Sesc no Distrito Federal

Com base nesses pressupostos, considerar as crianças pequenas em suas características envolve necessariamente contemplar a importância do brincar para o seu desenvolvimento. Assim, a escola de Educação Infantil precisa garantir o espaço para a brincadeira, organizar momentos na rotina para que as crianças possam escolher objetos e colegas.

Incluir o brincar na escola exige que o professor planeje os momentos de brincadeira, a organização do ambiente, do tempo, o que não quer dizer, de maneira nenhuma, dirigi-la. Gilles Brougère, importante estudioso do universo do brincar, alerta para a importância de a criança escolher suas brincadeiras. Precisa ter um olhar atento para os possíveis desdobramentos em relação ao brincar, sempre considerando a iniciativa e invenção daquele que brinca.

A criança não brinca em uma ilha deserta. Ela brinca com substâncias materiais e imateriais que lhes são propostas. Os brinquedos orientam a brincadeira, trazem-lhe a matéria. Algumas pessoas são tentadas a dizer que eles a condicionam, mas então, toda a brincadeira está condicionada pelo meio ambiente. Só se pode brincar com o que se tem e a criatividade [...] permite, justamente, ultrapassar esse ambiente, sempre particular e limitado. [...] (BROUGÈRE, 2001, p. 105).

Nesse sentido, é possível, por exemplo, organizar espaços de faz de conta, divididos por temáticas específicas – casinha, consultório médico, salão de beleza, veterinário etc. – para que as crianças tenham opções e possam escolher o que vão fazer.

O professor organiza o cenário e observa o que está acontecendo para saber quando deve só observar, quando intervir na coordenação da brincadeira, ou quando integrar-se como participante. Os brinquedos e o espaço organizado podem sugerir brincadeiras, mas não as determinam. As crianças podem usar um mesmo brinquedo de maneiras muito diferentes.

O educador pode [...] construir um ambiente que estimule a brincadeira em função dos resultados desejados. Não se tem certeza de que a criança vá agir, com esse material, como desejaríamos, mas aumentamos [...] as chances de que ela o faça; num universo sem certezas, só podemos trabalhar com probabilidades. Portanto, é importante analisar seus objetivos e tentar [...] propor materiais que otimizem as chances de preencher tais objetivos. Não há somente o material, é preciso levar em conta as outras contribuições, tudo aquilo que propicie à criança pontos de apoio para sua atividade lúdica (BROUGÈRE, 2001, p. 105).

Por outro lado, todo profissional de Educação Infantil se pergunta: Como o ensino dos conteúdos se articula com a necessidade de brincar das crianças? Tudo é brincadeira na Educação Infantil?

Sabemos que as crianças podem aprender brincando, mas há muitos conhecimentos que não podem ser aprendidos por meio de uma brincadeira. Desenhar, ler uma história, explorar materiais são atividades interessantes, desafiadoras que permitem a apropriação de conhecimentos, e isto não é brincar.

É preciso respeitar a necessidade de brincar, considerando a brincadeira como um conteúdo de ensino e, ao mesmo tempo, equilibrar as diferentes oportunidades oferecidas às crianças na rotina escolar para que possam desenvolver as diferentes linguagens.

Outro aspecto do brincar são as brincadeiras “com regras”, manifestações da cultura. Para tanto, é possível, por exemplo, propor um projeto para que as crianças aprendam brincadeiras “de outros tempos”, que seus pais e avós brincavam quando pequenos, ou ainda jogos de outras culturas, com o objetivo de que conheçam diferentes realidades e incorporem à rotina novos elementos e novas situações. Atualmente há muitos sites que trazem pesquisas interessantes do brincar pelo Brasil.²

Enfim, também é papel da escola ampliar o repertório de brincadeiras conhecidas pelas crianças.

Relação entre tempo e espaço

O sentido da infância é atravessado, [...] pelas dimensões do espaço e do tempo que, ao se agregarem com o grupo social, produzem diferentes arranjos culturais e diferentes formas de ser criança.

LOPES; VASCONCELOS, 2005

Os diferentes tipos de atividade mantêm uma relação direta com o seu tempo de duração e as condições do espaço. Por exemplo: uma roda de leitura pressupõe que as crianças passem um certo tempo sentadas, portanto, o local precisa ser organizado de forma confortável permitindo que todas se acomodem para ouvir a leitura feita pelo professor, uma leitura que, esperamos, dure bastante tempo. Uma conversa, por sua vez, requer um ambiente bastante espaçoso que permita que todos possam se ver mutuamente, que acolha a movimentação e a expressão gestual que sempre acompanha a comunicação, sobretudo das crianças menores. Já a pintura e o desenho podem sair das mesas e cavaletes e ocupar o chão e até as paredes da escola, a depender do projeto de um grupo de crianças.

Essa estreita articulação dos diferentes espaços da escola nas suas qualidades físicas e funcionais, o tempo das atividades e as interações que se espera promover compõem o que chamamos de ambiente propício às aprendizagens.

² Vale consultar: Brincadeiras regionais: <http://revistaescola.abril.com.br/brincadeiras-regionais>.

Território do Brincar: <http://www.territoriodobrincar.com.br>.

Mapa do Brincar: <http://mapadobrinca.folha.com.br>.



Figura 1.7: Sesc no Ceará

As concepções de infância, de ensino e de aprendizagem estão presentes na organização do espaço destinado às crianças da Educação Infantil, mesmo que de forma implícita. Assim, pode-se observar na disposição do mobiliário e materiais a consideração ou não da criança como protagonista nas atividades e vivências que lhe são oferecidas. O ambiente de convivência e de aprendizagens oferecido pela escola está, portanto, em estreita relação com seu projeto pedagógico, revelado desde as decisões gestoras no tocante à administração, até as rotinas de formação das equipes pedagógicas e nas formas de gestão dos grupos infantis por seus professores.

Pensando nisso, algumas concepções educativas trazem exemplos e referências importantes, como a proposta pedagógica das escolas de Reggio Emilia, na Itália, em que o ambiente é compreendido como

algo vivo e em constante transformação. Contribuem para o planejamento e organização dos ambientes toda a comunidade escolar – crianças, professores, funcionários e famílias –, dessa forma, nunca haverá um ambiente exatamente igual ao outro, já que cada escola ou sala refletirá a cultura própria de cada comunidade – o que, em termos brasileiros, torna-se uma condição fundamental.

A concepção de ambiente educativo de Reggio Emilia aponta para o fato de que o espaço escolar não se restringe às paredes da sala de aula, ou até mesmo a seus muros. Os espaços externos são considerados prolongamentos que, como tais, são promotores de pesquisa, conhecimento e diferentes possibilidades de interação. Neste sentido, a infraestrutura oferecida pelas Unidades do Sesc, como parque aquático, galeria de artes, cinema, teatro, biblioteca, exposições itinerantes, pode ser considerada como um prolongamento do espaço das escolas e deve ser utilizada como espaços de aprender, requerendo planejamento e intencionalidade pedagógica por parte dos professores, por exemplo, na realização de projetos e estudos pelas turmas.

Poderíamos definir o ambiente como um todo indissociável de objetos, odores, formas, cores, sons e pessoas que habitam e se relacionam dentro de uma estrutura física determinada que contém tudo e que, ao mesmo tempo, é contida por todos esses elementos que pulsam dentro dela como se tivessem vida.

Por isso, dizemos que o ambiente “fala”, transmite-nos sensações, evoca recordações, passa-nos segurança ou inquietação, mas nunca nos deixa indiferentes (ZABALDA, 1998, p. 233).

De qualquer forma, é importante perceber que a constituição de um ambiente não diz respeito apenas ao seu aspecto espacial. O modo como as crianças utilizam a escola como campo de exploração e de criatividade, e como cada criança a considera – um ambiente de alegria ou de medo, de inibição ou descoberta, de amizades ou rivalidades –, também constituirá seu ambiente. Conforme Lima (1989, p. 30),

[...] o espaço físico isolado do ambiente só existe na cabeça dos adultos para medi-lo, para vendê-lo, para guardá-lo. Para a criança existe o espaço alegria, o espaço medo, o espaço proteção, o espaço mistério, o espaço descoberta, enfim, os espaços de liberdade ou de opressão.

Podemos considerar que, na composição dos ambientes, estarão sempre em jogo quatro dimensões, necessariamente em interação: dimensão física, dimensão temporal, dimensão funcional e dimensão interacional.

Dimensão física: compreende a organização do espaço físico – seu tamanho, formato, condições de iluminação, ventilação e os materiais nele dispostos e disponíveis: mobiliário, divisões, brinquedos, objetos. A dimensão física também compreende as qualidades estéticas e sensoriais oferecidas pelo espaço, como a presença de cores, transparências, espelhos, tecidos, móveis etc., bem como a presença de elementos da natureza, objetos de arte ou de outras culturas.



Figura 1.8: Sesc na Bahia

Nas pedagogias contemporâneas, a organização do espaço é reconhecida como uma aliada no planejamento do professor; o espaço é considerado, por autores como Zabalda (1998), um segundo educador nas escolas infantis, já que qualifica as interações de crianças e adultos, e propicia aprendizagens significativas quando organizado a partir da reflexão sobre as necessidades e o protagonismo infantis.

Dimensão temporal: diz respeito à compreensão e à organização do tempo nas instituições de Educação Infantil. Nesse sentido, é esta a dimensão que



Figura 1.9: Sesc no Mato Grosso do Sul

contempla as modalidades de organização do tempo didático: atividades permanentes, sequências e projetos didáticos. Os professores devem conhecer estas modalidades para decidir de que forma as oportunidades de convivência e aprendizagens podem ser distribuídas ao longo da jornada diária das crianças, criando tempos diversos: tempo de brincar, de alimentar-se ou repousar, de explorar, de ouvir histórias etc.

Mas a dimensão temporal pode ser considerada de forma ainda mais ampla do que o tempo que as crianças passam na escola. Ela está presente quando as crianças observam e vivenciam não apenas o tempo escolar, mas o tempo estendido – aquele que vivem em suas casas, fora da escola, que buscam compreender e

sobre o qual falam; e um tempo ainda maior, relacionado aos marcos da natureza – o tempo de crescimento das plantas, o tempo das estações do ano, do frio e do calor, o tempo das chuvas e das secas – e da cultura – o tempo de festas, o tempo das férias, e até mesmo o tempo destinado a acontecimentos tristes, como o luto. As crianças são sensíveis e certamente estão atentas às formas de viver, vestir e interagir, características de cada um destes tempos.

Dimensão interacional: a forma como a escola contempla, prevê ou planeja as diferentes possibilidades de interação de crianças e adultos diz respeito à dimensão interacional do ambiente. As instituições de Educação Infantil devem sempre lembrar que é na escola que experiências inaugurais de interação como a descoberta dos outros, o nascimento das amizades,

o encaminhamento de conflitos, a necessidade de dividir brinquedos e materiais, de respeitar as regras de um jogo, serão vivenciadas na companhia de outras crianças e com a mediação sensível dos adultos presentes.

Considerando isso, é importante que os professores reflitam sobre atividades alinhadas com a proposta do Sesc, apoiadas em materiais organizados de modo a criar várias possibilidades de interação.

Os tempos e espaços na Educação Infantil devem ser pensados considerando, em primeiro lugar, as necessidades e características das crianças. Essa concepção alinha-se com as diretrizes nacionais de Educação Infantil e se contrapõe a uma tendência histórica em que se prioriza ambientes cuja organização está centralizada no adulto e que têm sido marcados pela predominância de formas coletivas de participação das crianças nas atividades, em que todas devem fazer juntas a mesma coisa, ao mesmo tempo.

Numa concepção educacional que tenha as crianças como protagonistas, é possível privilegiar outras formas de interação além do coletivo do grande grupo, como os pequenos grupos e entre crianças de faixas etárias diferentes.

Assim, com a ajuda do professor é possível prever formas de participação que impliquem as crianças na organização dos ambientes e do cotidiano da escola, com maior apropriação dos espaços – por meio de decisões a respeito de como decorá-lo ou sobre quais trabalhos querem expor, por exemplo – ou em formas de organização que considerem suas reais competências para se movimentarem, participarem

da arrumação dos ambientes e fazerem escolhas: o que querem fazer, do que querem brincar, com quem querem conversar.

Dimensão funcional: considera as formas de utilização dos diferentes espaços, sua polivalência e os tipos de atividade que neles podem ocorrer. Também inclui o aspecto da possibilidade de promover maior ou menor segurança e autonomia. Num ambiente que considera as crianças como protagonistas, deve estar contemplada a possibilidade de que elas se sintam pertencentes ao lugar-escola, e não como “visitantes”. Em concepções tradicionais de educação, é muito comum que as crianças dependam da autorização dos adultos para ter acesso a materiais e brinquedos, iniciar atividades, deslocar-se pelo espaço ou mesmo conversar. Porém, deve-se contemplar que as crianças se apropriem e circulem pelos espaços da instituição com gradativa segurança e crescente confiança em si mesmas, como ao realizar ações cotidianas, como tomar água ou ir ao banheiro.

Quanto à funcionalidade dos ambientes, adquire especial sentido a questão das necessidades de crianças e adultos com deficiência, considerando a importância da adaptação do terreno, da construção de rampas, da presença de sinalização alternativa com texturas e outras soluções que promovam a integração e o bem-estar de todos que convivem numa instituição de Educação Infantil.



Figura 1.10: Sesc no Mato Grosso do Sul

Assim, ao planejar e organizar o espaço e o tempo para atender as necessidades de aprendizagem das crianças pequenas é preciso considerar estas diferentes dimensões: Como será pensado o espaço físico? Qual será o tempo destinado para cada atividade? Como se favorecerá a interação entre as crianças? Como se possibilitará uma funcionalidade cada vez maior dos ambientes? Refletir sobre cada uma dessas questões é algo fundamental quando se quer garantir as condições de protagonismo das crianças no espaço escolar. Os ambientes da Educação Infantil precisam ser planejados de modo a garantir (SÃO PAULO, 2006, p. 38):

- Segurança e acolhimento da criança.
- Superação de obstáculos (locais perigosos) e a promoção de desafios para a sua exploração.
- Interesses e conhecimentos dos bebês e das crianças maiores.
- Presença das produções infantis e todas as demais marcas da infância nas mais diversas formas de expressão na composição estética do ambiente.
- Multifuncionalidade dos espaços e a acessibilidade de materiais para as crianças nas diferentes idades.
- Diversidade das propostas para a qual o espaço pode ser ambientado: momentos coletivos, em grupo ou individuais.
- Ocorrência de interações sociais prolongadas e criativas e espaços para cada criança ter privacidade.
- Presença de objetos que permitam à criança ter contato com elementos de outras culturas e o convívio com uma diversidade maior de valores estéticos.
- Visibilidade do espaço exterior.
- Contato com o meio externo e os elementos da natureza necessários à saúde e à qualidade de vida.

O documento Parâmetros Básicos de Infraestrutura para instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006), desenvolvido pelo MEC e disponível em seu site, pode ser de grande ajuda na hora de avaliar e planejar os diferentes espaços da Educação Infantil.

Para atender às crianças em suas particularidades e necessidades e para que possam usufruir plenamente suas possibilidades é preciso oferecer condições para que explorem o ambiente com autonomia e segurança.

O espaço e os materiais destinados a elas precisam ser organizados de forma que possam gradativamente aprender a cuidar de si, e realizar sozinhas, ou com pouca ajuda, algumas das ações para as quais já têm competência, como arrumar a sala após uma atividade, se servir de comida ou cuidar de sua higiene pessoal. Para tanto é necessário garantir o acesso aos materiais destinados a ela, tais como papel higiênico, saboneteira e toalha, jogos, papel e lápis etc.

Em síntese, cabe ao professor de Educação Infantil, ao planejar as atividades que desenvolverá com as crianças, prever os espaços e os materiais necessários, de forma a contextualizar diferentes possibilidades de expressão, de brincadeiras, de aprendizagens, de explorações, de conhecimentos, de interações. A observação e escuta atentas são fundamentais para sugerir novas atividades a serem propostas, assim como realizar ajustes no planejamento e trocar experiências entre a equipe.

Planejamento e avaliação

Andar algum passo, a cada dia, na direção traçada é tão importante como debater o rumo e questionar se caminhamos nele.

GANDIN, 1994

Planejamento

Planejar significa projetar propósitos e metas e estabelecer um plano para alcançá-los. No caso do professor, o planejamento tem uma dimensão didática que implica a planificação de propostas que, sob certa



Figura 1.11: Sesc no Mato Grosso do Sul

lógica de encadeamento, podem melhorar as condições de aprendizagem de um grupo de crianças.

O planejamento é uma das principais ações docentes e um dos fatores determinantes do sucesso da escola. O planejamento dá segurança ao professor, até mesmo para lidar com possíveis imprevistos que podem vir a surgir. Para planejar bem, o professor precisa dominar os princípios e os instrumentos do planejamento.

Princípios do planejamento

O trabalho de planejamento na escola deve se orientar por alguns princípios: a intencionalidade educativa e articulação entre continuidade e diversidade.

Intencionalidade educativa. O principal propósito de qualquer atividade da escola é gerar aprendizagem.



Figura 1.12: Sesc no Rio Grande do Sul

Isso significa que ao se envolverem em atividades especialmente pensadas para elas, as crianças necessariamente devem sair de um determinado ponto em que estão e avançar para outro estado de maior conhecimento. Esse é o sentido mais elementar do que significa aprender. As atividades devem ser transformadoras para as crianças, ou seja, elas precisam se tornar mais experientes ao final da atividade do que iniciaram. Ao final, precisam saber mais do que sabiam inicialmente não só sobre o objeto de conhecimento como também sobre seu próprio modo de aprender e se relacionar com os problemas apresentados.

Portanto, a intencionalidade do professor ao plane-

jar seu trabalho deve estar orientada nessa direção. É preciso que ele queira, por meio de seu trabalho, promover tais mudanças, levar um grupo de crianças a saber mais.

O grau de intencionalidade de um planejamento pode ser analisado pela capacidade de articulação coerente entre os objetivos gerais e as expectativas de aprendizagem, os conteúdos ensinados e a proposta feita. Isso depende de dois fatores. Por um lado, depende da confiança que um professor precisa ter de que as crianças, na interação com seus pares, são capazes de enfrentar problemas complexos, pensar, levantar e testar hipóteses e aprender. Mas isso não basta.

Um bom planejamento depende em grande parte do conhecimento didático que o professor possui. O conhecimento didático é o que pressupõe considerar em seus planejamentos a estreita articulação entre o objeto de conhecimento em questão, com suas características próprias, o modo como as crianças compreendem esse objeto e aprendem na sua linguagem e o modo de ensinar.

Articulação entre diversidade e continuidade. No âmbito mais geral, do plano anual e na gestão da programação diária, é preciso considerar também o princípio da articulação entre diversidade e continuidade. Não é verdade, como muitos pensam, que as crianças enjoam de determinadas propostas quando repetidas. Ao contrário, a possibilidade de retomar o que já se fez, fazer a partir de outro ponto de vista são situações necessárias para que as crianças adquiram experiência em determinadas atividades. Por exemplo: para ser um experiente leitor, é preciso ouvir muitas histórias.



Figura 1.13: Sesc em Santa Catarina

Para ser um experiente contador de histórias é preciso ouvir muitas vezes a mesma história, recontá-la a diferentes públicos ouvintes. Para adquirir experiência de pintar é preciso usar mais de uma vez os pincéis e as tintas, explorar suas possibilidades, inventar modos de misturar as cores etc. Por isso, a continuidade bem orientada, em oposição à profusão de novidades desencadeadas, é um princípio fundamental ao planejamento do professor.

Por outro lado, o conjunto das experiências a que as crianças são expostas precisa constituir um corpo diversificado de saberes de modo a apresentar a complexidade do conhecimento e de todo o patrimônio cultural a que ela tem direito (BRASIL, 2010). Saber articular o que é preciso diversificar e o que é preci-

so continuar é um desafio para os professores que só pode ser transposto na medida em que ele compartilha o projeto curricular da escola e domina o seu próprio plano anual de ensino.

Instrumentos para planejar

Rotina diária

A rotina diária é um instrumento de caráter institucional que articula o tempo pedagógico de cada sala de aula ao tempo coletivo. Ela é fundamental, sobretudo para as crianças que chegam à instituição educativa pela primeira vez; representa um elemento estável que lhes permite antecipar o que está por vir e se orientar no tempo, condições que as tornam mais seguras num ambiente estranho. Além do mais,

é a rotina que marca para a criança a diferença entre a cultura e os comportamentos da vida na escola com relação à vida em seu grupo familiar.

A rotina é necessária para a gestão do trabalho de todos os educadores além do professor, mas não precisa necessariamente ser um instrumento rígido, permitindo trocas e outras alterações. Do ponto de vista curricular, o objetivo principal da rotina diária é assegurar às crianças de modo intencional e equilibrado experiências de produzir em grupo e individualmente; explorar situações dentro e fora da sala de aula; interagir com parceiros de mesma faixa etária e de idades diferentes.

Planejamento didático

O planejamento didático em sentido estrito pode ser pensado de acordo com quatro modalidades organizativas: sequências didáticas, projetos, atividades permanentes e atividades independentes.³

As *sequências didáticas* são conjuntos de atividades organizadas em ordem crescente de complexidade. Uma etapa depende da outra e permite que a próxima seja realizada. São planejamentos que respondem a conteúdos específicos que precisam ser apresentados às crianças. Por exemplo, é possível organizar uma série de atividades em torno de danças de ciranda, também é possível pensar em um encadeamento de jogos matemáticos, ou ainda propor diferentes atividades com o propósito de apreciar músicas de um determinado compositor etc.

³ Esse modelo é inspirado na proposta de Delia Lerner para a organização do tempo didático das atividades relativas ao ensino de língua, nas práticas de leitura e escrita.

Os *projetos* também se apresentam como um conjunto de atividades sequenciadas, cuja realização se orienta em torno da conquista de um objetivo. Neles, as crianças encontram contextos nos quais o conteúdo ganha sentido e tem sua complexidade – em termos de prática social – preservada.

[Os projetos] permitem uma organização muito flexível do tempo: em função de um objetivo que se queira alcançar, [...] pode ocupar somente uns dias ou desenvolver-se ao longo de vários meses. Os projetos de maior duração oferecem a oportunidade de compartilhar com os alunos o planejamento das tarefas e sua distribuição no tempo: uma vez fixada a data em que o produto final deve estar pronto, é possível discutir um cronograma retroativo e definir as etapas necessárias, as responsabilidades que cada grupo deve assumir e as datas que terão de ser respeitadas para que o objetivo seja alcançado no prazo previsto (LERNER, 2002, p. 88).

As *atividades permanentes* são propostas regulares, em geral de caráter diário, que têm como principal objetivo criar um contexto para que as crianças desenvolvam familiaridade com determinadas situações e constituam hábitos e certos comportamentos. A atividade de leitura pelo professor, por exemplo, é permanente porque ela envolve a construção do hábito e do gosto pelas histórias e o desenvolvimento de comportamentos leitores. Da mesma forma, o desenho pode ser visto como uma das atividades permanentes da Educação Infantil na medida em que ele é um dos mais importantes modos de lidar com a capacidade de representar e exige das crianças grande familiaridade com os materiais e a aquisição de procedimentos específicos. E, ainda, o momento dedicado às ativida-

des diversificadas, também conhecidas como cantinhos de trabalho, que permitem que as crianças escolham suas atividades.

As atividades independentes, segundo Lerner (2002, p. 89), são aquelas em que o professor propõe uma atividade devido ao seu caráter de atualidade. Por exemplo, uma roda de conversa sobre a programação do Sesc, indicando uma exposição ou peça de teatro ou compartilhar a leitura de uma notícia de jornal sobre um tema de interesse das crianças, como o nascimento de um animal no zoológico.

Para decidir sobre a melhor forma de organizar as atividades propostas há que se considerar as singularidades dos diferentes objetos de conhecimento e da intencionalidade didática. No caso da Matemática, por exemplo, as sequências didáticas aparecem muitas vezes como melhor opção didática do que os projetos. Em Ciências, ao contrário, os projetos parecem ocupar um lugar de destaque, o que não se pode dizer das atividades permanentes. Por isso é tão importante que os planejamentos sejam compartilhados no grupo de professores e que o coordenador pedagógico proponha e apoie as reflexões sobre essas escolhas contribuindo para a seleção de encaminhamentos didáticos mais ajustados à natureza do objeto, ao modo como as crianças da Educação Infantil aprendem e ao projeto pedagógico da escola. Este documento de Orientações Curriculares deve servir como um apoio às decisões didáticas que estão na base dessa articulação.

Nesse sentido, os livros didáticos (e/ou materiais apostilados) não devem ser adotados na Educação Infantil, pois são materiais fechados, com uma única resposta, que precisam ser seguidos independentemente do que as crianças já sabem. Fragmentam os conteúdos, transformando-os em situações meramente observáveis, desconsiderando, principalmente, a forma peculiar de aprender na infância (brincando, experimentando, trocando, tentando, construindo, desconstruindo...) e as características do grupo, as aprendizagens já conquistadas. Não há respeito à autoria do professor em seu planejamento, ele apenas executa o que está no livro, o qual passa a ser seu planejamento.

Materiais assim escolarizam a Educação Infantil, reduzindo as crianças a meras tarefas e prisioneiras de suas mesas e cadeiras. Cabe ao professor promover a interação das crianças com ambientes desafiadores para que possam ampliar suas experiências, usando diferentes materiais contextualizados, inclusive, aqueles produzidos pelos próprios professores, mas desde que considerem a realidade do grupo, as expectativas de aprendizagens, os temas/problemas que mobilizam, pois as crianças, curiosas e ávidas em conhecer o mundo que as cerca, devem ser protagonistas no processo de aprendizagem.

Assim, para realizar um bom planejamento o professor precisa escutar as crianças, interagir com seus interesses e formas de expressão, interpretá-las e relacioná-las com a intencionalidade do que quer ensinar. É extremamente importante assegurar aos pequenos acesso a diferentes recursos didáticos, um



Figura 1.14: Sesc no Rio Grande do Sul

bom acervo literário, brinquedos e acessórios que agreguem valor à prática pedagógica e que estejam alinhados à Proposta Pedagógica.

Programação semanal

É na programação semanal que o professor organiza sua agenda de trabalho com as crianças ajustando no tempo da rotina de cada semana, todas as atividades dos projetos, sequências didáticas e atividades permanentes. Além do tempo didático, a programação semanal também considera o tempo educativo e as atividades da rotina habitual da Educação Infantil, principalmente em casos de atendimento em período integral como, por exemplo, o momento de se alimentar, de cuidar da higiene pessoal, de brincar no parque.

O maior desafio da gestão dessa programação é conciliar os diferentes tempos das crianças em atividades individuais. Nesse caso, para evitar o tempo de espera o professor deve contar com um bom arranjo espacial que permita às crianças circularem com autonomia e ocuparem seu tempo com desenho, leitura e outras atividades de livre escolha enquanto os demais colegas concluem suas produções.

Plano anual

Além da programação semanal, existem outras unidades de organização institucional para conduzir o currículo da escola: os meses, os bimestres, trimestres ou semestres. Tudo isso é encadeado segundo uma matriz original que é o plano anual, um instrumento que distribui ao longo do ano as diferentes propostas previstas para cada grupo de crianças.

O plano anual é orientado pelas expectativas de aprendizagem que se espera para determinado grupo de crianças e regulado pela experiência anterior bem como a do ano seguinte. O ideal é que haja uma articulação desses planos de modo que haja continuidade de um ano para outro em todos os campos de conhecimento, com desafios crescentes e temas diversificados. Por essa razão, o plano deve ser construído coletivamente, contando com a participação de todos os professores e do coordenador pedagógico (orientador pedagógico ou supervisor) que ajuda o grupo a encontrar pontos soltos e propor alternativas para que as crianças tenham asseguradas as experiências necessárias à sua aprendizagem na escola.

Documentação

O verbo documentar, na linguagem cotidiana, está ligado a vários sentidos: juntar documentos em um requerimento, justificar, provar, lançar fundamentos ou alicerces, firmar, assentar em bases, estabelecer bases. Em qual desses sentidos se pode associar o trabalho de documentação na escola? Por que a escola precisa pensar na documentação? O que deve ser documentado? Para refletir sobre essas questões, é preciso compreender em que consiste esse trabalho.

A proposta de documentação tem sido fortemente desenvolvida por experiências internacionais, em especial, por escolas italianas⁴ que sistematizaram formas de fazê-lo em contextos de trabalho. Ela tem cumprido um papel importante, em primeiro lugar, na pesquisa sobre a infância, e se justifica pela ausência de bons materiais para conhecer os modos de produção das crianças. De fato, na maioria dos estudos de diversas áreas, as crianças são tomadas como objetos isolados, em contextos artificiais como laboratórios ou outras situações regradas por dinâmicas muito diferentes da vida, nos quais não podem expressar toda a sua potencialidade.

A escola de Educação Infantil, ao contrário, constitui um contexto em que se pode captar a competência relacional e a inteligência construtiva das crianças. São características desse contexto, entre outras, a possibilidade de encontros com outras crianças, de diferentes idades, e de outras relações diferenciadas, norteadas por uma estrutura organizada, estável e



Figura 1.15: Sesc no Rio Grande do Sul

regular. Então, documentar as experiências na escola é fundamental para que se possa estudar as próprias crianças e, conseqüentemente, refletir sobre práticas pedagógicas mais ajustadas ao que é necessário aprender nessa fase da vida.

Nessa direção, documentar pode, então, significar a ação intencional de juntar registros sobre as crianças que permitam aos professores assentar novas bases para o trabalho educativo. Serve também para justificar uma orientação curricular, um planejamento pedagógico. Além dessas funções, a documentação também é importante para guardar a história de um grupo de crianças e professores e divulgar o trabalho realizado.

Na escola há diversos caminhos que podem servir aos propósitos da documentação, por exemplo:

⁴ Reggio Emilia, San Miniato, Pistoia entre outras.

- Observação do período de adaptação das crianças que ingressam à escola pela primeira vez.
- Registro cotidiano de um grupo de crianças enfrentando os desafios de crescer e aprender juntos.
- Observação sistemática e pautada em uma situação específica como uma atividade de um projeto ou sequência didática.
- Registro fotográfico do trabalho de grupos, das transformações das produções das crianças etc.
- Registro videográfico das crianças em movimento nas diversas atividades expressivas.
- As produções das crianças nas diferentes linguagens.

O trabalho de documentação deve ser tratado como parte do processo de formação de professores na medida em que implica colocar em interação todos os fazeres de um professor: planejar, observar, registrar, analisar resultados.

É importante que a documentação seja de fato relevante para o funcionamento da escola. A escolha dos materiais que serão usados como documentos é feita em função do projeto assumido pela escola, do que se pretende acompanhar, investigar e comunicar. A partir do conjunto de documentos produzidos pelos professores, a escola pode desenvolver formas de sistematizar conhecimentos que serão depois comunicados tanto para grupo de professores quanto para os pais, a fim de que conheçam melhor a proposta da escola e acompanhem o percurso de seus filhos. São exemplos:

- **Diários das crianças.** Esses diários são coletâneas de registros das próprias crianças com ajuda dos professores para divulgar para as famílias o processo de

desenvolvimento e aprendizagem dos pequenos. Têm papel fundamental para as crianças menores que ingressam numa instituição educativa pela primeira vez. Servem como apoio aos relatos sobre seus dias na escola, contribuindo para a elaboração dessa experiência social, tão diferente da vida familiar.

- **Portfólios.** O portfólio é uma coleção de todo trabalho em andamento produzido em determinado período, organizado cronologicamente em função de seu objetivo: oferecer uma visão geral do trabalho de uma sala de aula ou o histórico de determinado percurso. Pode ser feito individualmente, como mostra de cada criança ou coletivamente, como coletânea de um grupo. Pode, ainda, ter o foco em um projeto específico. É composto por exemplos de trabalhos desenvolvidos mediante seleção criteriosa, destacando não apenas os que obtiveram os melhores resultados como também os mais desafiadores que representam igualmente o percurso feito. Mais do que divulgar o trabalho desenvolvido, o portfólio também embasa o processo de avaliação.
- **Relatórios.** Os relatórios têm o papel de comunicar o trabalho pedagógico e o desenvolvimento das crianças do ponto de vista individual e de sua participação em um trabalho coletivo, nesse sentido, constituem-se em relatos detalhados das decisões tomadas quanto ao processo de ensino, das aprendizagens alcançadas e dos desafios que estão por vir. São escritos a partir de outros materiais documentais como, por exemplo, fichas de observação; registros de observação de atividades específicas; diário de campo do professor; fotografias etc., podendo ainda ser ilustrados por produções de crianças quando oportuno.

- **Exposições.** Podem ser organizadas a partir da curadoria de crianças e professores que selecionam exemplos representativos de um percurso, ilustrados por trechos de registros de professores que observaram o processo das crianças.
- **Publicações diversas.** Pode-se organizar, de modo sistemático, a publicação periódica de jornais, boletins, newsletter, blogs entre outras formas de divulgação do trabalho feito na escola, do desenvolvimento das crianças e de suas ideias. As publicações tal como as exposições podem servir como bons instrumentos.
- **Seminários de prática educativa.** Os registros dos professores, quando revistos com um olhar crítico, mediado pela experiência de um coordenador pedagógico atuante em sua formação, podem servir de base para estudos de práticas educativas. Seminários especialmente organizados para a troca das experiências regionais, a distância ou presencialmente, são importantes não só para divulgar melhores modos de trabalhar como também para constituir a identidade do trabalho pedagógico das escolas Sesc.

Avaliação

A avaliação é ponto-chave no trabalho educativo para vários autores. Muitas das reflexões feitas sobre a avaliação nos últimos anos já foram assimiladas pela escola e inspiram as práticas avaliativas. Hoje, a avaliação escolar não se apresenta como um mito, algo que assusta os alunos ou que controla os processos criativos dos professores, mas como prática recorrente para o avanço das crianças. A avaliação da aprendizagem



Figura 1.16: Sesc em Rondônia

é fundamental para conhecer o aluno, seu percurso e, conseqüentemente, influenciar o planejamento do professor a seu favor, afinal não se pode planejar sem considerar um ponto de partida e um ponto de chegada. O sucesso da avaliação está diretamente ligado às intenções do professor e à qualidade da escola que se deseja investir. E isso se faz graças ao seu papel formativo, à capacidade que as propostas avaliativas têm de contribuir para a autorregulação e à formação do próprio aluno e até mesmo dos professores.

Para a Educação Infantil, tem sido fundamental assumir a concepção de erro como princípio para promoção de avanços na aprendizagem. A compreensão de



Figura 1.17: Sesc em Rondônia

que o erro pode ser sistemático e é parte do processo de aprender fundamenta o papel determinante que a avaliação deve ter no planejamento do professor, considerando não somente o que as crianças sabem, mas, principalmente, como aprendem nas diferentes situações.

A avaliação pode ser vista tanto no ponto de partida de um processo de planejamento, quanto no ponto de chegada da verificação das metas projetadas para uma instituição. Para pensar sobre avaliação é necessário, antes de tudo, estabelecer seus objetivos para, então, construir os instrumentos adequados e suficientes.

Diferentes objetivos de avaliação demandam o uso de diversos instrumentos para construir variados olhares avaliativos.

A avaliação de aprendizagem

A avaliação consiste em tomar para si objetivos especificamente ligados às aprendizagens das crianças, com o foco no acompanhamento pedagógico e na avaliação de seu desenvolvimento.

Assim, recomendam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação (BRASIL, 2010) que seja excluído qualquer objetivo de seleção, promoção ou classificação, até mesmo porque não deve haver retenção na Educação Infantil; resta aos professores criar instrumentos e procedimentos para os objetivos de avaliação: inicial ou diagnóstica, de acompanhamento da aprendizagem e a avaliação final. Para tanto, este documento orienta:

- A observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano.
- Utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.).
- A continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental).
- Documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil.
- A não retenção das crianças na Educação Infantil (BRASIL, 2010).

Avaliação inicial

A avaliação inicial é também conhecida como diagnóstica. Essa não é, contudo, uma boa palavra para nomear a avaliação: o exercício de diagnose é típico da medicina e se refere à investigação das doenças pela observação dos sintomas, ou seja, dos problemas a partir de falhas. Mas, do ponto de vista construtivista, o erro não é uma falha ou um sintoma do que deveria ser pensar corretamente, por exemplo. Ao contrário, o erro é sistemático e tem um papel fundamental na aprendizagem. As diferenças de percursos de aprendizagem não podem ser vistas como doenças e sim como singularidades de sujeitos que carregam consigo determinadas experiências, características de trabalhar em grupo, de pensar e de solucionar problemas. Não há, portanto, um sintoma a ser apontado e sim uma característica a ser reconhecida. Por esse motivo, a palavra sondagem é mais adequada porque guarda o significado da pesquisa e da investigação que são os objetivos mais importantes da avaliação inicial.

A sondagem ou a investigação inicial é uma das funções da avaliação e tem como principal objetivo reconhecer o que o grupo de crianças sabe antes mesmo de propor um projeto ou sequência de trabalho. Ela fornece subsídios para conhecer o que as crianças sabem sobre determinado assunto e como resolvem problemas naquela esfera de conhecimento. Com essas informações, o professor pode regular melhor suas sequências didáticas a fim de criar situações que incidam em novas aprendizagens, evitando propostas pouco desafiadoras ou que se resumem à repetição e ao reforço de tudo o que as crianças já sabem.



Figura 1.18: Sesc em Rondônia

A avaliação inicial não é um tipo específico de avaliação, mas sim um objetivo específico de avaliação. Isso significa que, em princípio, é possível ter um olhar investigativo sobre qualquer atividade do projeto ou sequência, em geral, a primeira. Como o objetivo é reconhecer o que as crianças sabem em determinado ponto do seu percurso, o professor precisa planejar essa proposta de acordo com o que ele quer saber e, além disso, organizar formas de registrar as informações e a sua própria análise.

Por exemplo, para saber o que as crianças sabem sobre contagem, não basta perguntar até quanto elas sabem contar, pois saber de cor o recitado dos números não significa saber usá-lo para resolver problemas que envolvem procedimentos de contagem. É um conhecimento necessário, mas não suficiente. Por esse motivo, criar uma situação real em que as crianças tenham que contar pode trazer mais elementos de análise para o professor que deseja planejar a continuidade desse trabalho. Da mesma forma, para reconhecer o que as crianças já sabem sobre o registro das quantidades é importante que elas registrem em uma situação em que isso é necessário como, por exemplo, o placar de diferentes partidas de jogos de mesa.

Outro exemplo bastante conhecido é a sondagem de escrita.⁵ Para saber como as crianças pensam a língua escrita é preciso propor uma situação em que coloque em xeque a grafia de diferentes palavras. É por isso que a proposta de sondagem consta de uma lista de palavras de um mesmo campo semântico. Já para saber se as crianças reconhecem a estabilidade da escrita é preciso verificar como elas escrevem novamente uma mesma palavra em outro contexto, por isso, serem convidadas a registrarem uma frase na qual constem palavras dessa lista. Apesar de altamente orientada para os fins da avaliação, a sondagem não pode ser confundida com prova porque qualquer situação de testagem descontextualiza a escrita como prática social real e, dessa forma, não revela o que as crianças sabem

de fato sobre como se escreve. Por isso, é importante que a proposta de escrita tenha um propósito comunicativo claro e que as crianças reconheçam isso desde o início, por exemplo, uma lista dos ingredientes de uma receita, os doces e salgados de uma festa, os materiais para levar para o parque ou para um passeio etc.

Da mesma forma podemos pensar a pesquisa da produção gráfica. Para conhecer a expressão gráfica de uma criança é importante selecionar bem os materiais e oferecê-los mais de uma vez para que se possa reconhecer os gestos da criança, as características básicas das linhas que ela emprega, dos padrões de ocupação do espaço e de combinações etc.

De posse desses registros e de sua análise minuciosa, o professor tem mais condições de regular os desafios que vai propor ao seu grupo, além de ter mais elementos para constituir bons agrupamentos que permitam às crianças aprenderem umas com as outras.

Avaliação de acompanhamento da aprendizagem

A avaliação de aprendizagem tem um objetivo de dar ao professor subsídios para o acompanhamento do trabalho desenvolvido. Consiste num certo olhar do professor sobre as atividades das crianças a partir de indicadores estabelecidos anteriormente.

Entende-se que o princípio de todas as formas de avaliação é formativo, portanto, qualquer atividade que vai ser avaliada deve ser ao mesmo tempo uma boa situação de aprendizagem. Ao resolver problemas propostos pelo professor, a criança coloca em

⁵ Essa prática foi amplamente divulgada por Telma Weisz. Para saber mais, consultar o material de apoio do PROFA e o site Nova Escola.

jogo o que já sabe e, ao mesmo tempo, aprende com a própria atividade. Essa avaliação é útil para ajudar ao professor a recuperar uma sequência de trabalho e analisar o caminho percorrido com o objetivo de ajustar as propostas e antecipar intervenções.

Para acompanhar o trabalho pedagógico, o professor pode recorrer a diferentes instrumentos e materiais documentados. Por exemplo, a análise sistemática das produções das próprias crianças: pinturas; mostras de escrita; registros de matemática; desenhos de observação da natureza entre outras produções podem ser tomados como materiais de análise e, conseqüentemente, de ajustes nos planejamentos e nas intervenções didáticas.

Nem sempre o registro das produções das crianças é suficiente para a avaliação da aprendizagem de certos conteúdos. Por isso, a observação deve ser planejada de modo sistemático e regular, oferecendo subsídios práticos para os momentos de trabalho coletivo e supervisão pedagógica. Pode ser feita por um professor a partir de sua própria turma; por duplas de professores que colaboram entre si com diferentes olhares sobre as atividades das crianças; pelo professor estagiário que trabalha na sala ao lado do professor titular. Em todos esses casos, é importante que a escola pense uma forma de registro dessas observações que não seja meramente burocrática, mas, sim, formativa para o professor. Os registros de observação podem assumir a forma de *fichas ou diários de campo*. Essa decisão é sempre fundamentada na gestão do acompanhamento e no projeto de formação profissional da equipe.



Figura 1.19: Sesc em Rondônia

Por exemplo, os momentos de observação podem ser organizados de acordo com *pautas prévias*, elaboradas a partir de um planejamento específico do professor. O foco dessa observação pode ser, portanto, aspectos de uma situação didática determinada. Essa é uma ótima opção para acompanhar as transformações em práticas que estão em processo de análise e revisão: o trabalho com as rodas de conversa; com a brincadeira de faz de conta; com as situações didáticas de contagem etc. Veja a seguir dois exemplos publicados no site da revista *Nova Escola* (PAUTA..., 2012):

1º semestre de _____ Professor _____

Crianças	Alimenta-se da merenda da escola?	Serve-se sozinho? Lava as mãos com autonomia?	Vai ao banheiro sozinho?	Cuida dos seus objetos pessoais?	Respeita as regras de convivência em grupo?

Quadro 1.2: Pauta de observação de identidade e autonomia – infantil I

1º semestre de _____ Professor _____

Crianças	Reconhece a escrita do seu nome?	Busca quais referências para reconhecer o próprio nome? Tamanho, estrutura, letra inicial etc.	Sabe grafar letras do seu nome?	Escreve o nome com autonomia e de forma convencional?	Reconhece e copia o nome dos colegas?

Quadro 1.2: Pauta de observação de escrita do nome – infantil II

Já o *diário de campo* é uma forma mais abrangente de registrar que comporta o olhar do professor sobre um aspecto da prática pedagógica que lhe chama mais a atenção e também suas análises, tentativas de relacionar um plano à prática, dúvidas, dilemas da profissão etc. É uma boa opção para o reconhecimento de uma equipe nova, para a constituição da identidade profissional de um professor que enfrenta os desafios de assumir uma nova realidade como, por exemplo, o trabalho com uma faixa etária que não conhece ou com os novos casos de inclusão.

Em conjunto, os diários e as fichas de observação constituem excelente material para o acompanhamento pedagógico porque permitem ao professor rever sua própria prática depois do momento da ação com as crianças, criando o distanciamento necessário à reflexão.

Também é importante recorrer a múltiplos registros que não apenas os resultantes da observação do professor, até mesmo para contrastar com suas percepções, checar suas hipóteses, iluminar suas conclusões. A sequência de relatórios produzidos em um determinado período e as fotografias de processos de descoberta e criação das crianças são registros complementares que podem ser explorados com mais intencionalidade. Sobretudo as fotografias que, sabemos, revelam tanto das práticas e das concepções. Um estudo das fotografias dos painéis das salas ao longo de um semestre, por exemplo, pode revelar importantes indicadores do trabalho pedagógico que é feito e, principalmente, que se deseja comunicar, compartilhar.



Figura 1.20: Sesc em Rondônia

Os professores podem utilizar um ou mais instrumentos, a depender do foco de avaliação: fichas, diário de campo, protocolos a partir de pautas prévias, relatórios e fotografias.

Avaliação final

Para além da avaliação de acompanhamento que atravessa todo o ano escolar, é preciso também pensar em formas de registrar sistematicamente o percurso das crianças ao longo do ano.



Figura 1.21: Sesc no Paraná

Os portfólios e relatórios que comuniquem para as famílias o trabalho realizado podem ser tomados como objetos dessa avaliação, destacando também aspectos importantes sobre as singularidades da criança. São documentos extremamente úteis para compor a trajetória das crianças na escola, mas igualmente para apoiar o trabalho pedagógico nos momentos de transição vividos por elas: a passagem de uma turma a outra; a mudança inesperada de professor e, principalmente, a saída da Educação Infantil e o ingresso no Ensino Fundamental.

A avaliação das condições de ensino

Um dos objetivos da avaliação pode ser o de examinar as condições que uma instituição oferece para realizar uma educação de qualidade e obter sucesso em suas iniciativas. Essa avaliação é fundamental para o desenvolvimento institucional na medida em que aponta as áreas que mais precisam de investimento e dão norte aos projetos, os institucionais e os de formação.

Para apoiar o processo de avaliação com esse propósito, o MEC, em parceria com outras instituições, desenvolveu e disponibilizou um instrumento: os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009). Os indicadores determinam aspectos do trabalho da instituição em sete dimensões: planejamento institucional; multiplicidade de experiências e linguagens; interações; promoção da saúde; espaços, materiais e mobiliários; formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais; cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social.

O instrumento oferecido pelo MEC pode ser utilizado nas escolas, mediados por diretores e coordenadores pedagógicos abrangendo a participação de diferentes sujeitos. O ideal é que o mesmo seja apropriado pela equipe da escola, podendo ser ainda mais complexo, incluindo maior número de informações que orientem a direção do trabalho.

Parcerias com as famílias

Assim que a criança ingressa na instituição, se inicia também um caminho de conhecimento mútuo, entre a família e a escola. Estas compartilham um objetivo comum: a formação integral e harmônica da criança ao longo dos diferentes períodos do desenvolvimento e do processo educativo. Entretanto, é de responsabilidade primeira da escola.

Quanto mais a família e a escola estiverem afinadas sobre o que deve ser o processo educativo, mais os alunos tendem a ganhar em aprendizagem, pois dessa forma se conquista uma complementaridade entre o que ocorre em casa e na sala de aula. Essa tarefa cabe à escola: não adianta esperar das famílias uma ação espontânea nessa direção, pois é de se esperar que ela não ocorra nunca (SOLIGO, 2001).

O primeiro passo para aproximar as famílias da escola é livrar-se dos preconceitos. As estruturas, as funções e demais características dos grupos familiares sofreram fortes transformações nas últimas décadas. Em muitos casos, essas mudanças se relacionam com as conquistas de maior igualdade entre gêneros e entre gerações. Assim, não existe um ideal de família, mas as famílias reais das crianças. A relação entre escola e famílias precisa incluir a reflexão sobre as mudanças culturais necessárias para alcançar maiores níveis de igualdade e respeito e favorecer a diversidade.

As famílias matriculam seus filhos na Educação Infantil por diferentes razões. Algumas não têm com quem deixar a criança para ir trabalhar, outras acreditam que a escola é o espaço mais adequado para prover a

aprendizagem, a interação e o convívio. Independentemente do motivo, os primeiros dias na escola não costumam ser fáceis, nem para as crianças, nem para os educadores, nem para os familiares. Dessa forma, é primordial envolver as famílias que chegam à escola pela primeira vez num clima de acolhimento, segurança, cuidado e afeto.

Entrevistas com a família

Realizar a entrevista com os pais ou responsáveis de cada criança antes do início das aulas é uma oportunidade de começar a estabelecer laços e vínculos entre as famílias e os professores, favorecendo a aproximação.

O objetivo destas ações é iniciar um diálogo que permita conhecer a criança e sua família, suas circunstâncias de vida, características e expectativas de seu grupo familiar e, ao mesmo tempo, oferecer informações sobre as atividades que se desenvolvem na Educação Infantil.

Iniciar a reunião com uma pergunta aberta – *como é seu filho?* – contribui para que os pais (ou responsáveis) expressem suas ideias e suas representações sobre a criança. Se a informação obtida não for suficiente, pode-se apoiar em um roteiro como o sugerido aqui. Cabe destacar que este roteiro é um guia orientador, portanto, é possível incluir outras perguntas que a escola considerar pertinente e adaptar os enunciados em função do contexto da instituição considerando as particularidades da comunidade atendida:

- Quais são suas brincadeiras preferidas? Com quem costuma brincar?
- Como reage frente à presença de dificuldades?
- Há algo da saúde da criança que considere importante que o professor conheça?
- Que cuidados pessoais realiza com autonomia, lava as mãos e o rosto sozinha?
- Precisa de ajuda para ir ao banheiro? Pede para utilizá-lo?
- Alguém lê para ela? Se sim, quais suas histórias preferidas?
- Assiste à televisão, por quanto tempo e quais programas prefere?
- Vai ao cinema e ao teatro?
- Quais músicas escuta?
- Tem acesso a materiais para desenhar?
- Tem acesso ao computador? Como o usa?
- Quais atividades a família realiza durante o tempo livre?
- Como é formado o grupo familiar? Quem convive com a criança?
- Quanto tempo passa com seus irmãos e outras crianças?
- Os pais trabalham? No que trabalham? Quantas horas ficam fora de casa?
- Qual é o nível de escolaridade dos pais ou das pessoas encarregadas de seu cuidado?
- Quais são as expectativas dos pais em relação à escolaridade inicial?
- O que a família sabe sobre as atividades da Educação Infantil?

O período de adaptação

Com base nas informações obtidas nas entrevistas iniciais é possível organizar atividades diversificadas para receber as crianças contemplando suas preferências: por exemplo, um canto de casinha com carrinhos de boneca e bonecas; outro, com carrinhos e algumas pistas desenhadas no chão com giz ou fita-crepe; um canto com massinha ou materiais para desenho. Conversar com as crianças mostrando interesse por suas histórias pode ajudar no acolhimento e para estabelecer vínculos de confiança: “João, sua mãe me contou que você gosta muito de bola, você viu que aqui na escola você pode jogar futebol? Veja quantas bolas separei para você, quer brincar comigo?”, ou: “Marina, eu já sei que você adora massinha, vamos fazer um bolo e uma festa com seus novos colegas?”. Neste período é conveniente flexibilizar o tempo de permanência da criança na escola e os horários das atividades. É conveniente que nos primeiros dias na escola uma pessoa de referência afetiva da criança fique com ela para que aos poucos se sinta segura nesse novo ambiente. Passear pela escola e apresentar os espaços e pessoas que pertencem a este lugar também costuma contribuir para que a criança se sinta mais confiante no espaço escolar.

A comunicação com as famílias ao longo do ano

Ao longo do ano, a escola precisa reafirmar o compromisso de comunicar aos pais a tarefa que realiza, mostrando como as crianças aprendem e como o professor ensina. As reuniões de pais, as exposições e mostras dos trabalhos das crianças são formas de aproximar os pais da vida escolar de seus filhos. Da mesma forma, murais espalhados pela escola e logo na entrada com informações, trabalhos e fotografias do cotidiano também são informativos. Outra estratégia é produzir, com as crianças, bilhetes ilustrados relatando o desenvolvimento de projetos ou de outra atividade que esteja mobilizando o grupo.

Reuniões de pais

Os principais objetivos das reuniões de pais são informar e integrar. São momentos preciosos para que as famílias se conheçam e se sintam parte das experiências da escola. Durante as reuniões, por exemplo, é possível compartilhar com os pais uma leitura que tenha agradado à turma, ou a evolução do desenho

infantil, assistir a um vídeo com suas brincadeiras prediletas. Além disso, é interessante favorecer os momentos de intercâmbio entre as famílias para que conheçam uns aos outros, manifestem suas preocupações em pequenos grupos para depois compartilhá-las. Além disso, quando o professor pensa a reunião como um encontro entre adultos planejado, necessário para comunicar os resultados do trabalho de modo responsável, o momento ganha outra relevância e afirma o profissionalismo.

Antes do início das aulas, é interessante realizar uma reunião apenas para os pais de alunos que estarão frequentando a escola pela primeira vez. Há informes e orientações que os pais que já têm crianças na escola não precisam mais saber. Nesses momentos poderão ser projetados pequenos vídeos/fotos do cotidiano da escola exemplificando a proposta pedagógica. Da mesma forma, apresentar como se dará o período de adaptação e as orientações necessárias para seu sucesso. É espaço também para dúvidas e questionamentos iniciais.

- BENJAMIN, W. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Summus, 1984.
- BENJAMIN, W. *Rua de mão única*. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- BENJAMIN, W. *Rua de mão única*. São Paulo: Brasiliense, 2002.
- BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 16 jul. 1990.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília, DF, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Indicadores da qualidade na educação infantil*. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf>. Acesso em: 16 out. 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil*. Brasília, DF, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília, DF, 1998. v. 2.
- BROUGÈRE, G. *Brinquedo e cultura*. São Paulo: Cortez, 2001.
- CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990, Jomtien. *Declaração mundial sobre educação para todos: a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Brasília, DF: Unesco, 1990.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Câmara de Ensino Básico. Parecer nº 20, de 11 de novembro de 2009. Revisa as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 9 dez. 2009
- CORSARO, W. *Sociologia da infância*. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- FRIEDMANN, A. *O brincar na educação infantil: observação, adequação e inclusão*. São Paulo: Moderna, 2008.

REFERÊNCIAS

GANDIN, D. A prática do planejamento participativo. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

KISHIMOTO, T. Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil. Disponível em: <portal.mec.gov.br/dmdocuments/direitosfundamentais.pdf>. Acesso em: 11/11/2014.

KRAMER, S. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. *Educação & Sociedade*: revista de ciência da educação, São Paulo, v. 18, n. 60, dez. 1997.

KRAMER, S. et al. (Orgs.). Infância e Educação: o necessário caminho de trabalhar contra a barbárie. In ____ *Infância e Educação Infantil*. Campinas, Papirus, 1999. p.269-280.

LEITE, Maria I. O que falam de escola e saber as crianças da área rural? Um desafio da pesquisa no campo. In KRAMER, S. e LEITE, M. I. *Infância: fios e desafios da pesquisa* Campinas, SP: Papirus, 1996. p.73-96.

LEONTIEV, A. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 2001.

LERNER, D. *Ler e escrever na escola*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LOPES, J. J. M.; VASCONCELOS, T. de. *Geografia da infância*: reflexões sobre uma área de pesquisa. Juiz de Fora, MG: FEME, 2005.

MACEDO, L. Jogar para viver e conhecer. *Nova Escola*, São Paulo, 2012.

MACHADO, A. In BENTO, J. *Antologia da Poesia Espanhola Contemporânea*. Porto: Assírio & Alvim, 1985.

MEDEIROS, C. S. de. *Profissionais de educação, saúde, lazer e cultura que trabalham com a educação infantil: práticas e concepções de infância*. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

PAUTA de observação de identidade e autonomia: infantil, 1. *Nova Escola*, 2012. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/pdf/pauta-observacao-identidade-autonomia.pdf>>. Acesso em: 16 out. 2012.

PAUTA de observação de escrita do nome: infantil, 2. *Nova Escola*, 2012. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/pdf/pauta-observacao-escrita-nome.pdf>>. Acesso em: 16 out. 2012.

SÃO PAULO. Secretaria de Educação. *Tempos e espaços para a infância e suas linguagens nos CEIs, creches e EMEIs da cidade de São Paulo*. São Paulo, 2006. Disponível em: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/EdInfantil/TemposEspa%C3%A7osPara%20Inf%C3%A2ncia_SuasLinguagens_CEI_Creche_EMEI.pdf>. Acesso em: 10 out. 2012.

SESC. DN. *Portaria nº 315, de 1982*. Rio de Janeiro, 1982.

SESC. DN. *Proposta pedagógica da educação infantil no Sesc*. Rio de Janeiro, 1997.

SIVUCA; BUARQUE, C. João e Maria. Intérprete: Nara Leão. In: NARA LEÃO. *Os meus amigos são um barato*. Rio de Janeiro: Philips, p1977. 1 CD, faixa 7.

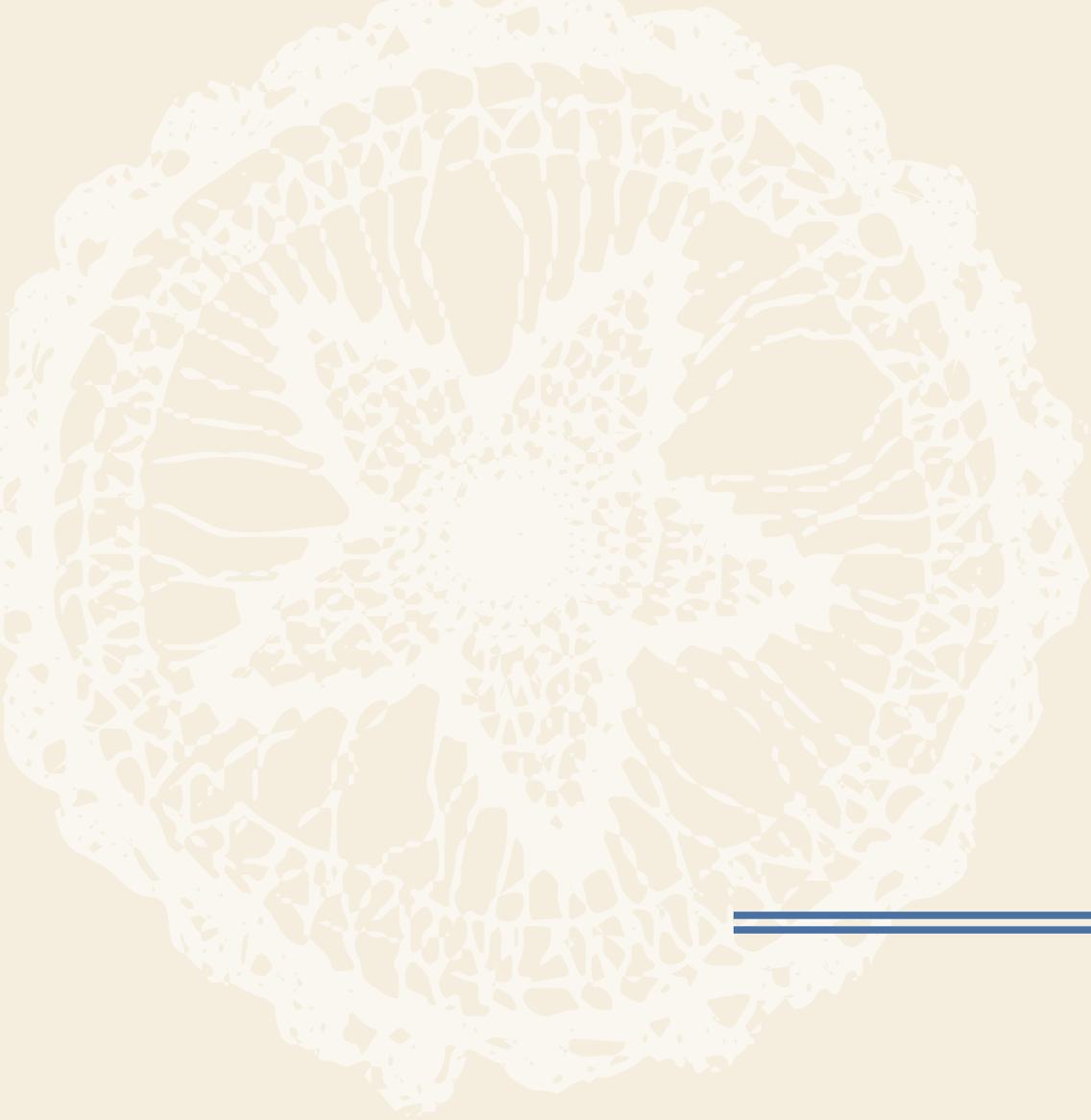
SOLIGO, R. Dez importantes questões a considerar...: variáveis que interferem nos resultados do trabalho pedagógico. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Coletânea de textos*. Brasília, DF, 2001.

TIRIBA, L. Educar e cuidar: buscando a teoria para compreender os discursos e as práticas. In: KRAMER, S. (Org.). *Profissionais de educação infantil: gestão e formação*. São Paulo: Ática, 2005. p. 66-86

VYGOTSKY, L. *A formação social da mente*. São Paulo: M. Fontes, 2007.

ZABALDA, M. A. *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 1998.





capítulo **2**

ÁREAS DE CONHECIMENTO

Escolher um formato para organizar o currículo na Educação Infantil é sempre uma possibilidade dentre tantas, pois não se trata de uma escolha aleatória; parte de princípios e convicções que darão direcionamento ao trabalho. Apostamos numa prática baseada na ludicidade e na interação, que permita e provoque o diálogo entre as diversas formas de conhecimento.

Acreditamos que ao evidenciar concepções em cada área de conhecimento proporcionamos ao professor caminhos para planejar alinhados com as ideias de infância, de escola e de organização em geral. Não queremos dizer com isso que os processos de ensino e de aprendizagem na Educação Infantil se deem de forma fragmentada, com aulas organizadas por disciplina. Ao contrário, o que direcionará as escolhas do professor serão as perguntas que as crianças farão em meio ao cotidiano da classe. Pensar em como

buscar as respostas junto com as crianças auxiliará o professor nas escolhas didáticas organizadas por ele em seu planejamento.

É fundamental aprender a ouvir as crianças, a pensar em como organizar o ambiente de aprendizagem e a escolher as expectativas de aprendizagem, quais são possíveis para sua turma dentro de determinado contexto e momento. Talvez assim, os professores possam colocar as crianças em situações mais significativas.

Nosso desejo é que, ao pensar na sua turma, cada educador possa planejar momentos que entrelacem aquilo que as crianças sabem e querem saber do mundo, com um espaço físico que as convide às aprendizagens individuais e coletivas.

CORPO E

MOVIMENTO



Figura 2.1: Sesc no Espírito Santo

Concepção do trabalho na área

O movimento está presente em todos os momentos da vida das crianças, quer seja nas atividades que o tenham como foco, especialmente planejadas por seus professores para trabalhá-lo em seus diferentes aspectos, quer seja na vida cotidiana, mesmo quando as crianças estão concentradas, em aparente imobilidade. Na verdade, mesmo quando o corpo está parado, estão em jogo características como o tônus e a força, mantendo-o na mesma posição. Estar no mundo implica sempre alguma expressão corporal. O rosto humano é o mais expressivo de todas as espécies – um sorriso é capaz de desencadear reações afetivas e de provocar simpatia. O movimento comunica: um levantar de sobrancelhas ou mesmo um leve inclinar de cabeça podem ser reveladores de estados, emoções e desejos. Da mesma forma, pode expressar sentimentos como a raiva, a angústia ou o medo pela alteração da respiração ou pela intensidade da manifestação corporal num ataque de birra. Respeitar a importância do movimento na Educação Infantil é, portanto, fundamental.

Considerado por Wallon (1995a) como um dos campos funcionais sobre os quais a atividade cognitiva humana se fundamenta,¹ o movimento predomina na

¹ Para Wallon (1989), a cognição está alicerçada em quatro categorias de atividades cognitivas específicas (campos funcionais): o movimento, a afetividade, a inteligência e a pessoa. O movimento seria um dos primeiros campos funcionais a se desenvolver, servindo de base para o desenvolvimento dos demais.

comunicação e na expressão das crianças na primeira infância e possui enorme importância na atividade de estruturação do pensamento.

O trabalho com o corpo e o movimento na escola está relacionado à construção da identidade e da autoestima, bem como da independência e da autonomia das crianças, indo além do desenvolvimento corporal e suas habilidades. Nos últimos anos, documentos curriculares nacionais, e também de outros países, vêm apontando para a importância do movimento na Educação Infantil, já que ele constitui forma privilegiada de construção de conhecimento e comunicação, antes mesmo que a palavra se imponha. Assim, reconhecer a importância de planejar intencionalmente aprendizagens possíveis dentro desse campo, organizando ambientes, materiais e atividades, é algo que não se questiona em nossos dias.

Entretanto, a linguagem corporal nem sempre está contemplada nas rotinas de Educação Infantil. Até bem pouco tempo, sua real importância não era reconhecida ou trabalhada, e o movimento era visto como uma manifestação dissociada do desenvolvimento intelectual das crianças, tolerado apenas em momentos de recreação, preferencialmente fora da sala de aula. Ainda hoje é comum, mas não mais desejável, a compreensão equivocada das manifestações motoras infantis como uma espécie de “válvula de escape” ou “descarregamento de energias”, diferenciando os momentos de expansão e expressão corporal dos “momentos de aprendizagem”, em que as crianças



Figura 2.2: Sesc no Rio Grande do Sul

precisam estar quietas e concentradas. Hoje se entende que as crianças podem estar bastante concentradas e interessadas numa atividade, mesmo se movimentando intensamente, e que sua possibilidade de aprender melhor não está vinculada à imobilidade. Além disso, é importante reconhecer que o movimento é uma forma de cognição. No caso das crianças pequenas, é a forma privilegiada de construir conhecimento – é por meio da ação que descobrem e aprendem sobre o mundo. Da mesma forma, ao brincarem e apropriarem-se do repertório corporal presente na cultura de suas comunidades, quer seja nos gestos cotidianos ou nas brincadeiras, jogos e danças, as crianças estão construindo conhecimento por meio do movimento.

O pensamento da criança pequena projeta-se e apoia-se em atos. Ao lembrar-se e referir-se a algo de tamanho grande – um dinossauro, por exemplo – o demonstrará com seu corpo todo: o próprio gesto é

o significante do objeto que se representa. Assim, é possível dizer que impedir uma criança de se mover é impedi-la de pensar e conhecer.

Nos contextos de Educação Infantil, é importante que o reconhecimento da linguagem corporal seja evidenciado e se desdobre em um currículo específico e em planejamentos que ofereçam oportunidades para que as crianças vivenciem e se desenvolvam nessa linguagem. Isso se torna ainda mais importante quando se pensa que, com o advento da linguagem oral, a tendência natural na comunicação e expressão do ser humano é de que a importância do movimento involua, pois, à medida que crescem, algumas pessoas utilizarão cada vez menos o seu corpo para se expressar. Mais uma vez justifica-se a importância de um trabalho contínuo com o movimento na escola, onde é possível continuar dando a ele lugar e relevância, privilegiando não somente a linguagem verbal e dando atenção, intencionalmente, à possibilidade de as crianças continuarem a compreender e a utilizar o corpo em sua comunicação e expressão.

Dimensões do movimento

Subir, descer, pular, correr, sentir o vento nos cabelos, a água nos pés, a massinha escorrendo entre os dedos... Rodar, sacudir, dançar ao som de uma música suave ou mais exuberante, como tantas que caracterizam as manifestações culturais e populares do nosso Brasil... Balançar, girar de mãos dadas, saltar para o meio da roda, rebolar, buscando, na riqueza gestual dos brinquedos e folguedos da nossa tradição lúdica, o conhecimento e a apropriação de um repertório pessoal de

movimentos... Arremessar, jogar, mirar e lançar, chutar, conhecendo e revelando-se nas modalidades esportivas que cedo as crianças descobrem e passam a apreciar... Ver-se ao espelho, imitar o jeito de um amigo, fantasiar-se, abraçar, beijar, chorar... Enfim, conhecer e apropriar-se do corpo, instrumento de expressão, comunicação, conhecimento e prazer, que tanto diz sobre cada um de nós.

É importante perguntarmo-nos qual seria o lugar do movimento nas instituições de Educação Infantil. Para tanto, é preciso situá-lo em relação a duas dimensões que se entrelaçam e que interagem dialeticamente no desenvolvimento das crianças: a dimensão subjetiva e a dimensão objetiva. Em sua dimensão subjetiva, o movimento comunica, expressa, apoia a construção de conhecimentos, mobiliza o outro e é capaz de provocar transformações no meio social. Em sua dimensão objetiva, o movimento se relaciona ao desenvolvimento de competências motoras que possibilitam às crianças agir sobre o meio físico de forma cada vez mais independente dos adultos, à medida que crescem. O movimento tem aqui uma função instrumental: segurar uma colher para comer, aprender a abrir portas, verter o líquido de sua garrafa de suco no copo na hora do lanche, segurar o lápis, controlar o traço de seus desenhos e tocar instrumentos musicais são alguns exemplos de movimentos que correspondem à crescente competência para atuar, de forma cada vez mais independente, sobre o meio físico.



Figura 2.3: Sesc no Distrito Federal

Porém, chutar uma bola na direção do gol, subir em árvores ou correr bastante no pega-pega também são ações relacionadas à dimensão objetiva do movimento e à sua função instrumental. Essas dimensões – a subjetiva e a objetiva – estão quase sempre integradas: dançar, patinar ou fazer malabarismos com uma bolinha são ações expressivas que também requerem competências instrumentais. Entender o movimento em suas duas dimensões é uma forma de refinar nosso olhar para a motricidade e as expressões das crianças.

Uma proposta de trabalho pedagógico com o corpo e com o movimento deve estar atenta à variedade de funções do ato motor e propiciar um desenvolvimento amplo das capacidades das crianças. No início



Figura 2.4: Sesc no Acre

do desenvolvimento infantil, predomina a dimensão subjetiva do movimento. Dependerá, portanto, de sua expressividade e de seu alto grau de mobilização do outro para sobreviver. Os movimentos do bebê, a princípio impulsivos e descontrolados, vão adquirindo progressivo significado na relação com o meio social, carregados de afetividade.

Basta lembrarmos do quão poderoso é o choro de uma criança e do quanto os adultos que dela cuidam empenham-se em descobrir a causa de seu desconforto, estabelecendo com ela um diálogo no qual o

carinho, o embalar ou mesmo toques como a massagem podem vir como respostas. Pouco a pouco, a partir da interpretação dos adultos, a interação torna-se cada vez mais rápida, e os gestos das crianças, intencionais. Um bom exemplo dessa transformação é o sorriso. No início o bebê sorri sozinho, sem motivo aparente, numa manifestação impulsiva. Com o tempo, passa a sorrir somente na presença de pessoas, e o sorriso se torna social.

A expressividade do movimento não é exclusiva do bebê. As crianças maiores continuarão utilizando condutas expressivas para se conhecer e relacionar, ao imitar, fantasiar-se e fazer de conta no jogo simbólico. Da mesma forma as brincadeiras de lutas, tão presentes nos jogos infantis, são momentos em que a expressividade predomina, sendo importantes para a construção da identidade e da socialização; geralmente não são sinônimos de agressividade gratuita, mas sim de experimentação de diferentes papéis. É importante que os professores reconheçam essa característica e compreendam que brincar de luta, com bonecos-monstros ou simular uma batalha com espadas são experiências que fazem parte da infância, tão lúdicas quanto tantas outras, e importantes para as crianças. Isso não significa, porém, estimular que as crianças sejam cruéis ou violentas umas com as outras, nem que brigas devam ser toleradas; é preciso aproveitar essas situações para conhecer as crianças e para que elas próprias se conheçam, identificando cada vez mais claramente os limites entre a brincadeira e a realidade.

Muitas vezes, o problema não está na brincadeira ou no brinquedo, mas em como, nós, adultos, os significamos ou lidamos com eles. Brougère (2001, p. 79) chama a atenção para a relação existente entre a guerra e os jogos coletivos, apontando para a influência da cultura na definição das brincadeiras infantis. Para este autor, é possível estabelecer a relação entre a guerra e as brincadeiras de luta, ambas fundamentadas no princípio de oposição de dois campos, ou seja, na existência de um vencedor no fim de um combate. Este princípio está, inclusive, incorporado em várias brincadeiras tradicionais da cultura lúdica, como queimada, mãe da rua/garrafão ou rouba-bandeira. Algumas danças e manifestações da tradição cultural brasileira também são lutas, como a capoeira, ou reproduzem batalhas, como as congadas e as cavalhadas.

Aos poucos vai se desenvolvendo a dimensão objetiva do movimento. Competências importantes como a prensão, o engatinhar e, principalmente, a marcha livre – aprender a andar – tornam as crianças verdadeiros exploradores de gestos, ações, experiências sobre as características físicas do mundo, que lhes oferecem possibilidades cada vez maiores de agir intencionalmente sobre o mesmo. Assim, não se pode esquecer que a objetivação do gesto é importante para o convívio social e sua adequação também deve estar contemplada na Educação Infantil. Nesse sentido, é importante que as crianças tenham garantidos, em seu cotidiano, momentos em que realmente



Figura 2.5: Sesc no Sergipe

possam tomar consciência e exercitar suas possibilidades instrumentais. Alcançar os materiais de que necessitem, locomover-se nos espaços com progressiva segurança, servir-se e comer sozinhas, cuidar do material das atividades (de Artes, por exemplo), bem como desenvolver cada vez mais habilidades físicas como correr, pular, saltar, agachar, subir, descer, entrar e sair etc., presentes nas brincadeiras e jogos tradicionais, são exemplos de objetivos que devem estar presentes no espectro da observação e do planejamento dos professores. Da mesma forma, aperfeiçoar possibilidades expressivas ao conversar, brincar e utilizar o movimento esteticamente, como na dança, também são objetivos importantes.



Figura 2.6: Sesc no Paraná

Uma palavra sobre as brincadeiras

Como vimos, as dimensões do movimento se integram e podem eventualmente predominar uma sobre a outra, dependendo do momento do desenvolvimento em que a criança se encontra e da própria atividade de que participa. Uma situação em que as características expressivas e instrumentais do movimento estão extremamente ligadas é a das brincadeiras infantis, especialmente as da cultura popular. Nelas, o corpo inteiro está envolvido, em ações como correr, pular, dançar, presentes nas brincadeiras de roda e em jogos como o pega-pega, duro-mole ou corre-cotia; ou em ações mais sutis e precisas, como as necessárias para brincar de três marias, bolinha de gude, amarelinha ou esconde-esconde.

No que diz respeito ao movimento, as brincadeiras tradicionais são uma fonte rica de exploração e aprendizagem. Devem, portanto, fazer parte da rotina das crianças, que terão o contato com elas intencionalmente garantido. Diante disso, é muito importante que os professores conheçam um bom repertório de brincadeiras e que compreendam o quanto brincar, para as crianças, está ligado a sua possibilidade de conhecer e desenvolver as próprias competências corporais. Além disso, ao brincar, as crianças também têm oportunidade de desenvolver a cooperação, o respeito e a autonomia, já que muitos jogos são realizados em grupo e envolvem regras que precisam ser respeitadas para que aconteçam.

Aqui cabe uma consideração especial. Hoje é muito comum dizer que as crianças perderam o espaço para brincar, já que as brincadeiras ocorriam principalmente em locais extraescolares, como a rua, que garantiam, também, o encontro de crianças de faixas etárias diferentes, em que mais velhos e mais novos interagem, disseminando e perpetuando brincadeiras que assim passavam de geração para geração.

Mas a rua, por excelência o local do encontro das crianças, tornou-se – pelo menos nos grandes centros urbanos – um espaço de difícil acesso, ou mesmo perigoso e ameaçador.

A escola também mudou. Compreendida outrora como local que privilegiava atividades intelectuais, e consequentemente a contenção motora e o silêncio, hoje é o lugar privilegiado para o encontro das crianças e para as brincadeiras infantis.

É a convivência na escola que garantirá às crianças o acesso e a possibilidade de brincar, bem como a interação com diferentes faixas etárias, importante e necessária por diferentes razões. Juntas, crianças maiores e menores podem observar a movimentação umas das outras, desenvolvendo atitudes de cuidado mútuo e de experimentação de novas capacidades motoras. As situações interetárias também possibilitam o aprendizado e a participação dos mais novos em brincadeiras que os mais velhos já conhecem, trazendo novos conhecimentos e experiências que ampliam repertórios e aspectos da cultura. É bom lembrar que, para Vygotsky (2002), o comportamento da criança



Figura 2.7: Sesc no Paraná

revela aspectos que vão muito adiante de suas atuais possibilidades. Interagir com pessoas mais experientes deve ser então encorajado.

As crianças podem imitar uma variedade de ações que vão muito além dos limites de suas próprias capacidades. [...] a noção de zona de desenvolvimento proximal capacita-nos a propor uma nova fórmula, a de que o “bom aprendizado” é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento (VYGOTSKY, 2002, p. 115, 117).

A escola é hoje lugar em que a diversidade é desejada e contemplada e, onde, intencionalmente, deverão ser organizados ambientes ricos de trocas sociais e culturais entre crianças e adultos – educadores e famílias. A mudança de paradigma coloca hoje a



Figura 2.8: Sesc no Espírito Santo

escola de Educação Infantil como um local com função sociopolítica e pedagógica, o que

implica assumir a responsabilidade de torná-las espaços privilegiados de convivência, de construção de identidades coletivas e de ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas, por meio de práticas que atuam como recursos de promoção da equidade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2009a).

No que se refere à questão do movimento não há como negar que a escola seja hoje um lugar – e em alguns casos, o único – onde as crianças terão oportunidade

de conhecer e exercitar suas possibilidades motoras expressivas e instrumentais, principalmente se lembrarmos que, fora dela, essas oportunidades tornam-se cada vez menos frequentes. As inúmeras vantagens que a era da informação apresenta às crianças, que se tornam cada vez mais competentes no uso de tecnologias contemporâneas, trazem também o risco do sedentarismo, e muitos educadores e pais relatam sua preocupação diante do fato de que o mundo de hoje convida as crianças a movimentarem-se muito menos do que nas gerações passadas. Este fato indica a necessidade de repensar seriamente sobre o tempo dedicado às atividades ao ar livre, o respeito à necessidade de movimentar-se – mesmo nos ambientes internos – e, mais do que nunca, as reais oportunidades de brincar oferecidas às crianças nos ambientes escolares.

Mas é bom lembrar que o trabalho com o movimento não é sinônimo, nem pode ser compreendido exclusivamente, pelo acesso das crianças às brincadeiras de nossa cultura popular. Embora esse repertório tenha um valor inquestionável – e não apenas referindo-se ao desenvolvimento de habilidades motoras, mas também para a construção da identidade, autoestima e socialização – há outros aspectos do movimento que devem ser trabalhados cotidianamente na Educação Infantil: apropriar-se e gostar de sua imagem corporal, aprender a cuidar do próprio corpo, saber movimentar-se em diferentes situações, ter prazer ao movimentar-se, movimentar-se criativamente e esteticamente, e utilizar-se de outras formas

de conhecer que a escola tradicional até recentemente não considerava, como explorar espaços do entorno escolar (praças, parques, pastos ou mesmo a praia e as margens de rios, no caso de cidades ribeirinhas). Diante das condições de vida contemporânea, torna-se fundamental que a escola busque encaminhamentos para o desafio de garantir às crianças o contato com a natureza e interagir nela e com ela, subindo em árvores, escalando pedras, molhando os pés, escorregando e rolando na grama.

Essas mesmas condições devem ser garantidas às pessoas com algum tipo de deficiência. É importante que as escolas estejam preparadas para receber crianças cadeirantes ou com mobilidade reduzida. Aliás, muito dessa preparação vai ocorrendo conforme os casos se apresentem, fazendo com que a equipe se mobilize e pesquise. É preciso refletir e planejar formas de sempre contemplar a todos nas atividades desenvolvidas nos grupos infantis, respeitando e ampliando as capacidades de cada um, com a participação dos colegas ou a eventual ajuda dos professores.

Ao apresentar competências como as descritas, é possível perceber o quanto a questão do movimento não permanece circunscrita ao âmbito das atividades específicas que o tenham como foco. Mesmo quando as crianças estão envolvidas em propostas dentro de outras áreas do conhecimento ou campos de experiência, sua possibilidade de movimentar-se deverá ser contemplada, como quando procuram plantas no jardim ou manipulam a lupa durante as atividades



Figura 2.9: Sesc em Roraima

de ciências, jogam um jogo de mesa com conteúdo matemático ou contam aos amigos sobre um livro que leram, durante a roda de conversa.

Quando os professores conhecem a importância do movimento, as crianças podem ser convidadas a refletir sobre questões que antigamente não estavam presentes, mas que hoje são fundamentais nos currículos de Educação Infantil. Assim, cada vez mais o trabalho com o movimento deve ser considerado na globalidade da atividade humana, e, dessa forma, necessariamente em interseção com âmbitos como o do cuidado de si e do desenvolvimento da autonomia, bem como com as áreas de conhecimento como a Matemática, a Linguagem Oral e Escrita ou as Artes.



Figura 2.10: Sesc no Rio Grande do Norte

Os ambientes escolares e o papel dos professores

Algumas concepções de trabalho com o movimento ainda levam em conta somente os aspectos que se relacionam aos deslocamentos, quer do corpo todo, como nas aulas específicas de dança ou esporte, ou de seus segmentos, como nas chamadas atividades de coordenação motora. Entretanto, essa concepção de trabalho dirigido com o movimento não corresponde ao paradigma contemporâneo de Educação Infantil, já que não considera o movimento existente na qualidade dos gestos, na manutenção de posturas

e no equilíbrio, que não resulta necessariamente em deslocamento ou em ação sobre objetos, mas na comunicação, na expressão e no bem-estar das crianças.

Considerando a importância do movimento na construção da identidade, na comunicação e na expressão das crianças, é importante que os ambientes escolares sejam constantemente refletidos e organizados para contemplar diferentes formas de manifestação motora. Nesse sentido, é interessante concebê-los como espaços reversíveis, que podem ser sempre transformados. Nas áreas internas, o mobiliário deve ser leve e funcional, prestando-se a afastamentos e outras organizações que favoreçam a movimentação ou o faz de conta das crianças. Os espaços externos também podem ser enriquecidos sempre que necessário, como por meio de propostas que utilizem a água; e de intervenções, tais como cabanas feitas de pano ou circuitos motores com pneus, cordas e bambolês, que desafiem as crianças em suas habilidades motoras.

Concluindo, ao planejar o trabalho com o Movimento na Educação Infantil, os professores devem sempre ter o cuidado de garantir para as crianças:

- Espaços organizados de modo que sirvam a diferentes formas de exploração motora.
- Oportunidades para as crianças conhecerem suas possibilidades motoras e desenvolverem uma autoimagem positiva e a autoestima.

- Apropriação dos espaços pelas crianças, organizando materiais e brinquedos de modo que elas próprias possam acessá-los, utilizá-los e guardá-los, e não apenas os adultos.
- Organização cotidiana de propostas que desafiem corporalmente as crianças, como brincadeiras e circuitos motores.
- Interação entre crianças de diferentes faixas etárias, com diferentes competências corporais, inclusive com diferentes tipos de deficiência, que possibilitem a observação, a imitação e trocas de repertório corporal e cultural presente no faz de conta e nas brincadeiras.
- Regularidade e repetição de atividades, para que as crianças adquiram familiaridade e consolidem formas de utilização e de interação com diferentes materiais, espaços e propostas.
- Riqueza e diversidade de atividades envolvendo o movimento, para que as crianças ampliem seu olhar e criem possibilidades novas de interação e de utilização de materiais, espaços e propostas.
- Oportunidades para que as crianças criem movimentos e expressem-se com prazer por meio deles.
- Conhecimento construído e compartilhado por meio da ação motora e de sensações corporais.



Figura 2.11: Sesc no Paraná

O que se pode aprender no trabalho com o Corpo e o Movimento

Objetivos gerais

- Compreender a importância da linguagem corporal, considerá-la e utilizá-la em diferentes situações.
- Conhecer e expressar, através do movimento, emoções, desejos e sentimentos.
- Adquirir, progressivamente, habilidades instrumentais para agir sobre o meio físico.



Figura 2.12: Sesc no Paraná

- Explorar a dimensão expressiva do movimento, dançando e movimentando-se criativamente.
- Cuidar de si mesmo e do próprio corpo.
- Desenvolver um repertório de brincadeiras da cultura local, brasileira e estrangeira.

Conteúdos

Pelo fato de o trabalho com o movimento contemplar diferentes aspectos, para orientar a reflexão e o trabalho dos professores, optamos por apresentá-los em blocos de conteúdos. É importante, porém, lembrar que essa divisão se faz necessária apenas para que os professores compreendam essas especificidades, pois, na prática, os diferentes aspectos do movimento apresentam-se de forma integrada.

- Apropriação e consciência corporal:
 - Conhecimento progressivo do próprio corpo, possibilidades e limitações.
 - Progressiva percepção e apropriação do recorte corporal,² favorecida por toques, massagens e pela presença do espelho no espaço de convivência e trabalho das crianças.
 - Reconhecimento progressivo de segmentos e elementos do próprio corpo e de suas funções.
 - Conhecimento e identificação das diferenças de gênero por meio do convívio, do jogo simbólico e dos jogos e brincadeiras.
 - Apropriar-se de hábitos regulares de cuidado com o corpo e de higiene pessoal (lavar as mãos antes das refeições; lavar as mãos após usar o banheiro; saber usar o papel higiênico; usar o guardanapo durante as refeições; lavar as mãos após brincar na areia; pentear-se; guardar as roupas e pertences pessoais etc.)

² No início da vida, considera-se que o bebê ainda não se percebe como um indivíduo diferenciado do meio. Vive, portanto, um estado de simbiose afetiva, misturado ao ambiente, sem diferenciar ainda as categorias “eu” e “não eu”. Esta indiferenciação também diz respeito à percepção do próprio corpo, que não é sentido pelo bebê como separado do exterior. Segundo Wallon (1995b), somente aos poucos é que a criança será capaz de reconhecer, no plano das sensações, os limites de seu corpo, construindo assim o recorte corporal, condição fundamental para a construção da autoimagem e da personalidade. A linguagem também causa grande impacto sobre o desenvolvimento global da criança, já que, a partir do momento em que começa a falar, ela “deixa de reagir somente àquilo que se impõe concretamente à sua percepção, descolando-se das ocupações e solicitações do instante presente” (GALVÃO, 1995). De posse da linguagem, sua relação com o mundo muda radicalmente e passa a comportar adiamentos, reservas de ideias para o futuro, planos. É nesse momento que Vygotsky (1984) identifica o surgimento da imaginação e do faz de conta.

- **Expressividade:**
 - Significação progressiva dos movimentos impulsivos da criança pelo adulto, através do diálogo afetivo que interpreta e amplia suas possibilidades expressivas.
 - Compreensão do movimento como caminho para trocas afetivas.
 - Valorização da expressividade da linguagem corporal expressiva, considerando que o movimento apoia o pensamento e ajuda a criança a se comunicar e a construir conhecimento.
 - Percepção de estruturas rítmicas, favorecendo a expressão dos ritmos do próprio corpo ou a adequação a informações sonoras dadas (sequências de sons e músicas).
 - Valorização e ampliação das possibilidades estéticas do movimento, por meio da dança e outras formas de expressão (mímica, jogos de luz e sombra etc.).
 - Aproximação e ampliação do universo de jogos e brincadeiras tradicionais, veículos de expressão corporal e cultural, na medida em que se relacionam com a história e culturas populares.



Figura 2.13: Sesc no Paraná

- **Controle e adequação do movimento:**
 - Progressiva coordenação e controle corporal global tanto nas atividades cotidianas quanto nas lúdicas.
 - Percepção e adequação dos movimentos relacionados à postura, equilíbrio e força muscular necessários às ações cotidianas e lúdicas.
 - Coordenação e controle da motricidade instrumental e gráfica através de atividades em que as crianças realizem suas primeiras marcas, como o desenho, a pintura, a colagem, as atividades de escrita.
 - Confiança crescente nas próprias capacidades e habilidades motoras.



Figura 2.14: Sesc em Roraima

EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM

Como vimos, a aprendizagem do movimento refere-se a uma progressiva aquisição de habilidades motoras, mas, diferentemente de visões mais antigas ou tradicionais, não apenas no tocante ao aspecto cinético.³ Numa concepção contemporânea de Educação Infantil, além de se apropriar e desenvolver ações corporais, a criança poderá aprender a conhecer seu corpo, e a enriquecer suas possibilidades de movimentar-se expressivamente, bem como desenvolver e ampliar outras formas de conhecer o mundo.

É importante considerar que o objetivo principal para a Educação Infantil não é ensinar formalmente o movimento. Devem ser oferecidas, porém, oportunidades frequentes de explorá-lo. O fato de o ato motor progressivamente adquirir sentido pela interação com o meio social pode indicar um caminho para a realização de uma educação do movimento.

A aprendizagem, nesta concepção, é algo mais amplo do que o uso prático de habilidades. Ela corresponde mais a um saber corporal que deve incluir a função indicativa de estados afetivos à medida que a criança cresce e em suas capacidades de representar, por meio de movimentos mais elaborados, sentimentos e ideias, como na dança.

³ Relacionado a movimento.

2 anos

- Conscientiza-se progressivamente da imagem global de seu corpo, por meio de experiências que consolidem a vivência de seu recorte corporal.
- Reconhece-se diante do espelho e interessa-se em modificar sua aparência, fantasiando-se e maquiando-se.
- Comunica-se usando gestos, expressões faciais e movimentos corporais, descobrindo os significados individuais e convencionais de seus movimentos e dos colegas.
- Identifica, progressivamente, e comunica sensações internas de bem-estar ou desprazer.
- Desenvolve, progressivamente, uma atitude de interesse e cuidado com o próprio corpo e com o das outras crianças e adultos.
- Conhece e explora suas possibilidades motoras globais e expressivas por meio do movimento sugerido pelo ritmo, pela música e também nos jogos e brincadeiras.
- Consolida o processo de controle esfinteriano, interessando-se por usar o banheiro.⁴
- Explora movimentos e ações motoras que lhes deem acesso ao mundo físico como: andar, correr, subir, descer, e tornar-se cada vez mais competentes em ações instrumentais que possibilitem a elas comer sozinhas, tirar e vestir roupas, calçar-se e descalçar-se etc.

⁴ É importante enfatizar que deixar de usar fraldas não significa o final de um processo. Até que se tornem autônomas para usar o banheiro, as crianças precisarão de ajuda e de acompanhamento para, por exemplo, serem lembradas de ir ao banheiro, limparem-se corretamente, trocarem as próprias roupas, bem como lembrar-se de lavar as mãos. É um processo longo, que ocupa lugar central na Educação Infantil e que geralmente se consolida somente ao final dela e ao início do Ensino Fundamental.

3 anos

- Conhece e identifica manifestações corporais de seus próprios sentimentos e emoções.
- Amplia sua experiência de apropriação corporal individual para a percepção das manifestações corporais das outras crianças e adultos, interessando-se por elas, respeitando-as e valorizando-as.
- Situa-se e desloca-se com progressiva destreza no espaço.
- Conhece as próprias possibilidades e limitações motoras, utilizando-as com cuidado e progressiva adequação.
- Conhece e identifica progressivamente segmentos e elementos do corpo.
- Descobre e aventura-se em novas formas de se expressar e comunicar corporalmente por meio da dança e das brincadeiras.
- Participa de brincadeiras de roda e jogos de regras simples da nossa cultura.

4 anos

- Desenvolve uma atitude progressiva de cuidado e respeito para com o próprio corpo e o do outro, considerando seu interesse pelas diferenças entre os gêneros.
- Toca e massageia o próprio corpo e também o dos colegas, expressando interesse, carinho e cuidado por si mesmo e pelos outros, por meio do toque.
- Explora o espaço por meio dos movimentos em seus diferentes planos: vertical, horizontal e sagital;⁵ e em seus níveis: alto, médio e baixo.
- Amplia seu repertório expressivo corporal cantando, dançando, criando movimentos ou seguindo coreografias simples.
- Amplia suas possibilidades motoras por meio do jogo simbólico e dos jogos e brincadeiras tradicionais.
- Conhece as práticas esportivas da nossa cultura, por meio do contato com várias modalidades de jogos e sua história.
- Exercita, com liberdade, a organização da experiência da própria lateralidade.

5 anos

- Permanece interessada numa mesma atividade, que exija delas maior atenção e controle, como a roda de histórias ou de conversa.
- Aperfeiçoa habilidades motoras instrumentais já iniciadas nas faixas etárias anteriores, como recortar com a tesoura, controlar o traço no desenho e utilizar instrumentos mais delicados, como pincéis de ponta mais fina para pintar, ou mesmo para desenhar com tinta.
- Constrói objetos e brinquedos simples, como camas de gato, pés de lata, carrinhos de lata, mobília de bonecas com caixas de fósforo, pipas, fantoches de cabeça de cabaça etc.
- Adquire progressivamente maior apropriação corporal e especialização gestual.
- Realiza percursos motores com habilidade cada vez maior e pesquisa novas ações envolvendo diferentes capacidades físicas como o equilíbrio, a força, o tônus, a resistência, a flexibilidade e a velocidade.
- Compreende as regras e participa de jogos grupais da tradição popular (pique-bandeira, barra-manteiga, queimada etc.) e desportivos, com regras acordadas pelo grupo ou progressivamente introduzidas pelo professor (corridas, bola ao cesto, vôlei, futebol etc.).

⁵ Entende-se por sagital o plano que divide o corpo em duas metades – uma direita e outra esquerda. Movimentos no plano sagital são aqueles que levam partes do corpo para frente ou para trás (extensões ou flexões).

Orientações didáticas

Apropriação e consciência corporal. Compreender a importância do movimento na comunicação, na expressão e na construção de conhecimento das crianças pode influenciar a maneira como os professores de Educação Infantil organizam as rotinas, os espaços e as atividades nos ambientes em que elas convivem. Nessa fase, as crianças desenvolvem conhecimentos fundamentais acerca de si próprias, e a construção de sua imagem corporal será uma das tarefas centrais com as quais estarão ocupadas.

Uma das mais significativas conquistas realizadas pelas crianças, no período da Educação Infantil, é o controle dos esfíncteres. É importante que os professores considerem seu papel como mediadores atenciosos e afetivos ajudando-as no aprendizado do uso do banheiro. Sabemos que o cocô e o xixi possuem um significado simbólico para as crianças, considerados como os primeiros “produtos” sentidos como seus, e dos quais podem dispor através dos mecanismos de expulsão e controle. Assim, a maneira como os adultos – famílias e professores – atuam durante o processo de retirada de fraldas e de uso cada vez mais competente do banheiro, farão muita diferença na construção de uma autoimagem positiva e na autoestima das crianças. É importante que esse momento seja entendido não como algo extraescolar ou de responsabilidade apenas da família, já que as crianças são seres “por inteiro”, vivenciando esse processo tanto em casa quanto na escola. Em uma concepção de Educação Infantil que entende o cuidado e a educação como



Figura 2.15: Sesc no Espírito Santo

indissociáveis, saber atuar nesse momento torna-se uma competência imprescindível para o professor especialista em infância.

As atividades com massa de modelar, argila, pintura a dedo ou misturas também são muito importantes nesse momento, devido à plasticidade desses materiais, que permitem às crianças a experiência de criar e destruir, e modificar a forma das coisas. Além disso, as sensações proporcionadas pela manipulação desses materiais, o contato com sua consistência, textura e temperatura, também são importantes para o desenvolvimento da percepção corporal, da autoimagem e da autoestima.



Figura 2.16: Sesc no Espírito Santo

As crianças pequenas devem ser convidadas a explorar seus corpos e sua imagem em vários momentos. O espelho é um objeto que adquire sentido especial, já que diante dele poderão identificar-se, reconhecer-se e modificar sua imagem, experimentando maquiagens e fantasias nos momentos de faz de conta. Nesse sentido, é muito importante que todas as salas de Educação Infantil possuam um espelho, grande o suficiente para que as crianças possam ver-se por inteiro, bem como a seus colegas, ao mesmo tempo. À medida que crescem, elas continuam a apreciar os momentos em que podem modificar sua imagem, “virando e desvirando” e experimentando diferentes papéis, personalidades e personagens em suas brincadeiras. Ao longo do período da Educação Infantil, o corpo se fortalece e suas habilidades aumentam e podem ser exploradas e consolidadas. Conseguir realizar ações como vestir-

-se sozinhas, abotoar e tirar suas roupas, calçar-se, mas também subir, pular, correr, pegar objetos dos quais precisem, sem ajuda, são conquistas que também favorecem a construção da autoestima, da autonomia e de uma autoimagem positiva. Nesse sentido, os professores podem e devem conceber e organizar espaços nos quais as crianças possam atuar de forma cada vez mais apropriada e independente do adulto. O professor pode observar e comentar, com elas, sobre suas conquistas e habilidades, o que as fazem se sentir importantes e lhes traz muito prazer.

Mesmo desenvolvendo atitudes de independência cada vez maior, é importante que as crianças saibam que crescer não deve significar deixar de ser carinhoso e sensível. O professor é um parceiro especial que pode ajudá-las a identificar e nomear

sensações e sentimentos, e, à medida que crescem, a falar sobre eles sempre que necessário, ou quando sentirem vontade. Também pode contemplar e incentivar manifestações afetivas entre todos: carinhos, abraços, demonstrar alegria por estarem juntos ou tristeza quando se separam são sempre bem-vindos, mas respeitando a personalidade de cada um – algumas crianças são mais expansivas, outras menos. O que não se deve estimular, nem tolerar, porém, são os estereótipos como o de que meninos não choram, meninas não se defendem ou batem, ou de que manifestações afetivas devem ser reprimidas à medida que se cresce. É importante, portanto, que o próprio professor seja acolhedor e afetivo diante das manifestações corporais das crianças, atentando igualmente para a sua própria expressividade e disponibilidade corporal quando oferece um colo, enxuga uma lágrima ou mesmo dá boas risadas com elas.

Por fim, mas não menos importante, surge a necessidade de que os professores tenham uma postura ética e adequada diante da descoberta e das manifestações da sexualidade infantil, que marcam igualmente essa faixa etária. É importante entender a curiosidade das crianças sobre as diferenças sexuais e acolher as questões relacionadas à identidade de gênero, evitando mais uma vez preconceitos e estereótipos, tais como a designação de cores características para cada sexo, a habitual separação em grupos de meninos e meninas, ou ideias de que há brincadeiras “para meninos” e “para meninas”.

Expressividade. Neste campo, o maior ganho para a Educação Infantil brasileira contemporânea reside no reconhecimento e na incorporação das manifestações expressivas das crianças nos cotidianos escolares, nos quais passam a ser não apenas toleradas, mas contempladas e privilegiadas. Atualmente, é comum a compreensão de que na Educação Infantil, uma criança expressiva, que canta, que dança, que ri, que brinca e luta, ou mesmo que manifesta seu desagrado chorando e seu prazer pulando e cantando, é considerada feliz e saudável. Contemplar a expressividade infantil e planejar intencionalmente atividades que a tenham como foco está de acordo com uma concepção de educação que reconhece as maneiras específicas e predominantes de atuação das crianças pequenas no mundo como formas de conhecimento e a importância de que esta educação seja orientada também por princípios estéticos, em que “a valorização da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais” esteja presente (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2009b).

Essa expressividade deve ser, portanto, alimentada. No caso das crianças pequenas, as trocas, o banho e outros momentos de contato mais próximo com o professor são especiais para as trocas afetivas. A voz, o olhar e o toque do professor inauguram um campo afetivo entre ele e a criança, que poderá trazer prazer ou desprazer, e, conseqüentemente, influenciar a construção da autoimagem e da autoestima dos

pequenos. Ser acariciada, sentir-se cheirosa, confortável, e saber que é querida pelo adulto que dela cuida ajuda a construir uma autoimagem positiva. Ao contrário, cuidados mecânicos, rápidos e sem o contato do olhar podem indicar para as crianças que elas não são queridas nem importantes.

Os professores podem também planejar atividades em que as crianças sejam convidadas a se expressar corporalmente, como as rodas de caretas, nas quais a expressão facial deve ser modificada de acordo com a lembrança de diferentes sentimentos como o medo, a alegria, o susto, a braveza, entre outros. Fazer isso coletivamente oferece oportunidade para que se vejam umas às outras, percebendo como cada pessoa resolve o desafio de formas diferentes. Podem participar da confecção de massas, tintas e misturas, que lhes permitem experimentar sensações diferentes e também sujarem-se e limparem-se.

Estas são experiências importantes para a consolidação da sensibilidade e do recorte corporal. Nesse sentido, atividades envolvendo água, como os banhos de esguicho ou em bacias, tão característicos da nossa cultura nos dias de calor, também são momentos preciosos em que a alegria, o prazer e a surpresa acerca das sensações corporais podem ser compartilhados com todo o grupo.

A cultura brasileira está repleta de jogos e brincadeiras que envolvem a vivência de sensações corporais, como os “brincos”⁶ – em que o adulto canta uma canção, ao mesmo tempo em que realiza pequenas ações com o corpo das crianças, o que muito as agrada. Muito apreciadas também são as brincadeiras nas quais as crianças devem imitar ou viver diferentes papéis. É muito provável que seja o professor o primeiro parceiro a ensinar, ou mesmo a promover a divulgação dessas brincadeiras, caso elas já as conheçam de outros contextos. De fato, é importante que o professor planeje situações em que as crianças maiores, que frequentam a escola há mais tempo, sejam também responsáveis por ensiná-las às menores, e das quais participem diferentes faixas etárias – ocasião também muito propícia para que as crianças experimentem a possibilidade de cuidar e serem cuidadas umas pelas outras, tão importante para o desenvolvimento de sua identidade, afetividade e autonomia.

A expressividade pode ser trabalhada de forma privilegiada em atividades de teatro e de dança. Para apoiá-las, é importante que a escola possua um acervo com objetos variados, tais como tecidos de diferentes cores e tamanhos, caixas de papelão grandes e

⁶ Exemplos de brincos: 1 – Com a criança no colo, o adulto toca suavemente partes diferentes do seu rosto: janela (um olho), janelinha (o outro olho), porta (a boca), campainha (o nariz). Ao tocar o nariz, faz o som de uma campainha (plim!). 2 – Com a criança no colo, as pernas fechadas, o adulto a segura suavemente pelos ombros, enquanto a movimenta para frente e para trás, cantando: “Serra, serra, serrador, serra o papo do vovô, serra um, serra dois, serra três, serra quatro, serra cinco, serra seis, serra sete, serra oito, serra nove, serra dez!” Ao dizer “dez!”, o adulto abre ligeiramente as pernas, fazendo a criança “cair” entre elas, sem, no entanto, soltá-la totalmente.

pequenas, cordas, blocos etc. O interacionista russo Leontiev (1903-1979), estudioso do jogo infantil, dá a esses materiais o nome de *objetos de largo alcance*, porque permitem diferentes formas de uso, ao contrário dos brinquedos estruturados. Os professores podem ajudar as crianças a organizar ambientes lúdicos e cenários para suas representações, modificando as funções dos objetos cotidianos – mesas viradas de cabeça para baixo, com panos estendidos sobre elas, podem se transformar em barcos ou em castelos, por exemplo – e convidar a todos a criar histórias nas quais serão os personagens – cavaleiros, piratas, caçadores, bruxos, ninjas e tantos outros.

As crianças podem integrar conhecimentos construídos em outros momentos e campos de experiência vividos na escola, como quando escutam ou leem contos de fadas ou histórias da mitologia, quando assistem a filmes ou quando veem imagens que alimentam sua imaginação e cujos contextos podem ser revisitados nos jogos simbólicos e nas criações teatrais.

Fonterrada (2008) tece importantes aspectos quanto ao sistema de educação musical desenvolvido por Dalcroze, referindo-se ao corpo como instrumento de experiência com a expressão musical em sua totalidade. Assim a autora destaca que

O sistema Dalcroze parte do ser humano e o do movimento corporal estético ou em descolamento, para chega à compreensão, fruição, conscientização e expressões musicais. A música não é um objeto externo, mas pertence, ao mesmo tempo, ao fora e ao dentro do corpo. O corpo expressa música, mas também se transforma em



Figura 2.17: Sesc em Sergipe

ouvido, transmutando-se na própria música. No momento em que isso ocorre, música e movimento deixam de ser entidades diversas e separadas, passando a construir, em sua integração com o homem, uma unidade. Esse é o modo pelo qual Dalcroze supera o dualismo em sua busca pelo todo (FONTEERRADA, p. 133, 2008).

No trabalho com a dança há dois aspectos importantes a serem considerados. O primeiro deles diz respeito às atividades de dança como momentos em que as crianças sejam convidadas a explorar e criar gestos com liberdade. Dançando, podem pesquisar formas de movimentar o corpo, de se deslocar e de ocupar o espaço em seus diferentes planos. Podem desenvolver, dessa forma, um repertório expressivo pessoal, sempre



Figura 2.18: Sesc no Espírito Santo

ligado à brincadeira e ao lúdico. O professor pode propor que as crianças pesquisem e reflitam, sempre de forma lúdica, sobre movimentos expressivos inusitados, como “rolar como um tatu-bola”, “cair como um raio”, “saltar como um canguru”, “arrastar como cobra” etc. Elas podem voltar sua atenção para o próprio corpo, explorando, por exemplo, diferentes tipos de apoio corporal, que não seja o dos pés. Podem criar e contar uma história sem palavras, somente com movimentos. O outro aspecto do trabalho com a dança diz respeito à

possibilidade de que as crianças conheçam e se apropriem dos movimentos presentes em danças populares características da cultura local ou mesmo de outros países e criar e reproduzir coreografias simples, inspiradas ou não na cultura popular. É importante perceber que, para as crianças, o aspecto musical e lúdico da dança é, muitas vezes, mais encantador do que o aspecto da marcação coreográfica. No caso de algumas danças brasileiras, como o bumba meu boi, a congada, o cavalo-marinho, as cirandas e o frevo, as características narrativas a elas relacionadas estimu-

lam a imaginação e convidam a brincar com o corpo, descobrindo e explorando movimentos.

As crianças são muito observadoras e nos surpreendem com sua capacidade de imitar rapidamente e com perfeição os movimentos das danças e coreografias populares às quais assistem na televisão ou nos lugares que frequentam com suas famílias. Ocorre que esta característica é frequentemente utilizada como justificativa para que se trabalhe, na escola, com danças e coreografias que estejam fazendo sucesso na mídia em determinada época. É verdade que algumas dessas expressões devem ser valorizadas, já que são formas contemporâneas e recriações inspiradas na cultura popular brasileira e de outros países. Também nelas o aspecto lúdico está presente, envolvendo e interessando às crianças. De qualquer forma, é sempre importante considerar o quanto algumas expressões musicais ou coreográficas podem ressaltar aspectos como a erotização precoce, a dominação de gênero ou mesmo a violência, entre outros. Todos esses aspectos devem ser contemplados de forma crítica pelo professor antes de sugerir ou reforçar a presença de determinadas danças ou músicas no repertório a ser trabalhado na escola, sejam antigas ou contemporâneas.

É importante que, tanto em seu aspecto de exploração e improvisação, quanto em seu aspecto coreográfico, a experiência das crianças com a dança não se restrinja à repetição mecânica de marcações trabalhadas

somente por ocasião de alguma data comemorativa. Um bom parâmetro de avaliação para os professores é observar e perguntar-se *se e o quanto* as crianças se reconhecem nessas coreografias e se percebem protagonistas nas decisões do que e de quando dançar, na criação dessas primeiras apresentações e do quanto estas traduzem e legitimam sua expressão corporal e suas preferências. Por sua vez, os professores devem sempre buscar ampliar as referências e apresentar formas de movimento que complementem e dialoguem com aquelas já conhecidas pelas crianças.

Controle e adequação do movimento. O fato de contemplar a descoberta e a exploração do corpo com liberdade não significa que o aspecto da progressiva adequação e do controle dos movimentos das crianças não deva ser objetivado na Educação Infantil. É importante que as crianças possam exercitar a especialização e a precisão de seus gestos.

A maneira como se concebem e se organizam os espaços das instituições, sejam eles internos ou externos, traduzirá e, ao mesmo tempo, influenciará a qualidade do movimento das crianças. Se a ideia é possibilitar que elas explorem e aperfeiçoem suas possibilidades de movimentarem-se, tornando-se cada vez mais confiantes para atuar sobre o meio físico, é fundamental que os professores planejem situações e espaços que promovam essas aprendizagens de modo intencional, compreendendo a quais momentos determinadas habilidades motoras corresponderão e em quais momentos poderão ser trabalhadas.

Conforme já dissemos, brincadeiras e jogos tradicionais consistem em ocasiões excelentes para que as crianças exercitem competências motoras específicas, que integram a dimensão expressiva e a instrumental do movimento. Assim, é importante que o professor conheça um repertório de jogos e de brincadeiras da cultura, sabendo quais são as competências motoras envolvidas em cada um deles. Pular corda, por exemplo, é uma atividade que exige saberes corporais específicos e a adequação dos movimentos de diferentes maneiras: é preciso calcular o tempo certo para “entrar” sob a corda em movimento, sem se machucar, ajustar o ritmo do corpo ao ritmo das batidas, dosar a quantidade de força para impulsionar o corpo para cima. Envolve, também, a resistência, já que é uma atividade aeróbica por excelência, utilizada inclusive por atletas em seu condicionamento físico.

Outra ocasião privilegiada para o desenvolvimento de habilidades e o estabelecimento de desafios corporais para as crianças são as *estações* e *circuitos motores*. As *estações motoras* geralmente envolvem um desafio motor específico, como balançar-se numa corda pendurada numa árvore e pular no chão. Já os *circuitos motores* permitem a escolha de alguns desafios corporais distribuídos por um espaço que as crianças deverão percorrer. Por exemplo: passar por um circuito no qual estarão distribuídos vários pneus no chão, um banco comprido e baixo, uma escada que dá acesso a uma mesa e um colchonete, também no chão: as crian-

ças serão convidadas a percorrê-lo pulando várias vezes (em cada um dos pneus), equilibrando-se (ao longo do banco), subindo (na escada, que dá acesso à mesa), pulando novamente (da mesa para o chão) e, finalmente, virando cambalhotas (no colchonete).

À medida que crescem, a participação das crianças em eventos relacionados a outras áreas do conhecimento e campos de experiência do currículo lhes trará oportunidades de exercitar uma motricidade específica, como manipular materiais delicados como o microscópio ou a lupa nas atividades de Ciências; a régua ou a fita métrica, nas atividades de Matemática; a tesoura e instrumentos marcadores, como canetas, lápis e pincéis nas atividades de Escrita ou de Artes. As crianças também podem desenvolver habilidades para resolver desafios como quebra-cabeças e construir objetos e brinquedos com suas próprias mãos como pés de lata, camas de gato, pipas e outros brinquedos da cultura popular e local.

Registro e avaliação

Os professores sensíveis e atentos às aquisições motoras das crianças devem ser os primeiros a lhes dar retorno sobre suas progressivas competências no campo do movimento. Conversar sobre suas capacidades e conquistas relacionadas à descoberta da própria imagem, ao uso do banheiro ou à apropriação de gestos que possibilitem sua ação mais competente sobre o meio físico são formas de avaliação imediata, importantes para a construção e a consolidação de



Figura 2.19: Sesc no Espírito Santo

significados sociais, compartilhados com as crianças. As crianças também podem ser convidadas a refletir e a registrar suas conquistas por meio do desenho ou da escrita. Após dançarem, os professores podem pedir que desenhem a si próprias se movimentando, ou como se sentiram ao dançar. Desenhos infantis que

contem o movimento, ou mesmo pequenos escritos são formas de registro da avaliação.

Da mesma forma, os professores podem pedir que registrem seu corpo se deslocando no espaço ou podem focar sensações pessoais, particulares, durante a

próprias, compartilhando as soluções encontradas na construção (encaixes, pregos, amarrações); também evidenciam competências e estimulam as crianças a refletir e a aperfeiçoar sua motricidade em momentos posteriores.

É possível propor que as crianças reflitam sobre formas de registro do movimento, que podem ser interpretadas corporalmente. Por exemplo, que movimento um traço riscando uma página pode sugerir? Ou vários pontos, maiores e menores, espalhados por uma superfície? Ou ainda, uma espiral que começa pequena, se alarga e termina muito grande? De que maneira o corpo pode ler esses sinais? As crianças podem ser convidadas a fazer a leitura corporal desses registros – muitas obras de arte visual podem ser lidas dessa maneira, como alguns quadros de Miró e Kandinsky.

Por fim, a avaliação do professor sobre as propostas planejadas pode seguir um roteiro de perguntas reflexivas, que o ajudem a dar retorno para as crianças acerca de suas aprendizagens, bem como replanejar atividades, se necessário:

1. As crianças aprenderam o que eu havia planejado?
2. O que as crianças aprenderam?
3. O tempo de duração planejado para a atividade foi adequado?
4. Os materiais utilizados foram adequados?
5. Como foi a produção/a participação das crianças?
6. Como intervim?
7. Há algo a modificar?

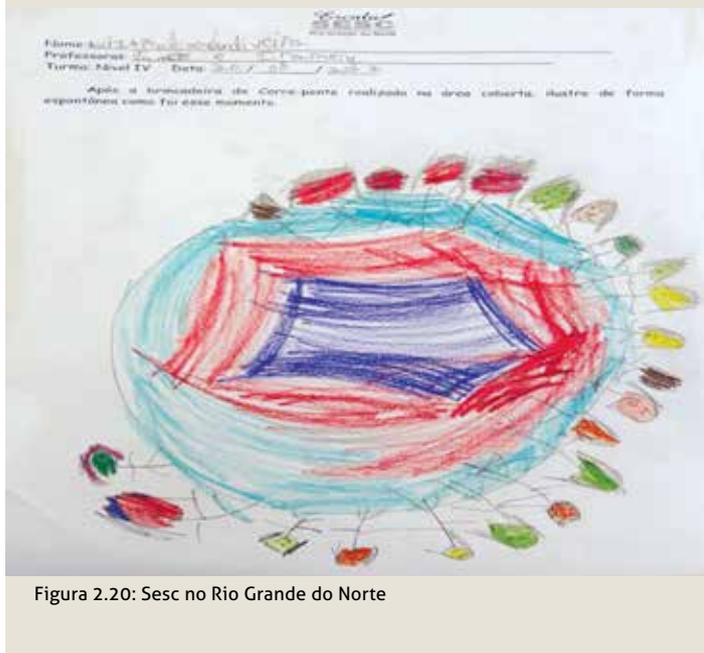


Figura 2.20: Sesc no Rio Grande do Norte

atividade, compartilhando os registros e falando sobre eles, numa roda de conversa posterior.

As produções das crianças podem e devem consistir em instrumentos de avaliação: comentar o teatro que criaram, as coreografias que construíram ou mesmo apreciar os brinquedos ou objetos feitos por elas



Figura 2.21: Sesc no Espírito Santo

ARTES



Figura 2.22: Sesc em Santa Catarina

Concepção do trabalho na área

As atividades plásticas e expressivas sempre fizeram parte dos currículos de Educação Infantil nas práticas de desenho, pintura, colagem, modelagem com argila. A dança e a música também sempre estiveram presentes nas atividades de cantar e brincar com as cantigas populares, as danças folclóricas. Mas o que significa pensar sobre essas atividades da perspectiva da formação artística? De que modo a Arte pode contribuir para o trabalho realizado na escola? Para pensar sobre isso, é importante recuperar algumas das referências que sustentam ideias e concepções construídas historicamente.

A Arte já foi vista de diversas formas ao longo da história da humanidade: entendida como expressão máxima da técnica, no mundo antigo; como um elo que religa o homem a Deus, na Idade Média; como motivo de emoção ou experiência da beleza para os modernos, um agente transformador do homem por meio de suas próprias realizações artísticas e, conseqüentemente, de sua ação sobre a natureza.

Quando Vygotsky propôs a sua interpretação para a Arte, dialogou com a sua própria época e essa história e, ao mesmo tempo, procurou compreender seu papel no desenvolvimento da linguagem, fator determinante do próprio desenvolvimento humano. Para ele, a Arte tem um diferencial com relação a outras atividades humanas:



Figura 2.23: Sesc no Pará

Se um poema que trata de tristeza não tivesse nenhum outro fim senão contagiar-nos com a tristeza do autor, isso seria muito triste para a arte. [...] a verdadeira natureza da arte sempre implica algo que transforma, que supera o sentimento comum, e aquele mesmo medo, aquela mesma dor, aquela mesma inquietação, quando suscitada pela arte, implicam o algo a mais daquilo que nelas está contido. [...] A arte está para a vida como o vinho para a uva – disse um pensador, e estava coberto de razão, ao indicar assim que a arte recolhe da vida o seu material, mas produz acima desse material algo que ainda não está nas propriedades desse material (VYGOTSKY, 2001, p. 308).

Imaginação e criação são funções superiores que se expandem para outras esferas do trabalho humano: a Arte, tal como a Ciência e a Tecnologia, são expressões dessa mesma atividade criativa. Seja o cientista, seja o artista, ambos observam seu meio, produzem interpretações para o que conhecem e devolvem ao mundo algo novo que foi projetado pela fantasia: um invento científico, uma forma nova de



Figura 2.24: Sesc em Alagoas

combinar sons, gestos e movimentos etc. Atividade de criação é, portanto, toda ação humana criadora de algo novo (VYGOTSKY, 1998), sempre a partir de algo que já existe.

Ao se projetar como autor, o artista não está sozinho no mundo com sua arte, ao contrário, carrega consigo referências que se reapresentam em suas produções. Há um diálogo constante entre o que se produz nesse tempo em relação ao que já se produziu, ao que é a Arte nos diferentes momentos históricos, aos conceitos de beleza, de representação etc. A interação com a crítica também é definitiva na identificação dos objetos artísticos. Por todas essas questões, pode-se dizer que a criança pequena não está produzindo

arte embora trabalhe com elementos da linguagem artística. Muitas vezes, os problemas que ela quer enfrentar são os de representação do mundo, o que envolve um fazer mediado pela linguagem artística, por suas hipóteses sobre os fenômenos, seu modo de ver as coisas. Tratar a produção infantil, segundo os parâmetros da Arte como vemos no mundo adulto, significa não reconhecer o que é característico do trabalho da criança. Vale ressaltar que o fato de a produção infantil não ser chamada de artística não diminui sua importância, ao contrário: seu valor reside no seu potencial expressivo, pois toda atividade, ainda que não seja artística, nem mesmo representativa (como no caso das garatujas iniciais, por exemplo), é expressiva. O que importa ao ensino da Arte não é formar pequenos artistas, mas possibilitar às crianças experiências estéticas e a elaboração do mundo pela sensibilidade, pela apropriação de linguagens artísticas.

Além de ressignificar o papel da Arte no desenvolvimento da linguagem, portanto, do desenvolvimento infantil, Vygotsky também trouxe outra contribuição, a ideia do processo criativo como atividade social. Para o autor, a imaginação não é um traço natural ou um dom, mas sim uma construção social (VYGOTSKY, 1999) que tem um papel fundamental no desenvolvimento mental do homem e da própria cultura. Toda produção criativa é social (VYGOTSKY, 1999). Até mesmo o desenho, que foi visto por Luquet (1969) como a mais individual de todas as atividades, ainda assim tem uma dimensão social, na medida em que

desenhar na escola é diferente de desenhar em casa. Os contornos da atividade proposta na escola – uma comanda para várias crianças; uma seleção determinada de materiais, suportes específicos e destinos variados – interferem diretamente nas condições da produção infantil.

As próprias funções perceptivas são fruto de um desenvolvimento cultural do homem. Isso nos leva a pensar que desde muito cedo a criança já possui uma percepção cultural dos objetos artísticos e, na sua passagem pela Educação Infantil, espera-se que possa conquistar novas formas de se relacionar com a Arte, ultrapassando a experiência das primeiras leituras.

A vivência de situações imaginárias e a criação estão presentes entre as crianças desde muito cedo, nas suas brincadeiras. Até mesmo a imitação no faz de conta é criativa, pois ao imitar os adultos e seus papéis sociais, não estão apenas reproduzindo, mas elaborando criativamente as situações imaginárias, combinando gestos, padrões de comportamento em novos enredos. Isso faz com que a atividade envolvida na brincadeira tenha proximidade com a Arte. Assim, dizemos que as crianças brincam com a Arte.

É nesse contexto que a Educação Infantil deve organizar modos de apresentar às crianças aspectos das linguagens artísticas para que possam criar, a partir deles, desenvolvendo sua própria linguagem expressiva.



Figura 2.25: Sesc no Rio Grande do Sul

Linguagem e linguagens

Tratar de linguagem no campo da Arte é assunto dos mais complexos. De modo geral, podemos dizer que “linguagem” é o sistema por meio do qual é possível ao homem comunicar ideias e sentimentos através de signos. O que torna uma linguagem mais facilmente compartilhada é a clareza de sua gramática.

Tal como em todas as línguas, inclusive as ágrafas, podemos dizer que as linguagens artísticas também possuem gramáticas, sistemas que nos remetem ao modo próprio como as diferentes linguagens podem ser expressas. Por exemplo, faz parte da gramática musical conhecer as notas e os modos como elas se



Figura 2.26: Sesc no Maranhão

organizam em uma pauta sonora, intercalando-se com silêncios, com diferentes durações de som etc. Da mesma forma, faz parte da gramática do desenho o conjunto de linhas, pontos e formas que se organizam no espaço segundo diferentes padrões de composição. O grande diferencial entre as linguagens das artes reside no fato de que se constituem a partir de códigos mais abertos e, por isso, nem sempre dizem exatamente o que parecem e a interpretação do sujeito é fator determinante na construção de sentido das manifestações artísticas. Como as gramáticas das artes tratam de códigos abertos, defende-se o direito do artista de

decidir segui-la com exemplar rigor ou subvertê-las com irreverência e originalidade. Muitas vezes, a grande virtude de uma obra é justamente ter recriado sua gramática. Por isso, um dos desafios da Arte para a criança é a construção de significações, de diferentes olhares. Ler imagens, escutar atentamente uma peça musical, ver uma coreografia são, portanto, um trabalho de criação de significado que depende em grande parte do domínio de instrumentos simbólicos encontrados no interior das linguagens das artes.

Hoje, a Arte Contemporânea continua promovendo o debate na área, rompendo com os limites das linguagens, fazendo proposições difíceis de nomear ou classificar. Os artistas contemporâneos trabalham com vários veículos expressivos – fotografia, cinema, pintura, instalação – sem se restringir a um enquadramento estético ou social. E parte do trabalho é justamente discutir as fronteiras: limites, os contornos das linguagens, os encontros e desencontros e as raias da Arte, ciência e comportamento.

Nesse mundo, a dança, a música, o teatro, as artes visuais e até mesmo a literatura, frequentemente se articulam em torno da linguagem do próprio artista. Assim, ao mesmo tempo em que rompem os limites das linguagens e questionam o papel da representação, os contemporâneos contribuem para uma nova maneira de compreender a própria ideia de linguagem.

A criança e a Arte

A discussão promovida por Vygotsky (2001) e pelos artistas contemporâneos ilumina a questão do desenvolvimento de linguagem pela criança, pois, também para ela, a atividade criativa se apresenta na intersecção de diferentes linguagens. Por exemplo, explorar materiais e o próprio movimento na produção de sons batendo, sacudindo, chacoalhando etc. pode ser uma expectativa de aprendizagem para os bebês no que diz respeito às aprendizagens de música. Mas é, também, uma exploração do ambiente e das propriedades físicas dos objetos, uma brincadeira importante para constituir o conhecimento de mundo. Do mesmo modo, a produção dos rabiscos iniciais, das garatujas, pode ser vista no eixo do trabalho com o desenho, portanto, de Artes Visuais. Ao mesmo tempo, é uma exploração das características físicas dos materiais e também do próprio movimento, atividade fundamental na conquista da consciência corporal.

Em ambos os casos, os limites de cada linguagem são menos importantes do que o desenvolvimento de uma linguagem expressiva singular, do próprio sujeito. Assim, o olhar do professor deve voltar-se para a linguagem das crianças mais do que para os campos das artes ou dos objetos. O percurso criativo é o centro de um processo formativo em Arte.

A criação infantil, para aproximar-se do modo de expressão da Arte, deve ser valorizada em sua forma mais elevada, como propósito em si mesmo e não servindo para outras finalidades (apresentação para pais; presente para mães; pintura para decorar a sala etc.).

O processo de criação artística, para a criança, pressupõe conhecer a Arte, e não se restringir a decifrar códigos em um dado sistema. Implica relacionar-se sensivelmente com suas manifestações, podendo expressar-se ao fruir Arte ou produzir nas diferentes linguagens.

A palavra *apreciar* pode significar gostar de Arte, admirá-la e prezá-la, mas, em sentido estrito, significa dar preço, estabelecer valor. Então, apreciar Arte é uma atividade que se baseia em uma estimativa ou avaliação objetiva. Exige critérios, crítica, muitas vezes coloca objetos e referências em comparação. Quem aprecia precisa ganhar distanciamento para estabelecer uma relação direta com seus objetos. Na Educação Infantil há outras maneiras de se relacionar com a Arte. As crianças nem sempre apreciam a Arte porque sua relação com ela é menos objetiva e criteriosa e mais subjetiva, atravessadas por leituras particulares e, muitas vezes, sincréticas que têm como principal propósito a própria construção desse objeto simbólico pela criança. Por isso é mais adequado pensar na palavra *fruição*. A experiência de *fruir (ar)* Arte significa desfrutar do objeto ou da manifestação artística, tomá-la para si, estar na posse dela para tirar proveito da experiência, se relacionar pessoalmente com isso e se transformar. Fruir Arte faz com que ela exista para a vida das crianças e não apenas para a construção do conhecimento objetivo o que, sem dúvida, deverá ocupar um lugar no currículo nos anos seguintes.



Figura 2.27: Sesc em Santa Catarina

Assim, explorar, experimentar, demonstrar sensações e sentimentos além dos diferentes fazeres – riscar, pintar, colar, imprimir, esculpir, modelar, cantar, dançar, representar enredos e personagens etc. – são, para as crianças, formas legítimas de conhecer Arte. A estes fazeres se integra também o momento de conhecer objetivamente os próprios processos de criação, o funcionamento dos materiais, a avaliação dos melhores modos de usá-los em cada caso, o que se pode aprender na exploração continuada de diversos materiais, condição para que haja o tempo necessário à experiência, à apropriação pela criança.

Entende-se que a fruição e a experimentação do fazer artístico são fundamentais para a formação da criança e devem ser tratadas de forma total na experiência infantil de conhecer o mundo.

Os professores precisam reconhecer o que as crianças já sabem, como se expressam, o que gostam de fazer, olhar para essas produções, perceber a intenção, o propósito, o prazer ou outra sensação (às vezes ruim) que está por trás de cada gesto, de cada traço e saber propor desafios que façam sentido para elas. O propósito final do ensino de Arte é expandir a experiência infantil. A apresentação dos autores, da História da Arte e tudo o mais deve estar a serviço do percurso criativo da criança e não o contrário, como víamos comumente.

Os ambientes escolares e o papel dos professores

Embora práticas de artes visuais – desenhar, pintar, esculpir etc. – façam parte da maioria das instituições de Educação Infantil, muitas vezes não são valorizadas enquanto processo de aprendizagem, nem como produto da atividade infantil. Do mesmo modo, nem sempre é vista, com a devida importância, a expressão criativa do corpo presente no cotidiano da criança e não apenas nas coreografias ensaiadas das danças de final de ano. Ou, ainda, sua música, seus jogos a partir de enredos e personagens desenvolvidos pelas crianças mesmo quando não estão em um palco. Em geral, tais manifestações são vistas como momentos de recreação, entretenimento, passatempo, relaxamento após outras atividades consideradas mais importantes na vida escolar.

Ainda há escolas que entendem a produção artística infantil como manifestação espontânea e autoexpressiva, implicando a ideia de que a criança dispensaria a ação orientadora do adulto. De fato, não se pode negar o potencial da imaginação criadora infantil, mas tampouco depreciar as influências do meio sociocultural em que vive, qualquer que seja: família, escola, cidade, mundo. A criança se alimenta nas oportunidades oferecidas pelo ambiente de aprendizagem. Longe de ser puro, natural e pronto desde seu nascimento, o fazer arte se transforma ao longo de um verdadeiro percurso de experimentação, pesquisa, investigação. É fruto de formas complexas de aprendizagem.

Sabe-se hoje, a partir de estudos no campo da Psicologia Social, que o interesse, a curiosidade e a sensi-



Figura 2.28: Sesc em Santa Catarina

bilidade, atitudes relacionadas ao processo de formação em Arte, não são fruto de processos naturais, mas sim aprendidos na atividade infantil com os elementos simbólicos, na sua disposição para fruir, explorar e resolver problemas do fazer Arte. Tais atitudes são desenvolvidas no conjunto da experiência criativa infantil, não apenas nos momentos que a escola destina para as atividades de Arte. A curiosidade infantil deve ser sempre incentivada em um ambiente convidativo à criação, em momentos como brincar, representar os fenômenos da natureza etc. Em todos esses casos, os processos de criação das crianças é que estão no centro da atenção dos professores, sua prioridade, e não apenas os produtos.



Figura 2.29: Sesc em Pernambuco

Neste percurso, as crianças desenvolvem preferências e até mesmo estilos próprios. Não conseguimos perceber isto olhando para uma produção isolada, pois suas motivações mudam e também suas produções. É importante acompanhar a produção infantil, interessar-se e importar-se por compreender o que se passa de uma produção a outra. Por isso, observar, registrar e catalogar os processos de criação das crianças é fundamental.

Além de observar os processos de criação, o professor precisa se preocupar em desenvolver boas inter-

venções. Todo professor faz intervenções, ainda que muitas vezes não tenha consciência delas; por isso, deve ter atenção e planejar para evitar ações desqualificadoras ou não acompanhar melhor os processos. A simples definição do material de desenho ou do espaço para brincar sugere diferentes caminhos para as crianças. Resta a ele, então, refletir sobre a própria intervenção e usá-la com mais intencionalidade, em favor das produções das crianças.

Há sempre uma aposta na capacidade criadora das crianças. No entanto, no processo de produção, muitas vezes elas se deparam com problemas que ultrapassam a sua zona real de desenvolvimento, que mostram questões de natureza técnica que ainda não foram sequer apresentados. Desse modo, entregues à livre expressão e à espontânea descoberta de procedimentos, as crianças podem ficar restritas aos seus próprios recursos. Nesses casos, resta-lhes repetir as mesmas formas exaustivamente testadas. Bem se vê que deixar que as crianças sempre façam tudo por si mesmas espontaneamente, sem nenhum tipo de intervenção, em vez de valorizar o potencial expressivo e criador, pode empobrecê-lo e aprisioná-lo nas mesmas fórmulas já conhecidas.

Ao contrário, 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 na atividade infantil. Um equilíbrio e articulação entre o que propor e como intervir são fundamentais ao planejamento do

professor envolvido com o desenvolvimento da capacidade criadora das crianças de sua turma. É nessa direção que a proposta da professora Miriam Celeste Martins se institui: no desvelar e no ampliar:

O primeiro permite o desvelar, o descobrir, do repertório pessoal de imagens, sons, gestos, personagens, “falas de crianças”. Desvelar é dar espaço para a criança se expressar, é perceber seu momento de desenvolvimento, é conhecer mais de perto seu pensamento, sua percepção de mundo, seus sentimentos. Ampliar o repertório plástico, sonoro, corporal e verbal exige uma ação pedagógica que estabeleça relações ricas e flexíveis com o mundo, que permita a apropriação do objeto de conhecimento: Arte, através do trabalho com os códigos das linguagens, do contato com as produções de outras crianças, de adultos, de artistas, [...] Ambas as ações exigem que o professor esteja junto, compartilhando, sendo cúmplice das descobertas, das inseguranças e medos, incentivando e encorajando, lidando também ele com seu referencial sensível (MARTINS, 1992, p. 19).

Na interação com as crianças, o professor pode assumir esses dois movimentos como marcos de seu próprio desafio profissional: o desvelar e o ampliar. São ações que podem transformar as crianças e o próprio professor como sujeito sensível, envolvido no processo de criação da turma e de sua própria prática docente.

A intervenção do professor não é dirigida à criança com o intuito de padronizar as produções da sala,



Figura 2.30: Sesc em Santa Catarina

fazê-las alcançar um mesmo patamar ou expectativa, mas, sim, compreender o problema que a criança procura solucionar e apoiá-la com conhecimentos específicos que possam qualificar seus projetos. Por exemplo: o melhor modo de sustentar a argila em uma escultura que deve ser vertical; estratégias corporais para se apoiar nos movimentos que exigem delicado equilíbrio; técnicas de uso das canetas de modo a não rasgar a superfície do papel etc. Dessa maneira, a intervenção do professor vem para contribuir com a execução de uma exploração ou um projeto em curso.



Figura 2.31: Sesc em Alagoas

Nessa concepção, a História da Arte, a vida dos artistas e seus processos de produções nas Artes Visuais, dança, teatro e música não são o ponto de partida de um currículo de Arte, mas são conhecimentos a serviço das iniciativas criadoras das crianças. São importantes na medida em que ampliam as possibilidades de a criança conhecer o mundo e significar sua própria experiência. Além disso, pode também ser fonte de informação para alimentar seu próprio percurso de criação, fundamental para novos modos de sentir, fazer e pensar.

Por isso, a intervenção do educador é fundamental. Quando bem pensada, pode assegurar às crianças oportunidades de ampliar o que já sabem e o que desejam fazer com as cores, as texturas, os volumes e as formas, as imagens, os movimentos e os sons.

Considerando o papel determinante que a escola desempenha na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças, é importante investir em determinadas práticas educativas, como as definidas pelo documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), que têm como eixos norteadores as INTERAÇÕES e a BRINCADEIRA (p. 25-27). No que diz respeito ao trabalho com as Artes, é preciso garantir experiências que possam ser vivenciadas a partir de duas posições que se complementam: conhecer e fruir, explorar e produzir.

O que se pode aprender no trabalho com a Arte

Nos últimos anos, tem sido frequente nos currículos de Educação Infantil, a tendência de não focar o ensino de tradicionais objetos de conhecimento escolarizados e sim a experiência da criança na relação com os objetos de conhecimento, tomados em seus contextos sociais. Por isso, discute-se atualmente as práticas de teatro para crianças, a escuta, a apreciação e a produção musical como experiências criativas, as práticas sociais de leitura e escrita. Do mesmo modo

pensamos o trabalho com as Artes Visuais. Alinhados com essa tendência, que também está presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais, não colocamos no foco das atenções a transmissão de técnicas ou propostas que pressupõe o domínio de fórmulas fechadas (receitas de dobraduras, desenhos prontos para colorir, colagem de figuras geométricas etc.) e que são pouco flexíveis a transformações e experiências das crianças.

As diferentes linguagens podem ser compreendidas como texto: visual, teatral, sonoro, gestual etc. Em linhas gerais o campo da Arte pode ser dividido em Artes Visuais, teatro, dança e música, cada um possuindo uma gramática própria que nos permite acessar seus códigos. Por exemplo, as Artes Visuais têm como alguns dos seus atributos formais a linha, a cor, a textura, a forma. O teatro trabalha com a palavra, o gesto, a cenografia, a sonoplastia. A música lida com os sons e o silêncio. A dança com o corpo e o movimento. É importante que o professor se aproxime dessas gramáticas. Contudo, o fato de não ser um especialista nessas áreas não o impede de planejar um bom trabalho assegurando às crianças experiências fundamentais na Educação Infantil. Mais importante é reconhecer que a linguagem enfocada no ensino da Arte é a linguagem da criança no tratamento dos materiais que podem ser de diversas naturezas, musicais, visuais, corporais etc.

Tomando como base essas ideias, organizamos a seguir os objetivos e conteúdos.



Figura 2.32: Sesc em Pernambuco

Objetivos gerais

O trabalho com a Arte tem como propósitos gerais ampliar a experiência infantil e as suas possibilidades de elaboração, de modo que a criança possa:

- Conhecer, reconhecer e valorizar as diferentes manifestações estéticas e artísticas de sua cultura, o trabalho de artistas regionais (escritores, cantores, pintores, fotógrafos etc.) e as de outros povos.
- Ampliar as possibilidades de conhecer e representar o mundo, bem como sua própria experiência.



Figura 2.33: Sesc no Maranhão

- Perceber, explorar e experimentar as propriedades dos materiais e seus efeitos e os meios de produção da Arte nas diferentes linguagens.
- Desenvolver um percurso criativo próprio nas diferentes linguagens da Arte.

Conteúdos

Nas diversas experiências com as linguagens artísticas, as crianças devem construir conhecimentos necessários ao desenvolvimento dos objetivos já referidos:

- Reconhecer, conhecer e valorizar diferentes manifestações estéticas e artísticas de sua cultura e de outros povos.
 - Ampliação do repertório de Artes Visuais, dança, música e teatro de sua cultura e de outras.
- Construção de atitudes de respeito e valorização das ideias, opiniões, sensações, gostos e preferências dos colegas.
- Ampliar as possibilidades de conhecer e representar o mundo, bem como sua própria experiência.
 - Percepção sensível tanto na fruição de objetos e demais manifestações nas diferentes linguagens artísticas, quanto na compreensão do entorno, na expressão e na significação da própria experiência.
 - Expressão de ideias, opiniões e sensações sobre o que vê, escuta e sente, de modo a poder, ao longo do tempo, mudar suas impressões sobre o conhecido e construir os próprios padrões de gosto e preferências.
 - Fruição, apreciação e apropriação de repertório de imagens, música, movimentos, enredos de diferentes referências culturais a fim de ampliar sua própria experiência sensível, pensar sobre o novo e usar desse aprendizado em seu próprio processo de criação.
 - Fruição e apreciação das próprias produções bem como a de colegas como forma de alimentar seu percurso criativo.
- Perceber, explorar e experimentar as propriedades dos materiais e seus efeitos bem como os meios de produção da Arte nas diferentes linguagens.
 - Procedimentos básicos de uso de materiais e meios específicos como, por exemplo: como utilizar e preservar pincéis, brochas, CDs, DVDs, fantasias etc.; como ligar e desligar equipamentos

de reprodução de som; como manusear argila, massas, fitas adesivas e outros materiais que requerem conhecimento técnico específico.

- Exploração dos efeitos produzidos pelos materiais e suas transformações no meio.
- Desenvolver um percurso criativo próprio nas diferentes linguagens da Arte.
 - Envolvimento em processos de apropriação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens por meio da brincadeira, da imersão em experiências de exploração do universo estético e artístico, da convivência e interação com outras crianças.
 - Construção de estratégias para solucionar problemas estéticos propostos pelo professor e por ela mesma como, por exemplo, equilibrar formas em um móvel, estruturar uma escultura ou uma instalação de equilíbrio delicado; produzir sons diferentes explorando timbre, alturas, densidade e volume; conciliar força e equilíbrio para aprender novos gestos e formas de expressão corporal; criar a atmosfera de uma cena de faz de conta ou a característica específica de um certo personagem em uma improvisação teatral, entre outras.
 - Construção de significações para a experiência do tempo e do espaço da criação nas diferentes linguagens.
 - Desenvolvimento de atitude investigativa em Arte, o que envolve saber lidar com os imprevistos da criação e assimilá-los na construção de um novo projeto.

EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM

Não se pode definir expectativas de aprendizagem por faixa etária, sem considerar o contexto em que a infância é vivida. Isso significa que uma criança que teve acesso aos bens culturais e às experiências que a escola proporciona não pode responder às mesmas expectativas de uma criança que nunca frequentou uma escola. Do mesmo modo, a escola não pode alimentar expectativas idênticas para crianças de uma mesma faixa etária ou turma, desconsiderando a experiência anterior, tanto das que já estavam na escola quanto das que chegam à instituição educativa pela primeira vez.

Dessa forma, ao considerar o desenvolvimento de um percurso criativo dependente da articulação de experiências vividas a partir do conhecer, fruir Arte e produzir, é possível alimentar expectativas de aprendizagens progressivas, como se pode ver a seguir.

2 anos

- Conhecer e fruir:
 - Observa e interage com os gestos e expressões do professor nas situações comunicativas.
 - Demonstra, por meio do olhar e de gestos, suas preferências por determinados objetos, sejam eles bi ou tridimensionais.
 - Expressa, por meio de palavras ou gestos, suas ideias e sensações.
 - Domina o espaço estabelecendo relações de tamanho entre as formas tridimensionais que ocupam um determinado ambiente.
 - Reconhece, a partir do conjunto de produções visuais de sua turma, as suas próprias marcas pessoais.
 - Mostra-se sensível e curioso aos fenômenos da transformação das cores e dos materiais.
- Produzir:
 - Imita os gestos e expressões a partir da observação do professor ou de outras crianças.
 - Movimenta-se ao som de músicas de diferentes ritmos, percebendo-os.
 - Explora, percebe e expressa sensações provocadas por diferentes texturas, meios e materiais.
 - Mostra-se sensível e curioso ao fenômeno da transformação das cores, explora paletas e reconhece efeitos que as mesmas causam sobre diferentes suportes.
 - Explora diversas possibilidades de garatujar utilizando diferentes meios, suportes e materiais.

3 anos

- Conhecer e fruir:
 - Frui formas artísticas nas diferentes expressões e expressa verbalmente ou gestualmente suas impressões, ideias e sensações.
 - Conhece e interessa-se por apresentações de dança de diferentes gêneros bem como circo, mímica, teatro e outras formas de expressão corporal.
 - Frui manifestações de teatro de fantoches apresentados pelo professor ou por outras crianças da escola.
 - Reconhece marcas pessoais de sua criação podendo comentar aspectos do seu modo de produzir e dos resultados que mais aprecia em seu próprio fazer.
 - Utiliza conhecimentos sobre a cor, a forma e suas combinações para expressar suas impressões e compreensão das obras apresentadas pela professora e pelos colegas.
 - Observa os produtos e processos de produção das demais crianças e interessa-se por isso.
 - Observa os processos de criação seja por meio de observação *in loco*, de vídeo ou de livros e catálogos de Arte e interessa-se por isso.
- Produzir:
 - Expressa-se, gestualmente, nas diferentes formas das Artes Visuais, música, dança e teatro.

- Imita, por meio de gestos ou expressões faciais e corporais, o comportamento de personagens de histórias conhecidas.
- Improvisa enredos de faz de conta a partir de objetos e acessórios para se fantasiar.
- Reproduz ou cria, em outros contextos, as posturas corporais, gestos e falas imitadas do professor ou dos demais parceiros com os quais a criança tem contato físico.
- Expressa-se corporalmente nas brincadeiras que pressupõem a representação de papéis.
- Explora possibilidades expressivas do próprio corpo na produção de sons.
- Representa o espaço bidimensional de diferentes formas e posições, reconhecendo os atributos do espaço e suas relações com a representação seja por meio da escultura, modelagem, instalação etc.
- Explora diversas possibilidades gráficas alimentando, paulatinamente, um percurso gráfico próprio, não necessariamente figurativo.
- Coloca em uso conhecimentos sobre pontos, linhas, tramas etc., bem como diferentes materiais e ferramentas para construir texturas (pontilhado, grafismo, trama, baixo e alto-relevo etc.) e marcar superfícies.
- Utiliza conhecimentos sobre a cor, a forma e suas combinações nas suas criações visuais bidimensionais e tridimensionais, representativas ou não.

4 anos

- Conhecer e fruir:
 - Conhece o repertório de danças típicas de sua cultura.
 - Conhece, interessa-se e frui apresentações de dança de diferentes gêneros bem como outras formas de expressão corporal como circo, mímica, teatro etc.
 - Frui e amplia o repertório de manifestações de teatro profissional e popular, de bonecos ou atores, de sombras, de objetos etc.
 - Diferencia atividade de faz de conta de teatro, reapresentando por meio de fantoches, objetos ou outros recursos pesquisados, as histórias já conhecidas ou criadas pelo grupo para outros públicos.
 - Desenvolve preferências e interessa-se por manifestá-las, respeitando as dos colegas.
 - Identifica, nomeia e frui as diferentes manifestações do campo visual seja fotografia, cinema, pintura, desenho, produções multimídias etc.
 - Percebe características do espaço bidimensional e as utiliza como critérios de suas leituras de imagens nas mais diversas modalidades (foto, pintura etc.).
 - Percebe diferentes luminosidades e pensa sobre a ocorrência desse fenômeno nas diferentes manifestações visuais tais como pintura, fotografia, cinema etc.

- Observa os produtos e processos de produção das demais crianças e interage com isso em benefício de seu próprio percurso criativo.
- Conhece os processos de criação seja por meio de observação *in loco*, em vídeo ou nos livros e catálogos de Arte, interessa-se por isso e usa referências em suas produções criativas.
- Reconhece algumas obras de artistas que lhe foram apresentados, podendo fruir: expressar verbalmente ou gestualmente suas impressões, ideias e sensações.
- Produzir:
 - Comunica-se intencionalmente por meio de seu repertório de gestos, aprendidos na interação com o professor e demais parceiros.
 - Expressa-se corporalmente nas brincadeiras que pressupõe a representação de papéis.
 - Interage nas brincadeiras de faz de conta.
 - Explora movimentos específicos das danças estudadas pelo grupo.
 - Experimentar o uso de materiais diversos bem como os diversos planos do espaço nas brincadeiras e improvisações de dança.
 - Explora possibilidades expressivas do próprio corpo na produção de sons.
 - Improvisa encenações a partir de narrativas já conhecidas, inventadas ou recém-contadas.
 - Desenvolve enredos envolvendo personagens de histórias conhecidas em suas brincadeiras espontâneas.
- Escolhe e explora, a partir do conhecimento dos personagens, movimentos e gestualidade adequados para representá-los.
- Explora as possibilidades expressivas dos materiais – tecidos, fantasias, objetos do cotidiano, incorporando-os nas brincadeiras bem como na criação de cenários.
- Usa conhecimentos sobre as características de diferentes materiais (textura, densidade, capacidade de absorção e aderência etc.) e ferramentas para compor visualidades (objetos estáveis ou fenômenos efêmeros) bi ou tridimensionais seja desenhando, imprimindo, carimbando, pintando, preenchendo, projetando etc.
- Constrói procedimentos para usar, de modo intencional, eficiente e criativo, materiais específicos, como sobrepor massas de cor para alterar sua aparência ou sensação tátil (por exemplo, tornando-a mais ou menos diluída, mais ou menos opaca etc.); dominar procedimentos de sustentação de uma peça tridimensional: agregar, escavar, desgastar, aplainar etc.; selecionar melhores ferramentas para produzir diferentes texturas e efeitos especiais; selecionar e agregar materiais para compor diferentes sonoridades etc.
- Desafia-se com os problemas colocados pela representação e, ao mesmo tempo, intriga-se e dedica-se a desenvolver formas pessoais de representar ideias, sentimentos, emoções utilizando os meios visuais já conhecidos.

5 anos

- Conhecer e fruir:
 - Frui apresentações de dança de diferentes gêneros e outras formas de expressão corporal.
 - Conhece o repertório de danças típicas de sua cultura.
 - Desenvolve preferências e interessa-se por manifestá-las, respeitando as preferências dos colegas.
 - Diferencia atividade de faz de conta de teatro, rerepresentando, por meio de fantoches, objetos ou outros recursos pesquisados, as histórias já conhecidas ou criadas pelo grupo para outros públicos.
 - Identifica, a partir da leitura compartilhada de um roteiro adaptado para crianças, aspectos do roteiro dramático, tanto do ponto de vista do conteúdo quanto de suas marcas gráficas.
 - Estabelece diferenças entre a linguagem usada no texto teatral e a linguagem usada nas narrativas clássicas das histórias de fadas, por exemplo.
 - Identifica, a partir da leitura compartilhada, características dramáticas que constituem os personagens: aparência física, trejeitos etc.
 - Identifica, nomeia e frui as diferentes manifestações do campo visual seja fotografia, cinema, pintura, desenho, produções multimídias etc.;
- Percebe diferentes luminosidades e pensa sobre a ocorrência desse fenômeno nas diferentes manifestações visuais tais como pintura, fotografia, cinema etc.
- Observa os produtos de processos de produção das demais crianças e interage com os mesmos em benefício de seu próprio percurso criativo.
- Conhece os processos de criação seja por meio de observação *in loco*, em vídeo ou nos livros e catálogos de Arte, interessa-se por isso e usa referências em suas produções criativas.
- Reconhece temas recorrentes na produção de imagens sejam elas fotográficas, pictóricas, gráficas etc.; expressa verbalmente ou gestualmente suas impressões, ideias e sensações.
- Reconhece na obra de um artista elementos visuais que se relacionam com sua própria produção, podendo expressar suas ideias a respeito.
- Produzir:
 - Comunica-se, intencionalmente, por meio de seu repertório de gestos aprendidos na interação com o professor e demais parceiros.
 - Interage nas brincadeiras de faz de conta.
 - Explora movimentos específicos das danças estudadas pelo grupo.
 - Explora o uso de materiais diversos bem como os diversos planos do espaço nas brincadeiras e improvisações de dança.
 - Reproduz e cria coreografias.

- Registra graficamente as coreografias observadas ou as planejadas em grupo.
- Utiliza conhecimentos sobre as possibilidades expressivas dos materiais – tecidos, fantasias, objetos do cotidiano etc. – para improvisar situações a partir de um enredo criado pelo grupo ou proposto pelo professor.
- Escolhe e explora, a partir do conhecimento dos personagens, movimentos e gestualidade adequados para representá-los.
- Transpõe histórias conhecidas ou criadas pelo grupo de crianças para a linguagem teatral, brincando de faz de conta de teatro.
- Cria enredos para as apresentações de teatro, apoiando-se nos conhecimentos construídos sobre a narrativa e nas brincadeiras de faz de conta.
- Usa conhecimentos sobre as características de diferentes materiais (textura, densidade, capacidade de absorção e aderência etc.) e ferramentas para compor visualidades (objetos estáveis ou fenômenos efêmeros) bi ou tridimensionais, seja desenhando, imprimindo, carimbando, pintando, preenchendo, projetando etc.
- Explora possibilidades expressivas do próprio corpo na produção de sons.
- Constrói procedimentos para usar, de modo intencional, eficiente e criativo, materiais específicos, como sobrepor massas de cor para alterar sua aparência ou sensação tátil (por exemplo, tornando-a mais ou menos diluída, mais ou menos opaca etc.); dominar procedimentos de sustentação de uma peça tridimensional: agregar, escavar, desgastar, aplainar etc.; selecionar melhores ferramentas para produzir diferentes texturas e efeitos especiais; selecionar e agregar materiais para compor diferentes sonoridades etc.
- Desafia-se com os problemas colocados pela representação e, ao mesmo tempo, intriga-se e dedica-se a desenvolver formas pessoais de representar ideias, sentimentos, emoções utilizando os meios visuais já conhecidos.

Orientações didáticas

O planejamento é uma das mais importantes ferramentas de trabalho do professor. Muitas vezes, a ação desenvolvida não se cumpre exatamente como fora pensada. Mas é o fato de planejar que permite que mudanças sejam feitas e imprevistos contornados, sem grandes prejuízos para as crianças, ao contrário, incorporando boas surpresas trazidas pelos imprevistos.

Conhecer e produzir são duas posições diante da Arte que do ponto de vista do aprendiz devem se complementar. Tão importante quanto fazer é ver, apreciar, fruir. Essa experiência deve ser vivida a partir de proposições externas, propostas de diferentes maneiras, como sequências didáticas e projetos.

Sequência didática

Essa organização didática permite ao professor colocar problemas que as crianças deverão resolver fazendo, pensando, experimentando, afirmando, perguntando etc. As atividades são propostas de acordo com uma lógica do ponto de vista do que se espera que as crianças aprendam e possibilitam uma orientação mais dirigida do professor visando ao aprofundamento de aspectos da produção do grupo de crianças. A avaliação desse processo requer intervenções específicas como a pesquisa e a ampliação dos elementos gráficos do desenho; a exploração de um repertório específico de canção brasileira; a pesquisa de uma coreografia clássica ou do repertório teatral de um determinado autor.



Figura 2.34: Sesc em Pernambuco

Projetos

Essa organização didática permite ao professor compartilhar com as crianças os modos de divulgar as produções do grupo. Pode-se desenvolver um projeto de produção de um musical para um CD; uma apresentação teatral ou de dança; uma exposição de pinturas ou fotografias; ilustrações para um livro, um curta-metragem etc.

Esses modos de organização didática devem contribuir para integrar as diversas expectativas de aprendizagem, tanto no que diz respeito à experiência de conhecer e fruir quanto de produzir. Algumas práticas são especialmente favoráveis à construção de objetivos específicos, como se verá a seguir.

Para “reconhecer e valorizar as diferentes manifestações estéticas e artísticas de sua cultura bem como as de outros povos” (BRASIL, 2010), o professor pode propor, por exemplo:



Figura 2.35: Sesc em Alagoas

- Sessões de cinema seguidas de roda de conversa sobre aspectos dessa linguagem para crianças, além das ideias e sentimentos sobre o enredo das histórias.
- Visitas às exposições de Arte, espetáculos de música, teatro e dança disponíveis na agenda cultural da cidade e do próprio Sesc, seguida da apreciação do grupo.
- Sessões regulares de apreciação musical para conhecer gêneros da música, os artistas brasileiros e internacionais, as canções etc., com o objetivo de apoiar as crianças no exercício da escuta atenta dos elementos que compõem a linguagem musical: altura, intensidade, duração e timbre.
- Projetos de pesquisa sobre as manifestações populares de dança, bem como as eruditas, como o balé

clássico, podendo experimentar movimentos específicos de espetáculos de rua ou filmados.

- Projetos de produção de CDs ou coletâneas de canções a partir de um repertório: bossa nova; jovem guarda; catira; forró etc.
- Projetos de organização de saraus, teatro e outras formas de divulgar a cultura musical na instituição de Educação Infantil, contando com a participação das famílias.
- Projetos de organização de peças teatrais e dança, incluindo pessoas da comunidade que possam ensinar as coreografias às crianças.

Para “ampliar as possibilidades de conhecer e representar o mundo bem como sua própria experiência”, o professor pode propor:

- Sequências de estudos sobre um tema, artista ou movimento da História da Arte, articulando o tempo de conhecer e de produzir a partir dos novos referenciais. Por exemplo, um estudo de autorretratos de artistas para dar às crianças ideias de produção dos próprios retratos; um estudo de pinturas temáticas de Volpi para conhecer formas de representação de brinquedos populares etc.
- Projetos de organização de mostras de desenho, pintura, colagem etc., com o objetivo de contextualizar momentos de fruição de suas próprias produções bem como as dos demais colegas.
- Brincadeiras de improvisação musical, de teatro e dança, seguidas por projetos de produção de CDs com as produções das crianças.
- Rodas de leitura para apreciação de bons textos literários para crianças.



Figura 2.36: Sesc em Alagoas

- Projetos de organização de recitais de poesias e cantigas conhecidas pelo grupo, contando com a participação da comunidade.
- Projetos de produção coletiva de sonoplastia para os contos de autoria das crianças que podem se apoiar nas estruturas dos textos tradicionais já conhecidos por elas.
- Sequências de pesquisas e exploração de famílias de instrumentos musicais, de corda, sopro, percussão etc.
- Projetos de produção de instrumentos musicais a partir da pesquisa sonora dos objetos.
- Atividade diária de desenho com materiais riscantes e outros alternativos como trabalhar com as linhas e barbantes; sementes e demais objetos com os quais se possam compor desenhos.
- Brincadeiras de faz de conta com cenários lúdicos e objetos variados que podem ser apropriados pelas crianças em suas simbolizações.

Para “perceber, explorar e experimentar as propriedades dos materiais e seus efeitos bem como os meios de produção da Arte nas diferentes linguagens”, o professor pode propor:

- Sequências de intervenções no desenho, na pintura e na colagem para ampliar as referências gráficas das crianças e fazer avançar e seus percursos criativos.
- Explorações dos diversos planos espaciais a partir da movimentação criativa.
- Para contribuir com os percursos criativos das crianças nas diferentes linguagens, o conhecimento construído nessas experiências deve ser acionado nas oficinas de criação organizadas em espaços adequados e com materiais suficientes para o desenvolvimento de processos criativos individuais.
- Oferecer novas situações para que as crianças coloquem em jogo conhecimentos construídos nas demais oportunidades de contato com a arte.
- Tempo, espaço e materiais para a elaboração de ideias ou projetos pessoais de criação, possibilitando às crianças tempo para pensar sobre o que estão fazendo e para desenvolver uma ideia própria que, inclusive, pode ser retomada em outras seções de oficina.

A seguir, destacam-se alguns tópicos que podem orientar didaticamente os planejamentos voltados para o trabalho com a Arte.

Oficinas

As crianças também devem ter suas proposições pessoais, além das proposições externas, as quais, muitas vezes, viram projetos de criação. Para sistematizar didaticamente essa proposta, o professor pode preparar as Oficinas de Criação.

A oficina é organizada como um espaço mais aberto que oferece uma grande diversidade de materiais a que as crianças possam recorrer, de acordo com suas próprias iniciativas. Nessa situação todas têm oportunidade de vivenciar certas experiências que exigem mais tempo e regularidade para apropriação.

A oficina tem caráter permanente e assume como principais objetivos:

- Criar familiaridade com o próprio processo de criação.
- Incentivar a exploração de diferentes meios, suportes e materiais.

Prever e organizar o espaço para o trabalho das crianças

Considerar o fator espaço no planejamento didático do trabalho com a Arte exige que o professor se faça as seguintes perguntas: Como organizar a sala? Como dividir os espaços? Por quê? Como assegurar que todos possam circular livremente, de modo organizado, sem atrapalhar os colegas? Que cuidados observar? Quais materiais podem ser de livre acesso ou não? Onde os trabalhos irão secar?

O espaço tem importantes dimensões: a estética, fundamental à formação do olhar e das sensações das crianças, e a pedagógica, relacionada ao que as crianças deverão aprender. É comum encontrar instituições de Educação Infantil que não preservam, valorizam ou se importam com as “marcas” das crianças. A parede é um sinal claro disto: frequentemente, os personagens das histórias infantis e outras figuras infantilizadas são usados como motivo de decoração.

O problema é a presença hegemônica de determinadas imagens impostas pela mídia e o efeito decorativo que propõem, ou seja, a descontextualização e a massificação, sem possibilidade de construção de novos sentidos. Por isso, é fundamental tematizar, com as crianças, a estética dos ambientes. O que colocar nas paredes? Onde os desenhos e pinturas podem ser fixados, de modo a ficarem acessíveis a todos? Que pôsteres ou quadros podem ser referência estética para as crianças?

Outro critério que se pode estabelecer com relação ao espaço é a sua adequação. Os ambientes da escola, preparados para o trabalho criativo das crianças, devem ser adequados ao tipo de atividade proposta. Ouvir música exige local protegido de sons externos, confortável para sentar-se ou mexer-se à vontade. É possível organizar um ambiente com almofadas ou outros materiais que amortecem ruídos externos, permitindo melhores condições para aprender a ouvir música. Já a dança exige liberdade para os deslocamentos, portanto, ausência de mobiliários e piso revestido com material adequado para deslizamentos, cambalhotas, rolamentos etc. Atividades plásticas necessitam de áreas que permitam o movimento em torno de mesas e cavaletes e abrir distâncias para observar as produções de longe e/ou de perto, painéis que permitam ver as imagens, bancadas compartilhadas capazes de potencializar as interações e o diálogo entre as crianças, que interferem positivamente na criação infantil. Um canto na sala com os materiais de artes pode ser uma alternativa interessante para viabilizar o acesso das crianças nos seus momentos livres.



Figura 2.37: Sesc em Pernambuco

Por outro lado, também faz parte da atividade criativa mudar os padrões de uso de espaços. Por isso, é interessante que o professor valide as propostas das crianças mas, em muitos casos, ele mesmo pode propor a subversão da funcionalidade dos mesmos. O parque, por exemplo, pode ceder o espaço do pega-pega e do esconde-esconde a um ateliê ao ar livre, com bastante chão para riscar e paredes para expor produções infantis. O canto sob a árvore, além de abrigar o piquenique, também pode ser uma alternativa para a roda de leitura ou uma sessão de declamação de poesias. E por que não pesquisar objetos sonoros na cozinha ou no refeitório?



Figura 2.38: Sesc em Santa Catarina

Há, por fim, uma dimensão do espaço que é intrínseca à criança e seus processos de criação. O local onde ela se movimenta, observa, percorre com o corpo e a atenção, o espaço de dentro e o de fora. É esse aspecto que torna o espaço não apenas uma variável no planejamento didático, mas, principalmente, objeto para as apropriações criativas das crianças.

Prever e organizar o tempo para a criação

Uma das maiores dificuldades está em compreender que o tempo subjetivo não tem a mesma duração do tempo cronológico. Por isso, frequentemente, a vivência da turma se desencontra dos ponteiros do relógio. Há crianças que concluem suas produções em menor tempo, outras demoram mais. Às vezes,

encontram dificuldades técnicas em solucionar seus problemas, em outras, se entretêm com o que observam na mesa ao lado ou, ainda, descobrem uma ideia ótima bem no fim, quando todos estão acabando, afinal, ao longo de uma produção muitas novas ideias podem surgir. Coisas que não estavam lá no início geram novos problemas para os quais as crianças se desafiam a resolver.

Construir uma experiência que respeite o tempo de criação de cada um também é parte do trabalho a ser feito com as linguagens artísticas na Educação Infantil. A criança tem muito que aprender sobre seu tempo de produção e o professor, conseqüentemente, deve organizar modos de apoiar essa importante aprendizagem. Observando atentamente como as crianças vivem o tempo de criação, torna-se possível criar alternativas à gestão da sala.

A reflexão do professor sobre a organização do tempo de trabalho gira em torno de algumas questões, cuja clareza se revela na qualidade de seu planejamento: Como será iniciada a atividade? A atividade demanda um tempo de dedicação individual/pessoal das crianças ou um tempo de compartilhar experiências? Como conciliar os tempos individuais em propostas coletivas? No caso de produções individuais como desenho, pintura, escultura, modelagem, colagem etc., considerando que nem todas concluirão suas produções ao mesmo tempo, o que fazer com as que terminam antes do tempo previsto? E com as que não tiveram tempo para finalizá-las? Como saber quando a criança concluiu a atividade?

O planejamento do trabalho com as linguagens artísticas pressupõe clareza de critérios para a decisão do uso do tempo, que dependerá das características e objetivos das diferentes propostas. Organizar no ambiente alternativas para quem já tenha finalizado seu trabalho até que todos concluem suas produções pode ser uma solução para acomodar diferentes vivências do tempo. Por exemplo: ter sempre ao alcance das crianças materiais para desenhar quando acabarem uma proposta; incentivar o uso do caderno de desenho para essas horas; incluir no canto de leitura da sala exemplares de livros de Arte para a leitura e fruição das crianças para o tempo livre; delegar às crianças o cuidado e a organização de suas pastas de desenho e pintura para que possam se ocupar também com isso.

Do ponto de vista de um planejamento global do trabalho com a Arte é preciso destinar tempo às propostas que o professor faz ao grupo. Mas há que se prever um tempo para que as próprias crianças inventem seus problemas, se coloquem desafios de criação, desenvolvam seus projetos pessoais, como ocorre na oficina. Os projetos têm a sua duração definida pela intenção didática, conforme o tempo necessário aos objetivos de aprendizagem propostos pelo professor. A oficina tem caráter permanente e sua duração é medida de acordo com o tempo de criação das crianças: no início é mais rápida e, com a conquista da experiência, vai se estruturando em um tempo mais longo.



Figura 2.39: Sesc em Santa Catarina

Prever e organizar a oferta sistemática e intencional de materiais

Prever e organizar a oferta sistemática e intencional de materiais pressupõe que o professor reflita sobre que materiais disponibilizar? Por quê? Como apresentá-los e disponibilizá-los? Como cuidar para que todos possam ter acesso e encontrem rapidamente o que precisam? Que outros cuidados observar com relação à especificidade dos materiais oferecidos?

Nas mãos das crianças, os materiais podem servir como objetos da atividade criativa, além de sua funcionalidade tradicional. Um palito, por exemplo, pode servir para unir pedaços separados de argila em uma mesma peça, desenhar sobre uma superfície recoberta por uma densa camada de tinta, colar e constituir volume



Figura 2.40: Sesc em Santa Catarina

para um desenho. Uma pedra pode servir para alisar a argila, um grampo para riscar a superfície que servirá para a impressão de gravuras; acessórios e adereços para fantasias; objetos do cotidiano que produzem sons diferentes etc. Também, faz parte do processo de criação das crianças, inventar novas formas de usar os mesmos materiais. Para isso, o professor deve tanto oferecer materiais diversificados quanto validar os instrumentos que elas criam para solucionar os problemas enquanto trabalham.

A qualidade do material oferecido é uma importante variável no planejamento do professor, pois interfere, decisivamente, nos processos e resultados do trabalho

das crianças. Por exemplo, o giz de cera, material comumente de baixa qualidade, que não marca adequadamente o papel, a não ser que a criança imprima muita força, é desaconselhável às propostas de desenho. Ao contrário, canetas e lápis macios permitem riscar melhor e, portanto, aparecerem mais, no trabalho com as linhas. Do mesmo modo, brochas podem ser interessantes para criar texturas com tinta, mas pincéis macios permitem melhor domínio do gesto e do deslizamento da tinta sobre a superfície plana.

A quantidade dos materiais ofertados interfere na qualidade das produções. Há sempre que se pensar nas proporções de materiais por criança, considerando o objetivo das propostas e o interesse das crianças, o que muitas vezes causa disputa entre elas. Todo professor atento aos processos criativos das crianças disponibiliza, de modo equilibrado, as cores claras e escuras em um estojo de canetas ou lápis, pois, frequentemente, rosa, vermelho e amarelo acabam antes do marrom e do cinza. Também será muito tumultuado brincar com fantasias quando só se dispõe de um chapéu ou uma peruca para toda a turma. Ou então, só roupas de meninas, princesas e bruxas e poucos acessórios para os meninos e vice-versa. A observação atenta do uso que as crianças fazem dos materiais pode pautar a oferta dos mesmos, adequando-os às necessidades do grupo.

Pesquisar os percursos criativos das crianças nas diferentes linguagens

A produção criativa de uma criança não resulta de seu olhar ou de “jeito espontâneo”. A análise de sua sequência de produções permite ao professor encontrar recorrência de algumas ideias, apropriação de estilos e, até mesmo, de certa lógica que dá sentido ao seu percurso de criação. Assim, a curiosidade, a exploração, a experimentação e a intencionalidade da criança podem ser observadas na análise de seus percursos.

Isso não significa, no entanto, que sejam sempre lineares. No caso do desenho, é comum encontrar desenhos figurativos de uma mesma criança que, logo depois, produz apenas grafismos abstratos ou mesmo marcas que expressam gestualidade, e não mais linhas precisas. Não é, portanto, a objetividade que alimenta o fazer das crianças, mas sim sua visão do mundo, suas ideias e percepções, o prazer de brincar com os elementos das linguagens artísticas e a vontade de superar desafios que a professora propõe ou que ela mesma inventa, quando tem oportunidade para isso. Compreender isso é fundamental para que se possa intervir evitando que as crianças apreciem apenas um padrão de beleza e passem a não gostar mais de seus próprios desenhos.

Conhecer melhor os percursos das crianças é fundamental ao professor na hora de planejar seu trabalho, de buscar os materiais e as referências estéticas que poderão ser mais interessantes para cada uma delas.



Figura 2.41: Sesc em Santa Catarina

Colocar-se como interlocutor interessado, instigante e provocador para o grupo de crianças

É reconhecido o papel que o olhar dos adultos tem sobre as produções infantis. Mais do que desenvolver belas ideias, as crianças esperam o retorno de um olhar atencioso e valoroso. Por isso, é fundamental que o professor, pessoa investida de extremo afeto, seja um interlocutor presente, interessado, instigante e provocador. Essa atitude transparece nas suas diversas ações quando:

- Incentiva as produções individuais e coletivas e, ao mesmo tempo, favorece as interações e apoia a construção de estratégias de troca entre pares.
- Mantém vivo o interesse das crianças construindo, com elas, a surpresa, o humor, a paciência, a atenção e a incerteza como ingredientes às atividades de produção.

- Estimula o olhar às produções realizadas em grupo ou individualmente.
- Compreende e orienta o tempo de criação e de exposição, reconhecendo que nem tudo o que a criança produz é para ser exposto, já que é para ela um exercício de exploração livre ou experimentação orientada.
- Demonstra interesse pelo que as crianças desenvolvem nas oficinas e, sempre que possível, escolhe artistas e obras para a apreciação do grupo, visando ampliar o diálogo da turma com essas referências.

Ao longo do ano letivo, o professor deve manter-se atualizado e pesquisar fontes de informação em História da Arte, materiais utilizados pelos artistas, obras e pessoas a serem estudadas. Essa é uma atitude fundamental para fazer frente à tradição escolar que tende a enrijecer os conteúdos de Arte, predeterminar os artistas ou movimentos que devam fazer parte do currículo de cada faixa etária. Essa atitude acaba por limitar as referências e a própria criatividade do professor, que deixa de buscar outras maneiras de a Arte alimentar seu trabalho com as crianças. Além disso, pode não oferecer tudo que for necessário aos percursos criativos e, muitas vezes, criar padrões de beleza estereotipados. A diversidade de referências é fundamental na tarefa de evitar que as crianças considerem bonitas apenas as produções estereotipadas de desenho, música etc. Por isso, além de pesquisar o percurso criador das crianças, é importante que o professor conheça outras fontes de referência para que, inspirado por esse repertório, possa apresentar-lhes exemplos de Arte, de artistas e processos de produção que dialoguem melhor com suas ideias e iniciativas.

Registro e avaliação

Como dito anteriormente, o que está em jogo na aprendizagem no campo das Artes não é apenas o produto final, mas o processo de criação. Por esse motivo, não é possível avaliar as aprendizagens ao longo de um período tomando apenas uma pintura, um desenho, uma coreografia ou uma improvisação.

Para observar o avanço do percurso criativo das crianças é necessário que o professor organize formas de documentar a produção individual ao longo do tempo. Isso pode ser feito de diferentes maneiras, adequando o suporte da documentação à natureza própria das linguagens, por exemplo:

- Pasta ou caixa organizada com todos os desenhos, pinturas e demais produções visuais bidimensionais.
- Filmagens das brincadeiras ou situações planejadas de ensaios ou finalização de teatro ou dança.
- Álbum de fotos de alguns dos exemplos de produções tridimensionais desenvolvidos em um período.
- Sequências de fotos de movimentações envolvendo a exploração do teatro ou da dança pelas crianças, tanto em situações espontâneas quanto planejadas.
- Gravação em áudio de algumas rodas de fruição do grupo de crianças, tanto de artistas quanto do próprio grupo.

Em todos os casos, é fundamental que o professor registre as datas das produções (no caso do desenho, sempre no verso ou em etiqueta anexa). Tal recurso facilita à família o acompanhamento do percurso de suas crianças e, ao mesmo tempo, oferece um rico material para o acompanhamento das aprendizagens

ao longo de um período. Tais documentações, associadas a registros de observações, poderão compor o relatório de percurso elaborado pelo professor com o intuito de alimentar as novas propostas e intervenções didáticas.

Espera-se que os professores possam avaliar as aprendizagens das crianças, mas, sobretudo, seu próprio trabalho, procurando estabelecer um diálogo entre o que se propôs a ensinar e o que de fato as crianças aprenderam.

A avaliação das aprendizagens no campo das experiências com as Artes é feita por meio da leitura e da análise de um percurso criativo, com base na documentação realizada, a partir de alguns indicadores:

- Apropriação de procedimentos de uso de materiais que suportem a produção criativa nas diferentes linguagens.
 - Avanço no percurso criativo individual observado na sua trajetória de produção nas diferentes linguagens (produções visuais, dança, teatro, música).
 - Gosto em participar de atividades propostas nos diferentes campos das artes.
 - Consciência cada vez maior do uso do tempo em suas produções.
 - Crescente consciência observada no modo de expressão de suas preferências.
 - Capacidade de fruição.
 - Qualidade e coerência na argumentação sobre gostos e preferências, utilizando conhecimentos das gramáticas bem como sensações e sentimentos produzidos pelo contato com diferentes produções artísticas.
- Uso de referências do repertório trazido de casa, bem como o aprendido na escola, na significação das diversas manifestações artísticas que lhes são apresentadas.
 - Curiosidade com que demonstra se relacionar com produções novas, em todas as linguagens.
 - Flexibilidade ao manifestar opiniões sobre o assunto, evidenciando a tolerância e a abertura para conhecer o novo.
 - Capacidade de mudar de preferência no decorrer de um período mais longo, demonstrando assim o movimento da formação do olhar, da escuta e da expressão motora.



Figura 2.42: Sesc em Alagoas

MÚSICA



Figura 2.43: Estância Ecológica Sesc Pantanal

Concepção do trabalho na área

A música tem um lugar importante na vida das crianças. Muito cedo elas se interessam pelos sons, querem saber de onde eles vêm e de que maneira são produzidos. Hoje se sabe que, ainda no útero materno, as crianças escutam e produzem sons. Ao nascer, e à medida que crescem, passam a utilizar os sons como recursos importantes para compreender o mundo e se comunicar. Encantam-se com os sons do ambiente e também quando os adultos cantam para elas. Antes mesmo de falar, as crianças produzem sons, os identificam e tentam repetir as melodias que os pais e outras pessoas cantam. A música é uma forma poderosa de comunicação que está, portanto, na base da comunicação humana.

A música está presente em todos os momentos da nossa vida, na natureza e na cultura. Ela faz parte das experiências inaugurais de construção de significados [...], impregnados de afetividade. Assim, o canto dos pássaros e o cri-cri dos grilos são sons que acompanharão a chegada do dia e o cair da noite, dando sentido a esses fenômenos; o som do vento e da chuva acompanhará a urgência das pessoas em se agasalhar e proteger antes de sair [...]; o som dos tambores a distância marcará a aproximação das figuras dos folguedos; e tantas outras manifestações musicais farão parte da vida das crianças a partir de seu nascimento, contribuindo para a formação de sua identidade e para a sua possibilidade de conhecerem e de se expressarem, elas mesmas, nessa linguagem tão humana e fascinante (OLIVEIRA, 2012, p. 145).



Figura 2.44: Sesc no Piauí

A escola tem o compromisso de garantir que a música esteja presente no cotidiano das crianças, figurando entre as linguagens trabalhadas no currículo da Educação Infantil. Mas é importante refletir sobre qual concepção pautará este trabalho.

É preciso considerar que a educação musical, no contexto da Educação Infantil, fará maior sentido dentro da experiência de multiplicidade de linguagens que a escola deve oferecer, definida por Tonnuci (2005, p.18)

como a *dignidade partidária das linguagens*. É importante que “as crianças compreendam que é possível expressar-se de diversas formas e que cada uma pode escolher as linguagens mais adequadas às suas habilidades e às suas próprias exigências”. Acreditamos que o maior objetivo da educação musical na Educação Infantil seja o desenvolvimento pleno do ser humano, principalmente para que as crianças possam valer-se da música como uma ferramenta de crescimento pessoal. Nesse sentido, a educação musical não toma como ponto de partida a formação de musicistas, mas a formação do indivíduo numa forma de expressão que integra muitas capacidades – a sensibilidade, o intelecto, a razão e a emoção.

A música não é privilégio de músicos, é privilégio do *humano*. O trabalho musical com crianças deve respeitar o modo como pensam, e o que é a música para elas. Para os pequenos, a música está intimamente ligada à exploração: descobrem como os sons são produzidos ao bater, apertar, agitar, assoprar e ao realizar tantas outras ações, pesquisando os objetos à sua volta e também os instrumentos musicais aos quais tenham acesso. O corpo e a voz são os primeiros instrumentos musicais do bebê, um ser em perfeita disposição para explorar, divertir-se e aprender com suas descobertas.

Para a criança, a relação com o conhecimento musical é primeiramente lúdica, na medida em que se põe a descobrir as possibilidades físicas de produção sonora. As crianças ainda não possuem, como os adultos, um conceito fechado de música, conceito inclusive muitas vezes idealizado, que identifica a música com um conhecimento elevado e distante das pessoas comuns. A criança aproxima-se da música como um campo de conhecimento e de ricas descobertas, com a mesma curiosidade com que se aproxima e faz descobertas no campo das ciências e das artes.

Se considerarmos a atividade de exploração sonora como o início de um processo de educação musical, complementado pela escuta, esta será o ponto de partida para que as crianças possam enriquecer progressivamente seu conhecimento musical, mediadas pelo adulto. Dessa forma, as experiências de exploração musical na escola não devem ser apenas espontâneas. Pelo contrário, devem ser refletidas e organizadas pelos professores, levando em consideração que é preciso orientar, completar e enriquecê-las, já que muitas vezes o repertório musical das crianças provém apenas de seu contato com a televisão e outros veículos de comunicação. Conforme se lê em Buenos Aires (2000b),

[...] Ao descobrir e realizar, ao produzir e expressar, ao apreciar e comunicar, pode-se levar adiante todo um processo musical que facilitará nas crianças a evolução de suas capacidades naturais e a construção progressiva do conhecimento da música, sem perder de vista que vivenciar, divertir-se e desfrutar são essência e parte fundamental desta tarefa.

Não podemos nos esquecer de que a experiência de vida de qualquer pessoa estará sempre impregnada de referências musicais, e com as crianças não é diferente. Uma música, portanto, nunca será apenas uma partitura interpretada mecanicamente, ou a reprodução técnica de uma melodia na qual um certo número de instrumentos tem lugar e vez, numa determinada forma de organização. A música sempre estará em interseção com outras experiências e campos de conhecimento humanos, como a literatura, a escrita e outras artes como o teatro, o desenho, a pintura, e, é claro, a dança.

Swanwick (2003, p. 66) aponta para a possibilidade de que os professores compreendam a música como discurso, que, por definição, não pode ser nunca um monólogo: "Cada aluno traz consigo um domínio de compreensão musical quando chega a nossas instituições educacionais. Não os introduzimos na música; eles são bem familiarizados com ela." Para o autor, a curiosidade, e o interesse sobre a música dificilmente serão despertados se o professor oferecer apenas informações sobre o seu aspecto técnico ou histórico aos alunos. Deve haver espaço para a experimentação, para a escolha, para a tomada de decisões, para o trabalho coletivo.



Figura 2.45: Sesc no Maranhão

A partir dessas considerações, uma questão que se coloca é: Como o professor polivalente de Educação Infantil pode realizar um bom trabalho em música, sem ser um especialista nesta linguagem?

Antes de tudo, é preciso pensar no estímulo às vivências lúdicas e ligadas às brincadeiras, pois estas são a ponte para a sensibilização das crianças e para o início do conhecimento gradual da música como linguagem expressiva. É importante que o professor seja ele próprio um interessado em música; que conheça canções do repertório infantil, popular e de concerto brasileiro, mas também de outras culturas.

Sobre a música

Parâmetros do som. A música é a linguagem que organiza o som e o silêncio na continuidade espaço-tempo, intencional e expressivamente. O som é a matéria-prima da criação musical e o silêncio, seu oposto complementar. Em outras palavras, a música resulta das inúmeras formas como sons e silêncios podem ser combinados e distribuídos no tempo e no espaço.

Segundo Fonterrada, educadora musical:

O ser humano sempre se relacionou com o universo sonoro que o rodeava. Percebia, com encantamento ou temor, os sons que vinham da natureza. Produzia sons (com a voz, o corpo ou os materiais de que dispunha) e, pouco a pouco, no decorrer do processo de construção de sua história, transformou em linguagem expressiva a relação (inicialmente utilitária e funcional) com a matéria sonora (FONTEERRADA apud BRITO, 2005, p. 12).

Os sons têm algumas qualidades, ou, em linguagem mais técnica, parâmetros. São eles:

- **Altura:** um som pode ser medido pela frequência de suas vibrações por segundo. Pode ser grave, médio ou agudo. Por exemplo, o som da freada brusca de um carro é agudo, o som do trovão é grave. Entre os instrumentos musicais, o flautim e o violino emitem sons mais agudos do que o do trombone ou do contrabaixo, mais graves.
- **Duração:** um som pode ser medido pelo tempo de sua ressonância. Pode, portanto, ser mais curto ou mais longo. O som de um pingo d'água que bate contra o fundo da pia é curto, ao passo que o assobio do vento é longo; instrumentos de percussão como o tambor produzem sons de menor duração (mais

curtos) do que os sons produzidos pelo triângulo, que, por ser de metal, ressoam durante mais tempo.

- **Intensidade:** um som pode ser medido pela amplitude da onda sonora. Pode, dentro desse parâmetro, ser mais forte ou mais suave. Na natureza, os pios de pássaros são mais suaves do que o latido de um cão, mais forte. No caso da produção sonora com objetos ou instrumentos musicais, normalmente, a intensidade do som varia com a força do ataque – por exemplo, uma flauta soprada com força produzirá um som mais forte do que se soprada suavemente; um tambor soará com diferentes intensidades, dependendo da força com que é tocado.
- **Timbre:** é a característica que diferencia ou “personaliza” cada som. Alguns o chamam de a “cor” do som, e depende dos materiais e dos modos de produção do som. Assim, mesmo feitos de madeira, a flauta e o clarinete têm timbres diferentes, e as vozes das pessoas também têm características que as distinguem como únicas.

É importante lembrar, porém, que falar sobre os parâmetros do som não é falar sobre música. As características dos sons não são, ainda, a própria música:

Música não é melodia, ritmo ou harmonia, ainda que esses elementos estejam muito presentes na produção musical com a qual nos relacionamos cotidianamente. Música é também melodia, ritmo, harmonia, dentre outras possibilidades de organização do material sonoro. O importante é estarmos sempre próximos da ideia essencial à linguagem musical: a criação de formas sonoras com base em som e silêncio (BRITO, 2003, p. 26).

De fato, o trabalho com a música dentro da escola deve considerar intensamente a possibilidade de criação, de descoberta. É por isso que a produção sonora das

crianças, mesmo não parecendo “ser música” como entendida convencionalmente, é música, de acordo com esta concepção.

Importante é que se esteja atento para as formas de aproximação e de expressão musical infantil. Uma analogia possível é lembrar como os professores podem compreender, respeitar e apreciar, no campo das Artes Visuais, as garatujas infantis, reconhecendo nelas intencionalidade e expressividade, mesmo que estes primeiros desenhos não sejam representações realistas. Da mesma forma, as “lalações” – primeiras vocalizações dos bebês – podem ser valorizadas e mesmo incentivadas, em jogos nos quais os professores podem imitar, cantar junto ou ampliar a “cantoria” dos pequenos. As famosas canções que as crianças um pouco maiores passam a inventar, com palavras aparentemente sem nexos e que vão sendo criadas ao sabor da própria brincadeira, também são formas de improvisação nas quais as crianças se envolvem pesquisando, escolhendo, inventando musicalmente.

O fato é que o próprio conceito de música mudou muito ao longo dos últimos séculos. E as transformações sociais e culturais que continuam ocorrendo na contemporaneidade prosseguem transformando-a, seus sentidos e significados para a humanidade.

Além disso, o fenômeno musical não compreende apenas a produção dos sons, mas também sua escuta.

Para Cage (apud BRITO, 2003, p. 27),

a música não é só uma técnica de compor sons (e silêncios), mas um meio de refletir e de abrir a cabeça do ouvinte para o mundo. [...] Com sua recusa a qualquer



Figura 2.46: Estância Ecológica Sesc Pantanal

predeterminação em música, propõe o imprevisível como lema, um exercício de liberdade que ele gostaria de ver estendido à própria vida, pois “tudo o que fazemos” (todos os sons, ruídos e não sons⁷ incluídos) “é música”.

Por fim, é fundamental perceber o quanto este pensamento contemporâneo sobre a música pode ajudar o professor de Educação Infantil a aproveitar as situações lúdicas e o jogo, como principal linguagem da infância, para enriquecer e orientar seu olhar para o trabalho musical.

⁷ Por “não sons” podemos entender não apenas o silêncio (a ausência de sons), mas também as vibrações que nosso ouvido não percebe por estarem fora do nosso espectro auditivo – graves demais ou agudas demais. “Nossa escuta guia-se por limites impostos pela cultura, ou seja, o território do ouvir tem relação direta com os sons de nosso entorno, sejam eles musicais ou não”. Brito (2003, p.17).



Figura 2.47: Sesc em Santa Catarina

Cantar. Desde muito cedo, as crianças encantam-se ao explorar a própria voz. O professor pode estimulá-las a brincar, imitando sons do entorno natural e social. A própria voz é uma inesgotável e fascinante fonte de exploração e de possibilidade de comunicação. Suas reações vocais, a princípio reflexas, compõem o que poderíamos chamar de um primeiro sistema de sinais que pode ser decodificado pelos outros. O ambiente está sempre cheio de referências sonoras que podem ser escutadas e reproduzidas, como o som da chuva, da água, do mar, do vento, dos pássaros, ou mesmo dos carros, eletrodomésticos e máquinas.

Cabe à escola dar lugar a estes jogos com a voz, dando sentido a estas brincadeiras e ao uso da voz, poderoso instrumento que, ao longo da vida, pode-se aprender a usar com cada vez mais propriedade.

A canção é um gênero musical que integra música e poesia. *Música* e *canção* não são a mesma coisa. Popularmente, porém, é comum nos referirmos às canções como “música” – por exemplo, quando dizemos às crianças “vamos cantar aquela música?”, ou comentamos “gosto daquela música do Roberto Carlos” etc. A canção sempre tem uma letra, um poema que se canta, e muitas canções do repertório brasileiro são verdadeiras obras-primas. Segundo Brito (2003, p. 93), “é importante apresentar às crianças canções do cancionero infantil tradicional, da música popular brasileira, da música regional, de outros povos etc. Além de cantar as canções que já vêm prontas, elas devem ser estimuladas a improvisar e a inventar canções”.

Mas é necessário perceber que, até conseguir reproduzir uma canção, a criança percorre etapas. Uma canção é um conjunto complexo de informações musicais, como a melodia, o ritmo e o texto. É aos poucos que a criança adquirirá maior domínio com relação à entoação melódica e ao ritmo, cantando com maior precisão, orientada por um pulso regular.

As crianças podem cantar em diferentes momentos, mas no cotidiano da Educação Infantil deve haver

momentos especificamente dedicados ao exercício e à construção de um repertório de canções do grupo. É importante alternar propostas de canto, como momentos em que possam cantar individualmente; momentos em que cantem em pequenos grupos; e momentos em que cantem todos juntos.

Nessa direção, cada turma pode ir formando um grupo de canções que gostem de ouvir e de cantar, compondo um rol significativo para todos, do qual façam parte exemplos do repertório cultural brasileiro, regional, popular e de concerto, mas também de outros lugares e culturas.

É importante relacionar-se com as canções que se canta como material lúdico, encontrando nelas diferentes possibilidades de identificar e brincar com sua dinâmica (mais rápidas, mais lentas), explorando possibilidades de acompanhamento com palmas ou partes do corpo, ou ainda possibilidades de dramatização. Os professores também devem estar abertos a este repertório com ouvidos sensíveis, não simplificando suas possibilidades de produção e acompanhamento. Palmas não são as únicas possibilidades de acompanhar uma música.

Os acalantos são canções usadas para embalar, acalmar e fazer adormecer, pertencentes ao repertório de várias culturas. Suas melodias e letras simples são

facilmente identificáveis pelas crianças, que logo se tornam capazes de reproduzi-las cantando. Também fazem parte das primeiras experiências musicais infantis e seu reconhecimento e reprodução estão repletos de afetividade. São canções plenas de significado para as crianças, que podem compartilhar no grupo os seus preferidos e aprender outros, mesmo em projetos dos quais as famílias participem, compartilhando este repertório.

Os professores devem ter atenção para a importância de ampliar o repertório das crianças, contemplando no cotidiano escolar, além dos acalantos, estilos musicais diferentes para a apreciação e o canto: sambas, choros, boleros, rock'n roll e tantos outros.

Outro aspecto importante do trabalho com o canto e com a voz é que as crianças, desde sempre, podem ser orientadas a conversar e cantar em tom adequado, percebendo e cuidando da voz, evitando falar muito alto ou cantar gritando, buscando sempre serem ouvidas – mas também ouvir. Finalmente, nunca é demais lembrar que o trabalho com a canção não deve ser o único realizado na escola. Apesar da familiaridade com o gênero e da facilidade e presença constante das canções no repertório das crianças, o desafio do professor é desenvolver um trabalho que integre também outros tipos de atividade musical, como a escuta de música instrumental, de concerto ou contemporânea, bem como a improvisação e a composição.



Figura 2.48: Sesc no Maranhão

Produzir sons e tocar instrumentos. Conforme vimos, produzir sons é uma das atividades que primeiramente entretêm as crianças. A produção sonora está profundamente ligada ao jogo, ao lúdico. Brito (2003, p. 31) destaca a forma como François Delalande, músico, compositor e pesquisador francês, relacionou as formas de jogo infantil propostas por Jean Piaget a três dimensões presentes na música:

- Jogo sensório-motor, vinculado à exploração do som e do gesto.
- Jogo simbólico, vinculado ao valor expressivo e à significação mesma do discurso musical.
- Jogo de regras, vinculado à organização e à estruturação da linguagem musical.

Assim, o jogo sensório-motor característico da criança pequena vai corresponder, na música, à exploração

intensa do próprio corpo, do movimento, da voz, dos objetos e espaços e as possibilidades sonoras que eles lhe apresentam. Mais tarde, são as condutas simbólicas que marcarão a aproximação e o desenvolvimento musical das crianças, nas situações em que a música apoia seu brinquedo ou é utilizada em suas representações, traduzindo estados e identificando-se a emoções, ou vivida ela própria como um jogo, como no caso das rodas e brincadeiras cantadas. Finalmente, à medida que crescem, as crianças passam a interessar-se pelos aspectos estruturantes da música, como a compreensão de seus elementos, a identificação de partes, as mudanças rítmicas, a presença ou não de introdução e possibilidades de grafia e de leitura, que permitem novas conquistas como fazer música em grupo. Produzir sons, portanto, está relacionado às oportunidades que se oferecem às crianças de explorar a si próprias, bem como materiais e objetos cotidianos, brinquedos e instrumentos musicais adequados a cada faixa etária. A exploração sonora consiste numa das formas mais importantes de descobrir o mundo. Os pequenos logo passam a perceber que os sons produzidos são diferentes: uma pedra contra outra, objetos de plástico, madeira ou metal, folhas sendo pisadas, recipientes "recheados" com sementes de tipos diferentes, que soam de forma diversa quando em pouca ou maior quantidade. Também percebem que as formas e ações realizadas para produzir sons influem em sua qualidade.

Os professores podem organizar experiências de exploração a partir de critérios como cuidar da forma de apresentação desses objetos, separando-os e propondo diferentes explorações – somente objetos de madeira; somente objetos de metal; somente elementos da natureza, como folhas, sementes, grãos. Podem também organizar experiências para conhecer e explorar diversos modos de ação que podem produzir sons – raspar, agitar, bater, chacoalhar, soprar. As crianças podem perceber, por exemplo, que uma flauta maior fará um som mais grave, e uma menor, um som mais agudo; e que um mesmo tambor, tocado com uma baqueta mais fina, produzirá um som diferente do que se tocado com uma baqueta mais grossa.

Algumas sugestões de objetos que a escola pode colecionar e dispor para a exploração das crianças:

- Sementes
- Cabaças
- Contas
- Tampas e tampinhas de plástico
- Tampinhas de metal
- Objetos metálicos
- Garrafas pet
- Folhas de acetato (radiografias antigas)

O mesmo tipo de experiência de exploração e descoberta das sonoridades e modos de produção pode ser planejado e oferecido às crianças no que diz respeito ao uso de instrumentos musicais presentes em nossa cultura. Assim, além de diferentes materiais, é sempre



Figura 2.49: Sesc no Maranhão

interessante que a escola possua um acervo de instrumentos que possa ser explorado pelas crianças.

É importante que os professores acompanhem atentamente a exploração de seus alunos, observando como usam os objetos e instrumentos, e os modos de ação que utilizam. Quando necessário, poderão fazer sugestões, mediar as pesquisas sonoras ou ajudar diretamente em algum caso.

Quando as crianças adquirirem certa confiança e familiaridade com alguns instrumentos e materiais, poderão “tocá-los” com propósito, mais segurança e tentar realizar ações mais complexas, inclusive tocando com certa intenção e câmbios de intensidade. Devirão aprender e refletir sobre os efeitos que se pode conseguir ao tocar os diferentes instrumentos, aperfeiçoando os gestos que produzem o som.



Figura 2.50: Sesc no Rio Grande do Sul

Depois de explorar diversos instrumentos e de haver “encontrado” sons diferentes que as crianças poderão eleger de acordo com seus gostos e preferências, o professor pode propor – entre outras possibilidades – o acompanhamento de algumas das músicas e canções do repertório do grupo. Esta atividade pode se realizar como continuidade da exploração e o professor poderá escolher uma obra, ou obras, que combinem bem com os objetos e instrumentos explorados.

Pouco a pouco as crianças vão aprendendo a utilizar corretamente os instrumentos e a dosar a força e a energia necessárias para produzir sons, sem exagerar. Tomando como parâmetro uma turma de 25 crianças, segue uma sugestão para o acervo da escola:

- 4 tambores
- 2 pandeiros pequenos
- 2 pandeiros grandes
- 6 chocalhos e 6 maracás
- 3 reco-recos
- 4 pares de clavas
- 3 triângulos
- Sininhos e guizos de vários tamanhos
- 1 metalofone
- 1 xilofone
- 10 pios de pássaro

Escutar e apreciar. Na educação musical, a escuta ocupa lugar importante. Aprender a escutar com atenção e disponibilidade não é apenas uma atitude musical, mas uma atitude para a vida, na medida em que escutar exercita nossas capacidades de perceber, sentir, refletir e de nos abrir para os outros e para a diversidade existente no mundo.

Para Cage (apud BRITO, 2003), é a escuta que pode tornar música aquilo que, em princípio, não o é. A construção musical se dá dentro de cada um, ou seja, a escuta também é uma ação intencional, e o ouvinte também um participante ativo da composição da obra. É interessante perceber o quanto esta ideia faz sentido no ambiente da Educação Infantil. “Escutar é perceber e entender os sons por meio do sentido da audição, detalhando e tomando consciência do fato sonoro. Mais do que ouvir (processo puramente fisiológico), escutar implica detalhar, tomar consciência do fato sonoro” (BRITO, 2003, p. 187).

Ao longo de sua experiência escolar, as crianças poderão progressivamente aumentar sua capacidade de escuta atenta, conseguindo apreciar por mais tempo canções e músicas diversas. O trabalho constante com a música, integrando as experiências de fazer, cantar e tocar e escutar, poderá contribuir para que as crianças sejam capazes de reconhecer um número crescente de canções e músicas do repertório pessoal e daquele que é trabalhado na turma. Percebe-se, porém, que o momento de cantar ainda é mais valorizado do que os momentos de escuta musical, quando é possível convidar as crianças a prestar atenção aos detalhes das canções ou músicas.

As situações de escuta organizada são muito importantes. Por isso mesmo, os momentos dedicados à escuta musical precisam ser planejados com cuidado e com objetivos claros. A música não pode ser apenas pano de fundo para outras atividades, e deve-se repensar cuidadosamente o hábito, ainda muito comum em alguns ambientes, de deixar músicas tocando enquanto outras atividades acontecem. Não devemos nos esquecer de que a música tem possibilidade de emocionar, comover, excitar e até mesmo entristecer as crianças, e nem sempre essas características são levadas em consideração quando os professores ligam o aparelho sonoro enquanto realizam atividades rotineiras. O mesmo deve ser considerado sobre as músicas tocadas enquanto as crianças estão dormindo. Este é um momento delicado que requer um repertório escolhido com critério; além disso, nem sempre as crianças precisam de música para dormir. Escutar

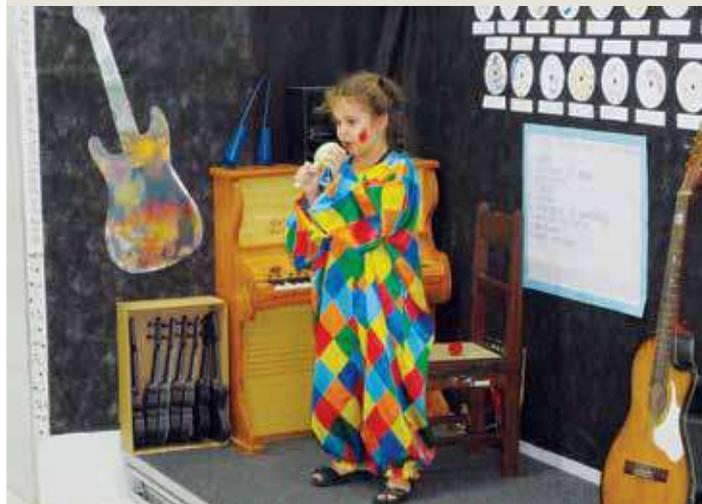


Figura 2.51: Sesc em Goiás

o silêncio ou os sons do ambiente pode ajudá-las a adormecer, muitas vezes até mais tranquilamente do que escutando determinadas músicas, apenas por serem “clássicas”, “infantis” ou simplesmente porque estão tocando no rádio naquele momento.

No campo da análise musical, à medida que crescem, as crianças também podem aprofundar suas possibilidades de escuta, prestando atenção à estrutura das músicas e canções – a presença de introdução ou refrão, alterações de ritmo, alternância de trechos cantados e instrumentais, identificação de instrumentos musicais etc. Para isso, as atividades de escuta musical podem privilegiar diferentes repertórios e não



Figura 2.52: Sesc no Espírito Santo

apenas o de músicas infantis. As músicas de tradição, regionais – que remetam à identidade da comunidade à qual as crianças pertencem – mas também de outros países e culturas; bem como músicas do repertório instrumental de concerto podem compor o acervo da escola. Além de canções infantis, de trilhas sonoras de programas e filmes conhecidos, a escola deve proporcionar o contato com outros tipos de música.

Gravar as produções que fizeram, ou o que cantaram, é outra proposta bastante interessante dentro das atividades de escuta. Após gravar, é possível ouvir e identificar os instrumentos, a estrutura musical, ou as

vozes de cada um e de todos – quando se tratar de uma música cantada. É sempre importante conversar com as crianças, fazendo perguntas como: “O que vocês estão escutando agora?”, “Quais instrumentos reconhecem?” e “Vocês perceberam que essas frases já foram ditas na canção?”, “De quem é esta voz?” são formas de convidar as crianças a atentar para aspectos característicos da estrutura, da dinâmica ou da orquestração de uma composição.

À medida que participam de eventos musicais, fazendo música na escola com os colegas, assistindo a apresentações ou em situações de apreciação de música gravada, as crianças também poderão reconhecer e identificar os sons dos instrumentos musicais nas composições do repertório brasileiro e universal.

Oficina de construção de objetos sonoros e instrumentos musicais

Em suas pesquisas sobre as formas de produção sonora, as crianças se encantam com a infinidade de sons que os diferentes objetos podem fazer. Essas oportunidades podem ser organizadas pelos professores em oficinas de construção de instrumentos.

As crianças se relacionam de modo mais íntimo e integrado com a música quando também produzem objetos sonoros [...], o que não significa que essas peças devam substituir o contato com instrumentos convencionais, industrializados ou confeccionados artesanalmente. [...] numa época em que o fazer torna-se atividade distante das crianças, que normalmente encontram prontos os produtos que utilizam em seu dia a dia [...], a possibilidade de confeccionar instrumentos [...] assume especial importância. É muito útil construir decifrando “mistérios”, dominando técnicas, aprendendo a planejar e a executar, desenvolvendo e reconhecendo capacidades de criar, reproduzir, produzir (BRITO, 2003, p. 69-70).

É importante que o professor tenha, ele próprio, noções dos princípios presentes nos vários grupos de instrumentos musicais, para orientar as crianças e ajudá-las a selecionar e organizar os materiais básicos para a construção dos instrumentos. Dependendo da maneira como produzem sons, os instrumentos podem ser classificados como idiofones, membranofones, cordofones e aerofones. Esta classificação foi proposta pelos musicólogos Sachs e Hornsboestel, no início do século XX:

- **Idiofones:** nestes instrumentos, é o próprio corpo do instrumento que produz o som, como os diferentes tipos de chocalho, maracás, reco-recos, clavas,

triângulos, castanholas, guizos e tantos outros.

- **Membranofones:** nestes instrumentos, o som é produzido por uma membrana esticada sobre uma caixa, que amplifica o som. Este grupo compreende todos os tambores, caixas, zabumbas etc.
- **Cordofones:** o som é produzido por uma ou por mais cordas, esticadas sobre uma caixa de ressonância, que pode ter tamanhos e formatos diferentes – o que também influi na qualidade do som de cada um desses instrumentos. Entre eles o violão, o cavaquinho, o violino, o violoncelo, o contrabaixo, a harpa etc.
- **Aerofones:** o som é produzido pela vibração de uma massa de ar originada no ou pelo instrumento. Incluem-se aqui todos os instrumentos de sopro, como os pios de pássaro, as flautas, o saxofone, a clarineta, o oboé, as gaitas de boca, e também a sanfona, o acordeom e as gaitas de fole etc.

A construção de instrumentos não deve propor ou se fixar apenas nas ações de exploração, mas consistir numa oportunidade real para que as crianças compreendam princípios básicos da produção de sons, suas qualidades, a acústica, o mecanismo e seu funcionamento. Assim, é importante que esses instrumentos realmente soem, e que sejam construídos – e as crianças, orientadas para tal – para produzirem sons e serem utilizados na produção musical infantil e não que sejam meras imitações ou representações.

A confecção de instrumentos musicais também está relacionada à pesquisa e à aplicação de princípios científicos – por exemplo, o timbre de um instrumento tem íntima ligação com o material de que é feito,



Figura 2.53: Estância Ecológica Sesc Pantanal

com seu tamanho ou com os mecanismos que devem ser postos em ação para produzir som. Assim, refletir sobre modos de produção sonora ou construir instrumentos musicais também oferece às crianças possibilidade de integrar a música às ciências, especialmente a física, a mecânica e, é claro, a acústica.

Na oficina de construção de instrumentos, as crianças poderão utilizar diferentes objetos, sucatas e materiais recicláveis, que poderão ser estocados de maneira organizada:

- Caixas e embalagens de papelão de diferentes formatos e tamanhos
- Latas
- Potes de plástico
- Tubos de PVC e de papelão
- Conduítes
- Contas, conchinhas ou pequenas peças que gerem sons interessantes

- Sementes
- Pedras
- Rolhas
- Cabaças
- Bexigas
- Conchas de diferentes tamanhos
- Fios de náilon
- Barbante
- Elásticos

Pode-se contar, também, com materiais para o acabamento dos instrumentos, como tesoura, cola, fita-crepe, fita *silver tape*, durepóxi, durex colorido, tintas variadas, pistola de cola quente, verniz, entre outros.

Notação e escrita musical

Conforme participam das atividades de música, as crianças passam a se interessar por formas de registrá-la e escrevê-la. A ideia, porém, não é que elas aprendam ou utilizem o registro convencional da música – pautas e partituras convencionais – mas que encontrem e explorem formas próprias e significativas de transpor a música que fazem ou escutam para outras linguagens, como o movimento, o desenho e a escrita.

Ao se movimentarem ao som de uma música ou ao escutar um ritmo, as crianças o “traduzem” em seu corpo, que participa ativamente da experiência musical. Também podem “desenhar o som”, registrando aquilo que escutam ou o que desejam comunicar musicalmente em partituras não convencionais. Desenhar os sons pode levar a uma experiência interessante de escrita e leitura musical. É comum, por exemplo, que as crianças registrem sons curtos como pontos ou

traços, sons longos com linhas e sons melífluos com linhas curvas e longas.

À medida que crescem na escola, vivenciando e integrando, em suas aprendizagens, experiências significativas em outros campos como o das artes e o da escrita e leitura, as crianças podem incrementar suas possibilidades de registro e leitura musical. É importante que tenham contato com outros tipos de registro como gráficos, notações impressas e registros de gravações sonoras e – por que não? – partituras musicais, principalmente de música contemporânea, que a partir do século XX utiliza largamente notações como pontos, linhas, manchas, que sugerem o gesto, o impulso sonoro, numa concepção musical mais aberta que a das pautas tradicionais, implicando o intérprete como participante da composição musical.

O inverso também é uma proposta divertida e repleta de sentido para as crianças, que podem cantar, tocar ou interpretar com o corpo aquilo que veem ou leem no papel. Elas podem escrever música e propor que os colegas cantem, toquem ou interpretem aquilo que registraram. No documento de Movimento (BRASIL, 1998b) são sugeridas algumas propostas, a partir de grafismos e obras de arte: Que som um traço riscado numa página pode sugerir? Ou vários pontos, uma espiral que começa pequena, se alarga e termina muito grande? Da mesma forma que as crianças podem ser convidadas a fazer a leitura corporal desses registros, podem “cantar” ou “tocar” obras de arte visual, como as de Miró e Kandinsky.

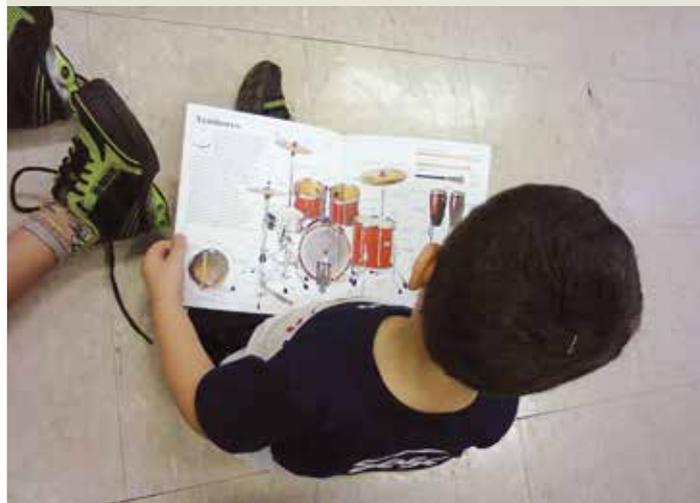


Figura 2.54: Sesc no Mato Grosso do Sul

Os ambientes escolares e o papel dos professores

Uma palavra sobre as brincadeiras infantis

Ouvir música, aprender uma canção, brincar de roda, criar brinquedos rítmicos, jogos de mãos etc., são atividades que despertam, estimulam e desenvolvem o gosto pela atividade musical, além de atenderem a necessidades de expressão que passam pela esfera afetiva, estética e cognitiva. Aprender música significa integrar experiências que envolvem a vivência, a percepção e a reflexão, encaminhando-as para níveis cada vez mais elaborados (BRASIL, 1998c, p. 48)

A rica e extensa cultura musical brasileira se manifesta também nos acalantos, brincadeiras infantis cantadas e de roda, conhecidos em todo o país ou característicos das diferentes regiões e comunidades do Brasil. Cultura que circulava nos quintais e nas ruas, nos espaços de brincadeiras e de relações estabelecidas pelas crianças, na contemporaneidade, é a escola – principalmente nos centros urbanos – que terá a responsabilidade de apresentar e divulgar às crianças este repertório.

O contato com essa cultura musical infantil pode ser a porta de entrada para o desenvolvimento de uma cultura musical mais ampla, à medida que as crianças crescem. Este repertório fornece rico material de trabalho que permite vivenciar, ludicamente, conceitos musicais relacionados à forma (introdução, desenvolvimento, refrão); dinâmica (mais suaves, mais enérgicas); variações de ritmo, além de suas lindas e pungentes melodias.

Em seu livro *Música na Educação Infantil*, Brito (2003) apresenta vários exemplos de como as canções infantis podem ser trabalhadas com as crianças. É o caso, por exemplo, da canção *Samba-lelê*, presente em todo o país:

Samba-lelê tá doente
Tá co'a cabeça quebrada
Samba-lelê precisava
É de umas boas lambadas
Refrão:
Samba, samba, samba ô lelê
Pisa na barra da saia, ô lelê
Ô, morena bonita
Como é que se namora?

Põe o lencinho no bolso
Deixa a pontinha de fora
(Refrão)
Ô, morena bonita
Como é que se casa?
Põe o véu na cabeça
E dá o fora de casa
(Refrão)
Ô, morena bonita
Como é que se cozinha?
Bota a panela no fogo
Vai conversar com a vizinha
(Refrão)
Ô, morena bonita
Onde é que você mora?
Moro na praia formosa
Dou adeus e vou embora

Almeida (1997) propõe a seguinte atividade a partir da música *Samba-lelê*:

Com base em *Samba-lelê*, é possível analisar a construção das frases musicais, não só como sugestão para o desenvolvimento deste trabalho com as crianças, mas como ponto de partida para a realização de exercícios similares, de percepção e análise, durante o trabalho com outras canções.

A estrutura das canções ajuda-nos a perceber o fraseado musical. Em *Samba-lelê* identificamos quatro frases musicais, que podem ser subdivididas em duas partes: pergunta e resposta. A canção apresenta frases musicais com texto diferente e frases musicais iguais com texto igual:

FRASE 1 Samba-lelê tá doente (pergunta)	Tá co'a cabeça quebrada (resposta)
FRASE 2 Samba-lelê precisava (pergunta)	É de umas boas lambadas (resposta)
FRASES 3 E 4 (REFRÃO) Samba, samba, samba o lelê (pergunta)	Pisa na barra da saia, o lelê (resposta)

A frase 1 tem a mesma melodia da frase 2, mas o texto é diferente.

O refrão (frases 3 e 4) apresenta a mesma melodia e a mesma letra.

As outras estrofes da canção apresentam a mesma estrutura das frases 1 e 2.

Você pode trabalhar essa canção com as crianças cantando, dançando, dramatizando, acompanhando com instrumentos etc.

- Cantando
 - Cante bastante, buscando um modo particular de interpretar, de representar a situação. A primeira estrofe fala apenas de *Samba-lelê*, mas as seguintes propõem um diálogo: Estaria Samba-lelê conversando com a morena bonita?



Figura 2.55: Sesc no Rio Grande do Sul

- A percepção das frases (conforme a orientação dada) pode ser trabalhada com as crianças durante a interpretação da canção: um grupo canta a frase 1 (pergunta) e o outro responde (frase 2). O refrão pode ser cantado por todo o grupo. Neste momento o professor pode aproveitar para discutir com o grupo como se organiza o refrão, ou estribilho, que corresponde aos versos que se repetem, numa composição. Você conhece outras canções que tenham refrão?
- Procure estimular a atenção das crianças para a percepção de questões como as que foram apontadas. Não lhes dê respostas nem lhes apresente o esquema da canção todo pronto, mas caminhe junto com elas nessa direção. Elas desenvolverão



Figura 2.56: Sesc em Santa Catarina

uma escuta mais atenta e consciente, discriminando semelhanças e diferenças, percebendo as partes e o todo de uma só vez, aspectos muito importantes para a formação de uma percepção holística, integradora.

• Dançando

- As crianças podem dançar em roda, alterando o sentido de acordo com as mudanças de frase. No refrão, por exemplo, a roda pode voltar-se para o centro e parar, batendo palmas, pés etc.

- O canto e a dança também estimulam a percepção e a consciência, como já dissemos, e, ao mesmo tempo, a criatividade, a capacidade de transformar, inventar, improvisar, organizar.
- Como um samba de roda, forme um círculo, com um cabo de vassoura ou outro pedaço de madeira disposto no centro, no chão. Um a um, os participantes entram na roda e dançam, cruzando e/ou alternando os pés, virando de trás para frente, sambando, sem pisar no cabo de vassoura.

• Tocando

- Instrumentos de percussão ou objetos sonoros também podem acompanhar a canção: seguindo as frases (cada grupo de instrumentos toca numa frase), tocando só no refrão, marcando o pulso ou o ritmo (quando isso já é possível) etc.
- A música popular brasileira, com suas belas canções, compostas em diferentes épocas e lugares, compõe um universo que poderá ser apresentado às crianças com a mediação do professor e da escola, local de circulação da cultura. É importante que conheçam compositores como Luiz Gonzaga, Noel Rosa, Adoniran Barbosa, Pixinguinha, Jackson do Pandeiro, Gilberto Gil, Chico Buarque de Holanda, Milton Nascimento, Vinicius de Moraes, Antonio Nóbrega, Lenine, entre tantos outros, de estilos e tendências diferentes, que divertem, encantam e fazem pensar com beleza e sensibilidade. Entram aqui também os compositores das próprias comunidades e regiões em que as crianças vivem, muitas vezes

desconhecidos pela maioria de nós. Não podemos nos esquecer, igualmente, que este imenso acervo é de direito das crianças, cidadãos brasileiros, que por meio da música podem conhecer mais sobre seu país e sua cultura.

Uma palavra sobre a música e o corpo

Na concepção de ensino de música que pauta a reflexão posta neste documento, reconhece-se a criança como um sujeito ativo, interessado e construtor de conhecimento, imersa em cultura e ela própria produtora de cultura. Sendo a música uma forma de expressão que integra muitas capacidades – a sensibilidade, o intelecto, a razão e a emoção, é compreensível que as crianças a vivenciem com o corpo inteiro. Nesse sentido, música e movimento estão intimamente ligados nas formas de compreensão e expressão musical das crianças de 2 a 5 anos. O corpo é, portanto, um aliado precioso no sentido do aprendizado da música: o corpo recebe e expressa a emoção, a alegria, a experiência musical. A experiência musical proporcionada pela escola pode considerar sempre o emocional, o cognitivo e a ação motora. Para a criança pequena, não há música sem corpo.

No entanto, até hoje subsistem concepções tradicionais de ensino da música que privilegiam muito mais seu aspecto racional, entendendo a contenção corporal e de movimentos como condição para seu aprendizado. Porém, já na primeira metade do século XX, alguns educadores musicais propuseram formas de ensino de música que quebraram este paradigma, contribuindo largamente para a renovação e a amplia-

ção da educação musical no mundo. São os chamados “métodos ativos” de educação musical, caracterizados pela experiência direta com a música a partir da vivência de diversos elementos musicais. São abordagens do ensino da música que valorizam o trabalho com o corpo, o uso da voz, a criação musical e a experiência musical direta a partir de diferentes vivências.

Nesta perspectiva, o aluno participa ativamente dos processos musicais desenvolvidos em sala de aula, processos estes que oportunizam o contato com várias dimensões do fazer musical. Com essas abordagens, evita-se o foco na teoria musical e nos exercícios descontextualizados, que muitas vezes desestimulam a aprendizagem musical extremamente porque não são reconhecidos como experiências musicais válidas (FIGUEIREDO, 2012, p. 85).

Émile-Jaques Dalcroze, compositor e pedagogo musical suíço (1896-1950), foi um destes autores. Dalcroze identificou a indissociação entre a escuta e o movimento corporal ao observar seus alunos e passou a incentivar a presença do movimento nas experimentações musicais. Para o autor, música, escuta e movimento corporal estão estreitamente ligados, valorizando a um só tempo a escuta e aspectos psicomotores como instrumentos de compreensão, ação e sensibilidade musicais. Mas a reflexão de Dalcroze vai ainda mais além. O aspecto filosófico de sua proposta aponta para a relação entre o ensino da música e a democracia, já que ter acesso a esta linguagem tão rica e completa, pela qual se pode conhecer a si próprio, o outro, o mundo, de fato capacita o aluno como ser humano. Este é também

um aspecto que nos interessa quando pensamos num currículo de Música para a Educação Infantil: música como abertura para o mundo, como possibilidade de conhecer e a respeitar outras culturas, outras pessoas, outras formas de agir e de ser.

A metodologia de Dalcroze chama a atenção para a importância de que, ao fazer música, as crianças possam andar, correr, saltar, arrastar-se, deslocar-se em diferentes direções, livremente ou seguindo determinado ritmo. As crianças devem expressar aquilo que ouvem por meio de movimentos:

Bater palmas nos tempos rítmicos acentuados, interromper ou recomeçar subitamente um movimento, expressar com um gesto o caráter de um trecho musical ou criar um movimento expressivo que represente uma determinada frase musical são exemplos do que se pode vivenciar numa aula dalcroziana (FONTERRA-DA, 2005, p. 87).

É interessante perceber o quanto estas propostas encontram identidade com as propostas de movimento e dança apresentadas por Rudolf Laban, e o quanto referenciam a questão de que, para as crianças pequenas, as linguagens estão integradas em suas formas de viver e expressar o que aprendem e sentem.

Outros educadores musicais importantes do século XX foram o húngaro Zoltán Kodály (1882–1967) e Carl Orff (1895–1982). Kodály dedicou-se a uma profunda pesquisa sobre a cultura musical tradicional de seu país, e, desde então, foram estabelecidas novas bases para a educação musical na Hungria, que parte da cultura popular para alfabetizar musicalmente as pessoas. Para Kodály, o ato de cantar é de extrema

importância. Para nós, sua abordagem é inspiradora à medida que valoriza as canções tradicionais e folclóricas como ponto de partida para a educação musical, ao alcance de todos.

Carl Orff desenvolveu sua metodologia a partir das observações e reflexões que fez quando dava aulas de música para professores de Educação Física. Orff, observa, em sua abordagem musical, a importância da integração das linguagens artísticas e do ensino com base no ritmo, no movimento e na improvisação. Acredita que a vivência e a progressiva apropriação de elementos musicais como o ritmo e a melodia nasceram primeiramente do movimento do corpo e das modulações da fala. Dá grande importância ao ato de cantar ritmos e pequenas melodias que pertencem à cultura popular, que pode ser ampliada com canções de outras culturas e países. Uma das marcas mais importantes de sua proposta pedagógica musical é a criação e a disponibilização para as crianças, desde muito cedo, de conjuntos de instrumentos musicais de excelente qualidade, a serem usados nas explorações, improvisações e primeiras composições, e que as motiva a executar música em grupo desde os primeiros estágios.

Uma palavra sobre as crianças, a música e a TV

Da mesma forma que para o campo do Movimento (BRASIL, 1998b), a cultura brasileira é rica fonte de conhecimento, exploração e aprendizagem musical. E não apenas nas brincadeiras infantis, mas igualmente nas manifestações culturais populares característi-

cas de cada região do país — ritmos, melodias, jogos, folguedos e danças em que o corpo inteiro está envolvido em ações como correr, pular, dançar, lutar, presentificando nele a música. O mesmo ocorre no que diz respeito à música, nas brincadeiras tradicionais, pois são uma fonte rica de exploração e aprendizagem. Devem, portanto, fazer parte da rotina das crianças, que terão o contato com elas, intencionalmente garantido pelos professores.

E novamente, como apontado no documento de Movimento (BRASIL, 1998b), vale uma consideração especial sobre a música, no que diz respeito ao lugar da escola como divulgadora e mantenedora desta cultura. As crianças hoje têm acesso a muitas informações musicais, especialmente pela televisão e mídias eletrônicas, que divulgam e criam tendências com velocidade estonteante. Entendemos que a escola precisa conhecer e respeitar esse repertório, buscando compreender por que ele é significativo para as crianças, no que diz respeito à formação de sua identidade e nos contextos sociais em que convivem. Mas é muito importante considerar que em muitos casos perpetuam-se estereótipos e, ao oferecer às crianças apenas este repertório, a escola perde a chance de proporcionar-lhes outro tipo de música e, conseqüentemente, outros caminhos igualmente importantes para sua identidade e participação em grupos sociais. Conforme apontado por Fonterrada (2005, p. 121),



Figura 2.57: Sesc no Piauí

[...] O que existe, hoje, é a apresentação de estereótipos, nas imagens divulgadas por vídeo e internet, bem como nos festivais pseudopopulares promovidos pela indústria cultural, que tentam passar as ideias de prazer e liberdade, fortemente impregnadas de conteúdos sensuais que, por sua vez, atendem a interesses mercadológicos – estamos em plena era do consumo e isso transparece em muitas das imagens e sonoridades divulgadas pela mídia. [...]: nas escolas, as crianças e adolescentes reproduzem em gestos, movimentos e cantos o que lhes é imposto pela sociedade de consumo; esse corpo veiculado pela mídia e as manifestações sonoras vocais ou instrumentais são simulacros e à pretensa liberdade de expressão não correspondem o conhecimento e a exploração do corpo como unidade sistêmica e instrumento expressivo, que exigem, a um só tempo, conhecimento, sensibilidade, exploração, liberdade e estrutura.



Figura 2.58: Estância Ecológica Sesc Pantanal

Um professor sensível, mesmo não sendo especialista em música, deve abrir-se para a escuta sensível e ser a ponte entre a cultura tradicional de sua região e de seu país, apresentando às crianças acalantos (canções de ninar) e brincos, canções, trovinhas e rimas, rodas e brincadeiras cantadas, bem como aproximando-as de danças e manifestações da cultura popular como os cacuriás, os maracatus, os bois do Norte e do Nordeste; o jongo, as catiras, as quadrilhas, o negro fugido do Sudeste, as congadas e as marujadas do Centro-Oeste, as chulas e as carreiras do Sul – entre tantas outras.

O professor tem a responsabilidade de pesquisar e conhecer essas diferentes manifestações musicais, encontrando e planejando formas lúdicas de apresen-

tá-las a seus pequenos alunos, mostrando-lhes obras da cultura musical infantil de outros países, clássicas e contemporâneas, de estilos diferentes, da *world music* atual e também da música de concerto mundial.

Torna-se imprescindível propor uma reflexão aos professores sobre a qualidade das atividades de música, que, como vimos, podem ser tão ricas e variadas, plenas de sentido e verdadeiros momentos de trocas culturais. Muitas vezes essas atividades ficam restritas, na escola, a rodas em que as crianças repetem sempre as mesmas canções ou nas quais a música é mero pretexto para esperar o tempo passar entre uma atividade e outra. O mesmo convite à reflexão pode ser feito com relação ao repertório, que deve extrapolar as músicas e canções “do momento” veiculadas pela mídia, bem como as de cunho moralista ou doutrinário. Com relação a este último aspecto, é interessante perceber o quanto o poder da música – linguagem capaz de sensibilizar, transformar, emocionar – é usado frequentemente de forma oportunista pela mídia e pela sociedade de consumo. No ambiente escolar, nossas crianças têm o direito de escutar e fazer música que as respeite como sujeitos, neste momento tão importante que é o da infância.

Concluindo, ao planejar o trabalho com a música na Educação Infantil, os professores devem sempre ter o cuidado de garantir para as crianças:

- A organização dos espaços de modo que sirvam a diferentes formas de exploração musical, lembrando

que as atividades de música normalmente se darão num espaço amplo, já que, como vimos, música e movimento estão ligados.

- Situações em que as crianças explorem sonoramente, em atividades organizadas e intencionalmente planejadas, objetos da natureza, da cultura e instrumentos musicais, para que possam perceber as diferenças entre fontes sonoras.
- Oportunidades de cantar.
- Oportunidades de conhecer canções e músicas da cultura brasileira e de outros países.
- Oportunidades de manifestar-se corporalmente, incluindo o movimento corporal na expressão musical.
- Possibilidades de construir instrumentos e objetos sonoros, colocando em prática suas hipóteses e pesquisas musicais.
- A interação entre crianças de diferentes faixas etárias, que possibilitem a observação, a imitação e trocas de repertório musical e cultural.
- A regularidade e a repetição de atividades, para que as crianças adquiram familiaridade e consolidem formas de utilização e de interação com diferentes materiais, espaços e propostas.
- A riqueza e a diversidade de atividades envolvendo a música, para que as crianças ampliem seu olhar e criem possibilidades novas de interação e de utilização de materiais, espaços e propostas.
- Oportunidades para que as crianças criem suas primeiras composições e expressem-se com prazer.
- Oportunidades de exercitarem formas de escrita e notação musical, bem como a leitura do que escreveram e produziram.



Figura 2.59: Sesc no Rio Grande do Sul

O que se pode aprender no trabalho com a Música

Objetivos gerais

- Apropriar-se da música como linguagem e utilizá-la em diferentes situações.
- Desenvolver a escuta e o reconhecimento de diversas características do som.
- Cantar, tocar, interpretar, improvisar e experimentar.
- Participar de jogos cantados e brincadeiras musicais e rítmicas.
- Conhecer canções, músicas e brincadeiras musicais de diferentes épocas e culturas.
- Desenvolver um repertório de músicas compartilhadas com o grupo.



Figura 2.60: Sesc no Rio Grande do Sul

Conteúdos

A apresentação em blocos de conteúdos visa promover a reflexão dos professores e a melhor compreensão e organização das atividades e propostas em música com as crianças.

O trabalho com a música na Educação Infantil pode se apoiar em três eixos básicos:

- Escuta e apreciação musical: neste eixo estão compreendidas as atividades de escuta e percepção dos sons e silêncios e do progressivo conhecimento da estrutura e das possibilidades de organi-

zação musical. Também englobam o prazer de ouvir, de analisar e identificar o que se ouve, desenvolvendo o gosto e preferências musicais.

- Prática e produção: neste eixo estão compreendidas as atividades de exploração, de pesquisa e produção sonora, por meio do canto, da construção ou do uso de objetos sonoros e instrumentos, envolvendo a interpretação, a improvisação, a composição, o registro e a leitura de música.
- Reflexão e contextualização: neste eixo estão compreendidas as atividades que convidam as crianças a refletir sobre a organização, a criação, a época, a história ou a cultura musical do que conhecem e escutam.

EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM

É importante considerar que o objetivo principal para a Educação Infantil não é ensinar formalmente a música. Devem ser oferecidas, porém, oportunidades frequentes para que as crianças a explorem e se apropriem dela como linguagem. O paradigma que pauta o trabalho com a música na Educação Infantil é, portanto, o da música como abertura para o mundo, cuja vivência dá às crianças a possibilidade de conhecer e respeitar outras pessoas, outras culturas, sendo a música patrimônio do humano.

2 anos

- Escuta e apreciação musical:
 - Ouve com interesse músicas e canções da tradição cultural brasileira e de outras culturas.
 - Responde a desafios sonoros e musicais através do olhar, de movimentos e expressões corporais.
 - Diferencia silêncios e sons.
 - Reconhece diferentes qualidades de sons, ainda que não saiba nomeá-las convencionalmente.
 - Compartilha com adultos e crianças por meio do olhar, da expressão facial e do movimento os estados emocionais e afetivos provocados pelo som e pela música.
 - Expressa diferentes estados emocionais e afetivos provocados pela modulação da voz humana, objetos sonoros e pela música.
- Prática e produção musical:
 - Acompanha estímulos sonoros ou musicais com objetos sonoros, instrumentos musicais e palmas.
 - Produz sons batendo, sacudindo, chacoalhando, soprando etc. objetos sonoros e instrumentos musicais diversos.
 - Produz sons com objetos, com instrumentos musicais, com o corpo, com a própria voz, explorando os parâmetros sonoros (intensidade, duração, timbre, altura).
- Adapta progressivamente os movimentos corporais à regularidade de diferentes sons ou músicas que lhes são apresentados.
- Produz música, mesmo que de forma ainda não ajustada aos padrões culturais vigentes, com a própria voz, corpo, objetos sonoros e instrumentos musicais.
- Canta canções da tradição popular infantil e do repertório da creche, escola ou comunidade. Compartilha situações de cantar, ouvir música, brincar de roda e outras atividades com adultos e outras crianças.
- Reflexão e contextualização:
 - Manifesta preferência por algumas canções e músicas.



Figura 2.61: Sesc em Santa Catarina

3 anos

- As mesmas propostas para os 2 anos, mais:
- Escuta e apreciação musical:
 - Escuta e relaciona sons da natureza (cantos de pássaros, “vozes” de animais, barulho do vento, da chuva etc.) ou da cultura (vozes humanas, instrumentos musicais, sons mecânicos, tecnológicos etc.).
 - Conhece e escuta diferentes expressões da cultura musical infantil brasileira: brincos, parlendas, trava-línguas, rimas, trovas, cantigas de roda, adivinhas etc.
 - Reconhece algumas qualidades sonoras características de alguns objetos sonoros e instrumentos musicais.
- Prática e produção musical:
 - Participa de brincadeiras de roda e outros jogos com música.
 - Canta.
 - Explora diferentes maneiras de produzir sons com o próprio corpo.
 - Interessa-se por construir, com a ajuda do professor, diferentes objetos sonoros e instrumentos musicais (idiofones, membranofones, cordofones, aerofones).
 - Improvisa músicas e canções, utilizando a voz, o corpo, instrumentos do cotidiano ou musicais.
- Reflexão e contextualização:
 - Manifesta preferência por algumas canções e músicas.

4 anos

- As mesmas propostas para os 2 e 3 anos, mais:
- Escuta e apreciação musical
 - Reconhece, identifica e nomeia alguns instrumentos musicais a partir de sua produção sonora.
 - Reconhece diversas músicas pertencentes ao repertório diversificado construído no grupo.
- Prática e produção musical:
 - Escolhe alguns objetos sonoros e instrumentos musicais para utilizá-los em suas produções.
 - Acompanha o ritmo de músicas com palmas, objetos e instrumentos musicais.
 - Acompanha a narrativa de histórias com objetos e instrumentos musicais (sonorizar histórias).
 - Conta histórias usando modulações de voz, objetos sonoros e instrumentos musicais.
- Reflexão e contextualização:
 - Conhece a biografia de alguns músicos e compositores.
 - Sabe sobre o contexto histórico e cultural em que algumas músicas ou canções foram produzidas.

5 anos

- As mesmas propostas para os 2, 3 e 4 anos, mais:
- Escuta e apreciação musical:
 - Reconhece diferentes características físicas e sonoras de objetos e instrumentos musicais.
- Prática e produção musical:
 - Usa a própria voz com progressiva propriedade, sem forçar ou gritar.
 - Inventa músicas em parceria com outras crianças.
 - Pesquisa e constrói alguns instrumentos musicais de percussão, sopro, cordas etc.
 - Registra sons através de desenhos.
 - Improvisa e participa de atividades em que se faça música junto, ouvindo o outro, analisando, percebendo quando é preciso trocar a vez etc.
- Reflexão e contextualização:
 - Interessa-se por músicas de diferentes gêneros, estilos, épocas e culturas.
 - Associa e expressa, por meio da música, alguns sentimentos e ideias.
 - Conversa sobre música: sobre as características, sobre os instrumentos ou sentimentos que despertam.

Orientações didáticas

Refletir sobre uma proposta curricular de música para a Educação Infantil nos coloca diante de algumas questões: O que ensinar? Como ensinar? Qual é o lugar e o significado da música, no contexto da Educação Infantil, para as crianças pequenas?

O professor deve abarcar, em seu trabalho, as várias linguagens, formas de expressão e campos de experiência infantis; precisa compreender a música como fenômeno que faz parte da vida das pessoas, que as integra como seres humanos, e que possui um significado muito mais amplo do que as tradicionais situações que a circunscrevem a momentos específicos da rotina de Educação Infantil. Assim, é preciso escapar do trabalho com a música vinculado prioritariamente a celebrações e a datas comemorativas, ou a situações cotidianas como a hora de lavar as mãos ou o lanche.

A mais importante orientação para o professor de Educação Infantil, no que diz respeito ao trabalho com a música, é que ele reconheça a importância desta linguagem na comunicação e expressão das crianças. O professor deve buscar sensibilizar-se para a escuta musical e tornar-se ele próprio, como as crianças, um interessado e um pesquisador musical, aproximando-se da música de forma lúdica.

Muitos contextos formativos reconhecem a importância de que o professor procure lembrar-se de sua própria história musical, e das formas que brincava musicalmente quando era criança. Quais acalantos, brincadeiras de roda, jogos de mão ou brincadeiras cantadas faziam parte de seu repertório? Reencontrar

a espontaneidade da relação com a música presente no brincar é um passo importante para iniciar um trabalho permanente com a música na escola. A partir daí, o professor deve aprofundar e desenvolver seu trabalho de modo a promover sempre a passagem das atitudes espontâneas e da participação intuitiva das crianças em jogos musicais espontâneos ao conhecimento real – sem deixar de ser lúdico, imaginativo, criativo – da linguagem musical.

Para que isso aconteça, é importante que o professor esteja sempre refletindo e discutindo, nos contextos formativos dos quais participa, acerca dos conteúdos, do enfoque didático, dos recursos, aperfeiçoando continuamente seu conhecimento e prática do ensino-aprendizagem da música na Educação Infantil.

É importante que se empenhe e que a escola garanta algumas condições que favoreçam o desenvolvimento da atividade musical, como:

- Pensar em atividades musicais que facilitem a participação de todos e que valorizem o trabalho em conjunto.
- Propor situações que permitam às crianças terem acesso aos conhecimentos musicais.
- Fazer música dentro de uma perspectiva que valorize a criação e que faça as crianças sentirem-se capazes não apenas de reproduzir o que vem pronto, mas capazes de criar, mesmo que seja algo simples, como um ritmo, pequena melodia ou a notação de um som.

Registro e avaliação

A música está presente na maioria dos momentos da vida, e nos contextos de Educação Infantil não é diferente. Aos professores sensíveis e atentos às aprendizagens e às formas de interação da turma não passarão despercebidas as descobertas, pesquisas e competências das crianças no campo da música. Devem, porém, evitar cair na armadilha fácil da valorização dos alunos aparentemente mais “talentosos”, buscando observar e acompanhar as conquistas de todos.

No início do ano e de sua relação com o grupo, é importante que observem as crianças e identifiquem o que elas já sabem e conhecem, considerando os conteúdos propostos para o trabalho com a música. Ao longo do ano, os mesmos conteúdos deverão servir como parâmetro para o acompanhamento das aprendizagens das crianças, buscando sempre avaliar os alunos com relação a si próprios – uma recomendação presente na maioria dos documentos curriculares e considerações acerca da avaliação na Educação Infantil – o que significa acompanhar o processo de realização de cada criança, considerando seu ponto de partida e as conquistas efetivadas a partir de então.

É possível, porém, desenhar alguns critérios que podem guiar o olhar do professor para as conquistas

das crianças, sempre lembrando que estas conquistas estarão necessariamente ligadas ao trabalho que for desenvolvido com o grupo de crianças na direção de cada uma delas.

1. Canta o repertório trabalhado com o grupo de colegas? Canta individualmente?
2. Canta com expressão, considerando a característica de cada canção?
3. Escuta com atenção e reconhece alguns sons do entorno natural e social?
4. Reconhece sons produzidos por diferentes materiais?
5. Reconhece os sons de alguns instrumentos musicais?
6. Aperfeiçoa continuamente suas possibilidades de produzir sons?
7. Cria objetos sonoros e instrumentos musicais considerando as características sonoras dos objetos que utiliza e os efeitos que pretende obter?
8. Acompanha, com objetos sonoros, instrumentos musicais ou com o próprio corpo, músicas e canções que escuta em grupo?
9. Participa das brincadeiras e jogos musicais, cantando, brincando ou apreciando?
10. Sonoriza histórias de forma interessante?
11. Registra sons e efeitos sonoros de forma interessante?

NATUREZA E SOCIEDADE



Figura 2.62: Sesc no Rio Grande do Sul

Concepção do trabalho na área

Desde muito pequenas, as crianças se revelam curiosas acerca do funcionamento do ambiente à sua volta. Gostam de tocar animais domésticos, seguir formigas em suas trilhas, colecionar folhas, flores, tatuzinhos e caracóis, correr atrás de borboletas, desmontar brinquedos para ver como funcionam, brincar de serem outras pessoas ou animais, pisar em poças d'água, tomar banho de chuva, cutucar bichinhos, fazer construções, conhecer as histórias do mundo, imaginar-se em pirâmides do Egito etc. Na medida em que brincam com os elementos presentes no entorno ou com os conhecimentos sobre culturas diferentes da sua, vão se tornando mais autônomas e capazes de se integrarem socialmente.

Assim, podemos afirmar que uma das características mais marcantes nos primeiros anos da infância é a curiosidade, que se manifesta por seu comportamento observador, por meio de explorações, de contatos com outras pessoas, de interações mediadas pelos materiais informativos, de acesso a fontes de informação diversificadas e de expressão dos pensamentos por meio do uso de diferentes linguagens – como brincadeiras, oralidade, desenhos, pinturas, dramatizações, modelagens, dança, música etc. – a partir das quais elas vão construindo seus primeiros conhecimentos sobre natureza e sociedade.

Por serem tão curiosas e exploradoras, as crianças, em certa medida, assemelham-se aos cientistas, uma vez que têm interesse pelos mesmos assuntos e fazem observações cuidadosas, formulam hipóteses sobre os fenômenos que observam, criam explicações para esses fenômenos e, muitas vezes, testam essas explicações (CAVALCANTI, 1995, p. 9). É sempre necessário lembrar, entretanto, que não são meras reproduzidas dos fazeres adultos. Ao contrário, como afirma Benjamin (2002, p. 58), elas “formam o seu próprio mundo de coisas, um pequeno mundo inserido no grande”. Dizendo de outro modo, embora cheguem a um mundo que já está pronto antes de nascerem, elas são plenamente capazes não só de se apropriarem de elementos da cultura adulta, como de produzir a sua própria, criando novas relações, interpretações e produções expressivas mais condizentes com o modo infantil de pensar e agir sobre o mundo.

Cabe, pois, às instituições de Educação Infantil gerarem indagações e interesse, além de possibilitarem que os pequenos tenham oportunidades para ampliar suas experiências de modo que possam, em segurança, entrar em contato com a natureza, com diferentes manifestações e bens culturais, atuando como protagonistas nas experiências de aprendizagem.

Apesar das semelhanças que favorecem as aproximações entre crianças, conhecimentos e práticas científicas, vale ressaltar que não é papel da Educação Infantil, e nem mesmo dos outros níveis da escolarização básica, a formação de cientistas. Qual seria o lugar desses conhecimentos e práticas nas instituições de educação da infância, então?



Figura 2.63: Sesc no Ceará

Há duas dimensões muito importantes que devem ser discutidas para que possamos responder a essa questão. A primeira refere-se às crianças, suas características, direitos e necessidades, e a segunda, à área de ensino de ciências. Dentre os bens culturais a cujo acesso todos têm direito desde que nascem, encontram-se os conhecimentos científicos,⁸ as práticas utilizadas pelos profissionais da ciência para a construção e registro desses conhecimentos e os produtos tecnológicos resultantes da atividade científica.

⁸ Além dos conhecimentos científicos há outros, tais como os conhecimentos populares (convicções e crenças passadas de um indivíduo para outro e de geração em geração), os conhecimentos empíricos (adquiridos por meio de vivências, observações e explorações feitas informalmente em situações cotidianas) etc.

Dizendo de outro modo, é, também, direito das crianças pequenas, terem acesso à cultura científica.

Além da utilização de instrumentos propriamente ditos, a Ciência se utiliza das linguagens verbal e visual de formas peculiares. Assim, para conhecer a cultura científica, é necessário compreender, também, os modos como essas linguagens são utilizadas.

No que se refere ao uso da escrita e da oralidade, um dos aspectos marcantes é a existência de um vocabulário específico com palavras que não são utilizadas no cotidiano. É predominante a utilização de textos descritivos, impessoais e, frequentemente, com estrutura argumentativa. Isto se revela, também, nos materiais utilizados como fonte de informação na Educação Infantil, como é o caso de livros paradidáticos, reportagens de revistas de divulgação científica e documentários, dentre outros.

Já as linguagens visuais assumem grande importância na organização e comunicação das ideias no campo da Ciência, podendo representar ciclos, processos, estruturas anatômicas ou ideias mais abstratas. Seria muito difícil conseguirmos imaginar, por exemplo, como são nossos órgãos internos se não houvesse figuras como referência. Também seria complicado visualizar as fases do ciclo de vida de um inseto ou o caminho percorrido pelo sangue se não tivéssemos imagens para nos ajudar a compreender tais fenômenos.

Considerando a relevância que os usos específicos das linguagens têm para a caracterização da cultura científica, não se pode deixar de dizer que as aproximações entre crianças pequenas e essa cultura

passam, obrigatoriamente, por um trabalho pedagógico que lhes possibilite identificar os contextos em que esses usos são mais adequados.

Uma discussão que tem sido recorrente entre os pesquisadores da área de ensino de ciências, refere-se ao processo de “alfabetização científica” que consiste na apropriação de elementos da cultura científica. Isto não se restringe à aprendizagem de conceitos e fatos, mas, também, à apropriação de práticas específicas (observação, uso de instrumentos, formulação de hipóteses, leitura de imagens, argumentação, registro etc.) e à compreensão de que os conhecimentos científicos não são “dados” pela natureza, mas, sim, construídos pelo homem. São, portanto, produto de atividade humana e sempre estão inseridos em um contexto sócio-histórico.

Lorenzetti e Delizoicov (2001, p. 4) afirmam que

a alfabetização científica é um processo que tornará o indivíduo alfabetizado cientificamente nos assuntos que envolvem a Ciência e a Tecnologia, ultrapassando a mera reprodução de conceitos científicos, destituídos de significados, de sentidos e de aplicabilidade.

Trazendo esta discussão para o contexto da Educação Infantil, é importante considerarmos, em primeiro lugar, quais são as práticas e ferramentas culturais (observação, uso de instrumentos, vocabulário, tipos de registros etc.) presentes na área de ciências que oferecem oportunidades de aproximação entre as crianças pequenas e a cultura científica, sem que percam o protagonismo nesse processo, e de modo que possam se aproximar do universo da Ciência de forma lúdica.



Figura 2.64: Sesc no Rio Grande do Sul

Os ambientes escolares e o papel dos professores

Uma das preocupações mais frequentes entre professores de Educação Infantil é saber quais são os assuntos mais adequados para trabalhar ciências nesse segmento. Na verdade, a maior parte dos assuntos científicos pode despertar interesse entre os pequenos. A grande questão não deveria ser “que tema científico abordar”, mas, sim, “de que modo abordar os temas científicos”.

Se mudarmos o foco de nossas preocupações dos conteúdos para as experiências de aprendizagem, o leque de possibilidades não só aumentará como se tornará mais adequado ao trabalho com crianças pequenas, pois as abordagens voltadas para as práticas são mais favoráveis à manutenção de um clima de ludicidade nas suas interações com os conhecimentos científicos. Consequentemente, favorecerá, também, o processo de significação acerca de assuntos de ciências.



Figura 2.65: Estância Ecológica Sesc Pantanal

É preciso considerar, como afirma Vygotsky (1998), que a formulação de conceitos formais não costuma acontecer na faixa etária entre 2 e 5 anos. Segundo o autor, o que ocorre é o desenvolvimento de “pseudoconceitos”:

Em qualquer idade, um conceito expresso por uma palavra representa um ato de generalização. Mas os significados das palavras evoluem. Quando uma palavra nova é aprendida pela criança, o seu desenvolvimento mal começou: a palavra é primeiramente uma generalização do tipo mais primitivo; à medida que o intelecto da criança se desenvolve, é substituída por generalizações de um tipo cada vez mais elevado – processo este que acaba por levar à formação dos verdadeiros conceitos. [...] Esses processos psicológicos complexos não podem ser dominados apenas através da aprendizagem inicial. A experiência mostra também que o ensino direto de conceitos é impossível e infrutífero (VYGOTSKY, 1998, p. 104).

Apesar de as crianças não conseguirem internalizar os conceitos formais, muitas outras aprendizagens são possíveis quando têm oportunidades de pensar sobre assuntos relacionados aos fenômenos naturais, de fazerem uso de “procedimentos científicos” e refletirem sobre questões de relevância social que lhes possibilitem se posicionar conscientemente e criticamente. Nesta perspectiva, o professor deve ter clareza sobre os objetivos que pretende alcançar com a turma para, depois, definir quais são os temas mais adequados para que as metas sejam alcançadas.

Desse modo, a questão “que tema é importante trabalhar com as crianças?” muda para “que tema é mais favorável para o cumprimento deste ou daquele objetivo?”. Se, por exemplo, a finalidade a ser alcançada for a de que os pequenos tornem-se capazes de utilizar instrumentos científicos, tais como lupa e microscópio, o estudo de animais de jardim ou partes de plantas seria muito mais proveitoso para essa finalidade do que desenvolver temas relacionados à astronomia. Por outro lado, se o principal propósito for aprimorar as estratégias de pesquisa e aproximar as crianças de textos informativos, temas de astronomia poderiam ser tão adequados quanto “pequenos animais”. Se, ainda, o professor tiver a intenção de possibilitar que conheçam os diferentes modos possíveis de interpretar a natureza nas diferentes culturas, temas de astronomia, como planetas e constelações são favoráveis para que tenham acesso às histórias mitológicas oriundas de diferentes culturas, as quais podem ser comparadas com as explicações científicas sobre os mesmos fenômenos.

Assim, ao planejar o currículo da área de ciências naturais e sociais, é fundamental que o professor tenha clareza sobre os interesses e necessidades das crianças e quais os temas, atividades e formas mais adequadas de desenvolver os conteúdos. Deve saber claramente quais são suas propostas para apresentá-las às crianças, preocupando-se com o quê, onde, e como o homem fez, construiu, inventou, criou, e desenvolveu diferentes aspectos de sua vida (CAVALCANTI, 1995, p. 10).

Cabe ao professor não só estar atento ao que está despertando o interesse das crianças, as explorações que estão realizando, quais ideias estão sendo elaboradas em suas brincadeiras, mas, também, é seu papel criar situações que possibilitem ir além das “meras” explorações, ampliando suas reflexões sobre os assuntos, tendo acesso a textos informativos e procedimentos de observação e registro, visando à sistematização de seus conhecimentos.

Vale ressaltar que, para que as condições apontadas sejam atendidas, é imprescindível que as crianças possam “brincar com as ideias” (DOMINGUEZ, 2006, p. 25), ou seja, que suas interações com os conhecimentos sejam lúdicas, uma vez que a brincadeira é o principal meio pelo qual se aprende na faixa de 2 a 5 anos. Assim, o professor deve sempre ter o cuidado de, ao planejar o desenvolvimento de conteúdos de ciências naturais e sociais, garantir as seguintes condições para as crianças:

- Valorização do clima investigativo em que a formulação de questões seja sempre estimulada, fazendo com que os sujeitos se integrem nas discussões e levantamento de hipóteses.



Figura 2.66: Sesc no Amapá

- Possibilidades frequentes de expressão dos pensamentos com uso de diferentes linguagens artísticas.
- Acesso a materiais informativos diversificados.
- Acesso a histórias infantis, mitos, desenhos infantis, obras de arte e outras produções de gênero não informativo que revelem outras formas de interpretação do ambiente natural ou social que está sendo estudado.
- Acesso e apropriação dos modos de utilização de instrumentos científicos e/ou tecnológicos simples.
- Acesso aos diferentes modos de utilização das linguagens visual e verbal pelos cientistas.
- Sistematização das ideias por meio de registros compartilhados pelas crianças.

para buscar informações e partilhar com as crianças, como incentivo o registro do processo vivenciado pelos alunos, utilizando várias formas (textos coletivos, desenhos, fotos de revistas, jornais, entrevistas com pessoas, filmes, álbuns etc.). Este registro passa, também, a ser um ponto de referência na hora do cruzamento entre as hipóteses e conclusões dos alunos e outras informações. A partir daí, deve-se trazer comparações, bem como dar acesso ao uso de uma gama de fontes e linguagens. Cabe, então, registrar e comparar tudo o que for possível (SESC DN, 2001, p. 33).

O trabalho com a área de conhecimento das ciências deve estar centrado na atribuição de “sentido aos fatos, ultrapassando abordagens que se fecham em uma só resposta, pois, quanto mais amplo for o leque de informações e alternativas” (SESC DN, 2001, p. 34), maiores serão as possibilidades de as crianças compreenderem quais as explicações mais apropriadas a cada contexto cultural e maior será a aproximação entre elas e a cultura científica.

O que se pode aprender no trabalho com Natureza e Sociedade

Objetivos gerais

A principal finalidade do trabalho com a área de ciências é possibilitar às crianças oportunidades de ampliar seu repertório de experiências e conhecimentos acerca dos fenômenos sociais e naturais e dos modos de interpretar a sociedade e a natureza nas diferentes culturas.



Figura 2.67: Sesc no Pará

O ponto de fusão entre as diferentes formas como o conhecimento se apresenta é a constante especulação do professor mediador diante dos fatos com as crianças, levantando questões e criando situações problema que contribuam para que elas desenvolvam a vontade de buscar e descobrir mais a respeito de algo, podendo então elaborar hipóteses explicativas.

Num diálogo constante entre o que os alunos vêm pensando/descobrimo e os caminhos do conhecimento já trilhados, está a chave para que cada indivíduo possa reconstruir o objeto de estudo e, assim, ter uma compreensão particular dele. Neste diálogo, é importante não só que o professor tenha autonomia

Em vista disto, ao final da Educação Infantil, espera-se que as seguintes capacidades tenham se desenvolvido:

- Explorar o ambiente estabelecendo contato com seres vivos e objetos diversificados relacionando-se com adultos e outras crianças.
- Formular questões, elaborar hipóteses, fazer comparações, buscar informações, manifestar opiniões e construir argumentações simples, por meio da observação de fenômenos naturais e sociais.
- Conhecer práticas culturais de outros povos e fazer comparações entre os hábitos e valores próprios da cultura à qual pertencem.
- Reconhecer-se parte de um grupo social.
- Reconhecer produtos tecnológicos de uso cotidiano e sua função social.
- Identificar modos de uso das linguagens verbal e visual em textos de divulgação científica.

Conteúdos

- Observações diretas, atividades exploratórias e experimentações e observações indiretas:
 - Estudos de animais de jardim, plantas, animais domésticos, rochas, solo, água etc. por meio da manutenção de terrários ou aquários em sala de aula com momentos de observação incluídos na rotina e, também, quando possível, observações de animais de pequeno porte.
 - Observação da paisagem local.
 - Percepção de mudanças ocorridas em um lugar ao longo do tempo.
 - Atividades de misturas de substâncias e exploração das características físicas dos materiais.



Figura 2.68: Sesc na Bahia

- Atividades de conhecimento físico, como rolar objetos em rampas, brincadeiras envolvendo flutuação de objetos, brincadeiras com luz e sombra etc.
- Estudos de ecossistemas por meio de vídeos e material impresso que permitam às crianças fazer observações indiretas identificando as características desses locais.
- Estudos sobre temas de astronomia (dia e noite, sistema solar, constelações etc.) usando referências indiretas (vídeos, modelos, imagens impressas) para as observações.



Figura 2.69: Sesc no Amapá

- Instrumentos científicos e produtos tecnológicos:
 - Instrumentos de ampliação e aproximação das imagens, tais como microscópio, lupa, luneta e telescópio.
 - Materiais usados em atividades de laboratório como pinças, tubos de ensaio, proveta, lamparinas, lâminas, lamínulas, conta-gotas etc.
 - Estudos sobre alguns produtos tecnológicos de uso comum, tais como telefone, televisão, forno de micro-ondas, câmeras fotográficas etc.
 - Meios de transporte e de comunicação.
- Identidades e sociedades:
 - Percepção de aspectos dos grupos sociais aos quais pertence (família, região do país, escola etc.)
 - Conhecimento de diferentes tipos de moradia.
- Valorização do patrimônio cultural.
- Reconhecimento de características individuais de cada criança.
- Conhecimento de outros grupos sociais e culturas, do presente e do passado, diferentes daqueles aos quais pertencem.
- Estudos com abordagem histórica acerca de sociedades antigas.
- Reflexões sobre as práticas sociais próprias da infância em diferentes culturas.
- Palavras, imagens e ciências:
 - Reconhecimento de aspectos peculiares de textos informativos com conteúdo científico, tais como uso de vocabulário específico, frases explicativas e descritivas, intensa interação entre linguagem verbal e linguagem visual etc.
 - Contato com imagens científicas de diferentes tipos: fotografias, ilustrações científicas (desenhos figurativos), esquemas, gráficos, tabelas etc.
 - Leitura de imagens com legendas e símbolos comuns nas imagens científicas, tais como setas (indicando fluxo de substâncias ou sequência cronológica de acontecimentos em um ciclo de vida), estruturas coloridas didaticamente para facilitar a compreensão da figura, apresentação de cortes de organismos para que possamos vê-los internamente (aparelho digestório, circulatório, perfil de solo, máquinas etc.), ampliação de estruturas pequenas ou microscópicas.



Figura 2.70: Sesc no Ceará

EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM

Espera-se que, no decorrer da Educação Infantil, as crianças façam aproximações sucessivas do conhecimento científico, ampliando seu repertório cultural. É importante lembrar, no entanto, que, embora possamos enumerar algumas aprendizagens que podemos esperar em cada idade, toda criança tem o seu ritmo, o que significa que não podemos supor que todas elas apresentarão as mesmas aquisições.

Evidentemente, uma criança que, desde cedo, tem contato com assuntos científicos, conversa sobre esses temas em casa, tem acesso a livros informativos,

assiste a documentários e visita museus de ciências apresentará um repertório muito diferente daquelas cujas famílias não têm esses hábitos.

Assim, as expectativas de aprendizagem que serão apresentadas a seguir não devem ser tomadas como regra universal, mas, sim, como um conjunto de possibilidades de aprendizagem e experiência para cada faixa etária, podendo ser alcançadas ou não dependendo de cada criança e contexto.

2 anos

- Explora o ambiente manipulando objetos, observando seres vivos e fazendo contato com outras pessoas.
- Observa diretamente fenômenos naturais simples, como evaporação da água, sombras, nuvens etc.
- Percebe diferentes reações em objetos dependendo de suas ações motoras sobre eles.
- Reconhece alguns aspectos de sua própria identidade (seu nome, o das pessoas de sua família, onde vive, o que come etc.).
- Lê imagens simples e com alto grau de verossimilhança (fotografias, pinturas ou desenhos não esquemáticos).
- Conhece palavras e expressões relativas aos assuntos científicos estudados tomando contato com vocabulário diferenciado, por vezes utilizando-o.

3 anos

- Amplia suas explorações do ambiente estabelecendo contato com objetos, seres vivos e outras pessoas.
- Realiza observações diretas de fenômenos naturais facilmente visíveis a olho nu e faz comparações.
- Observa os efeitos de cada uma de suas ações, descrevendo-as.
- Faz, espontaneamente, misturas de substâncias caseiras.
- Observa os resultados de brincadeiras com misturas de substâncias caseiras e faz registros sozinha

ou com ajuda de adultos por meio de desenhos ou outros tipos de linguagens.

- Age sobre objetos, percebe suas reações e faz escolhas conscientes para obter resultados desejados.
- Compreende o significado de palavras relacionadas a assuntos científicos estudados e sabe utilizá-las cotidianamente.
- Comunica ideias verbalmente e faz registros com uso de linguagens visual e verbal.
- Toma contato com imagens diversificadas e percebe a existência de interações entre linguagem verbal e visual.
- Reconhece aspectos de sua própria identidade e estabelece comparações entre suas próprias características e as de outras pessoas.
- Conhece aspectos marcantes da cultura à qual pertence e reconhece-se parte de um grupo social.

4 anos

- Conhece alguns instrumentos científicos e suas funções e utiliza aqueles mais simples (tais como pinça e lupa de mão) em situações de observação indireta.
- Conscientiza-se sobre a existência do “mundo microscópico”.
- Planeja suas ações sobre objetos para conseguir resultados esperados.
- Reconhece-se como ser vivo.

- Identifica necessidades básicas para a manutenção da vida animal e vegetal, cuida de pequenos seres vivos e responsabiliza-se por eles.
- Reconhece algumas interações entre os seres vivos e fala sobre questões ambientais.
- Aprimora suas estratégias de observação e “acuidade perceptiva”.
- Faz comparações entre fenômenos observados.
- Identifica as propriedades físicas de alguns materiais.
- Compreende textos informativos e toma consciência de alguns aspectos próprios deste gênero de escrita, com auxílio de adultos.
- Faz atividades experimentais e toma contato com o gênero de escrita utilizado em protocolos de experimentação.
- Reconhece a função de legendas explicativas em imagens informativas.
- Lê imagens informativas simples, autonomamente.
- Compreende alguns sinais presentes nas imagens científicas, como a presença de setas e uso de cores.
- Faz comparações entre ambiente natural e construído pelo homem.
- Conhece atividades profissionais próprias de sua cultura e de outras distantes e a história de produtos tecnológicos, reconhecendo-os como produção humana.
- Conhece estratégias de registro utilizadas no campo da ciência, tais como gráficos e tabelas.

5 anos

- Identifica situações de uso de instrumentos científicos simples.
- Faz registros de observação.
- Reconhece diferenças e semelhanças entre si e outros seres vivos e estabelece critérios de comparação entre seres vivos.
- Escolhe os materiais adequados para as ações que deseja executar, planeja ações sobre objetos para obtenção de resultados esperados, bem como os resultados a serem obtidos em atividades de misturas.
- Lê imagens esquemáticas simples.
- Conscientiza-se e responsabiliza-se acerca de questões ambientais.
- Estabelece comparações entre sociedades diferentes, aceita e respeita as diferenças entre as pessoas, valoriza produções culturais de sua própria sociedade ou de outras culturas.
- Amplia sua compreensão sobre os códigos presentes nos textos informativos visuais.
- Sistematiza os conhecimentos por meio de registros diversificados com ajuda de adultos.
- Produz textos informativos simples sob mediação ou livremente.
- Elabora argumentos simples sobre assuntos científicos.
- Constrói gráficos e tabelas para comunicar ideias com auxílio de adultos.



Figura 2.71: Sesc em Goiás

Orientações didáticas

Observações diretas, atividades exploratórias, experimentações e observações indiretas

Embora os pequenos façam explorações do ambiente mesmo sem as intervenções dos mais velhos, suas possibilidades de observação ampliam-se muito quando é estabelecida uma parceria entre crianças e adultos nesse tipo de atividade.

As observações podem ocorrer de **forma direta**, quando olhar para o objeto “a olho nu” for suficiente para a compreensão dos fenômenos que se pretende estudar, ou de **forma indireta**, quando é necessário o uso

de instrumentos de ampliação ou aproximação da imagem ou de recursos audiovisuais para a compreensão do fenômeno.

Vale lembrar que o procedimento de observar, além de ser uma característica cultural marcante em alguns campos da Ciência, possibilita o contato com instrumentos tecnológicos que auxiliam nesta atividade, tais como lupas, telescópios, binóculos, pinças, placas de Petri, microscópios etc.

Observações diretas

É imprescindível que haja muitas oportunidades de se fazer observações diretas ao longo de todo o período da Educação Infantil. Para isso, é necessário que o professor crie condições em que essas observações ocorram de forma organizada e tornem-se cada vez mais conscientes para as crianças.

Assim, para a observação de fenômenos físicos, por exemplo, é interessante a proposição de brincadeiras envolvendo o deslizamento de objetos em rampas; flutuação de objetos em água; brincadeiras com sombra; transferência de água entre potes de diferentes tamanhos e formatos utilizando funis e mangueiras como auxiliares; brincadeiras de soprar papéis, bexigas e pequenos objetos usando apenas a boca ou canudinhos de espessuras diferentes; jogos de equilíbrio; brincadeiras com caixas e objetos cilíndricos em que as crianças possam descobrir formas diversas de transportar brinquedos ou elas próprias.

Por meio da repetição de algumas dessas brincadeiras exploratórias, as crianças vão elaborando seus saberes sobre o funcionamento do mundo físico e tornando-se mais autônomas nas interações com os objetos. É interessante que, depois das brincadeiras, haja oportunidades de verbalizarem o que fizeram contando umas para as outras nas rodas de conversa, e que o professor as ajude a aprimorar suas habilidades de manipular os objetos para obter os resultados desejados por meio da proposição de situações problema e questões para discussão. Elas precisam, também, poder testar as hipóteses iniciais. Vale lembrar que nem sempre as hipóteses são verbalizadas, pois, especialmente as de menor idade, muitas vezes ainda não conseguem fazer essas formulações, obrigando ao professor ficar muito atento às ações que elas praticam.

Se, por exemplo, o adulto percebe que uma criança está motivada a brincar fazendo objetos cilíndricos ou redondos rolaem no chão e, ao tentar repetir o mesmo movimento com um objeto cúbico fica intrigada por não conseguir o mesmo resultado, é desejável que o educador providencie mais objetos com arestas para criar condições em que ela perceba quais características são necessárias para que as coisas rolem em uma superfície plana.

As observações diretas também possibilitam o contato com fenômenos biológicos, – como a germinação e crescimento de plantas ou o deslocamento de pequenos animais – e com fenômenos químicos, como ocorre



Figura 2.72: Sesc no Ceará

nas atividades exploratórias envolvendo as misturas, o que permite que observem, por exemplo, os diferentes resultados de coloração em misturas de substâncias ácidas, básicas ou neutras (vinagre, sal, açúcar, sabão em pedra, bicarbonato de sódio etc.) com a água obtida a partir da fervura de repolho roxo; ou, ainda, descubram que alguns sólidos desaparecem (dissolvem-se) quando misturados em água e outros se depositam no fundo dos recipientes (são insolúveis).

Animais de jardim, flores, frutas, animais domésticos e plantas de diferentes portes podem ser observados de forma mais rica, quando as crianças são provocadas a descobrir novos detalhes e a responder questões formuladas por elas mesmas ou propostas por adultos. Assim, ao olharem atentamente e fazerem



Figura 2.73: Sesc em Goiás

comparações entre tamanhos, formatos e texturas das folhas presentes no jardim da escola, vão percebendo que as plantas possuem variedades diferentes. Se houver um viveiro com pequenos animais mantidos na sala, terão oportunidades de observar como estes se alimentam, qual o aspecto de suas fezes, se há alguma preferência de local para ficarem dentro do viveiro, em que horário ficam mais ativos e, até, em alguns casos, como se reproduzem. Caracóis e tatuzinhos são espécies que procriam facilmente em cativeiro e a observação dos filhotes costuma ser motivo de muita alegria, interesse e descobertas por parte das crianças.

Estas observações lhes possibilitam perceber que nem todos os filhotes recebem os cuidados parentais como elas próprias (filhotes humanos) e que, muitas vezes, os filhotes são muito diferentes dos adultos (como ocorre com as lagartas). A partir de reflexões como estas, as crianças têm oportunidades de se reconhecerem como seres vivos (comem, alimentam-se, descansam, movimentam-se), mas com diferenças próprias da espécie a que pertencem.

No ambiente natural, elas ainda podem fazer observações diretas de fenômenos meteorológicos (chuva, formação de nuvens, estações do ano) e de elementos abióticos, tais como tipos de solo e rochas ou formação de sombras.

Dentre os objetos passíveis de observações diretas estão, também, aqueles pertencentes ao ambiente construído, como as edificações, os automóveis, os telefones, os brinquedos etc.

Observações indiretas

As observações indiretas são adequadas em dois tipos de situações: quando é necessária a utilização de algum instrumento de ampliação de imagens, – como lupas, microscópios, binóculos ou telescópios – ou quando o objeto de estudo não pode ser mantido na escola, como animais de grande porte (leão, lobo-guará, elefante etc.).

No primeiro caso, as observações oferecem oportunidades não só de aprender a usar alguns desses instrumentos, como de reconhecer os contextos de sua utilização e, até mesmo, de que os alunos tornem-se capazes de recorrerem aos mesmos quando sentirem necessidade.

Nas situações em que o objeto de estudo não está acessível, diversas observações podem ser feitas a partir de ilustrações de livros ou pelo uso de recursos audiovisuais. Com o uso desses recursos, as crianças podem observar como é a estrutura do corpo dos animais, como se comportam em ambiente natural e, também, por meio de desenhos esquemáticos, conhecer as estruturas internas dos bichos, das plantas ou até mesmo de máquinas.

Instrumentos científicos e produtos tecnológicos

Não podemos deixar de lembrar que o uso de instrumentos é um aspecto muito marcante na cultura científica, uma vez que interferem diretamente no modo como os conhecimentos são produzidos. Eles são utilizados pelos cientistas para diversas finalidades: visualização de objetos/seres vivos pequenos ou distantes, facilitação do manuseio, auxiliar em cálculos complexos, fazer medidas com precisão, fazer inferências sobre a ocorrência de fenômenos etc. Para as crianças, costuma ser muito interessante e divertido poder conhecer algumas dessas ferramentas e, quando possível, manuseá-las.



Figura 2.74: Sesc no Ceará

Como já mencionamos na seção anterior, alguns dos equipamentos de observação utilizados por cientistas para a ampliação de imagens podem ser disponibilizados para as crianças, tanto em situações de estudo propriamente dito, quanto nos jogos simbólicos. Os microscópios, por exemplo, são delicados e exigem certa precisão para que as imagens das estruturas tornem-se visíveis e, por isso, não é recomendável que as próprias crianças o manipulem. Apesar disso, elas costumam sentir-se bastante motivadas a olhar pela ocular, visualizar as imagens, conhecer objetos de uso científico (como lâmina, lamínula, pinça e conta-gotas) e aprender seus nomes.



Figura 2.75: Sesc no Ceará

Há, também, instrumentos menos sensíveis e que não oferecem qualquer risco às crianças, como pinças, lupas, placas de Petri feitas em material plástico, binóculos, conta-gotas etc. Ao aprender a mexer nesses materiais, as crianças não só ampliam suas possibilidades de atuação no ambiente, como vão compreendendo seu funcionamento e identificando as situações em que o uso de instrumentos pode facilitar suas ações.

Além dos instrumentos utilizados nas atividades científicas, há os produtos tecnológicos que são largamente utilizados em nosso dia a dia e que são resultados de descobertas e invenções relacionadas a fenômenos científicos, como, por exemplo, telefones (fixos ou celulares), aparelhos elétricos, computadores, automóveis e máquinas em geral.

Para as crianças que vivem no espaço urbano é muito difícil imaginar o mundo sem telefone ou televisão. Conhecer um pouco da história da invenção e evolução desses aparelhos as ajuda a perceber as produções tecnológicas como produções humanas e compreender melhor o papel social que ocupam. Pode ser muito intrigante imaginar como seria sua própria rotina se não houvesse tais aparelhos e pensar que pessoas de sua família já viveram assim. Como as comunicações aconteciam? O que as pessoas faziam para se distrair? A que horas iam dormir?

Desse modo, elas vão tendo condições de localizar-se histórica e culturalmente na sociedade em que vivem.

Identities e sociedades

A construção da identidade é um processo importante para as crianças pequenas. Para se sentirem parte de uma família ou de um grupo social, é preciso que identifiquem suas próprias características culturais e percebam o que as assemelha ou diferencia de outras pessoas e de outras culturas.

Em vista disto, trabalhar com a diversidade cultural, em várias dimensões, pode ajudar muito a compreenderem seu universo próximo e saber da existência de outros costumes.

Além do conhecimento acerca das diferenças culturais da atualidade, oferecer às crianças oportunidades de saber que em tempos passados houve culturas diferentes das que existem hoje, ou, mesmo, que a sua própria cultura foi sofrendo transformações ao longo do tempo ajuda a pensarem em grandes dimensões de tempo.

Uma forma de trabalhar com assuntos dessa natureza seria por meio da problematização das questões das crianças, em relação aos seus próprios costumes: Quais os pratos que sua família gosta de preparar? Quais são seus hábitos alimentares? Qual é a história de sua família? De onde eram seus ancestrais? Em que tipo de casa mora? Quantas pessoas moram na casa? Que atividades a família costuma fazer quando está reunida? Do que elas brincam? Quais seus brinquedos prediletos? Com quem brincam? Além de brincar, o que mais fazem em casa? Possuem animais de estimação? Têm livros? São estimuladas a manipular os livros? Quais as atividades profissionais dos pais? Como as atividades domésticas são realizadas? Quem as realiza? Todas essas perguntas podem ajudar as crianças a tomarem consciência sobre quem elas são e que práticas culturais as caracterizam.

Ao levarem dados sobre a história de sua família para a escola e conhecerem um pouco da história familiar



Figura 2.76: Sesc no Amapá

dos colegas do grupo, elas podem construir relações, percebendo que há semelhanças e diferenças, ajudando-as a reconhecer suas próprias características.

Outra possibilidade de trabalho com as crianças dentro deste eixo é apresentar-lhes informações interessantes sobre uma sociedade que não lhes seja familiar, ou por ser muito antiga, ou por ter outras características e costumes.

Pode ser muito frutífero aprender um pouco sobre como vivem os índios brasileiros, conhecer suas brincadeiras, adereços, pratos típicos, rituais de passagem etc. Vale lembrar, ainda, que há muitas etnias e populações espalhadas em todo o território nacional.

Os contos de fada também podem gerar questionamentos interessantes como, por exemplo: Tinha geladeira nas cozinhas dos castelos? Como os alimentos eram conservados e guardados? Como seria não ter fogão a gás ou forno de micro-ondas? Por que não havia automóveis naquela época? Quais eram os meios de transporte disponíveis? Quais as pessoas que tinham acesso aos meios de transporte? E a comunicação a distância, como ocorria? As crianças iam para a escola? Do que brincavam?

Assim, a ampliação dos conhecimentos das crianças sobre as diversidades sociais e culturais e a promoção de reflexões acerca daquilo que caracteriza seu próprio grupo social e familiar possibilita que elas tomem consciência sobre sua identidade.

Palavras, imagens e Ciências

Como já citado anteriormente, é importante que no trabalho com a área de Ciências na Educação Infantil haja acesso, também, aos modos particulares de utilização das linguagens verbal e visual próprias da cultura científica. Para isto, é imprescindível que os alunos tenham não só oportunidades abundantes de contato com textos de divulgação científica, como de refletir e tomar consciência da natureza desse tipo de material informativo.

A disponibilidade de textos informativos e literários de boa qualidade que incluam ilustrações abundan-

tes, diversificadas e impressas com boa resolução, deve fazer parte dos critérios utilizados pelo professor para a escolha do tema a ser desenvolvido.

O processo de apropriação dos usos da linguagem no campo da Ciência é lento e gradual. Em vista disto, o adulto deve garantir que as crianças tenham contato rotineiro com os livros, podendo manuseá-los, falar livremente e, frequentemente, com os colegas e com adultos sobre o assunto, fazer desenhos, modelagens, pinturas, imitações e outras produções artísticas para expressar as ideias e, desse modo, apropriar-se dos significados partilhados pelo grupo.

No que se refere à linguagem verbal, além da aquisição de vocabulário e da aprendizagem conceitual que irá ocorrer durante o desenvolvimento de temas científicos, espera-se que elas percebam, também, de que maneira os textos são estruturados. Assim, é necessário criar oportunidades para que observem o modo como as frases são construídas (em geral em linguagem direta, carregada de objetividade e com grande quantidade de frases explicativas e argumentativas) e que façam comparações entre esses textos e outros gêneros de escrita.

Esta é uma das razões pelas quais é muito importante que o trabalho de ciências seja sempre marcado pela presença frequente de produções artísticas sobre o assunto estudado, de maneira que as crianças percebam que o mesmo assunto pode ser interpretado e registrado de maneiras diversas e que os conhecimen-



Figura 2.77: Sesc em Santa Catarina

tos produzidos pela cultura científica estão inseridos em um contexto específico. Desta forma, rompe-se com a concepção hierarquizada da ciência como produtora de verdades sobre a natureza e pode-se verificar que outras áreas de conhecimento também produzem representações que, nos contextos apropriados, têm igual *status* de “verdade”.

Assim, se para a Ciência é “verdade” dizer que “os lepidópteros de hábito noturno costumam ser atraídos por fontes luminosas (são fototrópicos positivos)”, para o poeta Vinicius de Moraes a “verdade” é que “brincam

na luz as belas borboletas”. Embora a ideia de brincadeira associada ao hábito dos insetos noturnos não seja condizente com as explicações científicas sobre eles, não causa qualquer estranhamento que o poeta fale delas de forma sentimental e metafórica.

Quando as crianças estiverem estudando borboletas, tanto poderão ter momentos de leitura de textos informativos – em que terão acesso a termos científicos como “inseto” ou “lepidóptero”, conhecerão o ciclo de vida, estratégias adaptativas ou a diversidade

CERTO DIA ALGUNS AMIGOS ENCONTRARAM NO PARQUE, EM CIMA DE UMA ÁRVORE, UMA LINDA LAGARTA AMARELA...

POLIANA



DESENHO PRODUZIDO POR ÉRICA, ERIKA, JHULY, KAMILLE, POLIANA E SOPHIA.

Figura 2.78: Sesc em Santa Catarina

que existe de animais desse grupo de invertebrados – quanto poderão ouvir histórias infantis em que há borboletas como personagem, cantar músicas ou recitar poemas.

Essa riqueza de oportunidades para pensar sobre borboletas, ou qualquer outro tema, possibilitará que as crianças percebam diferenças que, com a intervenção do adulto, podem tornar-se mais conscientes quando há a proposição de comparar textos diferentes, por exemplo. Em que contextos as “palavras esquisitas” (termos científicos) são mais utilizadas?

As borboletas do livro informativo fazem as mesmas coisas que as borboletas da história infantil? Questões como estas podem ajudar as crianças a organizar o pensamento e terem mais clareza.

No que se refere ao uso da linguagem visual, também é necessário o investimento no sentido de ampliar as capacidades das crianças para lerem imagens.

Assim, nos textos informativos, tanto podem ser encontradas fotografias quanto desenhos esquemáticos, cortes anatômicos, representações de partes do corpo de animais, modelos de moléculas, gráficos, tabelas etc. O uso desses tipos de imagens costuma ser marcado por uma relação próxima entre linguagem visual e linguagem verbal, uma vez que pode haver referências às ilustrações dentro do texto principal ou textos inseridos dentro das próprias imagens indicando nomes de estruturas ou processos. Há também o uso de setas e cores inseridas artificialmente com a finalidade de tornar a imagem mais didática. Sem falar, é claro, das legendas localizadas logo abaixo das figuras indicando seu conteúdo.

De outro lado, nas histórias infantis, embora as imagens também sejam abundantes, sua natureza costuma ser bem diferente das imagens científicas. Frequentemente contêm elementos antropomórficos, como animais humanizados usando roupas e outros adereços, caracóis de jardim cuja concha apresenta janela ou chaminé.



Figura 2.79: Sesc no Ceará

Assim, se por um lado pode ser muito divertido observar imagens de borboletas que usam batom, bolsa e são vaidosas, por outro, não teria nenhum sentido utilizar esse tipo de ilustração para contar para o irmão mais velho como era a borboleta que foi encontrada na escola, ou, ainda, para descobrir o que tem dentro do corpo das borboletas.

Há, ainda, os gráficos e tabelas simples que também são abundantes em textos científicos e que podem ser objeto de interesse para as crianças quando apre-

sentados de forma significativa e lúdica. Elas podem não só aprender a interpretá-los como podem, também, construí-los.

Em um experimento de germinação em que sementes são colocadas em diferentes condições ambientais (escuro, claro, com muita ou pouca água, no algodão ou na terra) o registro em tabelas e a construção de gráficos de barra é uma estratégia muito eficiente para que as crianças visualizem melhor as diferenças entre uma condição ambiental e outra. Na construção das tabelas pode-se criar junto com as crianças

códigos visuais que lhes permitam compreender seu conteúdo, mesmo quando não há um adulto por perto para ler para elas.

O processo de leitura de imagens explicativas não é simples como pode parecer à primeira vista. No entanto, com a ajuda do professor, é perfeitamente possível para as crianças aprenderem a ler algumas delas. Cabe pois ao educador problematizá-las, ajudando-as a apreender algumas dessas estratégias de leitura.

Registro e avaliação

Como já dissemos anteriormente, a apropriação de conhecimentos da área de ciências entre as crianças pequenas ocorre na medida em que elas possam “brincar com as ideias” (DOMINGUEZ, 2006) reelaborando diversas vezes os conhecimentos aos quais têm acesso. Isto ocorre por meio da utilização de linguagens variadas, daí a importância de estimular que elas expressem seus pensamentos falando, cantando,

gesticulando, dramatizando, dançando além de fazer registros que as ajudem a organizar as ideias, refletir sobre o assunto que está sendo estudado, a lembrar do que viram ou realizaram e, desse modo, construam significados acerca do tema em questão. Os registros podem ser feitos com uso da escrita, desenhos, pinturas, modelagens, fotografias ou outras linguagens artísticas e devem ser organizados cronologicamente para que se possa ter ideia de como cada criança está evoluindo.

Espera-se que as produções e manifestações expressivas das crianças forneçam indícios acerca de seu processo de apropriação de elementos da cultura científica. Para a análise dessas produções recomendamos que sejam utilizados alguns parâmetros, apresentados a seguir:

- Ampliação da capacidade de fazer explorações e observações do ambiente próximo.
- Apresentação de atitudes de cuidado com seres vivos e com o ambiente natural.

- Aumento da capacidade de fazer comparações.
- Ampliação dos conhecimentos sobre os comportamentos dos animais e plantas observados.
- Reconhecer-se parte do ambiente e pertencente a determinado grupo social.
- Capacidade de variar suas ações para conseguir um efeito desejado em objetos utilizados nas atividades de conhecimento físico.
- Crescente habilidade para formular, testar e explicitar hipóteses acerca dos fenômenos observados.
- Aumento da capacidade de formular perguntas.
- Capacidade de descrever suas ações e relacioná-las aos efeitos obtidos nos objetos.
- Reconhecimento de aspectos peculiares de sua própria identidade, do grupo social ao qual pertence.
- Capacidade de fazer comparações e diferenciações entre seu próprio grupo social e outros.
- Identificação de instrumentos simples de observação e uso adequado desses materiais.
- Reconhecimento instrumentos tecnológicos de uso cotidiano; apropriação de vocabulário científico.
- Reconhecimento dos modos de uso da linguagem verbal em textos informativos sobre assuntos científicos.
- Capacidade de diferenciar materiais informativos de outros gêneros textuais.
- Ampliação crescente da capacidade de ler e interpretar imagens científicas simples.
- Inclusão de elementos das ilustrações científicas nos desenhos infantis.

MATEMÁTICA



Figura 2.80: Sesc no Rio Grande do Sul

Concepção do trabalho na área

O que entendemos por fazer matemática na Educação Infantil

A atividade Matemática consiste, basicamente, em buscas pessoais e compartilhadas para resolver problemas para os quais ainda não se tem solução. Este processo envolve antecipar, experimentar, comunicar para os outros o que foi realizado, argumentar a favor ou contra certa solução, analisar erros, rever e estabelecer acordos dentro do grupo.

Para o pesquisador francês Guy Brousseau⁹ não basta que as crianças resolvam problemas; ele defende que, além de resolvê-los, precisam aprender a formular perguntas, construir e utilizar uma linguagem matemática, formular raciocínios, provar suas conclusões, distinguir em quais situações um conhecimento é útil e em quais não. “Se todos tiverem acesso à cultura Matemática, sabendo elaborar perguntas e hipóteses como fazem os profissionais da área, será mais fácil que exijam explicações e discutam se determinada justificativa é verdadeira ou falsa” (BROUSSEAU, 2009). Enfim, as crianças devem aprender as regras sociais do debate e da tomada de decisões pertinentes.

⁹ Guy Brousseau é um dos principais pesquisadores da Didática da Matemática, sua carreira, nesses últimos 40 anos, está a serviço da compreensão e da melhora do ensino e da aprendizagem da matemática.

As investigações de Bernard Charlot, outro pesquisador francês radicado no Brasil, corroboram com essa ideia. Charlot (1986) afirma que para aprender a forma de raciocinar própria da disciplina, as crianças precisam fazer matemática, tal como fazem os matemáticos.

O que é estudar matemática? Minha resposta global é que estudar matemática é efetivamente FAZÊ-LA, no sentido próprio do termo, construí-la, fabricá-la, produzi-la, seja na história do pensamento humano ou na aprendizagem individual. [...] Fazer matemática é um trabalho do pensamento, que constrói os conceitos para resolver problemas, que propõe novos problemas a partir de conceitos assim construídos, que retifica os conceitos para resolver problemas novos, que generaliza e unifica pouco a pouco os conceitos nos universos matemáticos que se articulam entre eles, estruturam-se, se desestruturam e se reestruturam sem cessar. [...] Não se trata de fazer que os alunos reinventem a matemática que já existe, mas de comprometê-los num processo de produção matemática onde a atividade que eles desenvolvem tenha o mesmo sentido que a dos matemáticos que fabricam os conceitos matemáticos novos. [...] A atividade matemática não é olhar e descobrir, é criar, produzir, fabricar. [...] Os conceitos matemáticos não são transmitidos hereditariamente como um dom ou socialmente como um capital, são resultado de um trabalho do pensamento, o trabalho dos matemáticos através da história, o da criança através de sua aprendizagem (CHARLOT, 1986).

A criança da Educação Infantil é curiosa, constantemente formula perguntas e ideias a respeito do mundo que a cerca. E esse mundo está impregnado de experiências sociais relacionadas com a matemática.

disseminem, ampliem e aprofundem esses saberes construídos no âmbito extraescolar, assegurando as primeiras aproximações com os conhecimentos matemáticos de forma mais sistemática.

Cabe à escola de Educação Infantil propor situações para que as crianças possam participar desse modo particular de pensar, de fazer e de produzir conhecimento que foi elaborado pela cultura e é patrimônio de todos.

A resolução de problemas na aprendizagem matemática

Há muitas maneiras de conhecer um conceito matemático. As mesmas dependem de todas as oportunidades que uma pessoa tem de realizar em relação a esse conceito. É este um ponto de partida fundamental para pensar o ensino: o conjunto de práticas que um aluno desenvolve em relação a um conceito matemático constituirá o sentido desse conceito para esse aluno (SADOVSKY, 1999, p. 145).

Esse documento foi organizado com base na produção da Didática da Matemática francesa, um campo de estudo específico que se ocupa do que acontece na hora de aprender e ensinar Matemática. Essa concepção pretende instalar um tipo de trabalho com os problemas e determina uma relação particular entre as crianças e as situações a resolver.

Na perspectiva da Didática da Matemática, o problema adquire um sentido muito preciso. Não se trata de situações que permitam “aplicar” o que já se sabe, mas, sim, daquelas que possibilitam produzir novos conhecimentos apoiados nos que possuem e em interação com novos desafios.



Figura 2.81: Sesc em Pernambuco

Desde bem pequena, na interação com a família, com as crianças mais experientes e com os meios de comunicação, os pequenos participam de explorações e descobertas que envolvem conhecimentos matemáticos. Respondem a perguntas referentes à sua idade, observam o uso do dinheiro quando acompanham os adultos às compras, são pesados e medidos quando vão ao médico, calculam a distância entre um local e outro, exploram os objetos de seu entorno, mudam os canais da televisão, entre outras. Assim, elaboram diversos conhecimentos sobre os números, o espaço que os rodeia, as formas e as medidas, que variam de acordo com suas experiências. O professor de Educação Infantil precisa organizar situações que retomem,

Nesse sentido, um problema é toda situação que leva as turmas a colocarem em jogo conhecimentos disponíveis, porém também oferece algum tipo de dificuldade que os torna insuficientes e força a busca de soluções em que se produzem novos conhecimentos, modificando (enriquecendo ou reformulando) os anteriores. Assim, não há aprendizagem sem ação intelectual, isto é, para aprender é preciso atuar como autor do próprio percurso. Uma condição necessária para a realização do trabalho matemático na Educação Infantil é que a solução do problema fique a cargo das crianças. Para tanto, o professor não pode propor o procedimento que deve ser utilizado por todos. É necessário aguardar o tempo de reflexão sobre os problemas propostos e oferecer oportunidade para a exploração e busca. Se houver espaço para a escolha dos caminhos e dos recursos de resolução, a turma poderá utilizar diferentes estratégias – desenhos, risquinhos, contar nos dedos ou usar materiais disponíveis, escrever números –, com base em saberes anteriores. Nesse sentido, a atividade que pode ser um problema para uma criança necessariamente não é para outra, dependendo de seus conhecimentos iniciais. Assim, para atender a heterogeneidade de cada grupo e oferecer a todos a possibilidade de construir uma solução, é fundamental propor boas perguntas, admitir diferentes procedimentos para respondê-las e, depois, discutir sobre eles. É por meio de frequentes interações com diferentes modos de resolver, de pensar e de fazer, de debates grupais que permitam experimentar novas resoluções ou explicar a própria que os pequenos avançam em seus procedimentos.



Figura 2.82: Sesc em Alagoas

Dentre as situações que podem envolver desafios matemáticos para as crianças da Educação Infantil estão os jogos. Durante o jogo, é importante que as crianças coloquem em ação suas ideias, utilizem diferentes procedimentos. No entanto é preciso atentar que não são os jogos em si que são interessantes para o ensino da matemática, mas sim os problemas que alguns deles possibilitam propor.

O momento do jogo é especialmente produtivo, para o professor e para as crianças. Durante o jogo é importante que o professor circule pela sala interagindo com os diferentes grupos, investigando diferentes aspectos: se as crianças seguem as regras do jogo; se contam os pontos dos dados ou os reconhecem sem contar; se movimentam o peão sobre o tabuleiro tantas vezes como indicado no dado; se anotam os pontos e como os anotam, entre outros. Essa observação é fundamental para o planejamento das etapas



Figura 2.83: Sesc no Tocantins

seguintes, pois permite ajustar as propostas aos conhecimentos das crianças.

Não se trata de organizar o ensino ao redor dos jogos, mas sim de incluir os mesmos no marco de um projeto particular de ensino. Neste projeto, o jogo poderá ser utilizado para diagnosticar o estado de um determinado saber; para iniciar o trabalho com um conhecimento novo; para que os alunos reutilizem um conhecimento aprendido para avaliar aprendizagens... (CHEMELLO, 2004, p.7).

As atividades de rotina também podem ser boas oportunidades para propor certos problemas matemáticos na Educação Infantil, mas é importante observar se essas situações, de fato, representam um desafio para a turma, se podem resolver com

seus próprios recursos e não por um procedimento indicado pelo professor, e se a atividade não se tornou mecânica, repetida todos os dias.

Ensinar, nesta perspectiva didática, implica uma modificação na relação entre as crianças e o professor. Assim, o professor precisa:

- Organizar atividades que permitam colocar em jogo, difundir, enriquecer e ampliar os conhecimentos matemáticos que construíram fora da escola.
- Promover uma aproximação cada vez mais sistemática dos números, das representações espaciais, das medidas, das figuras e corpos geométricos, cuidando do sentido que essas primeiras atividades escolares têm para as crianças.
- Criar um espaço de atividade matemática no qual as crianças possam tomar decisões, explorar, experimentar e procurar validar suas produções.
- Organizar a atividade para propiciar o intercâmbio de ideias, a discussão e a argumentação gerando instâncias para que circule o conhecimento no grupo.
- Promover a construção de um vínculo com a matemática com base na confiança em suas próprias possibilidades.

As primeiras aproximações dos pequenos com os conhecimentos matemáticos são fundamentais para a construção do vínculo pessoal com essa disciplina. O tipo de trabalho que a escola realiza influi fortemente

na relação que cada pessoa constrói com essa ciência, o que inclui o fato de sentir-se ou não capaz de aprendê-la.

A Educação Infantil pode contribuir para formar um estudante que produza conhecimentos, assuma uma posição ativa frente a novas situações, reflita, busque soluções com seus colegas e professores, que, de forma alguma, seja alguém que se limite a uma única resposta, geralmente a do professor.

O que se pode aprender no trabalho com a Matemática

Objetivos Gerais

A resolução de problemas e a reflexão sobre eles permitem que a criança atribua sentido ao conhecimento matemático porque passa a compreendê-lo. Assim, as crianças poderão:

- Envolver-se na resolução dos problemas apresentados, relacionando o que já sabem com o que pretendem resolver.
- Elaborar estratégias e formas de representação próprias e compará-las com as de seus colegas, considerando que os procedimentos incorretos ou as explorações que não levam ao resultado esperado são instâncias necessárias para a aprendizagem.
- Discutir sobre a validade dos procedimentos realizados e dos resultados obtidos.
- Refletir para determinar quais procedimentos são mais adequados para resolver a situação proposta.

Conteúdos¹⁰

- Números e Sistema de Numeração:
 - Funcionamento dos números em diferentes tipos de problemas e contextos.
 - Utilização dos números para lembrar-se de uma quantidade:
 - Utilização da sucessão oral nas situações de enumeração de objetos.
 - Registro de quantidades.
 - Comparação de quantidades:
 - Relações de igualdade (tanto quanto) e de desigualdade (mais que, menos que).
 - Números para designar posições:
 - Designação de uma posição dentro de uma série de objetos ordenados.
 - Números para calcular – operações:
 - Exploração de situações referentes às ações de: agregar, tirar, repartir, reunir e repartir.
- Conhecimentos sobre o Sistema de Numeração:
 - Sucessão numérica oral.
 - Escritas numéricas:
 - Sucessão escrita.
 - Produção e interpretação de escritas numéricas.

¹⁰ De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998a), os conteúdos estão organizados em três blocos: “Números e Sistema de Numeração”, “Grandezas e Medidas” e “Espaço e Forma”.

Espaço e forma

- Conhecimentos espaciais:
 - Orientação e localização no espaço.
 - Representação de posições e de deslocamentos próprios e de objetos e construção de sistemas de referências.
 - Produção e interpretação de representações gráficas.
 - Conhecimentos relativos a mudanças de pontos de vista.
- Conhecimentos geométricos:
 - Exploração e análise das características das figuras e corpos geométricos: forma, lados e faces retas e curvas.

Grandezas e medidas

- Situações destinadas à medição de massa, capacidade e comprimento:
 - Medidas convencionais e não convencionais.
 - Comparação de comprimentos, distância, massa e capacidade em diferentes contextos.
- Situações relacionadas à medição do tempo:
 - Utilização do calendário em práticas sociais de medição do tempo.

EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM

Considerando as características do pensamento das crianças de 2 e 3 anos 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.

2 anos

- Desloca-se ou desloca objetos no espaço – anda, corre, arrasta ou empurra sem esbarrar em pessoas ou objetos, desloca-se em espaços para além da sala do grupo e explora os diferentes caminhos para se chegar a um mesmo lugar e desloca-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.
- Procura objetos ou pessoas escondidos em diferentes lugares, manipula objetos de diferentes formatos e tamanhos e utiliza o conhecimento de suas propriedades para explorá-los com maior intencionalidade, empilhá-los do menor para o maior e vice-versa.
- Explora quantidades e notações numéricas nas brincadeiras e práticas cotidianas.

3 anos

- Explora 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.
- Recita a série oral convencional com a perspectiva de ampliá-la.
- Desloca a si ou objetos no espaço, procura objetos ou pessoas escondidos em diferentes lugares, e verbaliza a posição deles em relação a: em cima, em baixo, ao lado, na frente, atrás.
- Comunica suas experiências de deslocamentos para o professor ou outras crianças, amplia a consciência de suas ações e replaneja-as.

4 anos

- Explora o espaço com maior intencionalidade. Participa de brincadeiras cujo desafio seja definir trajetos a partir de pontos de partida e de chegada predeterminados, reproduz trajetos indicados pelo professor considerando alguns elementos do entorno como pontos de referência e descreve, interpreta a posição de objetos e pessoas.
 - Ordena diferentes objetos da mesma classe por critério de tamanho.
 - Identifica a passagem do tempo apoiada no calendário e utilizando a unidade de tempo – dia, mês e ano – para marcar os acontecimentos do grupo.
 - Identifica notas e moedas do sistema monetário vigente nas brincadeiras de faz de conta.
 - Recita a série oral convencional com a perspectiva de ampliá-la.
 - Explora a sequência numérica considerando que é possível estender a sucessão de números tanto quanto se queira com referências para consultas dos números, tais como a fita métrica, o quadro numérico, os livros com muitas páginas para leitura e escrita de números que ainda não aprenderam a escrever de memória.
- Organiza materiais como recurso para realização da contagem: separa os objetos contados dos não contados, organiza espacialmente os objetos para facilitar a contagem, sincroniza gesto e o recitado da série numérica sem pular os objetos e/ou contá-los mais de uma vez, adquirindo precisão na contagem, termina a contagem com um número, compara e identifica a maior quantidade pela avaliação do grupo de objetos, utiliza as relações de igualdade, tanto quanto de desigualdade: mais que, menos que, maior que e menor que, utiliza diferentes estratégias para juntar, agregar, avançar, retroceder, repartir e tirar: reconta a partir do um.

5 anos

- Representa, graficamente, caminhos e trajetos, organiza objetos no espaço apoiado em critérios estabelecidos por outras pessoas, desenha e interpreta imagens de objetos a partir de diferentes pontos de vista, descreve e interpreta a posição de objetos e pessoas, identifica e explicita algumas características de certas figuras e corpos geométricos.
- Usa diferentes instrumentos de medição convencional e não convencional, a fim de estabelecer: distâncias, comprimento, capacidade e massa, usa notas e moedas nos contextos de brincadeiras, agora com o desafio de pagar e dar troco.
- Recita os números em diferentes intervalos: 2 em 2, 5 em 5, 10 em 10, recita até um número estabelecido por alguém e para ao alcançar este número, a contar a partir de um número diferente de um, a saber, diz o número que vem antes e/ou depois de um número definido pelo professor e utiliza o número na sua função ordinal: indica a posição de um objeto ou pessoa dentro de uma série.
- Separa os objetos contados dos não contados, sincroniza gesto e o recitado da série numérica sem pular os objetos e/ou contá-los mais de uma vez, adquirindo precisão na contagem, compara e identifica a maior quantidade pela avaliação da coleção ou pela contagem), compara e identifica a maior quantidade pela avaliação da coleção ou, neste momento, pela sobrecontagem, ou seja, partir de um dos números e acrescenta a outra quantidade utilizando a contagem, utiliza resultados numéricos conhecidos e propriedades dos números e das operações.
- Estabelece critérios para comparar e ordenar escritas numéricas com diferentes quantidades de algarismos, sabe que o número que vem depois na série numérica oral é maior do que os anteriores.
- Considera a quantidade de algarismos que compõem um número para determinar qual é o maior, utiliza os números que já conhece para escrever outros números, apoiando-se na numeração falada e na escrita, usa registros de jogos como estratégia pessoal de organização de dados coletados.

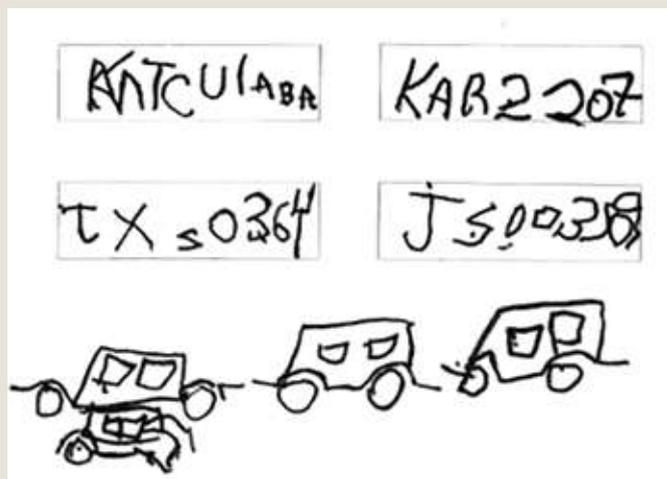


Figura 2.84: Sesc no Mato Grosso

Orientações didáticas

Números e sistema de numeração

Os conteúdos deste bloco abarcam o conhecimento da série numérica e as funções dos números em diversos contextos de uso. Quando ingressam na Educação Infantil, os pequenos já possuem vários conhecimentos sobre a série numérica, já participaram de situações envolvendo números escritos, reconhecem algum deles e, certamente, já utilizaram diferentes procedimentos para contar quantidades de objetos. É responsabilidade da Educação Infantil que a criança se aproprie dos números e suas funções sociais.

Funcionamento dos números em diferentes tipos

de problemas e contextos

Onde há números? Para que são usados? Que diferentes funções eles têm? De que tamanhos eles são? Eles mudam de acordo com as situações e contextos?

Nós, adultos, os usamos em diferentes momentos. Os números variam de acordo com o contexto, por isso é importante propor atividades em que a turma possa explorar as diferentes funções que possam ter.

Os conhecimentos numéricos envolvem o uso dos números em uma variedade de contextos e com diferentes finalidades: como código, para identificar um objeto (por exemplo, um ônibus determinado); para enumerar os elementos, estabelecendo uma correspondência termo a termo entre os nomes dos números e os objetos; para estabelecer a ordem em uma série (por exemplo, em que ordem será atendida uma pessoa em um consultório médico; para medir; entre outras).

Assim, é necessário que o professor reflita previamente sobre o uso dos números, em quais situações eles são utilizados, e em quais funções, para planejar problemas que envolvam seus diferentes significados.

Utilização dos números para lembrar-se

de uma quantidade

Essa função do número diz respeito à possibilidade de lembrar uma quantidade. Por exemplo, enumerar a quantidade de peças de uma coleção, distribuir folhas ou outro material para cada criança da turma ou mover seu peão em um jogo de percurso de acordo com a quantidade que saiu no dado etc.

Utilização da sucessão oral nas situações de enumeração de objetos

Contar é uma atividade realizada por todas as culturas para diferenciar e identificar quantidades. Contar objetos não é o mesmo que recitar a sequência 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.

A construção dos diferentes conhecimentos envolvidos na atividade de contar acontece ao longo do tempo e perpassa toda a Educação Infantil. Para contar, as crianças precisam aprender a série numérica e como corresponder essa série com os objetos. Da mesma forma, colocar em jogo estratégias para diferenciar os objetos já contados dos que ainda faltam contar para assegurar que contou todos e apenas uma vez cada um. A contagem envolve, ainda, o seguinte saber: que o último número mencionado significa a quantidade total da coleção e não apenas o último elemento em particular (significado cardinal da contagem).

As crianças precisam aprender para que serve contar e em que momentos a contagem constitui uma ferramenta de solução adequada. Para tanto, o professor precisa propor situações em que contar faça sentido. Situações de contagem ocorrem muitas vezes no cotidiano das escolas de Educação Infantil, mas, frequentemente, pela ausência de uma intencionalidade no planejamento, elas acabam sendo realizadas pelo professor sem que a turma sequer as veja, por exem-



Figura 2.85: Sesc no Amazonas

plo, para informar para a merendeira quantas crianças irão lanchar. As sucessivas experiências de contagem, em situações que tenham sentido para o grupo, oferecem possibilidades de avanço em seus procedimentos. Os conhecimentos referentes à contagem variam de acordo com a quantidade de elementos que os pequenos podem contar respeitando a correspondência entre cada objeto e o nome de um número. Mudam, também, de acordo com as diferentes situações em que é possível usar a contagem como instrumento de solução. Isto é, não é a mesma coisa contar dois grupos de objetos para saber quem tem mais e contar dois grupos de objetos para fazer com que ambos fiquem com a mesma quantidade. Além disso, não representa o mesmo desafio contar um grupo de objetos que



Figura 2.86: Sesc no Mato Grosso do Sul

podem ser deslocados e contar um grupo de elementos fixos (como em uma folha impressa), principalmente se estes elementos não têm uma organização espacial que facilite o controle de quais já foram contados e quais não.

Registro de quantidades

Muitas situações de contagem exigem o registro – convencional ou não convencional – dessa ação. Há muitas situações em que registrar quantidades ganha sentido para as crianças como controlar a quantidade de material coletivo (tesouras, brinquedos de areia, peças de jogos, livros etc.).

As crianças podem, também, fazer uso dos números ao anotar a pontuação de um jogo, nas sucessivas partidas, para que essa proposta tenha sentido verdadeiro para elas. "É preciso envolver uma situação em que, de fato, possa se esquecer dos pontos conquistados caso contrário, não há sentido em anotá-los." (MONTEIRO, 2008).

É importante destacar que escrever números não significa, necessariamente, a produção da escrita convencional dos mesmos, nem que seja necessário primeiro saber contar para depois escrevê-los.

Para registrar quantidades, as crianças constroem diferentes formas de representação:

- Representação global da quantidade – a criança faz marcações, desenhos para representar quantidades.

5 bolas =



- Uma só figura – seriam como símbolos representativos:

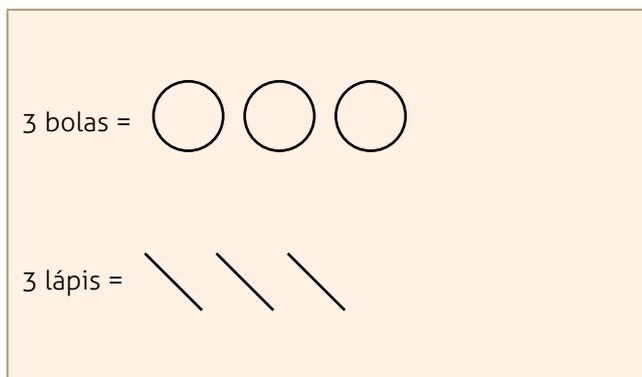
3 bolas =



4 bolas =



- Correspondência termo a termo: representação icônica – o desenho remete aos objetos de acordo com o quantitativo



- Correspondência termo a termo: representação abstrata – o desenho remete ao quantitativo, apenas.



- Aparecimento dos algarismos: usa algarismos para contar os objetos.



- O cardinal sozinho: já utiliza o número que representa a quantidade

3 bolas = 3

5 lápis = 5

- Cardinal acompanhado do nome dos objetos: além do número utiliza letras para representar o nome do objeto.

3 bolas = 1 2 3 BOL

4 lápis = 1234 tops'

Números para comparar quantidades

Comparar quantidades se relaciona, de certa forma, à memória de quantidade, pois requer quantificar, pelo menos, dois grupos de objetos e colocá-los em relação.

Inicialmente, os pequenos comparam dois grupos de objetos de maneira global, em termos de muitos e poucos, mais e menos. Ao participar de diferentes situações que envolvam comparação de quantidades, poderão ampliar seus procedimentos de comparação, principalmente quando os grupos de objetos tiverem quantidades parecidas.



Figura 2.87: Sesc no Tocantins

Podem, ainda, determinar o vencedor de cada partida em um jogo quando for necessário comparar as peças reunidas pelos participantes para saberem quem ganhou (por exemplo, em um jogo de memória).

É importante salientar que as situações propostas precisam envolver tanto uma finalidade para as crianças quanto uma finalidade didática. O professor pode aproveitar uma situação de distribuição de material para solicitar que uma criança entregue uma folha de papel para cada colega. Se colocar a restrição de pegar a quantidade exata de folhas – nem a mais, nem a menos – a atividade ganha outra complexidade. Do ponto de vista da criança, a finalidade consiste em trazer a quantidade certa de folhas e a finalidade didática é utilizar a contagem como recurso para resolver a situação.

Números para designar posições

O professor precisa organizar situações que envolvam o uso do aspecto ordinal do número (primeiro, segundo, terceiro etc.). A organização de listas, em diferentes situações da rotina escolar, pode favorecer o uso desta função do número. Por exemplo:

- Dos livros que serão lidos durante a semana.
- Das crianças que serão responsáveis por determinada tarefa.
- Da posição dos times (ou dos jogadores) em um campeonato (ou em determinado jogo), entre outras.

O professor pode, ainda, enriquecer o faz de conta oferecendo senhas de atendimento para as brincadeiras em que os pequenos precisem decidir a ordem de serem atendidos no médico ou em uma padaria etc.

Números para calcular – Operações

Os números também servem para calcular. Desde muito cedo, as crianças podem resolver problemas simples de adição, subtração, multiplicação e divisão, por meio da contagem, utilizando representações gráficas e numéricas, sem a necessidade de dominar as formas convencionais (algoritmos) de resolução dessas operações. É importante que participem de diversas experiências envolvendo a resolução de problemas, antes de iniciar o ensino formal e sistemático das operações (o que é tarefa do Ensino Fundamental).

Um dos primeiros procedimentos que as crianças costumam utilizar para adicionar duas quantidades é contar de um em um todos os objetos. Outro procedimento é a sobrecontagem, que consiste em partir de um dos números e continuar contando, acrescentando a quantidade correspondente ao outro número.

Para que a turma construa diferentes procedimentos de contagem e busque formas mais eficientes, é importante propor situações em que trabalhem de forma coletiva. O trabalho grupal em torno da análise do problema, com as necessárias intervenções do professor, permite pensar sobre aspectos que as crianças não pensariam individualmente. A análise das diversas estratégias utilizadas para resolver um mesmo problema, compará-las, trabalhando coletivamente os próprios erros e os dos colegas, possibilita que reconheçam que é possível resolver um mesmo problema de muitas maneiras. Essa é uma conclusão que só aparece no trabalho coletivo.

É importante que o professor selecione as estratégias que serão colocadas em discussão. Por um lado, discutir as estratégias de todos se tornaria extremamente cansativo. Inclusive, não costumam aparecer tantas maneiras diferentes para resolver um mesmo problema. Por outro, ao apresentar diferentes procedimentos para a turma, permite-se que os pequenos possam reconhecer suas próprias estratégias como iguais às de algum colega, ou mesmo diferentes: “algumas crianças fizeram assim...”; “outras, utilizaram esse procedimento...”; “algumas fizeram como o



Figura 2.88: Sesc no Rio Grande do Norte

André...” etc. É importante colocar em discussão as estratégias mais simples até as mais avançadas. Se a primeira intervenção do professor for mostrar o procedimento mais avançado, aquelas crianças que utilizaram outro tipo de procedimento (como desenhos) não serão incluídas na situação coletiva. Não se trata de ir do mais simples para o mais complexo, mas sim de colocar o foco na riqueza e diversidade de procedimentos empregados.

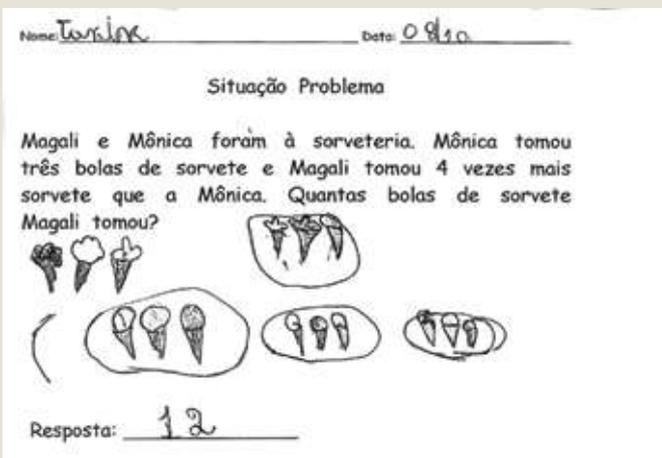


Figura 2.89: Sesc no Mato Grosso

Conhecimentos sobre o Sistema de Numeração

Sucessão numérica oral. As crianças pequenas precisam da ação dos adultos para que as palavras e os números escritos ganhem significado.

É possível distinguir recitar de contar. Recitar a série numérica oral envolve dizer a série de números fora de uma situação de enumeração. Contar é utilizar a série em uma situação de enumeração.

Embora estes conhecimentos tenham suas especificidades, são estreitamente vinculados entre si: utilizamos o recitado da série numérica para contar objetos.

Os conhecimentos relativos ao recitado e a contagem se alimentam reciprocamente. Não se trata de ensinar primeiro a série oral para depois ensinar a contar objetos, mas sim de trabalhar simultaneamente a série numérica em uma ampla gama de situações de enumeração e fora delas. O domínio do recitado da sequência numérica oral não é uma condição prévia para sua utilização em situações que envolvam a contagem de objetos.

É importante considerar que, inicialmente, o tamanho das coleções de objetos que as crianças podem contar é relativamente limitado. Por isso, é importante, além de organizar situações que envolvam contar objetos, propor outras que permitam avançar no recitado da sequência de números, isto é, as crianças podem desde bem pequenas, por exemplo, cantar músicas junto com seu professor que ajudem a memorizar uma parte convencional da série numérica, podem contar antes de sair para procurar os colegas numa brincadeira de esconde-esconde ou continuar a sucessão partindo de um número diferente de um.

Ao participar de situações de contagem oral organizadas pelo professor, as crianças podem ampliar a porção convencional da sequência numérica oral que conhecem, pois é possível estendê-las tanto quanto se queira. Ao recitar a série numérica oral, começam a pensar sobre as regras que organizam o nosso sistema de numeração. Grande parte dos erros infantis tem lógica, não são produtos da distração, são produções que demonstram um esforço para compreender o mundo, de construção de um conhecimento.

Ao contar, algumas crianças se detêm no 19, se o professor diz 20, continuam até o 29 etc. Isto indica que ainda não sabem o nome das dezenas mas, ao mesmo tempo, demonstram que já construíram um aspecto da regularidade do sistema de numeração, sabem que depois de cada uma das palavras que representam os “nós”¹¹ das dezenas (20; 30; 40...) se obtêm os números seguintes agregando consecutivamente os números de 1 a 9. Em português, os números onze, doze, treze, catorze, quinze são palavras que não seguem a regularidade estabelecida posteriormente (*dezesesseis dezessete, vinte e um, oitenta e quatro* etc.), por isso, às vezes, as crianças estendem essa regularidade numérica contando dez e um, dez e dois ou ainda vinte e dez ou trinta e dez, revelando assim que já perceberam que há algo no sistema de numeração que se repete com regularidade. Se só oferecermos para as crianças de Educação Infantil os 30 primeiros números, esconderemos os aspectos que possibilitam a observação dessas regularidades, porque trabalharemos justamente com a porção de números mais difícil, com mais irregularidades.

Escritas numéricas: as características do nosso sistema de numeração. O nosso sistema de numeração é um conhecimento fruto de um longo e complexo processo histórico, não é universal e nem sempre existiu do mesmo modo. É possível entender a elaboração do sistema de numeração como uma busca pela economia na representação, que originou um sistema no qual, com dez símbolos, é possível continuar a série

¹¹ “Nós” é um termo utilizado pelos pesquisadores para designar os “números redondos”, isto é, os múltiplos de dez.



Figura 2.90: Sesc em Alagoas

numérica indefinidamente. No entanto, não é transparente. Suas regras não estão explícitas na escrita dos números, não há nada que dê pistas de que o número 324 é formado por $300+20+4$.

Para que as crianças explorem essas propriedades implícitas precisam ter contato com os portadores de informação desde bem pequenas, com usuários do sistema e com situações que as levem a refletir sobre essas particularidades. Entender as regras deste sistema de notação não depende direta, ou exclusivamente, da noção de número. Ao contrário, os números são objetos de ordem social, logo precisam ser “manuseados” pelas crianças, que por sua vez, já sabem muito a seu respeito.



Figura 2.91: Sesc no Acre

O que as crianças pequenas pensam sobre o sistema de numeração. Investigações no campo da Didática da Matemática – Lerner, Sadovsky e Wolman (1996) – indicam que, ao contrário da numeração falada, as crianças adquirem a escrita convencional dos “nós” – números “redondos” – antes das escritas dos intervalos entre eles. Assim, se apropriam em primeiro lugar das potências da base (10, 100, 1000), depois elaboram a escrita de outros “nós” (30, 200, 3000) e, por fim, adquirem a escrita dos intervalos entre eles (37, 240 etc.). Para produzir ou interpretar números, as crianças se baseiam nas informações que extraem da numeração falada e da escrita convencional dos “nós”.

A denominação dos “nós” é menos transparente que a de outros números, por exemplo, a palavra trinta não faz referência direta que inclui um zero, do mesmo modo a palavra cem tampouco se refere a que se escreve com um etc., uma vez que se descobrem que suas escritas são fontes de apoio para produzir novas escritas.

Uma das primeiras hipóteses que as crianças elaboram, e desde bem pequenas, é que a magnitude de um número tem relação direta com a quantidade de algarismos que o compõe. Mesmo que não conheçam os números, sabem que quanto maior a quantidade de algarismos, maior ele é, isto é, já construíram um critério que lhes permitem comparar números de diferentes quantidades de algarismos, o que é absolutamente válido no campo dos números naturais em um sistema posicional como o nosso.

Ao comparar números com a mesma quantidade de algarismos, 29 e 83, por exemplo, argumentam que 83 é maior porque o 8 é maior que o 2. Mesmo sem saber ler os números elaboram a hipótese de que os algarismos têm “valores” diferentes se estão em posições diferentes. Ao mesmo tempo, ao comparar números como 89 e 101, podem afirmar que 89 é maior porque o 8 e o 9 são maiores do que 1 e 0, concentrando-se no valor absoluto dos algarismos.

Para escrever números que ainda não conhecem, as crianças se apoiam na numeração oral e/ ou na escrita convencional dos “nós”. Assim, podem produzir, por exemplo: 408 (para 48); 10.050 (para 150); 31.000 (para 3.000).

Se na Educação Infantil trabalharmos apenas com os números de 1 ao 9, como as crianças poderão utilizar todos estes conhecimentos? Por essa razão, os números, sem nenhuma restrição de tamanho, precisam fazer parte do dia a dia da Educação Infantil. Em contato com o mundo dos números, utilizando-os em situações em que seja necessário comparar e ordenar números escritos, com sentido para elas, podem, desde muito cedo, construir critérios para comparar números escritos, resolver problemas que permitam iniciar a análise do valor posicional e identificar regularidades na sequência numérica. Assim, os pequenos poderão estabelecer conclusões como “todos os ‘quarenta’ começam com quatro, e todos os ‘cinquenta’ começam com cinco”. Se as crianças não tiverem a oportunidade de ver que isso sucede entre diferentes grupos de números, não será possível construir esse conhecimento. Para tanto, é importante incluir – em todas as salas de Educação Infantil – diversos portadores numéricos, como fontes de informação.

Os portadores numéricos são objetos culturais que apresentam a série numérica ordenada, organizada de diferentes maneiras. Por exemplo, diversos calendários (diários, mensais, anuais), fita métrica, páginas de livros, folheto de supermercado, caderneta de telefone, jogos de percurso, quadro numérico, régua, trena, entre outros.



Figura 2.92: Sesc no Tocantins

A ideia é que os portadores funcionem como fontes de informação em que as crianças possam pesquisar sobre os números. Se estes funcionam como “dicionários numéricos” não tem sentido que só contenham números que as crianças conhecem já que, quando se consulta o dicionário, é justamente para encontrar palavras desconhecidas ou sobre as quais se tem dúvidas.

Uma característica que diferencia os portadores é a extensão da série numérica que cada um apresenta. Por exemplo, o calendário só vai até o 31, já a fita métrica chega até o 150. Por isso, é importante incluir uma variedade deles na sala. Além disso, a inclusão de números grandes na proposta de ensino não significa que as crianças precisarão conhecer sua denominação e escrita convencional. O objetivo é propor situações



Figura 2.93: Sesc no Acre

em que as crianças possam utilizá-los e fazer circular as ideias que vão construindo.

Utilizar a fita métrica, ou os centímetros de parede para medir a altura de cada criança do grupo pode ser uma boa situação para anotar e comparar números. É possível, ainda, acompanhar o aumento das alturas das crianças ao longo dos meses ao propor que anotem e guardem as sucessivas medições em diferentes momentos do ano. A fita métrica pode ser utilizada, também, como fonte de informação. É interessante disponibilizar fitas para que as crianças possam pegá-las e levá-las para sua mesa ou outros espaços para consulta.

Outra característica dos portadores numéricos é a forma como os números estão organizados em cada

um. Na fita métrica, por exemplo, estão ordenados linearmente, já no quadro numérico – recurso didático, especialmente construído pelo professor, que contém uma sequência de números – são organizados em uma tabela de dupla entrada.

A organização dos números no quadro numérico contribui para que as crianças estabeleçam certas regularidades, colocando em relação com o que sabem da numeração falada. Assim, é importante que os 'nós' das dezenas apareçam na primeira coluna da esquerda de tal forma que fiquem na mesma linha que os demais números das dezenas correspondentes, isto é, o 20 na frente de todos os que começam com 2; 30 na frente dos que começam com 3; etc. Desta forma, as crianças poderão observar as regularidades como, "depois dos 'dezes', 'vintes', 'trintas', coloca outra vez o 1, 2, 3, até o 9"; "estes são os trinta porque começam com três" etc.

Outro aspecto a atentar é por qual número começar o quadro. Começar pelo 1, deixando a primeira casa vazia, favorece que as crianças encontrem a escrita ou o nome do número que desejam. Entretanto, se as crianças já conhecem o símbolo que representa zero e não necessitam contar sobre o quadro para identificar os primeiros números, o quadro pode começar pelo zero.

Em um quadro como o do exemplo a seguir, as crianças podem consultar a escrita de todos os números de um e dois algarismos. O professor pode construir

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
31	32	33	34	35	36	37	38	39	40
41	42	43	44	45	46	47	48	49	50
51	52	53	54	55	56	57	58	59	60
61	62	63	64	65	66	67	68	69	70
71	72	73	74	75	76	77	78	79	80
81	82	83	84	85	86	87	88	89	90
91	92	93	94	95	96	97	98	99	100

quadros numéricos com diferentes sequências e intervalos numéricos, de acordo com o conhecimento das crianças de sua turma, por exemplo, organizar um quadro de dez em dez.

Esses recursos precisam estar ao alcance das crianças para que possam acessá-los com facilidade.

Algumas situações que podem ser propostas na Educação Infantil favorecem a leitura e escrita de números, como colocar etiquetas com a quantidade de material disponível em uma caixa ou fazer o levantamento de materiais de uso coletivo para poder controlar se todos foram devolvidos. É importante salientar que essas atividades precisam desafiar as possibilidades das crianças e levá-las a pensar em como se escreve um número cuja escrita convencional desconhecem. Nesse sentido, a confecção de jogos, como

os de percurso, pode se constituir em uma excelente situação para que as crianças pensem sobre a escrita numérica e sua ordenação.

Outro recurso frequentemente utilizado nas turmas de Educação Infantil é o calendário que pode ser utilizado para organizar acontecimentos e compromissos comuns ao grupo, mas, também, como fonte de informação e pesquisa para a leitura e registro de números. As crianças veem todos os dias calendários que contêm informações de uso habitual; cabe à escola ampliar e sistematizar essas experiências para que todas possam dar sentido a uma prática, compreendendo certas regularidades das medidas de tempo, como dia, mês e ano. Existem diferentes tipos de calendários utilizados socialmente (folhinhas anuais,



Figura 2.94: Sesc no Tocantins

mensais, semanais) que podem ter diferentes funções na escola. Encontrar e copiar a data, saber o dia, são atividades interessantes que acontecem ao longo do ano, no entanto, sabemos que aquilo que se faz rotineiramente corre o risco de perder o sentido e deixar de ser um problema para as crianças resolverem. Se você propõe, por exemplo, que a criança “marque no calendário o dia de hoje com um x”, no dia seguinte, para encontrar o número desejado, bastará olhar para o número que está logo depois do x. Desta forma, uma atividade que poderia ser rica e desafiadora trans-

forma-se numa atividade mecânica que não beneficia a aprendizagem. Quando as crianças necessitam encontrar um número no calendário que não tem essa marca, colocam em ação diferentes procedimentos. Algumas necessitam começar do 1, outros começam aproximando-se do número que procuram, por exemplo, se procuram o 22 podem partir do 20. A utilização do calendário pode favorecer o conhecimento do antecessor ou o sucessor de um número se o professor problematizar esses aspectos formulando perguntas como “se hoje é dia 18, que dia foi ontem? E que dia será amanhã?”.

É importante esclarecer que os portadores em si mesmos não garantem nada. Os problemas e reflexões conjuntas em torno de seu uso e de sua organização é que constituirão fonte de produção de conhecimentos. É justamente resolvendo problemas que requerem a comparação, a ordenação, a produção e a interpretação de números que as crianças terão a possibilidade de usar as propriedades que apoiam suas hipóteses.

Além das situações que envolvem contextos de uso social é importante considerar que a própria matemática pode oferecer contextos interessantes, na medida em que a proposta convide os estudantes a pensar, explorar e usar seus conhecimentos para resolvê-la. O professor pode propor, por exemplo, que as crianças anotem determinados números como acham que é e, depois, em grupos, discutam essas escritas.

Embora muitas das situações propostas, principalmente inicialmente, reproduzam contextos cotidianos, esta contextualização nem sempre é impres-

cindível: a avidez das crianças por desvendar os mistérios que envolvem o sistema de numeração faz deste um objeto digno de ser considerado em si mesmo. [...] Trabalhar com os números inseridos no uso que socialmente se faz deles – quer dizer, com os números representando preços, idades, datas, medidas [...] – é fundamental, não só porque lhes outorgamos sentido, mas também porque torna possível entender como funcionam em diferentes contextos. Trabalhar com os números fora de contexto também é significativo, porque os problemas cognitivos que se formulam são os mesmos que aparecem nas situações contextualizadas e porque a interação sem qualquer relação contextual coloca em primeiro plano que se está trabalhando sobre o sistema de numeração, quer dizer, sobre um dos objetos que a escola tem a missão de ensinar e as crianças a missão de aprender (LERNER; SADOVSKY; WOLMAN, 1996).

Espaço e forma

A geometria surgiu a partir da resolução de problemas de ordem prática, como a medida de terrenos, a construção das pirâmides etc. Ao longo da história, essa ciência se desenvolveu se desprendendo da finalidade prática. Os problemas de geometria passaram a se constituir como um espaço teórico, ideal, abstrato, os conhecimentos espaciais referindo-se a um espaço físico, empírico, real. A inclusão desses últimos no ensino da matemática se justifica ao pensarmos a geometria como teoria do espaço.

Conhecimentos espaciais

Desde que nascem as crianças exploram o espaço por meio das ações que realizam. Assim, constroem um conjunto de referências espaciais relacionadas



Figura 2.95: Sesc em Alagoas

à manipulação e deslocamentos de objetos, seus próprios deslocamentos, imitação de movimentos. A possibilidade de mover-se com maior autonomia no espaço amplia as referências que inicialmente estão ligadas ao próprio corpo.

Os conhecimentos espaciais envolvem o domínio das relações relativas ao espaço perceptível, como a orientação, a localização de um objeto ou pessoa, a organização de deslocamentos, a comunicação de posições e deslocamentos, a produção e interpretação de representações planas.

Inicialmente, os problemas enfrentados pelas crianças estão ligados as suas vivências e ações diretas sobre o espaço e objetos. Para que avancem nesses conhecimentos, é preciso propor-lhes problemas relacionados à representação. Isto é, não se trata de fazê-las enfrentar problemas nos quais tenham que mover-se

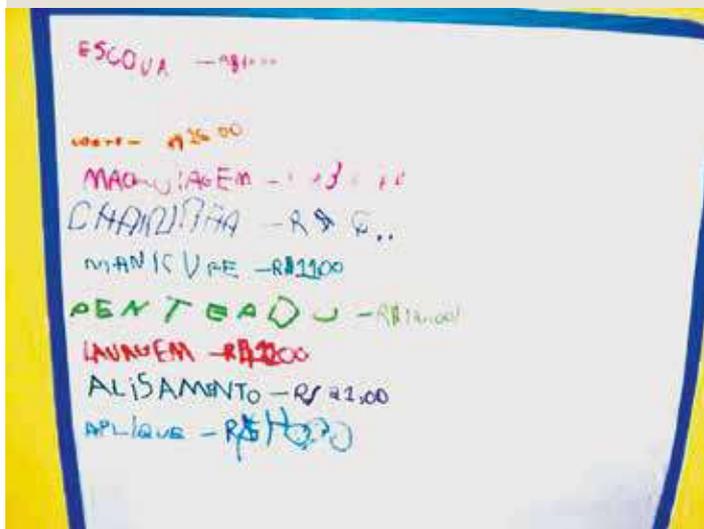


Figura 2.96: Sesc no Mato Grosso do Sul

ou deslocar-se efetivamente pelo espaço, mas, sim, imaginarem-se nesse espaço real e representá-lo.

Atividades de esconder e procurar são boas oportunidades para o enriquecimento das representações espaciais, pois as crianças enfrentam a necessidade de verbalizar posições espaciais. Por exemplo, uma brincadeira em que um grupo esconda um objeto na sala e, depois, dê indicações aos colegas que estavam fora para que o encontrem. Dar informações sobre a localização de um objeto, não significa ir buscá-lo efetivamente; envolve comunicar verbalmente a informação de sua posição de tal maneira que outra pessoa possa encontrá-lo ou escondê-lo de acordo com essas explicações.

As construções com diferentes materiais é outro tipo de atividade que pode ser proposto às crianças. É possível oferecer blocos de madeira, caixas de papelão, blocos de espuma (ou outro material mais mole) de diferentes formatos e tamanhos, incorporar brinquedos de diferentes tipos como carrinhos, caminhões, pequenos bonecos etc. O espaço destinado à construção também precisa ser considerado, por exemplo, uma mesa pode ser um bom espaço para pequenos materiais, mas não será adequada na construção utilizando blocos maiores. A organização da turma também pode variar. Trabalhar em subgrupos ou em duplas possibilita o intercâmbio verbal e a adequação da própria ação em função da participação do colega.

Durante as atividades de construção, o professor pode incentivar às crianças a refletirem sobre suas ações. Pode convidá-las a avaliar que tipos de bloco precisarão usar para que as colunas sustentadoras de uma ponte sejam do mesmo tamanho, pensar a distância necessária entre elas para que um caminhão de tamanho proporcional possa passar, avaliar as características dos carrinhos que podem seguir por baixo desta ponte, prever como colocar um bloco para que a torre não caia etc. Outra possibilidade é esperar as crianças com uma construção já iniciada para que a continuem.

Montar percursos e labirintos para que as crianças os percorram também pode ser uma boa proposta.



Figura 2.97: Sesc no Rio Grande do Norte

É possível convidar as crianças a explorarem o espaço de diferentes formas – agachadas, se arrastando, rolando – por túneis, pontes ou corredores, de diferentes tamanhos, confeccionados com caixas grandes, caixotes, mesas, cordas, pneus e tábuas como planos inclinados etc. Progressivamente, os percursos podem ser confeccionados com a ajuda das

crianças comprometendo-as, desta forma, a imaginarem os possíveis trajetos e as maneiras como poderão ser percorridos.

É preciso promover situações nas quais as crianças tenham que pensar um fato antes de executá-lo, em que seja necessário organizarem ações a fim de encontrar soluções para problemas relativos a diferentes espaços, desafiando seus conhecimentos e promovendo a criação de outros.



Figura 2.98: Sesc em Roraima

Algumas atividades podem favorecer a exploração de espaços maiores, envolvendo tanto o espaço da escola como o de fora dela. As crianças podem comunicar trajetos realizados: explicar para um convidado como se faz para ir até o banheiro, contar para a cozinheira/merendeira o caminho que fizeram para chegar à cozinha e relatarem o percurso de suas casas até a escola. Inicialmente, é o professor quem fornece as coordenadas e incentiva a explicação das crianças fazendo perguntas e destacando aspectos funda-

mentais para que adquiram um vocabulário cada vez mais preciso: "Você pode falar alguma coisa que tem perto, um ponto de referência", "Para que lado tem que virar?". Estas atividades podem ser planejadas com um fim em si mesmas ou podem fazer parte de uma sequência didática ou projeto. Pode-se aproveitar um passeio ao zoológico para observar referências próprias do local, comparar distâncias, buscar pontos de localização, fazer uma observação ou descrever determinado espaço. Ou organizar uma volta ao quarteirão da escola e propor que as crianças desenhem um "pedaço" desses espaços a partir de diferentes pontos de localização. Para tanto, será necessário distribuir as crianças para que vejam de diferentes posições. Ao retornarem para a sala com suas produções comentam as diferenças.

Outro tipo de problema que envolve conhecimentos relacionados à mudança de pontos de vista são aqueles para interpretar ou produzir uma representação plana do espaço, como mapas, croquis e plantas.

Propor desenhar ou tirar fotografias de alguns locais permite que as crianças explorem e discutam entre si e com o professor, as diferentes perspectivas, analisem as "deformações" produzidas quando se focaliza um objeto. É possível propor que completem a cena de uma fotografia conforme o que observaram no local visitado. Para tanto, precisarão discutir o que havia ao lado do que aparece na foto.

Conhecimentos geométricos

O ensino da geometria na Educação Infantil envolve a realização de um tipo de trabalho matemático relacionado à exploração, observação, reflexão e antecipação das características das formas geométricas – figuras e corpos, no qual a validade das afirmações é estabelecida dedutivamente, e não empiricamente, como nos conhecimentos espaciais.

A simples observação e identificação das formas não evidenciam suas características geométricas. A elaboração de conceitos geométricos requer a intervenção didática. O reconhecimento de atributos geométricos, de corpos e figuras envolve uma série de propostas que possibilitem que as crianças explorem e coloquem em jogo seus conhecimentos sobre as características das figuras e corpos geométricos. É importante oferecer-lhes diferentes propostas que provoquem trocas e discussões entre elas, pela variedade de maneiras de resolvê-las.

Jogos como “Tangram”, o quebra-cabeças chinês, apresentam como problema a seleção – entre várias peças – das formas necessárias para formar uma figura representada em um cartão. Para montá-las, as crianças precisam discutir qual a peça correta, em seguida podem comprovar suas hipóteses sobrepondo a figura no cartão. Outra possibilidade é propor atividades em que seja possível reproduzir uma figura formada por figuras recortadas, em papel colorido ou ainda o contorno de algumas figuras.

É importante que o modelo dado e as formas recortadas para a colagem possibilitem várias resoluções. As formas utilizadas pelas crianças para preencher ou reproduzir as figuras é uma variável que precisa ser considerada. Oferecer figuras que não correspondem exatamente às que estão no modelo torna a atividade bem mais complexa, pois as crianças precisam reproduzir um círculo, mas só dispõem de meios círculos, precisam preencher o espaço de um retângulo, mas só dispõem de triângulos e quadrados etc.

Reproduzir uma figura que funciona como modelo é um tipo de atividade que permite que as crianças explorem, identifiquem e sistematizem algumas propriedades das figuras geométricas. Copiar uma figura pode representar um problema, pois as relações e os elementos que a compõem não são evidentes aos olhos de quem deve reproduzi-la. Segundo Hector Ponce (2010), “embora ao copiar algumas relações possam ficar no plano do implícito, já que não se alcança com uma percepção global, é necessário estabelecer certos pontos de referência e identificar algumas características”.

Em outras ocasiões é possível propor atividades exploratórias como carimbar as faces de corpos geométricos para ilustrar a capa de um caderno, elaborando padrões, e discutir a relação entre as faces dos sólidos e as formas.

Algumas atividades podem ter o foco específico na construção de vocabulário matemático. Dentre elas o “ditado” de configurações envolve considerar as



Figuras 2.99, 2.100, 2.101: Sesc no Mato Grosso do Sul



posições espaciais que ocupam e os atributos de cada uma. Nestas situações de comunicação, as crianças precisarão nomear a figura utilizada ou descrevê-la com clareza, o que contribui para definição de suas características. Durante a atividade, o professor pode informar os nomes das figuras quando necessário para resolução do problema, sem esperar que as crianças as incorporem de imediato a seu vocabulário.

Grandezas e medidas

Em sua vida cotidiana as crianças têm diferentes oportunidades de realizar experiências de comparação de grandezas e utilizar diferentes instrumentos para medições de diversos tipos, como balança para pesar, a fita métrica para medir a altura, a régua, entre outros. Cabe às escolas de Educação Infantil ampliarem e aprofundarem esse campo de experiências, oferecendo situações em que as crianças possam dar novos sentidos a essas práticas e interatuar com medições e unidades de medidas de diferentes grandezas (comprimentos, capacidades, massa, dinheiro e tempo).

Situações destinadas à medição de massa, capacidade e comprimento

As medidas de comprimento, massa e capacidade permitem abordar um conjunto de problemas de medição. É comum na Educação Infantil as crianças resolverem problemas por meio da comparação direta, como ao verificarem a altura de duas crianças para decidir quem é o maior. O professor precisa propor, intencionalmente, problemas que exijam usar intermediários e obriguem a medir efetivamente, utilizando alguma unidade de medida, convencional ou não. Por exemplo, que avaliem se determinado móvel passa ou não pela porta da sala ou se cabe ou não em certo local.

Inicialmente, as crianças costumam utilizar medidas relativas a si – a seu tamanho, ao que elas acreditam que “é grande ou pequeno” de forma indistinta, por isso é importante promover situações em que possam relativizar algumas certezas em relação a essas magnitudes. Dessa forma, poderão passar de definições como pequeno/grande para “mais alto do que eu” ou “mais baixo do que ele”. Uma situação possível para abordar essa questão é medir as crianças em diferentes momentos do ano e registrar o resultado de suas alturas para que possam compará-las e ordená-las do mais alto ao mais baixo, posteriormente. Ao analisar este fato é possível discutir se o ordenamento se mantém ao longo do ano. O professor pode problematizar fazendo perguntas como: “Arthur é o mais alto do grupo. Ele sempre será o mais alto?”; “Todas as crianças da nossa turma estão na mesma posição do



Figura 2.102: Sesc no Mato Grosso do Sul

início do ano?”. Outra possibilidade é medi-las em pé e, depois, sentadas, e propor que analisem se as diferenças de altura permanecem.

As atividades de culinária são excelentes oportunidades para a utilização de diferentes unidades de medida: massa, capacidade e tempo. As crianças podem usar as medidas estabelecidas em uma receita (duas xícaras de farinha, duas colheres de açúcar etc.) ou estabelecer equivalências (“mais que” ou “menos que”). É possível observar e comparar a quantidade disponível entre diferentes embalagens



Figura 2.103: Sesc no Rio Grande do Sul

de um mesmo produto. Nessas atividades, a organização em subgrupos e a distribuição de tarefas entre eles favorecem a participação de todos. Em subgrupos e munidas da receita com as informações necessárias para preparar o alimento, poderão decidir qual instrumento utilizar para medir as quantidades indicadas, comparar os números escritos na receita com os que aparecem na balança ou no copo de medida, e averiguar se são iguais ou não. Posteriormente, o professor pode propor o intercâmbio entre os diferentes grupos para que compartilhem como fizeram para medir, porque escolheram um ou outro instru-

mento, as dificuldades que tiveram etc. As crianças podem, ainda, marcar no relógio o tempo em que “o bolo” ficará no forno ou, usar uma ampulheta,¹² para o tempo de descanso de que a massa do pão precisa para crescer.

A horta é outro contexto favorável para o trabalho com medidas. É possível medir o terreno e o intervalo entre as covas das sementes, acompanhar o ritmo de crescimento das hortaliças semeadas, calcular o peso da colheita etc. É importante que sejam as crianças que busquem estratégias próprias para controlar estas medições e tirar conclusões sobre o realizado.

O trabalho com as medidas na Educação Infantil pode, ainda, estar relacionado a sequências didáticas de outras áreas ou atividades de rotina. Por exemplo, se a turma está pesquisando animais marinhos, pode ser interessante pesquisar em livros disponíveis o tamanho de alguns deles e reproduzi-los em papel pardo; em um jogo de boliche, propor que as crianças estabeleçam um local comum para que todos joguem a bola, colocando em discussão o problema de definir uma distância.

¹² Relógio de areia.

Situações relacionadas à medição do tempo

O calendário pode estar presente em todas as turmas de Educação Infantil para identificar a passagem do tempo e organizar acontecimentos e compromissos comuns ao grupo. Inicialmente, as crianças poderão utilizar o calendário com ajuda do professor e, progressivamente, passar a fazê-lo de maneira mais autônoma. Há diferentes tipos de calendários usados socialmente (folhinhas anuais, mensais, semanais), mas que podem ter diferentes funções na escola. Propor que as crianças consultem diariamente o calendário para verificar se é preciso parabenizar alguém pelo seu aniversário ou quantos dias faltam para o passeio contribuirá para que construam progressivamente o uso social da organização do tempo.

É possível, também, propor questões para que as crianças analisem as características dos calendários, como pedir-lhes que confirmem se todos os meses têm a mesma quantidade de dias e de semanas ou se todos os meses “começam” no mesmo dia da semana.

Embora não se espere que as crianças da Educação Infantil “leiam” um relógio, é possível propor situações em que seu uso seja necessário, como combinar que, dentro de cinco minutos, isto é, quando o ponteiro estiver no número três, iremos ao pátio ou teremos meia hora para terminar essa tarefa.



Figura 2.104: Sesc no Rio Grande do Sul

Outra possibilidade é utilizar maneiras ou formas não convencionais para medir a passagem do tempo, como nos jogos, em que a contagem é necessária para marcar o tempo que os participantes terão para se esconder.

Algumas considerações sobre o tratamento da informação

O tratamento da informação refere-se a um trabalho específico que permita às crianças desenvolverem certas capacidades, como interpretar e organizar a informação apresentada de diferentes modos (enunciados, gráficos e tabelas, dentre outros), selecionar

e organizar a informação necessária para responder perguntas, diferenciar dados de incógnitas, classificar os dados, planejar uma estratégia de resolução, antecipar resultados etc.

Na Educação Infantil o registro dos pontos de um jogo é um momento propício para refletir sobre como organizar uma informação para que possa ser recuperada e entendida por todos com certa rapidez. É possível também produzir tabelas ou quadros de dupla entrada para organizar as informações coletadas pelas crianças. De qualquer modo, o tratamento da informação perpassa os demais conteúdos da matemática previstos para esse segmento.

Registro e avaliação

A finalidade central da avaliação é melhorar as decisões didáticas em relação ao planejamento de situações de ensino. Na matemática, os conhecimentos que são

objetos de avaliação na Educação Infantil são aproximações parciais, e todas as crianças podem avançar.

A avaliação da aprendizagem só tem sentido quando permite analisar as relações entre as condições oferecidas pelo ensino e as aprendizagens progressivas conquistadas pelas crianças. A avaliação serve para medir a aquisição de conteúdos que foram ensinados, ou seja, só se pode avaliar o que foi ensinado.

É comum no início do ano realizar diagnósticos sobre os conhecimentos matemáticos que as crianças dispõem. Por outro lado, se considerarmos que os conhecimentos das crianças se modificam constantemente, é necessário atualizar essas informações periodicamente e não apenas no início do ano. Além disso, estas avaliações deverão ser realizadas por meio das mesmas situações de aprendizagem.

Em matemática, o registro é um recurso que permite “olhar para trás”, voltar sobre o que foi feito e convertê-lo em fonte de consulta após várias aulas.

Dessa forma, a utilização de cartazes cumpre vários objetivos simultaneamente, permite que as crianças reconheçam o que já sabem e os conhecimentos que estão adquirindo, além de oferecer a possibilidade do professor comunicar que esta aprendizagem é uma questão que será tratada durante várias aulas e, por essa razão, durante certo tempo, poderão consultar o cartaz quando julgarem necessário.

Alguns pontos a observar:

- Que tipos de problemas uma criança ou um grupo de crianças pode resolver sozinha ou com ajuda, com que tipo de ajuda, com que procedimentos.
- Como participam dos espaços de discussão com os pares, quais conhecimentos têm disponíveis e podem ser pontos de apoio para resolver uma situação proposta e como avançaram.

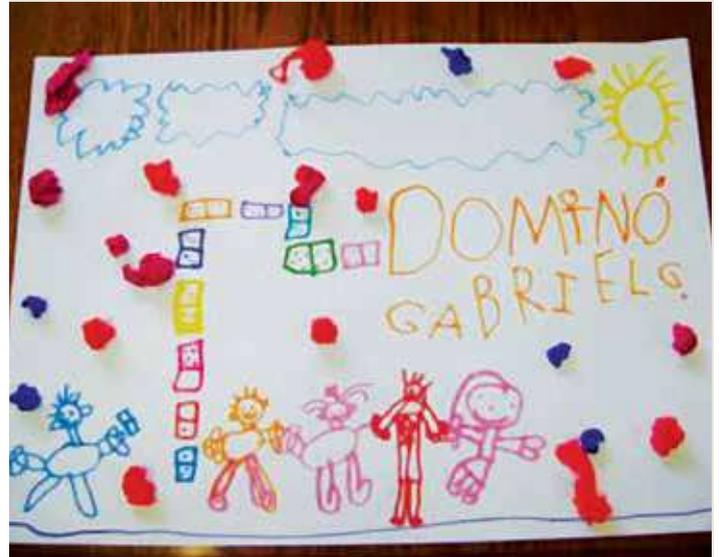


Figura 2.105: Sesc no Rio Grande do Sul

**PRÁTICAS DE
ORALIDADE, LEITURA
E ESCRITA**



Figura 2.106: Sesc no Mato Grosso do Sul

Concepção do trabalho na área

Toda criança, desde o nascimento, está inserida numa multiplicidade de contextos de comunicação, de usos da linguagem oral e escrita: em situações nas quais os adultos e outras crianças falam com ela atribuindo significado aos seus balbucios e primeiras palavras; em conversas que marcam momentos importantes da sua rotina, como as refeições, o momento do banho, a hora de dormir; em momentos em que leem, contam histórias, recitam ou cantam para o seu divertimento e prazer; ou escrevem diante dela. Além disso, mesmo nas situações de comunicação não tenham a ela, diretamente, como destinatária, a criança tem a oportunidade de observar adultos e outras crianças envolvidas em usos da linguagem. Em todas essas situações, está se apropriando de aspectos da linguagem oral e escrita, observando regularidades, fazendo uso de palavras e expressões, se apropriando de significados e construindo sentidos.

Nesse processo, a criança participa, com uma crescente eficácia e autonomia, de variadas práticas de linguagem, identificando, a partir das situações de uso real da língua da qual participa:

- Formas de dizer mais adequadas para um tipo de situação ou outro (por exemplo, a criança começa a descobrir que as formas de dizer usadas para conversar em casa são mais informais do que a forma como conversamos com desconhecidos ou com pessoas com as quais temos pouco contato).
- Para um tipo de interlocutor ou outro (por exemplo, quando se recebe a ajuda de um irmão nem sempre se usa palavras para agradecer, mas estas são, normalmente, usadas quando se recebe um presente da avó).
- Para dizer certos conteúdos ou outros (por exemplo, os conteúdos relacionados ao cuidado com o próprio corpo são compartilhados com pessoas da família ou pessoas de confiança da criança como o professor, logo cedo as crianças descobrem que não se diz certas coisas a estranhos).

Na escola de Educação Infantil, esse aprendizado, até então, relacionado às experiências da criança com sua família, nos ambientes que esta frequenta, passa a ter outro relevo: primeiro, por ser objeto de contextos de aprendizagem especialmente planejados para que ela possa se apropriar de forma significativa das diferentes práticas de linguagem; segundo, por que a forma com a qual a escola de Educação Infantil apresenta os usos da linguagem leva em consideração a maneira com a qual a criança dessa idade se apropria do mundo por meio do jogo, do faz de conta, da brincadeira, do exercício da curiosidade, do prazer das descobertas.

Porquinhos
maimai
lobo
ca-sa-do

Guilherme, 5 anos, Grupo 03

Lista dos personagens da história Os três porquinhos

Frase: O lobo derrubou a casa dos três porquinhos.

o lobo DE ROBO ou s casa DO TRE
PORQUINHOS

Figura 2.107: Sesc no Piauí

Práticas de linguagem

As práticas de linguagem são fruto das interações sociais (Schneuwly; DOLZ, 2004) e, ao mesmo tempo, são o instrumento destas. Segundo Schneuwly e Dolz (2004), usar a linguagem para narrar, relatar, argumentar, expor e descrever são capacidades próprias de cada um de nós, que ao serem postas em ação pelas diferentes sociedades e culturas ao longo da história, constituíram-se num conjunto de gêneros orais e escritos adequados a toda a diversidade de

conteúdos e intenções comunicativas, aos destinatários que se pode ter em mente, aos efeitos que se quer causar a eles.

Conhecer esses gêneros significa, ao mesmo tempo, ter a possibilidade de usar os recursos da linguagem de forma ajustada a cada momento e intenção comunicativa e ter acesso a um bem cultural importante, a produção humana.

ÁREAS DE CONHECIMENTO

Domínios sociais de comunicação	Capacidades de linguagem dominantes	Exemplos de gêneros orais e escritos
Cultura literária ficcional	NARRAR Mimeses da ação por meio da criação de intriga	Conto maravilhoso Fábula Lenda Narrativa de aventura Narrativa de ficção científica Narrativa de enigma Novela fantástica Conto parodiado
Documentação e memorização de ações humanas	RELATAR Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo	Relato de experiência vivida Relato de viagem Testemunho Currículo vitae Notícia Reportagem Crônica esportiva Ensaio biográfico [ou biografia]
Discussão de problemas sociais controversos	ARGUMENTAR Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição	Texto de opinião Diálogo argumentativo Carta do leitor Carta de reclamação Debate regrado [...]
Transmissão e construção de saberes	EXPOR Apresentação textual de diferentes formas dos saberes	Seminário Conferência Artigo ou verbete de enciclopédia Entrevista de especialista Tomada de notas Resumo de textos “expositivos” ou explicativos Relatório científico Relato de experiência científica
Instruções e prescrições	DESCREVER Ações regulares Regulação mutual de comportamentos	Receita Regulamento Regras de jogo Instruções de uso Instruções [...]

Quadro – Domínios sociais de comunicação: aspectos tipológicos. Fonte: Schneuwly; Dolz (2004, p. 121)



Figura 2.108: Sesc no Rio Grande do Sul

Curto, Morillo e Teixidó (1996, p. 184) fazem uma proposta da inserção e uso desses gêneros no currículo da Educação Infantil, a fim de que os alunos tenham a oportunidade de participar de práticas sociais de oralidade, leitura e escrita que deem sentido a eles. Veja no quadro da página ao lado.

A escola de Educação Infantil deve ter como compromisso proporcionar às crianças formas de encontro significativas, prazerosas, lúdicas e instigantes a toda uma diversidade de práticas de linguagem:

- Encantar-se com as histórias nos diferentes gêneros em que elas se corporificam (mitos, lendas, contos maravilhosos, contos de aventura, fábulas, textos teatrais etc.).
- Explorar o mundo contando com as descobertas de outras pessoas que exploraram o mundo antes de nós (relatos de experiências vividas, relatos de viagem etc.).
- Fazer perguntas sobre animais, astros celestes, plantas e tudo o mais, sabendo que algumas respostas se pode encontrar em livros e revistas (também revistas de divulgação científica, enciclopédias etc.).
- Aprender formas mais claras de defender sua opinião e saber ouvir e levar em consideração a opinião dos outros (carta do leitor, debate, texto de opinião etc.).
- Apresentar para outros os conhecimentos que seu grupo descobriu ao pesquisar um tema de interesse (apresentação de seminário etc.).
- Descobrir novas brincadeiras e jogos lendo suas regras ou fazer uma receita, seguindo seus passos (regulamentos, regras, receitas etc.).
- Organizar e prever as ações que acontecerão ao longo do dia (rotina, cardápio, listas de coisas a fazer).

ÁREAS DE CONHECIMENTO

	FUNCIONAMENTO DA AULA ORGANIZAÇÃO DO GRUPO Rotina Escolar	ESPAÇOS ESPECÍFICOS Recantos, oficinas, bibliotecas, murais...
ENUMERATIVO	<p>ROTULAGEM: pastas, materiais individuais ou de grupo.</p> <p>LISTAS: horários, crianças ausentes, cantina, pedidos e responsabilidades do dia, cardápio.</p> <p>AGENDA: endereços e telefones dos colegas. Tarefas e materiais para trazer, bilhetes para pais.</p> <p>QUADROS E TABELAS: de faltas dos alunos, das tarefas realizadas e por fazer.</p>	<p>ROTULAGEM: de oficinas, recantos, materiais.</p> <p>LISTAS: biblioteca, livros, autores, jogos, materiais.</p> <p>QUADROS E TABELAS: de frequências à oficina ou ao recanto, de tarefas realizadas e por fazer, planejamento de trabalho.</p> <p>TEXTOS COMERCIAIS: Embalagens de produtos, propagandas, preços, catálogos.</p>
INFORMATIVO	<p>DIÁRIO DE CLASSE: Registro das atividades na classe.</p> <p>JORNAIS: arquivo e classificação das notícias de maior interesse.</p> <p>REVISTAS: Dossiês e arquivos por temas para os artigos a serem trabalhados em classe.</p>	<p>MURAIS de notícias, anúncios, informações gerais.</p> <p>EDICÃO E DIVULGAÇÃO do jornal trimestral, livros especiais.</p>
LITERÁRIO	<p>LITERATURA POPULAR: Refrões, trava-línguas, adivinhação, textos do folclore...</p> <p>POESIAS E CANÇÕES para decorar, recitar.</p> <p>CONTOS: explicação, leitura, escrita.</p>	<p>LINGUAGEM DE USO da biblioteca da classe: ficha de registro de livros, de empréstimos, de resumo.</p> <p>CONTOS/NARRATIVAS/POESIAS/HISTÓRIAS EM QUADRINHO.</p>
EXPOSITIVO	<p>REGISTRO DE OBSERVAÇÕES: tempo, temperatura, plantas.</p> <p>FOLHAS DE CONTROLE: Cuidado de animais da classe, da horta ou jardim.</p> <p>RESUMOS: de trabalhos coletivos, exposições, mostras.</p>	<p>DEFINIÇÕES e vocabulários temáticos.</p> <p>RELATÓRIOS E RESUMOS de experiências, excursões, observações.</p> <p>DOSSIÊS por temas ROTEIROS/BIOGRAFIAS.</p>
PRESCRITIVO	<p>INSTRUÇÕES: tarefas diárias e responsabilidades, cuidado dos animais, plantas etc.</p> <p>REGRAS: Normas de comportamento.</p>	<p>INSTRUÇÕES do funcionamento de cada recanto, normas de convivência.</p> <p>RECEITA DE CULINÁRIA.</p> <p>INSTRUÇÕES de brincadeiras.</p>

Quadro – Proposta de inserção e uso de gêneros orais e escritos no currículo da Educação Infantil.
Fonte: Curto, Morillo e Teixidó In Teberosky e Tolchinsky (1996, p. 184).



Figura 2.109: Sesc no Piauí

Assim, aprender os conteúdos da língua e da linguagem, na Educação Infantil, não pode ser reduzido a simples aquisição de vocabulário, já que as palavras se revestem de sentido de acordo com o tipo de situação vivida: numa brincadeira de amarelinha, duas crianças podem querer ser a “primeira” a jogar e resolver isso, fazendo juntas os passos do jogo, experimentando um jeito novo de jogar e descobrindo se ele vale a pena ou não (se fica divertido ou muito confuso); já, ao fazer uma receita, as etapas exigem um passo a passo a ser respeitado, há um outro sentido em ação, pede-se uma exatidão que não está presente no reino

da brincadeira. Conhecer as palavras que tornam um conto de fadas atraente, que fazem soar bonito aos ouvidos, pode alimentar muitos jogos de faz de conta, mas nem todas essas palavras, as crianças logo descobrem, combinam com o registro das descobertas de uma pesquisa feita pela turma sobre os insetos, por exemplo. Na Educação Infantil (e não apenas nela), aprendem-se os conteúdos da língua e da linguagem participando de situações de uso social que deem sentido a eles.

Como apontam os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 1988, p. 122) trata-se de “um processo de construção de conhecimento pelas crianças por meio de práticas que tem como ponto de partida e de chegada o uso da linguagem e a participação nas diversas práticas sociais de escrita”.

Ao participar dessas situações, as crianças naturalmente começam a se perguntar sobre a escrita, elaborando hipóteses para recriar o seu funcionamento. Ferreiro e Teberosky (1999) analisam de perto esse processo, indicando três etapas fundamentais na forma com a qual a criança se apropria do sistema de escrita:

- Diferenciação entre escrita e desenho – nessa etapa, a criança vai se apropriando de critérios que lhe permitem distinguir essas duas formas de representação, começando a produzir grafias, cada vez mais independentes da imagem, para representar o “nome” daquilo que desenhou.
- Busca de diferenciações intra e interfigurais – nessa etapa, procura estabelecer condições para que uma escrita possa ser lida. Constrói hipóteses

sobre a quantidade mínima de letras – geralmente três – e sua variação dentro da palavra. Também começa a diferenciar a grafia de diferentes palavras. Ainda não há, necessariamente, uma relação entre a letra e seu valor sonoro, isso costuma aparecer, ao final dessa etapa, com relação à letra inicial de algumas palavras.

- Estabelecimento de uma relação termo a termo entre fragmentos gráficos e segmentações sonoras – isso é observado tanto no plano quantitativo, quando as crianças começam a usar uma letra para representar cada sílaba da palavra, quanto no plano qualitativo, quando as escritas silábicas começam a se apoiar no valor sonoro convencional. Apesar de lógica, para a criança, a escrita silábica traz em si elementos que favorecem o seu questionamento e revisão: por um lado devido à quantidade de grafias – muitas palavras da nossa língua são compostas por duas sílabas e, seguindo a hipótese silábica, seriam representadas por duas letras, mas isso entra em contradição com a hipótese da etapa anterior, da quantidade mínima de caracteres, além disso, as escritas observadas no ambiente social sempre apresentam mais letras do que a escrita silábica permite.

Por outro lado, porque o conhecimento que as crianças vão construindo acerca do valor sonoro convencional vai gerando dúvidas quanto à letra que deveria representar cada segmento da palavra, seja porque uma mesma letra poderia representar todos os segmentos em algumas palavras (como BANANA), seja porque a criança começa a reconhecer mais de uma letra como possível para cada segmento. Assim, aos poucos, mais



Figura 2.110: Sesc no Piauí

letras são incorporadas à escrita e a criança caminha rumo à hipótese alfabética.

Reconhecer nessas etapas as reflexões que as crianças estabelecem acerca da língua escrita é importante para criarem-se condições, na escola de Educação Infantil, em que possam explorar o universo da escrita, no seu ritmo e a sua maneira. Não é objetivo da Educação Infantil que seus alunos se alfabetizem no sentido



Figura 2.111: Sesc no Mato Grosso do Sul

estrito do termo, mas há, sim, o compromisso de que a escola crie contextos variados e interessantes de encontro com a cultura escrita, alimentando e intervindo no processo de construção de conhecimentos de cada um deles – a alfabetização compreendida no seu sentido amplo, o letramento – e desenvolvam nos alunos a familiaridade e o gosto pela escrita.

Os ambientes escolares e o papel dos professores

Na criação desses contextos interessantes de encontro com a cultura escrita, o ambiente social e material da sala de aula e da escola cumpre um papel importante. É neste espaço que as crianças terão a oportunidade de participar de práticas sociais de leitura e escrita, atuando como leitores e escritores; também é neste espaço que poderão alimentar sua reflexão sobre o sistema de escrita, construindo hipóteses, comprovando-as ou refutando-as, e seguirem avançando na sua compreensão desse conhecimento, tão vital nas práticas sociais.

Ferreiro (2001, p. 59-60) aponta para a necessidade de cuidarmos da qualidade das interações que ocorrem nesse ambiente. Nesse sentido, destaca duas ideias fundamentais para o trabalho com as práticas de leitura e escrita na Educação Infantil: a primeira, que “aqueles que conhecem a função social da escrita dão-lhe forma explícita e existência objetiva através de ações interindividuais” (p. 59-60), ou seja, que

as situações nas quais os adultos compartilham essas práticas com as crianças, numa leitura em voz alta, na escrita de um texto coletivo ou de uma parlenda, são ricas em pistas sobre práticas de leitura e escrita e permitem que elas construam e revejam suas hipóteses sobre esse campo de conhecimento. A segunda, que “o fato de poder comportar-se como leitor [e escritor] antes de lê-lo” (p. 59-60), é fundamental, pois ao serem protagonistas de práticas de leitura e escrita, por meio da mediação do professor, têm uma oportunidade privilegiada de observarem diferentes aspectos sobre essa prática, do ponto de vista de quem a realiza, avançando em sua compreensão acerca da leitura e da escrita.

De acordo com Teberosky e Colomer (2003, p. 105):

O contexto material pode servir para a criança aprender que os objetos escritos têm intenção comunicativa; para familiarizar-se com os diversos usos de acordo com as funções adultas; para saber usar objetos escritos, inclusive antes de saber ler; para entender as mensagens escritas na situação em que elas aparecem. O contexto serve também para aprender o sentido da relação entre ilustração e o texto; para usar índices contextuais na antecipação do significado (índices de ilustração ou do contexto linguístico); para usar índices textuais gráficos do início de um texto ou de uma parte; para identificar os suportes; para identificar o conteúdo informativo; para aprender de que forma os textos “dizem algo” quando o adulto os lê; para ter oportunidades de produzir textos em tarefas do tipo problemas a resolver; e, finalmente, para facilitar a aprendizagem, evitando a separação entre a vida cotidiana e a escola.

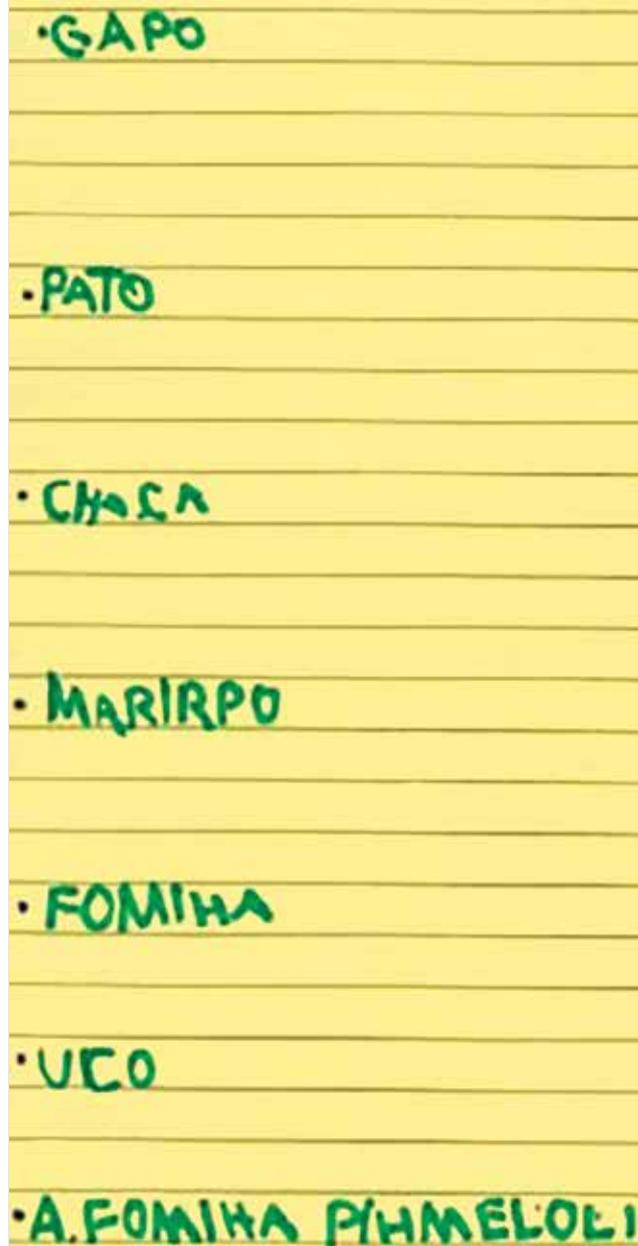


Figura 2.112: Sesc no Mato Grosso do Sul



Figura 2.113: Sesc no Mato Grosso

Essas questões apresentadas pelas autoras ajudam a pensar em como planejar o ambiente material da sala de aula e as práticas sociais de leitura e escrita envolvidas de forma que as crianças progredam no processo de formulação de hipóteses sobre a leitura e a escrita. Para tanto, os livros e outros portadores devem ser variados tanto em forma quanto em conteúdo (TEBEROSKY; COLOMER, 2003):

- grossos, finos e médios;
- grandes e pequenos;

- leves e pesados (desde que seja possível o manuseio)
- capas duras ou não;
- com diferentes graus de dificuldade;
- diferentes estilos de ilustração;
- diferentes tipos de texto (informativos – sobre animais, curiosidades, o Universo, histórias de cidades, geografia etc.; explicativos – manuais, receitas, misturas, regras de jogos etc.; álbuns ilustrados; coleções de diferentes temas; poesia; contos tradicionais, contemporâneos e fantásticos);
- autores nacionais e estrangeiros.

Além disso, é fundamental que o material escrito à disposição das crianças inclua aqueles produzidos por elas: listas dos mais diversos tipos; escritas de parlendas e trava-línguas; produção coletiva de cartas, bilhetes, contos, cartazes; a agenda do dia e da semana; síntese de aprendizados considerados importantes pela classe.

Para organizar as práticas sociais que devem acontecer em sala de aula, é essencial propor situações em que as crianças participem de situações de leitura (ouvindo o professor ler, lendo de forma compartilhada, lendo uma parlenda conhecida para o colega, fazendo antecipações acerca do teor de uma história a partir da leitura do título ou da observação das ilustrações e verificando depois se aquelas previsões deram

certo, mostrando uma parte interessante de um livro informativo e “lendo” seu conteúdo, recomendando livros, seguindo uma receita, consultando as regras de um jogo etc.) e de situações de escrita (ditando textos para o professor, participando da escrita de cartas, participando da escrita de parlendas – ou adivinhas, ou poesias ou trava-línguas – conhecidas e desconhecidas até então, escrevendo histórias, peças de teatro, regras de jogo, receitas etc.).

Para isso, é preciso que o professor se constitua modelo de leitor e escritor para seus alunos, compartilhando tanto atos de leitura e escrita como as razões que levam alguém a ler e a escrever, discutindo as ideias que a leitura de um texto lhe despertam, compartilhando conhecimentos e preferências quanto a autores e gêneros, socializando algumas decisões envolvidas na escrita de um texto etc. Ser como a figura do “narrador” de Walter Benjamin (2002), aquele que compartilha sua experiência, tornando-a, também, do outro, pois quem está em companhia do narrador, nunca está sozinho.

O que se pode aprender no trabalho com as Práticas de Linguagem

É essencial levar em consideração, também, a forma como organizar as práticas pedagógicas descritas. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) apontam para a necessidade do trabalho pedagógico na Educação Infantil ter como eixos norteadores as *interações* entre crianças e entre crianças e adultos, a *brincadeira*, como forma



Figura 2.114: Sesc no Sergipe

de conhecer o mundo, e a participação em algumas *experiências fundamentais* que:

- Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical.
- Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos.

Práticas Sociais de Oralidade

As crianças, geralmente a partir dos dois anos de idade, passam por um grande avanço na sua capacidade comunicativa. Um momento tão importante de seu desenvolvimento deve ser acolhido pela escola e tornar-se foco de sua intervenção educativa, a fim de proporcionar-lhes condições para um desenvolvimento pleno. Para isso, o professor deve planejar diversas e interessantes oportunidades de uso dessa linguagem, em que todos possam ampliar seus recursos comunicativos de forma a contar com um repertório linguístico apropriado para responder aos desafios que lhes podem ser colocados nas diferentes situações sociais. Para isso, é muito importante que as crianças encontrem, na escola, um ambiente no qual suas palavras sejam verdadeiramente escutadas e valorizadas.

Por tudo isso, é essencial que a escola de Educação Infantil garanta as condições necessárias para que as crianças exerçam, de fato, seu direito à palavra.

Conteúdos

- Comunicação nas diversas situações de interação presentes no cotidiano: expressão dos desejos, vontades, necessidades e sentimentos, participação de conversas, relato de experiências vividas, expressão de ideias e opiniões.
- Organiza a própria atividade ou atividades das quais participa – tanto num contexto normativo com o uso de consignas e combinados, quanto num contexto imaginado, no caso das brincadeiras de faz de conta.

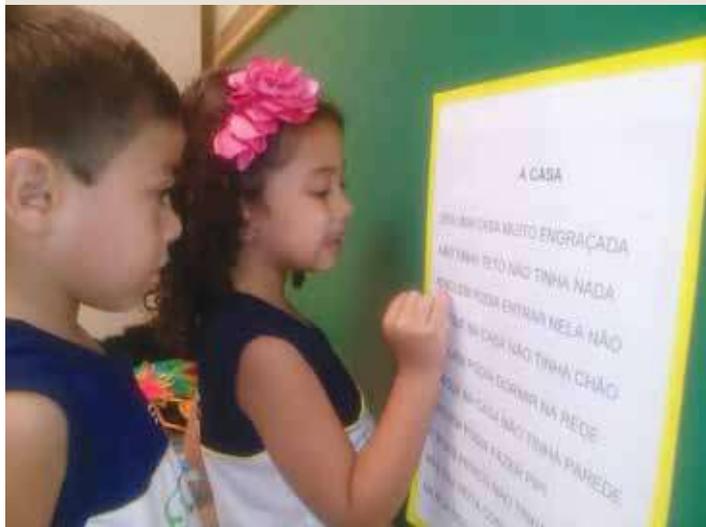


Figura 2.115: Sesc no Mato Grosso do Sul

- Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura.
- Propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras.
- Possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas e outros recursos tecnológicos e midiáticos (BRASIL, 2010, p. 25-27).

Ao longo desse documento, essas características voltam a ser visitadas nos conteúdos e expectativas de aprendizagem previstos para a área de conhecimento das Práticas de Linguagem.



Figura 2.116: Sesc no Mato Grosso

- Participação em:
 - Diferentes contextos de comunicação, tanto os da esfera cotidiana como alguns com maior grau de formalidade (como compartilhar descobertas de um estudo feito pela sala, apresentar um recital etc.).
 - Situações de pesquisa, nas quais se investiga um assunto interessante, como os animais do jardim da escola.
 - Situações que envolvem a necessidade de explicar e argumentar suas ideias e pontos de vista.
- Elaboração de:
 - Perguntas e respostas de acordo com os diversos contextos de que participa.
 - Experiências vividas e narração de fatos em sequência temporal e causal.
 - Recontos de histórias conhecidas com aproximação às características da história original no que se refere à descrição de personagens, cenários e objetos, com ou sem a ajuda do professor.
- Conhecimento e reprodução oral de jogos verbais, como trava-línguas, parlendas, adivinhas, quadrinhas, poemas e canções.

EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM

2 anos

- Pede, por meio de balbucios, gestos e palavras, a atenção do professor diante de uma situação de necessidade pessoal (como ir ao banheiro, que cuidem de um ferimento).
 - Explicita algo desejado, seja um objeto como materiais ou brinquedos, seja uma ação, como cantar uma canção, começar um jogo ou pedir a leitura de um conto.
 - Refere-se a si próprio, de forma cada vez mais precisa, por meio da linguagem: “eu gosto...”, “eu sempre...”, “isso é meu...” etc. e sabe indicar alguns dados sobre si, como seu nome, nome de seus pais e irmãos, sua idade, sua sala na escola ou o nome da sua professora.
 - Participa de conversas.
 - Relata experiências.
 - Participa de situações de contação de histórias, envolvendo-se com o enredo e os personagens.
- Escuta parlendas, poemas e canções e explora a própria voz ao cantar, ao imitar, ao falar.
 - Participa de jogos simbólicos – situações de faz de conta, em que as crianças encenam contos de fada, histórias, ou situações semelhantes às vividas na realidade, dando sentido e assim podendo compreender, ainda que de maneira intuitiva, os temas presentes nelas.
 - Interessa-se, de forma crescente, pelos ritmos da linguagem, os jogos linguísticos, as rimas, as aliterações, os padrões recorrentes do som das palavras num poema, a musicalidade das palavras.

3 anos

- Pede a atenção do professor, quando necessário, manifestando suas emoções, seus temores, suas necessidades através de enunciados cada vez mais completos.
- Participa de conversas, por períodos cada vez mais prolongados, propondo perguntas ajustadas ao tema do qual se fala.
- Designa elementos da realidade de forma cada vez mais precisa.
- Participa de situações de contação de histórias, envolvendo-se com o enredo e os personagens.
- Organiza sua atividade a partir da escuta de consignas.
- Reconta contos, recita poemas e parlendas e encena obras teatrais com crescente autonomia.
- Relata experiências próprias e presta atenção ao relato de experiências vividas pelos colegas, pelo professor ou por outros adultos.
- Interessa-se de forma crescente pelos ritmos da linguagem, os jogos linguísticos, as rimas, as aliterações, os padrões recorrentes do som das palavras num poema, a musicalidade das palavras.
- Participa de jogos simbólicos – situações de faz de conta, em que as crianças encenam contos de fada, histórias, ou situações semelhantes às vividas na realidade, dando sentido e assim podendo compreender, ainda que de maneira intuitiva, os temas presentes nelas.
- Argumenta para fazer valer seus direitos e manifestar seus desejos.



Figura 2.117: Sesc no Mato Grosso do Sul

- Planeja, conjuntamente, algumas atividades, como passeios, jogos, visitas.
- Participa de situações de estudo e pesquisa.
- Opina sobre acontecimentos do qual participou (peças de teatro, exposições, idas a museus, torneios esportivos etc.).
- Elabora coletivamente alguns regulamentos para serem cumpridos pela classe.
- Usa diferentes tipos de enunciados de acordo com o contexto e com suas necessidades.
- Avalia comportamentos de pessoas reais ou personagens da ficção.

4 anos

- Manifesta livremente seus sentimentos e emoções, e presta atenção aos demais.
- Troca opiniões e sugestões frente a notícias, acontecimentos, ou temas de interesse geral.
- Avalia o comportamento de personagens da ficção ou de notícias.
- Dá exemplos, cita o que outras pessoas disseram, oferece motivos pelos quais os colegas devam aceitar suas opiniões e escuta com atenção crescente as opiniões dos demais para aceitá-las ou debetê-las.
- Faz e ouve propostas, sugestões, comentários e críticas em grupos, cada vez mais amplos, e elabora perguntas de modo a compreendê-las melhor.
- Manifesta suas emoções, seus temores, suas necessidades por meio de enunciados cada vez mais completos.
- Descreve a realidade a partir de seu ponto de vista, usando um vocabulário cada vez mais amplo em suas descrições.
- Elabora perguntas e hipóteses sobre elementos da realidade.
- Participa de situações de estudo e pesquisa.
- Escuta com atenção as consignas dadas para a realização de diferentes tarefas e organiza a própria atividade a partir destas.
- Formula consignas para organizar a tarefa em grupos pequenos.
- Concorde com elaboração de alguns regulamentos para serem cumpridos pela turma, sentindo-se livre para participar de sua elaboração.
- Percebe a existência de diferentes formas de uso da língua e avança no sentido de empregá-las cada vez mais adequadamente, passando, gradualmente, do uso exclusivo da linguagem cotidiana ao emprego de uma linguagem mais formal em situações que o exijam.
- Ouve, com interesse, a contação de histórias, a recitação de poemas e a encenação de obras teatrais.
- Reconta contos, recita poemas preferidos e encena obras teatrais com crescente autonomia.
- Sensibiliza-se, de forma crescente, pelos ritmos da linguagem, os jogos linguísticos, as rimas, as aliterações, os padrões recorrentes do som das palavras num poema, a musicalidade das palavras.
- Participa de jogos simbólicos – situações de faz de conta, em que as crianças encenam contos de fada, histórias, ou situações semelhantes às vividas na realidade, dando sentido e assim podendo compreender, ainda que de maneira intuitiva, os temas presentes nelas.
- Participa de encenações teatrais, desempenhando diferentes papéis: ator, diretor, cenógrafo, iluminador.

5 anos

- Manifesta livremente seus sentimentos e emoções, e presta atenção aos demais.
- Troca opiniões e sugestões frente a notícias, acontecimentos, ou temas de interesse geral.
- Avalia o comportamento de personagens da ficção.
- Analisa o comportamento de pessoas presentes em notícias.
- Dá exemplos, retoma o que outras pessoas disseram e oferece motivos pelos quais os colegas devem aceitar suas opiniões, mas escuta, com atenção crescente, as opiniões dos demais para aceitá-las ou debatê-las.
- Recusa opiniões justificando, ainda que parcialmente, o motivo.
- Avança no estabelecimento de relações (como comparar, confrontar, inferir), expressando progressivamente estes conceitos, relações, comparações e inferências com meios linguísticos adequados.
- Designa elementos da realidade de forma cada vez mais precisa, descrevendo-a a partir de seu ponto de vista.
- Usa diferentes tipos de enunciados de acordo com o contexto e com suas necessidades, passando, gradualmente, do uso exclusivo da linguagem cotidiana ao emprego de uma linguagem mais formal em situações que o exijam.
- Escuta, atentamente, por períodos mais longos, em diferentes situações.
- Escuta, com atenção, as consignas dadas para a realização de diferentes tarefas e organiza a própria atividade a partir destas.
- Formula consignas para organizar a tarefa em grupos pequenos e elabora coletivamente alguns regulamentos para serem cumpridos pela classe.
- Participa de situações de estudo, narrando, comentando e explicando acontecimentos e transformações, refletindo sobre algum evento.
- Argumenta apresentando alguns fundamentos acerca da perspectiva adotada e tirando algumas conclusões.
- Ouve com interesse a contação de contos, a recitação de poemas e a encenação de obras teatrais.
- Reconta contos, recita poemas preferidos e encena obras teatrais com crescente autonomia.
- Sensibiliza-se de forma crescente, pelos ritmos da linguagem, os jogos linguísticos, as rimas, as aliterações, os padrões recorrentes do som das palavras num poema, a musicalidade das palavras.
- Participa de jogos simbólicos – situações de faz de conta, em que as crianças encenam contos de fada, histórias, ou situações semelhantes às vividas na realidade, dando sentido e assim podendo compreender, ainda que de maneira intuitiva, os temas presentes.
- Participa de encenações teatrais, desempenhando diferentes papéis: ator, diretor, cenógrafo, iluminador.



Figura 2.118: Sesc no Rio Grande do Sul

Práticas Sociais de Leitura

É responsabilidade da escola de Educação Infantil planejar contextos de aprendizagem nos quais as crianças possam atuar como leitores, mesmo antes de fazê-lo convencionalmente. Trata-se de possibilitar a compreensão sobre os diferentes motivos que levam uma pessoa a procurar a leitura, a compartilhar com outros as descobertas geradas por ela e a fazer seu uso na vida cotidiana.

Para isso, é essencial que a escola se organize de forma a constituir-se numa comunidade de leito-

res e, assim, oferecer uma diversidade de contextos nos quais os alunos possam comentar e recomendar leituras, conversar sobre o efeito que uma obra lhes causou, trocar opiniões sobre textos lidos, levantar hipóteses e fazer perguntas, aprofundando seus conhecimentos sobre as diferentes funções dos textos – divertir, entreter, despertar a imaginação, informar sobre aspectos do mundo e dos seres vivos, apresentar a organização de um jogo ou os passos para a construção de um brinquedo ou realização de uma receita – e vão construindo um conjunto de

conhecimentos e critérios que lhes permitam escolher o portador textual mais adequado para si ou para seu grupo, de acordo com o propósito que orienta a leitura naquele momento.

Conteúdos

- Participação, da criança, nas situações:
 - Em que os adultos leem textos de diferentes gêneros, como contos, poemas, receitas, notícias de jornal, textos informativos e de divulgação científica, parlendas, trava-línguas etc.
 - Em que se lê, ainda que não o faça de maneira convencional.¹³
 - Em que se reconta¹⁴ textos lidos pelo professor.
- Uso, pela criança, de elementos textuais¹⁵ e paratextuais¹⁶ para antecipar o conteúdo dos textos.
- Reconhecimento do próprio nome dentro do conjunto de nomes do grupo nas situações em que isso se fizer necessário.

¹³ Essa forma inicial de leitura, também chamada de leitura emergente, ou de leitura de faz de conta, consiste desde fingir que ler, virando as páginas de um livro enquanto inventa palavras; repetir de memória os conteúdos de um livro após ter ouvido a leitura em voz alta; até empreender esforços genuínos para entender a natureza e o significado do texto impresso (HARRIS; HODGES, 1999, p. 162-163).

¹⁴ Recontar consiste em retomar, oralmente, a história, depois de ouvi-la ou lê-la. Nesse processo, a criança alia, muitas vezes, sentimentos e impressões que teve ao escutar a narrativa com seu conteúdo, na hora de (re)dizê-la, avançando na sua compreensão.

¹⁵ Como a letra que inicia o título de um livro ou o nome de um autor conhecido.

¹⁶ Como ilustrações e modo de organizar as informações na página que remete a um determinado gênero.



Figura 2.119: Sesc em Goiás

- Observação e manuseio, pela criança, de diversos portadores textuais, como livros, revistas, histórias em quadrinhos etc., previamente apresentados ao grupo.
- Valorização, pela criança, da leitura como fonte de prazer e entretenimento.

EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM

2 anos

- Observa e manuseia materiais impressos (revistas, jornais, livros etc.).
- Participa com interesse de situações de leitura feita pelo professor e solicita que leia novamente os livros preferidos.
- Faz uso de gestos, balbucios e palavras, retratando o efeito que a leitura de uma obra literária lhe produz, ainda que a intenção não seja, nesse momento, de compartilhar esse efeito, mas apenas reflexo de vivê-lo.
- Participa do empréstimo de livros da biblioteca, indicando suas preferências.
- Retoma a leitura de um livro que lhe interessou; a partir das ilustrações, escolhe livros para “ler” por si mesmo explorando suas páginas e antecipando algumas informações sobre seu conteúdo e, por vezes, comunicando algumas de suas descobertas a um colega, ao professor ou ao grupo.
- Reconhece que algumas etiquetas em seus objetos pessoais e em crachás trazem a escrita de seu nome.
- Participa do reconto de histórias lidas pelo professor, da recitação de poemas lidos em sala e da encenação de obras teatrais, com o apoio do professor.

3 anos

- Participa com interesse de situações de leitura feita pelo professor e solicita a releitura de livros preferidos.
- Participa de conversas em que se trocam impressões sobre o que o autor quis dizer no texto, sobre os acontecimentos ali narrados, sobre o sentido de situações ali descritas.
- Compartilha o efeito que uma obra literária produz, retomando impressões causadas pela história, emoções despertadas por determinado trecho, por exemplo: “fiquei com medo”, “foi engraçado”, “fiquei triste quando o soldadinho de chumbo morreu”.
- Retoma a leitura de um livro que lhe interessou a partir das ilustrações e de outros elementos paratextuais.
- Escolhe livros para “ler” por si mesmo, explorando suas páginas, antecipando algumas informações sobre seu conteúdo e comunicando algumas de suas descobertas a um colega, ao professor ou ao grupo.
- Participa do empréstimo de livros da biblioteca, indicando algumas preferências.
- Reconhece a escrita de seu nome e a do nome do professor e começa a se familiarizar com a escrita do nome de alguns de seus colegas.
- Participa do reconto de histórias lidas pelo professor, da recitação de poemas lidos em sala e da encenação de obras teatrais, com crescente autonomia.

4 anos

- Solicita que o professor leia e se interessa pela leitura realizada.
- Antecipa o conteúdo dos textos a partir de ilustrações e outros elementos paratextuais e, também, de alguns elementos do texto para antecipar o conteúdo – por exemplo, quando o título começa por uma letra conhecida.
- Participa das conversas do grupo acerca do que se leu (ainda que não convencionalmente) e se escudou, comentando e indicando leituras, compartilhando passagens que lhe despertaram sentimentos como medo, tristeza, alegria e fascínio ao longo da leitura.
- Participa de conversas em que se trocam impressões sobre o que o autor quis dizer no texto, sobre os acontecimentos ali narrados, sobre o sentido de situações ali descritas.
- Faz o empréstimo de livros na biblioteca a partir de critérios e preferências pessoais.
- Localiza a informação em um portador (numa notícia, levando em conta imagens, fotos, título, e caderno em que estava; num envelope, observando onde estão os nomes do remetente e destinatário; numa receita, observando onde devem estar listados os ingredientes etc.).



Figura 2.120: Sesc no Mato Grosso

- Presta atenção em etiquetas, cartazes e rótulos e procura lê-los.
- Em etiquetas, rótulos e siglas, reconhecem a que são destinados.
- Escolhe o portador de acordo com o motivo que o leva a ler e o conteúdo que procura (identificando que livro conta histórias sobre os animais e qual traz informações reais sobre eles, por exemplo).
- Reconhece a escrita de seu nome.
- Reconhece e identifica a escrita do nome de seus colegas.
- Reconta histórias lidas ou contadas pelo professor.
- Retoma os acontecimentos do último capítulo lido pelo professor.

5 anos

- Solicita que o professor leia e se interessa pela leitura realizada.
 - Antecipa o conteúdo dos textos a partir de ilustrações e outros elementos paratextuais e, também, de alguns elementos do texto para antecipar o conteúdo – por exemplo, letras iniciais e finais dos títulos e palavras conhecidas.
 - Participa das conversas do grupo sobre o que se leu (ainda que não convencionalmente) comentando e indicando leituras, compartilhando passagens preferidas ou que lhe chamaram atenção, despertaram medo, tristeza, fascínio etc.
 - Expõe ao grupo suas interpretações acerca da leitura de textos lidos em voz alta pelo professor ou explorados em duplas e pequenos grupos.
 - Estabelece relações entre obras de um mesmo autor.
 - Articula relações entre obras de vários autores que tratem de um mesmo tema (por exemplo, contos com reis e rainhas, diferentes textos informativos sobre o mesmo animal, diferentes notícias sobre o mesmo tema).
 - Faz o empréstimo de livros na biblioteca a partir de critérios e preferências pessoais, explicitando os motivos de sua escolha.
- Localiza a informação em um portador (numa notícia, levando em conta imagens, fotos, título e caderno em que estava; num envelope, observando onde estão os nomes do remetente e destinatário; numa receita, observando onde devem estar listados os ingredientes etc.).
 - Lê e identifica etiquetas, cartazes e rótulos conhecidos.
 - Busca informações em etiquetas, cartazes e rótulos para compor hipóteses sobre as palavras escritas.
 - Escolhe o portador de acordo com seu propósito de leitura (identificando que livro conta histórias sobre os animais e qual traz informações reais sobre eles, por exemplo).
 - Reconhece a escrita de seu nome completo.
 - Identifica o nome completo de alguns de seus colegas.
 - Reconta histórias lidas ou contadas pelo professor.
 - Retoma os acontecimentos do último capítulo lido pelo professor.

Práticas Sociais de Escrita

É responsabilidade da escola de Educação Infantil planejar contextos de aprendizagem nos quais as crianças possam fazer uso das práticas sociais de escrita, mesmo antes de sê-lo convencionalmente. Trata-se de possibilitar que compreendam os propósitos que levam uma pessoa a escrever (para diferentes destinatários; produzindo textos, sozinhas ou em grupos, de acordo com suas hipóteses sobre o sistema escrita; ou ditando ao professor, participando do planejamento e revisão dessas produções escritas).

Conteúdos

- Participação em situações do cotidiano em que se faz necessário o uso da escrita.
- Escrita do próprio nome em situações em que isso seja necessário.
- Produção de textos individuais e/ou coletivos, ditados oralmente ao professor, para diferentes destinatários e em função de diversos propósitos.
- Prática de escrita de próprio punho, fazendo uso de suas hipóteses e conhecimento acerca do sistema de escrita da sua língua materna.
- Respeito pela produção própria e alheia.



Figura 2.121: Sesc no Piauí

EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM

2 anos

- Recorre à escrita para identificar trabalhos, quando solicitado.
- Escreve de acordo com as ideias que tem sobre a escrita.
- Ajusta sua produção de acordo com a intervenção do professor.
- Começa a diferenciar seu nome e, outras escritas, de desenhos ou de ilustrações.
- Participa de situações coletivas de produção textual – como a escrita de um convite para os pais – contribuindo com algumas informações que considere necessárias.

3 anos

- Utiliza a escrita para identificar trabalhos, quando solicitado.
- Recorre à escrita ou propõe que se escreva quando é necessário se dirigir a um destinatário ausente.
- Usa a escrita para registrar (pontos, descobertas, integrantes do grupo etc.).
- Escreve de acordo com as ideias que tem sobre a escrita.
- Planeja, junto com os colegas e o professor, o que vai se escrever, antes de começar a escrita.
- Pesquisa, junto com colegas e professor, antes de participar de situações coletivas de escrita de

textos informativos e, da mesma forma, discute com o grupo situações, personagens e cenários, antes da reescrita coletiva de contos.

- Participa de situações coletivas de produção textual contribuindo com algumas informações que considere necessárias e com a forma de se dirigir ao destinatário do texto (por exemplo, na reescrita de contos, leva em conta algumas características do gênero e alguns recursos da linguagem literária, como fórmulas de abertura e encerramento, comparações, descrições etc).
- Participa de situações coletivas de revisão textual.
- Escreve seu nome de acordo com suas hipóteses.

4 anos

- Identifica seus trabalhos, fazendo uso da escrita.
- Utiliza a escrita ou propõe que se escreva quando é necessário se dirigir a um destinatário ausente.
- Recorre à escrita para registrar (pontos, descobertas, integrantes do grupo etc.).
- Percebe alguns aspectos quantitativos da escrita – número de palavras ou de letras, por exemplo – para antecipar o que está escrito.
- Observa alguns aspectos qualitativos da escrita – letra inicial, fragmentos conhecidos – para antecipar o que está escrito.
- Contribui nas produções coletivas e, ao produzir seus escritos, procura ajustar a forma de registro, ou seja, o grau de formalidade do texto ao nível de familiaridade com o destinatário, e levar em

conta o propósito do texto na forma de dirigir-se ao leitor (procurando convencê-lo, num folheto de uma campanha da sala; procurando dar todas as informações importantes, na ordem adequada, ao escrever uma receita; procurando a melhor forma de escrever um convite etc.).

- Escreve de acordo com as ideias que tem sobre a escrita.
- Planeja sua produção, individualmente ou em grupos, com a ajuda do professor.
- Pesquisa, individualmente ou em grupos, antes de escrever textos, pensando em situações, personagens, informações científicas, cenários etc.
- Colabora na produção de seus colegas ou nas produções coletivas.
- Procura recursos de argumento e léxico¹⁷ de forma a produzir determinados efeitos sobre o destinatário, no desenvolvimento de contos: incorpora expressões usadas por autores para descrever personagens e cenários e faz uso de alguns recursos das obras literárias já lidas em sala de aula – como reiterações de palavras para criar ritmo e recursos coesivos como “naquela tarde”, “alguns dias depois” etc.
- Explora alguns recursos da linguagem poética (rimas, jogos de palavras) nas suas produções.
- Escreve seu nome se aproximando da escrita convencional do mesmo.

¹⁷ Léxico é o acervo de palavras que tem um idioma. Nas situações de escrita, é preciso procurar, dentre as palavras possíveis para se referir a um personagem, lugar ou ação, aquelas que são mais bonitas, soam melhor, criam suspense, acrescentam humor a uma situação, geram um clima de medo, descrevem melhor o personagem ou lugar, ou o fazem de forma poética. Enfim, causam o efeito desejado no leitor.

5 anos

- Escreve de acordo com as ideias que tem sobre a escrita, utilizando palavras do seu repertório pessoal.
- Pesquisa, antes de escrever textos, pensando em situações, personagens, informações científicas, cenários etc.
- Reescreve¹⁸ diferentes tipos de texto com os quais tenha tido contato.
- Escreve seu primeiro nome, convencionalmente.
- Faz tentativas de escrita de seu nome completo.

¹⁸ A reescrita é uma atividade de produção de texto em que as crianças se apoiam no enredo de um texto conhecido para produzir uma versão dele. É um contexto muito rico para que pensem na linguagem com a qual se escreve, procurando expressões que deixem o texto mais interessante ou impressionante para o leitor. Normalmente é feita de forma coletiva, na Educação Infantil. As crianças ditam ao professor o que deve ser escrito no texto e este vai registrando por escrito na frente delas, relendo o que já foi escrito e propondo que pensem em como pode continuar, verifiquem se algo não ficou claro, tomem decisões quanto à revisão etc.



Figuras 2.122 a 2.127: Sesc no Rio Grande do Sul

Orientações didáticas

Práticas de oralidade

As práticas de linguagem oral fazem parte do cotidiano escolar, são instrumentos de várias ações sobre o mundo e também lugar de interações preciosas entre as crianças e entre elas e seu professor. A linguagem também permeia muitas das ações educativas da escola, é um instrumento do ensino, mas, também, precisa constituir-se em conteúdo pedagógico, ser alvo da intencionalidade didática do professor, a fim de que seus alunos se tornem usuários cada vez mais capazes das práticas de oralidade.

Para possibilitar que as crianças avancem enquanto usuárias cada vez mais experientes da linguagem é preciso reconhecer desde o início seu potencial, cuidando para não fazer uso de expressões infantilizadas, com toda sorte de diminutivos ou apelidos para objetos, de vocabulário reduzido, ou de expressões simplificadas como dizer “água?” ao invés de “você quer beber água?”. Outro cuidado é o de procurar compreender as tentativas de comunicação das crianças mesmo quando ainda estão no início da aquisição da fala e interagir com elas, incentivando-as a prosseguir nas situações de conversa.

O professor é aquele que organiza as situações de aprendizagem das práticas da linguagem oral. Para isso, deve procurar diversificar os contextos de comunicação e os propósitos comunicativos em jogo nas situações vividas em sua sala de aula: as conversas em torno das brincadeiras; respeitar consignas, para organizar atividades e também propor algumas; as pergun-



Figura 2.128: Sesc no Piauí

tas, a troca de ideias e a defesa de opiniões nas situações de estudo; o compartilhar de impressões depois de assistir a uma peça teatral; a troca de sugestões para o planejamento coletivo de um passeio; fazer e ouvir de seus colegas recontos e recitação de poemas e parlendas etc.

É essencial que as rodas de conversa sejam uma atividade permanente na sala de aula de Educação Infantil e cuidadosamente planejadas pelo professor, a fim de que a proposta da conversa se relacione com diferentes temas – o dia a dia das crianças, um estudo que a classe está fazendo, uma notícia interessante que saiu na TV ou no jornal etc. – e práticas



Figura 2.129: Sesc no Mato Grosso

de linguagem (como narrar acontecimentos, explicar situações, trocar opiniões etc.) e não caíam na mesma. É essencial, também, que o professor intervenha a fim de que ao longo das rodas de conversa da semana, todos os alunos tenham a oportunidade de participar, e que ele planeje propostas de roda com temas que interessem aos mais tímidos, para que estes tenham um bom contexto para participar. Além disso, a atuação do professor é primordial para ajudar as crianças a passar de uma situação inicial em que principalmente

contam fatos, para uma prática de troca de ideias. Para fazer isso, ele pode repetir para a turma a fala de um dos alunos e perguntar aos demais o que acham disso, pode recortar algumas falas de outros que mostram pontos de vista diferentes, retomá-las para o grupo e, quando couber, conversar sobre como é possível ter certeza acerca de um dos pontos de vista (por exemplo, se referem-se a um acontecimento de uma história, é possível relê-la para tirar a dúvida; se referem-se a hipóteses sobre a vida de um animal, como do que se alimentam as borboletas, é possível consultar uma enciclopédia) e quando não couber, como no caso de crenças religiosas, explicar que em alguns assuntos da vida das pessoas é normal ter opiniões diferentes e é preciso respeitá-las.

Em todas essas situações o professor deve ter consciência de que está tornando observáveis às crianças aspectos do uso da linguagem e, por isso, em alguns momentos, ao longo do ano, irá propor situações mais formais de comunicação, como entrevistar um dos avós da sala para saber do que brincavam na época em que eram crianças. Da mesma forma, expor para outra turma as descobertas da classe sobre um tema de interesse que foi estudado, fazer um sarau de poemas etc. Também apresentar-lhes diferentes suportes que veiculam a comunicação oral: programas de rádio, CDs de músicas, e DVDs de filmes, desenhos e documentários, programas de notícias. Quando possível, propor situações em que experimentem a gravação de suas vozes recontando um conto preferido, usarem o

microfone na hora de dizer um poema, organizarem o relato de uma notícia para os colegas como se fosse na TV, entre outros. Nesse processo, o professor tem a responsabilidade de apresentar a seus alunos uma ampla variedade de gêneros.

O professor deve fazer da sala de aula um ambiente acolhedor e cooperativo, no qual as crianças sintam que seu discurso é respeitado e valorizado e, com isso, tenham a confiança necessária para experimentar papéis nas situações de comunicação e usarem diferentes gêneros. Além dos valores que compartilha e combinados que faz, para que esse clima se estabeleça, outros cuidados também ajudam na sua concretização: criar certas rotinas na sala como dias em que acontecem rodas de conversa para que as crianças relatem suas vivências e histórias para os colegas; o hábito de trocar impressões após a contação de uma história; a prática de planejarem, juntos, atividades extraclasse como passeios ao zoológico ou visitas ao museu; o costume de trocar ideias depois de assistirem a um documentário ou de comentarem a ação dos personagens depois de uma peça teatral. Essas práticas que frequentam o cotidiano das crianças permitem que elas tanto se apropriem de usos da linguagem quanto possibilitam que antecipem sua realização, se preparando, ainda que intuitivamente, para fazer parte delas. Nesses contextos, o professor é um modelo muito especial para seus alunos, por isso, é importante considerar que este:



Figura 2.130: Estância Ecológica Sesc Pantanal

- Ao elaborar perguntas claras, que põem em jogo ideias compartilhadas pela sala, ajude-os a se colocarem e a fazerem perguntas melhores.
- Ao buscar, junto com a turma, as causas de um acontecimento, para explicar porque ele ocorreu de determinada forma, permite que comecem a levar em consideração as relações de causa e efeito e incluí-las no seu discurso.
- Ao fundamentar seus pedidos para as crianças, explicita que há razões por trás das decisões e que é possível conversar sobre elas.



Figura 2.131: Sesc no Mato Grosso

- Ao organizar as situações de troca de ideias, ajude as crianças a explicitarem os seus argumentos, solicitando que pensem sobre o que um deles quis dizer e opinem, criando condições para que elas pensem em argumentos para defender sua opinião e, também, levar em consideração a opinião das outras.
- Ao relatar fatos interessantes de sua vida, compartilhe expressões que ajudam a destacar emoções e sensações vividas, que chamem atenção para o inusitado, o maravilhoso e o que causa medo, permitindo que os alunos se apropriem de expressões que enriqueçam seus relatos.

- Ao levar em conta o que os alunos sabem, tratando-os como informantes em determinadas situações, valoriza o conhecimento que possuem e as pessoas que são.
- Ao compartilhar decisões no planejamento de uma situação mais formal de comunicação, como uma entrevista, uma exposição ou um sarau, cria um ambiente no qual se reflete sobre as práticas de linguagem e se compartilha conhecimentos sobre seus diferentes gêneros.

Práticas de leitura

Para comunicar às crianças os comportamentos que são típicos do leitor, é necessário que o professor os encarne em sala de aula, que proporcione a oportunidade a seus alunos de participarem em atos de leitura que ele mesmo está realizando, que trave com eles uma relação “de leitor para leitor” (LERNER, 2002, p. 85).

É por meio da mediação do professor que as crianças vão atribuindo significado às diferentes práticas de leitura, desenvolvendo gostos e preferências, criando laços afetivos com livros e histórias e começando a se constituir enquanto leitoras. O professor empresta sua voz para que elas se encontrem com a linguagem escrita, conhecendo autores, compartilhando histórias, preocupações, percorrendo mundos reais e imaginários, alguns muito semelhantes ao seu cotidiano, com marcas de diferentes tempos e espaços e outras culturas.

Nessas situações de leitura, o professor compartilha com as crianças, também, os motivos que levam

alguém a ler: quando lê para elas uma notícia que o espantou ou lhe despertou a curiosidade; quando procura, junto com elas, em livros ou enciclopédias, respostas para temas que interessam à turma; quando lê um poema que o emocionou; quando apresenta um livro de um autor que considera especial e divide a leitura dele com seus alunos etc.

A participação das crianças em práticas de leitura que marcam a rotina de sua sala de aula permite que construam um repertório de obras de literatura preferidas e de autores, cujos temas, expressões, personagens e cenários vão permitindo um diálogo de qualidade cada vez maior com novos livros e autores, estabelecendo relações, verificando semelhanças, comparando personagens e desenvolvendo seu gosto pessoal.

Por isso, é fundamental que o professor insira na rotina de sua sala de aula atividades permanentes como:

- **Rodas de leitura:** em que ele lê um conto em voz alta para as crianças e lhes propõe uma conversa sobre a leitura.
- **Rodas de biblioteca:** em que as crianças exploram o acervo da biblioteca de sala ou da escola, compartilham descobertas, fazem indicações e, quando possível, participam de situações de empréstimo de livros.
- **Rodas de notícia:** em que se lê e discute notícias, reportagens ou entrevistas interessantes, publicadas em jornais ou revistas.
- **Rodas de leitura e recitação de poemas:** em que se compartilham poemas, quadrinhas, parlendas ou trava-línguas preferidos pela turma, apresentam-se novos, alimenta-se o varal de poesia da sala etc.



Figura 2.132: Sesc no Rio Grande do Sul

Também é importante propor à turma a realização de projetos que permitam a imersão em determinadas práticas de leitura, nas situações de pesquisa de informações sobre um tema de interesse, ou na investigação de um gênero que se quer conhecer mais de perto (por exemplo, para a construção de uma coletânea com os preferidos da sala, para a escolha de poemas que farão parte de um CD elaborado pela turma, para a seleção das notícias que serão ditas num programa de rádio ou TV etc.) e que outras práticas sejam exploradas em outras atividades, mais pontuais, como a leitura e recitação de uma parlenda para brincar no parque, a exploração da escrita de rótulos e embalagens, a antecipação do conteúdo de uma história em quadrinhos através da exploração das imagens, antes da sua leitura compartilhada, a leitura



Figura 2.133: Sesc no Rio Grande do Sul

de uma receita para seguir seus passos e preparar um prato gostoso, a leitura das regras de um jogo para aprender a jogá-lo etc.

O professor, pelo papel que desempenha junto aos alunos, sempre se constituirá para eles, num modelo de leitor (assim como será para outros comportamentos e práticas do mundo adulto). Mas, para cumprir plenamente este potencial educativo, é necessário intencionalidade e preparo: ao selecionar cuidadosamente o texto/livros que lerá a seus alunos; ao ensaiar previamente a leitura que fará dos livros; ao planejar como irá apresentá-los; ao antecipar o momento da conversa após a leitura, pensando em boas questões

que poderão animar a troca de ideias sobre o que se leu, selecionando, para isso, trechos a serem relidos e imagens para voltarem a observar.

Outra esfera de cuidado fundamental para criar condições favoráveis ao avanço das crianças enquanto leitoras está na seleção do acervo literário da classe, na organização desses livros e na escolha de espaços para a leitura. Os títulos escolhido pelo professor para compor a biblioteca de sala deve ter o potencial de ampliar o universo leitor das crianças: ou seja, contemplar diferentes gêneros de variada extensão, de autores nacionais e estrangeiros, clássicos e contemporâneos, apresentados em variados portadores. É importante que a organização, o cuidado e a escolha dos livros sejam tarefas compartilhadas com os alunos, ao criarem critérios para classificá-los e organizá-los nas prateleiras e ao definirem os cuidados e o compromisso com a sua conservação. Além disso, o espaço de leitura deve ser atraente e confortável, com livros acessíveis, visíveis, num local onde as crianças possam se sentar para ler, compartilhar leituras com um amigo; pode ter um pequeno mural com as dicas de leitura e cuidado, o preferido da semana ou do mês, uma notícia de jornal, artigo de revista do interesse de todos etc. Também deve-se escolher outros espaços da escola para realizar leituras: embaixo de uma árvore, no parque, em algum espaço convidativo e agradável.

Atividades como essas trazem, em si, o potencial de ajudar a construir na escola uma comunidade de leitores e escritores, em que as crianças tenham múltiplas

oportunidades de explorar novos livros, escolher suas leituras, apreciar os efeitos que cada uma delas lhes trazem, falar sobre essas sensações, recomendar leituras e analisar as recomendações recebidas dos colegas, a fim de seguir aquelas que lhes parecem mais interessantes, desenvolvendo, ao longo desse processo, gostos e preferências por livros, gêneros e autores. No trabalho com as práticas de leitura na Educação Infantil, além das atividades voltadas à formação do leitor literário, descritas anteriormente, é preciso planejar outras que criem contextos para que as crianças explorem suas hipóteses sobre o sistema de escrita, construindo critérios qualitativos e quantitativos para antecipar o significado dos textos. Para esse trabalho, o texto primordial é o nome próprio de cada criança.

O nome de cada criança diz respeito diretamente a sua identidade. Desde o nascimento, são chamadas por seus nomes, conhecem o nome de pessoas queridas e percebem que cada pessoa tem o seu. Os nomes marcam os pertences, vêm escritos em cartões de aniversário, identificam desenhos e produções... Por tudo isso, o nome próprio (o seu, em primeiro lugar, mas também o dos pais, do professor, dos colegas) é um texto que as crianças querem conhecer e, quando seu uso permeia uma diversidade de atividades em que o professor intervém para que elas possam pensar sobre ele, é um contexto privilegiado para que pensem sobre o sistema de escrita. Trata-se, por isso, de *palavras estáveis*, ou seja, de palavras que a criança vai conhecer e se apropriar da escrita convencional muito antes de suas hipóteses de escrita lhe permitirem escrever todas as palavras convencionalmente.



Figura 2.134: Sesc no Mato Grosso do Sul

As palavras estáveis oferecem às crianças algumas relações seguras sobre a escrita das palavras – como a possibilidade de usar sua letra inicial para escrever palavras que começam como seu nome, ou como outro nome conhecido, usar sua letra final, para terminar outras palavras que terminam como ele – que devem ser exploradas pelo professor nas diferentes propostas de leitura e de escrita que percorrem o cotidiano da sala de Educação Infantil. Além disso, a convivência entre a escrita das palavras estáveis e a produção de outras escritas pelas crianças é fonte de uma série de conflitos importantíssimos para fazer avançar suas hipóteses a esse respeito: por exemplo, quando as



Figura 2.135: Sesc no Rio Grande do Sul

crianças ainda produzem escritas sem relação com o valor sonoro, perceber que os nomes de dois colegas que começam da mesma forma, como Mirela e Miguel, vão lhes dando pistas de que há uma relação entre as letras usadas para escrever estes nomes e o som que eles tem, o que as ajuda a ajustar e avançar suas hipóteses; outros avanços são possibilitados pela observação da quantidade de letras presentes nas escritas, o que ajuda as crianças em hipóteses pré-silábicas da escrita a começar a controlar o número de letras usado e permite às crianças que apresentam hipóteses silábicas, muitos contextos para refletir sobre a forma como escrevem e avançar em seu conhecimento sobre o sistema de escrita, já que as palavras estáveis conhecidas por elas são escritas com mais letras do que sua hipótese de escrita permite prever.

Por isso, é importante que o nome das crianças esteja presente nas salas de aula em crachás, listas, etiquetas, para identificar trabalhos e pertences, formar equipes, acompanhar presenças e ausências, marcar os aniversariantes do mês etc. Enfim, que os usos sociais do nome sejam explorados e que as crianças se vejam em variadas situações nas quais é preciso identificar seu nome e o dos colegas. Nessas situações de leitura – ainda que não convencional – de nomes, e nas situações em que é preciso escrevê-los, começam a perceber algumas de suas regularidades, pois sempre aparecem as mesmas letras, na mesma ordem, e começam a identificar elementos dos nomes, como a letra inicial, a letra com que termina, observando semelhanças entre nomes e tendo elementos para fazer suas primeiras antecipações sobre o teor de textos escritos. O papel do professor é essencial nesse processo: observando e alimentando o percurso reflexivo de cada criança, criando situações de troca de ideias, compartilhando descobertas feitas por elas.

É importante que essas situações, as quais põem em jogo a leitura de nomes, sejam planejadas pelo professor, fazendo parte da rotina da sala de aula, mas trazendo variações, de maneira a não serem entediadas, a fim de que sejam contextos interessantes e desafiadores para pensar nesse conteúdo tão especial para as crianças. Por exemplo, a tarefa de identificar um nome escrito em cartão ou numa filipeta de papel pode ser feita nas situações em que é necessário conferir quem veio à aula e quem faltou, saber em qual grupo trabalhará, receber a sua pasta para guardar trabalhos, identificar quem foi sorteado para uma determinada tarefa etc.

Os cartões ou flipetas com o nome das crianças devem estar escritos em letra bastão ou script, usando maiúsculas e minúsculas, respeitando a norma culta, a fim de que o tamanho da escrita varie em função das diferenças entre os nomes e as letras, e o número de letras, proporcionando pistas importantes sobre o funcionamento da escrita alfabética.

Algumas convenções, na organização de atividades como essa, são importantes para bem explorar seu potencial de levar as crianças a refletir sobre o sistema de escrita:

1. As fichas devem ser todas do mesmo tamanho, para isso, o professor toma como base o tamanho necessário para escrever o maior nome da turma.
2. Iniciar a escrita do nome bem à esquerda da ficha, sempre da mesma forma, para facilitar a comparação entre as letras iniciais.
3. Escrever nomes compostos sem abreviação, como Marcos Paulo, por exemplo.
4. Incluir na escrita do nome da criança algo que possibilite a identificação certa de seu dono, no caso de crianças com o mesmo nome. Por exemplo, quando duas ou mais crianças têm o mesmo nome, como Antônio, incluir também na escrita do nome de cada uma o sobrenome (Antônio Martins, Antônio Silva etc).
5. Não usar, na escrita das fichas, elementos que permitam a identificação da criança por outros meios além da leitura, como a inclusão de desenhos, adesivos ou fotos.
6. As fichas com os nomes das crianças da sala devem ser todas da mesma cor.
7. Não utilizar na escrita letras iniciais de outras cores.

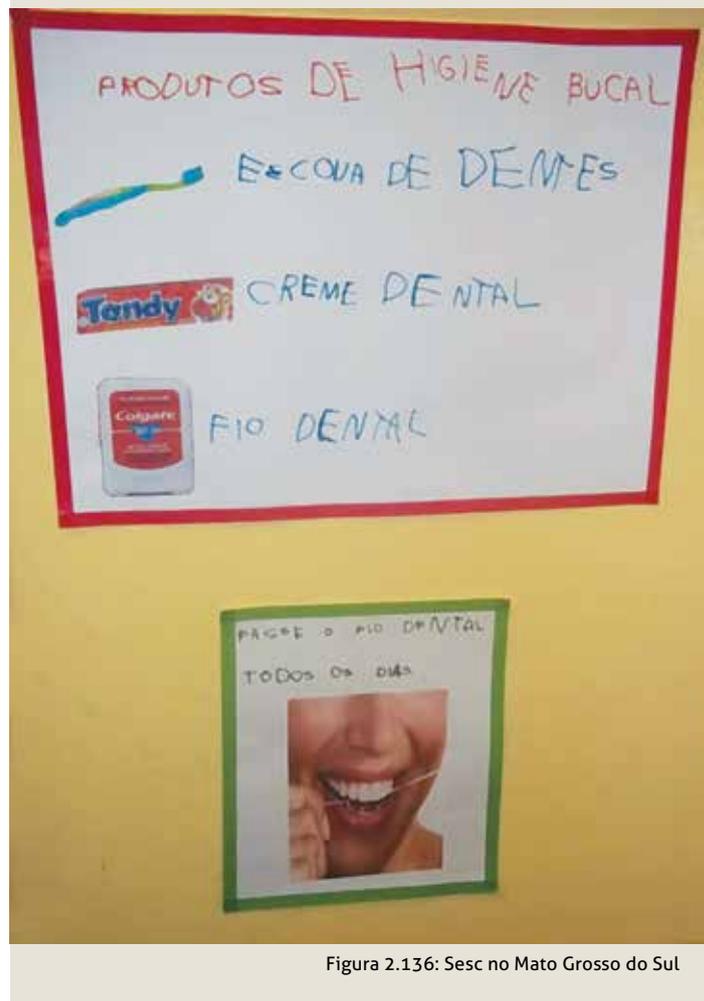


Figura 2.136: Sesc no Mato Grosso do Sul

Não é esperado que as crianças acertem, de pronto, a escolha do cartão com o seu nome ou identifiquem imediatamente o “dono” do nome sorteado. O professor é quem atua como leitor, após a escolha da criança, lendo o nome em voz alta e usando essa oportunidade para assinalar características desse nome (por exemplo: “olhem, esse nome começa com a mesma letra da Camila... é o nome do Caio”, “aqui está escrito Gabriel, tem alguém aqui na sala que o nome termina do mesmo jeito que o dele?” etc.), alimentando, assim, a reflexão das crianças sobre a escrita de seus nomes e ajudando-as a identificar elementos que permitam antecipar o teor de outras escritas, a partir de uma

letra inicial conhecida que faz parte de um título, de aspectos para identificar o nome de um autor preferido, do reconhecimento do nome de um animal estudado pela sala numa enciclopédia etc.

Outros nomes também se constituem em palavras estáveis para as crianças – como o nome de produtos muito conhecidos que aparecem em rótulos ou embalagens, o título (ou parte dele, no caso de títulos que são nomes compostos) de uma história preferida pela turma, de uma parlenda etc. – e também é importante propor atividades em que a leitura dessas palavras é investigada pela turma:

- Numa roda em que se observam rótulos e embalagens para descobrir a que produtos se referem e as crianças que tem essas palavras como estáveis podem compartilhar seu conhecimento, o professor pode estabelecer relações com outras palavras conhecidas pela turma (“tem alguma criança aqui na sala com um nome que começa com a mesma letra do Sucrilhos?”, “descobri um rótulo aqui que termina do mesmo jeito que o Igor, alguém descobre qual é?” etc.) e as crianças têm oportunidade de ampliar seu conjunto de palavras estáveis.
- Numa roda de biblioteca, pode-se perguntar aos alunos se há alguma palavra conhecida nos títulos dos livros, explorar com as crianças as palavras citadas pelo grupo estabelecendo relações com nomes de crianças da turma, ou, no caso de não identificarem ainda nenhuma palavra estável nos títulos, a professora pode propor ao grupo a observação de alguma, como no caso de uma palavra se repetir em vários títulos (“Contos de Grimm”, “Contos de Andersen”, “Contos da Carochinha” etc.), nesse caso vale a

pena ler em voz alta os títulos e conversar com as crianças sobre a palavra que aparece em todos os títulos, convidar as crianças a encontrá-la, fazer uma lista com os livros em que essa palavra aparece e deixá-la por algum tempo no mural da sala etc.

- Numa pesquisa sobre animais – os animais que vivem nos desertos, por exemplo – vale a pena construir com as crianças uma lista com os animais sobre quais se procuram informações. Essa lista de nomes vai ajudar a classe na busca de informações e alimentar a lista de palavras estáveis etc.

Práticas de escrita

Uma primeira orientação didática para o trabalho com práticas de escrita, na Educação Infantil, é fazer da sala de aula um ambiente rico em informações que as crianças possam utilizar como pistas para os momentos em que precisarão escrever: listas dos títulos das histórias lidas na semana, cartazes com o nome (e outras informações) sobre os animais que estão sendo estudados, a rotina da sala — que sempre traz algumas palavras iguais (por exemplo: leitura, roda de conversa, lanche etc.), o alfabeto, a lista com os nomes das crianças da sala.

Como já foi apontado nas orientações didáticas acerca das práticas de leitura, o nome próprio é um texto de fundamental importância para as crianças, e várias situações em que elas escrevem por si próprias se referem à escrita de seu nome: seja quando assinam trabalhos da maneira como acreditam ser a forma de escrever o nome, seja quando participam de situações em que a cópia de nomes tem sentido.



Figura 2.137: Sesc no Rio Grande do Sul

Esse sentido fica claro para os alunos quando precisam identificar seus materiais, quando registram os nomes dos integrantes de um grupo, quando anotam os responsáveis por uma atividade, quando registram o empréstimo de um livro, quando anotam aniversariantes de um determinado mês etc. Longe de constituírem-se em exercícios repetitivos, situações como essas guardam o sentido social que a escrita de nomes traz e permitem às crianças o contato com informações seguras sobre o sistema alfabético, pois o nome é uma palavra estável, não tem plural, nem gênero, e sabe-se que sempre é escrito da mesma forma. Assim, ao imitar a escrita do nome, tal como está no cartão ou na filipeta, começam a identificar algumas regularidades como a ordem em que as letras aparecem, relacionando alguns aspectos da sonoridade do nome com

sua escrita. Essas observações vão alimentar outras escritas espontâneas (e leituras) contribuindo para o avanço de suas hipóteses sobre o sistema alfabético. É importante criar, em sala de aula, uma postura com relação à leitura e à escrita, segundo a qual todos estão, desde sempre, "autorizados" a interagir e produzir materiais escritos, embora, a princípio, não o façam convencionalmente. Desde muito pequenas, as crianças produzem escritas espontâneas, enquanto brincam, desenham, registram informações e nomeiam objetos. Estas escritas não são mera brincadeira, muito menos trata-se de traços vazios. Ao contrário, é a ocasião em que as crianças colocam em jogo o que pensam sobre o sistema de escrita. Por isso, trata-se de uma prática a ser estimulada.



Figura 2.138: Sesc no Mato Grosso

Além disso, as escritas espontâneas produzidas pelas crianças permitem ao professor um excelente campo de intervenções: a pedir que a criança interprete suas escritas, logo após produzi-las, é possível fazer observações que alimentem a reflexão dela sobre o sistema de escrita, como por exemplo, quando se observa que ela utiliza as mesmas letras para escrever palavras bem diferentes, quando todas as palavras são escritas com a mesma quantidade de letras, quando uma palavra começa ou termina como o nome da criança, mas ela ainda não usa essa informação para escrevê-la etc.

Outro motivo para preservar na rotina de sala de aula espaços para a escrita espontânea é que ela sempre está ligada com as práticas sociais de escrita, ou seja, o sentido está sempre presente.

Outra situação importante em que as crianças escrevem por si próprias é o trabalho com textos memorizados. Quando as crianças são convidadas a escrever uma parlenda que já sabem de memória ou uma lista com títulos de contos que ouviram na semana, o

conteúdo da escrita já está, de antemão, resolvido, e as crianças podem se dedicar integralmente a pensar em como escrever, que letras usar, quando colocar espaços, como alinhar o texto. Por isso, essas são situações ricas para proporcionar a reflexão sobre o sistema de escrita e permitem ao professor intervir, por exemplo, perguntando ao aluno sobre que letras usar no início ou no final das palavras, ajudando-o a estabelecer relações com palavras de seu repertório pessoal, como o seu nome, o dos colegas, o do professor.

Já com relação às situações de cópia, antes de propô-las, é preciso pensar no sentido que uma ação como essa terá para as crianças e no esforço que demandará delas. Atividades em que se propõe que copiem muitas informações para compor cabeçalhos deixam as crianças da faixa etária da Educação Infantil exaustas antes mesmo de iniciar a tarefa proposta (que se seguirá ao cabeçalho); não tem muito sentido social a não ser na escrita de cartas; além disso, é muito simples ao professor colar etiquetas com as informações necessárias (além do nome da criança, que ela mesma pode pôr) nos trabalhos produzidos ou providenciar folhas impressas em que essas informações apareçam.

Além das situações em que as crianças escrevem por si próprias, é preciso que o professor proponha outras em que o foco não esteja na reflexão sobre o sistema de escrita, mas, sim, sobre a linguagem com que se escreve. São as propostas em que as crianças produzem oralmente textos escritos, ditando-os ao professor. Elas respondem a alguns propósitos educativos importantes: que os alunos possam se apropriar das

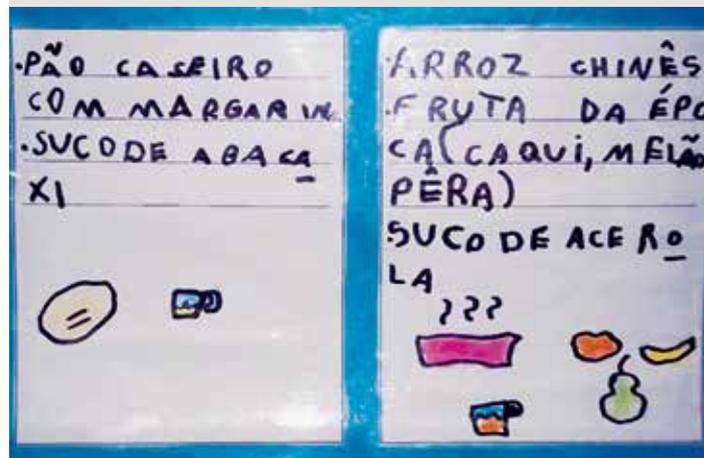


Figura 2.139: Sesc no Mato Grosso do Sul

funções da escrita – guardar memória de dados e situações, comunicar-se a distância, narrar histórias para o deleite alheio etc. – levando em conta o destinatário; conheçam algumas características dos gêneros textuais, se apoiando em elementos de textos de um determinado gênero que fazem parte do repertório de leituras da sala para produzir novas versões ou textos de autoria. Também propor situações como essas tem como objetivo possibilitar que se aproximem do processo de produção textual, planejando o conteúdo de seus textos, compartilhando ideias para estruturar sua escrita, voltando ao texto para revisá-lo e editá-lo. As propostas de escrita devem se articular em torno de um sentido e uma finalidade comunicativa compartilhada pela classe, além de responder a um propósito

educativo estabelecido pelo professor. Como no caso da escrita de um bilhete aos pais para informá-los de um projeto que estão realizando, a finalidade educativa pode ser contar-lhes que a turma está pesquisando brincadeiras antigas, e pedir sua contribuição, por meio do relato de quais brincadeiras participavam quando eram crianças e da descrição de suas preferidas. O propósito educativo pode ser criar uma situação que favoreça produzir, textualizar e revisar a escrita de um bilhete levando em conta o destinatário: selecionando as informações importantes para serem compartilhadas com os pais, refletindo se o modo como ficou escrito diz tudo o que a classe queria dizer, se ficará claro para os pais, empregando fórmulas de apresentação e despedida adequadas a esse público etc.

Registro e avaliação

Os tempos de valorização de uma aprendizagem e, por isso, de uma avaliação formal dos conteúdos escolares são substituídos pelos tempos de valorização dos processos de conhecer (MACEDO, 2002).

Avaliar na Educação Infantil pressupõe um olhar atento à criança, que valorize suas conquistas, mas não deixe de observar necessidades, ajustando o processo de ensino e intervindo de forma a criar condições para novos avanços. Isso só se torna possível quando o professor faz uso de uma prática sistemática de registro e avaliação.

Na área de práticas de oralidade, leitura e escrita, alguns cuidados são importantes para a elaboração de portfólios ou dossiês que retratem o processo de construção de conhecimentos dos alunos:

- Registrar pequenas cenas de sala de aula que contribuam para o acompanhamento do progresso das crianças nas práticas de oralidade.
- Incluir exemplos de escritas pessoais que mostrem a evolução dos conhecimentos de cada aluno sobre a escrita.
- Incluir desenhos com assinatura.
- Listar livros e autores favoritos de cada aluno.
- Registrar critérios de escolhas de livros que estão sendo postos em ação pelas crianças.
- Incluir produções textuais realizadas em grupos (e seus rascunhos).
- Anotar conversas das crianças quando tomam decisões nas produções em grupo.
- Comentar conversas das crianças em torno da leitura de um livro pelo professor.
- Registrar o processo de produção coletiva de textos ditados ao professor.
- Anotar a evolução das preferências de leitura de cada aluno.
- O produto desses registros orienta o professor na sua ação educativa e conta a história das aprendizagens dos alunos, permitindo às crianças tomar consciência do que já aprenderam e a seus pais conhecer de perto esse processo.

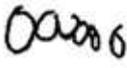
	desenho	escrita
animal		OA
fruta		UA
objeto		CDA

Figura 2.140: Sesc no Piauí

- ALMEIDA, M. B. S. *Encontros musicais: pensar e fazer música na sala de aula*. São Paulo: Melhoramentos, 2011.
- ALMEIDA, M. B. S. *Fax musical: módulos 1 a 4*. [S.l.: s.n.], 1997.
- AUGUSTO, S. *Do gesto à representação, uma rota de expressividade: rotas de aprendizagem: módulo 4 OPE*. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação, 2003.
- AUGUSTO, S. *Ver-depois-de-olhar: a formação do olhar do professor para o desenho das crianças*. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: M. Fontes, 1992.
- BARBERA, E. et. al. *O construtivismo na prática*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- BARBOSA, A. M. (Org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2002.
- BARBOSA, A. M.; SALES, H. M. (Org.). *O ensino de arte e sua história*. São Paulo: MAC/USP, 1990.
- BENJAMIN, W. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Ed. 34, 2002.
- BOSI, A. Fenomenologia do olhar. In: NOVAES, A. (Org.). *O olhar*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.
- BOSI, A. *Reflexões sobre a arte*. São Paulo: Ática, 1985.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília, DF, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: arte/dança*. Brasília, DF, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília, DF, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil: matemática*. Brasília, DF, 1998a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil: movimento*. Brasília, DF, 1998b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil: música*. Brasília, DF, 1998c.

BRITO, T. A. *Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança*. São Paulo: Peirópolis, 2003.

BRIZUELA, B. *Desenvolvimento matemático na criança: explorando notações*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BROUGÈRE, G. *Brinquedo e cultura*. São Paulo: Cortez, 2001.

BROUSSEAU, G. A cultura matemática é um instrumento para cidadania. *Nova Escola*, São Paulo, dez. 2009. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/cultura-matematica-instrumento-para-cidadania-guy-brousseau-calculo-518776.shtml>>. Acesso em: 28 nov. 2012.

BROUSSEAU, G. *Introdução ao estudo das situações didáticas*. São Paulo: Ática, 2008.

BUENOS AIRES. Secretaria de Educación. *Diseño curricular para la educación inicial: niños de 2 y 3 años*. Buenos Aires, 2000a. p. 188-204. Disponível em: <http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/curricula/pdf_inicial/2y3/2y3iweb.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2012.

BUENOS AIRES. Secretaria de Educación. *Diseño curricular para la educación inicial: niños de 4 y 5 años: música*. 2000b. p. 189-215. Disponível em: <http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/curricula/pdf_inicial/4y5/4y5iweb.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2012.

BUENOS AIRES. Secretaria de Educación. *Documento general de matemáticas: plan de estudios de pre-diseño para la educación general básica*. Buenos Aires, 1999.

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

CARRAHER, T.; CARRAHER, D.; SCHLIEMANN, A. *Na vida dez, na escola zero*. São Paulo: Cortez, 2003.

CASTEDO, M.; MOLINARI, M. C. *A leitura na alfabetização inicial, situações didáticas no jardim e na escola*. Buenos Aires: Dirección General de Cultura y Educación, 2008.

CASTEDO, M.; SIRO, A.; MOLINARI, M. C. *Enseñar y aprender a leer: jardín de infantes y primer ciclo de la educación básica*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, 1999.

CAVALCANTI, Z. (Coord.). *Trabalhando com história e ciências na pré-escola*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

CHAMBERS, A. *Dime*. México: Fondo de Cultura Económica, 2007a.

CHAMBERS, A. *El ambiente de la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica, 2007b.

CHARLOT, B. *A epistemologia implícita nas práticas de ensino da matemática*. Conferência proferida em Cannes, 1986.

CHARTIER, A. M.; CLESSE, C.; HEBRARD, J. *Ler e escrever: entrando no mundo da escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1996.

CHARTIER, R. (Coord.). *Práticas da leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

CHEMELLO, O. El juego como recurso para aprender. In: BUENOS AIRES. Ministerio de Educación. *Juegos en matemática*. Buenos Aires, 2004.

COLOMER, T. *Andar entre livros*. São Paulo: Global, 2007.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Câmara de Educação Básica. Parecer nº 20, de 11 de novembro de 2009. Revisa as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 9 dez. 2009a.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 18 dez. 2009b.

CURTO, L. M.; MORILLO, M. M.; TEIXIDÓ, M. M. Ensinar a escrever. In: TEBEROSKY, A.; TOLCHINSKY, L. *Além da alfabetização: a aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática*. São Paulo: Ática, 1996.

- CURTO, L. M.; MORILLO, M. M.; TEIXIDÓ, M. M. *Escrever e ler: como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e a ler*. Porto Alegre: Artmed, 2000. v. 1.
- DA ROS, S. Z.; MAHEIRIE, K.; ZANELLA, A. V. *Relações estéticas, atividade criadora e imaginação: sujeitos e (em) experiência*. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2006.
- DERDYK, E. *Desenho*. São Paulo: Ed. do Autor, 2007.
- DERDYK, E. *O desenho da figura humana*. São Paulo: Scipione, 1990.
- DERDYK, E. (Org.). *Disegno, desenho, designio*. São Paulo: Ed. Senac São Paulo, 2007.
- DERDYK, E. *Formas de pensar o desenho*. São Paulo: Scipione, 1989.
- DOMINGUEZ, C. R. C. *Desenhos, palavras e borboletas na educação infantil: brincadeiras com as ideias no processo de significação sobre os seres vivos*. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-24032010-160127/en.php>>. Acesso em: 24 nov. 2012.
- EDUCAÇÃO musical: valores da música. Produção de Sidiny Diniz e Felipe Favoretto. Rio de Janeiro: Cinevideo, 2010. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=AfCk4HxtoLk&feature=player_embedded>. Acesso em: 20 nov. 2012.
- ESTEVE, M. F. *Leer y escribir para vivir*. Barcelona: Graó, 2004.
- FERNANDES, I. M. B. A. *Música na escola: desafios e perspectivas na formação contínua de educadores da rede pública*. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-08122009-152940/pt-br.php>>. Acesso em: 20 nov. 2012.
- FERREIRO, E. *Reflexões sobre a alfabetização*. São Paulo: Cortez, 2001.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- FIGUEIREDO, S. L. F. Fundamentos da educação musical: roda de conversa, 3. In: JORDÃO, G. et al. (Coord.). *A música na escola*. São Paulo: Allucci Associados e Comunicações, 2012. p. 90-95. Disponível em: <<http://www.amusicaescola.com.br/central/anime.html>>. Acesso em: 19 nov. 2012.

- FONTEERRADA, M. T. O. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: UNESP, 2005.
- FORMAN, G. Múltipla simbolização no Projeto do salto em distância. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- FOUCAULT, M. *Isso não é um cachimbo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- GALVÃO, I. *Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GALVÃO, I. A questão do movimento no cotidiano de uma pré-escola. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 98, p. 37-49, ago. 1996.
- GÁLVEZ, G. A geometria, a psicogênese das noções espaciais e o ensino da geometria na escola primária. In: PARRA, C.; SAIZ, I. (Org.). *Didática da matemática: reflexões psicopedagógicas*. Porto Alegre: Artmed, 1996.
- HARRIS, T. L.; HODGES, R. R. *Dicionário de alfabetização: vocabulário de leitura e escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- KAUFMAN, A. M. et al. *Alfabetização de crianças: construção e intercâmbio: experiências pedagógicas na educação infantil e no ensino fundamental*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- KAUFMAN, A. M. (Coord.). *Leer y escribir: el día a día en las aulas*. Buenos Aires: Aique, 2009.
- KELLOGG, R. *Análisis de la expresión plástica del preescolar*. Madrid: Cincel, 1987.
- LEAL, T. F.; MORAIS, A. G. *A argumentação em textos escritos: a criança e a escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- LERNER, D. O ensino e a aprendizagem escolar: argumentos contra uma falsa oposição. In: CASTORINA, J. et al. *Piaget-Vigotsky: novas contribuições para o debate*. São Paulo: Ática, 1995.
- LERNER, D. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- LERNER, D.; SADOVSKY, P. Y.; WOLMAN, S. O sistema de numeração: um problema didático. In: PARRA, C.; SAIZ, I. (Org.). *Didática da matemática: reflexões psicopedagógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

LORENZETTI, L.; DELIZOICOV, D. Alfabetização científica no contexto das séries iniciais. *Ensaio: pesquisa em educação em ciências*, Belo Horizonte, v. 3, n. 1, 2001.

LOWENFELD, V. *A criança e sua arte*. 2. ed. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

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

LUQUET, G. H. *O desenho infantil*. Porto: Civilização, 1969.

MACEDO, L. *Ensaio construtivistas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

MARTINS, M. C. *Aprendiz da arte: trilhas do sensível olhar pensante*. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1992.

MARTINS, M. C. *Arte: o seu encantamento e o seu trabalho na educação de educadores: a celebração de metamorfoses*. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

MARTINS, M. C. *Não sei desenhar: implicações no desvelar/ampliar do desenho na adolescência: uma pesquisa com adolescentes em São Paulo*. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

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.

MEEK, M. *En torno a la cultura escrita*. México: Fondo de Cultura Económica, 2004.

MELO, V. *Folclore infantil*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1985.

MERLEAU-PONTY, M. A dúvida de Cézanne. In: MERLEAU-PONTY, M. *O olho e o espírito*. São Paulo: Cosac & Naif, 2004a.

MERLEAU-PONTY, M. O olho e o espírito. In: MERLEAU-PONTY, M. *O olho e o espírito*. São Paulo: Cosac & Naif, 2004b.

MERLEAU-PONTY, M. *O visível e o invisível*. São Paulo: Perspectiva, 1974.

- MONTEIRO, P. A educação infantil e os conhecimentos matemáticos das crianças. In: SÃO PAULO. Prefeitura. *Escola, saberes e fazeres: ideias*. São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/BibliPed/Documentos/publicacoes/FazerAprender5.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2012.
- MÚSICA na educação infantil. Produção de Angélica e Tati. São Paulo: UNIVESP TV, 2010. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=hhPMUg58Abc&feature=related>>. Acesso em: 20 nov. 2012.
- MUSICALIZA Brasil. Educação musical. Disponível em: <<http://musicalizabrasil.blogspot.com.br>>. Acesso em: 16 nov. 2012.
- NEMIROVSKY, M. (Coord.). *Experiencias escolares com la lectura e escritura*. Barcelona: Editorial Graó, 2009.
- OLIVEIRA, Z. M. R. A construção dos ambientes de convivência e aprendizagem nas instituições de educação infantil. In: OLIVEIRA, Z. M. R. (Org.). *O trabalho do professor na educação infantil*. São Paulo: Biruta, 2012.
- PANIZZA, M. et al. *Ensinar matemática na educação infantil e nas séries iniciais: análise e propostas*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- PANOFSKY, E. *Significado nas artes visuais*. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- PEREZ, F. C.; GARCIA, J. R. (Org.). *Ensinar ou aprender a ler e a escrever?* Porto Alegre: Artmed, 2001.
- PILLAR, A. D. *Desenho e escrita como sistemas de representação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- PONCE, H. *Las situaciones de copia de figuras geométricas*, blog Estudar Matemática, 2010.
- PONTECORVO, C.; AJELLO, A. M.; ZUCCHERMAGLIO, C. *Discutindo se aprende: interação social, conhecimento e escola*. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- ROCHA, A. C. A hora do desafio. In: MARINCEK, V. (Coord.). *Aprender matemática resolvendo problemas*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- ROSSI, M. H. W. A compreensão do desenvolvimento estético. In: PILLAR, A. D. (Org.). *A educação do olhar no ensino das artes*. Porto Alegre: Mediação, 2006.

- SADOVSKY, P. Sentido formativo de la matemática en la escuela. In: MARCO general del pre diseño curricular. Buenos Aires: Gobierno de la Ciudad de Bs. As, 1999. p. 145-155. (Documento general de Matemática).
- SAIZ, I. Análise de situações didáticas em geometria para alunos entre 4 e 7 anos. In: GROSSI, E. P.; BORDIN, J. (Org.). *Construtivismo pós-piagetiano*. São Paulo: Vozes, 1993.
- SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. *Orientações curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas: educação infantil*. São Paulo, 2007.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- SESC. DN. *Proposta Pedagógica da Educação Infantil no Sesc*. Rio de Janeiro, 2001.
- SESC. DR. SP. *Dança rima com criança*. São Paulo, 2010.
- SILVA, M. J. B. O gesto justo no jogo ou o jogo de ajustar o gesto. *Revista Trino*, São Paulo, n. 1, 1990.
- SILVA, M. J. B. *Manual projeto bola pra frente*. São Paulo: Fundação Abrinq pelos Direitos da Criança, 1997.
- SILVA, S. M. C. *A constituição social do desenho da criança*. São Paulo: Mercado de Letras, 2002.
- SWANWICK, K. *Ensinando música musicalmente*. São Paulo: Moderna, 2003.
- TEBEROSKY, A.; COLOMER, T. O ambiente material e social e o papel do professor na sala de aula. In: TEBEROSKY, A.; COLOMER, T. *Aprender a ler e escrever: uma proposta construtivista*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- TIRIBA, L. *Crianças, natureza e educação infantil*. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.
- TOLCHINSKY, L. Desenhar, escrever, fazer números. In: TEBEROSKY, A.; TOLCHINSKY, L. (Org.). *Além da alfabetização: a aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática*. São Paulo: Ática, 1996.
- VYGOTSKY, L. S. *O desenvolvimento psicológico na infância*. São Paulo: M. Fontes, 1998.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: M. Fontes, 2002.

VYGOTSKY, L. S. *O homem primitivo e seu comportamento, estudos sobre a história do desenvolvimento: símios, homem primitivo e criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VYGOTSKY, L. S. *La imaginación y el arte en la infancia: ensayo psicológico*. Madrid: Akal, 1990.

VYGOTSKY, L. S. *Imaginación y creación en la edad infantil*. 2. ed. La Habana: Pueblo y Educación, 1999.

VYGOTSKY, L. S. O papel do brinquedo no desenvolvimento. In: VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: M. Fontes, 1984.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: M. Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: M. Fontes, 2005.

VYGOTSKY, L. S. *Psicologia da arte*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

WALLON, H. *A evolução psicológica da criança*. Lisboa: Edições 70, 1995a.

WALLON, H. A importância do movimento no desenvolvimento psicológico da criança. In: WALLON, H. *Psicologia e educação da infância: antologia*. Lisboa: Estampa, 1975.

WALLON, H. *As origens do caráter na criança*. São Paulo: Nova Alexandria, 1995b.

