

Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro

CESAR EPITÁCIO MAIA

Secretaria Municipal de Educação

SONIA MARIA CORRÊA MOGRABI

Subsecretaria

ROJANE CALIFE JUBRAM DIB

Chefia de Gabinete

MARIZA LOMBA PINGUELLI ROSA

Assessoria Especial

SYLVIA REGINA DE MORAES ROSOLEM

Assessoria de Comunicação Social

LÉA MARIA AARÃO REIS

Assessoria Técnica de Planejamento

LUIZA DANTAS VAZ

Assessoria Técnica de Integração Educacional

PAULO CESAR DE OLIVEIRA REZENDE

Departamento Geral de Educação

LENY CORRÊA DATRINO

Departamento Geral de Administração

LUCIA MARIA CARVALHO DE SÁ

Departamento Geral de Recursos Humanos

MARIA DE LOURDES ALBUQUERQUE TAVARES

Departamento Geral de Infra-Estrutura

JOSÉ MAURO DA SILVA

Redação Final

ANDRÉA RELVA DA F. G. ENDLICH
EDINA MARIA DE OLIVEIRA RANGEL
ELAINE SUELY ANDRADE DOS PASSOS
MARIA ANGÉLICA PAMPOLHA ALGEBAIL
VERA LÚCIA MESSETTI LUCAS

Fórum de Educação Infantil

ANA MARIA TEIXEIRA COSTA
BEATRIZ MENDES
CELIA REGINA M. FERNANDES
CLAUDIA AMORIM DE CASTRO E SILVA
CRISTIANE DE A. V. FERNANDEZ
CRISTINA LIMA DIAS
DAISY LEMOS LINO
DENISE GLORIA DOS S. PEREIRA
DENISE ESPÍNDOLA A. RIBEIRO
ELIZABETE C. VASCONCELLOS
GILSIMARA C. COSTA
GLÓRIA HELENA B. DA SILVA
ISABELA C. CARVALHO
JACQUELINE L. PABOUDJIAN
LEILA MAIA DA CONCEIÇÃO
LEILA MARIA DE OLIVEIRA
LIANE TEDOLDI MOREIRA LOPEZ
LÚCIA P. VIANA DE SOUSA
LUCINÉIA ROSA TOMÉ
MARIA CLARA VITAL PAVÃO BRILHANTE
MARIA FRANCISCA MENDES
MARIA JOSÉ NUNES DE BRITO
MARIA LUIZA P. MARTINS
PATRÍCIA CAITANO DA SILVA
SANDRA PEREIRA XAVIER
SELMA GOMES DESTEFANI
SIMONE S. PIMENTEL
SOLANGE VIRGÍNIA S. DA SILVA
TESSA TAVARES DA FONTOURA
VALÉRIA MENEZES VALENTIM

Elaboração de Texto de Apoio

ALESSANDRA M. S. B. E L. DE ALMEIDA
FABÍOLA FARIAS DA CUNHA MONTEIRO
HELOISA HELENA REIS FARIAS AZEVEDO
ILNETE DA MOTTA PEREIRA DE MACEDO
LUCIANA BESSA DINIZ DE MENEZES

MÁRCIA SANTOS XAVIER
MARIA DA CONCEIÇÃO F. D. ESTRADA
MARIA MATHILDE RODRIGUES
ROSÂNGELA ALMEIDA DE OLIVEIRA
SIMONE DE JESUS SOUZA
WÂNIA GOMES E SILVA

Agradecimentos

ÀS ESCOLAS E CRECHES MUNICIPAIS PELAS CESSÕES DAS IMAGENS.
À DRA. ELVIRA SOUZA LIMA PELA VALIOSA CONTRIBUIÇÃO NOS ORIGINAIS.

Créditos Técnicos **Coordenação Técnico-Pedagógica**

LENY CORRÊA DATRINO
MARILA BRANDÃO WERNECK
NUVIMAR PALMIERI M. DA SILVA
ANTONIO AUGUSTO ALVES MATEUS FILHO
LEONOR CHRISMAN DE MACEDO
MARIA ALICE OLIVEIRA DA SILVA
CARLA FARIA PEREIRA

Equipe de Apoio

MARILENE MARTINS DE C. BARBOSA
THEREZINHA MIRANDA
LAILA DE PAIVA PEREIRA

Criação de Capa e Projeto Gráfico

TELMA LÚCIA VIEIRA DÁQUER
DALVA MARIA MOREIRA PINTO

Fotografia

ARQUIVO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Editoração Eletrônica e Revisão

PADOX - COMUNICAÇÃO - 2ª EDIÇÃO

Supervisão e Produção Gráfica

GRÁFICA POSIGRAF - 2ª EDIÇÃO

Impressão

GRÁFICA POSIGRAF - 2ª EDIÇÃO

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. **Multieducação:** Educação Infantil: Revendo percursos no diálogo com os educadores. 2. ed. Rio de Janeiro, 2007. (Série Temas em Debate)

Aos professores da Rede Pública Municipal de Ensino do Rio de Janeiro

Em 1996, o Núcleo Curricular Básico MULTIEDUCAÇÃO foi encaminhado a toda Rede Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro, tendo como pressuposto “lidar com os múltiplos universos que se encontram na escola” (NCBM, p. 108), buscando a unidade na diversidade.

Na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos, procuramos desenvolver um trabalho de qualidade, promovendo a aprendizagem e privilegiando uma proposta que traz para dentro da escola a vida, o dia-a-dia, o mundo. Esse mundo passa por constantes transformações e a escola precisa acompanhar essas mudanças. Por isso, a necessidade de atualização do Núcleo Curricular Multieducação, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais em seus Princípios Éticos, Estéticos e Políticos.

Fazemos parte da história da educação da Rede Pública Municipal de Ensino do Rio de Janeiro. História de uma rede coordenada por uma Secretaria Municipal de Educação, formada por 10 Coordenadorias Regionais de Educação, abrangendo 1055 Unidades Escolares, 241 Creches, 20 Pólos de Educação pelo Trabalho, 9 Núcleos de Artes, 12 Clubes Escolares, 1 Centro de Referência em Educação Pública, 1 Centro de Referência em Educação de Jovens e Adultos e o Instituto Helena Antipoff – Referência em Educação Especial, compreendendo funcionários, professores e alunos.

É uma história marcada por lutas, sonhos, projetos e que vem objetivando a garantia do acesso, permanência e êxito escolar de todas as crianças que, como alunos desta rede, têm o direito à livre expressão, à interação com os seus pares, ao diálogo com os professores, direção e outros profissionais, exercitando, assim, a sua cidadania.

Acreditando na democracia é que optamos pela valorização da representatividade como um dos eixos desta gestão, identificada na

formação de diversos grupos: Conselho de Dirigentes, Conselho de Diretores, Conselho de Professores, Conselho de Alunos, Conselho de Funcionários, Conselho de Responsáveis, Conselho Escola-Comunidade, Grêmios, Comissão de Professores e Representantes dos Coordenadores Pedagógicos. Desta forma, estabelecemos com a comunidade escolar um processo dialógico, desde 2001. Foram ouvidas múltiplas vozes: da comunidade escolar e das Coordenadorias Regionais de Educação. Expectativas, conceitos, críticas e sugestões foram apresentadas. Foi nosso objetivo instaurar um tempo de gestão participativa, valorizando as muitas experiências que emergem do campo e as histórias do cotidiano dos diversos atores envolvidos no cenário educacional da cidade do Rio de Janeiro.

A partir dos encontros com esses diferentes segmentos, várias sugestões de temas para a atualização da Multieducação foram encaminhadas. Elencamos os temas prioritários, a partir das proposições feitas, sendo aceitos e incorporados às duas séries publicadas: “Temas em Debate” e “A Multieducação na Sala de Aula”.

Dentre as diversas ações da Secretaria Municipal de Educação na produção dos fascículos, destacamos o trabalho dos professores na elaboração dos textos. Sendo assim, houve fóruns de professores da Educação Infantil, Grupos de Estudos dos professores regentes de Sala de Leitura, Grupo de Representantes de professores das diversas áreas do conhecimento e de professores da Educação de Jovens e Adultos.

Esperamos que a discussão do material produzido continue em todos os espaços das Unidades Escolares, das Coordenadorias Regionais de Educação e nos diversos Departamentos do Órgão Central, permitindo reflexões e conclusões.



Sonia Maria Corrêa Mograbi

Secretária Municipal de Educação

EDUCAÇÃO INFANTIL: REVENDO PERCURSOS NO DIÁLOGO COM OS EDUCADORES

Historiando...

A história da Educação Infantil no Rio de Janeiro remonta ao surgimento, no Brasil, das primeiras creches, que atendiam as classes mais pobres, e das pré-escolas, as mais abastadas.

O Colégio Menezes Vieira, primeiro Jardim da Infância fundado em 1875, tinha seu trabalho pautado nas propostas de Froebel, e as crianças que o freqüentavam pertenciam às elites.

Em 1899, a Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado inaugurava a primeira creche brasileira para filhos de operários, marcada por uma função médica assistencialista e oferecida como uma proposta moderna de atendimento aos filhos dos trabalhadores.

No setor público, a Escola Municipal Campos Salles foi o primeiro Jardim de Infância inaugurado em novembro de 1909. Só após 1940, a educação pré-escolar pública passa a crescer timidamente no Rio de Janeiro.

Em 1944, com um decreto-lei, o prefeito Henrique Dodsworth, buscando reorganizar na Secretaria Geral de Educação e Cultura o Ensino Público Pré-Primário do Distrito Federal, define que as crianças com menos de 4 anos não estariam sob a responsabilidade da Educação e estabelece também uma série de diretrizes para os Jardins de Infância, a serem aplicadas também à iniciativa privada.

As creches surgiram em áreas carentes como resultado da falta de políticas públicas e, também, pela luta das mulheres para que fossem implantadas, o que ocorreu em ambientes bastante improvisados.

É a partir de 1980 que o poder público do Município do Rio de Janeiro passa a apoiar formalmente o movimento das creches e escolas comunitárias, por intermédio da Secretaria Municipal de Desenvolvimento

Social. Nesse momento, o atendimento à criança é caracterizado por uma visão assistencialista, já que o cuidado e a alimentação são a essência do trabalho, que é também visto como um meio de se educar a família e a comunidade.

Em 1983, é estabelecida uma política de expansão e apoio às creches e às pré-escolas comunitárias.

Em 1985, como parte do Programa Especial de Educação, foi criada a Casa da Criança. Era uma alternativa de espaço pré-escolar para as crianças de 3 a 6 anos, com atendimento em horário integral, localizada próxima às residências da população de baixa renda. Contava com a atuação de agentes educadores, originários da própria comunidade, pois se previa uma participação ativa da mesma. Em 1994, esses agentes foram substituídos por professores.

A Constituição Brasileira de 1988 estabelece que é dever do Estado, por meio dos municípios, garantir a Educação Infantil, ou seja, oferecer atendimento em creches e pré-escolas a todas as crianças de 0 a 6 anos. É a primeira Constituição a garantir os direitos da criança brasileira.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, passa a ser reconhecida como parte do Sistema Municipal de Educação. Isso significa que cada município, que historicamente tem creches e pré-escolas orientadas por um órgão de assistência social, precisa integrar suas redes pública e privada, constituídas por instituições particulares, comunitárias, confessionais e filantrópicas, ao Sistema Municipal de Educação.

Em 2001, foi editado o Decreto nº 20.525, pelo Prefeito Cesar Maia, transferindo da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social para a Secretaria Municipal de Educação a responsabilidade pelo atendimento prestado às Unidades de Educação Infantil.

Iniciando o diálogo

Em 2003, a equipe de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação iniciou, nas Coordenadorias Regionais de Educação, um levantamento dos professores que, referendados por sua prática, fossem representativos de seus pares e quisessem, juntamente com o nível central e com os colegas das escolas, discutir questões que perpassam pelo cotidiano do trabalho de Educação Infantil. Acreditávamos que o ponto de partida para pensar uma proposta de trabalho para crianças de 0 a 6 anos era levar em consideração o olhar de quem nela está inserido. Nessa procura, muitos foram os escolhidos que gostariam de estar no processo, mas nem todos dispunham do tempo necessário para o trabalho que foi sendo discutido com o grupo, tanto na sua possibilidade de operacionalização, quanto nas necessidades teóricas de aprofundamento.

Dessa articulação, surgiu o *Fórum de Formação em Educação Infantil*, integrado por professores das Escolas, das Coordenadorias Regionais e do Órgão Central, que envolveu cerca de novecentos e cinquenta e oito professores da Rede.

A dinâmica estabelecida previa reuniões para leitura e discussão de textos, aos sábados, com a equipe de Educação Infantil da SME, e dinamização de encontros com os demais professores das pré-escolas e creches, em turmas descentralizadas, em cada uma das Coordenadorias.

Os estudos começaram com a discussão do pressuposto básico do trabalho a ser realizado na Educação Infantil da Rede: o entendimento de que a criança é um sujeito histórico, um sujeito de direitos, constituído na e pela cultura e que deve ter respeitadas as suas necessidades de brincar e de livremente se expressar. Inicialmente, duas questões foram selecionadas para aprofundamento: a linguagem/linguagens e a brincadeira. Em cada um dos encontros foram propostas questões para que todos refletissem e registrassem suas respostas, incluindo nesse processo tanto os dinamizadores quanto os professores de suas respectivas turmas.

Foi pensando nos profissionais que atuam com as crianças, nos seus posicionamentos, questionamentos e necessidades, que este documento foi

elaborado. Este é o começo de uma ampla e necessária discussão sobre a proposta curricular, norteadora dos projetos pedagógicos de cada creche e pré-escola da Rede Pública do Município do Rio de Janeiro.

Quem são as nossas crianças?

Os conceitos de criança e infância são produções historicamente construídas. A infância nem sempre mereceu o lugar de destaque que tem hoje na nossa sociedade. A concepção de infância foi mudando ao longo dos tempos, de acordo com o momento sócio-histórico e político. Portanto, as instituições educacionais de atendimento a essa faixa etária, também tiveram objetivos diferenciados, acompanhando essas transformações.

Hoje deixamos para trás as visões assistencialista, compensatória e preparatória da Educação Infantil e a concebemos como um tempo/ espaço de atendimento pedagógico, de contribuição para a formação da cidadania, em que se reconhece o direito de toda criança à infância.

Diversos são os percursos de vida das nossas crianças e, portanto, muitas são as infâncias vividas por elas. Conhecer e compreender essa diversidade são passos fundamentais para a construção e efetivação de uma proposta pedagógica que visa à formação humana.

Na Rede Municipal, além das crianças nascidas aqui na cidade, há meninos e meninas oriundos de muitas outras cidades. Há os que vivem com pais, avós, tios, amigos e os que vivem em instituições. Há os que moram em diferentes pontos do Rio de Janeiro, pertencentes a diferentes grupos sociais, étnicos e religiosos, e há os que têm necessidades especiais. Enfim, há um panorama repleto de diversidade, e a partir dele podemos considerar que as crianças têm múltiplos modos de inserção e compreensão do mundo físico e social que as rodeia. O conhecimento a respeito dos outros, de si mesmas e da realidade social é constituído, sem dúvida, pelas ações e interações por elas vivenciadas. Podemos, portanto, acreditar que contextos tão heterogêneos irão gerar formas

de compreensão do mundo e acesso a conhecimentos também bastante diversos. Assim, entendemos a troca como uma estratégia privilegiada para ampliar os conhecimentos de cada uma delas e do grupo.

É importante que os educadores realizem investigações sistemáticas que lhes possibilitem conhecer quem são nossas crianças e como constituem os conhecimentos, comungando da certeza de que todas, quaisquer que sejam suas histórias, podem desenvolver-se e aprender.

Por que brincar na Educação Infantil?

As experiências vividas são ricas para o desenvolvimento humano. Para a criança, essa riqueza encontra-se principalmente na brincadeira e na fantasia, pois ela evolui por intermédio das interações com seus pares – crianças e adultos que a cercam. A criança que brinca experimenta-se e constitui-se por meio do brinquedo.

Na visão sócio-histórica, a brincadeira é uma atividade específica da infância, fundamental para o seu desenvolvimento. Muito mais que prazeroso, o brinquedo preenche necessidades inerentes às crianças.

É brincando que meninos e meninas se apropriam da sua realidade, usando sistemas simbólicos, dentro de um contexto histórico, cultural e social. Para Vygotsky (1989), a criança pequena necessita satisfazer os seus desejos imediatamente. Quando isto não é possível, ela busca realizá-los em sua imaginação, com o “faz-de-conta”. É por intermédio do brincar que a criança compreende seu grupo e sua cultura, constrói significados e elabora interpretações das diversas realidades.

Ao referir-se especificamente à brincadeira de “faz de conta”, o autor afirma a importância do brinquedo e seu papel no desenvolvimento, uma vez que o mesmo favorece uma situação de transição entre a ação da criança com objetos concretos e suas ações com significados. Além da brincadeira de “faz-de-conta” ser uma situação imaginária, é também uma atividade em que a criança lida com regras regidas pela cultura.

Tanto pela situação imaginária, como pela definição de regras específicas, o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal na criança. Ao brincar, a criança comporta-se de forma mais avançada do que nas atividades da vida real.

O brincar deve ser um dos eixos da organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil. É importante desenvolver diferentes formas de jogos e brincadeiras, pois elas contribuem para muitas aprendizagens e para a ampliação da rede de significados construídos pelas crianças. Sendo assim, as creches e pré-escolas são espaços propícios às atividades da criança nas brincadeiras, principalmente aquelas que promovam a criação de situações imaginárias, pois, dessa forma, estarão atuando no processo de desenvolvimento infantil.

Com o que podem brincar as crianças?

A brincadeira possibilita os meios e as condições básicas para que a criança vá se conhecendo e se constituindo, descobrindo que pode interagir com os objetos e por meio deles, com o mundo, criando e formando relações.

No berçário, é necessário que a criança tenha acesso a objetos e brinquedos variados, como: bonecos, panos, potes, carrinhos... que possibilitarão as primeiras ações de imitação de papéis sociais. Materiais que permitam a exploração de características e propriedades distintas, como sons, cores, formas, texturas, etc, e suas possibilidades associativas. Empilhar, rolar, encaixar também serão fundamentais nessa fase, contribuindo para o desenvolvimento integral da criança.

É interessante tornar o ambiente alegre e vivo, privilegiando as atividades de cantar para os bebês, de brincar com o movimento do corpo das crianças (vai e vem, esconde-esconde, imitação de animais e caretas...), de oferecer brinquedos e fantasias, de olhar-se no espelho, de sorrir, de conversar. Assim, as relações de tempo e espaço e o ambiente assumem papel importante no desenvolvimento e na qualidade de vida da criança.

As salas de atividades da creche e da pré-escola podem e devem ter cantinhos para a brincadeira de faz-de-conta, com bonecos, roupas e acessórios, fantasias, utensílios domésticos, objetos do mundo do trabalho, miniaturas e tudo aquilo que as crianças e educadores acharem importante. Kits temáticos devem estar acessíveis às crianças e podem ser organizados em caixas ou cestas, contendo objetos relacionados a um tema específico,

como escritório, consultório médico, feira, escola, circo, contribuindo para o desenvolvimento de situações imaginárias.

Brincar com materiais de construção, como sucata, areia, massinha, argila, pedras, folhas, gravetos e materiais com estruturas de encaixe, permite a exploração das propriedades e características associativas dos objetos, assim como de seus usos sociais e simbólicos. Suas construções podem servir de suporte (um avião, uma casa, um castelo, uma máquina fotográfica, um estábulo...) para compor a situação imaginária de sua brincadeira de faz-de-conta.

Materiais reaproveitados são sempre bem-vindos para a organização dos espaços e das brincadeiras infantis. Assim, potes de iogurte, cremes e colheres de plástico podem ser transformados em acessórios de cozinha. Frascos de xampu, margarina e potes de achocolatado dão asas à imaginação, na formação de mercadinhos ou cozinhas. Garrafas plásticas viram *aquários* coloridos com anilina, papel crepom, purpurina, esponjas recortadas. Com certeza, até os bebês terão enorme interesse em ver essas garrafas rolaem, podendo assim, buscar novas formas de deslocamento.

Ao optarmos pela inclusão desses materiais no planejamento, assumimos também uma postura de preservação e cuidado com o meio ambiente, além de proporcionarmos às nossas crianças a possibilidade de criar e transformar a partir de elementos presentes em sua realidade.



E.M. Luxemburgo - E/5ª CRE

Como as crianças brincam?

Desde bebê, a criança brinca sozinha com partes de seu corpo, com sua voz, com objetos do seu entorno... Pouco a pouco, vivendo diferentes processos de interações, vai percebendo o outro, passando a brincar com o parceiro e com o grupo.

A criança vivencia, nas situações de brincadeira, diferentes possibilidades de jogo, onde pode coordenar suas próprias ações com as dos outros, incrementando novos repertórios, novas aprendizagens, que propiciam o desenvolvimento.

A criança imita e, nessa brincadeira, os objetos manipulados são usados de modo simbólico, como um substituto para outros, por intermédio de gestos imitativos reprodutores de posturas, expressões e verbalizações que ocorrem no ambiente da criança.

Ao imitar o outro, as crianças necessitam captar o modelo em suas características básicas, percebendo-o em sua plasticidade perceptivo-postural, conforme se ajustam afetivamente a ele. Com isso decodificam o conjunto de impressões que captam do outro, experimentando diversas possibilidades de ações no meio em que estão inseridas e diferenciando os elementos originais trazidos para a situação presente. Isso permite ao indivíduo recuperar o passado no presente, ao mesmo tempo em que este é projetado para o futuro, abrindo-se para o novo. (OLIVEIRA, 2002, p.161).

Por meio do “faz-de-conta”, da criatividade, das descobertas, a criança vai ampliando seus horizontes, expressando seu imaginário, adquirindo experiências que contribuirão para a formação da sua identidade. Enfim, vai constituindo-se enquanto ser que é capaz de dialogar consigo mesmo, com a sua imaginação, com os seus desejos, em busca da integração harmônica com a sua própria realidade.

Na relação com outras crianças e com o mundo que a cerca, ela elabora dúvidas e sonhos e faz descobertas individuais. Adquire, assim, as noções básicas para a convivência afetiva social, com a apropriação

de regras de grupo e do respeito ao espaço do outro. E é essa brincadeira que contribui para a elaboração do pensamento abstrato, por intermédio do processo simbólico.

Acreditamos que a criança de Educação Infantil é um sujeito de direitos e de deveres; ela está em grupo, tendo que conviver e negociar o tempo todo. As brincadeiras e as interações, dirigidas ou não, se misturam num eterno novo-fazer todos os dias; dessa forma, a criança apreende e refaz as regras pelas interações com o outro e o ambiente.

Qual o papel do educador nas brincadeiras?

Em nosso fazer pedagógico, sabemos do relevante papel da brincadeira da criança, mas nem sempre percebemos o quanto tal atividade proporciona informações sobre o seu desenvolvimento.

O profissional da Educação Infantil tem como *ferramentas* de trabalho a observação e o registro das crianças em suas brincadeiras, podendo, a partir deles, reelaborar suas questões e definir novas propostas de trabalho. Precisa intervir adequadamente, desafiando as crianças com atividades, questões e sugestões de encaminhamentos, que lhes possibilitem avançar do ponto em que se encontram na aprendizagem e desenvolvimento, atuando, assim, na zona de desenvolvimento proximal.

Em que momento deve-se intervir na brincadeira?

Quais são os limites entre um comportamento invasivo e um comportamento instigante?

O educador, com sua experiência e embasamento teórico, perceberá a cada situação qual a atitude mais adequada a tomar. Cabe a ele proporcionar relações de cooperação e solidariedade. Durante a vivência de situações de impasse, o adulto, junto com o grupo, precisa buscar soluções alternativas, a fim de que os objetivos sejam alcançados. Uma das angústias nas creches e pré-escolas é presenciar as crianças

tentando resolver conflitos cotidianos pela força. A agressividade, ao não encontrar canais para expressar-se em níveis simbólicos, pode transformar-se em ação física. Diante de demonstrações do uso da força, muitas vezes, por não saber a melhor forma de encaminhar a situação, o educador reage punindo, ignorando o ato observado ou só constatando, quando pergunta: *por que você fez isso?* Essas atitudes necessitam ser revistas para dar lugar a outras estratégias que valorizem a reflexão, a conversa e a troca coletiva.

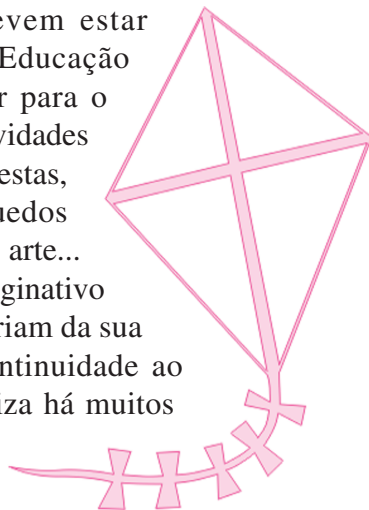
O educador precisa ter clareza de que é necessário repensar a sua ação no uso de recompensas e castigos. É importante que a sua intervenção seja no sentido de construir com as crianças as normas de convivência no grupo (os combinados) e suas regras de conduta, articulando os diferentes pontos de vista.

Numa situação em que a criança morde uma outra, o educador, conversando com ela e com o grupo, pode ajudá-la a reparar esse ato, sugerindo que a mesma coloque gelo na mordida do colega. Também deve levar a criança que foi mordida a dizer sobre seu desagrado, para que assim vá se posicionando enquanto sujeito nas diferentes situações vivenciadas. O diálogo é uma das formas de levar a criança a colocar-se no lugar do outro, numa ação reparadora, ou seja, em uma ação que deve ter relação direta com o ato praticado.

Outro aspecto delicado e de importante reflexão é que nós, educadores, costumamos ter expectativas em relação às habilidades e atividades que as crianças desenvolvem. Elas podem utilizar os objetos e envolver-se em brincadeiras de forma completamente diversa da esperada, e é fundamental que isso seja respeitado, a fim de que possam expressar-se conforme suas necessidades, desejos e possibilidades. Entretanto, o educador precisa estar atento aos objetivos propostos e, como principal mediador, fazer a intervenção necessária.

O compartilhar das brincadeiras, o *saber-jogar*, deve fazer parte do dia-a-dia do educador. A organização do espaço na creche e pré-escola é tão importante para a criança quanto para o adulto. Quando o educador for convidado a desempenhar um papel na brincadeira, não deve impor seus desejos e vontades, mas entrar no jogo das crianças, naquilo de que brincam e de como brincam, participando como mais um no grupo. “Saber jogar é mais do que poder mostrar algumas brincadeiras e jogos às crianças, é sentir prazer no jogo.” (ANDRADE, 2001, p.97).

Expressões da cultura brasileira devem estar presentes nas atividades cotidianas da Educação Infantil, portanto o educador deve trazer para o planejamento do trabalho, a vivência de atividades que contemplem a história do nosso povo: festas, rituais, lendas e contos, músicas, brinquedos artesanais, brincadeiras regionais, obras de arte... É fundamental enriquecer o repertório imaginativo das crianças, pois, com isso, elas se apropriam da sua cultura e dos conhecimentos, dando “continuidade ao percurso histórico que o ser humano realiza há muitos milênios.” (LIMA, 2001, p.28).



LINGUAGENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ao Contrário, As Cem Existem

Loris Malaguzzi

A criança está cheia do cem
A criança tem cem linguagens
cem mãos, cem idéias
cem modos de pensar
de brincar e de falar.
Cem, sempre cem
cem maneiras de escutar
de maravilhar-se e de amar.
[...] cem alegrias para cantar e entender
cem mundos para descobrir
cem mundos por inventar
cem mundos para sonhar [...]

Qual a importância da linguagem no desenvolvimento infantil?

Ao lidar com a criança pequena, o educador não lhe proporciona apenas os cuidados físicos, mas a insere no mundo simbólico cultural, ao interpretar suas expressões, gestos e posturas.

Vygotsky afirma que a relação dos indivíduos com o mundo não é direta, mas mediada por sistemas simbólicos diversos, socialmente elaborados, onde a linguagem ocupa um papel central.

Ao chegarem à Educação Infantil, as crianças ensaiam aspectos da linguagem oral (choro e balbucio...) e utilizam a oralidade para comunicar idéias, sentimentos, desejos. Uma das finalidades do trabalho com a linguagem oral é oferecer às crianças a possibilidade de ampliar a sua capacidade de comunicar-se. Além da função comunicativa, a linguagem exerce papel relevante na formação e organização do pensamento: pela fala são compreendidos os significados das palavras e construídos diferentes sentidos.

Cabe ressaltar que a fala não é inata: o que nasce com a criança é a capacidade de desenvolver esta habilidade e, dessa forma, o diálogo deve permear todo o espaço da Educação Infantil, desde o berçário, onde podemos estabelecer diálogos *imaginários* com os bebês e nos quais falamos com, para e por eles. Assim, a criança vai sendo constituída como falante, imitando e sendo imitada, assumindo um papel mais ativo na comunicação. Não se trata, portanto, de repetir sons e palavras para aumentar o vocabulário e sim de criar um ambiente em que as crianças possam dialogar em situações significativas e variadas. É na interação social que as crianças são inseridas na linguagem, partilhando significados e sendo significadas pelo outro.

A roda de conversa, na Educação Infantil, é um dos momentos privilegiados, onde ocorre a interação entre as crianças e o educador que a organiza. É necessário repensar essa atividade para que se torne verdadeiramente momentos de troca entre diferentes sujeitos e não um momento cotidiano, rotineiro e mecânico. Não se pode descuidar de que, em diferentes situações, a criança tenha a possibilidade de desenvolver a fluência no falar, de ampliar seu vocabulário, de organizar a seqüência necessária para a expressão de suas idéias e de desenvolver de forma progressiva a sua capacidade de argumentação. É também nas trocas que se realizam que vai se constituindo a identidade do grupo, quando diferentes crianças, portadoras de histórias de vida e significados particulares, têm a possibilidade de re-significar suas experiências.

O uso que a criança faz da linguagem fornece vários indícios quanto ao processo de diferenciação do eu e do outro. A linguagem proporciona formas mais objetivas e diversas de compreender o real, ao mesmo tempo que enriquece as possibilidades de comunicação e expressão.

Para Vygotsky (1989), a linguagem constrói a realidade à medida que lhe confere significado. O sujeito vai ao longo de sua evolução, na relação com o outro, constituindo linguagem e por ela sendo constituído, internalizando o mundo carregado de marcas socioculturais, ao mesmo tempo em que o cria por suas ações. Dessa forma, a linguagem impulsiona o desenvolvimento e a constituição da consciência do sujeito, permitindo que seja interiorizada e significada internamente.

Leitura e Escrita na Educação Infantil?

O mundo atual é caracterizado pela presença da escrita e da cultura letrada, sobretudo nos grandes centros urbanos. O papel da educação é sensibilizar as crianças para os diversos portadores de textos simbólicos existentes: letreiros, anúncios, rótulos, placas, sinais, símbolos, livros, revistas, computadores, internet.... Nos espaços das creches e pré-escolas, materiais variados podem vir a despertar a curiosidade infantil para a leitura e para a escrita, desde que mediados devidamente pelos educadores. Junqueira Filho (2001) coloca que devemos estar preparados para responder à curiosidade das crianças, não desperdiçando nem lhes negando o conhecimento a que têm direito, a fim de não desanimá-las e de não confundi-las, nem empobrecê-las nas suas iniciativas de se relacionar com a complexidade do mundo.

Mas o que fazer?

Isso significa que devemos iniciar a alfabetização mais cedo?

O que oferecer às crianças?

O que podemos esperar com relação à leitura e à escrita na Ed. Infantil?

Para atender a curiosidade das crianças, o trabalho na Educação Infantil deve encarar a leitura e a escrita como processos, explorando-as, sem contudo ter o objetivo e o compromisso de que a criança chegue ao final da Educação Infantil, necessariamente, lendo e escrevendo.

A acentuada modificação do ambiente sociocultural, incluindo a linguagem midiática e a informática, que hoje circunda a maioria das crianças desde bem pequenas, pode instigar a sua curiosidade e fazê-las avançar no aprendizado da leitura e da escrita.

O importante é perceber a alfabetização como parte de um processo maior de construção de significações, que se dá de diferentes maneiras em cada grupo social. Em relação à escrita na Educação Infantil, o que se faz urgente é derrubar o muro entre a escola e o que ocorre do lado de fora. Ou seja, contribuir para que a criança seja capaz de encontrar na Educação Infantil os vários tipos de textos que a intrigam, desafiam e lhe asseguram um lugar de *leitora*.

O que não se pode perder de vista é que a leitura e a escrita precisam se constituir em uma necessidade para a criança, devendo ter significado, relevância e, principalmente, acontecer normalmente.

Segundo Vygotsky (1989, p.134): “Elas devem sentir a necessidade do ler e do escrever no seu brinqueado.” Ele também sinalizava, já na década de 20, que a forma mecânica de ler e escrever era muito enfatizada e que, verdadeiramente, não se ensinava a linguagem escrita. Portanto, esta deve ser trabalhada de forma significativa com os alunos.

Como trabalhar com a linguagem escrita na Educação Infantil?

A leitura deve estar sempre presente na Educação Infantil, desde o berçário e, quando falamos em leitura, pensamos também em ir além das possibilidades que a escrita nos propõe. Pensamos em atividades que envolvam a criança pequena nas infinitas formas de conhecimento e reconhecimento do mundo que nos abraça: a leitura do corpo, dos objetos pessoais, das expressões artísticas, do espaço da creche ou da pré-escola, dos alimentos, da higiene... Enfim, pensamos em infinitas possibilidades de ler o mundo. É claro que, permeando todo esse processo, a roda

de contação de histórias também deve ser uma prática cotidiana. As histórias infantis alimentam a imaginação da criança, liberam seu pensamento, ao mesmo tempo em que respondem às necessidades afetivas e intelectuais, favorecendo, assim, um aprendizado significativo da leitura e da escrita.

É freqüente em nossa prática presenciar crianças demonstrando interesse por ouvir uma história já conhecida, verbalizando esse pedido ou demonstrando, por sorrisos, gestos e sons, alegria. Constatamos, nessas situações, como as crianças apreciam reconhecer o enredo e detalhes do texto, bem como esperar pela seqüência e emoções por ele provocadas. Essas evidências revelam que a criança que escuta muitas histórias tem a oportunidade de construir vários conhecimentos sobre a linguagem escrita; que as situações registradas permanecem; que se pode voltar a elas e encontrá-las tal qual estavam da primeira vez; que a forma da linguagem escrita é diferente da linguagem oral.

Além das histórias, outros textos podem e devem ser trazidos para a roda de leitura e para as atividades cotidianas: poesias, parlendas, trava-línguas, embalagens, cartazes de propagandas, nomes das crianças... Essa variedade de textos pode dar asas à imaginação e propiciar inúmeras atividades que levem o grupo a testemunhar a utilização que se faz da escrita em diferentes circunstâncias – *função social da escrita*.

Na Educação Infantil, se acreditássemos que a criança não sabe nada sobre a escrita, antes de ser formalmente ensinada, poderíamos pensar que a sua aproximação com a mesma se daria em um contexto de ensino em que ela ficaria passiva, desenvolvendo atividades repetitivas. Nesse caso, seria inevitável lamentar a perda do lúdico, do criativo e de todas as propostas interessantes que a Educação Infantil proporciona.

A criança convive com a leitura e a escrita no seu cotidiano e pensa nessa questão desde bem cedo. Uma das primeiras providências é deixá-la mostrar o que já conhece, do jeito que souber. Por que não?

Uma das responsabilidades da Educação é fazer com que a criança conquiste uma maior capacidade de comunicação, usando também a linguagem escrita, que é um objeto sociocultural de conhecimento presente na realidade em que vivemos. Cabe a nós, educadores, garantir que a criança viva, com freqüência e qualidade, interações com esse objeto do conhecimento.

Oportunizar o contato com os diversos tipos de texto e favorecer a observação de práticas sociais de leitura e de escrita, nas quais suas diferentes funções e características sejam consideradas, mais do que nunca se faz necessário, tendo em vista as desigualdades vividas em nossa sociedade.

Como o trabalho na Educação Infantil possibilita o acesso às diferentes linguagens?

Falar, ler e escrever são ações que se espera que sejam praticadas por todos autonomamente. Vale considerar ainda que a possibilidade de cada um se expressar não se restringe ao uso da palavra falada, escrita ou lida. O favorecimento do trabalho com todas as formas de linguagens deve pressupor ampla liberdade de comunicação e de expressão.

As crianças cantam, dançam, criam diferentes ritmos e sons, se expressam com diferentes materiais. Teatralizando, musicalizando, movimentando, rabiscando, desenhando, pintando e modelando, elas mostram como pensam e sentem o mundo em sua volta.

Jogos e brinquedos musicais da cultura infantil são fundamentais, principalmente as cantigas de ninar, as parlendas, as canções de roda, as adivinhas, etc. É importante não esquecer que a voz é o primeiro instrumento, o corpo é a fonte de produção sonora e os materiais funcionam como base da produção artística. Torna-se assim necessário garantir à criança acesso a uma grande diversidade de materiais, sendo a natureza uma fonte inesgotável de recursos.

O trabalho com as Artes na Educação Infantil deve, também, promover a entrada de diferentes produções (da comunidade, de autores eruditos e populares de diferentes culturas), contribuindo para que a criança tenha acesso a um vasto repertório de manifestações artísticas.

O pensamento artístico, como forma de conhecer a realidade e intervir nela, mostra-se como uma forma de expressão humana ao longo da História.

A arte é reconhecida como parte integrante do cotidiano do ser humano, estando presente em suas produções. Um lápis, o emblema de uma blusa ou mesmo a disposição de um ambiente podem ser realizados com uma intenção estética. Alarga-se, assim, a extensão do domínio da arte a faixas mais amplas de realização, tornando-se acessível a todos que queiram participar dessa forma de pensar a realidade, ou de pensar artisticamente o mundo circundante.

O trabalho precisa contemplar todas as modalidades artísticas, a fim de diversificar a ação das crianças na experimentação de materiais, do espaço e do próprio corpo.

Ao final do primeiro ano de vida, a criança já é capaz de produzir seus primeiros traços gráficos, considerados já como movimentos de representação. É a conhecida fase dos rabiscos, das garatujas.

A exploração e a experimentação do movimento ampliam o conhecimento de si próprio, do mundo e das ações gráficas.

Com o decorrer do tempo, as garatujas transformam-se em representações mais ordenadas e são verdadeiras narrativas, podendo se referir a objetos naturais, objetos imaginários ou mesmo a outros desenhos. Vale destacar a importância dessas produções, tendo em vista que as mesmas refletem o processo de desenvolvimento do grafismo vivido pela criança. Desse modo, precisam ser acolhidas, valorizadas, expostas e reconhecidas como expressões legítimas.

Na medida em que a criança cresce e vivencia diferentes experiências, seja desenhando ou criando objetos, também brinca de *faz-de-conta*, verbalizando narrativas que revelam sua capacidade imaginativa. Vai assim ampliando a forma de sentir e pensar o mundo no qual está inserida.

O desenho da criança não é algo isolado, não é mera resposta a uma solicitação feita pelo educador. Em cada atividade, a criança seleciona aspectos que deseja representar e busca, nas experiências passadas, individuais ou compartilhadas, as referências para o que deseja construir. Os desenhos mostram conhecimentos matemáticos, geográficos, históricos e capacidade narrativa, como também conflitos e situações que estão sendo vividos pela criança fora e ou dentro de creches e pré-escolas.

O educador de crianças pequenas necessita saber que o desenho tem grande importância no desenvolvimento infantil. Ele é uma situação rica de criação e apropriação do símbolo. Segundo Lima (2003), o produto final produzido pela criança tem para ela significado, já que é o resultado da sua representação simbólica.

Nesse sentido, devemos nos indagar sobre a valia dos desenhos mimeografados e estereotipados:

Eles têm significado para a criança?

Eles oportunizam a expressão e a comunicação individual?

Favorecem que a criança “fale” sobre suas vivências no mundo?

Permitem que ela se decida pelo percurso a ser trilhado durante seu processo de criação?

A reflexão sobre essas questões é fundamental para a prática dos educadores, pois, sem dúvida, as respostas obtidas indicarão a concepção sobre desenvolvimento infantil e o papel atribuído à Educação.

Um dos pressupostos básicos de nosso trabalho deve ser a idéia de que a educação em artes visuais não visa a formar artistas, mas sim crianças sensíveis ao mundo e conhecedoras da linguagem da arte. Assim sendo, esta linguagem deve ser concebida como uma das formas importantes de expressão e comunicação humana.

As creches e pré-escolas são locais privilegiados para oportunizar o contato sistemático com a riqueza do repertório plástico já produzido, garantindo acesso às fontes visuais de boa qualidade. O educador precisa estruturar propostas que promovam na criança avanços conceituais, bem como intervir, propiciando a interação com a produção de outras crianças e a produção do universo circundante.

As linguagens artísticas têm muita importância no desenvolvimento e na aprendizagem infantil. Se a busca é por uma educação que vise ao desenvolvimento integral da criança, como ser atuante, crítico e provocador de mudanças, há de se ter como prática a expressão criadora desde o berçário. Precisamos estar atentos na busca pelo entendimento do processo e do significado atribuído às produções da criança, na partilha

da idéia de que quem se expressa se faz presente, deixa marcas. Dessa forma, torna-se imprescindível valorizar a produção infantil, devendo a exposição da mesma ser uma prática nas creches e pré-escolas.

Qual Matemática na Educação Infantil?

Quando pensamos nos conhecimentos matemáticos, devemos trazer para o trabalho cotidiano as ações que estão presentes no dia-a-dia das crianças. É a “leitura de mundo” que se torna presente no espaço das creches e pré-escolas.

Quando acreditamos que estamos inseridos em um ambiente em que, a todo momento, as crianças estão participando de situações que envolvem números, relação entre quantidades, noção de espaço, noção de tempo, isso nos faz pensar que fazer Matemática é oportunizar o trabalho com as idéias matemáticas. Festas, histórias, jogos e brincadeiras (coelhinho na toca, amarelinha, batatinha frita...), cantigas, parlendas e o planejamento das ações cotidianas, tais como: distribuições de materiais e tarefas, formação de grupos, permitem a familiarização com elementos espaciais e numéricos.

É importante perceber que também as brincadeiras estão impregnadas do conhecimento matemático, e utilizar sua riqueza e encantamento permite que a criança tenha oportunidade de desenvolver a linguagem oral e corporal, a noção de espaço, de proximidade, de separação, de vizinhança, de continuidade, como por exemplo: perto/longe; parte/todo; dentro/fora; pequeno/grande; na frente e atrás.

O ambiente pode ser organizado visando à garantia da presença de objetos e brinquedos que contenham números, como telefone, máquina de calcular, relógio, balança, calendário..., afinal, objetos que estão presentes no mundo social. Mas por que isso seria importante? Por trazer significado para as ações propostas, permitindo organizar as estruturas do pensamento, assim como a sua função e o seu uso na nossa vida.

É fundamental para o educador compreender como o desenvolvimento lógico-matemático ocorre, como as crianças desenvolvem o conceito

de número e as demais noções matemáticas. Daí a necessidade de estudo constante para que sejam oferecidas atividades favorecedoras da aprendizagem e do desenvolvimento infantil nessa área.

A partir de experiências proporcionadas pela interação com o ambiente cultural, da troca com pessoas que possam compartilhar suas idéias, suas descobertas, possibilitando, no futuro, a criação das capacidades de: generalizar, analisar, sintetizar, refletir, inferir, formular hipóteses e argumentar, promove-se a aprendizagem e o desenvolvimento infantil.

Vimos pelas colocações feitas que Laborde (2000, p.64) considera: “a aprendizagem da Matemática como a aquisição e o domínio de uma nova linguagem, de uma língua estruturada e que se revelaria, por este motivo, estruturante.”

Existe entre a língua materna e a Matemática uma relação de complementaridade, no sentido de parceria, de imbricação de metas. E o aspecto mais relevante dessa relação estaria na possibilidade de a matemática tomar emprestada à língua materna a oralidade, que funcionaria como suporte de significações para o aprendizado da escrita matemática (SMOLE, 2000).

Qual a importância da linguagem das ciências na Educação Infantil?

A constituição da vida se faz na relação homem-ambiente, em que um é afetado pelo outro; logo, as Ciências, tanto Sociais quanto Naturais, se constituem numa linguagem pela qual podemos fazer a leitura da vida.

A linguagem das Ciências na Educação Infantil busca reunir temas pertinentes ao mundo social e natural. Muitos são os assuntos pelos quais as crianças se interessam. Eles surgem da relação com o mundo e com os ambientes, sendo esse contexto de *troca* (com os ambientes e com as pessoas) agente de fomento, que possibilita descobertas, explorações do mundo, questionamentos...

A ciência, por si só, é uma atividade investigativa, suas descobertas foram feitas por pessoas curiosas. Somando-se a isso, temos como peculiaridade das crianças pequenas, grande curiosidade. Portanto, o educador precisa, também, exercitar sua curiosidade e manter presente um espírito investigativo.

É papel do educador incentivar a observação sobre os fatos da natureza, os animais, as plantas, os objetos da cultura, proporcionando experiências e aproveitando diferentes oportunidades.

A organização do ambiente deve conter diversos materiais, dispostos de tal forma que estejam acessíveis às crianças e com os quais elas possam encontrar coisas interessantes para fazer, investigar, dialogar e descobrir.

Muitos dos conhecimentos construídos nos centros acadêmicos, produzidos coletivamente, podem ser também encontrados nos saberes populares. Nas creches e pré-escolas, os saberes populares circulam entre as crianças, quando os responsáveis: avôs, avós e outras pessoas da comunidade, com suas bagagens de conhecimentos sobre medicina caseira, enxertia, conservação de alimentos, etc, integram-se na dinâmica do cotidiano da Educação Infantil.

A trajetória humana pode ser conhecida e compreendida por meio de um passeio permanente entre o presente e o passado. Marc Bloch observou que cabia à história “compreender o passado a partir do presente e compreender o presente à luz do passado.” (MULTIEDUCAÇÃO, 1996, p.170).

É importante que a criança tenha acesso a informações fundamentais para a construção de conhecimento sobre a história da cultura humana, a vida cotidiana dos homens em sociedade. O trabalho com a criança deve propiciar a ampliação das experiências e dos conhecimentos diversificados sobre o meio social e natural.

Linguagem e Mídia

Ao colocarmos a linguagem oral e as linguagens como marcos presentes no trabalho das creches e pré-escolas, sinalizamos que mesmo com as crianças bem pequenas o educador não pode ignorar essa outra forma da linguagem que é a mídia.

As crianças do século XXI já nascem mergulhadas em uma sociedade midiática. Os livros, o rádio, a televisão, o celular, os *outdoors*, os jogos eletrônicos, a publicidade e outras formas de tecnologias de informação e comunicação são elementos que colaboram para que as crianças possam entender o ambiente. Pela vivência nessa sociedade e ao usar essa linguagem, as crianças constituem valores e se reconhecem como meninos ou meninas, ricos ou pobres, negros ou brancos. Assim, a Mídia contribui com diferentes formas de ser e estar no mundo. As crianças identificam-se com as linguagens da mídia, pois elas estão presentes no seu dia-a-dia, e é com desenvoltura que lidam com as tecnologias audiovisuais e de informática.

É importante que os educadores usem construtivamente essa linguagem, estabelecendo um diálogo com as crianças, ouvindo-as, percebendo como elas pensam, o que ouvem, vêem, utilizam, querem comprar..., promovendo a troca de idéias e levantando pontos a serem considerados também nesse diálogo, que deve se estender aos responsáveis.

Corpo e Movimento

Se sabemos que é por meio da linguagem que o indivíduo se constitui como sujeito e interage com o mundo em sua volta, creches e escolas devem ser espaços onde todas as linguagens, todas as formas de expressão e de interação aconteçam.

Desde que nascem, as crianças gesticulam, se comunicam com o corpo, com o olhar, com as mãos, indicando o que desejam. O olhar de

nossas crianças, na creche e na pré-escola, e o nosso olhar de educadores também nos *indicam* idéias, nos comunicam satisfação, alegria, dúvidas, conflitos. Os corpos falam e eles têm suas razões.

Até que ponto, como educadores, estamos sensíveis a escutar e a ler o que dizem as crianças pela linguagem corporal e gestual? Até que ponto, como educadores, temos consciência do que dizem nossos corpos, nossas expressões faciais, nossos silêncios e lacunas, quando estamos nas creches e escolas? O educador precisa cuidar de sua expressão e posturas corporais ao se relacionar com as crianças. Deve lembrar-se de que seu corpo é um veículo expressivo, valorizando e adequando os próprios gestos, mímicas e movimentos na comunicação com as crianças, quando as acolhe no seu colo, oferece alimentos ou as toca na hora do banho.

Sabemos, que a criança tem um corpo, que age integrado às suas emoções, às estruturas cognitivas. Está superada a noção de que a parte motora é desconectada das estruturas mentais de pensamento e estas, ainda, das emoções e da história própria de cada criança. Dessa forma, como sustentar práticas educativas que privilegiem apenas um desses aspectos, se as crianças são um todo único e integrado?

Quando elas brincam, por exemplo, de estátua, movimentam-se livremente, em diferentes direções e sentidos; dançam, pulam e param, de repente, obedecendo à ordem e às instruções na brincadeira. A cultura popular infantil tem uma riquíssima fonte de atividades para os bebês: cantigas e brincadeiras, como “Serra, Serra, Serrador”, envolvendo o movimento e o contato corporal. Os comandos neurológicos, os afetos, as funções mentais superiores já adquiridas ou em via de estruturação, articulados com os músculos do corpo, com o ritmo da criança, se complementam e *brincam* juntos.

A organização do trabalho com o corpo e o movimento deverá respeitar as diferentes capacidades das crianças em cada faixa etária, bem como as diversas culturas corporais presentes nas muitas regiões do país. O trabalho deve ser um processo contínuo e integrado que envolva múltiplas experiências corporais, possíveis de serem realizadas pelas crianças sozinhas ou em situações de interação. Jogos, danças, atividades esportivas e outras práticas sociais, brincadeiras que envolvam o canto e o movimento, simultaneamente, possibilitam a percepção rítmica, a identificação de segmentos do corpo e o contato físico.

Guardar elementos menores em recipientes maiores, encaixar, empilhar, construindo torres, dar cambalhotas, pôr a cadeira sob a mesa, recolher os lápis de cera, brincar de piques variados são situações em que o *psicomotor* está sendo, diretamente, trabalhado.

Alguns materiais, em contato com o corpo da criança, podem proporcionar experiências significativas à sensibilidade corporal. Tecidos de diferentes texturas, objetos com pesos e temperaturas variadas podem ser utilizados em brincadeiras prazerosas, como esconder-se sob um pano grosso, fazer cabanas, túneis e labirintos, por exemplo.

As mímicas faciais e os gestos possuem um papel importante na expressão de sentimentos e em sua comunicação. Brincar de fazer caretas ou imitar bichos propicia a descoberta das possibilidades expressivas de si próprio e dos outros.

Quanto menor a criança, maior é a responsabilidade do adulto de lhe proporcionar experiências posturais variadas. Para isso, ele deve observar os bebês para descobrir em que posições ficam mais ou menos confortáveis, modificando-as, quando estão sentados ou deitados. Um espelho grande, que permita ao grupo se ver refletido ao mesmo tempo, oferece possibilidades de vivenciar e compartilhar descobertas.

O educador deve organizar atividades que exijam aperfeiçoamento das capacidades motoras das crianças ou que lhes tragam novos desafios, considerando seus progressos. Por exemplo, ele pode organizar o ambiente com materiais que propiciem a descoberta e a exploração do movimento. Materiais que rolem pelo chão, como cilindros e bolas de diversos tamanhos, sugerem às crianças que se arrastem, engatinhem ou caminhem atrás deles ou ainda que rolem sobre eles. As bolas podem ser chutadas, lançadas, quicadas. Túneis de pano fazem com que se abaixem e utilizem a força dos músculos, dos braços e das pernas. Móviles e outros penduricalhos levam as crianças a exercitar a posição ereta, na tentativa de erguer-se para tocá-los. Almofadas organizadas num ambiente com livros ou gibis e brinquedos convidam o grupo a sentar-se ou deitar-se. Outra possibilidade são as organizações de circuitos na sala ou em espaço externo. Túneis, pontes, caminhos, rampas, labirintos, nos quais as crianças podem saltar para dentro, equilibrar-se, andar ou escorregar, podem ser criados com pneus, bancos ou tábuas de madeira.

No Brasil existem inúmeras danças, folguedos, brincadeiras de roda e cirandas: maracatu, frevo, chula e a quadrilha, entre outras. As brincadeiras de roda, além do caráter de socialização, trazem a possibilidade de realização de movimentos de diferentes qualidades expressivas imento do corpo.

O professor pode, também, propor atividades em que as crianças de forma mais sistemática, observem partes do próprio corpo ou de seus amigos, usando-as como modelo, para moldar, juntar ou desenhar. Essa possibilidade pode ser explorada, se forem pesquisadas, também, em obras de arte nas quais partes do corpo foram retratadas ou esculpidas. Nesse tipo de trabalho, não há necessidade de se estabelecer uma hierarquia prévia entre as partes do corpo que serão trabalhadas.

O reconhecimento dos sinais vitais e de suas alterações, como a respiração, os batimentos cardíacos, assim como as sensações de prazer, deve ser focado. Perceber esses sinais, refletir e conversar sobre o que acontece quando as crianças correm, rolam ou são massageadas pode garantir a ampliação do conhecimento sobre o corpo.

É importante brincar sempre. Brincar com o corpo. Brincar de estátua, de “Morto-Vivo”, de pular, de saltar, de transpor obstáculos, de correr, de parar. É importante informar e valorizar sempre as crianças acerca de seu progresso. Comentários a respeito de como estão construindo e se apropriando desse conhecimento são atitudes que as encorajam e as situam em relação a sua própria aprendizagem.

DISCUTINDO O PLANEJAMENTO E A AVALIAÇÃO

Planejamento e avaliação devem estar em consonância com o Projeto Político Pedagógico da instituição. Entendemos que o Projeto Político Pedagógico é um documento global, que expressa intenções, prioridades e caminhos escolhidos para realizar a função social da instituição educativa, creche e pré-escola.



Creche Otávio Henrique de Oliveira - E/7ª CRE

Segundo Madalena Freire (1997), o planejamento nasce na avaliação. Por intermédio do planejamento, o presente é construído a partir do que se pensa sobre o passado e o que se espera para o futuro e o desejo é a “falta de”, o que nos faz “planejar para”. No ato de planejar, prevemos os desafios a propor. Nesse sentido, a autora aponta que o planejamento deve ter como objetivo atuar na Zona de Desenvolvimento Proximal, levando em conta os conhecimentos prévios e adquiridos de cada aluno (desenvolvimento real).

Planejamento é o instrumento que vai objetivar a intervenção do educador. Organizar e sistematizar são considerados paradigmas para o exercício da prática pedagógica. Assim, de acordo com as idéias focadas até aqui, Madalena nos propõe que o planejamento seja traçado tendo como norteadores as seguintes questões:

Meus educandos já sabem o quê (zona real)?

Ainda não conhecem o quê (instigar a zona proximal)?

Devo ensinar o quê? Como? Quando? Onde?

Precisamos ter objetivos bem definidos, planejar cada situação de aprendizagem, levando em conta o tempo, o espaço, os materiais, as interações, o envolvimento da família e da comunidade...

No caso específico da Educação Infantil, o planejar deve privilegiar o cuidar e o educar e, portanto, exige uma ação organizada para atingir a tais necessidades.

Ao se estruturar um planejamento para as crianças da creche ou da pré-escola deve-se ter clareza de que a atividade educativa é uma ação intencional direcionada para ampliação do universo cultural das crianças e que deve lhes oferecer condições para compreender os fatos e os eventos da realidade, contribuindo para uma ação transformadora da própria criança e da realidade.

Ostetto (2000) destaca que não adianta ter um “planejamento bem planejado”, se o educador não constrói uma relação de respeito e afetividade com as crianças; se ele considera as atividades previstas como momentos didáticos formais, burocráticos; se ele apenas age/atua, mas não interage/partilha da aventura que é a construção do conhecimento para o ser humano. Portanto, elaborar um “planejamento bem planejado”, no espaço da Educação Infantil, significa entrar na relação com as crianças, mergulhar na aventura em busca do desconhecido e construir a identidade de grupo junto com elas. Assim, para além dos conteúdos estanques e descontextualizados, o planejamento na Educação Infantil deve favorecer a leitura e a expressão do mundo que nos rodeia.

Verifica-se atualmente uma preocupação maior relacionada a “como planejar” o trabalho educativo com as crianças de 0 a 6 anos em geral e, em particular, com as menores de 3 anos.

Para elaborar o planejamento de forma a atender as crianças da Educação Infantil, propõe-se a utilização de projetos de trabalho que são viáveis tanto para bebês como para crianças maiores.

Projetos de trabalho: por quê?

Trabalhar com projetos significa:

- ⌘ estabelecer perspectivas de trabalho que ao longo do caminho irão ganhando contornos mais específicos;
- ⌘ abrir a possibilidade de trabalhar com diferentes grupos, pois ganha caráter único e específico ao atender aos interesses e necessidades de cada um.

Retomando a idéia de Madalena Freire de que o planejamento nasce da avaliação, cabe indagar:

***Para que se avalia?
Quem avalia?***

***O que se avalia?
Como se avalia?***

Avaliar envolve uma observação sensível que fazemos das crianças em sua exploração constante do mundo que as cerca. Exige atenção dos adultos que as rodeiam e, principalmente, confiança em suas possibilidades, compreendendo-se que o desenvolvimento individual ocorre em um processo dialético, no qual as interações com todos os sujeitos (crianças e adultos) são decisivas.

No cotidiano de nossas instituições, observamos o intenso dinamismo presente no desenvolvimento infantil. Observá-lo e compreendê-lo é necessidade fundamental para o redimensionamento do fazer pedagógico, pois essa compreensão influenciará diretamente na qualidade de nossa interação com a infância.

O conhecimento de uma criança é constituído nas interações com o outro, portanto é fundamental assumirmos nossa tarefa de mediadores na ação educativa, mediadores que realizam intervenções pedagógicas no acompanhamento da ação e propiciando novas elaborações no pensamento de cada uma.

Segundo Kramer (1993), é necessário que a “clássica” forma de avaliar, buscando os “erros” e os “culpados”, seja substituída por uma dinâmica capaz de trazer elementos de crítica e transformação para o nosso trabalho. Nesse processo, todos – educadores, coordenação pedagógica, direção, equipe de apoio e administrativa, crianças e responsáveis – devem sentir-se comprometidos com o ato avaliativo.

Focando o olhar em **como se avalia**, sugerimos que os pontos abaixo sejam pensados pelo educador:

1. Observação

É necessário que o educador aprenda a observar, mantenha uma atitude receptiva e aberta, recolha informações que sirvam para interpretar e questionar os novos processos de ensino-aprendizagem que ocorram com a criança nos diferentes espaços da instituição infantil.

No processo de observação, é importante dar voz à criança. Nesse sentido, a prática de avaliar coletivamente o dia-a-dia, segundo o olhar infantil, traz contribuições fundamentais e surpreendentes para o educador, ao mesmo tempo que sedimenta a crença na concepção de criança-cidadã.

2. Registro

Cada educador registra acontecimentos novos, conquistas e/ou mudanças do grupo e de determinadas crianças, dados e situações significativos acerca do trabalho realizado e interpretações sobre as próprias atitudes e sentimentos, no Registro de Classe ou no próprio caderno de planejamento.

É real a dificuldade encontrada pelo educador, no dia-a-dia, em registrar informações sobre todas as crianças do seu grupo, mas é possível que venha privilegiar algumas delas de cada vez e, assim, ao final do período, terá a observação e o registro de todas as crianças. Há ainda diferentes possibilidades de organizá-los:

⌘ **Arquivo de planejamentos e materiais referentes aos temas trabalhados** - Durante a vivência de um projeto de trabalho, cada grupo deve ter como meta a produção de um ou mais materiais, que

organize o conhecimento constituído acerca do assunto explorado. Assim sendo, o arquivo de temas é um dossiê de cada projeto realizado pelos grupos de uma mesma instituição. Durante o processo de elaboração do material, os alunos terão a possibilidade de organizar conhecimentos.

⌘ **Arquivo contendo a história de cada criança no espaço educativo**

- Trata-se da organização dos registros de cada criança, onde são reunidos trabalhos significativos e exemplificadores de seu desenvolvimento, de entrevistas realizadas com seus responsáveis, cópias de seus relatórios.

⌘ **Arquivo sob forma de portfólios** - Para darmos espaço à variada expressão infantil, podemos, também, utilizar, como instrumento de registro de desenvolvimento, a montagem de portfólios.

O que caracteriza o portfólio, como modalidade de avaliação, não é tanto o seu formato físico (pasta, caixa, livrão...), mas sim a situação de ensino e de aprendizagem que veicula. O que particulariza o portfólio é o processo constante de documentar as finalidades educativas e as atividades realizadas para a sua consecução.

3. Relatório

Toda avaliação exige sistematização sob a forma de registros significativos, que deverão ser organizados em um relatório, que representa a análise e a reconstituição de situações vividas pela criança. É preciso ter cuidado para que ele retrate o processo de aprendizagem desse pequeno cidadão, enquanto sujeito em desenvolvimento.

Elaborar, portanto, o relatório equivale, para o educador, a assumir seu compromisso com o processo educativo e abrir-se à colaboração do seu grupo, dos responsáveis e de outros educadores no processo avaliativo.

É importante escrever o relatório, pois, conforme Vygotsky, a linguagem escrita promove a reorganização do pensamento, a reflexão e a conexão entre as idéias, possibilitando ao educador mais elementos para realizar a avaliação e conseqüentemente elaborar o planejamento.

Não há um roteiro único, padronizado, que deva engessar a confecção de relatórios; no entanto, Hoffmann (1996, p.68) delinea algumas questões que podem servir como norte para o olhar avaliativo do educador. São elas:

Os objetivos norteadores da análise do desenvolvimento da criança transparecem nos relatórios? Evidencia-se a inter-relação entre objetivos (socioafetivos e cognitivos) a serem alcançados, as áreas temáticas trabalhadas e a realização de atividades pela criança? Percebe-se o caráter mediador do processo avaliativo? Privilegia-se, ao longo do relatório, o caráter evolutivo do processo de desenvolvimento da criança? Percebe-se o caráter individualizado no acompanhamento da criança?

Essas questões indicadas como balizadores para a confecção de relatórios de avaliação não devem ser encaradas como tópicos dissociados, mas como aspectos que se articulam na constituição desse documento. Afinal, esse tipo de registro traduz parte da história de vida das crianças, significa um acompanhamento dinâmico do seu processo de desenvolvimento e do reconhecimento de seus avanços, dificuldades e, principalmente, possibilidades.

4. Diálogo com a família

Esse relatório é instrumento importante para ser compartilhado com a família. Os responsáveis devem ser periodicamente convidados a discutir a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, tornando-se assim mais efetiva a parceria família-creche/escola.

É importante escutar a família mais do que dar informações, já que as que damos são visões unilaterais sobre a criança no espaço educativo. É fundamental construirmos um olhar mais global e juntos aprendermos mais sobre a criança: recolhendo outras visões sobre a mesma; contrastando a visão dos responsáveis com o que observamos na creche/escola; conhecendo o que os responsáveis pensam do que dizemos; refletindo sobre o que a família pensa de determinado comportamento da criança na creche/escola; ouvindo a família e o que ela pensa sobre como contribuir para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança.

CONTINUANDO O DIÁLOGO

Este trabalho aponta algumas das questões que perpassam pela voz e pela necessidade dos educadores que atuam na Educação Infantil. Foram aqui registradas para trazer à tona a necessidade de estudo, de reflexões e de discussões que as aprofundem. É necessário retomar o Núcleo Curricular Básico Multieducação e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, pois tais documentos irão nortear e fortalecer a proposta que queremos que seja de todos aqueles profissionais que, com sua garra e experiência, estão no cotidiano das creches e das pré-escolas de nossa cidade.

*Seu caminho cada um terá que descobrir por si.
Descobrirá caminhando.
Contudo, jamais seu caminho será aleatório.
Cada um parte de dados reais,
apenas o caminho há de lhe ensinar
como os poderá colocar e como com eles irão lidar.
Caminhando saberá.
Andando, o indivíduo configura o seu caminho.
Cria formas, dentro de si e ao redor de si.
E assim como na arte o artista se procura
nas formas de imagem criada, cada
indivíduo se procura nas formas do seu fazer,
nas formas do seu viver.
Chegará ao seu destino.
Encontrando, saberá o que buscou.*

(OSTROWER, 1987 apud MULTIEDUCAÇÃO, 1996, p.139)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALGEBAILLE, E.B. Sentidos da arte na educação escolar. In: GARCIA, R.L. (Org.). **A formação da professora alfabetizadora**: reflexões sobre a prática. São Paulo: Cortez, 1996.

ANDRADE, C. M. R. J. Vamos dar a meia-volta, volta e meia vamos dar: o brincar na creche. In: OLIVEIRA, Z. M.R. **Educação Infantil**: muitos olhares. São Paulo: Cortez, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Brasília: MEC/CNE/CBE, 1999.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 2002.

BOLETIM EDUCAÇÃO INFANTIL [da] Secretaria de Comunicação Social. Rio de Janeiro, 1996.

CADERNOS DO PROFESSOR [da] Secretaria Municipal de Educação. Rio de Janeiro: MultiRio, 2004.

CAVALCANTI, Z. **Trabalhando com história e ciências na pré-escola**. Porto Alegre: Artmed, 1995.

DAVIES, C.; OLIVEIRA, Z. M. de. **Psicologia na Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

DORNELLES, L.V. O brincar e a produção do sujeito infantil. **Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, ano 1, n. 3, dez. 2003/mar. 2004.

FREIRE, M. et al. **Avaliação e planejamento a prática educativa em questão**: instrumentos metodológicos II. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1997.

FRIEDMANN, A. O papel do brincar na cultura contemporânea. **Pátio**

Educação Infantil, Porto Alegre, ano 1, n. 3, dez. 2003/mar. 2004.

GUIMARÃES, D. de O. Construindo um projeto de Educação Infantil: a Casa Monte Alegre, sua vida e sua história. In: CARVALHO, M. C. M. P. de et al (Org). **Educação Infantil em curso**. Rio de Janeiro: Raval, 1997.

HERNANDEZ, F. A avaliação como parte do processo dos projetos de trabalho. In: **Transgressão e mudança na educação: os processos de trabalho**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

HOFFMANN, J. **A avaliação na pré-escola: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança**. Porto Alegre: Mediação, 1996.

JUNQUEIRA FILHO, G. de A. Conversando, lendo e escrevendo com as crianças na Educação Infantil. In: CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. **Educação Infantil pra que te quero**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

KISHIMOTO, T. M. (Org). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **O jogo e a Educação Infantil**. São Paulo: Pioneira, 1994.

KRAMER, S.; LEITE, M. I. (Org.). **Infância: fios e desafios da pesquisa**. São Paulo: Papyrus, 1996.

KRAMER, S. et al. **Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a Educação Infantil**. São Paulo: Ática, 1993.

LABORDE, C. Un Langage de prononces de formules en mathématiques. In: SMOLE, K. C. S. **A matemática na Educação Infantil: a teoria das inteligências múltiplas na prática escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

LIMA, E. S. **A criança pequena e suas linguagens**. São Paulo: Sobradinho 107, 2003.

_____. **Como a criança pequena se desenvolve**. São Paulo: Sobradinho 107, 2001.

MOYLES, J.R. **Só Brincar? O papel do brincar na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico.** São Paulo: Scipione, 1993.

OLIVEIRA, Z. M. R. **Educação Infantil: Fundamentos e Métodos.** São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Educação Infantil: Muitos olhares.** São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **A criança e seu desenvolvimento.** São Paulo: Cortez, 2000.

OLIVEIRA, Z. M. R. de. et al. **Creches: crianças, faz-de-conta & Cia.** Rio de Janeiro: Vozes, 1992.

OSTETTO, L. et al. **Encontros e encantamentos na Educação Infantil.** São Paulo: Papyrus, 2000.

PEREIRA, R. M. R.; SOUZA, S. J. Infância, conhecimento e contemporaneidade. In: KRAMER, S.; LEITE, M. I. (Orgs). **Infância e produção cultural.** São Paulo: Papyrus, 1998.

PORTES, L. S. Pré-escola, leitura e escrita. **Tecnologia Educacional,** Rio de Janeiro, v. 19, n. 95/96, p.25-27, jul./out. 1990.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. **Núcleo Curricular Básico Multieducação.** Rio de Janeiro, 1996.

SMOLE, K. C. S. **A Matemática na Educação Infantil: a teoria das inteligências múltiplas na prática escolar.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

VYGOTSKY, L.V. **A Formação Social da Mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1994.

WINNICOTT, D. W. **A criança e o seu mundo.** Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

Impressão e Acabamento

Gráfica Posigraf

Fone: 41 - 3212-5400

email: posigraf@posigraf.com.br

Curitiba - PR - Brasil