



**PREFEITURA
BELO HORIZONTE**

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

DESAFIOS DA FORMAÇÃO

PROPOSIÇÕES CURRICULARES

EDUCAÇÃO INFANTIL

REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

E CRECHES CONVENIADAS COM A PBH

BELO HORIZONTE, 2009

PREFEITO DE BELO HORIZONTE

MÁRCIO LACERDA

SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

MACAÉ EVARISTO

SECRETÁRIO MUNICIPAL ADJUNTO DE EDUCAÇÃO

AFONSO CELSO RENAN BARBOSA

GERÊNCIA DE COORDENAÇÃO DA PEDAGÓGICA E DE FORMAÇÃO

DAGMÁ BRANDÃO SILVA

GERÊNCIA DE COORDENAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

MAYRCE TEREZINHA DA SILVA FREITAS

GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA E INCLUSÃO

ADRIANA MOTA IVO MARTINS

SUMÁRIO

Apresentação Geral.....	4
Introdução – Um Convite à Reflexão.....	5
Indagações.....	7
Histórico.....	13
Sobre as Proposições Curriculares para a Educação Infantil.....	23
Desafios da Formação na Educação Infantil – A Infância de 0 até 6 Anos.....	32
Saberes e Fazeres na Educação Infantil – O Que É Necessário Levar em Conta para Atuar na Educação Infantil?.....	40
Linguagem Corporal.....	63
Linguagem Digital.....	106
Linguagem Escrita – Não Basta Estar na Escola, É Preciso Aprender.....	127
Linguagem Matemática.....	180
Linguagem Musical – O Processo na Rede de Formação, Interlocução com a Prática da Rede Municipal e Conveniada.....	200
A Linguagem Oral.....	233
Linguagem Plástica Visual.....	260
A Educação Infantil de Belo Horizonte na Sociedade, na Natureza, na Cultura.....	283
Relendo as Marcas que Trago: Algumas Considerações sobre Experiências Escolares ou Metodologias.....	318
Posfácio.....	326

APRESENTAÇÃO GERAL

Diretores/as, Coordenadores/as, Professores/as e Educadores/as das escolas municipais que atendem Educação Infantil, UMEI's de Belo Horizonte e creches conveniadas,

Como parte das ações pedagógicas dedicadas à melhoria da qualidade do atendimento e do ensino desenvolvido na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, estamos dedicando atenção especial ao currículo. Nessa perspectiva, realizamos, em 2007 e 2008, a Rede de Formação e este trabalho de elaboração coletiva das Proposições Curriculares para a Educação Infantil, que encaminhamos agora.

O texto, construído por mais de 2.300 profissionais, tem o objetivo de apresentar o trabalho desenvolvido nas instituições de Educação Infantil da rede própria e conveniada e as discussões e elaborações construídas com os assessores, visando assegurar o desenvolvimento integral de cada criança, respeitando as características de cada turma e de cada ciclo da Educação Infantil.

Propõe-se com ele um processo de discussão amplo e coletivo, a partir do qual esperamos ter, no final de 2010, um texto básico que sirva como material de apoio ao trabalho dos educadores/as e professores/as, por nós entendido como em constante processo de transformação e adaptação.

Por isso, seja pela internet (www.pbh.gov.br) ou intranet (<http://intranet.educacao.pbh/>), nos encontros de formação, em contatos e reuniões, queremos que todos/as os/as educadores/as e professores/as da Educação Infantil se sintam convidados a ler, analisar, criticar e apresentar os desafios constatados e sugestões para o seu aprimoramento, de modo que possamos alcançar parâmetros mínimos de qualidade em todas as instituições de Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino.

Estamos certos de que estas Proposições Curriculares vão contribuir para a formação e a ação docentes de cada um/a dos/as professores/as e educadores/as e com os processos indissociáveis do cuidar e educar de cada criança. Mas, para isso, precisamos do entusiasmo que tem marcado esse segmento da Educação Básica que tem mostrado a sua cara e personalidade, revelando que a Educação Infantil de qualidade tem importância em si mesma como direito da criança e como escolaridade que amplia possibilidades de aprendizado com qualidade nos ensinos fundamental e médio. Contamos com vocês.

*Macaé Evaristo
Secretária Municipal de Educação*

INTRODUÇÃO – UM CONVITE À REFLEXÃO

Desafios da Formação pretende ser uma coletânea de publicações contendo propostas curriculares para a educação nas escolas da Rede Municipal de Educação – RME/BH – e creches conveniadas¹ de Belo Horizonte.

A primeira delas – *Proposições Curriculares para o Ensino Fundamental* – disponibilizada *on-line* para todos os profissionais, em fevereiro de 2008, é um texto preliminar que apresenta reflexões sobre o currículo a ser desenvolvido no 1º, 2º e 3º Ciclos do Ensino Fundamental.

Nesta segunda publicação, apresentamos as *Proposições Curriculares para a Educação Infantil na Rede Municipal de Educação e nas Creches Conveniadas*.

Esta publicação apresenta a sistematização das diretrizes que pretendem nortear o trabalho na educação da primeira infância, tendo como objetivo principal o atendimento de qualidade aos bebês e crianças pequenas.²

Essa sistematização foi construída a partir da relação dialógica entre os profissionais envolvidos nessa etapa da Educação Básica tanto da rede própria quanto das creches conveniadas, as equipes da Secretaria de Educação – equipes regionais e Gerência de Coordenação de Educação Infantil – e assessores, que, durante 2007/2008, se empenharam em estudos sobre as teorias de desenvolvimento infantil, relacionando-as a suas práticas, e forneceram subsídios para elaboração deste documento. Conta, ainda, com as contribuições de documentos, livros e periódicos que trazem produções acerca da questão.³

¹ Nesta proposição curricular, considerando a cultura da cidade, denominamos creches conveniadas as instituições educacionais privadas comunitárias, filantrópicas e/ou confessionais, conveniadas com a Prefeitura Municipal de Belo Horizonte - PBH, que atendem crianças de zero até seis anos em tempo parcial ou integral, embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, Lei 9.394/96, denomine creches tão somente as instituições que atendem crianças até os três anos de idade.

² Denominamos bebês as crianças até três anos de idade, considerando nessa caracterização a “fase de apego” em que eles ainda se encontram, necessitando contar com apoio e presença de pessoas que possam assegurar-lhes a confiança e segurança; e crianças pequenas aquelas de três até seis anos de idade que já estão saindo dessa fase, construindo atitudes mais autônomas.

³ Constituição Federal, 1988. Estatuto da Criança e do Adolescente 1990. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9.394/96. Resolução CEB 1/99, que institui as diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil a serem observadas na organização das propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil integrantes dos diversos sistemas de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, 13 de abril de 1999. Seção 1, p. 18. Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil (RCNEIs), 2000; a Lei 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da História e da Cultura Afro e Afrobrasileira nas escolas; Referenciais Curriculares da Escola Plural de Belo Horizonte (1994, 1995, 1996, 2004); FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga. *Direitos das pessoas com deficiência: garantia de Igualdade na diversidade*. Rio de Janeiro: WVA, 2004. VORRABER, Marisa (org). *O currículo nos limiares do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005; Dossiê: O campo do currículo hoje: debates em cena. *Educação em Revista*, FAE/UFMG, n. 45, junho 2007; MEC/SEB. *Indagações sobre currículo*. Brasília: nov. 2006. Em âmbito municipal, nos baseamos na Resolução 001/2000 do Conselho Municipal de Educação, que estabelece as diretrizes para a Educação Infantil e, na publicação *Subsídios para construção do Projeto Político-Pedagógico*

Considerou, ainda, as propostas político-pedagógicas de cada instituição, que apresentam o conhecimento prévio da realidade em que está inserida, da realidade cotidiana da criança, do meio social em que seus familiares e ela mesma vivem.

Reafirmando o protagonismo das professoras e das educadoras,⁴ na elaboração das proposições curriculares, uma vez que elas são dirigentes dos processos de ensino e de gestão político-pedagógicos da escola, a Secretaria Municipal de Educação propôs esta reflexão e produção. Para tanto, organizou a Rede de Formação da Educação Infantil, cujos encontros iniciaram em 2007 e se estenderam por 2008, quando contaram com a participação significativa de 2.350 profissionais da Educação Infantil.

Dessa forma, o texto aqui apresentado foi produzido coletivamente, na Rede de Formação em interlocuções com vários profissionais da RME/BH, creches conveniadas e consultores das diversas linguagens, num esforço de reflexão sobre questões fundamentais para a educação, para a Educação Infantil e o currículo.

Esta publicação, como um documento preliminar, se submete à consideração de todos os profissionais da Educação Infantil da rede municipal e creches conveniadas com a PBH para leitura, referencial e crítica em momentos de formação e planejamento.

As Proposições Curriculares - Educação Infantil são, assim, uma aposta e um convite a novos diálogos e futuras reformulações que vão torná-las instrumento cada vez melhor e mais claro para orientar as equipes profissionais das instituições no planejamento pedagógico.

para Educação Infantil (2001).

⁴ Na redação deste documento utilizaremos o gênero feminino dos substantivos “educador e professor”, uma vez que nosso quadro do magistério infantil é composto, majoritariamente, por mulheres.

INDAGAÇÕES

Na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte e nas creches conveniadas, todos os profissionais da educação estão sendo convidados a participar da elaboração das Proposições Curriculares para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental (1º, 2º e 3º Ciclos), o Ensino Regular Noturno e a Educação de Jovens e Adultos. O documento preliminar para o 1º, 2º e 3º Ciclos, como já mencionado, foi disponibilizado *on-line* no início de 2008 e está sendo discutido e reformulado nas ações de formação e no interior das escolas da RME. As Proposições Curriculares para a Educação Infantil, o Ensino Regular Noturno e a Educação de Jovens e Adultos foram sistematizadas ao longo de 2008 e estão sendo apresentadas.

Nesse momento, quando se pensam e se elaboram as proposições curriculares para a Educação Básica da RME/BH, não podemos desconsiderar a conquista da Educação Infantil, incorporada como primeira etapa da Educação Básica pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96)

Elaborar Proposições Curriculares que identifiquem a Educação Infantil municipal, articulando-a com o 1º Ciclo do Ensino Fundamental, não é tarefa fácil nem simples. Mas temos a responsabilidade de pensar no ciclo da infância como um *continuum*, sem fragmentações ou rupturas.

Embora exista um consenso entre os profissionais de que a criança que frequenta uma instituição educativa deve ter garantida uma educação que difere da educação na família, assim como deve ter garantido o seu desenvolvimento harmônico e integral, a discussão sobre as proposições curriculares não é tranquila entre os integrantes da Gerência de Coordenação da Educação Infantil (GECEDI), ou entre as equipes de acompanhamento à Educação Infantil das Regionais, ou entre os profissionais da RME e creches conveniadas, ou entre os assessores consultados ou mesmo entre as bibliografias pesquisadas.

Enquanto a elaboração de um currículo é expectativa de grande número de professoras e educadoras que atuam nas instituições de Educação Infantil da RME e das creches conveniadas com a PBH, esse mesmo movimento tem a resistência de outros tantos. O fato é que não existe concordância em efetivar esta produção por todos que fazem acontecer a Educação Infantil no município. No entanto, essa demanda persiste em aparecer em todas as ações de formação promovidas pela Secretaria Municipal de Educação – SMED e no processo de acompanhamento sistemático às instituições de Educação Infantil.

As reflexões acerca da (im)propriedade de elaborar proposições curriculares para a Educação Infantil centram-se no fato de essa etapa da Educação Básica não ser obrigatória e de não haver oferta de vagas para a demanda existente na cidade. Poucas são as crianças que são contempladas com uma vaga num berçário e percorrem todo o processo educativo numa instituição, por isso a Educação Infantil apresenta especificidades que necessitam ser consideradas quando se pensa nessa elaboração.

Outra grande preocupação explicitada por todos os especialistas e profissionais que atuam com a Educação Infantil é a de que este documento possa assumir a natureza de um documento que enrijeça, empobreça ou restrinja as atividades a serem trabalhadas com as crianças, uma vez que uma proposta centralizada corre o risco de uniformizar e desconsiderar a diversidade, ser tomada como um receituário aplicado de forma fragmentada como atividades, e não como ações coerentes com os processos de cada turma e criança, e, dessa forma, apresentar conhecimentos desarticulados das vivências.

Ao contrário, acreditamos que essas Proposições Curriculares serão norteadoras das práticas pedagógicas e acrescentarão mais possibilidades, enriquecendo as propostas pedagógicas já existentes, que deverão ser implementadas a partir do diagnóstico das crianças concretas que fazem parte da turma e por meio da criatividade e competência de cada professora ou educadora.

São várias as indagações presentes quando se pretende fazer diferença no atendimento aos bebês e às crianças pequenas, preservando a infância de cada uma delas, respeitando suas características e, ao mesmo tempo, garantindo o máximo de desenvolvimento de cada uma, de acordo com suas potencialidades.

Na rede pública municipal de Belo Horizonte, enfrenta-se o desafio de atender, de maneira intencional e comprometida, a todos os bebês e crianças pequenas matriculados em nossas instituições. Destaque-se que a política definida para esse atendimento pressupõe, no seu bojo, a inclusão de crianças socialmente excluídas dessa oportunidade ao longo da história da Educação Infantil neste País: pobres, negros, deficientes, configurando uma ação afirmativa na Educação Infantil. Os critérios para distribuição das vagas existentes definem a pluralidade do público a ser atendido: matrícula compulsória para criança com deficiência e criança sob medida de proteção; do restante das vagas, 70% para o público mais vulnerável inscrito; 30% sorteio geral. Portanto, já no ingresso das crianças, está evidenciado o desafio de atender à diversidade e de reconhecer a todos de fato como sujeitos de direitos. Mas, como garantir esse

desenvolvimento sem um documento-referência que oriente os profissionais na seleção das capacidades a serem trabalhadas com as crianças de cada uma das faixas etárias, na seleção das experiências escolares e atividades mais adequadas e que seja delineador de possíveis processos de avaliação?

É necessário salientar, ainda, que muitas mudanças ocorreram nos últimos anos no contexto social e político mais geral, com forte interferência na realidade da Educação Infantil, entre as quais se destacam:

- o reconhecimento da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, o que lhe confere, como já mencionamos, o *status* de educação, e não mais de assistência social;
- as mudanças advindas dos estudos no campo da pedagogia, da psicologia, das neurociências, da sociologia e da epistemologia que reformulam conceitos essenciais como educação, escola, família, cultura, natureza, aprendizagem, conhecimento, criança, infância e infâncias, dentre outras;
- as mudanças próprias das diversas áreas de conhecimento que sustentam as concepções das linguagens;
- o alargamento das expectativas mais formativas da educação (para o trânsito, a sexualidade, a paz, a ética, a cidadania, dentre outros);
- a demanda pelo uso de tecnologias.

Outro desafio que as professoras e educadoras enfrentam é a superação das lacunas existentes na sua formação inicial. Pensar a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, garantindo as ações de educação articuladas de maneira indissociável às ações de cuidado, reconhecer os bebês e crianças pequenas como sujeitos competentes, detentores de conhecimentos que necessitam ser reconhecidos e aprimorados, garantir conhecimentos que permitam entender quem é a criança e a(s) infância(s), como constroem conhecimentos e como se desenvolvem são partes de um currículo necessário e ausente na maioria dos cursos de formação docente.

A falta de clareza de muitos familiares sobre o papel da Educação Infantil e sua importância para o desenvolvimento integral dos bebês e crianças pequenas também é outro desafio a ser superado pelos profissionais que lidam com essas crianças. Muitos pais ou responsáveis ainda

acreditam que a instituição de Educação Infantil é algo supérfluo ou um “mal necessário”, um “paliativo” que serve às famílias como única possibilidade para garantir a inserção das mulheres no mercado de trabalho. Por isso, não têm clareza da importância de seu papel no processo de articulação e construção conjunta de propostas visando assegurar a complementaridade das ações entre família e escola, no processo de desenvolvimento dos bebês e das crianças pequenas, conforme define o art. 29 da LDBEN 9.394/96.

Certamente, diante dessas e outras mudanças, o fator que mais preocupa as professoras e educadoras infantis, colocando-as muitas vezes em situações de sofrimento no trabalho, tem sido a insegurança sobre *o que ensinar, para que ensinar e como ensinar*, diante de tantos desafios e exigências da contemporaneidade. E, sobretudo, de uma contemporaneidade na qual a função social das instituições de Educação Infantil se amplia, exigindo do profissional não só habilidades para a guarda, alimentação e segurança dos bebês e crianças pequenas, mas também sua escolarização, ou seja, o investimento escolar no desenvolvimento de suas capacidades físicas, cognitivas, emocionais e afetivas.

Acresce-se a essas mudanças, como afirma Moreira (2006, p. 88), baseando-se nos estudos de Stuart Hall,

a pluralidade cultural do mundo em que vivemos e que se manifesta, de forma impetuosa, em todos os espaços sociais, inclusive nas escolas e nas salas de aula. Essa pluralidade frequentemente acarreta confrontos e conflitos, tornando cada vez mais agudos os desafios a serem enfrentados pelos profissionais da educação.

Bebês e crianças pequenas, com comportamentos e disposições de aprendizagens muito diferenciadas, requerem um processo de formação diferenciado, *o que reforça também uma maior demanda de planejamento e definição de metas de ensino*.

O esforço de elaborar as proposições curriculares para a Educação Básica das escolas municipais e creches conveniadas de Belo Horizonte expressa, desse modo, uma resposta àqueles que desejam orientações, de forma mais clara, para a elaboração da proposta pedagógica para as crianças de zero até seis anos, sem com isso deixar de reconhecer que a oportunidade de acesso e permanência e a diversidade de ritmos e estilos de aprendizagem são elementos fundamentais a serem considerados.

Assim, esta segunda publicação da coletânea *Desafios da Formação*, que apresenta *As Proposições Curriculares para a Educação Infantil na Rede Municipal e nas creches conveniadas*, em sua versão preliminar, constitui um documento que, ao responder aos

anseios dos educadores, aborda alguns aspectos relevantes para a elaboração de um currículo e define/estabelece *o que é essencial* para ser ensinado, aprendido e vivenciado nos dois ciclos iniciais da infância.

Sublinhamos que a definição do que deve ser ensinado e aprendido em cada ciclo da Educação Infantil, apresentada neste documento, não se refere a um padrão mínimo nem a um padrão máximo, mas às aprendizagens direcionadas a um cidadão que se encontra na infância, ou seja, *conhecimentos que respondem às suas necessidades formativas de criança*. Portanto, são indicadores de qualidade social da formação dos sujeitos da Educação Infantil nas dimensões físicas, cognitivas, emocionais e afetivas.

Dessa forma, o essencial aqui apresentado é para ser trabalhado e analisado. Possíveis desdobramentos devem ser incluídos de acordo com a realidade de cada instituição educativa, considerando: as intenções educativas gerais da educação, as condições locais onde a ação irá ocorrer, os profissionais, as crianças, os conhecimentos escolares a serem ensinados, aprendidos e vivenciados e as experiências escolares.

Se, neste volume apresentamos o que ensinar e aprender, indicamos como necessidade a continuidade da Rede de Formação, prosseguindo as discussões e a construção de respostas para desafios já demandados pelos educadores: *como desenvolver experiências escolares que possibilitem a construção das capacidades/habilidades desejáveis conforme o contexto da escola? Como avaliar o desenvolvimento das capacidades/habilidades? Como registrar o diagnóstico das avaliações? Como trabalhar de forma a contemplar todas as linguagens? Como trabalhar com temas/problemas/questões investigativas? Como construir projetos específicos para trabalhar as diversidades de formas de aprendizagem e as dificuldades de aprendizagens específicas de agrupamentos de crianças? Como desenvolver essas proposições curriculares considerando o estágio de desenvolvimento da criança no ciclo? Como garantir de fato a inclusão das crianças com deficiência, tendo em vista suas condições de aprendizagem?*

Lembramos, finalmente, que:

- As intencionalidades educativas só podem se efetivar a partir do conhecimento, apropriação e legitimação da proposta político-pedagógica – PPP – de cada instituição por todo o coletivo, uma vez que essa deve refletir um consenso dos profissionais e famílias de cada instituição, traduzidas num projeto coletivo de

trabalho e numa gestão democrática. A gestão democrática, comprometida com a gestão de política pública, e os papéis e funções de cada servidor privilegiam a participação do coletivo nas decisões, com fidelidade aos princípios éticos, administrativos e legais. Ela se concretiza na consolidação do PPP, na organização dos tempos e espaços, na parceria com as famílias e crianças, na relação com os conflitos e na formação continuada das professoras e educadoras.

- Maior clareza curricular é necessária, mas não é suficiente para o desenvolvimento de um projeto educacional que tenha como intencionalidade educativa a formação integral de bebês e crianças. Tomando de empréstimo as palavras de Santos (2004), é preciso haver ainda mais políticas públicas que venham a equacionar as profundas desigualdades econômicas e sociais existentes, ampliando as oportunidades de vida desses sujeitos, de suas famílias e comunidades.

HISTÓRICO

A EDUCAÇÃO INFANTIL NO PAÍS

O atendimento às crianças de zero até seis anos fora do lar, em espaços coletivos, nasce a partir da necessidade de assistência para as famílias cujas mães trabalham para garantir o sustento e/ou para assegurar um espaço onde as crianças “carentes” pudessem ser alimentadas e protegidas. Esse atendimento era realizado, voluntariamente e sem remuneração, por mulheres, e a única exigência era que já tivessem passado pela experiência da maternidade e/ou que gostassem muito de crianças.

Se, inicialmente, as instituições infantis no Brasil estiveram vinculadas ao atendimento a populações de baixa renda e o trabalho desenvolvido era de cunho assistencial-custodial (Oliveira, Mello, Vitoria & Rossetti-Ferreira, 1992), essa realidade foi-se modificando, ocorrendo um aumento no número de creches e escolas maternais em todas as classes sociais. Até mesmo mães que não trabalhavam fora começaram a buscar esses espaços de socialização para as crianças.

Entre 1900 e 1950, os Jardins de Infância, que têm como objetivo a socialização, a brincadeira e a moralização, são as formas escolares de Educação Infantil mais presentes no atendimento a ricos e pobres.

Avançando nesse processo histórico, algumas instituições de cunho pedagógico passam a existir com o objetivo de “preparar as crianças para o Ensino Fundamental”, é o início das pré-escolas. Nelas, as atividades desenvolvidas com as crianças visavam assegurar os pré-requisitos considerados imprescindíveis para a futura alfabetização. A concepção que orientava esse atendimento era de preparação para a entrada no ensino obrigatório e desenvolvido por professores. Geralmente, esses estabelecimentos eram instituições privadas particulares e atendiam crianças de um meio mais favorecido tanto do ponto de vista social como econômico.

Os bebês e as crianças pequenas são, então, atendidas, basicamente, em dois modelos de instituição de Educação Infantil: as creches, que eram destinadas às crianças de baixa renda e cujo objetivo principal era possibilitar assistência e garantir a participação das mães no mercado de trabalho, e, para crianças de um meio mais favorecido, os Jardins de Infância e Pré-escolas, que funcionavam nas escolas formais e tinham o objetivo de preparar as crianças para a entrada no Ensino Fundamental.

O reconhecimento da Educação Infantil como uma política educacional que visa garantir o direito da criança ao acesso, permanência e aprendizagem na escola, ao contrário de uma política de assistência social – que por longo tempo tem caracterizado o atendimento aos bebês e crianças pequenas nas instituições de Educação Infantil – está sendo construído pouco a pouco no País.

As mudanças que marcam a sociedade contemporânea – tais como a luta pelo direito à educação, encabeçada por vários movimentos sociais; a emancipação da mulher, que busca uma inserção profissional que lhe dê independência financeira; e o avanço dos estudos científicos no que concerne à compreensão sobre a criança e seu desenvolvimento – são fatores que se destacam como grandes impulsionadores desse reconhecimento.

Como resultado de toda demanda social e dos estudos científicos, vão-se delineando novas possibilidades de atendimento, e a escola infantil vem-se afirmando como importante espaço educativo para bebês e crianças pequenas.

Nesse contexto, as diferentes leis de nosso País – a Constituição Federal, em 1988; Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN –, em 1996; e a Resolução CEB 1/99, que institui as diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil –, complementarizando-se, passam a reconhecer o direito dos bebês e das crianças pequenas ao atendimento educacional numa instituição pública educativa fora do lar. E, concretizando essa conquista, reconhecem a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, tendo como objetivo o desenvolvimento integral das crianças de até seis anos de idade, nos aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos/linguísticos e sociais, complementando a ação da família e da comunidade (LDBEN 9.394/96, art. 29, e Resolução CEB 1/99, art. 3º, III).

CAMINHOS E CONQUISTAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM BELO HORIZONTE

No município, esse caminho já está sendo trilhado de forma gradativa, buscando atender parte da demanda reprimida por anos. A cidade vem construindo uma trajetória de atendimento à Educação Infantil com oferta de vagas na Rede Pública e na Rede Privada. Esse atendimento vem considerando as dimensões da proteção, cuidado e educação das crianças pequenas. Muitas vezes, essas dimensões essenciais para a infância se confundem com posições assistencialistas de guarda e proteção; e o trabalho considerado pedagógico toma um caráter preparatório para o Ensino Fundamental. Mesmo para as instituições educativas mais

experientes, conciliar a perspectiva da dualidade e indissociabilidade da ação pedagógica do cuidar e educar requer mudanças na concepção de criança, de papel da escola, do papel da família, enfim do fazer pedagógico de uma instituição educativa que atende pequenos cidadãos em todas as suas dimensões.

Transformar em políticas públicas a ampliação do atendimento não é uma tarefa simples. Apesar do grande esforço de ampliação do atendimento para as crianças de zero até seis anos, o município não apresenta, ainda, capacidade para atender a todas as famílias que manifestam o desejo pela Educação Infantil, pois, como já foi apresentado, essa demanda foi historicamente reprimida, até mesmo pela compreensão legal dos direitos das crianças.

Há um movimento de ampliação do atendimento, em Belo Horizonte, com a construção de novas Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEI's), implantação de turmas de Educação Infantil em escolas de Ensino Fundamental, adaptações e adequações dos espaços onde as crianças já eram atendidas e ampliação do número de vagas na rede conveniada.

Incluir todas as crianças e, especificamente, a criança com deficiência é um compromisso assumido pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED/BH). Atender a criança com deficiência significa reconhecê-la como um cidadão de direitos, proporcionar um ambiente privilegiado de relações de afeto, de educação e cuidado. Uma ação educativa comprometida com a cidadania e com a formação de uma sociedade democrática e não excludente deve necessariamente promover o convívio com a diversidade, que é marca da vida social brasileira RCNEI (2002, p.35).

O ATENDIMENTO PÚBLICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM BELO HORIZONTE

De 1957 até 2003, a Educação Infantil atendia, em jornada parcial, crianças de quatro até seis anos, em 13 escolas municipais de Educação Infantil (chamadas polos) e em escolas municipais de Ensino Fundamental que possuíam turmas de Educação Infantil. O atendimento das crianças de zero até três anos era realizado apenas nas creches conveniadas.

As turmas em escolas de Ensino Fundamental eram oscilantes, pois dependiam do cadastro escolar para o 1º Ciclo e as práticas nas instituições, em sua maioria, eram as preparatórias para o Ensino Fundamental. Não havia a garantia de continuidade do atendimento à Educação Infantil nessas escolas, o que dificultava a articulação do trabalho específico com os outros ciclos. Às vezes, havia uma só turma, isolada, em condições precárias de atendimento, sem a

materialidade necessária para o desenvolvimento do trabalho, enfim, espaços, móveis, banheiros e refeitório inadequados, além de não existir uma proposta de atividades com concepções explícitas e coerentes para o atendimento.

Por muito tempo, Belo Horizonte foi uma das poucas capitais do Brasil onde não havia atendimento público às crianças de zero até três anos de idade na própria rede de ensino.

A demanda por esse atendimento era crescente, as creches foram-se multiplicando e, em 1983, para responder à parte dessa demanda, foram realizados os primeiros convênios das creches comunitárias com a PBH.

Para defender o direito das crianças a um espaço educativo com um atendimento de qualidade, foi criado o Movimento de Lutas Pró-creches (MLPC), que teve um importante papel para o reconhecimento da educação nas creches. Ainda hoje, em BH, o MLPC atua com o propósito de garantir a continuidade dos direitos adquiridos.

A partir de 1995, com a implantação da Escola Plural,⁵ as crianças de seis anos são incluídas gradativamente no 1º Ciclo do Ensino Fundamental e, em 1998, essa inclusão é universalizada. Com essa iniciativa, o atendimento à Educação Infantil nas escolas começou a crescer para baixo e as escolas “polo” passaram a atender crianças de três, quatro e cinco anos.

A CRIAÇÃO DAS UMEI'S E A AMPLIAÇÃO DO ATENDIMENTO A CRIANÇAS DE 0 ATÉ 3 ANOS

Em 2001, foi criado o Grupo Gerencial da Educação Infantil (GGEI), que teve a difícil tarefa de elaborar uma proposta viável de ampliação da Educação Infantil, inserindo o atendimento às crianças de zero até três anos e em jornada integral. Após inúmeros exercícios e propostas elaborados, a forma possível encontrada para a ampliação foi a criação do cargo de educador infantil e das Unidades Municipais de Educação Infantil – UMEI's –, que estariam vinculadas a uma escola municipal já existente. Mesmo com as estratégias criadas para ampliação da Educação Infantil, não se garantiu o atendimento de toda a demanda.

A Rede Municipal de Educação se propõe a atender, prioritariamente, nas escolas municipais de Educação Infantil, nas turmas de Educação Infantil das escolas de Ensino Fundamental, bem como nas UMEI's, a população infantil em situação de vulnerabilidade social. São famílias e crianças em situação de risco ou que ainda não têm atendimento a suas necessidades

⁵ Ver sobre Escola Plural no item: 1.2.4. A organização da educação fundamental em ciclos de idade de formação nas escolas de Belo Horizonte – Escola Plural.

básicas. A partir da criação de uma comissão constituída por representantes das Secretarias de Educação e de Assistência; do Movimento de Lutas Pró-Creches – MLPC; de Universidades; do Fórum Mineiro de Educação Infantil - FMEI; da Câmara Municipal; do Conselho Municipal de Educação – CME/BH; do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente – CMDCA e do Sindicato da categoria, foram elaborados e apresentados aos Conselhos Tutelares, Promotoria Pública do Município e para as instituições de Educação Infantil da RME os critérios para definição de vagas na Educação Infantil pública municipal.

Como já discriminado anteriormente, os critérios asseguram matrícula compulsória para crianças com deficiência e crianças que estejam sob medida protetiva encaminhadas pelos juizados e órgãos competentes; do restante das vagas, 70% são destinadas às crianças em situação de vulnerabilidade social (definidas pelo Núcleo Intersetorial Regional – NIR, composto pelas Secretarias de Políticas Sociais, Saúde, Assistência e Educação); 10% das vagas são distribuídas através de sorteio para as famílias que residem ou trabalham numa distância de até 1 km da instituição; e os últimos 20% para o sorteio geral de todo o restante das inscrições feitas para a unidade escolar.

Ao instaurar esses critérios, o governo municipal busca também respeitar o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e as políticas afirmativas para a Educação Infantil, oferecendo prioridade de oportunidades para aqueles que se encontram em situação de desigualdade.

Com esse projeto de ampliação do atendimento, Belo Horizonte, que atendia, em 2004, na rede pública, a 2.400 crianças, de três até seis anos, passa a atender, em 2008, a 14.800 crianças. O projeto de ampliação desse atendimento continua com a construção de novas UMEI's.

Os espaços das UMEI's foram projetados por arquitetos, engenheiros e pedagogos, um projeto arrojado, orientado pela concepção de criança e educação defendida na RME, criado para atender as especificidades e necessidades das crianças pequenas.

Entretanto, não basta um espaço projetado para atender as necessidades da criança pequena, visando garantir o desenvolvimento integral e pleno desses indivíduos. Historicamente, a Secretaria Municipal de Educação vem construindo e implementando ações com o intuito de acompanhar e aprimorar as práticas pedagógicas existentes nessas instituições.

As PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

O atendimento à Educação Infantil na RME, iniciado em 1957, com a inauguração de seu primeiro Jardim de Infância - Jardim Municipal da Renascença - e posteriormente de mais doze escolas, exclusivamente de Educação Infantil, caracterizou-se por um trabalho pedagógico construído de maneira independente em cada instituição. As propostas pedagógicas, em sua maioria, traduzidas nas práticas, eram desenvolvidas de acordo com os acúmulos dos profissionais, que prestavam concurso para o Ensino Fundamental. Havia a crença, das instituições formadoras, de que não era necessária uma formação específica para o atendimento às crianças da Educação Infantil. Da mesma forma, não havia um concurso específico para selecionar professores com conhecimentos específicos, necessários ao exercício dessa função.

Com a possibilidade de encerramento do atendimento à Educação Infantil na RME, em 1985, foi constituído um grupo denominado “Grupo de Defesa da Educação Infantil da RME em BH”. Esse grupo era composto por representantes da Secretaria Municipal de Educação e das escolas que atendiam a Educação Infantil na rede. O grupo se reunia mensalmente, a cada mês em uma das escolas, com o objetivo de fortalecer esse atendimento e promover a troca de experiências entre as escolas de Educação Infantil do município. Nesse período, já se anunciava a necessidade de elaboração de uma proposta pedagógica para as crianças de 4 a 6 anos.

Por volta de 1994, houve um grande incentivo para elaboração de Projetos Político-Pedagógicos – PPP's – nas instituições da RME/BH. A partir da apresentação das necessidades reais das escolas, por meio de seus projetos havia a liberação de verbas, materialidade e profissionais, além da razão estabelecida pela SMED. Essa definição incentivou as escolas a se organizarem em grupos de estudo, dentro e extra-horário de trabalho para elaborar seus PPP's.

As treze escolas municipais de Educação Infantil tiveram um processo diferenciado para elaboração de seus Projetos Político-Pedagógicos. A primeira escola a divulgar o seu PPP foi o Jardim Municipal Maria Sales Ferreira. A instituição se destacou nesse processo, demonstrando a sua organização interna e coletivamente construída para a elaboração, sistematização e implementação de sua proposta pedagógica, contribuindo e impulsionando movimento semelhante nas outras escolas de Educação Infantil.

As creches conveniadas enfrentavam o desafio de construir uma proposta pedagógica com intencionalidades educativas definidas, uma vez que a história de sua criação era marcada pela função assistencialista.

Os CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL – CEIS

Como estratégia política da Secretaria Municipal de Educação para garantir o aprimoramento do atendimento nas instituições de Educação Infantil da RME e nas creches conveniadas, em 1994, foram criados os Centros de Educação Infantil – CEI's. Os CEI's tinham por objetivo possibilitar a formação em serviço dos profissionais que atuavam com as crianças de até seis anos nessas instituições e assegurar que o atendimento educacional se orientasse pelo princípio do cuidar e do educar como práticas indissociáveis.

Os CEIs tiveram papel preponderante no processo de aperfeiçoamento do atendimento nas creches conveniadas com a PBH e nas escolas municipais que atendiam a Educação Infantil. A partir desse investimento no acompanhamento das práticas realizadas nessas instituições e na formação de seus profissionais, foram construídas novas concepções de criança, Educação Infantil, infância, desenvolvimento infantil e aprendizagem. A partir do trabalho dos CEI's, junto às instituições, estas foram se constituindo, de forma diferenciada, num espaço educativo.

A EDUCAÇÃO INFANTIL E A ESCOLA PLURAL

Em 1995, após a implantação da Política Pedagógica Escola Plural na RME, as escolas de Educação Infantil, reconhecendo-se nos princípios e eixos que orientam essa política, passam a reivindicar uma nova organização. Assim, nos anos seguintes, a lógica que orientava a organização da Escola Plural se estendeu também para essa etapa da Educação Básica.

No ano de 1997, um grupo de diretores das instituições da RME que atendiam a Educação Infantil elaborou um documento, entregue à SMED, com o propósito de apresentar a realidade vivenciada no interior das escolas: especificidades do atendimento à criança pequena, rotinas e formato de atendimento; materialidade e alimentação para a criança pequena; necessidade dos encontros coletivos para definição das propostas pedagógicas, entre outras questões.

Em 1998, após a instituição do Sistema Municipal de Ensino em Belo Horizonte, três teses referentes à Educação Infantil foram apresentadas durante a realização da I Conferência Municipal de Educação.

Os Conselheiros Municipais eleitos para compor o Conselho Municipal de Educação tiveram a importante tarefa de elaborar a resolução que orientaria o processo de autorização e funcionamento das instituições de Educação Infantil em Belo Horizonte – Resolução 001/2000, que entra em vigor no dia 7 de novembro de 2000.

Essa Resolução estabelece as normas para a Educação Infantil no sistema municipal de educação, apresentando concepções, formas de funcionamento e indicadores de qualidade.

Além das ações já citadas, merecem destaque nesse movimento de melhoria da qualidade da aprendizagem na Educação Infantil:

- O projeto de Formação do Educador Infantil de Belo Horizonte, parceria entre a Prefeitura de Belo Horizonte (Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social - SMDS e SMED), Fundação Carlos Chagas (SP), Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro (IRHJP), Associação Movimento de Educação Popular Integral Englert (AMEPPE), com financiamento da Fundação VITAE, que promoveu o Curso Regular para Qualificação Profissional (nível de 1º grau) do Educador Infantil de Creche/Similar, integrado ao Curso Supletivo de Ensino Fundamental de 5ª a 8ª séries, habilitando 75 educadores.

- O *Curso de Formação em Nível Médio - Modalidade Normal, para os professores que atuavam nas instituições de Educação Infantil conveniadas com a PBH*, elaborado e implementado entre 2000 a 2004 pela Secretaria Municipal de Educação. Esse curso teve como objetivo promover a habilitação de 399 educadores leigos em exercício nas creches conveniadas. Foi realizado em parceria com a Secretaria Estadual de Educação e todo o material pedagógico, vale-transporte e alimentação eram de responsabilidade da PBH, visando oportunizar as condições necessárias para a participação no curso, realizado em quatro pontos estratégicos da cidade, no período da noite, com aulas presenciais e semi presenciais.

- O Seminário *Infância na Ciranda da Educação*, realizado anualmente, desde 1994, para os profissionais que atuam na RME e creches conveniadas e, a partir da constituição do Sistema Municipal de Ensino, incorporando todas as instituições educativas infantis que compõem o sistema de Belo Horizonte.

- A publicação das revistas *Infância na Ciranda da Educação*, contendo textos e

relatos apresentados nos seminários, já em seu oitavo volume.

- A adoção dos *Referenciais Curriculares Nacionais Educação da Infantil - RCNEI's* como orientação para o desenvolvimento de propostas pedagógicas em muitas instituições de Educação Infantil.
- O debate sobre a elaboração ou reelaboração dos *Projetos Político-Pedagógicos de todas as instituições de Educação Infantil da RME e das creches conveniadas*, promovido de 1998 a 2000, com a participação de diferentes atores da construção da Educação Infantil em Belo Horizonte. O movimento proposto foi de grande importância para todas as instituições de Educação Infantil, que puderam elaborar, sistematizar, rever ou aprimorar esse documento, a partir de discussões de concepções e práticas mais modernas de criança, Educação Infantil, desenvolvimento, aprendizagem e infância. O resultado concreto desse processo foi a elaboração da publicação: *Ciranda, Cirandinha*, volumes 1 e 2, que trazem o registro dessa construção.
- O lançamento da revista *Subsídios para o Projeto Político-Pedagógico da Educação Infantil*, lançada em 2001, para orientar as instituições na (re)elaboração de suas propostas pedagógicas de acordo com a sua realidade e suas possibilidades.
- A publicação do documento *Proposições Curriculares para a Educação Básica* que pretendeu contribuir para elaboração dos currículos das instituições que atendiam a EI na RME e creches conveniadas em 2002.

Apesar da avaliação dos profissionais participantes sobre a importância desses movimentos para aprimoramento de suas práticas, mais uma vez a demanda explicitada pelos profissionais era pela definição de um currículo para a Educação Infantil.

A criação das UMEI's e do cargo de educador infantil, bem como a inserção dos novos profissionais nas antigas escolas polo e nas turmas de Educação Infantil nas escolas de Ensino Fundamental vieram reafirmar a necessidade de nova articulação coletiva das instituições que atendem essa etapa da educação na rede própria e conveniada, visando à sistematização do trabalho já realizado e à construção de uma Proposição Curricular mais articulada, tendo uma identidade da Rede Municipal de Educação.

AVANÇOS NO ATENDIMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM BELO HORIZONTE

No que diz respeito ao reconhecimento da Educação Infantil como uma das etapas da Educação Básica, o primeiro grande marco a destacar, em Belo Horizonte, é a transferência, em 2001, das creches conveniadas com a Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social - SMDS para a Secretaria Municipal de Educação - SMED.

Outro ponto a destacar é que os responsáveis pela garantia e desenvolvimento da Educação Infantil já incorporaram a compreensão de que a educação de crianças em espaços educativos deve se diferenciar da educação realizada em espaços privados como a casa, pela família ou outro “cuidador”.

Nessa perspectiva, a escola é reconhecida como espaço educativo que deve possibilitar vivências e experiências, organizadas conscientemente, de maneira intencional, a fim de garantir o desenvolvimento integral das crianças em todos os aspectos: físico, cognitivo, social, moral, afetivo e emocional.

Dessa forma, Belo Horizonte já mostra avanços no que diz respeito ao reconhecimento da *função social* da instituição de Educação Infantil, que deixa de ser o espaço de guarda ou de preparação para a entrada na “escola” para constituir o espaço de cuidar e educar a partir de *intencionalidades educativas* claramente definidas.

A instituição educativa é um dos ambientes de desenvolvimento da criança. Ela não é substituta da família, mas compartilha e complementa o ambiente familiar, ampliando as experiências sociais e pessoais das crianças. É um espaço em que as crianças têm oportunidade de construir uma visão de mundo e de si mesmas, constituindo-se sujeitos. Um espaço que cria condições para o desenvolvimento cognitivo, simbólico, social e emocional.

Para tanto, a política educacional de Belo Horizonte estabelece que todos os professores ou educadores que atuam nas instituições de Educação Infantil da RME e creches conveniadas devem ter a formação exigida por lei para atuar na Educação Infantil.

As instituições devem ter autorização de funcionamento, emitidas pelo Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte – CME/BH, que avalia o cumprimento da Resolução 001/2000.

A partir de inúmeras reflexões, suscitadas pelo histórico da Educação Infantil, no País e em Belo Horizonte, convidamos os profissionais a fazer algumas reflexões acerca das proposições curriculares.

SOBRE AS PROPOSIÇÕES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

INTRODUÇÃO

As Proposições Curriculares para a Educação Infantil constituem um projeto de cultura comum que deve ser desenvolvido com as crianças, de zero até seis anos, para que sua experiência educativa escolar seja de aprendizagem e crescimento, numa perspectiva de educação como direito à formação humana.

A cultura comum que compõe as proposições curriculares pressupõe *conhecimentos escolares* socialmente construídos, parte de uma herança social e cultural, a que todo educando tem direito para que se compreenda e compreenda o contexto histórico, político, econômico, social, cultural das diversas sociedades em seus tempos e espaços, exercendo a plena cidadania. Portanto, a cultura comum que está organizada nestas proposições curriculares é a tradução dos conhecimentos a que as crianças têm direito numa educação de direitos. Tomamos, de modo mais restrito, o termo *conhecimentos escolares*, que articula *conhecimentos das várias linguagens, atitudes, valores, da natureza, sociedade e cultura, pelas relações e no brincar*.

As crianças, mesmo pequenas, chegam às escolas “com identidades de classe, raça, etnia, gênero, território, campo, cidade, periferia [...]” (Arroyo, 2006). Essas identidades são marcadas pelos conhecimentos que trazem das linguagens, da ciência, das relações sociais, dos valores, dos costumes construídos nas interações em seu contexto social e cultural. Entretanto, para que esse cidadão ou cidadã possa exercer plenamente sua cidadania, é necessário que seus conhecimentos e saberes sejam reconhecidos e ampliados. Cabe à escola, ou seja, é sua função possibilitar aos diversos grupos sociais que compõem seu quadro discente o reconhecimento de seus conhecimentos e a sua ampliação e incrementação, incorporando dados, organizando-os, desenvolvendo estratégias de percepção, compreensão, busca, associação cognitiva e análise. Portanto, é função da instituição educativa desenvolver uma proposta curricular que leve as crianças a atingir patamares mais organizados de conhecimento complexo e de processos complexos de conhecimento, favorecendo *a sua participação e inclusão* nas discussões e busca de respostas para as questões de seu tempo e idade, de sua sociedade, deste mundo, de agora.

CONCEPÇÕES QUE SUSTENTAM ESTAS PROPOSIÇÕES CURRICULARES

Estas Proposições Curriculares orientam-se pela política educacional que vem sendo desenvolvida no município desde 1994 e assentam-se na emergência e evolução de uma democracia radical, entendida, no campo educacional, como o direito da criança, do pré-adolescente, do adolescente, do jovem e adulto ao acesso e permanência na escola. Para além deste, enfrentamos o desafio de também garantir o direito de acesso aos conhecimentos socialmente construídos, a aprender os conhecimentos disciplinares – no que tange à Educação Infantil, os conhecimentos das diversas linguagens –, atitudes e valores que lhes permitam a plena inserção no mundo social e a participação efetiva em todas as esferas da vida pública, produzindo, consumindo, recebendo, transformando, inventando, criando culturas e o direito à “igualdade radical nas interações raciais/étnicas, de classes e de gênero” (TORRES, 2003, p. 81).

O desenvolvimento destas Proposições Curriculares *não pode desconsiderar* as características do/a estudante (sua idade e seus conhecimentos, suas possibilidades de compreensão e elaboração, o meio econômico, social e cultural onde vive), as características de sua família e da instituição educativa, pois essas são determinantes fundamentais das formas de pensamento do estudante ou são a base da construção das capacidades almejadas. Assim, *as experiências escolares de ensino e aprendizagem* dos bebês e crianças pequenas, das professoras e das educadoras estão comprometidas com a diversidade, com ações diversificadas que considerem as diferenças de ritmos e formas de aprender, o que colabora para a criação de oportunidades mais igualitárias para todos.

Tendo em vista que alguns conceitos que articulam estas proposições curriculares podem ter diferentes acepções, faz-se necessário que a professora, a educadora e as coordenações pedagógicas tenham clareza do significado aqui utilizado para: *intenções educativas, capacidades/habilidades, conhecimentos disciplinares/conhecimentos das diversas linguagens, experiências escolares*.

Estas Proposições orientam-se pelas *intenções educativas* para a Educação Básica, apresentadas nos Cadernos da Escola Plural:

- A construção da autonomia do/a estudante.

- A construção de conhecimentos que favoreçam a participação na vida social e interação ativa e crítica com o meio físico e social.
- O tratamento da informação e expressão por meio das múltiplas linguagens e tecnologias.

Para efetivar essas *intenções educativas*, as proposições curriculares organizam-se em *capacidades/habilidades* que orientarão a seleção e organização dos conhecimentos, as *experiências escolares* para seu desenvolvimento e a *avaliação*, levando em consideração as condições dos bebês e das crianças pequenas.

O termo *capacidade/habilidade* está sendo aqui empregado como um norte, uma meta geral de formação que os profissionais tomam como referência para a organização e o desenvolvimento das propostas de ensino. Neste documento, como nos cadernos do CEALE (2005) - os quais tomamos, como referência para os processos de alfabetização e letramento no 1º e 2º Ciclos -, a opção pelo termo *capacidades/habilidades* justifica-se pelo fato de ele ser amplo, dando conta de denominar:

- *os atos motores*: segurar um lápis para escrever, o pincel ou a esponja para pintar, mover o *mouse* para deslocar o cursor, chutar uma bola, correr, pular corda etc.
- *as operações mentais*, simples e complexas: enumerar, ordenar, identificar, localizar, distinguir, selecionar, calcular, associar, classificar, registrar, ler, interpretar, inferir, comparar, relacionar, analisar, sintetizar, avaliar etc.
- *as atitudes que favorecem a autonomia*: organizar-se e organizar seus pertences; desenvolver interesse em aprender e expor seus conhecimentos; emitir opiniões com clareza e segurança; trabalhar coletivamente; responsabilizar-se pelo cumprimento de horários, com a realização e apresentação de atividades propostas; ter compromisso com sua autoavaliação etc.
- *os valores*: conhecer a si mesmo; conhecer o outro; criar condições para uma convivência fraterna; cumprir regras e combinados; ser solidário e tolerante; valorizar a vida; cuidar do próprio corpo; saber colocar-se no lugar de outro; respeitar as opiniões e ações das minorias; interessar-se em conhecer e

compreender os demais povos, raças, ideologias, religiões etc.; respeitar o próximo, os animais, o meio ambiente; mediar conflitos, partilhar, valorizar a liberdade de expressão, valorizar a vida cultural etc.

Capacidades/habilidades expressam os *conhecimentos escolares* – *conhecimentos disciplinares/conhecimentos das diversas linguagens, atitudes e valores* - que se deseja sejam desenvolvidos com os bebês e crianças pequenas, a partir de *experiências escolares* que favoreçam aprendizagens e levem à incrementação, reelaboração, afirmação dos conhecimentos que eles constroem nas interações no seu mundo social, bem como ampliação de suas possibilidades de elaborar novos conhecimentos. Nessa medida, os *conhecimentos disciplinares/conhecimentos das diversas linguagens e as experiências escolares utilizadas para seu desenvolvimento* assumem papel importante na articulação das *capacidades/habilidades-conhecimento* que orienta estas Proposições Curriculares.

A construção e desenvolvimento de capacidades, e *não* o desenvolvimento de uma lista de conteúdos, foram apontados como o meio pelo qual as intencionalidades educativas do município, da instituição educativa e da professora e educadora serão concretizadas nos espaços escolares, porque a concepção que orienta a elaboração destas Proposições Curriculares *tem como pressuposto considerar as potencialidades do sujeito para a construção, reconstrução, incrementação, reelaboração, inter-relação, afirmação dos conhecimentos a fim de possibilitar a compreensão e a solução de situações problema na sua vida e em seu meio social.*

Capacidades incorporam, pois, diferentes e variadas vivências, e o papel primordial da Educação Infantil é proporcioná-las *para que a criança viva e experimente intensamente o mundo sendo criança, como criança*, pois essa etapa da educação tem sentido e importância em si mesma, como espaço de vivências fundamentais à formação humana, e não de preparação para o futuro.

Nessa perspectiva, memorizar os conhecimentos disciplinares/conhecimentos das diversas linguagens não significa ter conhecimento, pois o conhecimento depende da *capacidade* de pensar sobre como as coisas funcionam, pesquisar, observar, registrar, brincar, compreender alguns fenômenos naturais e sociais, relacionar, interpretar, calcular, associar, analisar etc. Assim, *o ensino e a aprendizagem dos conhecimentos disciplinares/conhecimentos das diversas linguagens deixam de ter como objetivo apenas o acúmulo de informações sobre a disciplina/linguagem, confluindo em construção de estratégia para atingir formas de pensar e*

encaminhar soluções diante de problemas e questões colocadas por cada um e pela sociedade.

A partir dessas concepções, esperamos que as professoras e as educadoras possam organizar mais sua proposta de ensino, construir melhores condições para a realização de diagnósticos e avaliações gerais e parciais em suas turmas, para que os estudantes também possam compreender melhor e ter melhor desempenho na aprendizagem. Tal como expresso no Caderno 1 do CEALE (2005, p. 15), ressaltamos:

a importância que se atribui à sensibilidade e ao saber do professor no sentido de adequar a proposta à real situação de seus alunos. Espera-se que o docente – em conjunto com toda a escola – alie acuidade e disposição positiva para implementar esta proposta, atentando para as efetivas circunstâncias em que se deverá desenvolver seu trabalho.

A ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL EM CICLOS DE IDADE DE FORMAÇÃO NAS ESCOLAS DE BELO HORIZONTE – ESCOLA PLURAL

A discussão da organização dos tempos escolares na Educação Básica não pode ser entendida, como foi durante muitos anos, como uma questão meramente técnica. Muito mais do que uma opção técnica, é uma opção política que envolve concepções de educação que vão produzir efeitos nos modos de enturmar os alunos, organizar a proposição curricular, planejar as atividades e acompanhar e avaliar as aprendizagens.

Segundo Elvira Souza Lima,

é equivocada a noção de que ciclo signifique simplesmente uma nova proposta pedagógica, pois ele é, na verdade, uma proposta de estruturação da escola que envolve, de maneira fundamental, a gestão, o gerenciamento do tempo, da utilização do espaço, dos instrumentos culturais, da coletividade que se reúne em torno do espaço escola, e, finalmente, da socialização do conhecimento.

O que se propõe e se pretende com a organização em ciclos é uma adequação da escola ao desenvolvimento biológico, social e cultural das crianças, pré-adolescentes e adolescentes. Ou seja, a idade de formação humana é um dos princípios que orientam a organização dos tempos, a seleção dos conhecimentos, experiências escolares, vivências e convivências, ao contrário do ciclo de aprendizagem, que se orienta tão somente pelos níveis de aprendizagem dos educandos.

A organização escolar baseada na lógica dos ciclos de idade de formação vem romper com a lógica seriada e com a rigidez de distribuição dos períodos letivos, possibilitando a “reconceituação” da organização geral da escola básica na medida em que assume como

perspectiva essencial a formação humana, que não pode desconsiderar a aprendizagem dos conhecimentos escolares como um dos seus pressupostos.

Para reverter a lógica temporal, arraigada em nossa cultura organizativa escolar, que, ao longo dos anos, mantém uma estrutura rígida que orienta todo o trabalho escolar, as diretrizes da política educacional da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte - Escola Plural - estabeleceram, desde 1995, a organização da educação fundamental em três ciclos de idade de formação, cada um deles com três anos de duração. A partir de 1995, alunos de seis anos foram incorporados ao 1º Ciclo de algumas escolas de educação fundamental e, em 1998, essa incorporação foi universalizada.

Adotando essa perspectiva, considera-se o Ensino Fundamental em nove anos e em três ciclos:

- 1º Ciclo – 6/7/8 anos – 1º, 2º e 3º anos de escolarização na educação fundamental;
- 2º Ciclo – 9/10/11 anos – 4º, 5º e 6º anos de escolarização na educação fundamental;
- 3º Ciclo – 12/13/14 anos – 7º, 8º e 9º anos de escolarização na educação fundamental.

DAS CONCEPÇÕES INICIAIS AO MOMENTO PRESENTE: CICLOS DE IDADE DE FORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Na história das creches e das pré-escolas, pode-se constatar uma organização dos tempos caracterizada pela formação de blocos de dois ou três anos, vinculados a uma visão mais flexível sobre a criança, a aprendizagem e a proposta pedagógica. A diversidade de instituições que ofereciam propostas pedagógicas de cuidado e educação das crianças pequenas possibilitava diferenciadas formas de organização dos tempos escolares, orientadas pela lógica de grupos de diferentes idades e com distintos interesses de aprendizagem.

Atualmente, no Brasil, embora a LDBEN 9.394/96 estabeleça, no art. 30, que a Educação Infantil será oferecida em creches, para crianças de até três anos, e pré-escola, para crianças de quatro até seis anos, a própria realidade da educação nos estados e municípios suscita várias polêmicas e, por vezes, outros modelos de organização.

O reconhecimento da Educação Infantil como etapa da Educação Básica, assim como a inclusão das crianças de seis anos no Ensino Fundamental suscitam polêmicas acerca do significado da expressão “pré-escola”. Alguns se posicionam em relação à inadequação de tal denominação, sustentando que nega às instituições de Educação Infantil o caráter de escola, ou seja, nega o reconhecimento da Educação Infantil como educação, já que será realizado em uma pré-escola, e não em uma escola.

A possibilidade dos municípios instituírem seu próprio sistema de educação, assim como o fez Belo Horizonte desde 1998, abre também possibilidades para que cada sistema organize os tempos escolares nas instituições de sua responsabilidade, o que gera uma grande diversidade de organizações, criando novas polêmicas.

Diante dessa realidade, cresce o debate sobre a organização dos tempos escolares na Educação Infantil. As polêmicas vão desde as concepções que devem orientar as demarcações dos períodos/etapas/ciclos e a denominação dada por cada sistema ou instituição até as idades ou faixas etárias que devem compor cada período/etapa/ciclo.

Identificamos, pois, estados e municípios ou mesmo instituições com organizações bastante diversas: três etapas/períodos/ciclos, sendo o primeiro para bebês até um ano e oito meses; outro para crianças até três anos; e terceiro para crianças de três anos a seis anos; duas etapas/períodos/ciclos como dispõe a LDBEN: e, ainda, duas etapas/períodos/ciclos organizados de outras formas.

A Educação Infantil, em Belo Horizonte, é ofertada desde 1957, com organizações bastante diversas. Entretanto, a redefinição de sua organização não constituiu uma preocupação primeira na fase inicial de implantação da Escola Plural, que priorizou os dois primeiros ciclos do Ensino Fundamental (seis a doze anos), embora o Caderno 01 da Escola Plural (1994) orientasse para a necessidade de não se excluir da redefinição da organização os outros níveis e etapas.

As escolas de Educação Infantil, reconhecendo-se nos princípios e eixos que orientam a proposta da Escola Plural, sobretudo no que diz respeito à importância da interação entre pares da mesma idade, passaram a reivindicar uma nova organização. Assim, nos anos seguintes, a lógica que orientava a organização da Escola Plural se estende também para essa etapa da Educação Básica.

A infância abriga as crianças de zero até nove anos de idade, e na Rede Municipal de Belo Horizonte, esse período da vida será subdividido em três ciclos, dois deles na Educação Infantil e um, como já mencionado, no Ensino Fundamental.

A Educação Infantil para crianças de zero até seis anos foi organizada em dois ciclos de idade de formação, que juntamente com o 1º Ciclo do Ensino Fundamental compõem o ciclo da infância.

Dessa forma, a infância está organizada em três ciclos e a Educação Infantil está organizada em dois ciclos:

- 1º Ciclo: crianças de 0 até 3 anos;
- 2º Ciclo: crianças de 3 até 6 anos.

Fruto de consensos e definições, o documento *Subsídios para o projeto político-pedagógico da Educação Infantil* (jul. 2001), partindo dos eixos e princípios da Escola Plural, reafirma:

A Educação Infantil é parte do primeiro ciclo de formação: o ciclo da infância. Tendo como base que o eixo da organização por ciclos é o sujeito em formação e que ao longo do seu processo de desenvolvimento existem ciclos menores com especificidades próprias, que se caracterizam por uma maior homogeneização dos aspectos do desenvolvimento, da formação e da socialização humana.

A articulação dos dois ciclos da Educação Infantil com o 1º ciclo do Ensino Fundamental busca constituir um diálogo e uma continuidade na Educação Básica, sem perder características identitárias de cada nível, constituindo, pois, *um desafio presente tanto para a Educação Infantil como para o Ensino Fundamental*.

Propor a organização da Educação Infantil em ciclos de idade de formação impõe alguns desafios, ou alguns saberes e fazeres às professoras e educadoras infantis, tais como:

- Observar, atentar e respeitar as diferenças entre as crianças, respeitando a infância nos processos de: brincar, entender, atender, cuidar, conversar, tratar, informar, discutir, refletir.
- Atender as necessidades formativas das crianças na sociedade contemporânea.
- Elaborar o planejamento para cada ciclo e a articulação desse, entre os ciclos.

- Trabalhar em equipe para criar modos de pensar e agir em comum.
- Ter compromisso e disposição para construir novos modos, mais contemporâneos, de desenvolver a sua “profissionalidade”, a sua intencionalidade educativa: avaliando, replanejando, registrando, analisando, interpretando, aprendendo a ser docente.

DESAFIOS DA FORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL – A INFÂNCIA DE 0 ATÉ 6 ANOS

AS MÚLTIPLAS INFÂNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE BELO HORIZONTE

No Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente caracteriza como criança todos aqueles que têm até doze anos.

A concepção de infância como categoria social, ou seja, grupo social que sai do anonimato e tem reconhecidas suas características potenciais e suas singularidades, vem sendo construída a partir das transformações sociais e situa-se entre os séculos XIII e XVII.

Por um longo tempo se acreditou que as crianças eram reflexo dos adultos, uma versão em miniatura e mal dissociada deles. Percebida na melhor das hipóteses como seres incompletos e imperfeitos, seu valor se definia não pelo que eram no presente, mas pelo que viriam a ser no futuro. (FORTUNA, 2004.)

A infância é uma noção historicamente construída a partir das formas de organização da sociedade e das transformações significativas pelas quais atravessa. Em diferentes tempos - variação histórica - e locais - variação geográfica -, a noção de infância foi produzida de modo distinto.

As infâncias são as formas como socialmente se definem os modos culturais de viver das crianças. Assim, não temos uma única infância, mas diferentes modos de vivenciar essa experiência, que se reorganiza, se multiplica cada vez mais nas sociedades complexas.

Desse modo, a concepção de infância que afirmamos hoje – como um ser sócio-histórico, cultural e da natureza - é fruto de um longo percurso e está sempre sujeita a mudanças.

Nessa perspectiva, a criança, sujeito sócio-histórico-cultural e ser da natureza, significa e representa o mundo, participa de uma determinada cultura e dialoga com ela e, num contexto histórico, deixa suas marcas. Assim, vale dizer que essa concepção de criança, construída culturalmente em uma trajetória temporal, não se apresenta de forma homogênea dentro de uma mesma sociedade e época nem mesmo numa mesma cidade, ou em cada instituição.

Não existe a infância no singular, mas diferentes vivências de ser criança em nossa cultura. (GOUVÊA, 2003, p. 16.)

Quantas vezes paramos para pensar que criança é essa da qual estamos falando, com a qual lidamos no nosso dia a dia e que afirmamos ser a centralidade do nosso trabalho? Que distância existe entre a criança idealizada, presente nas teorias do desenvolvimento humano,

do imaginário de nossa cultura e a criança verdadeira, concreta com a qual convivemos em nossas instituições?

Na relação temporal, entre a criança de hoje e a de ontem, que costumamos estabelecer, podemos ver na criança com a qual convivemos um pouco daquilo que fomos? Estamos atentos a esses sujeitos diante de nós com suas histórias e diversidades? Vemos refletida nessas construções a criança atual ou aquela definida por nossos padrões ou por padrões universais? De que infância, ou infâncias estamos falando? Qual é o nosso olhar para esse sujeito representado por nós, educadoras e professoras?

Adriana Friedmann nos alerta sobre as dificuldades que temos de olhar para dentro de nós mesmos e para as crianças com as quais convivemos diariamente. Ela afirma que

é importante contextualizar a criança à qual nos referimos para, junto com as contribuições da teoria sobre desenvolvimento infantil, que partem de uma criança idealizada, termos um panorama mais próximo da criança real com a qual convivemos. (FRIEDMANN, 2005.)

É preciso rever nossa relação com a criança de hoje, pois a atualidade requer dos profissionais que atuam com a Educação Infantil novas construções conceituais acerca da criança, que está sendo socializada num mundo complexo e inserida num outro tempo, num outro espaço e com culturas diversificadas.

Os bebês e as crianças pequenas possuem modos muito singulares de sentir e pensar o mundo que as cerca. Eles brincam, jogam, imaginam, representam, constroem e reconstroem suas próprias hipóteses numa lógica que lhes é peculiar. Buscam compreender a realidade e suas contradições por meio das brincadeiras e jogos simbólicos. Utilizam as mais diversas linguagens para expressar seus pensamentos e sentimentos.

Como sujeito social, a criança significa o mundo, dialogando com os elementos da cultura, apropriando-os a partir de uma lógica diferenciada – a lógica infantil. (GOUVÊA, 2003, p. 18)

Dependendo das diversidades das condições sociais de pertença, como a classe social, gênero, religião, etnia, raça, ou das suas condições físicas e/ou sensoriais, os bebês e as crianças pequenas são tratados de maneiras diferentes e pesam sobre eles os modos com que os adultos que os cercam concebem o que deve ser propiciado para que eles vivam a sua infância.

É papel da instituição educativa conhecer tanto as regularidades do desenvolvimento dos bebês e das crianças pequenas, como também ter claro que esse desenvolvimento não é

universal, mas apresenta singularidades e diferenças; e, a partir desse conhecimento, promover a vivência de experiências escolares capazes de impulsionar o desenvolvimento, respeitando sua identidade.

Portanto, para trabalhar com as crianças em um ambiente coletivo e público de Educação Infantil é fundamental considerar as necessidades e os quereres específicos das crianças, escutá-las em suas múltiplas manifestações e constituir, no coletivo da escola infantil, um projeto sobre os modos como pensamos e como iremos proporcionar que os bebês e as crianças pequenas vivam as suas infâncias nesse contexto educacional.

Cabe a nós, adultos, responsáveis pelo cuidado e educação dos bebês e das crianças pequenas, firmar nossa maneira de olhar e entender as infâncias, buscando contribuições para a aprendizagem e desenvolvimento das mesmas.

QUEM SÃO AS CRIANÇAS ATENDIDAS NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL DESTA CIDADE?

As discussões realizadas pelas educadoras/professoras durante os encontros da Rede de Formação em 2007 reafirmam a necessidade de considerar que temos, em nossa cidade, um reflexo do panorama geral de nosso País, onde há crianças que vivem realidades bastante diversas e/ou adversas em seu cotidiano. São discriminadas por raça, gênero, origem socioeconômica, situações de moradia, processos diferenciados de estruturação familiar e deficiências. Há algumas vítimas da exploração no trabalho infantil, de abusos e violência de toda natureza; e outras protegidas de várias maneiras por adultos que vivem num clima tenso de medo.

Em algumas pesquisas recentes, vimos ainda as crianças sendo transformadas em mini adultos. Seja por falta de opção, inserindo-as no mundo do trabalho, ou mesmo por excesso de oportunidades econômico-financeiras, colocando-as no centro da mídia como consumidores em potencial.

Essas crianças, vivenciando ou não esses processos, necessitam ser acolhidas e respeitadas e podem ter, na escola, a possibilidade de experimentar situações de troca significativas com os adultos e crianças que as cercam, de modo a ampliar e qualificar os modos como vivem sua experiência de infância.

COMO RECONHECER A CRIANÇA CONCRETA DO NOSSO COTIDIANO?

Reconhecer a criança do nosso cotidiano, ou tratar as múltiplas infâncias em Belo Horizonte, significa buscar conhecer nossos bebês e crianças pequenas, como chegam até nossas instituições educativas, as condições de sua vida familiar, sua peculiaridade física e/ou sensorial, seus saberes, as relações que estabelecem com sua comunidade, os modos próprios de lidar com a cultura local. Considerar esses bebês e crianças pequenas centro de nossa ação educativa, conhecendo quem elas são, do que elas gostam e precisam, reconhecendo que elas trazem desejos próprios, apresentam especificidades de seu desenvolvimento nas várias dimensões: física, afetiva, cognitiva, linguística, social, ética e estética. E, ainda, que a infância é um tempo de vivência com sentido em si mesma e não um momento de preparação para outra fase da vida.

Esse olhar possibilita a compreensão das múltiplas infâncias que nos cercam e exige saberes e fazeres que articulem teorias, percepções, intuições e sentimentos e, ainda, reflexões acerca das concepções que orientam nossa prática, e como essas imprimem determinadas intencionalidades educativas em nossa ação cotidiana.

Assim, nossa organização e prática devem garantir aos bebês e crianças pequenas um espaço legítimo para viver tudo aquilo que consideramos próprio da infância:

- ambiente seguro, saudável, acolhedor e estimulante;
- rotina estruturada e flexível em seu cotidiano;
- respeito à sua individualidade e suas diferenças;
- construção de laços afetivos e sociais;
- proteção, limite e segurança;
- construção de sua identidade e autonomia;
- cuidados básicos de saúde, higiene e alimentação;
- construção de conhecimentos na relação com o outro;
- possibilidades de se expressar por meio das múltiplas linguagens;

- oportunidades de experimentar, explorar e ampliar os conhecimentos do mundo à sua volta;
- espaços e tempos para brincar, imaginar, representar, repetir e imitar;
- acesso à produção cultural e científica da humanidade.

Numa instituição educativa, essas intenções devem ser materializadas em uma proposta político-pedagógica que retrate a relação da instituição com a cultura local, desafios e propostas. Esse documento precisa ser construído de forma coletiva e participativa, incluindo todos os envolvidos: as crianças, suas famílias, educadoras/professoras, coordenação, direção e funcionários.

SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS ENTRE OS BEBÊS E AS CRIANÇAS PEQUENAS

A mudança da função social das instituições infantis, que passaram a ter como princípio para estabelecer suas intencionalidades educativas o binômio cuidar-educar trouxe novas questões para a pedagogia, sobretudo no que concerne ao cuidado e educação dos bebês: como trabalhar com crianças que não têm ainda o domínio da linguagem oral? Como trabalhar com crianças que ficam deitadas, engatinham, estão iniciando a marcha? Como auxiliá-las a ter diferentes perspectivas de espaço, de textura, de sons? Como introduzir gradativamente novos alimentos quando cada um tem um hábito alimentar que vem de casa?

Uma atividade desenvolvida durante a Rede de Formação em 2007 oportunizou uma reflexão coletiva sobre as concepções de criança, sujeito de direitos, membro ativo da sociedade e da categoria social da infância, permitindo um diálogo entre esses dois conceitos, refletindo as mudanças contemporâneas das sociedades e das diferentes formas de estar dessa criança no mundo e, consequentemente, na instituição educativa.

A partir dessa reflexão, as professoras e educadoras identificaram as características de cada faixa etária. Muitas características identificadas estão presentes em todas as crianças e, vale dizer, em todos os seres humanos, mas há especificidades que exigem da escola, da educadora/professora e da sua proposta pedagógica uma atenção especial.

Nessa perspectiva, as práticas pedagógicas nas instituições foram problematizadas na busca de um equilíbrio entre aquilo que acreditamos ser esse bebê e essa criança pequena e das intencionalidades educativas para eles. Confirmando assim, a necessidade de mudanças em

muitas práticas pedagógicas vigentes, visando colocar essas crianças concretas na centralidade do processo educativo, buscando assim responder: *quem é, do que gosta e do que precisa?*

Sabemos que essa discussão não se esgota e que irá suscitar ainda outras, que serão também tratadas na constante formação profissional e pessoal.

A seguir, são apresentadas as características que as educadoras e professoras, consideram estar presentes na vida das crianças de zero até três anos e de três anos até seis anos, que foram recolhidas, durante a atividade citada, e organizadas em um cartaz.

No centro dos cartazes, encontramos a figura de uma criança; e nessa figura estão apresentadas as características que as profissionais consideram típicas dessas faixas etárias.

As setas que saem da figura mostram do que os bebês e as crianças gostam; as que estão no sentido de fora para dentro mostram do que os bebês e as crianças precisam; e as setas de mão dupla mostram do que os bebês e as crianças gostam e precisam.

BEBÊS DE 0 ATÉ 3 ANOS

Tratando do comportamento dos bebês de zero até três anos de idade, as educadoras e professoras apontaram que eles vão gradativamente conquistando sua autonomia e dependendo menos dos adultos.

Também têm, nessa idade, um tempo de descobrimento de si e do mundo físico e social, quando vão se desenvolvendo e adquirindo o controle da marcha, dos esfíncteres e o progressivo controle do corpo, de uma forma geral.

Os bebês, desde muito pequenos, são observadores, espontâneos, autênticos, impulsivos, investigativos, comunicativos, competentes e, às vezes, podem até controlar e manejar o seu entorno.

Utilizam o corpo para se comunicar e expressar, o choro é para eles uma forma de linguagem. Na busca de explorar e conhecer o mundo, eles mordem, batem e apertam os objetos e muitas vezes os seus companheiros. Começam a definir suas preferências pessoais, desde escolher seu “melhor amigo” na sala, como também escolher os brinquedos, alimentos etc. Aos poucos,

vão transitando dos estágios da anomia moral para a heteronomia.⁶ A “autonomia”⁷ é um objetivo de longo prazo na educação, mas nessa época pode ser firmemente propiciada a independência das crianças.

As professoras e educadoras afirmam que os bebês precisam de cuidados, respeito, segurança, espaço físico adequado, tempo para si, estímulos a todos os sentidos, oportunidades para diferentes experimentações, limites, possibilidades para construir uma autoimagem positiva, ser compreendidos. Necessitam também de uma rotina estruturada, prevendo tempo para o banho e o sono.

Gostam e precisam de cuidado, segurança, socialização, afeto e respeito, brincar, descobrir e explorar o ambiente, serem questionadas, repetir atividades e situações, ouvir e contar histórias, explorar a textura, os sons, os movimentos ao brincar com água, terra, pedrinhas, gravetos, entre outros.

Importante lembrar ainda que são necessárias adequações para que os bebês com deficiência tenham acesso àquilo de que precisam e gostam. Com os bebês surdos, por exemplo, toda a exploração da linguagem oral deve ser feita através da Língua Brasileira de Sinais - Libras. Também os bebês com cegueira precisam desenvolver desde cedo o tato, para reconhecer objetos, texturas, temperatura, assim como a audição e o olfato, pois será através da utilização dos demais sentidos que os mesmos serão estimulados e se tornarão mais eficientes. Assim, como nos exemplos citados, as demais deficiências devem ter suas especificidades consideradas.

CRIANÇAS PEQUENAS DE 3 ATÉ 6 ANOS

Para as crianças pequenas, de três até seis anos, as educadoras e professoras apontam na mesma direção no que se refere à concepção de sujeitos de direitos.

Quanto ao desenvolvimento e comportamento, partem daquilo que já apontaram para os bebês, ampliando para um grau de desenvolvimento e aprofundamento das capacidades e possibilidades das crianças. Apresentam como avanço a construção da independência,

⁶ Reportando-se à construção do desenvolvimento moral segundo Piaget, Rangel(1992) define anomia como a fase do desenvolvimento moral em que a criança não possui noção de certo e errado sob o ponto de vista da conduta social e não é capaz de obedecer a regras. Heteronomia é a fase do desenvolvimento moral que se caracteriza pelo surgimento do respeito às regras ditadas por aqueles que têm autoridade na relação com a criança.

⁷ Segundo a mesma autora, autonomia é a fase do desenvolvimento em que as crianças são capazes de tomar decisões por si mesmas, levando em consideração os fatores relevantes para decidir agir da melhor forma para todos.

identidade e construção da autonomia, observando que a criança pequena já faz a diferenciação de si e do outro, passando a considerá-lo nas suas relações.

A criança amplia a sua percepção do corpo, das suas possibilidades motoras, do mundo e de sua representação. Continua construindo a noção de espaço e de tempo. Já é capaz de evocar sujeitos e objetos ausentes. Apresenta ampliação da linguagem oral e diferentes formas de expressão, incluindo o desenho, outras linguagens e a construção de hipóteses sobre a leitura e escrita. Deixa marcas elaboradas com intencionalidade. É criativa, comunicativa, investigativa e competente, assim como as do primeiro ciclo da Educação Infantil.

A criança desse ciclo também precisa de acolhimento, de afeto, cuidados, espaços adequados, estímulos e oportunidades de ter vivências concretas e reais, explorando o mundo à sua volta. Precisa de oportunidades de socialização, de vivenciar atividades cooperativas, de tempo e ajuda para significar suas manifestações, de atividades adequadas e prazerosas.

Consideram que a criança de três até seis anos precisa e gosta de brincar, de alimentar-se, de falar de si, de ouvir e contar histórias e de expressar-se através de várias linguagens.

Também para esse ciclo, valem as considerações relativas às adaptações e oportunidades de acesso ao que as crianças com deficiência gostam e precisam, bem como as especificidades de exploração do mundo por todas elas.

SABERES E FAZERES NA EDUCAÇÃO INFANTIL – O QUE É NECESSÁRIO LEVAR EM CONTA PARA ATUAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL?

“As coisas estão no mundo, só que eu preciso aprender.”
(Paulinho da Viola)

Os saberes/fazeres cotidianos que vemos na prática, de imediato, envolvem diversos elementos que se interligam e interdependem. Muitos desses elementos não são percebidos pelos envolvidos: crianças, famílias, funcionários, professoras, educadoras, gestores, setores sociais, mas eles acabam definindo as diretrizes e a infraestrutura do trabalho.

Assim, a Educação Infantil da RME de Belo Horizonte e creches conveniadas, se pergunta ao elaborar o documento Proposições Curriculares para a Educação Infantil:

1. Que saberes e fazeres são necessários para respeitar as diferenças entre as crianças, respeitando a infância nos processos de: brincar, cuidar, entender, atender, conversar, tratar, informar, discutir, refletir?

As propostas pedagógicas, ao serem formuladas, devem partir da ideia de que a sociedade contemporânea é diversa e de que não existem grupos homogêneos. A heterogeneidade precisa ser vista como uma manifestação da riqueza dos seres humanos que são diferentes, e não apenas marcados por faltas ou ausências. Também é preciso ter sempre presente que os sujeitos são mutáveis no tempo a partir de suas experiências de vida, isto é, essas características não são fixas.

As lutas por uma educação não sexista, não racista, pela inclusão de pessoas com deficiências, a priorização de pessoas em situação de vulnerabilidade social foram as provocadoras para a construção de uma escola inclusiva.

A sociedade vem reconhecendo cada vez mais a necessidade de incorporar na escola a pluralidade social. Afinal, existem variações que se dão no tempo. Por mais que um grupo inicie homogêneo, a heterogeneidade emerge. A diversidade não pode ser apenas respeitada, mas potencializada como um elemento fundamental da riqueza cultural, linguística, política e pedagógica. Um dos importantes objetivos da escola é aprender a conviver num mundo onde as singularidades possam ser respeitadas e trabalhadas.

É importante oferecer múltiplas situações, adequadamente planejadas, que criem modalidades

diferentes de aprendizagem, isto é, intervenções pedagógicas para a real construção de aprendizagem das crianças. Desse modo, é necessário variar o tempo de aprendizagem oferecido para que todas as crianças possam adquirir os conhecimentos necessários, organizar o currículo, visando à continuidade, à individualização das aprendizagens, proporcionando atividades diferenciadas para as crianças ou grupo de crianças. Assim também a flexibilidade da organização do ensino, a coerência interna na escola enfatizando a construção contínua de conhecimentos, práticas, modos de fazer, oferecer várias ocasiões de aprendizagem para os alunos, modificar as modalidades de intervenções pedagógicas são importantes.

Portanto, é fundamental considerar:

- As diferentes infâncias, a história social da infância e da Educação Infantil no mundo, no País, em nossa cidade e em cada instituição.
- A diferença entre o atendimento escolar institucional e o de outros espaços coletivos como família, associações etc.
- A influência da instituição escolar na formação da personalidade e na vida desse cidadão.
- A necessidade de prover de intencionalidades educativas todas as suas práticas.
- As características próprias e perfil sociopolítico-econômico diferenciados do público atendido.
- A faixa etária do público atendido, sua dependência com relação as famílias e suas características.
- O período de desenvolvimento físico, social, cognitivo, motor, emocional em que se encontram as crianças.
- A maneira como a criança aprende e apreende o mundo.
- A importância de uma relação cotidiana com as famílias.

2. Que saberes e fazeres são necessários para atender às necessidades formativas das crianças na sociedade contemporânea?

A complexidade do mundo social e da constituição dos sujeitos exige que se faça um ensino diferenciado vivendo a democracia, a solidariedade, a participação social na experiência da vida cotidiana, aprendendo todo o dia, em todas as situações, vivenciando as aprendizagens, mas de forma corpórea, cognitiva, sensível, social, emocional.

As sociedades humanas organizam a educação e a socialização das suas crianças através da transmissão e da construção de novos conhecimentos e saberes que julgam indispensáveis para a inclusão social delas no mundo, permitindo a “hominização”, isto é, a sua construção como um ser humano através de uma herança cultural renovada e do desenvolvimento pessoal.

Compete ao Estado oferecer ensino de qualidade para todas as crianças. Há uma bagagem de conhecimentos, de técnicas, de sentimentos, de culturas que são comuns para a constituição dos seres humanos e que podem auxiliar a dirimir as diferenças sociais, culturais, econômicas, quando se garante o êxito na aprendizagem de todas as crianças.

O mundo contemporâneo precisa de uma educação com características interculturais, pois temos, em nossa sociedade, muitas culturas, modos de ver e fazer as coisas. São culturas familiares, culturas das crianças, dos professores, das escolas, das instituições. Trabalhar com essa diversidade significa oportunizar acesso e aquisição de conhecimentos, capacidades, hábitos e valores. As crianças precisam ser formadas para viver a diversidade, a ética do respeito e do encontro com as diferenças e o consequente enriquecimento dos grupos e dos indivíduos com suas especificidades, não naturalizando as desigualdades. Isso se aprende através da abertura para a existência de outros modos de viver e pela ampliação das experiências cotidianas.

Para tanto, é necessário considerar, sobretudo:

- A indissociabilidade do cuidar e educar no desenvolvimento das práticas pedagógicas.
- O brincar como forma de apropriação e de criação e recriação das culturas.

3. Que saberes e fazeres são necessários para elaborar o planejamento para cada ciclo e a articulação desse entre os ciclos?

Educar pressupõe a oferta de uma herança cultural e o espaço para desenvolver a singularidade. A educação das crianças pequenas precisa ser pensada como um processo de longo prazo – de 0 até 6 anos –, com intencionalidades claras, densas e amplas, que podem ser subdivididas em intencionalidades de médio prazo (ciclos).

Para se dar continuidade vertical na educação de zero até seis anos, é preciso estabelecer um núcleo comum de capacidades a serem desenvolvidas e construídas e buscar a permanência de uma professora ou educadora, por um maior período de tempo, acompanhando as crianças até fechar uma etapa. Pode-se realizar a mudança de um dos elementos do grupo (professora/educadora), garantindo a permanência de outra que dê continuidade ao processo de proximidade com os bebês e crianças pequenas e com suas famílias.

As turmas devem ser organizadas para que as crianças permaneçam num grupo e compartilhem seus tempos e espaços, pois conviver continuamente com um grupo de pessoas cria desafios e tempo para ultrapassar esses problemas. Estar junto por prazos alongados e/ou ampliados leva ao conhecimento e aproximação, ao convívio contínuo, à superação das diferenças. Cada ser humano precisa encontrar um lugar no mundo. Aprender a relacionar-se com os demais, crianças, pais, colegas, leva-as a aceitar a diversidade das pessoas.

Para se trabalhar na perspectiva dos ciclos, a escola precisa se organizar de modo a garantir:

- coerência Interna na organização das turmas e do trabalho dos docentes;
- acompanhamento da educadora ou professora, contatos regulares e planejamento coordenado entre os níveis;
- entendimento do que caracteriza as crianças em cada ciclo e suas necessidades formativas;
- continuidade nos ritos de passagem dos ciclos da infância (1º e 2º Ciclos da Educação Infantil e 1º Ciclo do ensino).

4. Que saberes e fazeres são necessários para desenvolver o compromisso e a disposição para construir novos modos, mais contemporâneos, de desenvolver a identidade profissional da Educação Infantil, avaliando, replanejando, registrando, analisando, interpretando sua prática e aprendendo a ser docente?

A construção das identidades de professor de Educação Infantil tem uma história longa que nos remete às primeiras educadoras dos Jardins da Infância.

Em meados do século XIX, a profissão de professora de crianças foi uma oportunidade para as mulheres que gostariam de ter uma realização profissional. Lembre-se que até então o magistério era especificamente uma profissão masculina.

Naquele momento histórico, ser professora estava ligado a muitas características morais, daquilo que se considerava como habilidades femininas: carinho, cuidado, delicadeza etc.

Nas sociedades contemporâneas, as características identitárias das professoras/educadoras da Educação Infantil estão mais ligadas a sua capacidade de ser um profissional competente, que consiga estabelecer relações adequadas com as crianças e suas famílias, capaz de propor e realizar uma prática educativa com intencionalidades definidas.

Portanto, são saberes e fazeres necessários para desenvolver a identidade de professora/educadora da Educação Infantil:

- Reconhecer-se e fazer-se reconhecido como profissional da educação.
- Conhecer as especificidades da formação profissional para a primeira infância.
- Conhecer as diferentes concepções que permeiam as práticas existentes.
- Conhecer os avanços das ciências humanas e sociais no que dizem respeito ao processo de desenvolvimento da criança.
- Compreender a instituição de Educação Infantil como espaço coletivo de cuidar e educar as crianças de zero até seis anos em parceria com a família e a comunidade.
- Comprometer-se com o bem-estar e o desenvolvimento integral das crianças.
- Dominar o instrumental necessário ao desempenho competente de suas

funções de cuidar e educar as crianças.

- Dominar estratégias de acesso, utilização e apropriação da produção cultural, científica e tecnológica da contemporaneidade para mediar as ações com as crianças.
- Propiciar alternativas que contribuam para a participação efetiva das crianças com deficiência.
- Ser um profissional investigador e pesquisador que sabe ver e analisar, ouvir e refletir sobre o que faz.
- Reconhecer e entender que a aprendizagem não é uma ação individual, mas uma ação coletiva, com cooperação, troca de ideias, partilha de experiências, de emoções, confrontos de pontos de vista, ensino recíproco.
- Construir modos de pensar e agir em comum, favorecendo o trabalho em equipe.

5. Que linguagens devem ser consideradas nas proposições curriculares da Educação Infantil?

Como afirma Junqueira (2005), já faz tempo que a expressão “linguagem” participa das discussões sobre currículo da Educação Infantil, mas, ainda atualmente, muitos dos profissionais da Educação Básica entendem linguagem como língua e, ainda mais, restringindo-a à linguagem verbal - oral e escrita. O Referencial Curricular para a Educação Infantil (RCNEI, 1988) aponta o movimento, a música e as artes visuais como linguagens.

Linguagem é meio pelo qual os seres humanos se comunicam e se expressam. Para Friedmann (2005), além da linguagem mais direta, que é a verbal (que nem sempre é a mais verdadeira, ou expressiva ou reveladora das profundezas de um ser), existem também as linguagens não verbais, com as quais nascemos e que muitas vezes não são compreensíveis. São as linguagens simbólicas, que se apresentam via imagens e por meio das quais se pode entrar mais profundamente no mundo do ser humano.

Dentre as linguagens simbólicas, temos a linguagem dos sons, do toque, da fala, da escrita, dos cheiros, dos sabores, do brincar, das atitudes, das marcas, das posturas, das reações emocionais, do desenho, da arte.

O essencial, então, é tomar como ponto de partida as crianças, suas expressões e seus “dizeres”, tudo são dados concretos que nos oferecem elementos de referência. Toda e qualquer atividade da criança é permeada de linguagens simbólicas e são essas que nos permitem adentrar “realmente” o universo infantil, entendendo que as crianças possuem muitas maneiras diferenciadas de pensar e de aprender.

Por meio das linguagens – que Malaguzzi (Gandini, 1999) nos diz serem cem –, a criança comunica e se expressa para construir novos conhecimentos, dar significado e se apropriar do mundo. Sendo assim, o trabalho e as diferentes vivências com as linguagens concretizarão o desenvolvimento das capacidades para oportunizar à criança estabelecer relações, analisar, comparar, desenvolver valores, atitudes, realizar operações motoras e mentais, fazer analogias, resolver situações-problema com autonomia, descobrir, enfim criar e recriar.

Assim, é importante valorizar a construção de significados pela criança em todas as suas linguagens, que são múltiplas e diversas. A escola e a educação, quando valorizam essencial e primeiramente a escrita, podem acabar por destituir a criança de suas formas mais genuínas de expressão. É na busca de interpretar e recriar o mundo que o aprender a ler e escrever integram a todos os outros recursos que as crianças e nós também temos.

As linguagens não se apresentam isoladamente, fragmentadas. Na prática, elas se interligam e se complementam. Uma atividade proposta traz em si várias linguagens que levam ao desenvolvimento de capacidades, mesmo que, naquele momento, haja uma intencionalidade focada em uma determinada linguagem.

Para efeito de organização didática, este documento apresenta a Natureza, Sociedade e Cultura e o Brincar como *eixos estruturadores em torno dos quais as linguagens se desenvolvem*.

Esta Proposição Curricular estabelece para o trabalho na Educação Infantil sete linguagens, que representam aqui as múltiplas linguagens que as crianças utilizam articuladamente: Artes plásticas visuais, Linguagem corporal, Linguagem digital, Linguagem escrita, Linguagem musical, Linguagem matemática, Linguagem oral.

É imprescindível ressaltar que não há hierarquia entre as linguagens, todas são igualmente importantes na Educação Infantil. À instituição educativa cabe organizar o espaço, o tempo e as rotinas que garantam às crianças vivenciar diversas atividades que levem a experimentar situações de diferentes linguagens, por meio das interações com o outro, adulto ou criança,

com o meio e consigo mesma. E, ainda, “preservando momentos de aprendizagens individuais e coletivas, de socialização de decisões, de descobertas, de discussão de opiniões divergentes e enfrentamento de conflitos, assumindo-se, portanto, como um espaço de construção de identidades de sujeitos-aprendizes” (PROENÇA, 2003).

Assim, as instituições de Educação Infantil devem propor às crianças experiências centradas nesses eixos e linguagens que possibilitarão o desenvolvimento de algumas *capacidades* que serão apresentadas logo a seguir.

Lembramos que as capacidades apontadas para serem desenvolvidas por meio das linguagens estão abertas ao enriquecimento, à investigação, à pesquisa, ao estudo, à complementação, ao aprofundamento, processos que devem orientar toda a prática pedagógica dos profissionais envolvidos na Educação Infantil.

CAPACIDADES/HABILIDADES – 1º CICLO – CRIANÇA DE 0 A 3 ANOS

EIXO 1 – Construção de atitudes e valores	
CAPACIDADES	HABILIDADES
1. Construir uma imagem positiva de si, ampliando a autoconfiança, identificando cada vez mais limitações e possibilidades e agindo de acordo com elas.	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar algumas singularidades próprias e das pessoas com as quais convive no cotidiano em situações de interação. - Realizar pequenas ações cotidianas ao seu alcance para adquirir independência. - Conhecer a si mesma, suas habilidades e limitações.
2. Identificar e enfrentar situações de conflitos, utilizando recursos pessoais, respeitando as outras crianças e adultos e exigindo reciprocidade.	<ul style="list-style-type: none"> - Selecionar as preferências, respeitando as preferências dos outros. - Interagir com o meio em situações cotidianas de forma consciente. - Relacionar-se com as pessoas e com o meio onde estão inseridas. - Valorizar suas conquistas e as dos outros, identificando e respeitando as limitações de ambos.
3. Valorizar ações de cooperação e solidariedade, desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração e compartilhando vivências.	<ul style="list-style-type: none"> - Ter iniciativa para pedir ajuda nas situações em que isso se fizer necessário. - Interessar-se por situações que envolvam a relação com o outro. - Ajudar os outros na realização de atividades.
4. Adotar hábitos de autocuidado, valorizando atitudes relacionadas à higiene, alimentação, conforto, segurança, proteção do corpo e cuidado com a aparência.	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer o próprio corpo e as diferentes sensações e ritmos que produz. - Identificar diferentes objetos utilizados na higiene. - Realizar a higiene das mãos com ajuda. - Expressar e manifestar desconforto relativo à presença de urina e fezes nas fraldas. - Interessar-se por desprender-se das fraldas e utilizar o vaso sanitário, sem auxílio. - Experimentar novos alimentos e comer sem ajuda. - Identificar situações de risco no ambiente mais próximo. - Ter cuidado com o corpo, com a prevenção de acidentes, e com a saúde de forma geral. - Valorizar atitudes relacionadas à saúde e ao bem-estar individual e coletivo.
5. Identificar e compreender a pertinência aos diversos grupos dos quais participa, respeitando regras básicas de convívio social e diversidade que os compõem.	<ul style="list-style-type: none"> - Respeitar as regras simples de convívio social. - Ser cooperativo com o grupo de convivência. - Posicionar-se nos processos de tomada de decisões. - Desenvolver valores sociais e culturais, valorizando o próprio contexto social. - Perceber-se como membro de uma coletividade. - Identificar pessoas da organização do ambiente escolar. - Saber diferenciar os diversos grupos sociais dos quais participa. - Identificar papéis sociais, existentes em seu grupo de convívio.

EIXO 1 – Construção de atitudes e valores	
CAPACIDADES	HABILIDADES
	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer as regras elementares do convívio social. - Respeitar a presença do outro em seu meio social. - Participar de atividades em grupo. - Conviver com os demais. - Elaborar e respeitar regras e combinados do grupo. - Perceber o sentido das regras. - Executar pequenas ordens. - Compartilhar o espaço. - Dividir materiais e brinquedos. - Controlar seu comportamento. - Cuidar de si.
6. Comunicar e expressar desejos, desgostos, necessidades, preferências e vontades em brincadeiras e atividades cotidianas.	<ul style="list-style-type: none"> - Expressar suas opiniões sem receio de errar.

EIXO 2 - A construção do conhecimento mediante interações estabelecidas com a cultura, a natureza e a sociedade; ou seja, com o mundo físico e social	
CAPACIDADES	HABILIDADES
1. Participar ativamente na resolução de problemas.	<ul style="list-style-type: none"> - Formular perguntas. - Estabelecer relações simples na comparação de dados. - Confrontar suas ideias com as de outras crianças e adultos. - Formular coletiva e individualmente conclusões e explicações sobre o tema em questão.
2. Utilizar, com ajuda do professor, diferentes fontes para buscar informações.	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar a observação direta e com uso de instrumentos, como binóculos, lupas, microscópios etc. para a obtenção de dados e informações. - Identificar locais que guardam informações, como bibliotecas, museus etc. - Ler e interpretar registros, como desenhos, fotografias, maquetes, documentários, relatos de pessoas, livros, mapas.
3. Interessar-se por conhecer diferentes formas de expressão cultural.	<ul style="list-style-type: none"> - Registrar informações, utilizando diferentes formas: desenhos, textos orais ditados ao professor, comunicação oral, registrada em gravador etc. - Reconhecer e valorizar brincadeiras, jogos e canções que digam respeito às tradições culturais de sua comunidade e de outras. - Reconhecer e valorizar modos de ser, viver e trabalhar de alguns grupos sociais do presente e do passado. - Identificar e valorizar alguns papéis sociais existentes em seus grupos de convívio, dentro e fora da instituição. - Valorizar e preservar o patrimônio cultural do seu grupo social. - Participar de atividades que envolvam processos de confecção de objetos. - Reconhecer algumas características de objetos produzidos em diferentes épocas e por diferentes grupos sociais.
4. Compreender, com ajuda dos adultos, de fotos, relatos e outros registros, as mudanças ocorridas nas paisagens ao longo do tempo.	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar a paisagem local (rios, vegetação, construções, florestas, campos, dunas, açudes, mar, montanhas etc.).
5. Valorizar atitudes de manutenção e preservação dos espaços coletivos e do meio ambiente.	
6. Estabelecer algumas relações entre diferentes espécies de seres vivos, suas características e suas necessidades vitais.	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer e apropriar-se dos cuidados básicos de pequenos animais e vegetais por meio da sua criação e cultivo. - Conhecer algumas espécies da fauna e da flora brasileira e mundial. - Perceber os cuidados necessários à preservação da vida e do ambiente.

EIXO 3 - A apropriação de múltiplas linguagens (oral, escrita, musical, corporal, plástica, digital, brincar, matemática) como forma de expressão

CAPACIDADES	HABILIDADES
1. Ampliar o conhecimento de mundo, manipulando diferentes objetos e materiais, explorando suas características, propriedades e possibilidades de manuseio.	<ul style="list-style-type: none"> - Estabelecer relações com diversas formas de expressão artística. - Utilizar diversos materiais gráficos e plásticos sobre diferentes superfícies para ampliar suas possibilidades de expressão e comunicação; - Explorar e manipular materiais, como lápis e pincéis de diferentes texturas e espessuras, brochas, carvão, carimbo, tintas, água, areia, terra, argila etc. - Manipular e identificar diferentes suportes gráficos, como jornal, papel, papelão, parede, chão, caixas, madeiras etc. - Explorar e reconhecer diferentes movimentos gestuais, visando à produção de marcas gráficas. - Ter cuidado o próprio corpo e dos colegas no contato com os suportes e materiais de artes. - Ter cuidado com os materiais e com os trabalhos e objetos produzidos individualmente ou em grupo. - Interessar-se pelas próprias produções e de outras crianças. - Observar e identificar imagens diversas, descrevendo para o colega cego. - Realizar leitura de imagens e apreciar fotos, desenhos, ilustrações etc. - Reconhecer objetos e através do tato pelo formato, textura, temperatura, peso. - Reconhecer pessoas elo tato e pela voz. - Descrever objetos explicitando suas características físicas. - Manipular material que represente as convenções do Braille, identificando o número e a sequência da cela.
2. Apreciar diferentes produções artísticas, reconhecendo a grande diversidade.	<ul style="list-style-type: none"> - Criar imagens a partir de seu próprio repertório e da utilização dos elementos da linguagem das Artes Visuais: ponto, linha, forma, cor, volume, espaço, textura etc. - Explorar as produções artísticas na diversidade em que apresentam, levando em conta a necessidade da descrição e exploração tátil da criança cega.
3. Interagir e expressar desejos, necessidades e sentimentos nas variadas situações de comunicação oral.	<ul style="list-style-type: none"> - Expressar-se bem através da fala. - Elaborar perguntas e respostas de acordo com os diversos contextos de que participa. - Transmitir recados. - Pedir informações. - Explorar essas habilidades através da LIBRAS com crianças surdas. - Explorar muito a linguagem oral com a criança cega. - Usar a linguagem para repetir histórias.
4. Compreender algumas das funções sociais da leitura e da escrita.	<ul style="list-style-type: none"> - Interessar-se pela leitura de histórias, contos, poemas, parlendas trava-línguas.

EIXO 3 - A apropriação de múltiplas linguagens (oral, escrita, musical, corporal, plástica, digital, brincar, matemática) como forma de expressão

CAPACIDADES	HABILIDADES
	<ul style="list-style-type: none"> - Escutar e compreender textos de diferentes gêneros lidos pelo professor. - Elaborar perguntas e respostas de acordo com diversos contextos em que participa. - Observar e manusear materiais impressos diversificados. - Valorizar a leitura como fonte de prazer e entretenimento. - Reconhecer letras e palavras do alfabeto comum e do Braille. - Interpretar textos com auxílio de imagens, desenhos e figuras. - Reconhecer o nome próprio e outros nomes. - Escrever o próprio nome em situações em que isso é necessário. - Escrever o próprio nome e outros nomes, ainda que de forma não convencional. - Produzir textos individuais e/ou coletivos ditados oralmente pelo professor para diversos fins, em situações contextualizadas. - Praticar escrita de próprio punho, utilizando o conhecimento de que dispõe, no momento, sobre o sistema de escrita em língua materna. - Reconhecer o próprio nome e o nome dos colegas escritos em Braille. - Respeitar a produção própria e alheia.
5. Ouvir, perceber e discriminar eventos sonoros diversos, fontes sonoras e produções musicais.	<ul style="list-style-type: none"> - Ouvir com atenção. - Brincar com a música, imitar, inventar e reproduzir criações musicais. - Explorar, identificar e produzir sons. - Coordenar os sons musicais com movimentos. - Saber utilizar instrumentos da bandinha. - Cantar em grupo e individualmente. - Imitar, inventar e reproduzir canções. - Ouvir diferentes estilos musicais. - Explorar, expressar e produzir o silêncio e os sons com a voz, o corpo, o entorno e materiais sonoros diversos. - Interpretar músicas e canções diversas. - Dançar e/ou fazer improvisação musical. - Desenvolver memória musical por meio da audição de canções.
6. Explorar as possibilidades de gestos e ritmos corporais para expressar-se nas diversas situações de interação.	<ul style="list-style-type: none"> - Familiarizar-se com a imagem do próprio corpo. - Deslocar-se com destreza progressiva no espaço ao andar, correr, pular etc., desenvolvendo atitude de confiança nas próprias capacidades motoras. - Reconhecer progressivamente os segmentos e elementos do próprio corpo por meio da exploração, das brincadeiras, do uso do espelho e da interação com os outros. - Expressar sensações e ritmos corporais por meio de gestos, posturas e

EIXO 3 - A apropriação de múltiplas linguagens (oral, escrita, musical, corporal, plástica, digital, brincar, matemática) como forma de expressão

CAPACIDADES	HABILIDADES
	<p>da linguagem oral.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Explorar diferentes posturas corporais, como sentar-se em diferentes inclinações, deitar-se em diferentes posições, ficar ereto apoiado na planta dos pés com e sem ajuda etc., descrevendo sempre a situação vivenciada para compreensão do aluno cego e com BV. - Deslocar-se no espaço por meio da possibilidade constante de arrastar-se, engatinhar, rolar, andar, correr, saltar etc., oportunizando meios para participação dos alunos com deficiência. - Correr, subir, descer, escorregar, pendurar-se, movimentar-se, dançar etc., para ampliar gradualmente o conhecimento e controle sobre o corpo e o movimento, considerando os alunos com deficiência visual e alteração motora. - Aperfeiçoar os gestos relacionados com a preensão, o encaixe, o traçado no desenho, o lançamento etc., por meio da experimentação e utilização de suas habilidades manuais em diversas situações cotidianas, oportunizando meios para participação dos alunos com alterações motoras e deficiência visual. - Perceber as estruturas rítmicas para expressar-se corporalmente por meio de brincadeiras e de outros movimentos que sejam pertinentes a uma determinada situação.
<p>7. Utilizar da contagem oral, de noções de quantidade, de tempo e de espaço, junto com o professor, nos diversos contextos onde essa utilização é necessária; para alunos cegos ou de baixa visão, os materiais devem ser manipulados e essa capacidade desenvolvida com apoio do tato e da audição.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Manipular e explorar objetos e brinquedos em situações organizadas de forma a existirem quantidades individuais suficientes para que cada criança possa descobrir as características e propriedades principais e suas possibilidades associativas: empilhar, rolar, transvasar, encaixar etc. - Utilizar de quantificadores básicos (muito, tudo, pouco, nada etc.). - Utilizar de noções simples de cálculo mental como ferramenta para resolver problemas. - Comunicar quantidades utilizando oralidade e símbolos não convencionais. - Identificar números em diferentes contextos. - Explorar diferentes procedimentos para comparar grandezas.

CAPACIDADES/HABILIDADES – 2º CICLO – CRIANÇA DE QUATRO A CINCO ANOS

EIXO 1 - Construção de atitudes e valores	
CAPACIDADES	HABILIDADES
1. Construir uma imagem positiva de si, ampliando a autoconfiança, identificando cada vez mais suas limitações e possibilidades e agindo de acordo com elas, recebendo recursos de acessibilidade quando necessário.	<ul style="list-style-type: none"> - Ter autoimagem positiva e ajustada de si mesma, identificando características e qualidades pessoais. - Apresentar autoconfiança em suas ações. - Descobrir, conhecer e controlar progressivamente o próprio corpo. - Confiar nas próprias possibilidades de explorar o entorno. - Valorizar positivamente sua identidade sexual. - Agir de forma cada vez mais autônoma em suas atividades habituais. - Perceber-se como indivíduo, aprendendo a diferenciar os seus gostos, opiniões e respeitar a existência do outro. - Aceitar separar-se da família para viver outras experiências fora do ambiente familiar. - Circular pelos espaços de seu cotidiano de forma autônoma. - Concentrar-se nas atividades propostas. - Ter confiança em suas estratégias na capacidade para lidar com situações novas, utilizando seus conhecimentos prévios. - Escolher brinquedos, objetos e espaços para brincar. - Planejar e controlar a própria ação para resolver tarefas simples ou problemas do cotidiano. - Criar novas estratégias para desenvolver um trabalho. - Explorar o ambiente com atitudes de curiosidade e segurança. - Formular opiniões próprias.
2. Identificar e enfrentar situações de conflitos, utilizando seus recursos pessoais, respeitando as outras crianças e adultos e exigindo reciprocidade.	<ul style="list-style-type: none"> - Ter atitude de respeito às características e qualidades das outras pessoas e valorizá-las, sem adotar atitudes de discriminação. - Renunciar à plena satisfação dos próprios interesses, aceitando as frustrações. - Interessar-se pelas manifestações da sua cultura. - Situar-se na posição emocional do outro. - Lidar com situações adversas de forma propositiva. - Estabelecer vínculos afetivos e troca entre adultos e outras crianças. - Valorizar o diálogo como forma de lidar com conflitos. - Respeitar opiniões.
3. Valorizar ações de cooperação e solidariedade, desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração e compartilhando suas vivências.	<ul style="list-style-type: none"> - Saber pedir e oferecer ajuda. - Dividir, compartilhar, superando o egocentrismo. - Trabalhar em equipe. - Ser cordial com os colegas, educadores e demais funcionários da instituição.

EIXO 1 - Construção de atitudes e valores	
CAPACIDADES	HABILIDADES
	<ul style="list-style-type: none"> - Colocar-se no lugar do outro para entender um novo ponto de vista. - Apresentar atitudes de cooperação e solidariedade. - Reconhecer a importância de regras sociais de convivência em casa, na rua, na escola, na comunidade. - Construir coletivamente regras e combinados e respeitá-los. - Respeitar os limites na convivência com o outro. - Saber esperar a vez para falar. - Saber ouvir o outro. - Valorizar a cultura pela paz e a tolerância para com os outros.
4. Adotar hábitos de autocuidado, valorizando as atitudes relacionadas à higiene, alimentação, conforto, segurança, proteção do corpo e cuidado com a aparência.	<ul style="list-style-type: none"> - Valorizar a vida e se implicar na melhoria do próprio ambiente. - Desenvolver atitudes de autocuidado. - Ter hábitos básicos de saúde e bem-estar. - Valorizar e contribuir com a organização e limpeza do ambiente: escolar, da própria casa, da sua cidade etc. - Utilizar adequadamente as dependências sanitárias. - Identificar situações de risco no ambiente.
5. Identificar e compreender a sua pertinência aos diversos grupos dos quais participam, respeitando regras básicas de convívio social e diversidade que os compõem.	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar progressivamente algumas singularidades próprias das pessoas com as quais convive, inclusive algumas deficiências. - Identificar as relações de parentesco mais simples. - Estabelecer relações sociais em âmbito cada vez mais amplo. - Respeitar as diferenças raciais, físicas, culturais, religiosas e socioeconômicas. - Perceber-se como membro participante da escola, da comunidade e da sociedade. - Perceber a organização social e relacionar-se com o outro de forma adequada ao seu meio.
6. Comunicar e expressar desejos, desagrados, necessidades, preferências e vontades em brincadeiras e em atividades cotidianas.	<ul style="list-style-type: none"> - Expressar sentimentos e emoções. - Respeitar opiniões.
7. Assumir papéis e representá-los como estratégia de compreensão do mundo a sua volta.	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar-se do faz de conta como forma de se expressar e diferenciá-lo da realidade. - Diferenciar a realidade do imaginário

EIXO 2 - A construção do conhecimento através das interações estabelecidas com a cultura, a natureza e a sociedade; ou seja, com o mundo físico e social	
CAPACIDADES	HABILIDADES
1. Contribuir ativamente na resolução de problemas.	
2. Utilizar, com ajuda do professor, diferentes fontes para buscar informações.	
3. Registrar informações, utilizando diferentes formas: desenhos, textos orais ditados ao professor, comunicação oral registrada em gravador etc.	
4. Compreender, com ajuda dos adultos, de fotos, relatos e outros registros as mudanças ocorridas nas paisagens ao longo do tempo.	<ul style="list-style-type: none"> - Valorizar atitudes de manutenção e preservação dos espaços coletivos e do meio ambiente. - Identificar a paisagem local (rios, vegetação, construções, florestas, campos, dunas, açudes, mar, montanhas etc.), fazendo descrição dos locais e exploração através do tato. - Perceber-se como parte do meio ambiente. - Identificar situações de risco no ambiente. - Conhecer os processos básicos de exploração e observação do ambiente. - Estabelecer relações, comparações e identificar causas/efeitos de situações cotidianas.
5. Estabelecer algumas relações entre diferentes espécies de seres vivos, suas características e suas necessidades vitais, descrevendo e explorando por sentidos diversos, quando necessário, para acesso de crianças surdas e cegas.	

EIXO 3 - A apropriação de múltiplas linguagens (oral, escrita, musical, corporal, plástica, digital, brincar, matemática) como forma de expressão

CAPACIDADES	HABILIDADES
1. Interessar-se por conhecer diferentes formas de expressão cultural, utilizando as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, visual, oral, escrita, brincar, digital, matemática e outras) de acordo com as diferentes intenções e situações de comunicação, como forma de compreender e ser compreendido.	<ul style="list-style-type: none"> - Representar e evocar diversos aspectos da realidade, vividos, conhecidos ou imaginados, e expressá-los mediante as possibilidades simbólicas oferecidas pelas diversas formas de representação e expressão. - Ampliar o conhecimento de mundo manipulando diferentes objetos e materiais, explorando suas características, propriedades e possibilidades de manuseio. - Construir um repertório de diversas brincadeiras da cultura infantil. - Identificar diversos elementos e propriedades de brinquedos explorados do cotidiano. - Escolher brinquedos, objetos e espaços para brincar. - Utilizar-se do faz de conta como forma de se expressar e diferenciá-lo da realidade.
2. Apreciar diferentes produções artísticas, reconhecendo a grande diversidade.	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar a linguagem do desenho, da pintura, da modelagem, da colagem, da fotografia, do teatro e do cinema em processos de criação e produção de arte. - Expressar e compreender sentimentos, sensações, ideias e desejos por meio da linguagem artística. - Utilizar seus sentidos para construir objetos e obras. - Utilizar alguns procedimentos necessários para desenhar, pintar, modelar etc. - Utilizar-se de diversos materiais, instrumentos e suportes necessários para o fazer artístico. - Fazer uso adequado da tesoura. - Realizar dobraduras. - Desenhar livremente. - Modelar livremente. - Fazer colagem de diversos materiais em diversas superfícies. - Fazer desenho representativo de histórias. - Desenhar como forma de lazer, de registro, de expressão. - Reconhecer e nomear as cores ao seu redor, percebendo as diferentes tonalidades que podem apresentar. - Criar desenhos, pinturas, colagens, modelagens à partir de seu próprio repertório e da utilização dos elementos da linguagem das artes visuais: ponto, linha, forma, volume, espaço, textura etc. - Utilizar de espaços bidimensionais e tridimensionais na realização de seus projetos artísticos. - Organizar e cuidar dos materiais no espaço físico da sala. - Valorizar as próprias produções e as produções de outras crianças bem como as produções de arte em geral.
3. Compreender algumas das funções sociais da leitura e da	<ul style="list-style-type: none"> - Ouvir, ler e recontar histórias. - Perceber e reconhecer a linguagem escrita como instrumento de

EIXO 3 - A apropriação de múltiplas linguagens (oral, escrita, musical, corporal, plástica, digital, brincar, matemática) como forma de expressão

CAPACIDADES	HABILIDADES
escrita.	<p>informação e meio para comunicar desejos, emoções e informações.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Perceber e identificar os usos reais da escrita em seu cotidiano. - Reconhecer diferenças nas propriedades físicas e de função social, de materiais impressos como livros, revistas, histórias em quadrinhos, jornais e outros. - Descobrir a importância dos símbolos na comunicação humana, sendo o código Braille um exemplo. - Participar de leitura de diferentes gêneros como contos, poemas, parlendas, trava-línguas etc., com a ajuda de um adulto. - Identificar diferentes tipos de textos e suas funções. - Escolher livros para ler ao seu modo e apreciá-los. - Conhecer o código Braille. - Perceber que as palavras pronunciadas oralmente podem ser representadas através da escrita. - Diferenciar letra de desenho. - Diferenciar letra de numerais. - Diferenciar letras umas das outras. - Criar hipóteses de escrita e expressá-las. - Reconhecer seu nome escrito, identificando-o nas diversas situações do cotidiano. - Reconhecer os nomes dos colegas que são mais próximos. - Produzir escrita espontânea: escrever palavras e textos, ainda que de forma não convencional. - Participar de práticas de escrita coletiva como: recontos e letras de músicas. - Encontrar palavras conhecidas em um texto. - Participar de jogos sonoros com as palavras. - Registrar de diferentes formas a rotina da turma. - Discriminar rótulos e embalagens, identificando os mais utilizados.
4. Interagir nas variadas situações de comunicação oral. Para crianças surdas, essa capacidade deve se dar por meio da LIBRAS e recursos visuais. Para crianças com deficiência física que apresentem alteração fonoarticulatória, a capacidade deve se dar por meio de prancha de comunicação (recursos visuais).	<ul style="list-style-type: none"> - Interagir e expressar desejos, necessidades e sentimentos nas variadas situações de comunicação oral. - Conhecer vários gêneros orais, participando de diversas situações de interação social, nas quais possa contar suas vivências, ouvir as de outras pessoas. - Saber esperar a vez para falar. - Saber ouvir o outro. - Acompanhar e relatar sequências de fatos. - Utilizar vocabulário aprendido. - Reproduzir oralmente trava-línguas, parlendas. - Conhecer, distinguir e interpretar diferentes tipos de texto: poemas,

EIXO 3 - A apropriação de múltiplas linguagens (oral, escrita, musical, corporal, plástica, digital, brincar, matemática) como forma de expressão

CAPACIDADES	HABILIDADES
	<p>parlendas, histórias, carta, bilhete.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cantar, fazer rimas, conversar informalmente, transmitir recados, imitar, reproduzir sons e entonações. - Dialogar. - Transmitir recados. - Pedir informações. - Elaborar e responder perguntas. - Apresentar propostas diante de uma realidade adversa ou de desafios.
5. Ouvir, perceber e discriminar eventos sonoros diversos, fontes sonoras e produções musicais.	<ul style="list-style-type: none"> - Ouvir, perceber e discriminar eventos sonoros diversos. - Brincar com música. - Explorar, identificar e produzir sons. - Coordenar os sons musicais com movimentos. - Saber utilizar instrumentos da bandinha. - Cantar em grupo e individualmente. - Imitar, inventar e reproduzir canções. - Ouvir diferentes estilos musicais. - Identificar elementos da música para expressar, interagir com os outros e ampliar seu conhecimento de mundo. - Perceber e expressar sensações, sentimentos e pensamentos por meio de improvisações, composições e interpretações musicais. - Utilizar as variações de tempos, compassos e ritmos musicais. - Reconhecer versos, estilos da música brasileira e de outros locais e povos. - Cantar as músicas para aprimorar a memória musical. - Produzir sons com várias partes do corpo. - Produzir sons com vários objetos e materiais. - Confeccionar instrumentos sonoros. - Explorar o silêncio através de sons da voz, do corpo, objetos etc. - Expressar o silêncio através da percepção, atenção e observação. - Valorizar obras musicais de diferentes gêneros, estilos, épocas, culturas etc. - Interessar-se pelas próprias produções, pelas de outras crianças e pelas diversas produções artísticas.
6. Explorar as possibilidades de gestos e ritmos corporais para expressar-se nas diversas situações de interação. Essa capacidade pode ser acessível para crianças cegas por meio de referenciais orais e ajuda física	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer gradativamente os limites e as potencialidades de seu corpo. - Perceber as sensações e sinais vitais do próprio corpo. - Relacionar-se com seu corpo e com o corpo do outro de forma respeitosa e sem preconceitos. - Identificar as partes do corpo, nomeando-as.

EIXO 3 - A apropriação de múltiplas linguagens (oral, escrita, musical, corporal, plástica, digital, brincar, matemática) como forma de expressão

CAPACIDADES	HABILIDADES
no aprendizado dos gestos e demais situações exploradas.	<ul style="list-style-type: none"> - Perceber o próprio corpo, estabelecendo relações entre objeto e espaço ocupado. - Reconhecer a lateralidade. - Utilizar estruturas rítmicas para expressar-se. - Compartilhar com o outro sentimentos e ideias através da corporeidade. - Utilizar da expressão corporal para construir jogos dramáticos e cênicos. - Criar gestos e ritmos estéticos. - Relacionar-se com o meio social e natural através do movimento. - Utilizar de forma expressiva e intencional o movimento em situações cotidianas e brincadeiras. - Utilizar gestos diversos e o ritmo corporal nas suas brincadeiras, danças, jogos e demais situações de interação, expressando sentimentos e emoções. - Perceber diferentes qualidades e dinâmicas do movimento como a força, velocidade, resistência, flexibilidade, conhecendo gradativamente os limites e as potencialidades do corpo. - Controlar gradualmente o próprio movimento, aperfeiçoando seus recursos de deslocamento e ajustando suas habilidades motoras para utilização em jogos, brincadeiras, danças e demais situações. - Utilizar os movimentos adquiridos como possibilidade de agir de forma mais autônoma no seu meio, tanto no que se refere ao deslocamento quanto ao autocuidado. - Conhecer algumas manifestações culturais do repertório que envolve a corporeidade (gestos, atividades esportivas, jogos, danças, brincadeiras, mímicas etc.). - Realizar ações e procedimentos dentro de um repertório de atividades culturais, relacionadas ao movimento. - Utilizar movimento de pressão, encaixe, lançamento e outros possíveis para manusear os diferentes materiais e objetos. - Utilizar-se de diferentes posturas: agachar, assentar, manter-se ereto etc. - Utilizar-se, com equilíbrio gradual, de movimentos como correr, pular, subir, rolar, balançar, escorregar e empurrar.
7. Utilizar da contagem oral, de noções de quantidade, de tempo e de espaço, com o professor, nos diversos contextos onde essa utilização é necessária. Os alunos com deficiência visual e alteração motora serão capazes de desenvolver essa capacidade desde que orientados pelo educador e nos diversos	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer as medidas de peso, altura e do sapato, partindo do próprio corpo. - Identificar dias da semana, partindo da própria rotina. - Utilizar o calendário para registrar o tempo, cotidianamente. - Reconhecer a utilidade de objetos com números tais como máquina de calcular, telefone, relógio etc. - Comparar a sua altura com a dos colegas. Preparar receitas coletivamente, utilizando medidas: 1 copo, 4 ovos etc.

EIXO 3 - A apropriação de múltiplas linguagens (oral, escrita, musical, corporal, plástica, digital, brincar, matemática) como forma de expressão

CAPACIDADES	HABILIDADES
contextos em que essa utilização seja necessária, levando em conta as especificidades do aluno, deficiente ou não.	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar álbum de figurinhas. - Utilizar adequadamente termos básicos relativos à organização do tempo e do espaço com relação às vivências habituais da sua rotina. - Utilizar a linguagem matemática como forma de expressar ideias, organizar o pensamento, o raciocínio lógico, situando-se no tempo e no espaço imediatos. - Reconhecer e valorizar os números, operações numéricas, contagens orais e as noções espaciais como ferramentas necessárias em seu cotidiano. - Utilizar signos e registrá-los matematicamente. - Identificar números utilizados em atividades cotidianas e quantificá-los. - Adquirir noções de tempo para se localizar no espaço. - Realizar operações numéricas simples como ferramentas necessárias no seu cotidiano. - Ter confiança em suas estratégias e na capacidade para lidar com situações matemáticas novas, utilizando conhecimentos prévios. - Utilizar a contagem oral em brincadeiras e outras situações de acordo com as necessidades. - Utilizar noções de cálculo mental para resolver problemas simples. - Comunicar quantidades, utilizando diferentes registros. - Identificar números nos diferentes contextos em que se encontram. - Realizar atividades de quantificação, seriação e classificação. - Estabelecer relações entre quantidades e noções de espaço. - Perceber semelhanças e diferenças entre objetos, classificando-os a partir de critérios próprios, estabelecendo relações. - Identificar gradativamente os numerais e as quantidades correspondentes. - Fazer registros de numerais em situação de uso funcional e social (contagem, calendário etc.). - Resolver problemas envolvendo ideias de adição e subtração sem registro formal. - Reconhecer e valorizar a matemática como uma ferramenta necessária no cotidiano. - Utilizar signos e registrar matematicamente. - Estabelecer a diferença entre números e letras, usando-os adequadamente. - Manusear sólidos geométricos, percebendo semelhanças e diferenças. - Reconhecer formas geométricas básicas: triângulo, quadrado, círculo, retângulo. - Identificar que há outras figuras geométricas bi e tridimensionais, fazendo relações com objetos utilizados em seu cotidiano como caixas,

EIXO 3 - A apropriação de múltiplas linguagens (oral, escrita, musical, corporal, plástica, digital, brincar, matemática) como forma de expressão	
CAPACIDADES	HABILIDADES
	embalagens e outros objetos.
8. Perceber os recursos digitais como forma de comunicação e interação.	<ul style="list-style-type: none"> - Brincar com jogos digitais. - Usar o ICQ como forma de comunicação indivíduo-indivíduo e indivíduo-coletivo. - Fazer uso de <i>softwares</i>. - Buscar informações através da internet.

LINGUAGEM CORPORAL

Ana Cristina Carvalho Pereira

No contexto da Educação Infantil, a *linguagem corporal* pode ser entendida como o meio usado pelas crianças para expressar o que pensam, sentem e desejam transmitir, como ideias, pensamentos e emoções utilizando, *gestos, movimentos do corpo*. Estimular a criança a utilizá-la é uma maneira de contribuir para seu pleno desenvolvimento cognitivo e social.

A seguir discutiremos alguns fundamentos, como conceitos e práticas norteadoras do trabalho diário dos educadores no âmbito da *linguagem corporal* na Educação Infantil. Para tanto, buscamos construir um novo olhar sobre a infância, dentro da perspectiva da *linguagem do corpo* traduzida nos movimentos, gestos e expressões faciais que constituem uma das primeiras formas de linguagem que a criança usa para *dialogar* com as pessoas e interagir com o mundo.

O CORPO NA EDUCAÇÃO INFANTIL – ALGUMAS REFLEXÕES

Tornar-se humano é tornar-se individual, individualidade esta que se concretiza no e por meio do *corpo*, [...] o mais natural, o mais concreto, o primeiro e o mais precioso patrimônio que o homem possui. (RODRIGUES, 1986, p. 61.)

Entender a criança a partir de suas manifestações não verbais, entre elas a *linguagem corporal*, é compreendê-la de uma forma mais ampla, propondo experiências sobre as quais será possível fundamentar a construção de saberes, conhecimentos e capacidades.

Nesse contexto, entender o *corpo* como aquele que nos permite ser, ocupar espaços, fazer parte do mundo, construir sentidos, aprender, comunicar, dialogar e interagir numa totalidade integrada do corpo está sintetizado no que chamamos *corporeidade*.

No entanto, o que percebemos, na maioria das vezes, é uma dificuldade muito grande do trabalho na Educação Infantil de trabalhar nessa perspectiva. A escola acaba assumindo a visão cartesiana, que concebe o corpo como simples extensão da mente, negando o aspecto corporal da existência humana, adotando a visão da mente como separada do corpo. Daí a concepção de que tudo aquilo que chega a nós pelos sentidos é marcado pela falsificação atribuída aos enganos do corpo.

Essa forma de pensar influenciou fortemente a concepção ocidental de ensino, na qual

encontramos um corpo marcado pela interdição, pela negação. Um corpo para o qual desde a infância, dizem-lhe,

de pensar sem as mãos
de fazer sem a cabeça
de escutar e de não falar
de compreender sem alegrias
de amar e de maravilhar-se
só na Páscoa e no Natal [...]. (MALAGUZZI in EDWARDS *et al*, 1999, p. 5.)

Como resultado, a escola limitou-se a expressões predominantemente racionais. O corpo permaneceu ausente, desprezado, disciplinado, ordenado, impedindo que seus sentimentos e suas emoções penetrem no mundo da *suprema razão*. Nas atividades escolares até o presente, tem sido negado ao corpo o espaço que lhe é devido por direito. Essa tradição nega, por consequência, os conhecimentos, movimentos, ritmos, percepções e linguagem do corpo.

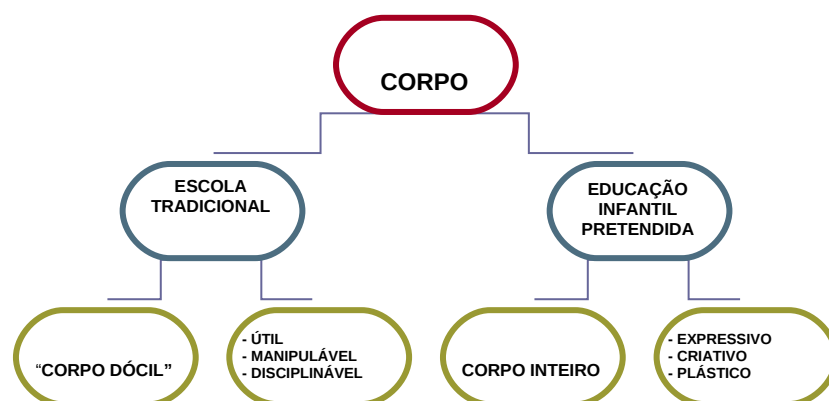
Nossas escolas, herdeiras autênticas da tradição visual-auditiva, funcionam de tal maneira que, para assistir às aulas, bastaria que as crianças tivessem seu par de olhos, seus ouvidos e suas mãos, ficando excluídos, para sua comodidade, os demais sentidos e o resto do corpo.

Essa coação é, geralmente, referida por Foucault (1987) pelo termo *disciplinas* (regras), entendido como o processo de domínio dos corpos dos indivíduos, colocando-os somente onde se julgassem mais úteis e disciplinando-os a fim de desenvolverem só as habilidades pretendidas.

O momento histórico das disciplinas [regras] é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente ao aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas à formação de uma relação que, no mesmo mecanismo, o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente. Forma-se, então, uma política das coerções, que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos (FOUCAULT, 1987, p. 127).

Para Foucault (2003), as regras moldam, treinam, manipulam, aperfeiçoam e educam a pessoa, marcando-a por meio de sinais, obrigações, limitações, transformando-as em “corpos dóceis”. Assim, a escola tradicional tem separado as atividades de *raciocínio de um lado* e as atividades *corporais de outro*, privilegiando as atividades intelectuais.

Concepções de corpo: tradicional *versus* contemporâneo



A concepção tradicional tem influenciado a Educação Infantil, pois, mesmo sabendo que as crianças são mais sensíveis à comunicação pelo corpo, expressando suas emoções e pensamentos pela linguagem corporal, essa linguagem é substituída bruscamente pela linguagem verbal quando entram na escola. A criança, que até então necessitava da linguagem corporal para se comunicar com o outro e entender a si própria, precisa adaptar-se repentinamente ao novo sistema, dando maior atenção às palavras e abandonando a expressão do corpo.

A diferença entre a linguagem corporal dos adultos e das crianças está, em primeiro lugar, no fato de que o corpo, para nós, se encontra à disposição como um instrumento totalmente desenvolvido, o que não vale para elas. O adulto tem plenas condições de lidar com isso, aprendeu a agir com o corpo. (MOLCHO, 2007, p. 11)

Como exemplo, podemos citar o que muitas vezes acontece com as crianças de zero até três anos e que constitui um problema grave, pois elas são fortemente dependentes de seus pais e, na creche, dos educadores que cuidam delas. Dependência esta necessária para sua sobrevivência. Elas só têm uma chance de satisfazer suas necessidades: a comunicação por meio da linguagem corporal. (MOLCHO, 2007)

As crianças reagem ao que veem e não ao que ouvem. Portanto, a linguagem corporal de seus pais e educadores dizem muito mais à criança do que se pode expressar pela linguagem verbal. Da mesma maneira, ela espera que os adultos (pais e educadores) sejam capazes de entender sua linguagem corporal. Ela está convencida de que expressou sentimentos e necessidades claramente, mas muitas vezes eles não as levam em consideração. No contexto da Educação Infantil, é o que podemos denominar de *ausência da escuta* das informações e necessidades das crianças dessa faixa etária.

Essa falta de comunicação se dá porque o mundo dos adultos é predominantemente um

mundo verbal, pois, historicamente, estamos condicionados a acreditar que as únicas formas de conhecimento, de saber e de interpretação do mundo são aquelas veiculadas pela língua, na sua manifestação como linguagem verbal, oral ou escrita. (SANTAELA, 2008)

Rompendo com essa tradição, a partir da segunda metade do século XIX, uma das correntes a defender a importância do corpo foi a *fenomenologia*, cujo objetivo era descrever o laço original que nos liga ao mundo, o corpo. Buscou revelar o duplo aspecto da experiência que o pensamento anterior tinha ocultado. O mediador privilegiado de acesso ao mundo. Portanto, para *falar da realidade humana, passa a ser necessário falar do corpo*.

Dentre os nomes mais expressivos dessa linha de pensamento no século XX, podemos citar Merleau-Ponty e o desenvolvimento de uma filosofia que instaura o primado da *corporalidade* essencial da consciência. Seu pensamento contrasta com as categorias dualistas de corpo e espírito, permitindo o surgimento de uma filosofia *do e pelo corpo*.

O mesmo autor afirma que a filosofia deveria reaprender a ver o mundo e que a ciência só seria completa se aceitasse o pensamento também como corporal, levando em consideração *o saber do corpo e suas manifestações*. Para ele, “a experiência motora do nosso corpo nos fornece uma maneira de ter acesso ao mundo e ao objeto”. (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 195)

Não podemos mais compreender a cognição como um fenômeno puramente abstrato, mas como um produto da integração de todos os mecanismos corporais fisiológicos, o psiquismo e o meio externo. A mente corporificada passa a ser associada à percepção, ao pensamento, ao uso da língua, ao desenvolvimento, às emoções e à consciência.

Apoiados em informações das ciências cognitivas e neurociências e frente aos novos paradigmas de entendimento sobre o *corpo e a cognição*, autores propõem e apontam novos caminhos que podem servir como parâmetros para novas organizações curriculares. Dentre eles, podemos citar Gibbs (2006, p. 276) afirmando que:

A cognição ocorre quando o corpo interage com os mundos físico e cultural e deve ser estudada em termos das interações dinâmicas entre pessoas e seu meio. A linguagem e o pensamento emergem a partir de padrões recorrentes de atividade corporificada que abriga o comportamento inteligente em ação. Não devemos supor que a cognição seja puramente interna, simbólica, computacional e desencarnada, *mas buscar os vários modos que linguagem e pensamento estão inextricavelmente modelados pela ação corporificada*.

Também temos Lakoff e Johnson (1999, p. 16 -17) dizendo que:

O que é real começa com e depende crucialmente de nossos corpos, especialmente nosso aparato sensório-motor, o qual nos permite perceber, mover, manipular e detalhar estruturas do nosso cérebro.

Consequentemente, a importância do *gesto* foi crescendo na agenda dos estudos cognitivos e o estreito entrelaçamento de *linguagem, pensamento e gesto* têm chamado atenção de pesquisadores que antes se preocupavam principalmente com a produção sonora da língua e agora também passam a dar importância aos gestos que ocorrem com a fala.

Como exemplo, podemos citar David McNeill (1995), para quem “os gestos são janelas para o pensamento”. A gestualidade e a fala compõem uma unidade inseparável e têm por base o processo cognitivo, ou seja, existe uma fonte mental única responsável pela produção de fala e gesto. Para o pesquisador, haveria uma espécie de *semente* da qual se desenvolvem palavras ou frases, por um lado, e movimentos significativos de mão, por outro.

Também Goldin-Meadow (2005, p. 4) afirma que “sempre que houver fala haverá gestos”, pois “ainda não foi descoberta uma cultura em que os falantes não movam suas mãos ao falarem. De fato, mesmo pessoas cegas de nascença, que nunca viram pessoas gesticulando, ao falarem, movem intencionalmente suas mãos”. O trabalho da pesquisadora tem como aspectos centrais: relação dos gestos com o ato da narrativa; gestos como orientadores de outras funções, além da comunicativa; gesto como um ato do pensamento; gesto afetando o processo mental do próprio sujeito falante; possibilidade do envolvimento dos gestos na fase de conceitualização, planejamento e organização do discurso oral.

Outro aspecto importante investigado por Goldin-Meadow são os gestos que as pessoas fazem ao falar e propõem que sejam associados com a aprendizagem. Podem indicar momentos da instabilidade cognitiva e refletir os pensamentos que ainda não estão presentes no discurso. Levanta-se a possibilidade do gesto refletir mais do que apenas a aprendizagem, podendo ser envolvido no próprio processo de aprendizagem, ou seja, na cognição.

Todas essas propostas corroboram a abordagem, apresentada por Gibbs (2006, p. 166), na qual “as atividades gesto e discurso estão baseados em processos de pensamentos comuns”.

A partir daí, penso ser necessário construir um novo olhar sobre *o corpo e sua linguagem do corpo*, que é uma das primeiras formas de linguagem que a criança usa para interagir com as pessoas e com o mundo.

Durante muito tempo...

A igreja disse: o corpo é uma *culpa*.

A ciência disse: o corpo é uma *máquina*.

A publicidade disse: o corpo é *um negócio*.

A escola disse: o corpo é *prisioneiro*.

Hoje, digo: o corpo *pensa*.

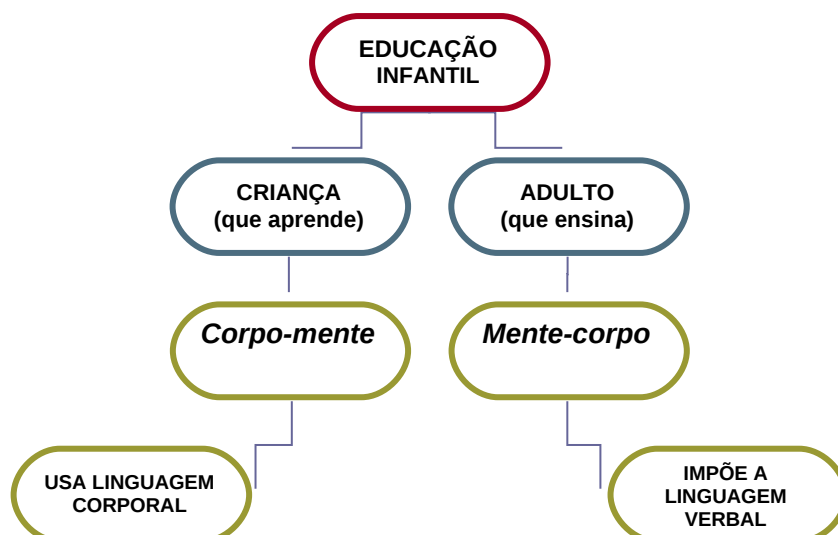
A Educação Infantil precisa dizer: *é com todo o meu corpo que aprendo e me expresso!*

A Criança e o Adulto: *Corpos Distantes*

O corpo do outro, do adulto, não é apenas o corpo de um ser humano, mas também o corpo de um personagem social. Ele está investido de todo o “respeito”, de todo temor que este personagem inspira. Tocar o corpo do outro, tomá-lo pelos ombros ou pela cintura, “dar-lhe um tapinha nas costas”, só é possível quando se tem com ele uma certa intimidade em que ele deixa de ser personagem para se tornar pessoa. [...] *O corpo do professor, para a criança, também faz parte do que é sagrado*. É preciso sem dúvida romper esta barreira quando se quer que uma comunicação autêntica possa se estabelecer. (LAPIERRE; AUCOUTURIER, 1984)

Nas escolas, existe uma multiplicidade de vozes, de corpos e movimentos que se apresentam de forma diferenciada. Existem os *corpos que ensinam* (os professores) e os *corpos que aprendem* (as crianças), ocupando distintas posições no contexto educativo. Essa diferenciação é marcada pela identidade e pela fala de cada um desses corpos.

A relação dos corpos na Educação Infantil



A Linguagem Corporal *é a linguagem do corpo*, traduzida nos movimentos, nos gestos, na expressão facial, no olhar; é uma das primeiras formas de linguagem da criança que utiliza o movimento de seu corpo para *dialogar* com o outro. E esse outro pode ser tanto um adulto, quanto outra criança.

O tipo de *diálogo corporal* entre o educador e a criança pode ser percebido nas posturas assumidas de um em relação ao outro e na recorrência de posturas e gestos utilizados pelo educador e pela criança, que rapidamente ambas passam a reconhecer.

Um elemento importante nessa relação é o *olhar* que muitas vezes realça a diferença do corpo adulto e do corpo infantil com uma atitude corporal que cria um desnível entre os olhares dos dois. Na realidade, essa atitude cria uma barreira simbólica, prejudicando o estabelecimento de uma comunicação e interação melhor. É possível perceber que frequentemente se forma uma *pirâmide de olhares* (FOUCAULT, 1987), com o intuito de manter um distanciamento e um controle da disciplina, evitando desordem e infrações de comportamento da criança.

Nas suas conversas, a criança utiliza de forma intensa a mímica, a onomatopeia, o gesto, que lhe permite fazer-se compreender com auxílio de poucas ou de nenhuma palavra. O adulto, por outro lado, raciocina, pensa, fala, domina o mundo que o circunda, em quase sua totalidade, por meio da expressão verbal.

O adulto, com muita fadiga aprendeu a frear as suas emoções e sensações corporais dando às mesmas uma forma discursiva. A criança pequena [...] se contrapõe ao adulto como analfabeta, incapaz de palavras sensatas, cheia de uma *invasiva e escandalosa corporeidade, com necessidades corporais raivosas e impelentes – de corpo inteiro* [...]. (SIEBERT. In: BANDIOLI, 1998, p. 80)

É muito comum, mesmo inconscientemente, o professor ver as crianças como “seres estranhos dos quais nada se sabe, esses seres selvagens que não entendem a nossa língua”. (LARROSA, 2001, p. 183)

Em seu corpo, o professor possui uma riquíssima fonte de estratégias que poderão ajudá-lo, que são as diversas formas de linguagem com as quais somos capazes de nos expressar (NÓVOA, 1995). Sutilmente, seus corpos marcam os corpos das crianças por meio do seu olhar, do tom de voz, dos gestos, da forma de se vestir, da maneira de se deslocar na sala de aula. O que ele precisa é usá-las apropriadamente.

Ao gesticular, o educador está “falando” com seu corpo e, na maioria das vezes, tacitamente; é

uma referência para criança na aquisição de uma *gramática corporal* na qual o *movimento do professor é a palavra* do corpo e o seu *gesto é a frase*.

Para as crianças mais novas, de poucos meses, que permanecem deitadas a maior parte do tempo sem uma ampla visão do mundo a sua volta, o que mais lhes chama a atenção, despertando interesse, parece ser o rosto humano (o educador),

Nessas condições, o que mais desperta interesse na criança, quando se encontra acordada, parece ser o rosto humano pelas suas características de mobilidade e expressividade que o diversificam e o destacam em relação aos outros objetos do ambiente. [...] Assim, como a mímica facial, os gestos e os movimentos do adulto que também atraem a atenção do bebê, em virtude da intencionalidade comunicativa que apresentam. [...] Do ponto de vista da criança, o adulto é um objeto interessante enquanto é capaz de responder de maneira ativa, adaptável e contingente em relação às ações e às expectativas infantis. (BONDIOLI in: BONDIOLI; MONTOVANI, 1998, p. 215)

O sistema escolar ainda desconsidera a corporeidade tanto das suas crianças quanto de seus educadores como elementos essenciais ao processo ensino-aprendizagem. Isso nos faz trazer à tona a afirmativa de que:

A próxima revolução pedagógica de nossas escolas será a compreensão de que a dimensão do corpo é parte necessária do processo cognitivo. Os conceitos e a prática da psicomotricidade serão a ponte facilitadora do trânsito entre a educação corporal e educação intelectual. *Professores que aprendem as mensagens da linguagem do corpo, na sala de aula, sabem como detectar cansaço ou entusiasmo, dinamismo ou stress. Com tais informações, redirecionam suas explicações e criam uma didática orientada pelos gestos e posturas do corpo* (FEIJÓ, 1998, p. 15).

A linguagem corporal, quando vivenciada na educação, pode abrir perspectivas de construção e produção de equilíbrio nos processos de aprendizagem, nos quais “a discussão sobre o conhecimento abarca hoje todos os processos naturais e sociais onde se geram, e a partir daí são levadas em conta formas de aprendizagem”. (ASSMANN 1996, p. 26-27)

A *comunicação corporal* entre educador e a criança passará a acontecer quando eles tiverem consciência de seus corpos sensíveis, repletos de vontade e intencionalidade.

Precisamos de linguagens pedagógicas que explicitem a inscrição corporal dos processos cognitivos. (ASSMANN, 1996, p. 188) Um olhar sensível aos corpos que habitam os espaços da Educação Infantil, *corpos que educam, corpos que aprendem*, seus anseios, necessidades, desejos, projetos seriam o primeiro passo para definirmos rumos curriculares.

O Corpo como Possibilidade da *Aprendizagem Significativa*

O processo que permite a construção de aprendizagens significativas pelas crianças requer uma intensa atividade interna por parte delas. Nessa atividade, as crianças podem estabelecer relações entre novos conteúdos e os conhecimentos prévios (conhecimentos que já possuem), usando para isso os recursos de que dispõem. Esse processo possibilitará a elas modificarem seus conhecimentos prévios, matizá-los, ampliá-los ou diferenciá-los em função de novas informações, capacitando-as a realizar novas aprendizagens, tornando-as significativas. (RCNEI, 1998, p. 33.)

A *linguagem corporal*, quando vivenciada na educação, pode abrir perspectivas de construção e produção de equilíbrio nos processos de aprendizagem. Hoje acreditamos que nenhum sistema educativo ou pedagógico pode cumprir integralmente sua tarefa se deixar de fora dos muros escolares o corpo e sua linguagem. A educação aponta a importância do uso de linguagens inovadoras como um suporte para professores e alunos em busca de melhor compreensão do conhecimento que se instaura como movimentos internos e externos da corporeidade viva.

No contexto educacional, o psicólogo da aprendizagem Ausubel propõe uma teoria cujo conceito básico é o de *aprendizagem significativa*. O principal no processo de ensino é que a aprendizagem seja significativa, isto é, que o novo conhecimento a ser aprendido precisa fazer sentido para o aluno. Isso acontece quando a nova informação se ancora nos conceitos relevantes já existentes na estrutura cognitiva do aprendiz (AUSUBEL *et al.* 1980).

Portanto, é o processo por meio do qual uma nova informação (um novo conhecimento) se relaciona de maneira *não arbitrária e substantiva* (não literal) à estrutura cognitiva do aprendiz, *sua corporeidade*. O *corpo aprendiz* passou a ser visto como referência de toda a aprendizagem e mediador dos processos cognitivos. *Toda aprendizagem tem um registro corporal*, pois *não existe internalização da aprendizagem sem corporalização*. Portanto, o corpo deve ser entendido como *mediador da aprendizagem*.

A partir daí, a educação se vê perante um grande desafio, passando a ser necessário um processo de mudanças estruturais, conceituais e práticas que entenda o corpo como uma forma de inteligência, ou seja, *mente corporificada*.

Particularmente na Educação Infantil, a criança tem como primeiro conhecimento a linguagem corporal. É com ela que a criança primeiramente se expressa e interage com o mundo. Portanto, se a escola pretende trabalhar na perspectiva da *aprendizagem significativa*, deve considerar o conhecimento prévio desta criança, *sua a linguagem corporal*. Esta linguagem

deve ser contemplada, acolhida e desenvolvida no dia a dia da instituição. Deve, então, proporcionar às crianças o autoconhecimento, a busca do novo (novos conceitos).

As propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil devem orientar-se a partir de alguns eixos, entre eles o nº IV:

Concepção de criança, de desenvolvimento infantil e aprendizagem, sua relação com a sociedade e o ambiente [...] situando a concepção de imagem corporal, a aprendizagem da linguagem corporal, verbal e escrita, a imitação e o brincar. (BELO HORIZONTE. SMED, *Eixos para Sistematização do Projeto político Pedagógico da Educação Infantil* ANO 2001).

O educador deve considerar como ponto de partida para seu trabalho a linguagem corporal que as crianças já possuem quando entram na escola, que é resultado de diferentes experiências sociais, afetivas e cognitivas a que foram expostas desde o seu nascimento. Para Merleau-Ponty (2006), a criança existe a partir da sua corporeidade, *“pois ela não apenas possui um corpo, nem tampouco está dentro dele, ela é um corpo”*.

Indicação de livros:

BRUHNS, Heloisa T. (org). *Conversando sobre o corpo*. Campinas: Papirus, 1991.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1987.

GONÇALVES, M. A. S. *Sentir, pensar, agir*. Corporeidade e educação. Campinas: Papirus, 1994.

MERLEAU-PONTY, M. *A estrutura do comportamento*. Belo Horizonte: Interlivros, 1975.

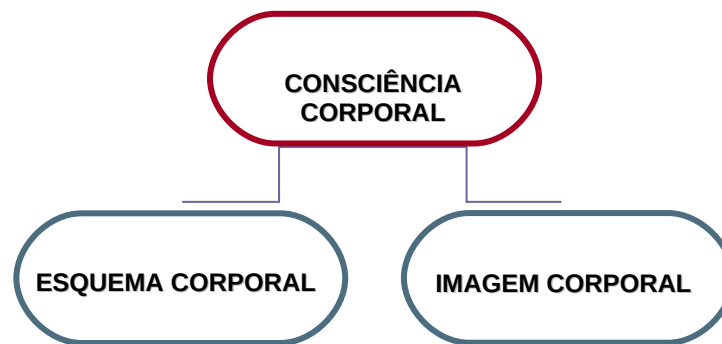
ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DA CORPOREIDADE INFANTIL

Em seguida apresentaremos alguns aspectos importantes e constitutivos da *corporeidade* infantil e sua linguagem.

A Consciência Corporal

A consciência corporal resulta das noções do *esquema e da imagem corporal* que evoluem simultaneamente. As significações e os sentidos atribuídos pelas pessoas e ambientes às ações da criança interferem nos esquemas motores e expressivos em formação, imprimindo uma imagem da criança no âmbito social.

Desenvolvimento da consciência corporal



Esquema Corporal

Esquema corporal é uma representação esquemática do próprio corpo, que só se constrói a partir da experiência do espaço, do tempo e do movimento. Estrutura-se pela internalização das representações do corpo construídas nas ações.

Esse esquema não é um conceito transmitido, que se possa ensinar, pois não depende de treinamento. Ele se organiza a partir da experiência do corpo da criança como uma construção mental que ela realiza gradualmente, de acordo com o uso que faz de seu corpo. É um resumo e uma síntese de sua experiência corporal.

A construção do esquema corporal, isto é, a organização das sensações relativas a seu próprio corpo [...] exerce um papel fundamental no desenvolvimento da criança, já que essa organização é o ponto de partida de suas diversas possibilidades de ação. (NETO, 2002, p. 21).

O esquema corporal necessita do reconhecimento, identificação e diferenciação da localização do movimento e dos inter-relacionamentos das partes corporais e do todo. Provém da percepção do corpo total, dos seus segmentos e do mundo exterior que estão em constante inter-relação. Ele pode ser desenvolvido com atividades que favoreçam o conhecimento:

- do corpo como um todo;
- do corpo segmentado;
- dos movimentos globais e segmentados;
- dos movimentos em várias direções;
- do equilibrar estático e o dinâmico;

- da expressão corporal harmônica.

Um bom desenvolvimento do esquema corporal pressupõe uma boa evolução da motricidade, das percepções espaciais e temporais e da afetividade. Para Le Boulch (1984) e Alves (2003), as três etapas descritas a seguir traduzem a base do desenvolvimento do esquema corporal, sendo as duas primeiras diretamente relacionadas com a faixa etária específica da Educação Infantil:

- *corpo vivido (até 3 anos de idade)* - etapa dominada pela experiência vivida pela criança através da exploração do meio; aos poucos a criança vai-se diferenciando do meio e no final desta etapa o “eu” se torna unificado e individualizado (separado do mundo);

- *corpo percebido ou descoberto (3 até 7 anos de idade)* - corresponde à organização do esquema corporal devido à função de interiorização, ou seja, de deslocar sua atenção do meio ambiente para seu próprio corpo, levando à tomada de consciência. Com isso, a criança passa a aperfeiçoar e refinar seus movimentos, adquirindo uma maior coordenação dentro de um espaço e tempo.

As duas primeiras etapas, acima, são importantes para que, na terceira etapa, *corpo representado (7 a 12 anos de idade)*, a criança estruture o esquema corporal, apresentando a noção do todo e das partes do seu corpo, tendo maior controle e domínio corporal.

Portanto, no desenvolvimento da criança, o esquema corporal favorece a percepção do espaço e do tempo, lateralização e percepção das direções, que são elementos básicos para seu desenvolvimento. Ela torna-se mais ciente de si, conhece mais o seu corpo e ganha cada vez mais competência para atuar no mundo.

Le Boulch (1984) afirma que a primeira instância que auxilia seu desenvolvimento intelectual é a organização de seu esquema corporal. A construção mental de uma criança se realiza gradualmente, de acordo com o uso que ela faz do próprio corpo. Assim, o conhecimento do corpo deve ser compreendido não somente como algo biológico e orgânico (que possibilita a visão, a audição, o movimento), mas também lugar que expressa emoções e estados superiores. Portanto, “o *esquema corporal* representa um verdadeiro marco referencial, permitindo a cada instante, por meio dele, construir um modelo postural de nós mesmos”. (LE BOULCH, 1984, p. 16.)

Além de propor para as crianças atividades individuais, também é muito importante propormos atividades coletivas como dança, brincadeiras de roda, deslocamento em grupos etc., pois o contato, a interação e o toque potencializam a construção individual da criança a partir de experiências corporais coletivas.

Imagem Corporal

- A imagem corporal é a representação mental do nosso corpo, é a forma como vemos e pensamos o nosso corpo, também é a forma como acreditamos que os outros nos veem. Está relacionada com as percepções que a criança gradualmente constitui do seu corpo e com a ideia que constrói de si mesma.
- A partir das interações com os outros, a criança interioriza a descrição e a opinião que os outros têm do seu corpo, determinando os traços da sua personalidade.

Na Educação Infantil, a criança desenvolve de forma acentuada o seu conceito a respeito da imagem corporal. Com um pensamento e uma linguagem mais abrangente, ela começa a reconhecer que *a aparência das pessoas pode ser mais ou menos desejável*. As diferenças individuais (altura, peso, cor de pele, cor de cabelo) e culturais começam a chamar a atenção da criança. Ela conhece o significado das palavras "bonito" e "feio" e reflete a opinião que os outros têm a respeito de sua aparência.

Aos cinco anos, por exemplo, a criança já compara sua altura com a de seus pares e pode dar-se conta de ser alta ou baixa, especialmente quando as pessoas se referem a ela. Nesta etapa, chamá-la de "alta" ou "baixa", dar apelidos como "baixinha", "girafa", "tampinha" e muitos outros são extremamente prejudiciais a uma criança, fazendo com que ela desenvolva uma baixa autoestima. Afinal, os apelidos pejorativos estão sinalizando para a criança que os padrões corporais "ideais" para aquele grupo não foi alcançado. Certamente, esse processo resultará em percepções erradas do tamanho, conceitos falsos da forma e sentimentos negativos sobre o próprio corpo.

A criança com uma imagem corporal negativa pode:

- sentir insatisfação quanto ao seu aspecto físico;
- pensar que a sua aparência é alvo de crítica e avaliação por parte de outros;

- dar uma importância excessiva ao aspecto físico ao falar de si mesma;
- sentir vergonha e/ou acanhamento.

No comportamento destas crianças podemos perceber que muitas vezes ela:

- disfarça o seu tamanho e forma usando roupas largas e grandes (desproporcionais ao seu tamanho);
- evita situações sociais que possam desencadear comparações da sua forma ou desempenho físico, se afastando do convívio com outras crianças;
- evita expor o corpo.

A autoestima é muito importante para a criança e tem impacto decisivo no modo como ela vê seu corpo e está relacionada com a maneira como ela valoriza as suas capacidades físicas, cognitivas, capacidades interpessoais e especialmente para sua imagem corporal. A criança que desenvolve uma *imagem corporal positiva revela*:

- auto-confiança, energia, vitalidade e auto-avaliação positiva;
- sentimentos de beleza e atração;
- confiança e respeito pelo próprio corpo;
- liberdade de expressão corporal.

Na Educação Infantil, a boa formação da imagem corporal é ponto importante para aquisição de outras qualidades psicomotoras, cognitivas e para o autoconceito que são elementos importantes para aprendizagem.

Como dito anteriormente as noções de *esquema* e de *imagem corporal* evoluem imbricadamente, constituindo a consciência corporal da criança. No contexto da Educação Infantil, esse processo acontece mediado na relação entre os *corpos que ensinam* e os *corpos que aprendem*, no qual fica visível a relação de poder e força existente. Muitas vezes, os professores reproduzem, inconscientemente ou não, padrões e valores por meio dos quais julgam, selecionando, incluindo ou excluindo os corpos de muitas crianças. Esse processo silencioso marca e define a trajetória de vida das crianças no âmbito social. É uma cultura de violência corporal e simbólica contra a criança! Na verdade, muitas crianças e seus corpos

permanecem despercebidos, não compreendidos.

Crianças, corpos sensíveis que falam: Corpos negros e morenos, altos e baixos - Corpos diferentes, desiguais, que têm necessidades especiais - Corpos suados de tanto caminhar para à escola chegar - Corpos livres para viver e sua autonomia exercer - Corpos cansados e maltratados pelo trabalho realizado na rua ou no lar - Corpos amargurados e chateados por não terem onde morar - Corpos solidários, que estão prontos para ajudar e cooperar - Corpos perseverantes, que buscam seus sonhos realizar - Corpos carinhosos e sensíveis, que desejam ser felizes - Corpos assentados, que desejam ser alongados - Corpos mal-amados, que reclamam por um afago - Corpos desnutridos e famintos, que precisam ser saciados - Corpos abandonados, que anseiam ser abraçados - Corpos massacrados, que silenciam os abusos físicos e emocionais sofridos - Corpos tímidos, que escondem segredos, desejos e medos - Corpos frágeis desarrumados, que demandam zelo e cuidado - Corpos descontentes, por serem maltratados por tanta gente - Corpos tristes e doentes, que precisam ser curados - Corpos alegres, que estão sempre sorridentes - Corpos bonitos, saltitantes, que irradiam alegria - Corpos inseguros, que reclamam por segurança - Corpos piedosos, que têm fé e esperança - Corpos tatuados, que querem ser notados - Corpos humildes, que revelam simplicidade - Corpos de todas as idades, que reivindicam sua felicidade - Corpos esportivos e ágeis, que correm com velocidade - Corpos artistas, que também são malabaristas - Corpos autônomos, que agem de forma ética - Corpos saudáveis, criativos e responsáveis - Corpos magros, que anseiam ser percebidos - Corpos obesos, que desejam ser queridos - Corpos sonolentos pela falta de movimentos - Corpos excluídos, que necessitam ser inseridos - Corpos escravizados, que precisam ser libertados - Corpos disciplinados, que estão inconformados - Corpos que influenciam e que são influenciados - Corpos de meninas, que parecem de meninos - Corpos masculinos, que querem ser femininos - Corpos sensíveis, que oram e com fé esperam - Corpos rebeldes e inconformados, que resistem à incompreensão - Corpos vivos, que estão morrendo de tristeza e solidão - Corpos escravizados, que lutam pela liberdade de ação - Corpos emudecidos, que precisam cantar uma canção - Corpos que dançam, pulam, brincam e rolam pelo chão - Corpos sedentos, que reclamam amor e afeição - Corpos que correm e gritam, reivindicando atenção - Corpos que lutam e buscam melhorar sua situação – Corpos!

Os Sentidos e a Percepção

Ao nascer, a criança é dotada praticamente de todos os sentidos (sensores) e está "biologicamente pronta para experimentar a maioria das sensações básicas de sua espécie". Porém a percepção requer amadurecimento neurológico e aprendizagem.

Uma boa ação educativa e sistematizada dos sentidos dará a primeira chave para a criança poder conhecer o próprio corpo, estabelecendo relações pertinentes no espaço à sua volta, com objetivos e pessoas. Consequentemente, é importante desenvolver atividades educativas que estimulem a criança a desenvolver os cinco sentidos mediante situações da sua vida cotidiana.

A vida do corpo é a vida das sensações e das emoções. Para Lawrence (*apud* Bruhns, 1994, p. 61),

O corpo sente a fome real, a sede real, a alegria real do sol e da neve, o prazer do cheiro real das rosas ou em olhar um arbusto [...], a raiva real, o calor real, a paixão real, o ódio real, o luto real. *Todas as emoções pertencem ao corpo e a mente apenas as reconhece.*

Os seres humanos são dotados de cinco sentidos (capacidades) fundamentais que lhes possibilitam interagir com o mundo exterior: pessoas, objetos, luzes, fenômenos climáticos, cheiros, sabores etc. Esses sentidos funcionam de maneira integrada e coexistem em sua ação e função:

- **visão** - os olhos e o sistema visual constituem a via que capta a maioria das informações do ambiente, é o sentido com mais alcance em relação à distância. Esse grande alcance provoca muitas vezes o desuso e a inibição dos outros sentidos para adquirir informações;

- **audição** - nos permite ouvir sons (vibrações do ar) e vai controlar o equilíbrio. O ouvido é responsável por captar os sons (ondas sonoras) classificar e passar suas informações para o cérebro;

- **tato** - as sensações chegam pela pele e músculos e nos proporcionam a regulação da temperatura e a sensação de frio ou calor, de dor, de pressão, peso, textura, vibrações etc.;

- **olfato** - vai nos informar sobre o cheiro do ambiente, dos alimentos, das pessoas etc. Está muito ligado com a gustação, pois parte do "gosto" que sentimos é dado pelo olfato;

- **paladar** - em conjunto com o olfato, vai nos dar informações sobre o gosto dos alimentos. Para que o corpo possa sentir o gosto das coisas, ele tem a língua, que possui áreas com várias *papilas* especializadas em diferentes gostos (ácido, sal, doce, amargo).

Os sentidos são tão automáticos que muitas pessoas, até mesmo educadores, não percebem a sua importância. Na maioria das vezes, só tomam consciência de como são fundamentais quando algum deles não funciona direito ou um dos alunos tem dificuldade de aprendizagem como consequência do mau funcionamento de um ou mais sentidos.

Talvez isso explique o motivo pelo qual as escolas pouco têm feito para educar esses sentidos que são nossa única via de aprendizagem. Geralmente, as atividades se resumem a um único projeto específico para o tema, durante toda a permanência da criança na Educação Infantil.

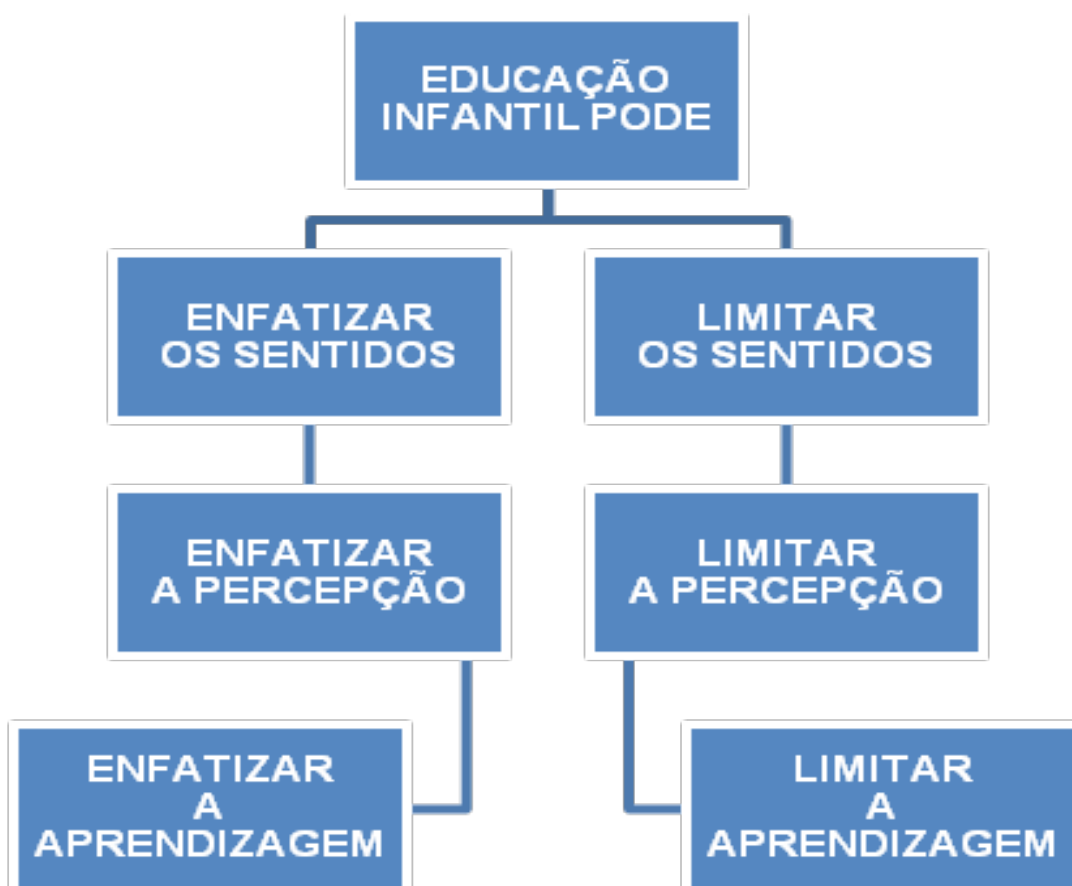
O corpo é plena atividade sensorial, portanto nada pode existir no conhecimento que não tenha

passado primeiramente pelo corpo. Devemos reconhecer que são os sentidos que nos permitem uma pluralidade de sensações que se configuram como uma fonte privilegiada de acesso ao conhecimento.

A nossa percepção de mundo é composta a partir do uso de todos os sentidos acima mencionados. *Perceber* é um processo *seletivo, individual, particular* do ser humano que implica a capacidade de organizar e interpretar as impressões sensoriais. Esse processo sofre influências determinadas por valores culturais (globais, locais, escolares) que acabam determinando o que é ou não importante “perceber”.

É importante alertar que a escola pode *ênfatizar ou limitar os sentidos*, conseqüentemente enfatiza ou limita a percepção e a aprendizagem da criança. Essa escolha vai depender da importância e da maneira com que os cinco sentidos serão trabalhados na prática educativa.

Diferentes concepções de trabalho com os sentidos e a percepção



Consequentemente, é importante desenvolver atividades educativas diversificadas, estimulando a criança a desenvolver os cinco sentidos com situações da sua vida cotidiana. Assim, estaremos potencializando a criança para a aprendizagem.

O Movimento

À medida que a criança vai percebendo e conhecendo o mundo a partir do seu contato corporal, percebe também que possui um corpo, capaz de movimentar e sentir. A construção desse corpo realiza-se por meio dos seus próprios movimentos, de suas descobertas e da superação dos seus próprios limites. Portanto, toda ação educativa está articulada ao movimento humano, e a aprendizagem passa pela dinâmica corporal.

O desenvolvimento motor da criança se dá de maneira contínua desde os primeiros dias, é considerado como um processo sequencial, contínuo e relacionado à idade cronológica pelo qual ela adquire uma enorme quantidade de habilidades motoras, as quais progridem de movimentos simples e desorganizados para a execução de habilidades motoras altamente organizadas e complexas.

Piaget (1981) apresenta uma análise da questão entre o *corpo e a aprendizagem* e as inter-relações entre *motricidade e aprendizagem*. Ele propôs que o desenvolvimento ocorre em quatro estágios: *sensório-motor*, *pré-operatório*, diretamente ligados à Educação Infantil, e os estágios *operatório concreto* e *operatório formal*. A transição de um estágio para o próximo implica uma reorganização fundamental do modo como o indivíduo constrói (ou reconstrói) e interpreta o mundo. Isto é, quando as crianças passam de um estágio para o próximo, elas adquirem qualitativamente novos modos de entender seu mundo.

Para Piaget (1981), na etapa da Educação Infantil estão presentes os dois primeiros estágios descritos abaixo:

- **sensório-motor** (0 até 2/3 anos) - o crescimento cognitivo durante esse estágio se baseia, principalmente, em experiências sensoriais e ações motoras do próprio corpo. A principal característica desse período é a ausência da função semiótica, isto é, elas não são capazes de evocar os objetos em sua ausência. Sua ação é direta sobre eles.
- **pré-operatório** (2/3 anos até 5/6 anos) - a criança adquire a capacidade de pensar sobre pessoas, objetos e eventos que não estão presentes no ambiente

imediatos graças à imagem mental (representação mental do objeto). É capaz de representá-los em figuras mentais, sons, imagens, palavras e outras formas.

Durante o primeiro ano, a rapidez do desenvolvimento da criança é extraordinária. Ao nascer, o bebê conta apenas com os reflexos hereditários. A maioria desses reflexos desaparece no primeiro semestre e volta a aparecer mais tarde como comportamento voluntário. Para transformar o gesto reflexo em gesto voluntário, a criança passa pela fase de percepção, e é essa percepção que lhe dá acesso às estruturas superiores.

De fato, o gesto não é sentido apenas mecanicamente, mas carregado por seu segundo aspecto no espaço-tempo, a estrutura de si e a relação com o outro. [...] Desde que descobre o movimento, ele é orientado, ritmado e envolvido em um clima afetivo. (PIRET; BÉZIER, 1992, p. 143.)

Pouco a pouco, o bebê toma consciência de seu poder de agir e de influenciar o meio que o rodeia, gritando para fazer cessar um estado de desconforto: como a fome, defecação, dor etc. Nessa etapa, o pensamento da criança é constituído pelas suas sensações (sensório) e movimentos (motor), ou seja, ela descobre as propriedades dos objetos do seu ambiente, manipulando-os.

Ao final do primeiro ano, entre outros comportamentos, a criança será capaz de colocar-se na posição de pé e caminhar alguns passos sem apoio, compreender o significado de várias palavras e obedecer a ordens simples como: *não, vem, tchau etc.*

Esse desenvolvimento motor caracteriza-se pela aquisição de um amplo espectro de habilidades motoras que possibilitam à criança um amplo domínio do seu corpo em diferentes posturas (estáticas e dinâmicas), locomover-se pelo meio ambiente de variadas formas (andar, correr, saltar etc.) e manipular objetos e instrumentos diversos (receber uma bola, arremessar uma pedra, chutar, escrever etc.).

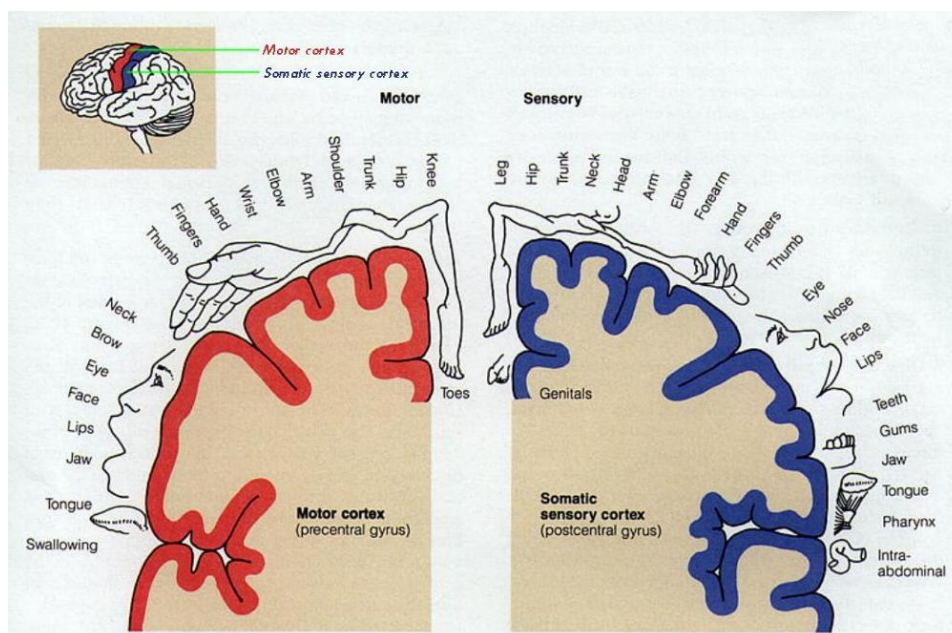
Esse desenvolvimento motor, segundo Papalia & Olds (2000), se relaciona com as habilidades motoras gerais, *movimentos amplos*: que envolvem os músculos grandes do corpo (ex.: arrastar, engatinhar, andar, saltar, correr, chutar etc.); habilidades motoras finas, *atividades motoras finas*: que envolvem a coordenação dos músculos pequenos e a coordenação entre olhos e mãos e o uso dos dedos (ex.: desenhar figuras e o movimento de encaixe, empilhamento, uso do lápis, cola, tesoura etc.).

Para o desenvolvimento dessas habilidades básicas, são necessárias noções de alguns elementos básicos, entre eles:

- **lateralidade** - é a propensão que o ser humano possui de utilizar preferencialmente mais um lado do corpo do que o outro, em três níveis: mão, olho e pé. Existe um predomínio motor, uma dominância de um dos lados. O lado dominante é aquele que inicia e executa a ação principal;
- **equilíbrio** - é a base primordial de toda ação diferenciada dos segmentos corporais. O peso do corpo está sustentado pela base de apoio dos pés e utiliza vários componentes, como ossos, músculos para manter o equilíbrio do corpo, lutando contra a gravidade para não cair;
- **organização espacial** - é a orientação e a estrutura do mundo exterior, a partir do “Eu” e a relação com outros objetos ou pessoas em posição estática ou em movimento. É a consciência da relação do corpo com o meio. Ela é essencial para que vivamos em sociedade, pois é através do espaço e das relações espaciais que nos situamos no meio em que vivemos e fazemos relações entre as coisas;
- **organização temporal** - é a capacidade de avaliar o tempo dentro da ação, organizar-se a partir do próprio ritmo, situar o presente em relação a um antes e a um depois, é avaliar o movimento no tempo, distinguir o rápido do lento.

Nessa etapa, o pensamento da criança é constituído pelas suas sensações (sensório) e movimentos (motor), ou seja, ela descobre as propriedades dos objetos do seu ambiente, manipulando-os. Inicialmente, essa relação foi demonstrada na área neurofisiológica, inicialmente com os trabalhos do grupo de Penfield, publicados no livro *The Cerebral Cortex of Man* (1950), estabelecendo sólidas relações sensório-motoras representadas por dois modelos esquemáticos: um da faixa motora e outro da faixa sensorial localizadas transversalmente no córtex cerebral de um adulto. Posteriormente, foram criados dois modelos de seres humanos, denominados *homúnculos*, representando proporcionalmente essa relação ilustrada no quadro abaixo:

Representação dos diferentes órgãos do córtex primário: sensorial motor



<http://www.gwu.edu/~med09/Exam2/Homunculi.doc>

HOMUNCULUS MOTOR



Homunculus motor
The Natural History Museum, London, 2007.

HOMÚNCULO SENSORIAL



Homunculus sensorial
The Natural History Museum, London, 2007.

A região correspondente à *boca* e à *língua* ocupa uma área muito grande do córtex motor, assim como a do *polegar* e dos *dedos da mão* (regiões de movimentos complexos e muito finos), ao passo que a região correspondente às nádegas, pernas etc. ocupam uma área relativamente reduzida.

Os lábios e as bochechas e as pontas dos dedos são as que aparecem com maiores áreas, uma vez que são as mais sensíveis do nosso corpo, por terem mais sensores por centímetro quadrado que qualquer outra área do corpo, e ocupando, portanto, uma área desproporcionalmente maior do córtex.

A partir dos estudos de Penfield (1950) e dos avanços na neurociência, podemos perceber que as crianças *possuem potencialmente áreas* que, se consideradas no processo de ensino-aprendizagem, possibilitarão a *aprendizagem significativa* dos conteúdos trabalhados. O

educador necessita levar em consideração o íntimo relacionamento entre essas áreas e o planejamento das atividades que serão desenvolvidas, a fim de potencializar, favorecer, facilitar a aprendizagem de seus alunos, fazendo com que alcancem o desenvolvimento pleno dessas áreas observadas no *homunculum motor e sensorial*.

Para que o cérebro desenvolva todo seu potencial, é preciso que seja estimulado, provocado e trabalhado nos primeiros anos de vida. Os primeiros quatro anos da criança são particularmente fundamentais para a estruturação das funções cerebrais. Por exemplo, um bebê que fique deitado a maior parte do primeiro ano de vida, sem estimulação física, certamente apresentará problemas em seu desenvolvimento. Entre eles, podemos destacar a dificuldade de aprendizagem na vida escolar.

Nessa perspectiva, momentos da rotina da creche como banho, trocas de fralda e massagem devem ser considerados ações educativas indispensáveis para o desenvolvimento infantil, nas quais a *indissociabilidade do cuidar e educar* é claramente percebida.

Como enfatizamos, é essencial para a criança, pois é pelo *comportamento perceptivo-motor* que a criança apreende o *mundo*. É importante lembrar que:









- frequentemente, as aprendizagens simbólicas (representação do mundo de forma verbal, escrita), refletem uma deficiente integração das *noções espaço e tempo* que são fundamentais para a organização do sistema sensório-motor da criança;
- qualquer aprendizagem escolar, quer se trate de leitura, escrita ou de cálculo, é, na sua base, um processo de relação perceptivo-motora que oferece condições para favorecer o amadurecimento de suas estruturas cognitivas.

O Corpo Sociocultural e sua Identidade

O corpo da criança deve ser discutido como uma construção cultural, já que cada sociedade se expressa diferentemente por meio de corpos diferentes. Todos nós, mesmo inconscientes desse processo, somos portadores de especificidades culturais no corpo. Cada indivíduo desenvolve características corporais em relação a forma e movimento de acordo com o seu contexto social, sua história familiar, suas experiências emocionais, sua bagagem cultural e seu contato com atividades físicas.

A maioria dos povos usa *gestos e linguagem corporal* além de palavras quando falam. O uso do gesto com a língua por alguns grupos étnicos é mais comum do que em outro, e a quantidade de gestos é considerada cultural. Isso se dá porque diversas partes do corpo humano são solicitadas de forma diferenciada, de acordo com as demandas da vida individual e social.

Esse processo incute regras, condutas, estipula ideais a serem alcançados, o que acaba por refletir não apenas uma singularidade individual, mas alcança características de um grupo. Essa cultura pode ser entendida como local, nacional ou global. Como exemplo, apresentamos o quadro ilustrativo de Fonseca (2008, p. 126) da dimensão cultural, na qual a linguagem não verbal é um componente básico.

	Fluxo do Tronco EUA Países orientais Japão		
Juntar os calcanhares e baixar a cabeça: Alemanha Áustria Argentina			O beijo galante América Latina
Agradecimento pacífico com flexão da cabeça Índia			Cumprimento respeitável Malásia
Flexão de tronco com aperto de mãos China			Tirar o chapéu (Estilo indiferente) ! EUA Países onde se usa o chapéu
Tirar o chapéu (estilo de deferência) EUA América Latina			Bater no ombro Esquimós Modo informal de cumprimentar
Abraço com a cabeça no ombro direito do amigo com mudança de posição América Latina			
Apertos de mãos, levantando-as devagar e abanando-as no ar: Bantus			Simples movimento de cabeça Grã-Bretanha
			

Fonte: FONSECA, 2008, p. 126.

As crianças estão sempre ampliando os laços afetivos e sociais que vão constituindo, nas interações, a sensação de pertencimento às sociedades em que estão inseridas. Portanto, o corpo da criança deve ser discutido como uma construção cultural, já que cada sociedade, com suas especificidades culturais, se expressa diferentemente por meio de corpos diferentes.

A corporeidade possui significado através da cultura. Portanto, a constatação corpo-educação, por meio da aprendizagem, significa aprendizagem da cultura e aprendizagem da história. “Corpo que se educa é corpo humano que aprende a fazer história fazendo cultura” (MOREIRA, 1995, p. 30).

Por meio das experiências proporcionadas às crianças na Educação Infantil, abre-se a possibilidade de favorecer o autoconhecimento, a autoafirmação, favorecendo a construção da sua identidade a partir da sua *identidade corporal*. Os corpos são histórias vivas, que são escritas e reescritas a cada instante. Não existe um padrão, pois não existe uma vida igual à outra!

A Expressividade na Linguagem Corporal

Por meio das explorações que faz, do contato físico com outras pessoas, da observação daqueles com quem convive, a criança aprende sobre o mundo, sobre si mesma e comunica-se pela *linguagem corporal*. (RCNEI, 1998, p. 25.)

A linguagem corporal é aquela que se transmite por meio de gestos e atitudes corporais. São emoções se transmitidas por meio do movimento, tais como a expressão facial, o movimento dos olhos, das mãos, das pernas, dos pés e do corpo como um todo.

Na Educação Infantil, destaca-se a *linguagem corporal*, que é transmitida de maneira bastante diversificada, utilizando-se de vários canais, diferentemente das mensagens verbais, em que a fala é o único meio de expressão oral.

Por meio das habilidades corporais, a criança nos mostra, de modo espontâneo, o que pensa e o que sabe. Na realidade, o corpo *fala*, mesmo sem que se perceba. Com atenção, poderemos *ouvir* e *ler* muitas coisas que a criança diz com o corpo e escreve através de seus gestos, olhares, posturas e ações corporais. No processo de comunicação, em certas situações, as mensagens expressas através da linguagem corporal são bem mais significativas do que as palavras ou frases. *Não há palavra tão clara como a linguagem corporal, uma vez que se tenha aprendido a lê-la.*

A primeira função do ato motor está ligada à expressão, permitindo que desejos, estados

íntimos e necessidades da criança se manifestem. Na sua origem o movimento expressa necessidades fisiológicas, como a respiração, fluxo sanguíneo, batimentos cardíacos, sucção na amamentação, desconfortos (pelo choro), alegria (pelo riso), entre tantas outras manifestações que ocorrem pelos movimentos.

Com o desenvolvimento da criança, o diálogo corporal direto livra-se da limitação de uma interpretação sensório-motora, avançando para a conscientização pela experimentação, tornando uma ação de movimento que envolve sensações, sentimentos, pensamentos e reflexões. Dessa maneira, a dimensão expressiva do movimento passa a englobar as expressões e comunicação de ideias, sensações e sentimentos da criança.

A criança se expressa e se comunica por meio dos *gestos e das mímicas faciais e interage utilizando fortemente o apoio do corpo*. A dimensão corporal integra-se ao conjunto da atividade da criança. O ato motor faz-se presente em suas funções expressiva, instrumental ou de sustentação às posturas e aos gestos. (RCNEI, 1998, p. 18.)

No contexto das práticas corporais, movimentar-se é muito mais que um mero deslocamento no espaço para cada criança e, para o conjunto delas, é uma linguagem, uma forma de comunicação que habita o mundo simbólico que carrega em si sentidos e significados. (ALVES, 2003)

O gesto e o processo de aquisição da linguagem

Todo ato social na criança começa a ser compreendido e expresso pelo gesto. Portanto, não podemos negligenciar o sentido antropológico da emergência da linguagem, que decorre do gesto à palavra.

Deve-se ressaltar que, além da importância do gesto como unidade expressiva da linguagem corporal, o gesto desempenha um importante papel na aquisição e desenvolvimento da linguagem oral.

Para Vygotsky (1991, p. 121), o gesto é o signo visual que contém a futura escrita da criança, "eles são a escrita no ar e os signos escritos são gestos que foram fixados". Os gestos seriam, então, as primeiras manifestações da criança na busca de expressão de desejos e sentimentos e de comunicação com o outro.

[...] quando a criança observa um adulto lhe fazer um gesto de apontar, compreende que o adulto está tentando induzi-la a compartilhar a atenção a algo, ou seja, ela entende o objetivo comunicativo do gesto. Nesse caso, ao perceber que, quando ela tem o mesmo objeto, pode empregar os mesmos meios, a criança aprende o gesto por imitação, criando assim um ato gestual intersubjetivo para compartilhar atenção (TOMASELLO, 2003, p. 122-124).

As crianças invariavelmente parecem apontar antes de falar. Os dêiticos são fundamentais na aquisição da língua materna, porque são diretamente ligados à situação da enunciação e se referem às entidades presentes e compartilhadas. Na verdade, a criança vai testando e, a partir da experiência, ela compreende esse complexo processo que não se reduz a uma operação mecânica nem a uma simples questão de decorar o endereço.

A aquisição de vários aspectos da dêixis é bem demorada. E ainda as figuras demonstrativas aparecem precocemente e são frequentemente incorretas. Isto não é surpreendente porque, do ponto de vista da criança, a dêixis é confusa tanto como uma sala de espelhos. Elas exigem uma operação cognitiva complexa, pois o meu “eu” é o seu “você”; o meu “este” é o seu “esse” e o meu “aqui” é o seu “ai ou lá” e daí por diante (LEVINSON, 1983, p. 2).

Outro aspecto apresentado por Levinson (1983) são os gestos dêiticos coligados à ostensão (gesto de apontar), são os primeiros a serem adquiridos. A primeira ordenação de símbolos da fala começa no homem com gestos de apontar algo (“aqui”, “quer”, “dar”). Com a ação de mostrar começa o desenvolvimento de uma expressão estreitamente relacionada à fala. Essa forma nos possibilita, mais tarde, depois de um complexo processo de aprendizagem, “representar” com braços e mãos o formato de objetos e sua posição no espaço, descrições complicadas de caminhos e até mesmo o abstrato e o metafórico.

A associação e coordenação dos gestos na aquisição da linguagem sugere uma correlação com a capacidade motora, detalhada a seguir:

O gesto e as etapas de aquisição de linguagem		
Tipo de gesto	Definição	Exemplo
Dêiticos (9 meses)	São aqueles que têm a função de designação, com a intenção de pôr algo ou algum evento em evidência, realizados por imitação simples (na presença do modelo ou não), acompanhados ou não por vocalizações.	- gesticular apontando, gesto de estender o braço ou a mão para o objeto de desejo, gesto de chamar (abrindo e fechando a mão).
		- apontar para o objeto, às vezes fazendo um barulho para mostrar que o queria.
Gestos sociais convencionais (entre 9 e 12 meses)	São aqueles adquiridos no âmbito sociocultural.	- acenar com a mão para dar adeus.
		- acenar com a cabeça para frente dizendo sim.
Representativos (em torno dos 13 meses)	São aqueles que favorecem a capacidade de evocação de objetos, que exprimem a globalidade e têm função referencial.	- levar a xícara vazia até a boca.
		- levantar os braços para mostrar que queria ser pego.
		- mandar beijos, dar <i>tchau</i> .
		- colocar o dedo indicador em frente à boca para dizer “silêncio”;
		- movimentar o dedo indicador em sinal de “não”; levar o telefone à orelha e produz a sílaba com significado /lô/ [alô].
Gestos acompanhados por verbalizações	São aqueles acompanhados por produção de sílabas com significado, relacionadas ao contexto ou objeto.	- produção da sílaba com significado “bô”, acompanhada do gesto de “acabou”, virando as palmas das mãos para cima e abrindo os braços.
		- produção de palavras combinadas: (combinação de duas ou mais palavras), como por combinações de duas palavras “o oio” (o olho), ao apontar para o olho da boneca; “abô eti” (acabou o sabonete) acompanhado do gesto de acabou.

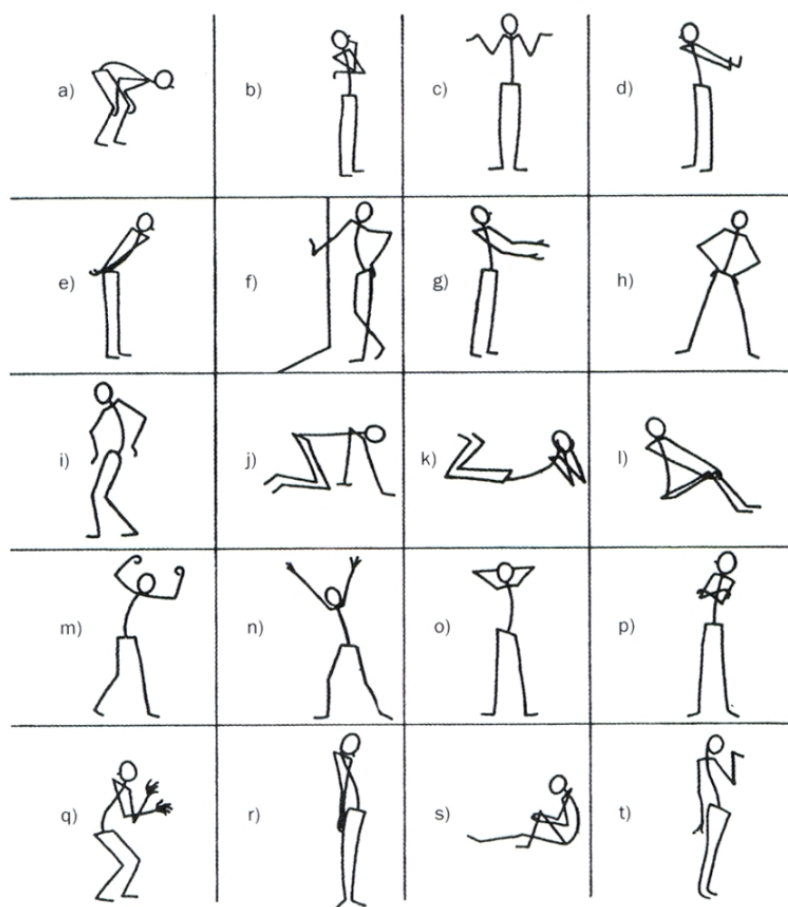
“Linguagem sem palavras e muitos sentidos”

As pessoas não se comunicam apenas por palavras. Pesquisas indicam que *cerca de dois terços* de todas as interações humanas são comunicações *não verbais* e que essa comunicação é responsável por *cerca de 90%* da avaliação que se faz de um indivíduo na situação de interação.

Na comunicação não verbal, a *linguagem corporal* é o processo pelo qual as pessoas, manipulam intencionalmente ou não ações e expectativas, exprimindo experiências, sentimentos e atitudes de forma a relacionarem-se e a controlarem a si próprios, os outros e o ambiente. (HICKSON; STACKS, 1985.)

Grande parte dessa linguagem se faz pelo recurso dos *gestos*, permitindo que os indivíduos expressem uma variedade de sentimentos e pensamentos. É uma ação visível pela qual certo significado é transmitido por meio de uma *expressão voluntária*.

As crianças são mais sensíveis à comunicação do corpo, expressam suas emoções e pensamentos por esse meio, o que já não acontece com os adultos que, após anos e anos de escolarização, aprenderam a dar mais atenção às palavras e a ignorar a expressão do corpo.



a) curiosidade; b) embaraço; c) indiferença; d) rejeição; e) observação; f) auto-satisfação; g) gratidão; h) determinação; i) ambigüidade; j) procura; k) concentração; l) atenção; m) agressividade; n) excitação; o) preguiça; p) surpresa; q) servilismo; r) timidez; s) meditação; t) afetação.

Fonte: FONSECA, 2008, p. 127.

Não devemos nos esquecer de que a comunicação humana é essencialmente corporal. “A comunicação não verbal é de fato suporte indiscutível e insubstituível da linguagem humana” (FONSECA, 2008, p 127).

Neste quadro, apresenta-se uma linguagem sem palavras e muitos sentidos, no qual, facilmente identificamos gestos, olhares, ruídos, maneios de cabeças, sejam das nossas crianças ou dos educadores.

Correlação entre a dimensão não verbal / formas / interpretações possíveis			
Não verbal	Importância	Formas	Interpretações possíveis
OLHAR	<p>A frequência, a duração e a ocasião de um olhar são fatores que permitem enviar mensagens sobre o relacionamento entre duas ou mais pessoas. Ao estabelecermos contato visual com o outro, ele irá de alguma forma sentir-se implicado pessoalmente, ao mesmo tempo que podemos eliminar uma conversa, eliminando o contato visual.</p> <p>Um olhar transmite uma série de comportamentos, desde demonstrar um comportamento passivo através de um olhar fugido e evasivo, ou um olhar direto e terno que pode indicar benevolência, entre outros.</p>	Fixo; esquivo; de esguelha; esperto; distante; etc.	<p>Informa sobre estados afetivos; sobre a “vida interior”; traduz um significado moral (franqueza, honestidade); dá indicação de dotes pessoais (inteligência, profundidade).</p>
MENEIOS DE CABEÇA	<p>Os movimentos de cabeça são importantes indicadores sobre o andamento de uma interação. Os acenos de cabeça são sinais não verbais muito rápidos, mas perceptíveis.</p> <p>Um aceno de cabeça de quem ouve é entendido por quem fala como um sinal de atenção e, por isso, desempenha neste um papel de reforço, pois encoraja a sua continuação, bem como é uma recompensa por quem fala.</p>	Cabeça erguida ou baixa; rigidez; pescoço encolhido ou estirado; movimentos.	<p>Pontuam as frases (expressão verbal), acompanhando a entonação ou reforçando-a; substituem-se às formas verbais de afirmação ou negação (“sim”, “talvez” e “não”).</p>
MÃOS	<p>O movimento das mãos que fazemos quando falamos são fortemente interligados com a nossa fala no tempo, no significado e na função.</p> <p>Ignorá-las é ignorar uma parte da conversação.</p>	Cruzam-se; colocam-se em repouso uma sobre a outra; dão socos no ar; abrem-se, exibindo a palma; crispam-se; os dedos se mexem.	<p>Remetem à palavra, duplicando-a; dão uma “imagem” do pensamento; registram a tensão, o medo ou o “à vontade” da pessoa; denunciam suas posições ou convicções.</p>
GESTOS	<p>Um dos aspectos mais importantes do comportamento não verbal é o da gestualidade.</p> <p>O comportamento motor de um indivíduo possui uma grande expressividade.</p>	Movimentos dos braços, dos ombros e das mãos; a expressão corporal.	<p>O corpo “fala”; os gestos substituem a palavra ou realçam a expressão linguística, dando “vida” e “cor”; informam sobre estados afetivos.</p>

POSIÇÕES DO CORPO	Um dos aspectos importantes da comunicação não verbal é a postura. Esta designa os modos de nos movimentarmos, sendo algo que se vai adquirindo com o tempo e com os hábitos. Este sinal é em grande parte involuntário, mas pode participar de forma importante no processo de comunicação. Em todas as culturas, existem muitas formas de estar deitados, sentados ou de pé. Existem posturas variadas que correspondem a situações de amizade ou de hostilidade, bem como posturas que indicam um estado ou condição social, entre outros.	Peito inflado; busto erguido; posições das pernas; maneiras de sentar-se.	Informam acerca de características psicológicas da pessoa; informam acerca do grau de segurança, desenvoltura, timidez; estatura moral; posição hierárquica.
MOVIMENTOS DO CORPO	A maneira como um indivíduo estrutura o seu micro- espaço é feito de forma inconsciente, sendo esta uma questão sempre relacionada com a situação, o ambiente e a cultura.	Sentar-se; levantar-se; mexer-se (de pé ou sentado); bater com os pés; andar de um lado para outro.	Registro de sensações de ordem geral, provindas das formas em que se desdobra o “diálogo” (contentamento, perplexidade; irritação; ansiedade etc.).
RUÍDOS		Tosse; limpeza da garganta; barulhinhos com a boca; suspiros; exclamações, etc.	Intenção de manifestação fora dos domínios estritos da palavra articulada.
ENTONAÇÃO DE VOZ	A entoação revela-se importante no processo de comunicação.	Qualidade, velocidade e ritmo da voz.	Uma voz calma geralmente transmite mensagens mais claras do que uma voz agitada.
EXPRESSÃO FACIAL	O canal privilegiado de expressar as emoções é o rosto. Todos nós temos uma série de máscaras faciais que utilizamos de acordo com aquilo que queremos transmitir. As expressões faciais desempenham diversas funções, tais como, expressão das emoções e das atitudes interpessoais, o envio de sinais inerentes à interação em curso e a manifestação de aspectos típicos da personalidade de um indivíduo.	Expressão dura ou irada; mobilidade suave dos músculos faciais; músculos tensos e rígidos; expressão grave, solene.	Evidencia diferenças importantes no significado da mensagem: raiva; um sorriso amável; mensagem séria, contrariedade.

Fonte: Quadro adaptado do trabalho de Rector e Trinta (1993, p. 28)

Uma questão que se apresenta como uma grande problemática que vem sendo agravada cada vez mais, principalmente pela escola, é a linguagem. Ela é o maior elo entre o professor e o aluno. Mas, costumeiramente, ela não é utilizada de maneira global, em toda sua extensão. A linguagem verbal é mais enfatizada, ficando de lado outras formas de linguagem como a corporal, visual ou mesmo a musical.

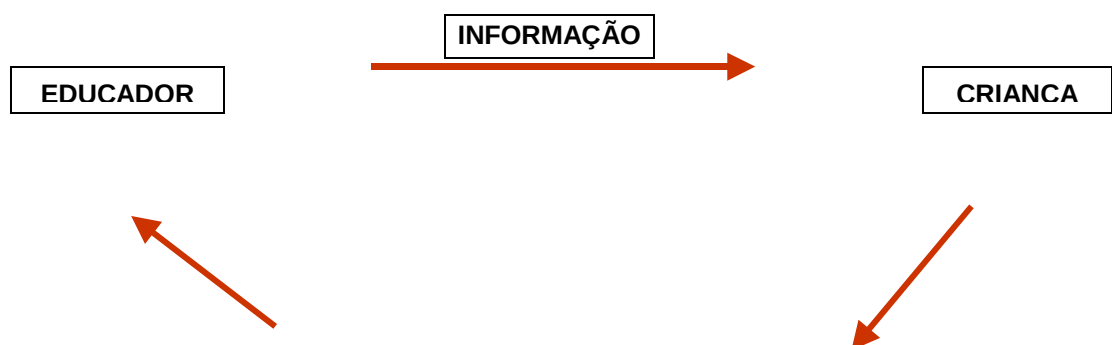
Em seu corpo, o professor possui uma riquíssima fonte de estratégias que poderão ajudá-lo, que são as diversas formas de linguagem por que somos capazes de nos expressar. O que ele precisa é usá-las apropriadamente. É preciso lembrar que toda a comunicação tem um conteúdo e uma relação, podemos esperar que os dois modos de comunicação, verbal e não verbal, não só existem lado a lado, mas que se complementam em todas as mensagens.

Os corpos na Educação Infantil como base para a aprendizagem significativa

Não estamos tratando aqui de minimizar a importância das outras linguagens, porque elas representam um valor e uma necessidade social. Mas isso não significa que essa necessidade seja feita de maneira impositiva à criança, na maioria das vezes sentida como agressão.

Trabalhar a *linguagem corporal* de maneira intencional servirá de base sólida para a aquisição das outras linguagens. Tornando-se parte integrante da prática educativa, o processo ensino-aprendizagem ocorre, potencializando a aprendizagem significativa na qual as crianças estabelecem relações entre novos conteúdos - linguagem oral, escrita, digital, matemática, musical etc. - e seu conhecimento prévio – a *linguagem corporal*.

Integração da linguagem corporal na construção do conhecimento no contexto da Educação Infantil



Reforçando as colocações acima, Renaud e Zimmermann (1976) forneceram algumas indicações fundamentais, reforçando a importância deste trabalho com a linguagem corporal na escola:

- a aquisição da linguagem não provoca a regressão nem o esquecimento do código gestual, que é enriquecido e adaptado;
- a importância atribuída ao verbal na escola mascara comunicações não verbais de ordem afetiva muito intensas que, não sendo conscientes, constituem meios insidiosos de seleção escolar;
- privados de informações sobre os modos de comunicação não verbal, os professores, apesar da boa vontade, continuaram a perpetuar os erros.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

Aprendizagem é um processo que envolve uma complexidade de processos. O professor deve proporcionar possibilidades de formação, incidindo sobretudo no desenvolvimento das possibilidades de expressão e de imaginação da criança em todos os aspectos das atividades: motora, expressiva, comunicativa, gestual, sensorial.

Por meio dessas experiências, proporcionadas à Educação Infantil, abre-se a possibilidade de propiciar o autoconhecimento, a autoafirmação, a curiosidade, a busca do novo (novos conceitos), enfim a aprendizagem significativa.

Como ponto de partida para a organização dessa aprendizagem, a experiência corporal pode ser estruturada pedagogicamente a partir de Funke-Wieneke (*apud* Gonçalves, 1994, p. 148):

- **experiência do corpo** - voltada ao interior do sujeito que, através do movimento, conhece, sente, relaciona as condições que antes eram naturais (respirar, contrair, relaxar, andar etc.) tornando-as conscientes;
- **experiência com o corpo** - aqui o sujeito passa a relacionar-se com o mundo através de seu corpo, re-elaborando conceitos a partir de sua experiência individual e particular;

- **experiência do corpo no espelho do outro** - ocorre quando se entra em diálogo com o outro nas interações sociais, momento em que são provocadas as comparações, as avaliações, as interpretações e as reflexões sobre o seu próprio corpo e o corpo dos outros;

- **apresentação do corpo e a interpretação da linguagem corporal do outro** - significa a comunicação entre os corpos que se relacionam e o mundo. Esse momento propicia o diálogo em que interpretações e respostas são expressas por meio do “movimentar-se” dos corpos, constituindo novos significados.

É importante lembrar a necessidade de existir uma intencionalidade educativa no trabalho com a *linguagem corporal*, levando em consideração a idade, a maturação motora, características individuais, interesses e iniciativas das crianças e os valores culturais, possibilitando a aquisição de *competências e habilidades*.

Na Educação Infantil, todos os momentos são importantes devendo ser considerados ações educativas indispensáveis ao desenvolvimento infantil, nas quais a indissociabilidade do cuidar e educar é claramente percebida.

Cuidar de uma criança pequena e educá-la significa compreender este sujeito de direitos, que necessita de atendimento específico às suas necessidades e da construção de estratégias que garantam os avanços no seu desenvolvimento. Numa simples troca de fraldas ou num banho, você pode mediar esta ação com estratégias que apontem para a conquista de novas possibilidades para a criança. (FREITAS; GOMES, 2006, p. 8)

O corpo que antes era visto como algo que demandava apenas “cuidado”, hoje é possibilidade de aprendizagem. Hoje, sabemos que o *corpo em movimento* é um dos meios que as crianças têm de aprender.

O bebê precisa participar de atividades que ampliem o repertório corporal para que gradativamente controle seus movimentos até conseguir autonomia de movimentos e conseguir levantar e andar. Só assim as crianças pequenas vão conhecer os limites do corpo e as consequências das suas ações.

Nesse sentido, uma concepção de Educação Infantil deve traduzir intenções educativas tendo como eixos norteadores a construção da identidade e da autonomia da criança, o atendimento às necessidades de afeto, sono, alimentação, higiene e conhecimento. As atividades devem considerar a formação da criança nas diversas dimensões: físicas, emocionais, afetivas, cognitivo-linguísticas e sociais. (BELO HORIZONTE. SMED, 2003, p.12.)

Banho, trocas de fralda e massagem - são atividades que fazem parte da rotina diária da

criança bem pequena, e permitem um contato adulto-criança individualizado e mais prolongado, visando ao seu bem-estar. Mas essas atividades vão além desses aspectos, pois são momentos importantes no desenvolvimento da consciência corporal da criança (esquema e imagem corporal).

O toque que fazem em nós ou que fazemos no nosso corpo quando nos limpamos, coçamos, por exemplo, possibilita-nos a percepção do nosso corpo. Isso nos permite sentir cada parte, perceber seus contornos, sua aspereza ou maciez. Nesse processo, a pele é o órgão que transforma estímulos físicos em comunicadores químicos e em estados psicológicos. Portanto, é importante “tocar, embalar, massagear, acalantar os bebês que desejem ou que necessitem desse cuidado para relaxar e/ou dormir”. (RCNEI, 1998, p. 58)

É preciso lembrar que, antes de a criança nascer, sua vida é calor, sons, movimentos e contato físico direto com a mãe. E que, no momento do nascimento, todas essas sensações conhecidas desaparecem rapidamente. Para conhecer seu novo mundo e construir novas referências, a criança pequena necessita reviver as sensações aconchegantes que ela conheceu quando estava na barriga da mãe, e a massagem poder ser um meio importante para ajudá-la.

Com o olhar carinhoso, palavras suaves e o toque delicado, a criança pequena começa a descobrir seu novo ambiente, construindo novas referências; e, pouco a pouco, vai sentindo-se mais segura e confiante. A criança que é tocada com carinho no corpo inteiro tem o sono mais tranquilo, melhores reflexos e avança no seu desenvolvimento integral.

Nesses momentos, atitudes cotidianas mais simples como dizer bom-dia, fazer um elogio, embora possam ser consideradas secundárias, permitem que o corpo da criança tenha um espaço no mundo. O fato de os pais e os educadores que cuidam da criança elogiarem seu corpo, gostarem dele, tem uma influência positiva. Comentários “inocentes” como fofão, porquinho e outros tantos estão carregados de preconceito e censura, imprimindo uma imagem negativa na criança e prejudicando a autoestima.

A organização do ambiente e o planejamento dos cuidados e das atividades com o grupo de bebês deve permitir um contato individual mais prolongado com cada criança. Enquanto executa os procedimentos de troca, é aconselhável que o professor observe e corresponda aos sorrisos, conversas, gestos e movimentos da criança. (RCNEI, 1998, p. 58.)

É importante destacar que o exemplo dos educadores é a base para o bom desenvolvimento da criança. Se eles desejam que as crianças sejam carinhosas com eles e com os outros,

deverão dar o tipo de carinho que esperam que essas crianças reproduzam.

Espelho - o uso do “espelho” no processo de desenvolvimento da consciência corporal tem grande importância. A partir dele, podemos notar que a criança se percebe como completa à medida que vê a sua imagem corporal projetada, tendo a nítida noção de um todo organizado e não mais, como o bebê que vê, de forma fragmentada.

Desenhando seu corpo - o desenho aqui deve ser trabalhado numa visão integradora da personalidade da criança, estreitando a relação da mesma com o corpo, suas emoções, conceitos, intuição e percepção. Contribui na formação da autoimagem (esquema corporal e imagem corporal).

Inteligência e habilidade psicomotoras também possuem fortes correlações expressas por um domínio progressivo dos detalhes corporais; e a segunda por meio da simetria e distribuição espacial.

Jogos e brincadeiras - naturalmente envolvem o canto e o movimento simultaneamente. Possibilitam a percepção rítmica, a identificação de segmentos do corpo e o contato físico, uso das expressões faciais e mímicas. A cultura popular infantil é uma riquíssima fonte na qual se podem buscar cantigas e brincadeiras de cunho afetivo nas quais o contato corporal é o principal conteúdo. Envolvem as modulações de voz, as melodias e a percepção rítmica - são características das canções de ninar associadas ao ato de embalar e de brincadeiras ritmadas.

A LINGUAGEM CORPORAL E A APRENDIZAGEM: CAPACIDADES E HABILIDADES

A seguir, veremos algumas diretrizes para a atuação do educador na área da *linguagem corporal* no cotidiano escolar, tendo em conta as relações, vivências, contextos e aprendizagem da criança na Educação Infantil, em dois segmentos, 1º Ciclo (0 até 3 anos de idade) e 2º Ciclo (3 até 6 anos de idade).

1º Ciclo - 0 até 3 Anos de Idade

CAPACIDADES	HABILIDADES
1. Manifestar e controlar progressivamente necessidades, desejos e sentimentos em situações cotidianas.	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer gradativamente os limites e as potencialidades do corpo. - Interessar-se progressivamente pelo cuidado do próprio corpo.
2. Demonstrar autonomia.	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar pequenas ações cotidianas ao seu alcance para adquirir independência. - Interessar-se progressivamente pelo cuidado com o próprio corpo, executando ações simples relacionadas à saúde e higiene. - Escolher brinquedos, objetos e espaços para brincar. - Interessar-se por comer sem ajuda. - Demonstrar vontade de se desprender das fraldas e usar o penico e o vaso sanitário.
3. Reconhecer progressivamente o próprio corpo.	<ul style="list-style-type: none"> - Familiarizar-se com a imagem do próprio corpo, conhecendo progressivamente seus limites, a unidade e as sensações que ele produz. - Desenvolver o esquema corporal. - Explorar a coordenação motora ampla e fina. - Explorar a lateralidade. - Explorar o próprio corpo e as diferentes sensações, ritmos e sons que produz. - Reconhecer progressivamente os segmentos e elementos do próprio corpo por meio da exploração, das brincadeiras, do uso do espelho e da interação com os outros.
4. Utilizar a linguagem corporal como possibilidade de comunicação a partir do reconhecimento e uso do corpo como instrumento de autoexpressão e comunicação.	<ul style="list-style-type: none"> - Expressar, por meio de gestos e posturas, o desconforto relativo à presença de urina e fezes nas fraldas. - Interagir com o meio em situações cotidianas de forma consciente. - Expressar sensações e ritmos corporais por meio de gestos, posturas e da linguagem oral. - Expressar sentimentos, desejos e contrariedades. - Explorar diferentes gestos e sensações, usando braços, palmas das mãos, dedos, pés etc. - Utilizar da linguagem corporal para comunicar e expressar desejos, necessidades e sentimentos em situações de interação.

CAPACIDADES	HABILIDADES
5. Construir a identidade/EU por meio do movimento como forma de expressão intencional nas situações de interação com o OUTRO.	<ul style="list-style-type: none"> - Ficar atenta ao que acontece a sua volta. - Participar e interessar-se por situações que envolvam a relação com o outro. - Usar da expressividade do próprio movimento, utilizando gesto em situações de interação. - Relacionar-se progressivamente com outras crianças, professores e demais pessoas. - Desenvolver progressivamente coordenação do movimento e equilíbrio em ações individuais ou em situações de interação. - Identificar, progressivamente, algumas singularidades próprias e das pessoas que convive.
6. Ampliar progressivamente a destreza de deslocar no espaço.	<ul style="list-style-type: none"> - Deslocar-se com destreza progressiva no espaço, desenvolvendo atitude de confiança nas próprias capacidades motoras. - Explorar diferentes posturas corporais, como sentar-se em diferentes inclinações, deitar-se em diferentes posições, ficar ereto apoiado na planta dos pés com e sem ajuda etc. - Realizar deslocamentos por meio da possibilidade constante de arrastar-se, engatinhar, rolar, andar, correr, saltar etc.
7. Relacionar o seu corpo no espaço por meio das diversas percepções (sensoriais, cinestésicas, psicomotoras e afetivas).	<ul style="list-style-type: none"> - Explorar as relações espaciais entre o próprio corpo e os objetos, e os objetos entre si. - Expressar sensações e ritmos corporais por meio de gestos, posturas. - Perceber o próprio corpo, estabelecendo uma relação entre o próprio corpo e os objetos.
8. Explorar o mundo usando os cinco sentidos.	<ul style="list-style-type: none"> - Ampliar conhecimento de mundo, interagindo e manipulando diferentes objetos e materiais.
9. Aceitar limites na convivência com os outros.	<ul style="list-style-type: none"> - Respeitar regras simples de convívio.

2º Ciclo - 3 até 6 Anos de Idade

CAPACIDADES	HABILIDADES
1. Manifestar e controlar progressivamente as necessidades, desejos e sentimentos em situações cotidianas.	- Expressar necessidades, desejos e sentimentos na relação com o outro e com o grupo.
2. Demonstrar autonomia.	- Tomar iniciativa para resolver pequenos problemas, pedindo ajuda se necessário. - Cuidar de si.
3. Demonstrar autoimagem positiva em situações do cotidiano.	- Construir positivamente e valorizar a própria imagem e identidade. - Adotar hábitos de autocuidado, valorizando as atitudes relacionadas à higiene, alimentação, conforto, segurança, proteção do corpo e cuidado com a aparência. - Ter uma imagem positiva de si, ampliando a autoconfiança, identificando cada vez mais limitações e possibilidades e agindo de acordo com elas. - Ter cuidado com o corpo, com a prevenção de acidentes e a saúde de forma geral. - Identificar situações de risco no ambiente próximo.
4. Conscientizar-se corporalmente por meio de percepções do próprio corpo	- Perceber o próprio corpo. - Identificar as partes do corpo e suas funções, nomeando-as. - Perceber o corpo de maneira global, usando imitação e espelho e atentando para diversas posições e deslocamentos do corpo. - Reconhecer a lateralidade (direito e esquerdo) e já apresentar uma preferência lateral.
5. Valorizar a si e os outros	- Apresentar disposição para resolver questões individuais e coletivas. - Respeitar as características pessoais relacionadas a gênero, peso, etnia etc. - Valorizar atitudes relacionadas à saúde e ao bem-estar individual e coletivo.
6. Utilizar a linguagem corporal como instrumento de autoexpressão e comunicação, reconhecendo os papéis do EU e do OUTRO na comunicação, no relato de suas vivências e nas situações de interação do cotidiano.	- Ampliar o vocabulário gestual. - Utilizar o corpo para expressar e comunicar sentimentos, desejos, ideias e fatos cotidianos de forma a ser entendido pelo grupo. - Usar o gesto para dramatizar histórias, situações vividas e criadas pelo "jogo simbólico". - Usar os gestos com coerência nos jogos verbais como trava-línguas, parlendas, adivinhas observando o ritmo.
7. Construir sua identidade (individual e grupal) em interação com o meio em que vive por meio do movimento como forma de expressão intencional nas situações cotidianas e em brincadeiras.	- Utilizar expressiva e intencionalmente o movimento nas situações cotidianas e em suas brincadeiras. - Perceber as sensações, limites, potencialidades, sinais vitais em integridade do próprio corpo como forma de representação da expressão do EU. - Explorar o corpo de maneira gradativa e sensorial em brincadeiras infantis, jogo regrado e simbólico, dramatização de situações.

CAPACIDADES	HABILIDADES
8. Ampliar a expressividade do próprio movimento, utilizando gestos diversos e ritmo corporal nas brincadeiras, danças, jogos e demais situações de interação.	<ul style="list-style-type: none"> - Perceber a necessidade de organização individual e coletiva (construção de regras) para o desenvolvimento de jogos e brincadeira. - Perceber as estruturas rítmicas para expressar-se corporalmente por meio da dança, brincadeiras e outros movimentos. - Utilizar diferentes tipos de movimentos na dança como forma de expressão corporal.
9. Apresentar coordenação do movimento e equilíbrio em ações individuais ou em situações de interação.	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar o equilíbrio: estático, dinâmico, sem obstáculos, com obstáculos. - Explorar diferentes qualidades e dinâmicas do movimento, como força, velocidade, resistência e flexibilidade, conhecendo gradativamente os limites e potencialidades de seu corpo. - Controlar gradualmente o movimento, aperfeiçoando recursos de deslocamento e ajustando as habilidades motoras para utilização em jogos, brincadeiras, danças e demais situações. - Utilizar os movimentos de preensão, encaixe, lançamento etc., para ampliar as possibilidades de manuseio dos diferentes materiais e jogos. - Utilizar a coordenação motora ampla e a coordenação motora fina.
10. Utilizar a percepção tátil.	<ul style="list-style-type: none"> - Perceber qualidades opostas como frio - quente, duro - mole; áspero - liso; molhado - seco; enrugado - liso etc. - Ampliar possibilidades de contato com a realidade por meio do tato.
11. Utilizar a percepção gustativa e olfativa.	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar tipos de alimentos pelo gosto e pelo cheiro.
12. Utilizar a percepção visual.	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer, discriminar e interpretar estímulos visuais. - Memorizar estímulos visuais.
13. Utilizar a percepção auditiva.	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar sons do ambiente, objetos e instrumentos. - Memorizar sequências sonoras.
14. Utilizar a percepção temporal.	<ul style="list-style-type: none"> - Perceber conceitos de duração: curto, longo. - Perceber conceitos de sucessão: antes, depois. - Perceber noções de tempo: hoje, amanhã, ontem, estações do ano.
15. Identificar os atributos por meio de experiências físicas e diferentes materiais (conhecimento físico).	<ul style="list-style-type: none"> - Experimentar e/ou observar as sensações obtidas por cores, formas, texturas, sons, cheiros e sabores. - Explorar diferentes materiais (o próprio corpo, elementos da natureza, brinquedos, materiais de sucata, objetos escolares etc.) na descoberta dos atributos de cada um.
16. Perceber as relações espaciais entre o próprio corpo e os objetos e os objetos entre si, em situações ligadas ao movimento.	<ul style="list-style-type: none"> - Experimentar por meio do "movimento" as sensações provocadas no espaço que ocupa. - Perceber sensações internas e externas em seu corpo. - Explorar as noções espaciais em relação ao próprio corpo e aos objetos entre si (dentro/fora, perto/longe etc.). - Estabelecer comparações entre os objetos encontrados no espaço.

CAPACIDADES	HABILIDADES
17. Movimentar o corpo no espaço pro meio das relações entre as diversas percepções: - sensoriais; - cinéticas (de movimento); - psicomotoras; - afetivas.	- Perceber de estruturas rítmicas para expressar-se corporalmente por meio da dança, brincadeiras e de outros movimentos. - Valorizar e ampliar das possibilidades estéticas do movimento pelo conhecimento e utilização de diferentes modalidades de dança. - Identificar, nas atividades propostas (brincadeiras, problemas, recreação etc.), os espaços externos, internos e as fronteiras, limites, retas, curvas, formas fechadas e abertas em atividades lúdicas.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A corporeidade como fundamento para a compreensão do corpo nos aponta caminhos para o entendimento de uma realidade que não se limite a produzir um *corpo dócil*, mas que considere também os alunos como corpos capazes de criar novos sentidos e saberes.

Estimular a criança a utilizar a *linguagem corporal* é uma maneira de contribuir para seu pleno desenvolvimento cognitivo e social. É importante que ela compreenda que é possível expressar-se de diversas formas, considerando todas as linguagens igualmente importantes, sem hierarquia.

Como vimos, a *linguagem corporal* tem um conjunto de regras e princípios próprios e requer investimento diferenciado para ganhar um espaço, um tempo, uma importância no contexto da Educação Infantil mediante o trabalho específico dos educadores.

Portanto, para os profissionais que atuam no contexto da Educação Infantil, faz-se necessário repensar a concepção de corpo e sua linguagem que conduziram seu trabalho até então, a fim de quebrar um ciclo histórico e vicioso de ausência da escuta aos corpos das crianças.

Se, como adultos, muitos de nós temos uma lógica predominantemente verbal, que nos condiciona a acreditar que as únicas formas de conhecimento, de saber e de interpretação do mundo são aquelas expressas através da linguagem verbal, porém, como educadores que atuam com crianças de 0 até 6 anos, temos que reconhecer que é o *corpo que aprende e produz conhecimento* e que *sua linguagem* é a primeira, a mais eficaz e a última forma de se expressar no ciclo da vida de uma pessoa.

É necessário construir um novo olhar sobre *o corpo e sua linguagem do corpo*, que é uma das primeiras formas de linguagem que a criança usa para interagir com as pessoas, com o mundo e com o conhecimento. É a linguagem que ela traz como conhecimento prévio quando ingressa

na Educação Infantil.

O essencial é saber ver.
Mas isso (triste de nós que trazemos a alma vestida!),
Isso exige um estudo profundo,
Uma aprendizagem de desaprender...
Procuro despir-me do que aprendi,
Procuro esquecer-me do modo de lembrar que me ensinaram,
E raspar a tinta com que me pintaram os sentidos,
Desencaixotar as minhas emoções verdadeiras,
Desembrulhar-me e ser eu... (PESSOA, 2001, p. 217; 226.)

REFERÊNCIAS

- ALVES, Fátima. *Psicomotricidade: corpo ação e emoção*. Rio de Janeiro: Wak, 2003.
- ARGYLE, M. *Bodily communication*. London, Methuen, 1978.
- AUSUBEL, D.P. *The psychology of meaningful verbal learning*. New York, Grune and Stratton, 1963.
- AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D. e HANESIAN, H. *Psicologia Educacional*. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Interamericana, 1980.
- BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. SMED. *Referenciais curriculares: Educação Básica - Escola Plural*. Belo Horizonte: SMED, 2003.
- BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. SMED. *Eixos para a sistematização do projeto político-pedagógico das instituições de Educação Infantil do sistema municipal de ensino*. Belo Horizonte: SMED, s/d.
- BONDIOLI, ANNA. A dimensão lúdica na criança de 0 a 3 anos e na creche. In: BONDIOLI, Anna; MONTOVANI, Suzanna. *Manual de Educação Infantil: de 0 a 3 anos*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- BRANDÃO, Maria Gláucia Costa. Educação corporal voltada para qualidade de vida. In: MINAS GERAIS, Secretaria de Estado da Educação. SEEMG. *Coleção Veredas - Formação Superior de professores*. Módulo 6. Volume 2. Belo Horizonte, 2004.
- BRASIL. MEC/SEF. *Referencial curricular para a Educação Infantil*. v. 1; v. 2; v. 3, 1998.
- BRUHNS, Heloisa Turini *et al.* *Conversando sobre o corpo*. 5. ed. Campinas: Papirus, 1994.
- CORRAZE, J. *As comunicações não verbais*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- FORTUNA, Tânia Ramos. *Revista Pátio Educação Infantil*. Ano II. Nº 6. Dezembro 2004/março/2005.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. Tradução de Raquel Ramalhe. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.
- _____. *Ditos e escritos IV: estratégia poder – saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.
- FRIEDMANN, Adriana. *Revista Pátio Educação Infantil*, Porto Alegre, ano II, n. 6, dez. 2004/mar. 2005.
- GIBBS, R. W. *Embodiment and cognitive science*. New York: Cambridge University Press, 2006.
- HICSON, M. L. & stacks, D. W. *NVC nonverbal communication studies and applications*. Dubuque, IA: Wm. C. Brown, 1985.
- FEIJÓ, O. G. *Psicologia para o esporte: corpo e movimento*. Rio de Janeiro: Shape, 1998.
- FONSECA, Vitor da. *Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem*. Porto Alegre: ArtMed, 2008.
- FUNKE-WIENEKE, 1983 In: GONÇALVES, Maria Augusta Salin. *Sentir, pensar, agir: corporeidade e educação*. 6. ed. Campinas: Papirus, 1994.
- FREITAS, Mayrce Terezinha da Silva; GOMES, João Manoel Ferreira Gomes. Educação Infantil: lutas, conquistas e desafios. In: *Infância na Ciranda da Educação*. Belo Horizonte: Gerência de Coordenação de política e de Formação, v. 6, 2006.
- LAKOFF, George & JOHNSON, Mark. *Philosophy in the flesh - the embodied mind and its challenge to western thought*. New York: Basic Books, 1999.

LAPIERRE E ACOUTURIER. *Simbologia do movimento*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

LARROSA, J. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LE BOULCH, Jean. *O desenvolvimento psicomotor: do nascimento até 6 anos*. Porto Alegre, 1984.

LEVINSON, Stephen Deixis. In: *Pragmatics*. New York: Cambridge University Press, 1983.

MALAGUZZI, Loris. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. *As cem linguagens das crianças*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda., 1999.

MERLEAU-PONTY. *M. Fenomenologia da percepção*. [1945] 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MOREIRA, Wagner Wey (org). *Corpo presente*. Coleção corpo e motricidade. Campinas, 1995.

ROSA NETO, Francisco. *Manual de avaliação motora*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

NÓVOA, António (org.). *Profissão Professor*. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1995.

PAPALIA, D. E.; OLDS, S. W. *Desenvolvimento humano*. 7. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PENFIELD, W.; RASMUSSEN, T. *The Cerebral Cortex of Man*. New York: The Macmillan Company, 1950.

PESSOA, Fernando. *Obra poética*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2001.

PIAGET, J. *A formação do símbolo na criança*. São Paulo: Zahar, 1981.

PIRET, S.; BÉZIERS, M.M. *A coordenação motora: aspectos mecânico da organização psicomotora do homem*. Summus, 1992.

RENUD, Renaud C.; ZIMMERMANN, D. *Voies non verbales de la relation pédagogique*. Paris: ESF, 1976.

RECTOR, Mônica; TRINTA, Aluizio Ramos. *Comunicação do corpo*. São Paulo: Ática, 1993.

SANTAELA, Lúcia. *Corpo e comunicação: sintoma da cultura*. São Paulo: Paulus, 2009.

SIEBERT, Renata. O adulto frente à criança: ao mesmo tempo igual e diferente. In: BANDIOLI, Anna; MONTAVANI, Susanna. *Manual de Educação Infantil: de 0 a 3 anos - uma abordagem reflexiva*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

STEINBERG, Martha. *Os elementos não verbais da conversação*. São Paulo: Atual, 1988.

TOMASELLO, M. *Origens culturais da aquisição do conhecimento humano*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

LINGUAGEM DIGITAL

Ana Flávia Colen Castelo Borges

A tecnologia não é nada sem um homem a operá-la. Não é a tecnologia a vilã. É o meio, é a forma como ela é empregada, é a ausência de uma consciência crítica e ética sobre o seu uso. (Ney Mourão)

INTRODUÇÃO

Vivemos numa sociedade denominada sociedade da informação, caracterizada por sua complexidade e ampla utilização de tecnologias de armazenamento, processamento e transmissão de dados. Essa sociedade deve assentar-se nos princípios da igualdade de oportunidades, participação e integração de todos.

Desse modo, a escola se vê diante de diferentes desafios, considerando-a o local onde os fenômenos sociais e as diversas maneiras e concepções de vida social são trabalhados, analisados e discutidos. Assim, o impacto da tecnologia vem adquirindo cada vez mais relevância no cenário educacional.

Segundo Fróes:

A tecnologia sempre afetou o homem: das primeiras ferramentas, por vezes consideradas como extensões do corpo, à máquina a vapor, que mudou hábitos e instituições, ao computador, que trouxe novas e profundas mudanças sociais e culturais, a tecnologia nos ajuda, nos completa, nos amplia.

A tecnologia não causa mudanças apenas no que fazemos, mas também em nosso comportamento, na forma como elaboramos conhecimentos e no nosso relacionamento com o mundo. Vivemos num mundo tecnológico, estruturamos nossa ação através da tecnologia.

Entender o binômio "computador e educação" é ter em vista o fato de que o computador se tornou um instrumento, uma ferramenta para aprendizagem, desenvolvendo habilidades intelectuais e cognitivas, levando o indivíduo ao desabrochar das suas potencialidades, de sua criatividade, de sua inventividade. O produto final desse processo é a formação de indivíduos autônomos, que aprendem por si mesmos, porque aprenderam a aprender, através da busca, da investigação, da descoberta e da invenção. Por isso entender a informática na escola é fundamental. (MARISE SCHMIDT VEIGA, 2001;)

Vivemos em uma época em que a representação e o saber oscilam para dar lugar ao imaginário, surgindo assim novas formas de representação e linguagem.

A linguagem está em constante evolução. Isso ocorre à medida que as pessoas vão fazendo o seu uso nas mais diversas situações de interação. Devemos compreender e apreender essa linguagem que anunciou o fim de uma concepção mecânica de mundo e o florescer de uma nova era: a da Linguagem Digital.

Atualmente as práticas cotidianas determinam o movimento do indivíduo, permitindo uma relação entre fatores sociais e de espaço - tempo em que a linguagem obedeceu a tendências, não surgindo do acaso.

A história do registro do conhecimento e o processo de construção da linguagem, que é o segredo da explicação do homem, fez com que o mesmo sentisse a necessidade de criar um ambiente que permitisse armazenar, organizar, processar, controlar e recuperar as informações. *Essa informação é armazenada de forma digital, exigindo sempre um artefato como suporte. Formado por uma série de códigos informáticos, somente pode encontrar sua tradução em sinais alfabéticos por meio de um objeto, como, por exemplo, o computador.*

Estamos frente a várias linguagens existentes. A linguagem digital é única e encontra-se ligada às possibilidades de combinação algorítmica que utiliza quantidades variáveis que são representadas por códigos numéricos, usualmente no sistema de numeração binária, tipo sim ou não. É o meio ou instrumento onde os dados são combinados, transmitidos e possuem preservação de caráter permanente.

Toda a moderna engenharia de *softwares* traduz uma determinada linguagem por meio de linguagens interpostas até chegar a zeros e uns. Os programas são uma série de instruções destinadas a fazer a máquina compreender e executar o que se espera dela através da combinação de zeros e uns.

Submetido a essa nova linguagem, a digital, o homem, principalmente o educador, enfrenta o desafio da apropriação das mais fortes expressões da sociedade contemporânea, elemento tão importante de comunicação que faz parte do cotidiano das crianças da Educação Infantil.

FUNDAMENTAÇÃO

A infância mudou radicalmente. As crianças da atualidade têm outro jeito de brincar, imaginar, sofrer, pensar e construir sua realidade infantil. Hoje, o fascínio e a sedução exercidos pela imagem estão em posição central. (LEVIN, 2007) A criança navega entre códigos eletrônicos e a linguagem digital oferecida e consumida pelo mundo globalizado.

O desenvolvimento da tecnologia invade abertamente o leque espaço-temporal da criança e até pequenos mascotes virtuais são criados.

Pensando na concepção de criança como produtora de cultura, cidadã de direitos, e na linguagem como espaço das inter-relações sociais e lugar de desenvolvimento e formação, devemos criteriosamente repensar a forma de utilização da tecnologia e da linguagem digital no universo infantil principalmente no contexto educacional.

Passamos da Era Industrial para a da Informação, e isso está ocorrendo por causa do computador.

Existem várias maneiras de usar o computador na educação. Uma maneira é informatizando os métodos tradicionais de instrução - máquina de ensinar. Do ponto de vista pedagógico, esse seria o paradigma instrucionista - informatização dos métodos de ensino tradicionais. No entanto, o computador pode enriquecer ambientes de aprendizagem em que o aluno, interagindo com os objetos desse ambiente, tem chance de construir o seu conhecimento. Nesse caso, o conhecimento não é passado para o aluno. O aluno não é mais instruído, ensinado, e sim construtor do seu próprio conhecimento. Esse é o paradigma construcionista em que a ênfase está na aprendizagem ao invés de estar no ensino. (VALENTE.)

Papert (1994), matemático e um dos principais pensadores sobre as formas pelas quais a tecnologia pode modificar a aprendizagem, denominou de construcionismo a reconstrução teórica a partir do construtivismo piagetiano. Faz a abordagem pela qual o aprendiz constrói o conhecimento por meio do computador, defendendo o aprendizado através do fazer, “colocar a mão na massa” e também construir algo do seu interesse - utilização da máquina enquanto ferramenta de aprendizagem. Criador da linguagem de programação para uso na educação, o LOGO, sempre se preocupou com a maneira como o aluno aprende.

As linguagens de programação de computadores podem ser enquadradas segundo os paradigmas de metodologia de programação e de algoritmo. A linguagem LOGO, da família do LISP - programação criada para facilitar o processamento simbólico reunido em listas -, traz como vantagem a facilitação da sintaxe e possui estrutura extremamente amigável, além de ser considerada uma filosofia de trabalho.

A linguagem foi desenvolvida em 1967, no Laboratório de Inteligência Artificial do MIT (Massachusetts Institute of Technology), pela equipe dirigida por Seymour Papert, tendo como base a teoria de Piaget e algumas ideias da Inteligência Artificial (PAPERT, 1997, 1980 e 1993).

O nome LOGO foi uma referência a um termo grego que significa pensamento, ciência, raciocínio, cálculo, ou ainda, razão, linguagem, discurso, palavra. Essa linguagem propõe uma metodologia de ensino que busca, com base numa linguagem semelhante à natural, facilitar a comunicação entre o usuário e o computador, proporcionando a criação de modelos segundo formas geométricas e raciocínio lógico. Propõe também que o aluno seja ativo, construtor de

seus próprios conhecimentos, mediados pelo professor (conhecedor da linguagem), desenvolvendo assim sua capacidade intelectual. O aluno, através de um resultado não esperado (“erro”), é levado a refletir novas formas de resolução do problema, ou seja, buscar novas estratégias, investigando, explorando, modificando e descobrindo novas formas de ação para atingir o objetivo final (aprendizagem pela descoberta).

A linguagem é usada para comandar um cursor gráfico, representado por uma tartaruga, com o propósito de executar no computador a descrição fornecida a partir de comandos ou procedimentos. A tartaruga se movimenta em atividades gráficas que envolvem a capacidade intuitiva dos alunos. No processo de comandar a tartaruga, essa capacidade deve ser explicitada, o que dá condições para o desenvolvimento de conceitos espaciais, numéricos e geométricos, já que os alunos podem exercitá-los, depurá-los, usando-os nas mais diferentes situações. Dessa forma, o aprendiz usa o computador como ferramenta, manipula e adquire conhecimento. Essa interação permite que o aprendiz manipule e programe a máquina.

O aluno deixa de ser um consumidor de informações, quando passa a construir seu próprio saber e desenvolve criticamente sua alfabetização com o uso de ferramentas informáticas, segundo seu próprio ritmo de aprendizagem. “A verdadeira alfabetização computacional não é apenas saber como usar o computador e as ideias computacionais. É saber quando é apropriado fazê-lo” (PAPERT, 1985, p.187).

Reforçando tal ponto de vista, Castells (1999, P. 55) alerta para a diferença entre o aprender “fazendo” e o aprender “usando” as novas tecnologias.

O computador é uma ferramenta única na história da humanidade, pois sua principal função reside na flexibilidade e capacidade de processamento. Flexibilidade para o tratamento da informação de qualquer tipo, desde dados astronômicos até financeiros. Assim, a utilização do computador para a criação de ambiente de aprendizagem é uma das tantas possibilidades de uso dessa ferramenta na educação. (PASSERINO, LILIANA MARIA, 2001.)

E o professor/educador? Aquele que enriquece o ambiente, provoca situações para que o aprendiz possa se desenvolver de forma ativa, realizando também suas próprias descobertas, ao invés de somente assimilar conhecimentos prontos, baseados na memorização. Um articulador, mediador durante todo o processo, capaz de fazer interferências nos momentos oportunos para que haja dentro da Zona Proximal de Desenvolvimento (ZDP), definida por Vygotsky como “a distância entre o nível de desenvolvimento atual, determinado pela resolução de problema independente e o nível de desenvolvimento potencial determinado através da resolução de problema sob auxílio do adulto ou em colaboração com colegas mais capazes”

(VYGOTSKY, 1978, p. 86). Um agir pedagógico que cabe especialmente ao professor/educador diante de diferentes atividades: trabalhar com o computador para engajar ativamente os alunos no processo ensino-aprendizagem.

Entretanto, vistas as pontuações acima, o uso de computadores abrange muito mais do que a simples implantação de máquinas e adequação de programas. Para utilizar as tecnologias da informação e a linguagem digital na Educação Infantil de maneira crítica e produtiva, deve haver uma nova leitura do processo de comunicação e de educação numa sociedade em rede, bem como um amplo debate para compreender o novo tempo em que esses processos estão acontecendo, não esquecendo que a concepção de utilização da linguagem digital provém de uma ampla e abrangente abordagem sobre aprendizagem, filosofia do conhecimento, domínio da tecnologia computacional e prática pedagógica.

Deve-se lembrar ainda a necessidade de uma educação que respeite cada etapa de desenvolvimento da criança, buscando nos recursos apoio para promover uma educação de qualidade e utilização consciente dos softwares adotados pela instituição e escolha das atividades sob medida para cada proposta de trabalho a ser realizada.

A LINGUAGEM EM CADA CICLO

O computador e as novas tecnologias já são uma realidade como já mencionado anteriormente. Vivemos numa nova sociedade, e é um desafio para todos nós gerenciar o processo de aprendizagem nessa transição para a Sociedade da Informação, em Rede ou do Conhecimento.

A Sociedade em Rede se caracteriza pela globalização das atividades econômicas decisivas e sua organização em redes; pela flexibilidade e instabilidade do trabalho bem como por sua individualização pela chamada cultura da “virtualidade real”; e pela transformação das bases materiais da vida: o espaço e o tempo mediante a constituição de um espaço de fluxos e de um tempo atemporal. (CASTELLS, 1999.)

Para contextualizar a criança nessa sociedade, faz-se necessário pensar o indivíduo como ser ativo, construtor de suas próprias estruturas intelectuais, evidenciando a transformação do pensamento linear para o pensamento hipertextual, permitindo que os mesmos dominem a máquina, e não o inverso. Um ser que realiza “multitarefas” em um mesmo espaço e tempo.

Dizer que estruturas intelectuais são construídas pelo aluno, ao invés de ensinadas por um professor, não significa que elas sejam construídas do nada. Pelo contrário, como qualquer construtor, a criança se apropria, para seu próprio uso, de materiais que ela encontra e, mais significativamente, de modelos e metáforas sugeridos pela cultura que a rodeia. (PAPERT, 1986.)

Adaptar-se a essas novas situações de mudança exige preparação, conhecimento e diferentes posturas dos educadores, assumindo uma maneira mais gerenciadora do que informativa em relação aos aprendizes.

Pensando em crianças de Educação Infantil, muito necessário se faz pensar no brincar. As crianças devem ter tempo e espaço para tanto. Não importa com o quê, desde que seja garantido o direito de ações sadias.

Vivemos num ambiente bastante diverso daquele de quinze a vinte anos atrás. O aumento crescente da violência impeliu famílias a viver cada vez mais “encasuladas”, limitando a convivência a ambientes restritos, resguardados. Também o convívio familiar se tornou mais escasso, com pais mais atarefados e com menor disponibilidade para seus filhos. Dentro dessa nova realidade juntamente com a evolução da automação, os brinquedos também sofreram uma verdadeira revolução. As crianças, inseridas nesse contexto cada vez mais “celular”, individualizante, estão imersas num ambiente também novo, no que diz respeito a jogos e brincadeiras. Os jogos eletrônicos estão presentes em massa, e devemos utilizar a linguagem digital, o “artefato Computador”, como um aliado no desenvolvimento e bem-estar dessas crianças.

Para a criança da nossa sociedade, o computador passa a ser visto como o novo brinquedo, objeto interessante para manipular, explorar e projetar seu interesse pela descoberta. Sem ter aulas de informática, estão aprendendo a usá-lo através da realização de atividades significativas. Interagem facilmente com a máquina e sobretudo com seus recursos multimídia.

Crianças de 0 até 3 Anos

Para o desenvolvimento pleno, as crianças da Educação Infantil precisam vivenciar as diferentes linguagens existentes no mundo contemporâneo, trabalhando suas particularidades de acordo com as faixas etárias e enfoques para cada ciclo. As crianças nascidas no século XXI aprendem a linguagem digital antes mesmo de dominar a linguagem humana. Pegam, manipulam, brincam com o celular, controle remoto e diversos aparelhos eletrônicos expostos nos ambientes familiares, sociais e educativos. Muitas vezes são “vigiadas” por uma babá eletrônica, capaz de colaborar no dia a dia de seus tutores.

Expostos a esse turbilhão de aparatos tecnológicos, as crianças sentem o reflexo da invasão eletrônica, recursos da informática e conseqüentemente da linguagem digital. Entendemos que, quando aprendemos uma nova linguagem, aprendemos sistemas de referência de mundo. (FRANCHI, 1992.)

Para a criança, lidar com o computador é uma característica natural, ou seja, é uma atividade a mais, lúdica. Outro objeto para manusear e explorar. O computador está presente nos lares, empresas, restaurantes, consultórios, lojas, escolas... Já faz parte do cotidiano e não pode ser excluído do contexto educacional.

Segundo Levin (2007), é a ferramenta de técnica mais refinada, pois ele administra, ordena, classifica, emite sons, fala, interage, faz intercâmbio e domina. Ele cria imagens universais, disciplinadas e homogêneas com as quais a criança se identifica. São códigos eletrônicos.

Nesse ciclo, vale a pena ressaltar o uso do computador. A criança até os dois anos de idade está em pleno desenvolvimento motor. Para pegar no mouse, é exigida uma certa habilidade que ainda não é própria da idade: a pinça. Movimentar o mouse, ou muitas vezes, clicar, se resume em alguma dificuldade para a criança.

Outras formas e atividades usando a linguagem digital podem ser exploradas e preparadas pelo educador, como, por exemplo, gravar sons digitalizados, ouvir histórias multimídias, utilizar imagens/fotos digitalizadas, assistir a DVD ou montá-lo e até mesmo importar/montar o corpo digitalizado - formas de representar e criar novas significações relacionadas às outras linguagens. Transpor, imaginar e articular o universo representacional e simbólico em forma digital.

No caso da criança de três anos, temos visto como pode ser diferente. Ligar o computador, entrar nos programas e até mesmo usar o clique do mouse já faz parte da vivência de algumas crianças. Habilidades têm. Em contato com a tecnologia moderna nessa fase, inevitavelmente se mostram mais aptas às interações quando um pouco mais velhas. O importante é desde cedo saber o que e como usar o computador e a mídia digital. O diferencial está em acompanhar e orientar os aprendizes nas descobertas, usando os recursos tecnológicos para o bem da nossa sociedade.

Imersos na linguagem digital, *dosar* é a palavra-chave para sua utilização considerando a importância das múltiplas linguagens no universo da Educação Infantil.

Crianças de 3 até 6 Anos

Nesse ciclo, percebe-se um aumento das possibilidades de uso do computador e outros artefatos tecnológicos pelos aprendizes. Torna-se inevitável que a escola se aproprie desses recursos. Por esse motivo, é necessário primeiramente ter o entendimento de que informatizar

não é apenas colocar computadores nas escolas. É preciso que haja programas adequados à proposta pedagógica, metodologia, recursos apropriados, programas adequados ao ensino e, sobretudo, educadores que sejam capazes de entender e usar a tecnologia a favor do aprendizado.

Os *softwares* educativos estão mais presentes nas escolas, seja adotados como atividades de entretenimento, seja como parte do processo pedagógico. Atraem cada vez mais os olhares dos educadores, mas também das empresas que produzem e comercializam seus produtos.

Muito utilizado nesse ciclo, esse recurso tecnológico avança sem uma atenção especial em sua especificidade.

Antes de adquirir ou fazer *download* (baixar na internet) de um *software* educativo, são necessários critérios e avaliação a fim de certificar se realmente é um programa que promove e amplia a aprendizagem de acordo com a concepção adotada pela instituição. Podemos levantar algumas questões para esse entendimento: o que é um *software* educativo? Que tipos de aplicação informática engloba este termo? Está de acordo com as propostas político-pedagógicas da escola? Tendo em conta que se encontra no contexto educativo, podem ser exploradas aplicações informáticas gerais, processadores de texto, edições de imagem..., com que finalidade esse programa será utilizado?

Para se avaliar um *software* educativo, há que se remeter, em primeiro lugar, ao conceito do que é *software* educativo. Para alguns autores (RAMOS, 1998), *software* educativo é aquele que é especificamente concebido e destinado a ser utilizado em situações educativas. Há, no entanto, autores que entendem que deve ser considerado *software* educativo todo aquele que é usado em contexto de ensino-aprendizagem (PATROCÍNIO, 1994 citado por RAMOS ET AL, 2005) ou simplesmente um sistema de fornecimento de conteúdos (SHAUGHNESY, 2002 citado por RAMOS ET AL, 2005).

No contexto de verificar a adequação do produto, podemos definir que

avaliar é um processo de classificar situações específicas em função de parâmetros preestabelecidos... todo *software* educativo reflete, necessariamente, uma concepção de ensino e aprendizagem resultante de uma visão filosófica da relação sujeito-objeto. (OLIVEIRA, MENEZES & MOREIRA, 1987, p. 50)

Na expressão “avaliação de *software* educativo”, avaliar significa um processo que tem início antes mesmo da sua criação, através da escolha da equipe que produzirá o software; em seguida, com o produto criado, o usuário (nesse caso: alunos, professores e a equipe

mantenedora do *software*) julgará se é viável a sua utilização na rede escolar. (OLIVEIRA, COSTA & MOREIRA, 2001.)

Os *softwares* educacionais podem ser classificados em algumas categorias de acordo com seus objetivos pedagógicos:

Tutoriais: caracterizam-se por transmitir informações pedagogicamente organizadas como se fossem um livro animado. A informação é apresentada através de uma sequência.

Programação: permitem a criação de um protótipo através da linguagem de máquina e possibilita o ciclo descrição - execução - reflexão - depuração - descrição. O aprendiz processa a informação e a transforma em conhecimento. Apresenta uma correspondência direta do comando que o aprendiz realiza com a execução da máquina.

Aplicativos: voltados para aplicações específicas como: processadores de texto, planilhas eletrônicas, gerenciamento de banco de dados. Não foram desenvolvidos para uso educacional, mas vêm sendo adaptado para atividades específicas.

Exercícios e práticas: atividades que exigem apenas o fazer, o memorizar informação, não importando a compreensão do que se está fazendo. Usados para reforçar e revisar material já estudado.

Multimídia e Internet: combinações de textos, sons, imagens num mesmo sistema. Utilizado de várias formas, precisa ser revisto quando se trata de manter o aprendiz a adquirir informações, mas não a compreender ou construir conhecimentos com a informação obtida.

Simulação e modelagem: apresentam situações difíceis ou perigosas que permitem a realização de várias atividades que são muitas vezes impossíveis na realidade.

Jogos: programas desenvolvidos para envolver os participantes numa competição com a máquina ou com os colegas. Utilizado muito na educação integrando disciplinas e desafiando o aprendiz.

Adotar um *software* educativo na escola não é simplesmente colocar os alunos na frente do computador e deixá-los navegar e entreter-se com o que se passa na tela. Para sua utilização, o *software* educativo deverá ser criteriosamente escolhido e assim será exigido muito mais do que conhecimento sobre informática instrumental, conceitos e aplicações de engenharia de *software*, mas conhecimentos sobre as teorias de aprendizagens, concepções educacionais, práticas pedagógicas e reflexões sobre o papel do computador no contexto educacional. É necessário planejamento que envolva os objetivos, procedimentos didáticos e avaliação para a escolha e realização da atividade em frente ao computador.

Em se tratando de Educação Infantil, o trabalho desenvolvido em informática educativa deve ter anteriormente uma vivência concreta e um ambiente de aprendizagem dinâmico, capaz de promover o engajamento do aluno. Há de permitir diferentes objetos compartilhados em um mesmo local: mesinhas e cadeiras, livros e gibis, lápis e canetinhas, massinha, blocos lógicos, jogos e... computadores - tecnologias desenvolvidas pelo homem a partir de suas necessidades, de acordo com cada época enriquecendo cada vez mais o cenário chamado sala de aula.

Nesse ambiente, a aprendizagem focada no aprendiz precisa cada vez mais ganhar espaço na educação contemporânea. Deve ser uma prática pautada em três pilares básicos: o (meta) cognitivo, o afetivo e o social, com considerações sobre estilos e estratégias de aprendizagem, de maneira a ampliar a variedade no contexto da educação formal. (GUILLON & MIRSHAWKA, 1995.)

A escola existe para formar sujeitos preparados para sobreviver nesta sociedade e, para isso, precisa da ciência, da cultura, da arte, precisam saber coisas, saber resolver dilemas, ter autonomia e responsabilidade, saber dos seus direitos e deveres, construir sua dignidade humana, ter uma autoimagem positiva, desenvolver capacidades cognitivas para se apropriar criticamente dos benefícios da ciência e da tecnologia em favor do seu trabalho, da sua vida cotidiana, do seu crescimento pessoal. (LIBÂNEO, 2005.)

Dessa forma, a utilização do “método de projetos” pode ser aplicada de forma a atender diferentes óticas nas atividades da Educação Infantil, contemplando a linguagem digital na pluralidade de linguagens na nossa sociedade e reconhecer sua importância enquanto mediação das realidades pessoais e sociais.

Crianças com Deficiências Especiais

Na atual Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20.12.1996, é contemplada, no Capítulo V, a educação especial. Definida por modalidade de educação escolar, é oferecida preferencialmente na rede regular de ensino a pessoas com necessidades educacionais especiais. Perpassa todos os níveis de ensino, desde a Educação Infantil ao ensino superior.

Tratando da linguagem digital, na Educação Infantil, e constatando-se do grande avanço tecnológico, não podemos deixar de levar em consideração a tecnologia em favor das crianças com deficiências especiais chamada de tecnologia assistiva.

Tecnologia assistida, segundo Sales (2005), são todos os recursos que contribuem para proporcionar vida independente aos deficientes: linguagens de sinais, textos falados ou avisos sonoros.

Para Bersch & Tonolli (2005), é um termo usado para identificar todo arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e consequentemente promover vida independente e inclusão com ampla gama de equipamentos, serviços, estratégias e práticas concebidas e aplicadas para minorar os problemas encontrados por pessoas com deficiências.

Definido no Portal do Ministério da Ciência e Tecnologia (2005) como “Tecnologias que reduzam ou eliminem as limitações decorrentes das deficiências física, mental, visual e/ou auditiva, a fim de colaborar para a inclusão social das pessoas portadoras de deficiência e dos idosos”, a tecnologia assistiva tem ganhado espaço na cultura educacional brasileira, permitindo um grande salto na qualidade de vida das crianças/pessoas com deficiências especiais.

Muitas vezes, provido de programas específicos e de diferentes periféricos, o computador, classificado como recurso tecnológico, tem sido usado na educação especial, possibilitando a realização de atividades que superam limitações de coordenação motora e que potencializam e desenvolvem habilidades e competências importantes para o aprendizado da leitura e da escrita.

Considerando a escola como uma forma de inclusão social, aliada às tecnologias assistivas, faz-se necessário repensar a flexibilização curricular, uma formação continuada em recursos humanos, comprometimento do estado, entre outros, mesmo porque o computador não fará o processo pedagógico acontecer de forma mais adequada, mas sim de um modo diferente.

Illera (1997, p. 79) considera que “os computadores são instrumentos privilegiados, de ensino e a assimilação cognitiva”. Segue o autor, afirmando que, apesar de ser a linguagem uma ferramenta por excelência, os computadores permitem uma relação de associação, de compartilhar a cognição, de distribuir a inteligência entre vários usuários de uma rede de computadores. Assim, a linguagem e os textos (realidades textuais) cumprem uma função de construção.

Nesse sentido, Santarosa (2002) apresenta uma grande experiência no Núcleo de Pesquisa em Informática na Educação Especial (NIEE) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) com Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (PNEEs), em que apresenta a “escola virtual”, que oferece os recursos da tecnologia em prol da inclusão através da interação/comunicação/cooperação entre os sujeitos.

Outra questão que deve ser frisada sobre computador e soluções tecnológicas é o seu poder lúdico, instigante e atrativo. Com a possibilidade de uma resposta imediata, o “erro” pode produzir resultados interessantes. Diante de um impasse, surge a necessidade da busca de possíveis soluções e estratégias.

Beneficiados com o avanço tecnológico, essas crianças/pessoas são incluídas socialmente e digitalmente uma vez que a linguagem de máquina auxilia e possibilita o potencial de um ser que muitas vezes se encontra “limitado” por causa de uma deficiência que o impede de comunicar-se, expressar-se e manifestar ao mundo suas ideias, sensações, indagações e desejos, enfim, muitas atos de que é capaz. A comunicação é uma necessidade humana e as linguagens, enquanto sistemas de formas marcam o ingresso do homem na cultura, constituindo-o como sujeito do seu processo de desenvolvimento; a linguagem digital através dos artefatos tecnológicos, facilitadora nesse processo.

APRENDENDO COM PROJETOS

Vários pensadores se dedicaram a aprofundar o significado do conceito de projeto como característica do ser humano, que o distingue dos demais seres vivos. Para Boutinet, a ideia de projeto é inseparável da visão e do sentido da ação e “supõe que ninguém aja sem projeto e ninguém deixe de ter projeto”.

Projeto é uma construção própria do ser humano que se concretiza a partir de uma descrição inicial de um conjunto de atividades cuja realização produz um movimento no sentido de buscar no futuro uma nova situação que responda às suas indagações ou avance no sentido de melhor compreendê-las.

Projeto é carregado de incertezas, ambiguidades, soluções provisórias, variáveis e conteúdos não identificáveis *a priori* e emergentes no processo, sendo continuamente revisto, refletido e *reelaborado durante sua realização*.

O ser humano desenvolve projetos para transformar uma situação problemática numa situação desejada a partir de um conjunto de ações que ele antevê como necessárias para executar a fim de atingir essa nova situação. Nesse processo de realização das ações, imprevistos acontecem e mudanças se fazem necessárias, evidenciando que o projeto traz em seu bojo as ideias de previsão de futuro, abertura para mudanças, autonomia na tomada de decisões e flexibilidade.

O projeto na escola se caracteriza e diferencia por propor um conjunto de situações de ensino/aprendizagem altamente contextualizadas, num processo de elaboração coletiva envolvendo alunos e professores. Na constituição de um projeto, o fundamental é “ter coragem de romper com as limitações do cotidiano, muitas delas autoimpostas”. (ALMEIDA & FONSECA JÚNIOR, 2000, p. 23 e 22.) e “delinear um percurso possível que pode levar a outros, não imaginados *a priori*”. (FREIRE & PRADO, 1999, p. 113) Portanto, “supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro”. (GADOTTI & ROMÃO, 1997, p. 37.)

O Método de Projetos, pela sua característica, possibilita o seu uso desde a visão inter/transdisciplinar, motivo da sua retomada pelos que pretendem praticar a transdisciplinaridade em sala de aula. (SANTOS, AKIKO, 2005.)

Projetos Interdisciplinares

No livro *Globalização e Interdisciplinaridade*, o educador espanhol Jurjo Torres Santomé, da Universidade de La Coruña, afirma que a interdisciplinaridade dá significado ao conteúdo escolar. Ela rompe a divisão hermética das disciplinas.

Para Paulo Freire, ao trabalhar com projetos interdisciplinares, “tanto educadores quanto educandos envolvidos numa pesquisa não serão mais os mesmos. Os resultados devem implicar mais qualidade de vida, devem ser indicativos de mais cidadania, de mais participação nas decisões da vida cotidiana e da vida social. Devem, enfim, alimentar o sonho possível e a utopia necessária para uma nova lógica de vida”.

Os tempos mudaram, os valores são outros, a cultura é cada vez mais globalizada, exigindo uma mudança no perfil do cidadão e profissional apto a estar inserido nesse novo contexto social.

Segundo Fazenda, a interdisciplinaridade é uma busca de alternativas para conhecer mais e melhor, é o desafio de redimensionar o velho, atitude de envolvimento e comprometimento com

projetos, atitude de construir da melhor forma possível, atitude de responsabilidade e, sobretudo, alegria de revelação, de encontro, de vida.

A interdisciplinaridade é um termo que não tem significado único, possuindo diferentes interpretações, mas em todas elas está implícita uma nova postura diante do conhecimento, uma mudança de atitude em busca da unidade do pensamento. O ponto de partida e de chegada de uma prática interdisciplinar está na ação. Dessa forma, através do diálogo que se estabelece entre as disciplinas e entre os sujeitos das ações, a interdisciplinaridade “devolve a identidade às disciplinas, fortalecendo-as” e evidenciando uma mudança de postura na prática pedagógica. Assim, alunos e professores, sujeitos de sua própria ação, se engajam num processo de investigação, redescoberta e construção coletiva de conhecimento, que ignora a divisão do conhecimento em disciplinas. Ao compartilhar ideias, ações e reflexões, cada participante é ao mesmo tempo “ator” e “autor” do processo.

Para Fazenda, é importante ter em mente que um projeto interdisciplinar não é ensinado, mas vivenciado e exige, para tanto, a responsabilidade individual, ao mesmo tempo em que exige envolvimento com as instituições, com as pessoas. Essa prática do diálogo com outras áreas do conhecimento permite perceber, sentir e pensar de forma interdisciplinar, exigindo a quebra de barreiras e ousadia para inovar e criar.

Interdisciplinaridade é um sinônimo de desafios, é um termo que não tem significado único, mas em todos eles percebemos implícita uma nova postura diante do conhecimento, uma mudança de atitude em busca da totalidade do conhecimento, em busca do homem como um ser integral.

A interdisciplinaridade é uma nova consciência, um novo comprometimento com a totalidade do conhecimento, a quebra de crenças e visões fragmentadas que adquirimos ao longo de nossas histórias.

Assim, para aqueles educadores que queiram ter como técnica didática o Método de Projetos, utilizando diferentes linguagens, deverá pesquisar, buscar e construir seu próprio quadro conceitual, pois nada é estático e definitivo na educação quando se refere à tecnologia.

DIÁLOGOS COM OS PROFISSIONAIS

Diante de várias linguagens oferecidas na Rede de Formação 2008, para que os profissionais da Educação Infantil pudessem se inscrever, percebi que a linguagem digital provocava um certo “medo” de conhecer e principalmente de se inscrever. Muitas educadoras, durante a dinâmica inicial, expuseram suas expectativas, curiosidades e até aversões à referida linguagem. O desafio estava lançado. As inscrições não foram muitas, e o contagiar seria uma das metas da formação.

Na expectativa de trabalhar uma metodologia eficaz com as educadoras, seria necessário articular referências teóricas para contextualizar a linguagem digital na sociedade atual. O primeiro passo a fazer foi um convite para navegar pela história da evolução da linguagem, da sociedade e da educação. E as tecnologias? O que são? Como surgiram?

“É tudo que o homem utiliza para facilitar sua vida, resolver seus problemas.”

“Avanço na forma de comunicar, de realizar algo de forma mais rápida, um meio de nos servir.”

“Uso de instrumentos para solucionar problemas.”

“É algo técnico, concreto, mas que vem avançando ao longo dos anos...”

“Uma necessidade, avanço para o conhecimento.”

“Criação de instrumentos pelo homem para facilitar sua vida.”

Os caminhos foram diversos até a construção do conceito de cada turma para compreensão do que é tecnologia.

Relacionando tecnologia e educação, foi possível fazer abordagens sobre concepções teóricas e mostrar a importância da reconfiguração do papel do professor e do artefato computador como aliado no processo ensino-aprendizagem.

Muitos questionamentos surgiram, não só na capacitação como também durante a apresentação das linguagens no Instituto Izabela Hendrix, por não haver, nas instituições, creches ou UMEI's, computadores disponíveis ou até mesmo laboratório de informática para trabalhar com os alunos a linguagem digital. No decorrer dos módulos, as educadoras puderam verificar que a linguagem digital é muito mais do que fazer atividades usando somente o computador. É uma das mais fortes expressões da sociedade contemporânea, formada por

uma série de códigos informáticos que apresenta novo estilo que legitima o contexto e a cultura.

Segundo Libâneo (2005), o currículo está imerso em relações de poder implicadas nas relações de classe, etnia, gênero. O próprio currículo constitui relações de poder. Pensando no caminho da inclusão para beneficiar os alunos da Educação Infantil, a linguagem digital, fazendo parte das Proposições Curriculares da Prefeitura de Belo Horizonte, vem promover a inclusão digital e social, possibilitando ao aprendiz real interação e autonomia na utilização de ferramentas de comunicação e informática de forma a ampliar o conhecimento de mundo e a democratização ao acesso as informações digitais. Movimentos acontecerão, reconhecendo a importância da linguagem como mediação das realidades pessoais e sociais.

Considerando requisitos de competência na Sociedade do Conhecimento, foi necessário abordar com as educadoras o letramento digital ou informacional. Letramento digital define-se como “um certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e escrita na tela, diferente do estado ou condição – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel” (MAGDA SOARES, 2002, p. 151). Envolvendo a cultura escrita, discussões novamente foram levantadas em todas as turmas em relação à nova forma de escrever – “internetês”. Considerações relevantes para o entendimento dos novos gêneros como *e-mails*, *chats*, *sites* e fóruns foram feitos, pois se percebia a importância do uso da linguagem digital desde a Educação Infantil.

Atividades foram propostas, e o grupo, muito atento e com um ar de encantamento, foi percebendo que surgia um novo contexto, uma nova forma de educar e reeducar: o aprender com a tecnologia.

Considerado um pré-requisito para o segundo módulo, as educadoras tiveram a oportunidade de ver que as tecnologias digitais alteram o processo de ensino e aprendizagem em seus significados, em função de uma nova visão de mundo e do ser humano.

No segundo módulo, foi possível explorar a linguagem digital utilizando o computador no laboratório de informática da Secretaria Municipal de Educação. Educadoras que se mostraram resistentes durante o primeiro módulo compareceram e participaram ativamente, reforçando o quanto a tecnologia atrai quando se tem o entendimento e quando é bem utilizada.

Inicialmente, as educadoras puderam conhecer um pouco sobre o computador: *hardware*, *softwares*, memórias, linguagem, funcionamento, dispositivos... O que se faz necessário para

familiarização com a máquina.

Fazendo pontuações relevantes do primeiro módulo, foi possível novamente levantar discussões sobre a importância da linguagem. Educadoras puderam relatar experiências vivenciadas depois do primeiro encontro, permitindo o agir pedagógico com o uso do artefato computador. Uma verdadeira conquista!

Criado como uma ferramenta para a realização do segundo módulo e estratégia para dar continuidade à formação, disponibilização de material e exemplo como forma de registro e comunicação das instituições, foi apresentado o *blog* (diário virtual):



Acesse o blog: <http://blig.ig.com.br/oficinalinguagemdigital/>

Faça download das apresentações, programas, leia artigos sobre tecnologia destinados à Educação Infantil e deixe seu comentário. Participe!

O *blog* é um tipo de publicação da internet de conteúdo extremamente dinâmico e de acesso público e gratuito aos internautas. É de rápida criação, edição e publicação, o que facilita seu uso, pois não pressupõe conhecimentos técnicos especializados. Caracteriza-se por conter uma linguagem hipertextual, com textos curtos e relatos que fazem parte do ponto de vista de alguém. Muito utilizado como uma página de concentração de assuntos específicos.

Durante grande parte do módulo, o *blog* foi utilizado e explorado, promovendo a curiosidade, demonstrando grande interesse das educadoras em manejar a informação, usando as tecnologias.

Foram realizadas várias atividades para que as educadoras conhecessem alguns dos programas educativos disponíveis para a Educação Infantil na plataforma *Libertas*. De acordo com as orientações, perceberam que nem sempre o *software* cumpria os requisitos de um bom *software* educativo. Muitos continham erros de tradução como na atividade “Completando a letra” do programa Gcompris. Lá aparecia uma imagem de uma garrafa, e embaixo da imagem as letras que formavam a palavra faltando apenas a letra “g”. O usuário teria que procurar a

letra no teclado e digitar para completar a palavra. Digitando a letra “g” no teclado da máquina, aparecia a opção de erro. Por quê? Se a palavra garrafa começa com a letra “g”? Traduzindo para o inglês, a palavra garrafa é *bottle*. Quando o usuário clica na letra “b” o programa reconhece como certo e ainda completa a palavra com a letra “g”. Que confusão para a criança/usuário que está na fase de alfabetização!

Várias atividades apresentavam títulos e comandos em inglês. Na atividade de álgebra do *Gcompris*, a contagem de baldes não corresponde ao número correto ao ser digitado. Muitas palavras inadequadas ao público-alvo – programa destinado à Educação Infantil. Já no programa *TuxTyping*, a atividade Digitar, que tem como objetivo aprender digitar e ao mesmo tempo reconhecer letras, apresenta, em um determinado momento, a letra Ñ que não se encontra em nosso alfabeto. Em dicotomia com a proposta da Prefeitura para a Educação Infantil, as letras não se apresentam em caixa alta em vários *softwares* para alfabetização. Com essas atividades, foi possível mostrar que é prioridade “avaliar” o programa antes de adotá-lo ou usá-lo como *software* educativo, principalmente em uma instituição escolar.

O professor/educador tem que estar capacitado, por um lado, com estratégias de exploração didáticas que possibilitem contornar essas falhas; e, por outro lado, devem ter postura para assumir sempre uma consciência de análise crítica.

Em contrapartida, possibilitando o aprender-ensinando, integrando atividades corporais com as intelectuais, explorando o ciclo descrição-execução-reflexão-depuração, possibilitando o tratamento do “erro”, trabalhando com noções de mensuração, desenvolvendo conceitos matemáticos, estimulando a descoberta, explorando potencialidades do sujeito (ativo) e trabalhando em grupo, as professoras/educadoras puderam conhecer e vivenciar a construção de figuras geométricas, usando a linguagem de programação LOGO por meio do programa *K-Turtle*. Envolvidas na realização do desafio, não perceberam como o tempo passou e queriam continuar para atingir o objetivo proposto para a resolução dos problemas que apareceram no decorrer do desafio. Devido ao tempo, impossível continuar... Com gostinho de quero mais, ficou para outra oportunidade.

O caráter interativo da Internet é um dos distintivos mais notáveis dessa nova mídia. Por ser um ambiente que possui livre acesso a informações, imagens, músicas e muitas atividades educativas, foi outra ferramenta utilizada durante a capacitação. Com a orientação de *links* de *sites* educacionais, foi possível apresentar uma prática pedagógica usando recursos *on-line* sem ônus algum.

A Internet semeia novas possibilidades educacionais desde o momento que consegue promover atividades que façam sentido para o educador e para o aluno a partir de uma proposta que vai além da sala de aula, integrando outros espaços de aprendizagem.

Finalizando o segundo módulo, as educadoras puderam visualizar que o uso das diferentes tecnologias tem um enorme potencial para o ensino, mas se esse potencial for considerado formas de cultura e comunicação. Para qualquer ação efetiva, é necessário um planejamento a ser desenvolvido sob medida para cada proposta de trabalho de acordo com a filosofia e concepções de aprendizagem da instituição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tecnologia aplicada na educação tem funcionado como instrumento para a inovação, mas, na verdade, as escolas não se encontram “prontas” para o verdadeiro fascínio da tecnologia enquanto processo ensino-aprendizagem. Seja pela falta de informação, interesse e/ou capacitação dos profissionais ou até mesmo pela falta de recursos/artefatos tecnológicos.

É um momento histórico e a tecnologia está interligada à formação do sujeito. “A tecnologia faz parte desse contexto não como algo de fora, mas como parte de um todo em que o homem cria, recria e se beneficia da sua própria realização e das demais colocadas na sociedade”. (GRINSPUN, 199, p. 19)

As invenções na área de tecnologias de comunicação e de informação criaram um cotidiano permeado de novas linguagens e de novas possibilidades de comunicação. Obedecendo às tendências, temos hoje a linguagem digital.

A linguagem digital faz a diferença quando é trabalhada como uma ferramenta que auxilia na aquisição de habilidades necessárias para participar da construção do novo e quando o computador é usado como um “objeto para se pensar com”. Familiarizados com o uso da tecnologia, as crianças interagem facilmente com essa linguagem.

Visando possibilitar o processo de apropriação dos espaços tecnológicos por parte dos alunos, professores/educadores, favorecendo a democratização das oportunidades sociais e a participação num mundo cada vez mais globalizado, a concepção sobre o uso da tecnologia aplicada na educação provém de uma ampla e abrangente abordagem sobre aprendizagem, filosofia do conhecimento, domínio da tecnologia computacional e prática pedagógica, que pressupõe flexibilidade, interatividade, adaptação e cooperação, não considerando nenhuma constante ou lei.

“A verdadeira habilidade competitiva é a habilidade de aprender” (PAPERT).

Precisamos aprender a solucionar problemas e não somente a dar respostas certas ou erradas. Precisamos dominar códigos de linguagens além de conhecer e saber utilizar as ferramentas disponíveis e seus recursos. Precisamos ter consciência para refletirmos e agirmos de forma a atender a essa nova demanda de uma sociedade marcada pelo digital.

Diante da tecnologia, não se pode considerar única e exclusivamente o impacto na educação, mas sua permanência e presença nos processos educacionais, repensando todas as relações humanas dentro da organização. A centralidade de todo o processo deve estar nos sujeitos e na sua relação com o conhecimento. (OTACÍLIO JOSÉ RIBEIRO, 2007.)

Enfim, isso significa que o professor/educador deve assumir novas dimensões de atuação, compreendendo que o ensino, a educação e a comunicação se baseiam na interlocução de saberes, no respeito às diferenças e no envolvimento pessoal. Significa que, em um mundo de constantes transformações, ele seja capaz de agir para as mudanças porque somente ao homem é legada a responsabilidade de suas obras e de seu futuro.

REFERÊNCIAS

- ASSMANN, Hugo (org.). *Redes Digitais e metamorfose do aprender*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- COSCARELLI, Carla Viana (org.). *Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- LIBÂNEO, José Carlos; SANTOS, Akiko (org.). *Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade*. São Paulo: Editora Alínea, 2005.
- LOPES, José Junio. *A introdução da Informática no ambiente escolar*. Disponível em <http://www.clubedoprofessor.com.br/artigos/artigojunio.htm>. Acesso: 19 mar. 2008.
- PAPERT, Seymour. *Logo: computadores e educação*. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- VEIGA, Marise Schmidt. *Computador e educação? Uma ótima combinação*. Disponível em <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/inedu01.htm>. Acesso: 19 mar. 2008.
- LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.
- SANTOS, Fernanda, et al. CEFET/MG, 2004.
- Cadernos de Orientações aos Professores*, Disciplina: Informática, Colégio Santa Maria. Belo Horizonte: 1999, 2000, 2002 e 2003.
- CAVALCANTE, Meire. Interdisciplinaridade: um avanço na educação. *Revista Nova Escola*, São Paulo, Editora Abril, agosto/ 2004.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. *Práticas interdisciplinares na escola*. São Paulo: Cortez, 1993.
- FRÓES, Jorge R. M. Educação e Informática: A Relação Homem/Máquina e a Questão da Cognição. Disponível em: <http://www.proinfo.gov.br/biblioteca/textos/txtie4doc.pdf>. Acesso: 11 set. 2008.
- PRADO, Ricardo. *Um “trem bão” chamado interdisciplinaridade* – Disponível em www.novaescola.com.br. Acesso: 27 jul. 2006.

QUEIROZ, Tânia Dias; BRAGA, Márcia Maria Villanacci; LEICK, Elaine Penha. *Pedagogia de projetos interdisciplinares*. São Paulo. Rideel 2001.

SIEGEL, Norberto. *Fundamentos da educação: temas transversais e ética*. Indaial: Asselvi, 2005.

SANTOMÉ, Jurjo Torres . *Globalização e Interdisciplinaridade*. São Paulo: Artmed. Disponível em <http://saladeaula.terapad.com> . Acesso: 15 abr. 2008.

VALENTE, José Armando. NIED – Núcleo de Informática Aplicada à Educação. Disponível: <http://www.nied.unicamp.br/>. Acesso: 24 out. 2008.

VIEIRA, Fábila Magali Santos. *Avaliação de software educativo: reflexões para uma análise criteriosa*. Disponível em: <http://www.edutecnet.com.br/Textos/Alia/MISC/edmagali2.htm> . Acesso: 5 nov. 2008.

Educação e Internet. Caderno de Orientações Didáticas – Ler e Escrever – Tecnologias na Educação, 2007. Disponível em: www.educarede.org.br. Acesso: 5 nov. 2008.

LINGUAGEM ESCRITA – NÃO BASTA ESTAR NA ESCOLA, É PRECISO APRENDER

Sabemos que a pequena Alice, de Lewis Carrol, entediada, pergunta “de que serve um livro [...] sem figuras nem diálogos?”; mas também sabemos que o mundo da imaginação é um convite para que ela viva uma grandiosa aventura. Basta-lhe fechar os olhos, e a criança se arrisca pela trilha do coelho de colete e relógio de bolso e experimenta as fantasias do país das maravilhas.

Diante do texto sem cores, o enfiamento da menina é uma imagem que ainda se vê em nossas escolas: crianças desmotivadas, ouvindo e lendo textos sem saber do que se trata, censuradas por uma prática, muitas vezes, desvinculada das suas referências — que não coincide em nada com a lógica proposta pelas crianças na formulação de suas hipóteses —, desarticulada, sem clareza das razões e objetivos de sua realização, que impede a dúvida, o risco, a experimentação, ao contrário de proporcionar-lhes o alcance da condição de sujeitos mediante a interação verbal na sala de aula e na escola.

O que se quer realçar — não desconsiderando outros fatores desencadeadores do tédio infantil diante das atividades escolares de escrita e leitura — é que não basta estar na escola, é preciso que as crianças desenvolvam novas capacidades.

Antes se concebia que a entrada no mundo da escrita ocorria apenas pela alfabetização, aquisição da tecnologia da escrita, e, conseqüentemente, que o uso da escrita em práticas sociais de leitura e escrita correspondia a etapa posterior a ser desenvolvida nas séries seguintes. Desde a década de 80, concepções linguísticas e psicológicas vêm mostrando que as crianças — cidadãos e produtoras de cultura, pois realizam interferências, estabelecem relações, procuram explicações —, quando chegam à escola, já possuem prática linguística, não somente em relação à linguagem oral, mas também à escrita. Desde cedo, expostas a diferentes materiais escritos, elas formulam suas próprias hipóteses, o que é natural, pois vivem socialmente, em grupos, que — é certo — apresentam maior ou menor grau de letramento, podendo ampliar, ou não, as suas possibilidades de interação com a escrita e pela escrita.

Nas últimas décadas, várias pesquisas também demonstram que são complexas as proposições colocadas pelas crianças muito antes de entrarem para a escola e incidem numa mesma indicação: a necessidade de partir dos conhecimentos prévios da criança.

Considerando as contribuições da Linguística para o ensino da língua escrita, a perspectiva é a da aprendizagem — cuja ênfase recai sobre a criança, sujeito da aprendizagem, situada no centro do processo de ensino-aprendizagem —, reconhecida como um processo contínuo, submetido às mais diversas influências sociais, não somente da escola ou do professor.

O objetivo deste trabalho é elaborar um documento propositivo em que se apontam observações e análises do ensino da linguagem escrita na Educação Infantil — feitas e desenvolvidas junto com as professoras e educadoras da rede pública e conveniada da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte —, ao lado de sugestões sobre práticas educativas e uso de recursos para a consolidação dos processos iniciais de alfabetização e letramento, com o intuito de que sejam subsídio teórico-prático para as professoras e educadoras em suas intervenções pedagógicas, a fim de que às crianças seja proporcionado o acesso a novos materiais e à aprendizagem de novas capacidades.

Para tanto, inicialmente, propomos uma revisão — aqui apresentada em forma de verbete, portanto em texto informativo, de modo sintetizado — de temas e postulados referentes à linguagem escrita, incluindo alguns princípios linguísticos que contribuem significativamente para a alfabetização e o letramento. Os conceitos, que fundamentam esta proposta, foram todos discutidos com os professores, uns mais, outros menos.

CONCEITOS FUNDAMENTAIS

Alfabetização e Letramento

Alfabetização é o nome dado ao processo de aquisição da tecnologia da escrita, ou seja, aprender a ler e escrever; *letramento* denomina o exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita, o qual implica habilidades tais como ler ou de escrever para atingir diferentes objetivos, de fazer uso de tipos diversos de material escrito, compreendê-los, interpretá-los e extrair deles informações.

O termo *letramento* emergiu no contexto das transformações culturais, sociais, políticas, econômicas e tecnológicas ocorridas no final do séc. XX e, para estudiosos como Magda Soares, ampliou o sentido do que tradicionalmente se conhecia por alfabetização. Enquanto a alfabetização se ocupa da apropriação da escrita, possibilitando a capacidade de ler e escrever com autonomia, o letramento focaliza o processo de inserção e participação na cultura escrita, inclusive os seus aspectos sócio-históricos. Diferentes quanto ao objeto e ao modo de aprendizagem, são práticas sociais interdependentes, indispensáveis. O que comumente

ocorre em sociedade como a nossa é a alfabetização ser desencadeada por práticas de letramento (ouvir histórias, conviver com livros e cartazes, por exemplo, observá-los, trocar correspondências).

É importante valorizar o impacto qualitativo que essas práticas (alfabetização e letramento) produzem — uma proposta que vai além da dimensão técnica e instrumental do domínio do sistema de escrita, porque possibilita condição diferenciada na interação do sujeito com o mundo. Uma condição não garantida para aquele que apenas domina o código. (SOARES, 1998, p. 56.)

Ressalta-se, então, que os aspectos metodológicos do trabalho com a linguagem escrita na Educação Infantil cumprirão seu propósito, se a escrita for colocada num lugar de uso cotidiano, de modo a possibilitar o acesso tanto à sua dimensão estética e lúdica quanto à informação e aos valores próprios de uma sociedade letrada. O importante é criar um ambiente de aprendizagem rico e estimulante: práticas que ofereçam contato com material escrito pertinente, funcional, prazeroso; com diversos portadores e suportes,⁸ gêneros,⁹ funções e objetivos de escrita.

Fundamentos teóricos atuais (estudos de psicologia, psicolinguística, sociologia da escrita) demonstram que a criança está inserida no processo de alfabetização e letramento muito antes de chegar à escola, praticamente desde quando nasce, porque esse é um processo social, e não é exclusividade da escola. Daí não haver motivos de se esperar o momento adequado para a alfabetização. Acreditamos que o ciclo da Educação Infantil deve assumir também esse processo, num trabalho planejado e sistemático com a língua escrita.

Chama-se atenção para o fato de, possivelmente, crianças com baixo nível de letramento — comumente originárias de comunidades analfabetas ou de meios sociais com práticas reduzidas de leitura e escrita — ter a oportunidade de vivenciar tais eventos na ocasião de ingresso na escola, com o início do processo formal de alfabetização.

É preciso lembrar e registrar que a grande maioria das instituições privadas de Educação Infantil assume deliberadamente a responsabilidade de iniciar o processo de alfabetizar as

⁸ Segundo Teberosky e Colomer (2003, p. 38), portadores de texto são objetos que, contendo diversos produtos, possuem marcas escritas; suportes de texto são objetos elaborados especialmente para a escrita (livros, revistas, papéis administrativos, periódicos, documentos em geral).

⁹ Conforme Fiorin (2005), os gêneros textuais são formas lingüísticas concretas e fazem uso dos tipos textuais (narrativo, descritivo, expositivo, opinativo, argumentativo e injuntivo), que são matrizes lingüísticas, na sua composição, um mesmo tipo é utilizado por gêneros diferentes; por outro lado, um mesmo gênero faz uso de mais de um tipo textual. A classificação dos tipos textuais é feita pela dominância, já que não há um tipo exclusivo em um texto.

crianças, e em geral os resultados são positivos. O que não significa partir para exercícios preparatórios e/ou de psicomotricidade, mas incentivá-las no contato com a escrita e a leitura, criando um ambiente rico e propício, como já indicado, diferenciando e respeitando, o nível de experiência de cada uma delas e, principalmente, aceitando como aprendizagens suas respostas não convencionais.

Linguagem e Língua

Os estudos de linguagem baseiam-se em diferentes correntes teóricas; por exemplo, conforme Geraldi (1999), apesar dos riscos da generalização e simplificação:

1. expressão do pensamento (sob os aspectos da gramática tradicional);
2. instrumento de comunicação (conforme o estruturalismo e o transformacionalismo);
3. forma de interação (linguística da enunciação).

Para o nosso trabalho interessa a concepção de linguagem como atividade sociointerativa, portanto como forma de ação que constitui um lugar de interação entre sujeitos, num determinado contexto social de comunicação e para um determinado fim.¹⁰

A linguagem, nessa perspectiva, nos anos 30 do século XX, foi o objeto de estudo de Bakhtin (1986), que desenvolveu uma teoria na qual o autor persegue o processo linguístico, porque, para ele, a língua constitui um processo de criação contínua que se realiza pela interação verbal social dos falantes.

Nessa direção, a linguagem vai além de sua dimensão comunicativa, ela é constitutiva: é pela linguagem que os sujeitos se constituem mediante as interações sociais.

Bakhtin estabelece que o conceito-chave para se entender o processo linguístico é a enunciação. Para o filósofo russo, a língua é uma abstração se concebida isoladamente da situação social que a determina. “A língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes” (BAKHTIN, 1986, p. 124).

¹⁰ Vieira e Costa Val investem neste conceito na Coleção Alfabetização e letramento, volume Produção de textos e escritos: construção de espaços de interlocução.

Para o trabalho do professor de Educação Infantil é fundamental procurar compreender as perspectivas teóricas em torno do conceito de língua e linguagem, a fim de pensarmos as diferentes implicações a partir de cada abordagem e construirmos uma concepção coerente com os nossos propósitos educacionais. Nesse sentido, um percurso teórico e didático, que parte da conceituação da tradição gramatical, passando pela Linguística — tratando, em especial, das abordagens de Saussure e Chomsky — e pela teoria da comunicação, e vai até a noção de língua sob a perspectiva discursiva, é apresentado por Costa Val e Vieira na Coleção Alfabetização e letramento, volume *Língua, texto e interação*.¹¹

É justamente a partir de distintas vertentes teóricas, cada uma com sua importância, que hoje podemos pensar a língua como um sistema discursivo, o lugar em que se configura a interação verbal, materializada em textos ou discursos, falados ou escritos, conforme a teoria de Bakhtin (1986).

Para o filósofo da linguagem, o único objeto real e material de que dispomos para entender o fenômeno da linguagem humana é o exercício da fala em sociedade: a língua falada, nas casas e nas ruas, na escola, na igreja, na repartição pública, na festa, é sempre o que existe de materialmente palpável para o estudo da linguagem.

A unidade básica do conceito de linguagem de Bakhtin é o enunciado, que, para existir, pressupõe uma realização histórica — um enunciador (quem fala, quem escreve) e um receptor (quem ouve, quem lê); um local determinado e um tempo determinado. Cada enunciado é único e não se repete: a mesma frase, exatamente a mesma, pronunciada em situações sociais diferentes, ainda que pelo mesmo enunciador, não constitui um mesmo enunciado.

Considerada, então, uma atividade/ação social, devemos estudar a língua como ela se apresenta socialmente, ao contrário de estudá-la abstratamente como sistema de normas e regras a ser seguido. Esta teoria implica a necessidade de compreendermos as suas variações e, conseqüentemente, assumirmos uma prática pedagógica de reflexão e análise sobre o conhecimento da língua que a criança possui (sua própria variedade de fala) e a língua ensinada na escola (a variedade padrão); as diferenças regionais e sociais de uso da língua e o seu prestígio social relativo.

¹¹ Ver, por exemplo, COSTA VAL e VIEIRA. *Língua, texto e interação*, volume da Coleção Alfabetização e letramento.

Linguagem Escrita

Linguagem escrita e linguagem oral¹² são modalidades de uma mesma língua. A relação que ocorre entre elas é aqui defendida sob o ponto de vista da continuidade, no que se refere tanto a seu aspecto tipológico quanto ao aspecto da realidade cognitiva e social. Esse entendimento contraria o que pressupõe a perspectiva da dicotomia restritiva, que, considerando a língua um conjunto de regras e normas, registra a instância da fala como a do erro e do “caos gramatical”, portanto de valor menor em oposição à escrita, *locus* da norma e do uso correto da língua. Entendemos que fala e escrita se referem mais a processos e a eventos do que a produtos, conforme teoriza Marcuschi (2001)

O sistema de escrita do português é predominantemente alfabético, porque seu princípio fundamental, em linhas gerais, é que cada letra representa um som. Os alfabetos variam (em português utilizamos o alfabeto latino, o grego utiliza o grego, e o russo, o cirílico), assim como também os sistemas de escrita (pictográfico-icônico e ideográfico, no plano do conteúdo, ou do significado, da língua; silábico e alfabético, no plano da expressão, ou do significante). (CAGLIARI, 1992)

Temos que — a história da invenção da escrita mostra — o sistema de escrita baseado na correspondência entre som e letra não é claro e evidente nem representa a única possibilidade. E mais, a natureza da escrita do português não é exclusivamente alfabética — como exemplo, entre muitos outros, os sinais de pontuação e os números têm natureza ideográfica; a escrita da expressão *Cia. Ltda.* é silábica em parte. Interessa a nós esta complexa questão, porque, nesse sentido, é aceitável que a criança, ao iniciar sua produção escrita, faça desenhos (escrita pictórica) ou escreva uma palavra faltando letras/formiga por *fmg* (escrita silábica)¹³; e o professor deve identificar e compreender tal hipótese da criança para orientá-la devidamente na descoberta e compreensão do modo de representação da linguagem próprio da escrita alfabética.

A escrita, de características materiais específicas, pode, então, se manifestar por meio de diferentes sistemas, mas sempre no plano do letramento¹⁴ como um modo de produção textual-discursiva (MARCUSCHI, 2001)

¹² Ler os conceitos tratados no eixo Linguagem Oral deste mesmo documento.

¹³ Ver este e outros exemplos em *Conhecimento lingüístico e apropriação do sistema de escrita*, volume da Coleção Alfabetização e letramento.

¹⁴ Pessoas não alfabetizadas, que, mesmo incapazes de ler e escrever, compreendem os papéis sociais da escrita, distinguem gêneros e/ou reconhecem as diferenças entre a língua escrita e a oralidade; também há pessoas alfabetizadas e pouco letradas, que, mesmo dominando o sistema da escrita, pouco identificam as possibilidades de seu uso.

Consequentemente, há que se assumir: a escola não pode restringir a relação da criança com o mundo escrito, o que invalida a procura ainda recorrente pelo momento mais adequado para ensinar língua escrita na Educação Infantil. Se a criança fala e pensa sobre a escrita e a leitura — indagando sobre o quê está escrito, pedindo que leiam para ela, levantando hipóteses referentes ao sistema de escrita¹⁵ que se desvenda —, é preciso que a escola cuide de suas habilidades, além de lhe proporcionar outras, incentivando seu desenvolvimento, independentemente de sua idade.

Outro marco referencial importante, não apenas para o ensino da língua escrita na Educação Infantil, mas aí particularmente (uma relação inicialmente positiva com o mundo da escrita pode ser determinante na sua aprendizagem), é a prática da linguagem escrita usual, tal qual ocorre fora da escola.

Impõe-se, então, para o ensino da língua escrita a questão do texto, falado ou escrito, cuja unidade de sentido se estabelece em determinada situação discursiva. De igual importância é a diversidade dos textos com os quais as crianças devem interagir.

Sob um ponto de vista mais amplo, conforme tem defendido grande número de pesquisadores como Emilia Ferreiro, Ana Teberosky, Isabel Sole, entre tantos outros, o ensino da língua escrita na Educação Infantil pode permitir às crianças a apropriação de estratégias consolidadas para a produção de textos e de compreensão de leitura; porém advirta-se que este processo de aprendizagem é uma construção gradativa e não linear, que se estende ao longo da vida, sem limite de possibilidades. (CURTO; MORILLO; TEIXIDÓ, 2000)

Ler e Escrever

As habilidades e conhecimentos que constituem esta dimensão são muitos, de natureza heterogênea e variável contínua. (SOARES, 2004b) Numa dimensão individual, ler é compreender um texto, escrever é produzir um texto com compreensão, mas o processo de alfabetização implica (para além da decodificação de palavras) a possibilidade da comunicação, da expressão de ideias, experiências, sentimentos, além da possibilidade de acesso ao que pensam e vivem outras pessoas, inclusive de culturas, épocas e sociedade diferentes; de outro modo, trata diretamente de ideias e conceitos, procedimentos e atitudes. (CURTO; MORILLO; TEIXIDÓ, 2000) Tal finalidade somente pode ser alcançada por meio da

¹⁵ Optamos por utilizar o termo sistema de escrita alfabético e não código alfabético. De acordo com Blanche-Benveniste (*in* Ferreiro, 2003), se o esforço de um sujeito em desenvolvimento que tenta compreender um sistema de escrita fosse simplesmente codificação, as unidades de análise da oralidade deveriam se encontrar na escrita, mas não é bem assim. Em nosso sistema de escrita não há correspondência unívoca entre as letras e os fonemas. Também não há correspondência unívoca entre segmentações do escrito — as palavras gráficas — e os morfemas — a menor unidade lingüística que possui significado.

própria linguagem escrita, de seu uso nos diferentes gêneros textuais escritos.

Observando o modo como a criança aprende, fica mais fácil ajudá-la a ler e escrever: suas primeiras tentativas de escrever e ler, naturalmente ao modo delas, devem ser sinceramente reconhecidas e valorizadas, e sua capacidade de elaborar hipóteses deve ser estimulada por um ambiente propício, rico em material escrito e em situações interativas com escritores e leitores¹⁶.

É fundamental o reconhecimento de que ler e escrever são processos ativos e não passivos, importantes para a criança no desenvolvimento de seu pensamento e na construção de seus conhecimentos, além de instrumento de acesso para o significado do texto (e do mundo ao qual está inserida) — isso a escola não pode perder de vista.

INCLUSÃO DA LINGUAGEM ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A escrita é reconhecidamente importante no âmbito da escola porque é reconhecidamente importante fora dela. O seu uso efetivo propicia condição diferenciada na relação/interação do sujeito com o mundo (SOARES, 1998); além de que, por outro lado, mais pragmático, no final do século XX no mundo ocidental, a língua escrita passa a ser condição para sobrevivência e conquista da cidadania, deixando o lugar exclusivo de meta de conhecimento desejável de um povo.

O mundo letrado exerce fortes apelos sobre as pessoas e exige a sua participação nas práticas sociais letradas, não mais bastando a elas conhecer apenas o funcionamento do sistema de escrita.

Ademais, registra-se a descoberta da Linguística, não tão recente, de que a partir do seu primeiro ano de idade a criança aprende a falar e a entender o que lhe falam. A maioria, com três anos, já é capaz de conversar com outras crianças e com adultos, compreendendo plenamente o que lhe é dito; (CAGLIARI, 1992) o que lhes permite compreender — se estão em contato com a língua escrita — o conteúdo de alguns textos escritos como também reconhecer características de diferentes tipos de texto.¹⁷

Não há porque a escola atrasar ou cercear a aprendizagem da escrita, mas isso não significa acelerar ou estimular precocemente tal aprendizagem. De acordo com Ferreiro (2001, p. 146),

¹⁶ O desenvolvimento de capacidades necessárias às práticas de fala e escuta, além de escrita e leitura, deve ser previsto numa proposta adequada para o ensino da língua escrita.

¹⁷ Ver, por exemplo, na p. 159, as respostas do Erick (5, 8 anos), quando identificou e diferenciou devidamente os suportes e gêneros textuais apresentados pela entrevistadora.

“deve-se permitir que as crianças aprendam sobre a língua escrita na pré-escola”;¹⁸ o que não devemos permitir é a introdução das práticas tradicionais do Ensino Fundamental no ciclo da Educação Infantil, cujas características são próprias e distintas daquelas concernentes a este ciclo.

Na Educação Infantil, acreditamos que devem ser priorizadas a brincadeira, a comunicação oral e corporal, a relação afetiva, os hábitos de cuidados pessoais, por exemplo, mas também a escuta de leituras, a leitura compartilhada, a escrita coletiva e a exploração de diversos materiais escritos, possibilitando as perguntas, a descoberta das relações entre imagem e texto e das diferenças entre desenhar e escrever, além de muitos outros.

O período de idade que corresponde ao da Educação Infantil é extremamente valioso, não somente pelas características especiais que o definem, mas também por todos os efeitos decisivos que acarreta em momentos posteriores da vida.

Escrita e Aprendizagem

Estudos de base psicogenética¹⁹ — realizados com o objetivo de entender processos e etapas construídos pelas crianças para aprender a ler e a escrever e também pesquisas que elas empreendem acerca de impressos — vêm demonstrando que, ao chegar à escola, a criança traz consigo muitas informações sobre o funcionamento do nosso sistema de escrita. As pesquisas realizadas por elas para obter esse conhecimento são impulsionadas e até mesmo determinadas pela necessidade cotidiana de comunicação, que tem como objeto de mediação a escrita. Desde bem jovens, as crianças, por viverem em grupos que apresentam um grau maior ou menor de letramento, são levadas a fazer uso da escrita e, por isso, buscam informações nos materiais escritos disponíveis a fim de resolver seus problemas. Com isso, obtêm uma série de informações por meio das quais vão construindo um conjunto de conhecimentos sobre a escrita e o seu funcionamento, o qual amplia as suas possibilidades de interação com a e pela escrita.²⁰

Baseando-nos nesses estudos, apresentamos, a seguir, algumas ideias importantes que as crianças constroem sobre o nosso sistema alfabético de escrita na tentativa de compreendê-lo e que devem ser levadas em conta quando o professor organiza o ensino da leitura e da escrita. Ilustraremos o documento com registros e transcrições de escrita e leitura realizadas com crianças de 3 a 6 anos, estudantes de instituições públicas de Educação Infantil de Belo

¹⁸ “A própria denominação [...] é incômoda, porque é uma instituição escolar, não é [...] ‘pré’”. (FERREIRO, 2001)

¹⁹ Ver, por exemplo, FERREIRO e PALÁCIO, 1982; e FERREIRO e TEBEROSKY, 1984.

²⁰ FERREIRO (1986) relata, por exemplo, casos em que crianças de 2 anos pesquisam a escrita em função de situações comunicativas. Santiago, uma criança de aproximadamente 2,6 anos, tenta compreender o funcionamento da escrita a partir de diferentes elementos, mas sempre no interior de contextos comunicativos.

Horizonte, coletados nos meses de setembro e outubro de 2008.²¹

As entrevistas²² — cujo objetivo era identificar, ao longo da atividade, as ideias, os conhecimentos e as hipóteses das crianças sobre o sistema de escrita e não o seu produto final —, foram realizadas individualmente.²³

Solicitamos às crianças que escrevessem seus nomes, listas de nomes de animais, pequenos textos que sabem de memória e também que reescrevessem contos.

Portanto, e é importante ressaltar, as atividades descritas não foram realizadas para classificar se a criança já sabe ou não ler e escrever, mas para identificar o quanto e como ela sabe ler e escrever.

As Crianças e suas Teorias sobre a Escrita

Inicialmente as crianças buscam critérios de distinção entre os modos básicos de representação gráfica — desenho e letras — na busca de compreender tanto o que a escrita representa quanto o modo como se organiza.

Quando se põe a investigar, a criança rapidamente reconhece duas características da escrita: a representação por letras e a organização linear.

Em suas primeiras tentativas de escrita, nível pré-silábico, as crianças, mesmo quando ainda não grafam letras, usam rabiscos e formas inventadas diferentemente de quando sua intenção é desenhar.

²¹ Os dados foram obtidos com a valiosa colaboração de professoras da Creche Terra Nova e da Escola Municipal Ulisses Guimarães, a quem agradeço.

²² Foram elaboradas com base nas atividades que Emília Ferreira e Ana Teberosky usaram em pesquisa sobre o desenvolvimento da escrita pelas crianças, relatadas, por exemplo, em *A psicogênese da língua escrita e Alfabetização em processo*. Baseamo-nos, também, no anexo da obra *O ensino da linguagem escrita*, de Nemirovsky, e na primeira parte de *Escrever e ler: como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e a ler*, de Curto, Morillo e Teixidó.

²³ As entrevistas foram realizadas por Alessandra Latalisa de Sá, assessora responsável pela Linguagem Escrita desta proposição curricular, com a colaboração de Cláudia Canella, professora da Escola Municipal Ulysses Guimarães, que, neste texto, serão indicadas apenas por entrevistadora.

+ N R A E E

W P u d : 9 u w w

50

v w w w w w w w w w

m w w w w w w w w w
w w w w w w w w w

w w w w w w w w w
w w w w w w w w w

Henrique (5, 4 anos)

As crianças usam letras do próprio nome na busca de Lista de animais: cavalo, jacaré, girafa, formiguinha, rinoceronte, tartaruga.

AT-10

DATE: A
ADIN

ANIR

Neste caso, podem experimentar distribuir suas escritas por toda a extensão do papel.

RAPHAE L

GAPRELAPPGAP
CABELAPHEB GAP

SAPHELGAPDAG
APHRPEFPABAGARP

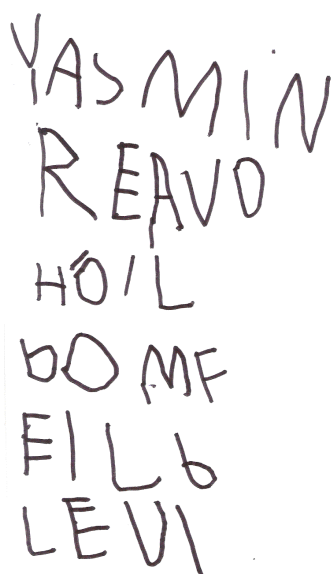
Lista de animais: girafa, cavalo, pulga e rã.
Raphael, 5, 11 anos

THAVO
THAVO
THAVO
THAVO

Escrita de lista de animais.
Thiago (3,11 anos)

Nessa fase, a criança ainda não compreende que a escrita não representa o objeto, mas sim a fala, o som das letras. Com isso, ela pensa que a escrita preserva elementos desse objeto, podendo escrever uma palavra com mais letras ou com letras maiores quando o objeto referente é grande.

Outro ponto interessante está relacionado ao rigor dado pela criança para diferenciar uma escrita da outra, variando, por exemplo, a sua extensão, a ordem, o tamanho e as letras.



YASMIN
REAVO
HOIL
DOMF
FILb
LEVI

Escrita de jacaré, cavalo, girafa, tartaruga e rã.
Yasmin (5,2 anos)

O que podemos ver é que as crianças elaboram diferentes hipóteses acerca do sistema de escrita:

- distinguem desenho de escrita;
- escrevem da esquerda para a direita;
- usam letras para escrever;
- escrevem o seu nome;
- usam as letras de seu nome para escrever outras palavras;

- relacionam suas escritas com elementos externos a elas (realismo nominal);
- elaboram hipóteses sobre a quantidade de letras necessárias para que uma palavra seja escrita;
- buscam uma organização interna nas palavras diferenciando-a daquela que se dá entre uma palavra e outra.

Assim, produzem uma escrita parecida com a do adulto. O que ainda não descobriram é que as letras representam sons.

Sem dúvida, é no interior de situações interativas com o escrito e através da mediação social dos adultos, que as crianças elaboram tais hipóteses.

Escritas Silábicas

Quando as crianças compreendem que a escrita é baseada nos sons das partes das palavras, passando a crer que cada letra representa um deles, um salto qualitativo significativo é dado. Neste caso, na maioria das vezes, a menor unidade sonora que podem distinguir é a sílaba oral. Daí a necessidade de se estabelecer um critério de correspondência entre fala e escrita, tanto quantitativamente quanto qualitativamente.

ALIA
LME

AL

IEA

ALI

ALICE

Escrita de lista de alimento: abacate, macarrão, arroz, manteiga e pão.
Alice (5,5 anos)

Alice demonstra trabalhar com a hipótese silábica com rigor na quantidade de letras, utilizando, para isso, principalmente as letras de seu nome, que já conhece e sabe grafar, variando apenas a consoante M. No caso da escrita da palavra RÃ, ela não considera adequado escrever conforme seu princípio: para ela, apenas uma letra não pode ser considerada uma palavra. Neste caso, há exigência de uma quantidade mínima de caracteres para que um conjunto de letras seja considerado uma palavra. Essa quantidade varia, em geral, entre duas e quatro letras.

RAFAEL
QPO
LAA
AO
OA
UUU
TO
LOOTU
AA

Escrita de lista de animais: cavalo, coruja, rato, cobra, urubu, zebra, hipopótamo e rã.
Rafael (4,11 anos)

A escrita desta criança também é silábica. O corre que, agora, seu investimento é descobrir não somente quantas letras são necessárias para escrever cada palavra, mas também quais são as mais adequadas. Rafael demonstra conhecer o valor sonoro convencional de muitas letras e adapta a escrita à sua hipótese conceitual. Na escrita de CAVALO, ele utiliza as letras Q para “CA”; l para “VA”; e O para “LO”. Ao longo da sua lista, fica evidente um ajuste, cada vez mais eficiente, entre o som da sílaba e a letra que o representa. É o caso de “A” para RA e de “O” para TO. Na escrita de URUBU, utiliza “UUU”. Para RÃ, Rafael utiliza duas letras, abrindo mão da hipótese de uma letra para cada som, pois para ele, uma letra só não representa uma palavra, tal como Alice considerou.

CAMILA

CAO
1000

SO

SO

PO

UOO

N

AO

ASN

Escrita de lista de animais: cavalo, hipopótamo, sapo, rato, pato, urubu, rã, arara, arara.
Camila (5,11 anos)

Esta escrita de Camila é semelhante à de Rafael. No entanto, ela não se incomoda em escrever duas palavras com a mesma sequência de letras. Como SO para SAPO e SO para RATO. Por outro lado, para escrever URUBU, se esforça para variar as letras, alterando em sua fala, ao ler a palavra, a última sílaba de BU para BO, completando a palavra com O. Este esforço também é evidente na escrita da palavra ARARA. Tentou uma vez usando AO; leu e disse que O não servia para escrever ARARA. Tentou mais uma vez, agora usando ASN e afirmando que não pode haver uma letra A ao lado da outra.

Isso demonstra que muitas crianças pensam que para a escrita de uma palavra é necessário variar as letras. Outro dado presente nesta investigação é a escrita de RÃ com apenas uma letra. Embora para Camila tenha sido muito incômoda a representação monográfica, leu várias vezes apontando a letra e resolveu deixar assim.

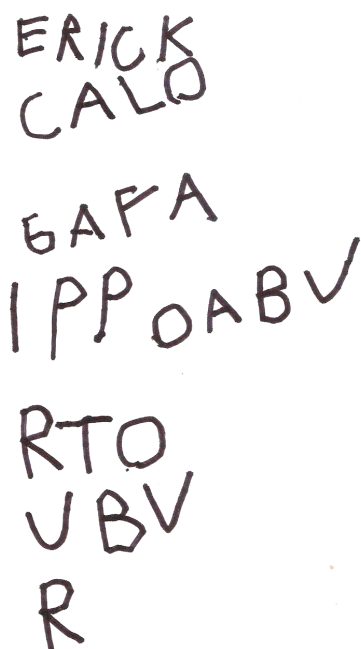
Como podemos ver, a hipótese silábica cria para a criança contradições próprias, entre elas: o controle silábico e a quantidade mínima de letras que uma palavra deve possuir para ser interpretável (é o caso da escrita de monossílabos como RÃ); o valor sonoro que as letras representam e a variedade interna de letras em uma mesma palavra (como a escrita de URUBU e ARARA); e também a variedade entre uma palavra e outra (como SAPO, RATO e PATO). Há outras contradições: quando as crianças comparam a escrita do seu nome feita por um colega de modo diferente do convencional; quando reconhecem parte do seu nome na

escrita de outras palavras; e quando comparam sua escrita com a dos adultos.

Escritas Silábico-Alfabéticas

Quando descobrem que uma sílaba pode ser escrita com vogal ou com consoante, as crianças enfrentam o desafio de coordenar ambas as letras, combinando critérios silábicos com escritas parcialmente alfabéticas.

Exemplo dessa busca de coordenação é a escrita feita pelo Erick. Quando analisa os segmentos sonoros, reconhece uma letra, a maioria delas as vogais, mas investe no reconhecimento de outras, selecionando, agora, as consoantes. Com essa análise sonora de recortes menores que a sílaba, as crianças incluem sílabas representadas com mais de uma letra.



ERICK
CALO
GAPA
IPP OABV
RTO
VBV
R

Escrita de lista de animais: cavalo, girafa, hipopótamo, rato, urubu e rã
Erick (5,8 anos)

Há oscilação entre uma letra para cada sílaba, e o refinamento dessa relação fonográfica impulsiona as crianças para a análise do som de cada letra. Inaugura-se, assim, a hipótese alfabética.

Escritas Alfabéticas

Com a busca de maior regularidade na escrita, ajustando-a à sílaba canônica (consoante-vogal), as crianças podem escrever quase todas as palavras.

CAVALO

QURUJA

POBRA
ELEVATE
RÂ

Lucas (5,9 anos)

No entanto, enfrentam problemas com sílabas mais complexas, convenções ortográficas, maiúsculas e minúsculas, separação de palavras, entre tantas outras ocorrências que compõem o nosso sistema alfabético de escrita.

CLARA
JACARE

IPOTAMU

URUBO

RINOCEROTE

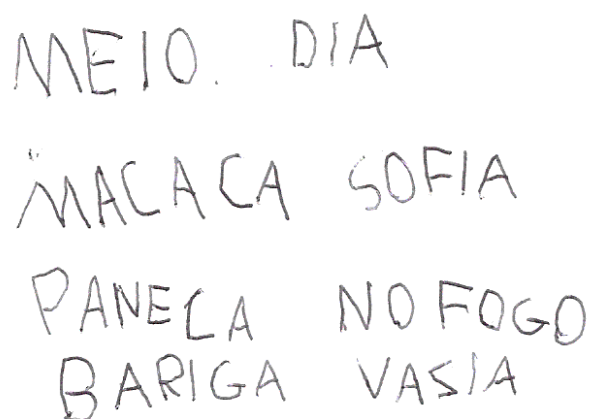
BOAFO
RÂO

ARXO POLONORIO

Clara (5,10 anos)

Escrita de lista de animais: jacaré, hipopótamo, urubu, rinoceronte, beija-flor, rã.

Frase: A rã pulou no rio.



MEIO DIA
MACACA SOFIA
PANELA NO FOGO
BARIGA VASIA

Escrita de uma parlenda.
Izabela (5,10anos)

AS CRIANÇAS E SUAS TEORIAS SOBRE A LEITURA

Crianças bem pequenas são capazes de pegar um texto e simular leitura: mexem com a boca, passam o dedinho pela superfície do suporte²⁴ do texto, impostam a voz, até mesmo artificializam o discurso, buscando distingui-lo do coloquial. Embora não estejam lendo convencionalmente, demonstram, através de sua imitação, conhecer certa quantidade de informações sobre a leitura, obtidas em situações em que alguém lê em voz alta para elas.

Além disso, muito antes de serem capazes de ler convencionalmente, as crianças tentam interpretar os diversos textos que encontram em seu cotidiano, o que as leva a elaborarem muitas hipóteses, configurando um percurso tão cheio de descobertas, problemas e contradições quanto o da escrita.

Para a organização das atividades descritas a seguir, partimos da premissa de que o ato de leitura comporta a coordenação de informações de diferentes naturezas, cujo objetivo final é a obtenção de significado expresso linguisticamente. As atividades em que as crianças interpretam textos, colocando em ação tudo o que sabem sobre a escrita, nos parecem pertinentes para a compreensão de seus processos de leitura.

²⁴ Segundo Teberosky e Colomer (2003, p. 38), são suportes os objetos elaborados especialmente para a escrita, como livros, revistas, papéis administrativos, periódicos, documentos em geral.

Tal como na coleta de dados sobre a escrita, realizamos atividades individuais com distintos objetivos. Solicitamos às crianças de 3 a 6 anos, que ainda não leem convencionalmente, que lessem cartões com imagens acompanhadas de texto, selecionassem cartões com escritas, símbolos inventados, números e desenhos, relacionassem cartões com nomes de animais a cartões com a imagem do animal, interpretassem a própria escrita, identificassem gêneros conhecidos a partir do suporte e da nossa leitura.

Voltamos a enfatizar que as atividades que compõem esse diagnóstico são de caráter avaliativo, não constituem atividade de ensino.

O primeiro exemplo de atividade foi organizado com quatro cartões avulsos (imagem de um leão e de uma borboleta, e as palavras leão e borboleta). Pedimos para a criança que identificasse onde poderia estar escrito borboleta e que colocasse o cartão abaixo da imagem desse animal; pedimos que fizesse o mesmo com o cartão do leão. As crianças, com muita frequência, colocam a palavra leão abaixo da imagem da borboleta e a palavra borboleta abaixo da imagem do leão.

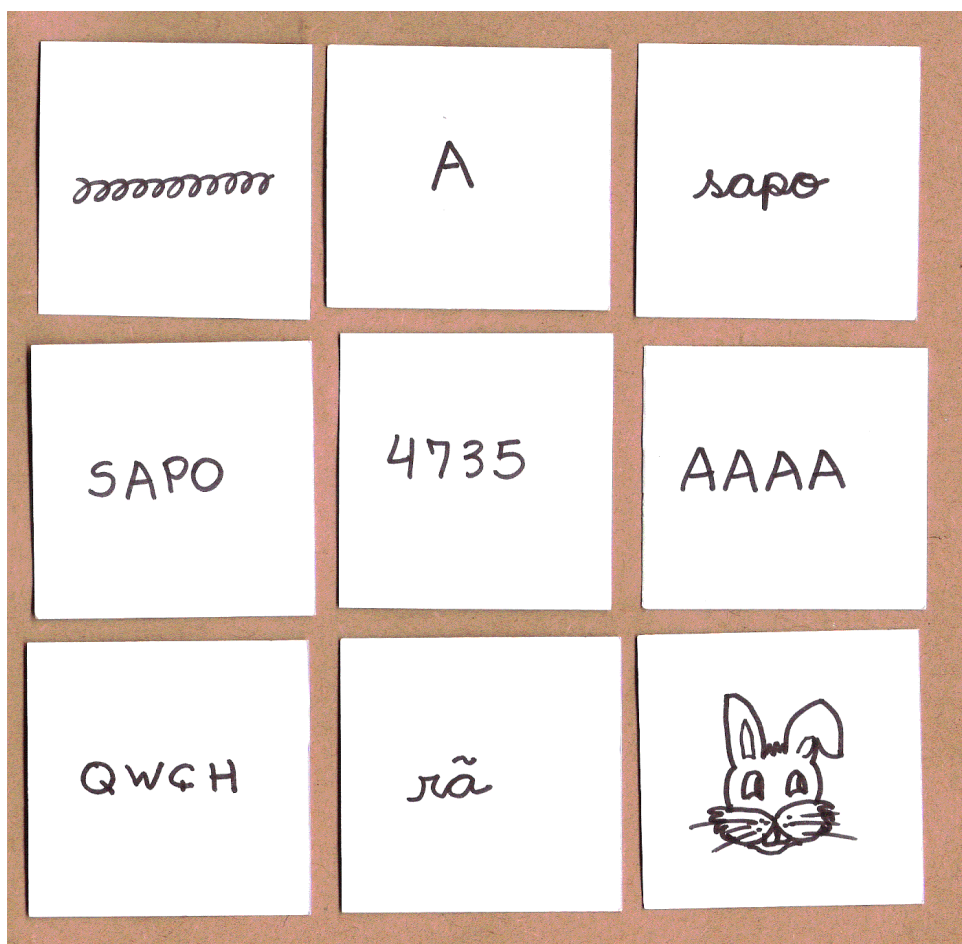
Quando perguntamos por que acham que está escrito isso (borboleta em leão), elas argumentam considerando o tamanho do animal relacionado ao tamanho da palavra: “Porque leão é grande e precisa de muitas letras”.



Quando ainda não estão focadas na qualidade das letras que compõem cada parte da palavra, suas justificativas variam, mas, em geral, se baseiam na relação entre o tamanho do objeto de


referência e o tamanho da palavra.

Outra atividade realizada consistiu em interrogar as crianças sobre suas ideias a respeito do que se pode ler e do que não se pode ler. Usamos, para isso, o seguinte conjunto de cartões avulsos:



Pedimos às crianças que separassem aqueles cartões que, de acordo com elas, poderiam ser lidos, ou servissem para ser lidos, daqueles que não serviam. Em seguida, pedimos que explicassem o critério utilizado em cada um deles. Embora utilizando alguns critérios e argumentos diferentes, há muitas semelhanças em suas classificações: não servem para ler desenhos e letras inventadas, sequência de uma mesma letra ou uma letra apenas e números. Servem para ler os cartões com letras variadas e letra cursiva, quando reconhecem o traçado.

Após realizar a separação dos cartões, Débora (4,11 anos) argumentou:

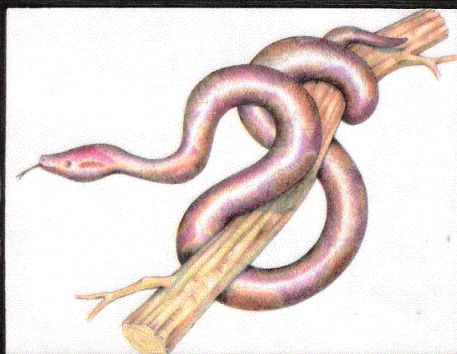
	Servem para ler?	Por quê?
A	- Não	- Porque só tem uma letra.
eeeeeeeeee	- Não.	- Porque não tem letra.
4735	- Não.	- Porque não tem letra, só número.
	- Não.	- Porque é desenho.

AAAA	- Não.	- AAAA não dá para escrever nada.
sapo	- Não.	- Não tem letra.
ã	- Não.	- Não tem letra.
QWGH	- Serve.	- Porque tem letras. Tem várias letras.

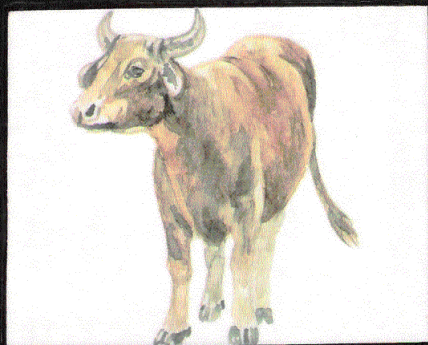
SAPO	- Serve.	- Porque tem letras.
------	----------	----------------------

Por meio de suas respostas podemos perceber quais critérios ela seleciona para definir o que é uma palavra escrita. Neste exemplo, chama-nos atenção o fato de Débora não considerar para ler palavras escritas em letra cursiva, diferentemente das demais crianças entrevistadas.

Usamos, também, cartões separados com nomes de animais e com figuras de animais. O desafio era formar pares. Tínhamos a intenção de observar com quais elementos a criança contaria para identificar cada palavra escrita. Tivemos várias respostas. Seguem as elaboradas por Raphael (5,11 anos):



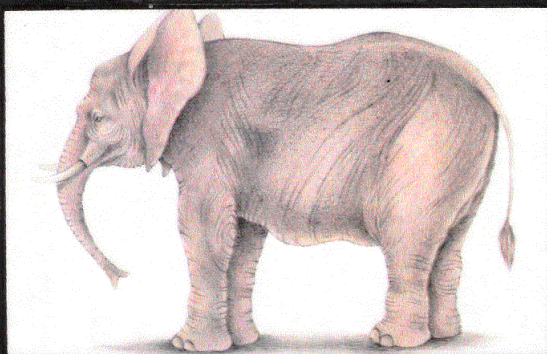
BOI



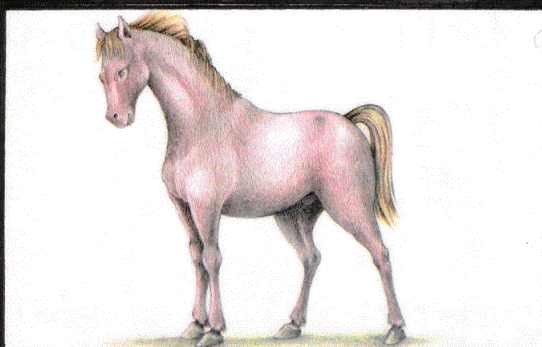
COBRA



RATO



ELEFANTE



CAVALO

Entrevistadora: Você vai escolher o cartão onde você acha que pode estar escrita a palavra COBRA e vai colocá-lo em frente ao desenho de cobra. A mesma coisa com a palavra BOI, a palavra RATO, colocando-as em frente aos desenhos; e com as outras fichas também.

A cada par formado, perguntávamos sobre o critério utilizado pela criança.

Entrevistadora: Por que você acha que aqui está escrito cobra?

Raphael: Porque tem o B.

Entrevistadora: E aqui? Por que está escrito boi? (apontando para a ficha de CAVALO)

Raphael: Porque tem C.

Entrevistadora: Por que você acha que esta é que está escrito rato? (apontando para ficha de COBRA)

Raphael: Porque tem B.

Em seguida, Raphael parte em busca da palavra CAVALO. No entanto, ao buscar pela letra C, observou que as palavras que iniciavam com a letra C, COBRA e CAVALO, já tinham sido utilizadas. Rapidamente, trocou a palavra RATO, por COBRA, ficando, então, a imagem de rato com a ficha RATO e a imagem de cavalo com a ficha COBRA.

Entrevistadora: Por que você trocou as fichas?

A cada par formado, perguntávamos sobre o critério utilizado pela criança.

Entrevistadora: Por que você acha que aqui está escrito cobra?

Raphael: Porque tem o B.

Entrevistadora: E aqui? Por que está escrito boi? (apontando para a ficha de CAVALO)

Raphael: Porque tem C.

Entrevistadora: Por que você acha que esta é que está escrito rato? (apontando para ficha de COBRA)

Raphael: Porque tem B.

Em seguida, Raphael parte em busca da palavra CAVALO. No entanto, ao buscar pela letra C, observou que as palavras que iniciavam com a letra C, COBRA e CAVALO, já tinham sido utilizadas. Rapidamente, trocou a palavra RATO, por COBRA, ficando, então, a imagem de rato com a ficha RATO e a imagem de cavalo com a ficha COBRA.

Entrevistadora: Por que você trocou as fichas?

Raphael: Rato tem R. Cavalo tem C.

Sobrou, então, a ficha de ELEFANTE, que foi colocada em frente a sua imagem.

Entrevistadora: Raphael, essa palavra aqui também começa com a letra C (apontando para a ficha de CAVALO), e essa também (apontando para COBRA). Qual das duas poderá ser mesmo CAVALO?

A criança troca as duas fichas, ficando, agora, CAVALO em frente a imagem de cavalo.

Entrevistadora: Por que você trocou? O que tem nessa palavra que o ajudou a descobrir que está escrito CAVALO?

Raphael: CAVALO tem A.

Entrevistadora: Mas nesta outra também tem A. (apontando para a palavra COBRA)

Raphael: COBRA termina com A e CAVALO termina com O.

Entrevistadora: E BOI, termina com qual letra?

Raphael voltou à ficha correspondente a imagem de boi (COBRA) e afirmou:

Raphael: Boi termina com A.

O que vemos é que é pessoal o modo como as crianças recorrem aos indicadores para decidir o que está escrito, quando ainda não leem convencionalmente. Pode ser que escolham corretamente porque reconhecem de memória a palavra ou por algum outro fator; pode ser pela letra inicial, final, por alguma letra que discriminam ou o tamanho da palavra, entre outros.

Trabalhamos, também, com interpretação de textos a partir de imagens. Com um cartão contendo imagem e uma frase, perguntamos primeiro se a criança reconhecia a imagem. Depois, sobre o que mais havia no cartão. Somente depois de checarmos se a criança identificava a imagem e a distinguia do escrito, questionamos a respeito do que achava que poderia estar escrito.



O LEÃO É FERROZ

Todas as crianças entrevistadas relacionaram o escrito à imagem, afirmando que poderia estar escrito leão (com este e com os outros animais) ou, ainda, algo relacionado a este animal. No entanto, quando perguntamos onde poderia estar escrito leão, a maioria indicou parte da frase; e quando solicitadas a interpretar o que poderia estar escrito nas letras residuais, completavam com elementos coerentes à imagem como, por exemplo, zebra ou girafa e, ainda, bravo.

Na entrevista com Rafael (4,11 anos), perguntamos:

Entrevistadora: O que é isso aqui? (apontando para a figura de um leão).

Rafael: Onça.

Entrevistadora: Com essa juba?

Rafael: Não, é leão.

Entrevistadora: E aqui, o que você acha que tem? (apontando a frase)

Rafael: Letras!

Entrevistadora: O que pode estar escrito com essas letras?

Rafael: Leão. (separando em partes LE – ÃO – O, apontou as letras O LEÃO)

Entrevistadora: E aqui? (apontando para É BRAVO)

Rafael: Leão também.

Uma das primeiras ideias que as crianças elaboram em relação ao significado de uma sequência de letras é o de que elas representam nomes de objetos.

Como as crianças constroem seus próprios critérios, inicialmente consideram que só é possível ler e escrever nomes de objetos e de pessoas²⁵ e que poucas letras não podem representar uma palavra.

Neste caso, o significado do texto escrito estava inteiramente dependente da imagem de leão. Na interpretação da frase O LEÃO É FERROZ o desafio maior foi atribuir significado às palavras de uma só letra como o artigo O e o verbo É. Rafael leu leão em O LEÃO e repetiu leão em É FERROZ, desconsiderando a separação entre palavras.

O que se passa é que, além da ideia de que se pode escrever apenas substantivos, as crianças não entendem a função dos espaços em branco entre as palavras e, ao mesmo tempo, não admitem que representações gráficas de uma única letra, como os artigos, conjunções, pronomes, entre outros, possam ter significado.

Vale ressaltar que as interpretações podem variar, como também podem variar os critérios para ajustá-las ao texto escrito, começando a criança a levar em consideração algumas propriedades do próprio texto.

Todas as crianças entrevistadas criaram, a partir da imagem, respostas plausíveis ao conteúdo do texto. Ou seja, todas as respostas foram sobre animais.

Outro desafio proposto foi a identificação de diferentes portadores de texto e, depois, a sua relação com o gênero textual.

Nessa atividade contamos com gêneros e suportes de textos conhecidos, de circulação frequente tanto dentro da escola quanto fora: jornal, calendário e livro de história.

²⁵ A ideia da criança de que os nomes são o que realmente representam (o que está escrito) é denominada por Ferreiro de “a hipótese do nome”.



Flu boutique 27 Anos

Material Esportivo Oficial do Clube

www.fluboutique.com.br

Rua Álvaro Chaves, 41 - SEDE - F.F.C. - Rio de Janeiro
RJ - Tel / Fax.: (21) 2553-5331 - CEP: 22231-220



Outubro 2008

Domingo	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta	Sábado
07 Cresc.	14 Cheia	21 Ming.	01	02	03	04
05	06	07	08	09	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28	29	30	31	28 Nova

12 - N. S. Aparecida

Setembro 2008

D	S	T	Q	Q	S	S
	01	02	03	04	05	06
07	08	09	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28	29	30				

Lembrete

Novembro 2008

D	S	T	Q	Q	S	S
						01
02	03	04	05	06	07	08
09	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	29
30						



8 Pampulha

BELO HORIZONTE • 5 A 11 DE ABRIL DE 2008

limpeza com ultra-som retira o tártaro dos animais

CÃES E GATOS, ao “dentista”!

Placa bacteriana e tártaro também acometem animais de estimação. Prevenção e limpeza periódica dos dentes podem garantir a saúde bucal e geral do seu xodó

LAURA VALENTE

Ele reina lá em casa. É o centro das atenções, recebe carinho o tempo todo e nos faz uma companhia danada. Mas, apesar de amarmos o Mino (nome dado ao yorkshire que faz parte da família há seis anos),

téria cair na circulação sanguínea. Ali, podem acontecer doenças cardíacas e renais de difícil tratamento”, informa a veterinária Ana Carolina Ri-

mas fica, em média, em R\$ 150. Os exames que antecedem o tratamento são cobrados à parte, assim como os remédios que podem ser pres-

EDITORIA DE ARTE

Na entrevista com Erick (5,8 anos) procuramos, inicialmente, verificar se ele identificava os suportes.

Entrevistadora: Você sabe o que é isso?

Erick: Calendário.

Entrevistadora: Para que serve um calendário?

Erick: Para contar.

Entrevistadora: E isso aqui? (mostrando o livro)

Erick: Historinha, uai!

Entrevistadora: Você sabe qual história é essa?

Erick: Do lobo e do Chapeuzinho Vermelho.

Entrevistadora: E como chama isso aqui? (balançando o livro)

Erick: Livro.

Entrevistadora: E isso aqui? (mostrando o jornal)

Erick: Jornal.

Simulando a leitura, no jornal, da história Chapeuzinho Vermelho, Alessandra: Vê se você acha que pode estar escrito isso aqui, olha? “Era uma vez uma menina chamada Chapeuzinho Vermelho.”

Ao deparar com uma expressão facial de estranhamento por parte do Erick, a entrevistadora continuou a perguntar:

Entrevistadora: O que aconteceu?

Erick pegou o livro de história e completou: O lobo pegou ela. O lobo estava atrás da árvore. (completou olhando a ilustração da capa)

Entrevistadora: Você acha que isso que eu falei está escrito aonde?

Erick: Começou a folhear o livro em busca de uma ilustração que correspondesse ao lobo escondido.

Entrevistadora: Erick, isso que eu li pode estar mesmo escrito no jornal ou no livro?

Erick: No livro!

A entrevistadora troca os suportes, substitui o jornal pelo calendário e, mais uma vez, simula a leitura.

Entrevistadora: Veja se isso pode estar escrito aqui: O Brasil marca 5 gols e é o primeiro colocado no campeonato.

Erick: Não.

Entrevistadora: Onde, então, isso que eu falei pode estar escrito?

Erick: Com o dedo, aponta para o jornal.

Para avaliar se o texto simulado pode realmente ser encontrado no suporte utilizado, a criança conta com informações visuais e não-visuais.²⁶ Neste caso das informações visuais: letras, números, ilustrações, diagramação, material gráfico, tamanho e tipo de papel, encadernação.

²⁶ Segundo Frank Smith (1999, p. 20): “É fácil distinguir a informação visual da informação não-visual. A informação visual desaparece quando as luzes se apagam; a informação não-visual já está em sua mente, atrás dos olhos. Ambos os tipos são necessários à leitura (...).”

As informações não-visuais podem ser identificadas principalmente pelo conhecimento que a criança tem sobre as características gerais de cada gênero solicitado, por exemplo o tema (no caso da história da Chapeuzinho Vermelho e da notícia sobre futebol), o tipo de linguagem, entre outros fatores, que a levam a criar antecipações sobre o que pode estar escrito. No entanto, informações visuais e não-visuais são coordenadas a partir dos esquemas interpretativos da criança.

Nessas atividades, assumimos a posição de que ler é compreender um texto e escrever é produzir um texto. Ambos os processos envolvem mais do que a ação de juntar letras. A decodificação e a codificação são necessárias, mas como um instrumento a serviço da compreensão e produção. O que tentamos demonstrar (com a clareza de que nos limitamos aos aspectos mais evidentes) é que as crianças não recebem passivamente as informações oferecidas a elas. E fazem isso desde muito cedo, num contínuo inesgotável de possibilidades de escrita e leitura que se estende ao longo de toda a vida.

Todas estas hipóteses, concepções elaboradas por crianças de três a seis anos, mais ou menos, sobre o nosso sistema de escrita podem ser favorecidas quando, cotidianamente, são propostas intencionalmente atividades de leitura e escrita pelo professor e educador. Como afirmado anteriormente, tais atividades serão cada vez mais potentes segundo suas dimensões culturais significativas e relevantes. Mais uma vez, promover um ambiente propício, rico em material escrito e em situações interativas com escritores e leitores, é de fundamental importância.

A Realização das Atividades de Diagnóstico

As atividades de diagnóstico apresentadas aqui foram realizadas dentro da própria creche e da escola e, na maioria das vezes, contamos com a participação da professora, que pode observar minhas instruções e intervenções, as reações, conflitos e resoluções de seus alunos. Na ausência das crianças, conversamos sobre suas impressões, dúvidas e análises. Uma das professoras também realizou entrevistas, sobre as quais pudemos refletir bastante.

Numa dessas conversas, Cláudia, professora da Escola Municipal Ulysses Guimarães, comentou: “Meu Deus! Eu não sabia que minha aluna já conhecia tudo isso. Eu achei que ela estava usando qualquer letra para escrever e percebi que escolhe cada uma delas.”

I A R A
K A I O
G A K B I
I O R E I
~~A~~
S O O
A O
G R
F E O

Lista: cavalo, girafa, rinoceronte, sapo, rato, rã e urubu.

Iara, 6, 2 anos.

O que mais impressionou a professora Cláudia foi constatar que a exigência da criança (relativa a haver mais letras para cada sílaba que compõe a palavra) não indicava falta de informação ou de critério na escolha das letras, mas, sim um grande esforço seu em coordenar a quantidade necessária de letras para que uma palavra seja escrita e a qualidade da letra que representa cada segmento da palavra identificado pela criança. Assim, para escrever CAVALO, Iara coloca a letra K, repete algumas vezes a sílaba CA e acrescenta a letra A para VA, coloca a letra I, e, para LO acrescenta a letra O.

Escolher uma letra que não tem um valor sonoro correspondente na sílaba analisada também ocorre na escrita da palavra GIRAFA. Para a sílaba GI usa a letra G; para RA a letra A; e para FA acrescenta KBI. Quando pedimos que lesse o que estava escrito, mostrando com o dedo as partes que estava lendo, Iara indicou CA para K; VA para A; e o restante, KBI, para LO. No entanto, para escrever RINOCERONTE, coloca I para RI; e para NO coloca O; para CERON a letra R; para TE acentua espontaneamente o som da letra E e a escreve. Ao ler seu registro, o que antes foi analisado como CERON, agora foi dividido em CE – RON; e, para resolver o problema da correspondência entre uma letra para cada sílaba, Iara acrescenta a letra I no final.

Os conflitos da criança continuam ao longo da atividade. Para escrever SAPO, ela coloca S para SA; O para PO. Iara para, pensa, repete as sílabas SA - PO e acrescenta mais uma letra O. No entanto, ao ler a palavra, não consegue explicar por que o segundo O foi registrado, tampouco admite tirá-lo.

Em seguida, para escrever RATO, usa apenas as letras A e O; lê, faz a correspondência entre sílaba e letra sem demonstrar incômodo com a presença de apenas duas letras para a escrita de uma palavra.

Para a escrita da palavra RÃ, o desafio também foi grande. Repetiu várias vezes a palavra e acabou pronunciando RÃ – Ã e grafando duas letras GR.

Por último, para escrever a palavra URUBU, diante de tanto som de U, abandona o critério de qualidade na correspondência e escreve FEO.

Quando a atividade de diagnóstico é aplicada coletivamente, é impossível para a professora identificar, mesmo que parcialmente, decisões interessantes e complexas como essas.

Outro momento em que a professora Cláudia demonstrou surpresa aconteceu ao acompanhar a produção de Guilherme. Aflita por não ver a entrevistadora destacando cada sílaba e acentuando o som para a criança escutar, identificar as letras e escrevê-las, ela se surpreendeu com uma escrita silábica com correspondência sonora, quando a criança usou ora a vogal ora a consoante. Cláudia argumentou: “Eu achei que ele já estava muito mais avançado do que isso. Comigo, ele já usou quase todas as letras para escrever as palavras. Tinha mais dificuldade com as palavras de sílabas mais difíceis, mas o que estou vendo é que eu não o deixava escrever do jeito dele, pensar de acordo com suas hipóteses. Eu ficava fazendo o som da letra até ele descobrir qual era.”

O Trabalho com a Linguagem Escrita na Educação Infantil

A escola deve oferecer às crianças experiências significativas de exposição ao material escrito, vivenciando a necessidade e a importância da leitura e da escrita, desde o primeiro dia de sua escolarização. Neste contexto, o que varia não é a linguagem escrita posta ao alcance das crianças, mas o grau de compreensão e apropriação que elas alcançam.

Os objetivos do trabalho de Educação Infantil a respeito da linguagem escrita estão organizados em dois grupos: primeiro, aqueles direcionados às crianças de 0 a 3 anos; segundo, aqueles direcionados às crianças de 4 a 6 anos. Sabemos que as crianças, em todas

as idades, se mantêm interessadas pela escrita e leitura; no entanto, temos claro que o interesse e as possibilidades de aprendizagem das crianças de 0 a 3 anos é diferente do interesse e possibilidades de aprendizagem de 4 a 6 anos.

A opção pela organização das capacidades em dois blocos de referência etária, embora arbitrária do ponto de vista de diversas teorias de desenvolvimento, buscou contemplar aquelas que as professoras e educadoras participantes da elaboração desta proposição julgaram necessárias e possíveis de serem desenvolvidas pelas crianças de tais idades, de acordo com suas experiências.

Além disso, é preciso considerar que, embora as crianças desenvolvam suas capacidades de maneira heterogênea, a educação tem por função criar condições para o desenvolvimento integral de todas as crianças. Acho que aqui podemos falar de proposta e das diferentes respostas e sua continuidade. No nosso caso, cabe às professoras e educadoras, avaliar suas crianças, identificar as capacidades linguísticas já desenvolvidas para, a partir daí, criar condições para o desenvolvimento de novas capacidades, adequando e flexibilizando as capacidades organizadas por idade às necessidades do seu grupo de crianças.²⁷

Já se afirmou que estamos em constante vivência com a linguagem escrita, portanto a escola deve proporcionar às crianças uma aproximação com essa linguagem em toda sua complexidade, sem criar um universo distinto. Dessa forma, todos os alunos vivenciarão práticas de uso da escrita e aprenderão conceitos importantes, embora em diferentes graus de profundidade.

O desafio é organizar o trabalho, para isso, levamos em conta três tipos de critérios: (I) critérios linguísticos para fundamentar a opção sobre as atividades (os tipos de textos, suas características, as situações de comunicação, a intencionalidade, entre outros.); (II) critério psicológico e epistemológico relativos ao processo de aprendizagem dos alunos e de sua turma; (III) a necessidade de as crianças atribuírem sentido às atividades realizadas.²⁸

²⁷ Principalmente porque no Brasil, Educação Infantil não é obrigatória, portanto, as crianças ingressam nas escolas com idades diferentes.

²⁸ Mais informações sobre os critérios para organizar e dar coerência ao currículo de língua escrita, ver CURTO, MURILO, TEXIDÓ (1996 e 2000).

A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO

Reconhecer, valorizar e acompanhar as ideias infantis sobre a escrita e a leitura é um aspecto fundamental, mas não podemos parar por aí. Além de alimentar, instigar e intervir nesse processo, precisamos também envolver ativamente as crianças em práticas reais de uso da linguagem escrita. Pois tais práticas sociais constituem os fins do trabalho com a linguagem escrita na Educação Infantil.

Para tanto, propomos a organização desta Proposição Curricular em torno de quatro grandes eixos:²⁹

1. Entrar no mundo da escrita.
2. Apropriar-se da linguagem escrita.
3. Escrever e ler.
4. Produzir e compreender textos escritos.

Entrar no Mundo da Escrita

Capacidades

Crianças de 0 a 3 anos:

- Manusear diversos materiais impressos (livros, revistas, histórias em quadrinhos, jornais, entre outros.) e manuscritos.³⁰
- Explorar as propriedades físicas dos materiais impressos.
- Familiarizar-se, aos poucos, com a escrita por meio da participação em situações em que ela se faz necessária.
- Reconhecer os materiais escritos expostos na sala.
- Observar situações de escrita na sala.

²⁹ Propostos por Teberosky e Colomer (2003), mantêm, a meu ver, coerência com as capacidades apresentadas no v. 2 da Coleção Instrumentos da Alfabetização, a saber: *Compreensão e valorização da cultura escrita, apropriação do sistema de escrita, leitura, produção escrita e desenvolvimento da oralidade*. O fato de a Coleção constituir material de formação dos professores do 1º Ciclo das escolas da Prefeitura de Belo Horizonte (utilizada como referência para a organização da proposição curricular deste ciclo de escolarização do EF) é de suma importância, porque consideramos necessária e imprescindível a relação de continuidade e interação do trabalho pedagógico entre a EI e o EF.

³⁰ Escritos à mão.

Crianças de 4 a 6 anos:

- Reconhecer diferentes textos conforme formato e suporte (livros, revistas, histórias em quadrinhos, jornais, murais, panfletos, entre outros.).
- Identificar as funções de alguns textos a partir do exame de seus suportes e por meio da leitura em voz alta do adulto.
- Conhecer, utilizar e valorizar os modos de produção e de circulação da escrita na sociedade;
- Conhecer uso da cultura escrita escolar (mural, calendário, cadernos, combinados, a localização de livros na biblioteca de classe, entre outros.).
- Reconhecer os materiais escritos expostos na sala, sua função e conteúdo.
- Utilizar recursos gráficos (lápis, borracha, canetinhas, entre outros.) e diferentes suportes (cadernos, cartolina, papel A4, jornal, entre outros.).

De acordo com Teberosky e Colomer (2003), trata-se do contato com material gráfico impresso, na exploração dos princípios básicos da organização da escrita, suas convenções e suas funções a partir da incorporação de uma grande variedade de materiais e de atividades capazes de sensibilizar a criança com o meio escrito.

Vivemos em uma sociedade em que muitas de nossas ações são orientadas pela escrita, seja para nos entreter, guiar nossas ações, informar, entre tantas outras. Nos contextos de uso, a escrita aparece sob diferentes formas, em diferentes portadores e suportes de texto, como cartazes, rótulos, cartas, jornais, placas, folhetos, revistas, dicionários, enciclopédias, calendários, entre outros, e em diferentes gêneros textuais.

Se as crianças aprendem sobre a escrita elaborando e pondo à prova suas hipóteses, é importante lembrar que essas hipóteses são influenciadas pela qualidade do material sobre o qual são formuladas.

Uma das primeiras tarefas da escola, segundo Chartier, Clesse e Hébrard, 1991, é proporcionar uma pedagogia da cultura escrita que considere muito concretamente experiências infantis extra-escolares, tomando-as como ponto de apoio. No entanto, considerar as experiências culturais das crianças não é supor que já tenham adquirido capacidades que

estão apenas em vias de construção. Pois, para muitas crianças, aprendizagens que se relacionam à escrita efetuadas em casa, no bairro ou na rua podem estar pouco elaboradas. Para outras, existe uma separação grande entre a escola e vida cotidiana, tornando difícil o reconhecimento e valorização de seu conhecimento, bem como sua utilidade na escola.

Para isso, é preciso trabalhar escritos dos espaços urbano e domésticos. Valorizar, assim, atividades que permitam que as crianças prossigam em suas pesquisas fora da sala de aula, ampliando suas competências e enriquecendo seus questionamentos. Trata-se de escritos que pertencem à vida cotidiana da criança, mas que são utilizados implicitamente. Conversar sobre eles é criar condições para que as crianças descubram sua função, seus usos e prazeres. O material escrito deve ser selecionado de acordo com as necessidades emergentes na escola e a promoção de intensa interação entre o ambiente social e o escolar.

É necessário, também, trabalhar o escrito do meio escolar, suas características, produção, função e circulação. Mural, chamada, bibliotecas de classe, calendários, rotinas, caderno, papel ofício, cartolinas, quadro e giz ou caneta, lápis, borracha, canetinhas, entre outros, são suportes e instrumentos de escrita que são conhecidos por muitas crianças no interior da escola. Sendo assim, aprender quando, para que e como usá-los se faz importante.

Apropriar-se da Linguagem Escrita

Capacidades

Crianças de 0 a 3 anos:

- Ouvir histórias;
- Participar de “contação de histórias”, contribuindo com falas de personagens (“Eu bufo, eu estufo e sua casa derrubo...”), formas de iniciar as histórias (Era uma vez...) e expressões típicas (canções, rimas, frases repetidas...);
- Escolher livros para ler ao seu modo e apreciá-los.

Crianças de 4 a 6 anos:

- Ouvir, ler e recontar histórias;³¹
- Participar de leitura de diferentes gêneros (poemas, parlendas, trova, trava-

³¹ Ver outras informações sobre o trabalho com literatura no eixo Linguagem Oral.

línguas, letra de música, receitas, convites, bilhetes, entre outros);

- Memorizar pequenos textos (canções, poemas, refrões, trava-língua, trova, parlendas, entre outros.);
- Escolher livros para ler ao seu modo e apreciá-los;
- Participar de leitura de diferentes textos necessários às pesquisas e investigações desenvolvidas em sala (revistas científicas, enciclopédias, informações retiradas da internet, entre outros.);
- Participar de declamações e dramatizações.

A apropriação da linguagem escrita está relacionada à experiência que as crianças estabelecem com leitores e escritores e também à sua participação compartilhada em atividades de leitura e produção de textos, nas quais podem aprender expressões próprias da linguagem dos livros; de outro modo, para que a criança se aproprie da escrita é necessário que participe de situações em que a linguagem escrita adquira significado.

A leitura feita pelo professor em voz alta permite à criança relacionar os signos gráficos com a linguagem escrita e esta aos diferentes gêneros textuais e aos suportes materiais sobre os quais eles se apresentam. Além disso, o que as crianças escutam é a linguagem, e isso ajuda a desenvolver a competência linguística.

Quando se trabalha com a linguagem escrita é importante evidenciar as suas especificidades e diferenças em relação à linguagem oral. Se temos a linguagem oral como própria da conversação, presente nas situações cotidianas, por outro lado, a linguagem escrita é própria do registro dos textos. Para escrever, usamos diferentes textos³² conforme a situação que nos motivou. Escrever serve para se comunicar tanto quanto falar, mas serve também para lembrar, registrar, conhecer ideias e acontecimentos distantes, estudar, entre outros. No entanto, entre a fala e a escrita há muitas situações intermediárias:³³ podemos utilizar linguagem escrita ao falar e, por outro lado, escrever linguagem oral.

Estas situações intermediárias fazem parte do cotidiano da criança, estão na televisão, rádio, teatro, canções, histórias que escutam. Mesmo antes de saber escrever, as crianças observam e aprendem sobre a linguagem escrita, diferenciando-a da conversação. Além disso, a escrita

³² Qualquer palavra, um nome próprio a placa com a palavra cão em um portão, por exemplo, pode ser considerada um texto se for usada em uma situação em que faça sentido.

³³ Ver MARCUSCHI, 2001.

ocorre em materiais específicos, nos suportes e portadores de textos acima mencionados.

No entanto, a linguagem escrita torna-se mais evidente para as crianças quando trabalhada pelos professores e educadores intencional e explicitamente — situações em que o professor lê tipos diferentes de textos, necessários nas práticas comunicativas vivenciadas na escola. Quando se lê para as crianças, além de se inteirarem do conteúdo do texto lido, elas entram em contato com a linguagem escrita e suas características; afinal, não lemos da mesma maneira um conto, uma receita, um bilhete ou um jornal e também não os lemos com os mesmos propósitos. Cabe ao professor, mostrar às crianças como se lê, servindo-lhes de modelo e ensinando a elas os diferentes procedimentos de leitura:

- como e para que se escolhe um texto;
- a relação entre cada parte do texto: título, escrito, ilustração, referências, autor, sumário, entre outros;
- o que pensa enquanto lê e as decisões que toma: confere sua compreensão, faz perguntas ao texto, relê, antecipa significados, adivinha o que acontecerá, entre outros;
- como se lê: indica para a criança, com o dedo, qual parte do texto está lendo, evidenciando a relação entre o que diz e o que está escrito.

Quando não for adequado ler o texto para os alunos, o professor pode explicar o conteúdo de diferentes materiais escritos. Assim, as crianças se aproximam da linguagem escrita, de seus usos, valores e adequações aos diferentes contextos e propósitos comunicativos.

O processo de reelaboração compartilhada de textos conhecidos, como os contos clássicos, também constitui uma rica circunstância de aprendizagem da linguagem escrita. Ao se buscar fidelidade ao texto original quanto ao argumento e a utilização de elementos linguísticos próprios dos contos, as crianças utilizam formulas próprias para iniciá-lo e finalizá-lo e também expressões típicas da linguagem. As crianças, juntamente com o professor, negociam sobre sua estrutura, o esquema narrativo, a lógica do texto, a inclusão ou retirada de frases ou elementos característicos.

A elaboração oral de textos — a criança dita-o ao professor, que, por sua vez, além de registrá-lo, interfere na qualidade textual explicitando sempre suas decisões (o que se diz e faz parte, ou não, do texto; o que se deve escrever; do escrito e do que falta, por exemplo) — constitui um

esquema didático adequado para o trabalho não somente com a linguagem dos contos, mas também com a linguagem adequada aos diferentes textos produzidos em sala de aula.

No caso de reconstrução ou construção oral a ser registrado pelo professor, o mais importante é aprender sobre características próprias do texto escrito.

Escrever e Ler

Capacidades

Crianças de 0 a 3 anos:

- Participar em situações de escrita coletiva (registro da rotina, do seu nome, do título de histórias a ser lida, entre outros.);
- Experimentar escrever à sua maneira diferentes gêneros textuais (história preferida, cartão comemorativo, lembretes, entre outros.). Nos casos em que houver função comunicativa, o professor deverá anexar a transcrição³⁴;
- Reconhecer seu nome escrito, identificando-o nas diversas situações do cotidiano;
- Experimentar escrever seu próprio nome para identificar suas produções;
- Reconhecer as letras do próprio nome e outras em diferentes textos,
- Perceber diferença entre letras e outros modos de representação.

Crianças de 4 a 6 anos:

- Perceber que as palavras pronunciadas oralmente podem ser representadas através da escrita;
- Reconhecer aspectos gráficos da escrita (alinhamento, orientação esquerda/direita, diferentes tipos de letras);
- Reconhecer a escrita do seu nome e dos nomes dos colegas;

³⁴ Um exemplo de transcrição seria um recadinho para os pais e/ou responsáveis escrito por criança que ainda não escreve convencionalmente, mas tem a intenção de lembrá-los da reunião de pais. À escrita da criança, anexado com um clipe, segue: "Esta é a maneira das crianças escreverem um bilhete para lembrá-los da nossa reunião de pais que está agendada para amanhã às 7h."

- Encontrar palavras conhecidas em um texto;
- Encontrar palavras em textos conhecidos;
- Escrever à sua maneira diferentes gêneros textuais (listas, história preferida, cartão comemorativo, lembretes, entre outros). Nos casos em que houver função comunicativa, o professor deverá anexar a transcrição;
- Participar de jogos de escrita, utilizando seu conhecimento sobre o sistema de escrita e interferindo na composição de palavras (forca, letras móveis, bingo, entre outros).
- Construir hipóteses, resolver problemas e elaborar conceituações sobre o nosso sistema de escrita e expressá-las oral e graficamente;³⁵
- Reconhecer, em contexto de jogo, unidades fonológicas como sílabas, terminações de palavras, rimas.
- Escrever seu nome próprio.

Essa dimensão — escrever e ler — refere-se ao processo de compreensão da escrita em si, da escrita em relação à oralidade e da relação entre escrever e ler.

Aprende-se a escrever e a ler escrevendo e lendo textos. A compreensão do sistema de escrita faz parte da aprendizagem da leitura e da escrita e não constitui uma etapa prévia. Portanto, não esperamos uma criança saber ler para ler para ela ou propor a ela que leia, à sua maneira, contos, canções, notícias, bilhetes, nomes, entre outros. Também não é necessário que a criança aprenda a escrever antes que a professora escreva para ela, ou antes de participar de escritas compartilhadas ou, também, para que seja encorajada a escrever à sua maneira.

Construindo suas ideias sobre o sistema de escrita, as crianças elaboram hipóteses para compreender o que os outros escrevem. No processo de alfabetização, a principal diferença entre ler e escrever é que, ao escrever, a criança produz a partir de seus próprios conhecimentos e teorias; e, ao ler, deve ajustar essas mesmas ideias e teorias à intenção e ao pensamento do outro.

Como vimos anteriormente, essas ideias não são suficientes para ler ou interpretar o que um texto diz. A criança precisa apoiar-se em outros conhecimentos ou indícios para tentar captar o que está escrito.

³⁵ Grafismos produzidos pelas crianças.

No caso específico da leitura, a presença de imagem acompanhando o texto permite às crianças a elaboração de hipóteses sobre o que diz o texto. Elas também prestam atenção em indicadores quantitativos, como a quantidade de palavras ou letras necessárias a determinado escrito. Apoiam-se também em aspectos qualitativos: algumas letras que conhece, ideias sobre a relação de quantidade de letras e o significado da palavra, entre a letra e a fonética, entre outros.

Nesse contexto, a presença de objetos escritos na sala, o uso do mural como suporte dinâmico do material produzido e utilizado no dia-a-dia e a atitude do professor mostrando e orientando essa utilização favorecem a atividade de ler e escrever, mesmo antes de as crianças fazê-las convencionalmente.

Na Educação Infantil, um texto importantíssimo é o nome próprio. As crianças se interessam em aprender o próprio nome e também investem bastante na aprendizagem dos nomes dos colegas, do professor, de seus pais, irmãos, entre outros significativos.

No início da alfabetização, as crianças pensam que a escrita representa o objeto mais próximo a ela. No caso do nome próprio, ele se referirá a um mesmo objeto em qualquer circunstância, ou seja, o nome da criança será o mesmo tanto afixado no mural quanto em sua camisa, material escolar ou documento, sendo assim, uma escrita livre de contexto. Além disso, é uma escrita que informa sobre a ordem fixa e não-aleatória em um conjunto de letras, representando, assim, uma sequência estável.

Sua função fica clara para as crianças, sendo frequente o seu uso em nosso meio social. Com isso, as crianças rapidamente começam a usar elementos de seu nome, e de alguns outros que conhecem, como modelo e referência para outras escritas e leituras, os quais oferecem-lhes ricas informações, tais como: forma e valor sonoro convencional das letras, a quantidade, variedade e ordem necessária de letras para escrever os nomes. E, ainda, os nomes próprios (modelos estáveis) servem de referência para a criança conferir suas próprias hipóteses sobre o sistema de escrita.

Por tudo isso, a escrita dos nomes das crianças deve estar presente na sala, em lugar visível, para exercer diferentes funções: identificar objetos pessoais e suas próprias produções, indicar a criança que desempenhará uma função diferenciada no dia, identificar a si mesmas quando participarem de excursões ou apresentações (em crachás), entre outros.

Consideramos situações produtivas para a aprendizagem da escrita e da leitura aquelas em

que as crianças se sintam desafiadas a ler e escrever nomes, tais como consultar lista, reconhecer seu nome entre os dos demais colegas, identificar segmentos do próprio nome e também compará-los aos dos colegas, fazer uso de partes do seu nome para produzir outras escritas e leituras, escrever seu nome para marcar seu caderno, pasta, sacola, desenhos, pinturas, identificar as crianças presentes e aquelas ausentes, ou que ainda não chegaram à escola, participar de jogos, como forca, bingo, adivinhações, montar o nome com letras móveis, ou selecionar as letras do nome dentre um conjunto maior de letras, entre outros.³⁶

Durante um longo período, as crianças pensam que aquilo que se escreve são nomes – “a hipótese do nome”, como descrita anteriormente. Por isso, escrever e ler nomes de pessoas e coisas em forma de lista é também muito produtivo, pois, guiadas pelo contexto, elas ativarão todas as suas informações sobre a escrita para identificar ou escrever cada item que compõe a lista: quais e quantas letras, sua ordem, o que vai facilitando a aprendizagem da escrita. Em sociedade, as listas – série de nomes de pessoas ou coisas relacionados por escrito – nos servem de apoio à memória e à organização de ações cotidianas. Na escola não é diferente. Listamos, por exemplo, brincadeiras que as crianças estão aprendendo, materiais a serem usados em determinada produção, atividades do dia, ingredientes da massinha, livros lidos ou a serem lidos, personagens de história, animais estudados, times de futebol para os quais as crianças torcem, merendas preferidas, entre outros.

Além dos nomes e das listas, é importante propor às crianças que escrevam outros gêneros de textos. No caso da promoção da reflexão sobre a língua escrita, sugerimos textos que pertencem à tradição oral e que as crianças saibam de memória, como canções, parlendas, trovas e poemas. As crianças podem simular leitura, antecipar o significado, utilizar seu conhecimento sobre a escrita para localizar determinadas palavras ou mesmo montar o texto quando este estiver dividido em partes (estrofes, versos, parágrafos) ou palavras, buscando ajustar o texto memorizado ao escrito.

Ao escrever de acordo com suas hipóteses, as crianças podem refletir sobre a composição das palavras, construindo procedimentos de análise para encontrar formas de representar graficamente cada uma delas. Elas podem fazer isso escrevendo de próprio punho, usando letras móveis ou ditando as letras para o professor escrever.

Nos casos em que as crianças escrevem de acordo com suas hipóteses e que não há um destinatário específico, as intervenções devem ser ajustadas às possibilidades de

³⁶ Myriam Nemirovsky (in TEBEROSKY; TOLCHINSKY, 1996) apresenta várias outras situações de trabalho com o próprio nome em seu *Ler não é o inverso de escrever*.

compreensão de cada criança, sem, contudo, exigir a escrita convencional.

Produzir e Compreender Textos Escritos

Capacidades

Crianças de 0 a 3 anos:

- Envolver-se em leituras, feitas pelo professor, de diferentes gêneros;
- Envolver-se em perguntas feitas pelo professor a respeito do texto lido;
- Acompanhar a escrita de textos feita pelo professor.

Crianças de 4 a 6 anos:

- Participar de práticas de produção de texto, contribuindo para a sua elaboração nos vários momentos de seu processo de produção.
- Caracterizar o destinatário e a situação comunicativa dos textos produzidos;
- Identificar a necessidade e a finalidade da escrita e da leitura;
- Antecipar conteúdo a partir de seu conhecimento prévio, indicadores contextuais e formulação de questões;
- Identificar o tema dos textos trabalhados;
- Acompanhar os diferentes modos de ler do professor de acordo com o objetivo e as características de cada tipo de texto (localização de dados, comunicação e informação geral, estudo, prazer, para aprender a fazer algo, entre outros.).

Produzir e compreender textos envolve uma série de decisões e de processos quase simultâneos. São atividades em que as crianças precisam identificar e usar a linguagem escrita adequadamente às diversas situações de comunicação, experimentando participar como produtoras de textos, ditando ao professor ou escrevendo de próprio punho. Para Teberosky e Colomer (2003, p.123), ao desempenhar papel de escriba, o professor ajuda a criança a diferenciar *dizer* de *dizer para escrever* (em termos de conteúdo), a controlar a extensão da emissão ditada, a repetir de forma literal, a recuperar a ordem sequencial da emissão, a diferenciar o que *já está escrito* do que *ainda*

não está escrito, enfim, a ajustar a linguagem oral e a escrita.³⁷

Segundo Landsmann (1995, p.102), o segredo do bom texto está na possibilidade de serem colocados problemas retóricos, isto é, problemas de planejamento, organização, adequação à circunstância e de efetividade persuasiva. Por isso, em atividades de escrita compartilhada, os professores e educadores devem questionar sobre as possibilidades de compreensão do leitor, fazendo perguntas que auxiliam a criança a distinguir *o modo de dizer* do *modo de dizer para escrever*, comparando suas sugestões relacionadas tanto ao conteúdo quanto à forma: “Está ficando claro?”, “Tem outra maneira de dizer isso?”, “O leitor vai entender o que queremos comunicar?” “Já dissemos tudo que combinamos?”, “Está cansativo?”, “Tem repetições desnecessárias?”.

Este processo, ler e escrever, deve ser submetido a um trabalho explícito com as seguintes questões: para que, para quem, sobre o que, onde e como se escreve cada um dos diversos textos correspondentes a dada situação comunicativa? De acordo com Bakhtin (1986, p.112), qualquer que seja o aspecto da expressão-enunciação considerado, ele será determinado pelas condições reais da enunciação em questão, isto é, antes de tudo “*pela situação social mais imediata*”.

Ao longo do trabalho de produção de texto, é importante levar as crianças a descobrirem a escrita como forma de interação social, como atividade discursiva. Isso significa trabalhar, também como mediador do processo de interlocução, as características particulares do texto escrito. Para tanto, os professores e educadores mostram-se como modelo de escritores, o que significa demonstrar aos alunos como fazem, pessoalmente, em cada caso, explicitando suas ações e estratégias, e, ao mesmo tempo, assumindo o papel de escriba. “Trata-se de introduzir as práticas habituais de um escritor nas situações escolares e ajudar a criança a descobrir como escrever em cada caso”. (NEMIROVSKY, 1996, p. 231.)

Cada gênero de texto tem suas próprias características, as quais é preciso conhecer e usar: escrever uma carta não é o mesmo que escrever uma notícia ou um conto. Por isso, na escola, recomendamos a produção de textos cujo modelo seja pertinente – realmente exista, tenha valor social, mantenha coerência com os textos que circulam fora da escola –, evidenciando claramente suas características: função (designar, informar, expressar, comunicar, estudar,

³⁷ Jolibert (1994, p. 18) apresenta um inventário das competências/conhecimentos mais diretamente lingüísticos necessários à produção de um texto específico em uma situação específica. Inclui um quadro destinado a auxiliar o professor no planejamento, execução e avaliação.

divertir, entre outros.); conteúdo; formato (características gráficas e suporte material); e gramaticais (aspectos léxicos, morfológicos e sintáticos).³⁸

A participação em atividades compartilhadas de leitura – ler histórias, bilhetes, comunicados da escola aos pais, anotações, listas, entre outros – proporciona à criança a construção da noção de que o escrito transmite um sentido, motivando-as na busca de saber o que dizem. É muito frequente ouvirmos as crianças bem pequenas nos perguntarem: o que está escrito aqui?

Isabel Solé (1998) alerta sobre este momento de pesquisa das crianças, destacando que tais explorações são firmemente dirigidas pela sua necessidade de acesso ao significado do texto em questão. Sabemos que para isso as crianças têm como desafio aprender a decodificar, mas a busca do significado é que guia essa aprendizagem. É importante, então, que o professor deixe claro para as crianças quais são os objetivos da leitura para que, com isso, fiquem motivadas. No caso das crianças da Educação Infantil, cuja grande maioria ainda não lê convencionalmente, seguir compreendendo o que fazer e como fazer dependerá da leitura do professor, ou leitor mais experiente, e do modo como ele demonstra o que faz e como faz.

Para que uma situação de leitura seja realmente motivante, além de modeladora, é imprescindível que o professor planeje a tarefa, selecionando o material a ser lido e promovendo, sempre que possível, situações que abordem contextos de prática real, que incentivem o gosto pela leitura e, mais, que permitam às crianças avançarem em relação a suas próprias estratégias.

Os objetivos para a leitura são inumeráveis, destacaremos aqui, os listados por Isabel Solé, considerando sua importância para a vida adulta e que podem ser trabalhados na escola: ler para obter uma informação precisa ou de caráter geral; ler para seguir instrução; ler para aprender, ler para revisar um escrito próprio; ler por prazer; ler para comunicar um texto a um auditório; ler para praticar a leitura em voz alta; ler para verificar o que se compreendeu.

Nas leituras compartilhadas,³⁹ o professor deve ampliar as possibilidades das crianças para o acompanhamento da leitura: mostrar-lhes as imagens, responder a suas perguntas como também lhes fazer perguntas, impostar a voz, indicar com o dedo a parte lida no texto, repetir quando for necessário. Deve, também, ativar o conhecimento prévio das crianças a respeito do

³⁸ Aspectos léxicos (relativos ao vocabulário), morfológicos (relativos à formação das palavras), semânticos (relativos ao significado) e sintáticos (relativos à organização das palavras em frases e ao modo como elas se relacionam, mantendo concordância).

³⁹ A leitura compartilhada é uma estratégia eficiente para aproximar as crianças do mundo letrado e desenvolver a capacidade de produzir textos.

texto a ser lido, ajudá-las a formular previsões, incentivar suas perguntas, deixá-las manusear o texto, entre outros.

“Existe um acordo geral sobre o fato de que nós, bons leitores, não lemos qualquer texto da mesma maneira, e que este é um indicador de nossa competência: a possibilidade de utilizar as estratégias necessárias para cada caso.” (Sole. 1998 p. 93)

Todos esses objetivos e estratégias de leitura, bem como os diferentes textos implicados, podem ser desenvolvidos com crianças pequenas da Educação Infantil, sendo devido resguardar os cuidados com a adequação ao seu nível. Espera-se que as crianças se familiarizem, desde o início do processo de escolarização, com a diversidade que caracteriza o universo próprio da escrita e com a infinidade de objetivos e estratégias que podem ser empregados por nós, leitores experientes, quando buscamos compreender e significar aquilo que lemos.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1986.
- BRASIL. MEC/SEF. *Referencial curricular nacional para a Educação Infantil*. Introdução, Volumes 1, 2 e 3. Brasília, 1998.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização & Lingüística*. São Paulo: Scipione, 1992.
- CURTO, Luís Maruny; MORILLO, Maribel Ministral; TEIXIDÓ, Manuel Miralles. *Escrever e ler: como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e a ler*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- CURTO, Lluís Maruny; MORILLO, Maribel Ministral; TEIXIDÓ, Manuel Miralles. *Ensinar a escrever*. In: TEBEROSKY, Ana. TOLCHINSKY, Liliana. *Além da alfabetização*. São Paulo: Editora Ática, 1996.
- FERREIRO, Emília. *Alfabetização em processo*. São Paulo: Cortez, 1986.
- FERREIRO, Emília. *Passado e presente dos verbos ler e escrever*. São Paulo, Cortez, 2002.
- FERREIRO, Emília. *Cultura escrita e educação: conversas de Emília Ferreiro com José Antônio Castorina, Daniel Goldin e Rora Maria Torres*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- FERREIRO, Emília & colaboradores. *Relação de (in) dependência entre oralidade e escrita*. Porto Alegre: Artmed, 2003
- FERREIRO, Emília e GOMÉZ Palacio, M. *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI, 1982.
- FERREIRO, Emília, TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas. 1984.
- FIORIN, José Luiz. *Gêneros e tipos textuais*. In MARI, Hugo; WALT, Ivete; VERSIANI, Zélia (org.) *Ensaio sobre leitura*. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2005.
- JOLIBERT, Joset e colaboradores. *Formando crianças produtoras de textos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- LANDSMANN, Liliana Tolchinsky. *Aprendizagem da linguagem escrita*. São Paulo: Ática, 1995.
- LERNER, Delia. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita. Atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.
- NEMIROVSKY, Myriam. *O ensino da linguagem escrita*; Porto Alegre: Artmed, 2002.

- NEMIROVSKY, Myriam. Ler não é o inverso de escrever. In: TEBEROSKY, Ana. TOLCHINSKY, Liliana. *Além da alfabetização*. São Paulo: Ática, 1996.
- OLIVEIRA, Marco Antônio de. Conhecimento linguístico e apropriação do sistema de escrita. Belo Horizonte, Ceale/FaE/UFMG, 2005.
- SMITH, Frank. Leitura significativa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul. 1999.
- SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- SOARES, Magda. Alfabetização e letramento. São Paulo: Contexto, 2004a.
- SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, jan./ fev./ mar./ abr. Nº 25, 2004b.
- SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura* 6. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Teresa. *Aprendendo a ler e escrever*: uma proposta construtivista. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- TEBEROSKY, Ana. TOLCHINSKY, Liliana. *Além da alfabetização*. São Paulo: Editora Ática, 1996.
- TEBEROSKY, Ana, GALLART, Marta Soler, *Contexto de alfabetização inicial*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- VIEIRA, Marta Lourenço, VAL, Maria da Graça Costa. *Língua, texto e interação*. Belo Horizonte, Ceale/FaE/UFMG, 2005.
- VIEIRA, Marta Lourenço, VAL, Maria da Graça Costa. *Produção de textos escritos: construção de espaços de interlocução*. Belo Horizonte, Ceale/FaE/UFMG, 2005.

Um OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO MATEMÁTICA – A PRESENÇA DO MITO

Ao aceitar o convite da Secretaria Municipal de Educação – SMED – para refletir e escrever sobre as linguagens da matemática, um sentimento de grande responsabilidade e humildade se implantou em mim. Responsabilidade, por representar vários colegas em tão nobre tarefa. Humildade, porque não pretendo revolucionar o ensino da matemática, mas pareceu-me promissor por duas razões básicas. A primeira está fundamentada em minha prática como professor de Matemática, vivenciando nos últimos 29 anos a história e a trajetória do ensino dessa disciplina cujos ensinamentos eram muitas vezes orientados pelo axioma metodológico de que mestre é aquele que transmite e explica sábios e valiosos conhecimentos aos alunos. Compreende-se tal posicionamento marcado por uma concepção de professor, no passado, como sinônimo de autoridade. Lorenzato (2006, p. 15) afirma:

no passado, professor era sinônimo de autoridade, fora e dentro da sala de aula. Por isso, muitos professores davam suas aulas como se fossem donos da verdade, cabendo aos seus alunos apenas ouvirem e obedecerem. Foi uma época de culto ao silêncio.

Verdade esta apoiada e assegurada pelo seu maior defensor e escudeiro, o próprio professor de Matemática, que, do seu pedestal, muitas vezes garantiu um distanciamento ou mesmo um abismo intransponível entre ele e seu aluno.

Considerando-se a Matemática como uma área do conhecimento pronta, acabada, perfeita, pertencente apenas ao mundo das ideias e cujas estruturas de sistematização servem de modelo para outras ciências. A consequência dessa visão em sala de aula é a imposição autoritária do conhecimento matemático por um professor que, supõe-se, domina e o transmite a um aluno passivo, que deve se moldar à autoridade da “perfeição científica”. (CARVALHO, 1992, p. 15.)

O guardião da pedagogia tradicional representa o mito da matemática que divide o mundo em dois, mas não em duas metades do campo numérico racional, e sim em um mundo superior dos mestres e o inferior dos discípulos, da inteligência em duas, dos senhores sábios e dos ignorantes, dos mestres e seus discípulos. Lorenzato (2006, p. 15), afirma que “atualmente sabemos que essas são algumas das maneiras de tornar os alunos passivos, indiferentes e repetidores e, até mesmo, preconceituosos ou temerosos em relação à matemática”.

A segunda razão é o mito do ensino da matemática. Há mais de quatro décadas, os trabalhos de pesquisadores como Dienes (1967, 1974 e 1977), D’Ambrósio (1986, 1990 e 1996), Pais

(2002) e Kamii (1988) vêm destacando a insatisfação com o ensino dessa disciplina. Os autores referidos descrevem a necessidade de os professores mudarem suas metodologias tradicionais de ensino (carregadas de conteúdos abstratos, explorados de forma isolada, centrados na memorização), refletindo sobre sua prática pedagógica.

Ao longo dessas décadas, o ensino da matemática tem sido considerado o grande responsável por parte do fracasso escolar e, conseqüentemente, vem atuando como gerador de exclusão de significativa parte do alunado, contribuindo para conferir à escola um papel elitista e discriminatório. Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Matemática (PCN, 1997, p. 24) ressaltam que “a matemática tem sido apontada como disciplina que contribui significativamente para elevação das taxas de retenção”. Lorenzato (2006, p. 1) é contundente ao tratar também sobre a evasão e a exclusão escolar e afirma: “a exclusão escolar, seja por evasão, seja por repetência, é grande e a matemática é a maior responsável por isso”.

A consequência desse fato não se concentra na escola, não se manifesta apenas na construção dos excluídos do espaço escolar e do direito à escolaridade. Há o trauma, a “psique” que envolve essa realidade e que é abordada pelos autores: Revuz (1970), Dienes (1974), Paulos (1994), Fonseca (1997), Toledo (1997), Machado (1998), dentre outros, que apontam para um medo, um desconforto, um mito mundial em relação ao ensino da matemática em todos os segmentos escolares. Esse quadro da matemática pode ser encontrado no mundo todo. O mito é uma realidade e Toledo (1997, p. 10) afirma que “no mundo todo têm sido realizadas várias pesquisas com adultos que apresentam o que se convencionou chamar de *mathematics anxiety* (ansiedade em relação à matemática)”.

Em maio de 1998, Barco publicou em sua coluna Dois mais dois, na revista *Superinteressante*, da editora Abril, o artigo “Receita contra a Ansiedade da Matemática”, no qual apresentou as preocupações da professora Sheila Tobiss, chefe de orientação curricular da Universidade de Wesleyan, em Ohio, nos Estados Unidos da América. Ela trabalha desde 1970 com os sintomas de ansiedade matemática dos jovens estudantes e, em 1975, decidiu abrir no *campus* uma clínica para ansiedade matemática.

Bacquet (2002, p. 33) - em seu livro *Matemática sem dificuldades ou como evitar que ela seja odiada por seu aluno?* -, aborda o custo financeiro e psicológico advindo do fracasso em matemática, embora sua análise seja feita com referência à realidade francesa e o parâmetro monetário esteja dimensionado por seguridade social, cabe um paralelo, sendo oportuno e prudente citar sua reflexão:

Um ano ou dois repetidos, semanas de sessões de reeducação reembolsadas a 100% pela seguridade social nos centros especializados conveniados: o fracasso em matemática é uma ferida que custa caro, mas o preço a pagar é, na realidade, muito maior, pois os estragos na esfera afetiva são consideráveis. Quando uma criança escuta ou lê sobre seu boletim julgamentos pejorativos, ela recebe essas apreciações como definitivas.

É incontestável que, apesar de vários avanços conquistados no ensino da matemática, a realidade apresenta questões ainda problemáticas que afligem a educação e desafiam a comunidade escolar a refletir sobre os processos de ensino e aprendizagem. Machado (1998) destaca que, na prática, os professores se apegam ao livro didático para desenvolver o conteúdo curricular e sua postura muitas vezes impede o docente de se apropriar do contexto escolar e improvisar sua prática pedagógica.

Em *Metodologia do ensino da matemática*, Fonseca (1997, p. 19) diz que:

O aluno é treinado a adotar certos procedimentos, os quais o levarão à resposta esperada pelo professor. Esta prática educacional, embasada em modelos, repetições e utilização de regras, treina e conduz a uma aprendizagem mecânica, provocando, no aluno, a sensação de incapacidade, quando depara com situações não treinadas em sala de aula.

Nas salas de aula, em quase todas as escolas espalhadas no território brasileiro, a distribuição de horas/aula semanais por disciplina apresenta a mesma estrutura: para matemática e língua materna uma média de seis horas/aula semanais no Ensino Fundamental e médio, ao passo que as outras disciplinas têm um número de aulas que gira em torno de duas. Frente a esse grande quantitativo de horas semanais, o contato dos professores de Matemática e de Português com seus alunos é muito superior em relação ao dos demais colegas. Logo, a contribuição para o desempenho dos seus alunos deveria ser muito maior. Mas essa relação de proporcionalidade mais aulas, mais formação não acontece. O professor Gannam (2002, p. 8) é muito enfático ao tratar dessa questão e afirma:

O desempenho do professor é fundamental para a qualidade do ensino-aprendizagem. Considerando o número de aulas semanais de matemática que devem ser ministradas em todas as séries dos ensinos fundamental e médio, conclui-se que o professor dessa disciplina exerce um papel de destaque junto aos alunos que tem sob sua orientação, pois seu contato com eles se faz de maneira particularmente intensiva.

A realidade é preocupante e pode ser constatada nos resultados da pesquisa feita em 2003 pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) - ação do governo desenvolvida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) - com cerca de 300 mil estudantes de 4ª e 8ª série do Ensino Fundamental e da 3ª série do ensino médio. Segundo o estudo, a maioria dos alunos da 4ª série apenas demonstra habilidades elementares, conhecimentos que deveriam ser assimilados por quem está concluindo a 1ª

série, como a leitura de horas e minutos, somente em relógio digital, e a multiplicação com números de um único algarismo.

Lorenzato (2006, p. 6) – no livro *Para aprender matemática* – também analisa o desempenho dos nossos alunos e aponta a formação do professor de Matemática, apresentando uma grande discrepância na proposta metodológica dos cursos de matemática. O jovem professor é preparado sempre pelo método dedutivo, repleto de demonstrações, e que vai atuar, ensinando de modo intuitivo, repleto de atividades experimentais. E conclui: “Tal discrepância explica, em parte, os nossos elevados índices nacionais de reprovação em matemática, bem como as péssimas classificações do Brasil nas olimpíadas internacionais”.

Esses dados comprovam que, muitas vezes, o analfabetismo matemático ainda aflige o sistema educacional brasileiro. Eles demonstram que, mesmo depois de quatro anos de Ensino Fundamental, muitas crianças não conseguem construir competências básicas para a vida cotidiana, nem para prosseguir seus estudos na 5ª série. Existe efetivamente um quadro de analfabetismo recorrente de décadas de ensino inadequado. Paulos (1994, p. 1) apresenta a sua visão quando afirma que:

o analfabetismo em matemática, uma incapacidade de lidar confortavelmente com as noções fundamentais de número e de probabilidade, atormenta grande quantidade de cidadãos esclarecidos sob outros aspectos. As mesmas pessoas que têm arrepios quando palavras como “implicar” e “inferir” são confundidas reagem sem o menor sinal de embaraço até aos mais egrégios solecismos numéricos.

Em outra avaliação do INEP (2003), apenas 32% dos alunos do ensino médio tiveram desempenho satisfatório nas provas de matemática do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Os outros 68% demonstravam conhecer o equivalente ao conteúdo da 8ª série do Ensino Fundamental.

A matemática é um bem cultural de necessidade e interesse coletivo. Machado (1998, p. 8) afirma que “em todos os lugares do mundo, independentemente de raças, credos ou sistemas políticos, desde os primeiros anos de escolaridade, a matemática faz parte dos currículos escolares, ao lado da linguagem natural, como disciplina básica”.

Olhando a matemática por esse ângulo, seria fácil imaginar que a realidade do seu ensino não apresentaria nenhum problema. Porém Lima (1964, p.7) já apresentava seu desconforto em relação ao ensino da matemática:

É estranhável que os mestres não tenham, até hoje, suscitado que haja algo errado com o ensino da matemática. Pelo que qualquer observador pode constatar, chega-se à conclusão de que, ou matemática é disciplina que só uns podem aprender, ou é ensinada de forma tão inadequada que somente alguns a aprendem.

Essa reflexão parece tão distante (ano 1964), mas Dienes (1974, p. 15) escrevia preocupadamente que, “no momento atual, dificilmente encontramos um único membro da comunidade de mestres interessado no ensino da matemática em qualquer grau que possa dizer a si mesmo, honestamente, que tudo vai bem com o ensino da matemática”. Na mesma trajetória, Carvalho (1992, p. 15) também indaga: “por que uma porcentagem tão pequena de alunos aprende matemática? Por que a maior parte dos alunos afirma não entender matemática?” Kamii (1988, p. 28) reduz ainda mais essa distância (anos 1964 a 2008), afirmando: “Em muitas escolas, a matemática continua sendo hoje um bicho de sete cabeças”.

Existem elementos que possibilitam afirmar que a tarefa educacional dessa disciplina não tem sido há anos eficaz, prazerosa, educativa e produtiva para mestres e discípulos. Machado (1991, p. 9) apresenta a mesma impressão e confirma: “ensinar matemática tem sido, frequentemente, uma tarefa difícil”.

Mas não podemos fechar esta reflexão inicial sem deixar esperanças ou otimismo. Por isso, repasso o convite de Machado (2007, p. 43): “se a ninguém é permitido dispensar os conhecimentos matemáticos sem abdicar de seu bem mais precioso – a consciência nas ações –, então, que tal aceitar um convite para um passeio pelo tema, buscando ângulos que nos revelam suas faces mais afáveis, suas interfaces mais amigáveis?”

A MATEMÁTICA – UMA LINGUAGEM DE COMUNICAÇÃO

A matemática é um conhecimento que sempre acompanhou o homem na sua luta pela sobrevivência. Neto (1991) aponta a matemática como a mais antiga das ciências ao introduzir o estudo dos campos numéricos, indicando o início desse conceito na pré-história e alertando que sua construção foi lenta e gradual.

Para uma ciência que vem sendo construída pelo homem desde o período pré-histórico, a aceitação ou mesmo a percepção de que a matemática também possui sua linguagem de sistema de signos, que serve de meio de comunicação de ideias ou sentimentos, ganhou credibilidade e relevância há muito pouco tempo. Se considerarmos sua localização na linha de tempo da história do conhecimento matemático, ela, que se confunde com o conhecimento do homem, quase não despontaria, seria imperceptível.

Em 1975, Laborde (*apud* Smole, 1996, p. 64) já apontava o estudo da matemática “como a aquisição e o domínio de uma nova linguagem”. Nos anos 90, estudos e publicações de pesquisadores do ensino da matemática apontavam para uma ampla relação entre a linguagem matemática e a linguagem materna.

A linguagem é, antes de mais nada, um sistema simbólico. Criamos os símbolos, isto é, signos arbitrários em relação ao objeto que representam, que são, assim, convencionais, ou seja, estão na relação social, dependendo da aceitação. A linguagem é uma ferramenta, um grande instrumento na formação do mundo cultural, pois ela nos permite “transcender” as nossas experiências.

É com esse olhar que Lorenzato (2006, p. 43) vai afirmar que, “como toda linguagem, a linguagem matemática é um movimento na história das civilizações”. Acrescento aqui a reflexão de Carvalho (1992, p. 19): “a construção dessa linguagem é um processo de natureza social: só tem sentido se for feita pelo grupo”.

Lorenzato também chama atenção para linguagem própria da matemática que está inserida em um mundo repleto de linguagens: materna, corporal, artística, culta, inculta, gráfica etc. Ele nos diz que:

Diariamente convivemos com vários tipos de linguagem, tais como: corporal, de mímica, de barras, culta, inculta, artística, gráfica, cada uma com suas características e seus modos de expressão. A matemática possui uma linguagem própria que se apresenta com seus temas, símbolos, tabelas, gráficos, entre outros (LORENZATO, 2006).

Enfim, temos hoje um novo olhar para a matemática. Há um consenso de que ela é uma ciência também de linguagem que possui características próprias e que, como toda linguagem, necessita passar por um processo de alfabetização. Centurion (1994, p. 56) aponta “como é importante o domínio da linguagem (oral e escrita) para podermos nos comunicar com as pessoas, o domínio da linguagem matemática é fundamental para podermos nos expressar matematicamente”.

Também é relevante citar um objetivo dos PCN (1997, p. 81) que apresenta algumas funções da linguagem matemática e aponta a necessidade de valorizá-la como forma de comunicação:

Recolher dados e informações, elaborar formas para organizá-los e expressá-los, interpretar dados apresentados sob forma de tabelas e gráficos e valorizar essa linguagem como forma de comunicação.

A RELAÇÃO ENTRE AS LINGUAGENS: MATERNA E MATEMÁTICA

Há muito tempo nossas crianças vão para as escolas em busca de garantir a tríade incontestável: “ler, escrever e contar”, sendo esta a base, os fundamentos da escolarização. Acrescentando a este fato, Machado (1998, p. 15) mostra a amplitude, ou seja, a universalidade desse consenso quando afirma que:

Em todos os países, independentemente de raças, credos ou sistemas políticos, a Matemática faz parte dos currículos desde os primeiros anos de escolaridade, ao lado da língua materna.

Partindo desse consenso de cunho universal, seria possível apontarmos uma harmonia, uma integração ampla entre as duas linguagens. Mas caminhar ao lado por séculos de convivência, dividindo o mesmo espaço educacional não foi suficiente para consolidar uma parceria que se estenda para além das relações cotidianas das atividades escolares. Machado (1998, p. 15) revela sua surpresa com esse fato e afirma:

Há, porém, um fato notável de natureza surpreendente: mesmo no tempo em que se dizia que as pessoas iam à escola para aprender a “ler, escrever e contar”, o ensino da Matemática e da língua materna nunca se articularam para uma ação conjunta, nunca explicitaram senão relações triviais.

Machado (1998, p. 15) vai além de apresentar surpresa em relação às duas disciplinas, revela ainda que elas convivem de forma isolada, quase desconhecendo a existência uma da outra, cada uma delas com olhos voltados para o seu próprio umbigo, tentando contornar sozinhas seus problemas pedagógicos. O autor é contundente ao afirmar:

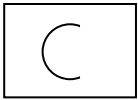
É como se as duas disciplinas, apesar da longa convivência sob o mesmo teto – a escola – permanecessem estranhas uma à outra, cada uma tentando realizar sua tarefa isoladamente ou restringindo ao mínimo as possibilidades de interações intencionais.
















Podemos observar em Pais (2006, p. 69) a mesma preocupação de isolamento entre as duas disciplinas, e ele amplia a reflexão ao afirmar que nenhuma linguagem é um organismo fechado e que não se pode sobreviver sem a interação com outras linguagens e outras formas de comunicação.

Essa articulação existe, tornando as duas linguagens próximas e interdependentes. Talvez o olhar antigo e viciado da não integração entre as duas disciplinas possa ter ofuscado essa bela parceria. Um exemplo dessa ampla articulação pode ser demonstrado na relação entre a grafia das letras com as figuras geométricas. Tomando apenas o círculo e o segmento da reta, temos a base para a estrutura gráfica de todas as letras do alfabeto latino. Da composição,

justaposição e transformações entre as duas figuras (o círculo e o segmento de reta) são geradas novas figuras geométricas intituladas de “Letras do Alfabeto Latino”.

A partir de um segmento de reta , um círculo  e um

semicírculo , temos:

 → a	 → l	 → R
 → b	 → j	 → S
 → c	 → I	 → T
 → d	 → M	 → U
 → e	 → N	 → V
 → f	 → o	 → X
 → g	 → p	 → Z
 → h	 → q	

Outra surpreendente interação dessas duas linguagens refere-se ao sistema de coordenadas que apresenta elementos estruturais da percepção e representação dessas figuras geométricas denominadas letras. Tomando como referência três conceitos coordenados, “embaixo - em cima”, “à frente - atrás” e “direita - esquerda” são três pares de critérios de

orientação espacial (linguagem corporal) que passam pelo próprio corpo humano.

Alves (1997, p. 76) apresenta os planos e eixos e sua relação com o corpo:

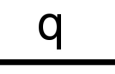




O plano sagital (direita, esquerda) divide o corpo em lado esquerdo e direito, com eixo anteroposterior que possibilita o movimento de rotação pelos lados. Um plano frontal que divide o corpo na parte da frente e na parte de trás, com o eixo transversal que possibilita o movimento para frente e para trás. O terceiro plano - o transversal - divide o corpo nas partes de cima e de baixo. Seu eixo é o longitudinal, que produz um movimento de rotação como a de um pião.

Alves (1997, p. 77) chama a atenção para a importância do domínio e conquista desses planos e eixos para a construção de conceitos que envolvem diferentes áreas do conhecimento e que são fundamentais para a criança.

A construção desses planos e eixos se relaciona à construção de conceitos tridimensionais; se a criança carece deste conhecimento interiorizado do corpo terá dificuldade em compreender e utilizar conceitos relacionados às coordenadas espaciais: a aprendizagem, não apenas da geometria e do cálculo, mas da leitura, da escrita de letras e numerais, da geografia e da arte, depende desta coordenação.

Em relação à escrita, Alves (1997, p. 77) exemplifica com uma aplicação da figura “q” e suas transformações em relação a planos e eixos:

A criança observa que tudo depende de movimentos em relação a planos e eixos, considerando-se as linhas de base horizontal e vertical.
A figura **q** poderá ser:

- a letra “quê”, se apoiada na linha de base: 
- o numeral “nove”, se colado acima: 
- a letra “pê”, com o movimento de reversão: 
- a letra “bê”, com reversão do “dê”: 
- o numeral “seis” como reversão do “nove”: 

Estamos construindo uma estrutura de argumentação para afirmar que as letras do nosso alfabeto são também figuras geométricas. Sendo assim, crianças que apresentam reversão/inversão de letras ou numerais, que veem as letras (b / d) (p / q) como as mesmas letras, muito provavelmente estejam operando no campo da geometria topológica e não no campo projetivo. Sua dificuldade é de estruturação espacial, e não de discriminação visual; é de representação, e não de percepção. Alves (1997, p. 77) afirma que:

Esta criança não desenvolveu conceitos topológicos suficientemente e não conseguirá estabelecer todas as diferenciações visuais necessárias à leitura e à escrita; seu problema é de “estrutura espacial” e não de discriminação visual, como é habitualmente diagnosticado.

ALGUMAS CARACTERÍSTICAS DA LINGUAGEM MATEMÁTICA

A linguagem matemática se constitui em um sistema simbólico extremamente rico, poderoso e sedutor, com grande gama de características que compõem os valores dessa linguagem. Vejamos:

a) Linguagem Universal

“Por universalidade queremos dizer que em todos os países do mundo a matemática é praticamente a mesma”. Essa definição foi postulada por D’Ambrosio (1990, p.13) no seu livro *Etnomatemática*. Sim, é incontestável a universalidade do conhecimento matemático e são poucas as linguagens que ostentam essa característica. D’Ambrosio (1986) discute a universalidade pelo viés da produção do conhecimento matemático por várias culturas e a surpreendente coincidência do mesmo conhecimento ser desenvolvido por diferentes espaços e no mesmo momento.

O autor propõe:

Nós, matemáticos, temos um cabedal de conhecimentos acumulados durante milhares de anos, através de várias culturas, e há uma coincidência surpreendente entre o desenvolvimento matemático nessas várias culturas. Talvez mais do que qualquer outra manifestação do conhecimento humano, a matemática seja universal. (1986, p. 16)

Já Centurión (1994, p. 57) discute a universalidade pela ótica dos símbolos matemáticos, sendo eles poucos e precisos, não deixando margem de dúvida em sua interpretação, independentemente de qual língua materna seja aplicada. Uma característica apaixonante e irresistível para alguns, os que nela têm fluência e domínio, é o fato de que, entre dezenas de relações estabelecidas, elas são brilhantemente codificadas por alguns poucos sinais. Terrível para os que estão iniciando os contatos com ela ou para aqueles que a não dominam. Centurión (1994, p. 57) defende seu ponto de vista, afirmando que a “linguagem matemática atual utiliza símbolos universais que podem ser compreendidos por pessoas de muitos idiomas diferentes”.

Também Lorenzato (2006, p. 44) vai comungar com Centurión sobre os símbolos matemáticos serem universais e essa característica ele vai apontar como um grande valor dessa internacionalização, ao afirmar que esses símbolos se tornaram uma ferramenta indispensável para as outras ciências. Ele afirma que

foi justamente o simbolismo que internalizou a linguagem matemática, possibilitando que a matemática fosse compreendida sem equívocos pelos matemáticos de qualquer país e que se tornasse uma indispensável ferramenta para outras ciências.

b) Linguagem Monossêmica

Afirmamos, na característica universal, que a linguagem matemática é uma ferramenta indispensável para as outras ciências. Mas uma segunda característica amplia a segurança e credibilidade para aplicar a linguagem matemática. Lorenzato (2006, p. 42 e 43) apresenta essa característica “com o objetivo de tornar-se (matemática) mais precisa, a linguagem matemática evoluiu, pois tanto a figura como a palavra, muitas vezes, são ambíguas”.

O autor também chama atenção para o longo caminho que a matemática percorreu e como evoluiu para atingir a condição de uma língua sem ambiguidades. E afirma: “no entanto, a história da matemática mostra-nos que não foi sem dificuldades que os matemáticos conseguiram formas de traduzir questões de linguagem vulgar para linguagem matemática, e vive-versa”. Assim, ela ganhou uma precisão depurada de ambiguidades, ou seja, tornou-se uma linguagem monossêmica.

Por outro lado, a língua materna é polissêmica. Polissemia⁴⁰ é a “qualidade das palavras que variam de sentido”, essa qualidade pode deixar o texto com um cunho poético, mas às vezes ambíguo, impreciso. Para exemplificar polissemia, lanço mão do exemplo explorado no dicionário Mirador (1980, p. 1.362): “O de cabeça grande é o cabeça da insurreição”.

Machado (1998, p. 16) explora bem essa característica, pontuando elementos que reforçam a grande importância dessa linguagem, até mostrando uma dependência da língua materna em relação à linguagem matemática. Ele descreve a relevância em:

Por outro lado, partindo do fato de que a língua materna é imprecisa, frequentemente de caráter polissêmico, é comum pretender-se que a Matemática represente para a ciência o papel de uma linguagem precisa, monossêmica, depurada de ambiguidades... A insuficiência para a ciência tornaria a língua materna dependente da Matemática em questões relativas a aspectos quantitativos da realidade ou que demandem precisão terminológica.

d) Linguagem Sintética

Poucas linguagens têm um poder de síntese que a linguagem matemática possui, sendo assim uma escrita extremamente econômica na quantidade de símbolos utilizados para compor uma sentença matemática. Para a sentença na língua materna “três mais nove é igual a doze”, são necessárias 23 letras para escrever o texto. Para a mesma sentença expressa na linguagem

⁴⁰ Segundo o Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa – Mirador (1980 – p. 1.362).

matemática, são necessários apenas seis símbolos: “ $3 + 9 = 12$ ”.

Centurión (1994, p. 57) referiu-se à universalidade dos símbolos matemáticos e apontou essa característica de síntese que ela denomina de econômica e precisa como segurança para que não haja confusão. A autora apresenta:

A linguagem matemática atual utiliza símbolos universais que podem ser compreendidos por pessoas de muitos idiomas diferentes. Ela procura ser econômica: utiliza poucos e bem precisos símbolos, para que não haja confusão acerca da ideia que se quer transmitir.

Lorenzato também faz referência aos dias de hoje quando estuda a forma sintética da linguagem matemática. Ele nomeia essa característica como resumida, afirmando que, “nos dias atuais, a linguagem matemática caracteriza-se por ser resumida e precisa, além de possuir expressões, regras, vocábulos e símbolos próprios”.

O OLHAR METODOLÓGICO

Vários autores (Smole, 1996 – Spodek, 2004 – Lopes, 2004 – e Lorenzato, 2006) afirmam que as crianças chegam à escola infantil com uma boa bagagem de conhecimentos matemáticos adquiridos através de suas experimentações no cotidiano. Tomando Smole (1996, p. 62) como referência, ela afirma que é fundamental trabalhar uma proposta para a Educação Infantil que seja capaz de incorporar as ideias intuitivas das crianças, sua linguagem própria e sua competência intelectual e isso requer muito mais do que recitar qualquer conceito matemático. A autora propõe:

Hoje é sabido que as crianças não entram na escola sem qualquer experiência matemática, e desenvolver uma proposta que capitalize as ideias intuitivas das crianças, sua linguagem própria e suas necessidades de desenvolvimento intelectual requer bem mais que tentar fazer com que os alunos recitem corretamente a sequência numérica. (1996, p. 62)

É pertinente a preocupação de Smole quando afirma que o trabalho na Educação Infantil

requer bem mais que tentar fazer com que os alunos recitem corretamente a sequência numérica, pois a prática na Educação Infantil, na maioria das vezes, tem considerado que a criança aprende por repetição, exercitando determinadas habilidades ou apenas ouvindo informações do professor. (1996, p. 62)

A proposta pedagógica da matemática na Educação Infantil ainda apresenta uma concepção de preparar as crianças a darem respostas corretas, em vez de fazê-las compreender a natureza das ações matemáticas. Smole (1996, p. 62) confirma este fato:

Comumente os professores preocupam-se em transmitir às crianças de escola infantil rudimentos das noções numéricas – reconhecimento de algarismos, nome dos números, domínio da sequência – e os nomes de algumas figuras geométricas. Por trás desse tipo de trabalho está a concepção de que o conhecimento matemático vai ocorrer fundamentalmente através de explicações claras e precisas que o professor fizer a seus alunos. (1996, p. 62)

A autora (1996, p. 62) ainda amplia a reflexão quando afirma que “a clareza não é imediata sem um trabalho pessoal do aluno sem o exercício sistemático do pensar. E as atividades sistematizadas ainda são pouco trabalhadas, pois os exercícios mecânicos e repetitivos vigoram com maior frequência”. No seu livro *Ensinando crianças de três a oito anos*, Spodek (2004, p. 306) confirma e reflete sobre a grande popularidade da prática por repetição:

A maioria dos livros e folhas de exercícios se baseiam em uma abordagem pedagógica de prática por repetição que, ao invés de ajudar as crianças a resolverem problemas ou entenderem os processos matemáticos, se concentra em fazer com que elas pratiquem um processo que elas podem ou não entender, no qual a memorização toma o lugar do raciocínio.

Preocupado com a estrutura acima, ainda vigente, Spodek (2004, p. 306) afirma que, “a despeito das críticas que têm sido feitas às folhas de exercícios ao longo dos anos, elas ainda são populares nas escolas”. Ele ainda apresenta três pontos que podem responder ao motivo de tanta popularidade dos exercícios de repetição:

1ª) Os professores os consideram mais convenientes do que os materiais manipulativos.

2ª) Eles ajudam os professores a ‘mostrar serviço’, pois oferecem evidências tangíveis de que as crianças estão fazendo um trabalho produtivo.

3ª) Além disso, elas são um instrumento para o manejo da turma, pois ajudam a criar um ambiente silencioso, controlado e estruturado. (2004, p. 306)

Stone (*apud* Spodek, 2004, p. 306) sugere que as folhas de exercício podem ser transformadas em folhas de brincadeiras, para serem usadas depois de atividades exploratórias que permitam a manipulação de materiais. Dessa forma, elas passam a registrar o trabalho que as crianças fazem com esses materiais.

“O ponto importante é que as crianças não devem aprender matemática pelas atividades de repetição”, com essa reflexão Spodek (2004, p. 306) fecha a questão de forma contundente em relação à sua preocupação com as atividades mecânicas.

A essa questão vou acrescentar três reflexões de Smole (1996, p. 63) que vão ampliar nosso olhar para propostas pedagógicas de matemática para a Educação Infantil:

1^a) O trabalho com a matemática na escola infantil não pode ser esporádico, espontaneísta e casual.

2^a) Para termos os meios, as mensagens, a forma e o conteúdo, é necessário que as crianças estejam diariamente cercadas por propostas e oportunidades que evoquem o uso da competência lógico-matemática em ligação permanente com os demais componentes do espectro.

3^a) Deixamos claro, também, que não consideramos que a tarefa da escola infantil seja essencialmente preparar a criança para as séries posteriores.

Em vez de dependerem de atividades mecânicas e repetitivas, os professores podem procurar situações-problema no ambiente das crianças, ajudando-as a identificar questões e a buscar formas de resolvê-las. Kamii (1988) sugere que uma grande parte das situações que ocorrem na vida das crianças da Educação Infantil pode ser usada para trabalhar as ideias matemáticas e as relações entre elas. Ela também sugere que uma grande variedade de jogos pode ser usada com as crianças para esse fim.

Dessa forma, para as aulas de matemática, a valorização das brincadeiras infantis significa a conquista de um forte aliado no processo de construção e expressão do conhecimento e permite ao observador atento interpretar as sensações, os avanços e as dificuldades que cada criança tem na construção e expressão do seu saber. De fato, enquanto brinca, ela pode ser incentivada a realizar contagens, comparação de quantidades, identificar algarismos, adicionar pontos que fez durante a brincadeira, perceber intervalos numéricos, isto é, iniciar a aprendizagem de conteúdos relacionados ao desenvolvimento do pensar aritmético.

No entanto, o eixo de conteúdos que pode ser mais ricamente explorado no trabalho com as brincadeiras infantis é a geometria, que sempre estará presente nas atividades que requerem noções de posição no espaço, de direção e sentido, discriminação visual, memória visual e formas geométricas.

A QUESTÃO CURRICULAR

O currículo escolar não deve ser algo mágico e misterioso que nos chega pronto às mãos: ele deve ser o resultado das discussões, da crítica e das contribuições de todos os agentes do processo educativo: professores, alunos, direção, coordenação pedagógica... enfim, de toda a comunidade escolar.

Para Carvalho (1996, p. 2), “um currículo não é um simples documento burocrático. Em sua elaboração, comparece, entre outras, a concepção que seus organizadores têm da matemática e de seu papel na educação e na sociedade”.

Por isso, buscaremos fundamentos para construir uma proposta curricular para a Educação Infantil. Inicialmente, nos basearemos em D'Ambrósio (*apud* Lopes, 2004, p. 12) ao apontar que:

As questões curriculares podem ser um aspecto a se destacar, já que o currículo deve refletir o que acontece na sociedade. A dinâmica curricular tem de relacionar o momento social, tempo e lugar, na forma integrada de objetivos, conteúdos e métodos.

A necessidade de a dinâmica curricular fazer relação entre o momento social, o tempo e o lugar faz com que o currículo não seja um mero documento burocrático com um apanhado de conteúdos. Em sua construção, tem que estar presente a concepção que seus organizadores têm da matemática. Carvalho (1996, p. 55) defende essa visão de currículo. Ele apresenta o tema no artigo “Observações sobre os Currículos de Matemática”, iniciando com a afirmação de que “um currículo não é um simples documento burocrático. Em sua elaboração, comparece, entre outras, a concepção que seus organizadores têm da matemática e de seu papel na educação e na sociedade”.

Para Smole (1996, p. 63), “uma proposta de trabalho para a escola infantil deve encorajar a exploração de uma grande variedade de ideias matemáticas”. Ela propõe a organização dessas ideias em quatro grupos, sendo eles:

- números;
- medidas;
- geometria;
- noções rudimentares de estatística.

A autora descreve o que pretende com “noções rudimentares de estatística” e propõe: “entenda-se aqui construir e ler tabelas, gráficos de barras ou colunas, coletar e organizar dados através de votações e pequenas pesquisas de opiniões” (1996, p. 63).

Lopes (2003) apresenta quatro temáticas (ideias) semelhantes à proposta de Smole (1996), embora com um pequeno detalhamento dos seus grupos temáticos. Sua organização propõe:

- números e operações;
- grandezas e medidas;
- espaço e formas;

- tratamento de informação.

Lopes (2003, p. 13) alerta “que as temáticas [...] podem ser abordadas na Educação Infantil desde que respeitadas as etapas da infância, o contexto sociocultural e o desenvolvimento das crianças”. Ela desenvolveu cada temática, descrevendo o que pretende para cada ideia.

Para números e operações,

visa a construção do conceito de número e as ideias das operações matemáticas abordadas no contexto infantil, sem preocupar-se com a sistematização de algoritmos. A criança precisa perceber o número através das relações de significado que ele assume em situações distintas, ou seja, é importante possibilitar ao aluno adquirir a percepção da linguagem numérica em conexão com a leitura da realidade.

Para grandezas e medidas,

visa ao desenvolvimento de habilidades para trabalhar com grandezas e medidas em situações escolares e de vida diária, partindo de medidas não padronizadas, para que as crianças possam perceber a necessidade real das medidas padronizadas.

Para espaço e formas,

possibilita às crianças adquirir adequação espacial, expressar sensibilidade através das relações entre a natureza e a geometria, bem como desenvolver o senso estético.

Para tratamento das informações,

visa possibilitar às crianças a observação de situações de incerteza, o desenvolvimento do raciocínio combinatório que lhes permite levantar e organizar possibilidades e a aquisição de habilidades para organizar e representar informações. (2003, p. 13)

A proposta de Lorenzato (2006, p. 24) também merece um espaço para ser analisada. Ele pergunta “por onde a Educação Infantil deve começar o trabalho de desenvolvimento do senso matemático das crianças?”. Ele afirma que toda criança chega à pré-escola com alguns conhecimentos e habilidades no plano físico, intelectual e socioafetivo, fruto de sua história de vida; e essa bagagem difere de criança para criança. Lorenzato conclui que temos que começar por onde as crianças estão e não por onde gostaríamos que elas estivessem.

Se Lopes e Smole (2006, p. 24) apresentam quatro grupos e ideias matemáticas, Lorenzato aponta três e justifica-se, afirmando seguir uma tendência internacional.

Nossa proposta, seguindo tendência internacional, sugere realizar a exploração matemática em três campos aparentemente independentes: o *espacial*, das formas, que apoiará o estudo da geometria; o *numérico*, das quantidades, que apoiará o estudo da aritmética; e o das *medidas*, que desempenhará a função de integrar a geometria com a aritmética.

O autor afirma que a base da sua proposta se sustenta em três pontos:

- 1ª) aproveitar os conhecimentos e habilidades de que as crianças são portadoras;
- 2ª) explorar os três campos matemáticos;
- 3ª) começar o trabalho pelas noções.

Lorenzato (2006, p. 24) sugere que essas noções devem ser revisadas ou introduzidas verbalmente e por meio de diversas situações, visando trabalhar com materiais manipulativos, desenhos, histórias. As noções estão organizadas em três grupos:

1º	2º	3º
grande / pequeno maior / menor grosso / fino curto / comprido alto / baixo largo / estreito perto / longe leve / pesado vazio / cheio	mais / menos muito / pouco igual / diferente dentro / fora começo / meio / fim antes / agora / depois cedo / tarde dia / noite ontem/hoje/amanhã devagar / depressa	aberto / fechado em cima / embaixo direita / esquerda primeiro / último / entre na frente / atrás / ao lado para frente / atrás / ao lado para a direita / para a esquerda para cima / para baixo ganhar / perder aumentar / diminuir

Seja qual for a noção ou o campo matemático (espaço, número, medida) que estiver sendo trabalhado, haverá sempre uma relação direta com um dos conceitos físico-matemáticos seguintes, de acordo com Lorenzato (2006, p. 25):

tamanho lugar distância forma	quantidade número capacidade tempo	posição medição operação direção	volume comprimento massa
--	---	---	--------------------------------

Lorenzato (2006, p. 25) ainda defende a necessidade de manter o trabalho com as noções básicas da aritmética. Ele ressalta que,

para o professor ter sucesso na organização de situações que propiciem a exploração matemática pelas crianças, é também fundamental que ele conheça os sete processos mentais básicos para aprendizagem da matemática.

Ainda afirma que, “sem o domínio desses processos, as crianças poderão até dar respostas corretas, segundo a expectativa e a lógica dos adultos, mas, certamente sem

significado ou compreensão para elas” (2006, p. 25 e 26).

- Correspondência: é o ato de estabelecer a relação “um a um”. Exemplos: um prato para cada pessoa; cada pé com seu sapato; cada aluno, uma carteira. Mais tarde, a correspondência será exigida em situações do tipo: a cada quantidade, um número (cardinal), a cada número, um numeral, a cada posição (numa sequência ordenada), um número ordinal.

- Comparação: é o ato de estabelecer diferenças ou semelhanças.

Exemplos: esta bola é maior que aquela; moro mais longe que ela; somos do mesmo tamanho? Mais tarde, virão. Quais destas figuras são retangulares? Indique as frações equivalentes.

- Classificação: é o ato de separar em categorias de acordo com semelhanças ou diferenças.

Exemplo: na escola, a distribuição dos alunos por séries; arrumação de mochila ou gaveta; dadas várias peças triangulares e quadriláteras, separá-las conforme o total de lados que possuem.

- Sequenciação: é o ato de fazer suceder a cada elemento um outro sem considerar a ordem entre eles.

Exemplo: chegada dos alunos à escola; entrada de jogadores de futebol em campo; compra em supermercado; escolha ou apresentação dos números nos jogos loto, sena e bingo.

- Seriação: é o ato de ordenar uma sequenciação segundo um critério.

Exemplo: fila de alunos, do mais baixo ao mais alto; lista de chamada de alunos; numeração das casas nas ruas; calendário; loteria federal (a ordem dos números sorteados para o primeiro ou quinto influi nos valores a serem pagos); o modo de escrever números (por exemplo, 123 significa uma centena de unidades, mais duas dezenas de unidades, mais três unidades e, portanto, é bem diferente de 321).

- Inclusão: é o ato de fazer abranger um conjunto por outro.

Exemplo: incluir as ideias de laranjas e de bananas, em frutas; meninos e meninas, em crianças; varredor, professor e porteiro, em trabalhadores, na escola; losango, retângulos e trapézios, em quadriláteros.

- Conservação: é o ato de perceber que quantidade não depende da arrumação, forma ou posição.

Exemplo: uma roda grande e outra pequena, ambas formadas com a mesma quantidade de crianças; um copo largo e outro estreito, ambos com a mesma quantidade de água; uma caixa com todas as faces retangulares, ora apoiada sobre a face menor, ora sobre outra face, conserva a quantidade de lados ou de cantos, as medidas e, portanto, seu perímetro, área e volume.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não encerrando o nosso diálogo, mas fechando esta conversa inicial, apontamos algumas considerações.

Ressaltamos as ações pedagógicas que deverão ser trabalhadas de maneira intencional e possibilitarão às crianças caminhar rumo à construção e à aquisição de conhecimentos matemáticos. Para a Educação Infantil, devemos proporcionar o material mais variado possível, apresentar situações sempre novas e interessantes, dar o justo valor às suas interpretações, criar conflitos, desequilíbrios que sejam superáveis, abandonar as atividades mecânicas e estimular o raciocínio.

É uma busca para outorgar às nossas crianças um papel ativo na busca das noções e ideias

matemáticas, para encaminhá-las na descoberta da belíssima linguagem matemática, a partir de sua aplicação na vida real.

REFERÊNCIAS

- BACQUET, Michelle. *Matemática sem dificuldades ou como evitar que ela seja odiada por seu aluno?* Porto Alegre: Artmed, 2002.
- BARCO, Luiz. Receita contra a ansiedade da matemática. *Revista Superinteressante*. São Paulo: Editora Abril, nº 8, 64, maio 1988.
- CARVALHO, Dione Lucchesi de. *Metodologia do ensino da matemática*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1992. Coleção Magistério 2º grau. Série Formação do Professor.
- CARVALHO, João Pitombeira. Observações sobre os currículos de matemática. *Revista Presença Pedagógica*. Belo Horizonte: UFMG, v. 2, n. 7, páginas 55 a 63, jan./fev. 1996.
- CENTURIÓN, Marília. *Números e operações*. São Paulo: Scipione, 1994.
- DANTE, Luiz Roberto. *Didática da matemática na pré-escola*. São Paulo: Ática, 1996.
- D'AMBRÓSIO, Ubiratan. *Da realidade à ação*. Reflexões sobre educação e matemática. São Paulo: Editora da Unicamp, 1986.
- _____. *Educação matemática: da teoria à prática*. Campinas: Papirus, 1996. Coleção Perspectivas em educação matemática.
- _____. *Etnomatemática – a arte ou técnica de explicar e conhecer*. São Paulo: Ática, 1990.
- DIENES, Z. P. *A matemática moderna no ensino primário*. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1967.
- _____. *Aprendizado moderno da matemática*. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1974.
- _____. *Conjuntos, números e potências*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1997.
- FONSECA, Solange. *Metodologia de ensino: matemática*. Belo Horizonte: Ed. Lê: Fundação Helena Antipoff, 1997. Coleção Apoio.
- KAMII, Constance. *A criança e o número*. 7. ed. Campinas: Papirus, 1988.
- LOPES, Celi Aparecida Espasandin. *As crianças e as ideias de número, espaço, formas, representações gráficas, estimativa e acaso*. Campinas: Faculdade de Educação – Unicamp, 2003. v. 2.
- LORENZATO, Sérgio. *Educação Infantil e percepção matemática*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.
- _____. *Para aprender matemática*. Campinas: Autores Associados, 2006. Coleção Formação de professores.
- MACEDO, Lino de. *Ensaios construtivistas*. 4. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.
- MACHADO, Nilson José. *Matemática e língua materna: análise de uma impregnação mútua*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- _____. *Matemática e realidade: uma análise dos pressupostos filosóficos que fundamentam o ensino da matemática*. 3. ed. São Paulo: Cortez/Autores, 1991.
- _____. *Matemática: bruxa ou fada? Carta na Escola*, São Paulo, p. 42-43, fev. 2007.
- Minas Gerais. Secretaria de Estado da Educação. *Guia Curricular de matemática: ciclo básico de alfabetização, Ensino Fundamental*. ALVES, Wanda Maria de Castro. Belo Horizonte: SEE-MG, 1997.
- NETO, Ernesto Rosa. *Didática da matemática*. São Paulo: Ática, 1991.
- PAIS, Luiz Carlos. *Didática da matemática: uma análise da influência francesa*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. Coleção Tendências em educação matemática, 3.
- _____. *Ensinar e aprender matemática*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- PAULOS, John Allen. *Analfabetismo em matemática e suas consequências*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1994.
- POLISSEMI. *Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa - Mirador*. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1980,

p. 1362.

REVUZ, André. *Matemática moderna, matemática viva*. 3. ed. Lisboa: Livros Horizonte, 1970.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Desafios da formação*. Belo Horizonte: SMED, 2008.

SPODEK, Bernard; SARACHO, Olívia N. *Ensinando crianças de três a oito anos*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TOLEDO, Marília; TOLEDO, Mauro. *A didática da matemática: como dois e dois - a construção da matemática*. São Paulo: FTD, 1997. Coleção Conteúdo e Metodologia.

LINGUAGEM MUSICAL – O PROCESSO NA REDE DE FORMAÇÃO, INTERLOCUÇÃO COM A PRÁTICA DA REDE MUNICIPAL E CONVENIADA

Prof. Ms. Aline Nunes Carneiro

Dentre quase todas as linguagens, entendemos que a musical, na atualidade, enfrenta um momento de reflexão, capacitação, implantações, conquistas e ações com projetos interdisciplinares na Educação Infantil. Sabemos que o valor e a função da música e da educação musical na sociedade ocidental vêm-se desenvolvendo desde a Antiguidade até os nossos dias e que a rede de relações da música com a vida do homem e da sociedade se expressa nos contextos históricos, sociais e culturais. Dois pontos são altamente relevantes para as mudanças nesse percurso: a construção do conceito de criança e de adolescente e a criação de *instituições* de ensino de música. Em cada época, grupos são responsáveis pela expansão e difusão da música e da educação musical com filosofias, objetivos e ideologias próprias que valorizavam ou não essas nos períodos históricos (FONTERRADA, 2005, p. 9-106).

Apenas para elucidar o momento político que vivemos após a recente aprovação da Lei 11.769/2008, que torna o ensino da música obrigatório nas escolas brasileiras, faremos uma breve retrospectiva histórica.

No Brasil, em 1854, a música foi beneficiada pelo Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro, que aprovou o regulamento para a reforma do ensino primário e secundário no Município da Corte. Na década de 20 do século XX, muitas transformações e ideias sobre a educação emergiram e influenciaram o ensino musical com a implantação de modelos e legislações na área de música. Em 1923, foram utilizadas abordagens metodológicas de musicalização. Em 1928, foi criada uma lei que estabeleceu os jardins de infância com ensino específico (FUCCI AMATO, 2006, p. 144-165). Como pudemos verificar, a preocupação com a presença da música na Educação Infantil é muito antiga.

Nas décadas de 30/40, segundo Fucci Amato (2006), num dos períodos mais iluminados da educação musical no Brasil, estabeleceu-se o ensino de música nas escolas com alcance nacional, a partir da criação da Superintendência de Educação Musical e Artística (SEMA) por Villa Lobos. Em 1961, por intermédio da Lei de Diretrizes e Bases (LDB 4.024/61), o Conselho Federal de Educação definiu a educação musical, especificamente, como disciplina curricular

ao invés do canto orfeônico,⁴¹ ficando assim até a década de 1970.

Em 1971, por meio da Lei 5.692/ 71, o Conselho Federal de Educação estabeleceu o curso de licenciatura em Educação Artística (Parecer n. 1284/73), em que a reforma dos ensinos fundamental e médio modificou o currículo de educação musical. O curso de licenciatura em Educação Artística, que tentou contemplar as seguintes áreas artísticas: música; artes plásticas; artes cênicas e desenho, trouxe uma série de alterações na construção do conhecimento sobre educação musical, por um período de quase 30 anos. Uma das mais contundentes foi a opção dos professores de educação artística pelas áreas mais afins (artes plásticas; visuais e desenho), sendo que o ensino, por diversas razões – formação e conhecimentos específicos em música, foi se perdendo dentro da sala de aula. (FUCCI AMATO, 2005, p.152)

Segundo Fonterrada (2005, p. 10), em 1996, por meio da Lei de Diretrizes Básicas 9.394/96, a música volta como disciplina específica e estabelece um novo lugar no currículo, porém muitos desafios nas áreas filosóficas, teóricas, metodológicas, didáticas, recursos humanos e materiais precisam ser revisitados depois de um tempo defasado em sala de aula. Não vamos, neste documento, explicitar as consequências para a cultura musical e para sociedade desse distanciamento da função primordial da pedagogia, educação musical para todos.

Os educadores e estudiosos da pedagogia musical no Brasil têm produzido um material teórico-prático valioso que, por meio de instituições (universidades, fundações e escolas de música) e associações musicais, como por exemplo, a ABEM - Associação Brasileira de Educação Musical -, tem fundamentado e desenvolvido um corpo teórico-prático da educação musical, com especificidades nacionais e regionais. Acredito que esses esforços contribuíram para que, em 19 de agosto de 2008, a LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, fosse alterada para dispor a *obrigatoriedade* (grifo meu) do ensino da música na Educação Básica. Nesse ponto, quero justificar minha colocação inicial. Estamos num momento de responsabilidades, discussões e construção muito importante para delinear esses novos rumos.

Como o leitor deve estar acompanhando, tenho abordado até aqui um histórico de conquistas políticas da educação musical infantil e de jovens com o intuito de esclarecer nosso momento histórico-social e cultural. Todavia, todas essas ações nos remetem a conquistas de pesquisas e estudos na área da educação musical na primeira infância que nos levará à seguinte

⁴¹ Canto Orfeônico - canto orfeônico, neste contexto consiste em um canto coletivo uníssono praticado por estudantes nesta disciplina.

questão: que criança, em suas potencialidades e capacidades musicais, está sendo educada musicalmente para esse novo quadro da educação musical nos ensinos fundamental e médio? Qual a responsabilidade das instituições públicas e conveniadas na construção do pensamento e linguagem musical na Educação Infantil? Tenho algumas sugestões a serem discutidas, desenvolvidas e experimentadas, mesmo porque estamos entrando numa área nova e ainda em construção, seja no conhecimento em música ou da educação musical.

ALGUMAS PESQUISAS NA ÁREA DA EDUCAÇÃO MUSICAL INFANTIL

O interesse com relação à musicalidade na primeira infância tornou-se um tema central da psicologia do desenvolvimento musical na última década. (HARGREAVES, MIELL, e MACDONALD, 2002, p. 5) Os avanços nessa área têm mudado nossa concepção sobre a criança sob vários aspectos. (SHORE, 2000 *apud* BEYER, 2001, p. 617) As atuais ferramentas científicas para estudar essa faixa etária têm possibilitado uma descrição mais precisa de seu comportamento - o que não acontecia com as formas metodológicas anteriores (BEYER, 2001, p. 617). Segundo Klaus e Klaus (1989, *apud* BEYER, 2001, p. 617), os bebês estão “prontos para aprender muito mais do que em geral costumamos pensar”.

Além de ter uma relevância científica expressiva, esse tema é de grande interesse para o campo da educação nos nossos dias, pois hoje o processo de educação musical tem-se iniciado cada vez mais cedo - até mesmo no segundo semestre de vida da criança. Portanto, o processo de desenvolvimento musical desde tão tenra idade precisa ser pesquisado com maior detalhamento. É premente abordarmos essas primeiras vivências musicais com maior consistência teórica e empírica. Em nosso trabalho musical com bebês, por exemplo, observamos que eles manifestam de forma significativa desejos e preferências no despertar de sua musicalidade. É essencial conhecermos o funcionamento e a dinâmica dos seus processos cognitivos, visando propiciar-lhes um *fazer musical* que respeite seu processo de desenvolvimento cognitivo e contribua, de forma responsável, para o seu *desenvolvimento sonoro-musical*. (CARNEIRO, 2006a, 2006b)

Em decorrência da demanda de cursos de capacitação de educadores na área musical e de todo o esforço científico de estudar, sistematizar, ou seja, de construir um arcabouço contextualizado da educação musical, não há mais a necessidade de nos dedicarmos tanto à validação da música para crianças pequenas. Porém, muitas conquistas ainda são necessárias nos aspectos sociopoliticoculturais e educacionais da música na Educação Infantil. Na atualidade, achamos importante ressaltar os seguintes aspectos: discussão continuada do

valor da educação musical infantil; sensibilização musical dos educadores infantis; entendimento da trajetória de um possível desenvolvimento sonoro-musical; implicações pedagógicas dessa compreensão fundamentadas em teorias da aprendizagem e desenvolvimento musical e, por fim, possibilidades de aplicação na sala de aula para uma prática consciente, contemporânea e refinada da música na Educação Infantil.

Nos encontros na Rede de Formação, tivemos como um dos objetivos recolher das professoras informações fidedignas da realidade da linguagem musical nas instituições da rede municipal e conveniada. A partir daí, estabelecer diálogos, discussões, esclarecimentos e apontar futuras direções sobre a prática pedagógica dessa linguagem. Outros objetivos foram: fornecer conhecimentos básicos teórico-práticos sobre o desenvolvimento sonoro-musical – área em construção relevante no meio acadêmico nesses últimos 20 anos; exemplificar a prática-pedagógica musical com atividades que envolvem a experiência musical no contexto escolar (composição — improvisações, apreciação e *performance*); esclarecer e direcionar um possível referencial experimental de assuntos musicais e refletir sobre os recursos pedagógicos na aula de música e a função/formação do professor como mediador nas relações afetivas da criança no processo de aprendizagem.

DIÁLOGOS COM OS PROFISSIONAIS (O PROCESSO NA RF, INTERLOCUÇÃO COM A PRÁTICA DA REDE MUNICIPAL E CONVENIADA)

Poderíamos escrever um documento só com esclarecimentos a respeito da discussão realizada, foi um momento riquíssimo de informações e trocas. Poder escutar das educadoras/professoras suas expectativas, dúvidas e sugestões sobre a linguagem musical na Educação Infantil nos confirmou tanto o caminho do início da capacitação, pois entendemos que é apenas o começo de uma longa estrada de construção de conhecimento na área, quanto a direção deste documento. Vamos agora explicitar os assuntos mais citados e discutidos: Como trabalhar a linguagem musical com crianças na Educação Infantil? E quais as diferenças no trabalho em função das faixas etárias? Como propiciar um ensino apropriado e coerente com o desenvolvimento infantil? Qual a relação da música e o desenvolvimento da criança? A música contribui para a formação humana da criança?

Na abordagem metodológica que explicitaremos no decorrer deste documento, o que permanece no trabalho de zero até os seis anos é a valorização, por parte do educador/professor, da manifestação da sonoridade e musicalidade das crianças. Esta se manifesta a partir das fontes sonoras – voz, corpo e instrumentos nas experiências sonoro-musicais trabalhadas nas atividades de composição/improvisação e *performance*. Estas últimas são retroalimentadas pela escuta musical - apreciação. Todas essas atividades podem auxiliar uma avaliação observacional e com relatórios das condutas sonoro-musicais das crianças. Todavia, o processo de aquisição dos elementos sonoros e musicais, a construção de uma expressividade musical, de uma representação sonoro-musical e a organização da linguagem musical do zero aos seis anos é fruto de uma educação musical informal – espontânea, ou formal – numa instituição de ensino-aprendizagem onde o processo de mediação (materiais, humano e ambiental) fará parte da edificação desse conhecimento, culminando num refinamento cada vez mais elevado da compreensão da linguagem musical.

Para tal, buscar um entendimento sobre o desenvolvimento global da criança, processo de percepção (atenção), identidade, social, sensorial, motor e pensamento e linguagem é fundamental para mediar qualquer conhecimento da criança. A partir daí, buscar abordagens metodológicas em música coerente com sua concepção de criança, Educação Infantil, conhecimento dos projetos político-pedagógicos da escola, da área de interesse – música – e um plano de ensino acessível à vida cotidiana da criança. Nesse quesito, não podemos esquecer que estamos lidando com a construção inicial de vários setores de aprendizagem e desenvolvimento, então a responsabilidade por essa construção sociocultural é, na minha concepção, mais integrada nos seus aspectos cognitivos, afetivos e sociais – identidade, construção da realidade, limites, segurança, autonomia. Essa responsabilidade recai sobre governo, instituições, profissões, pesquisas entre outros.

O que difere? Qual a maneira de aquisição de conhecimento em cada faixa etária? Podemos sugerir que, mais ou menos de zero a dois anos, a criança aprende por manipulação, experimentação e sistematização do material sonoro. A partir disso começará a construir imagens sonoro-musicais que representem, com significado, seu mundo real. Esse momento pré-operacional se caracteriza pela construção de conceitos à medida que se relaciona conscientemente com o outro e o mundo. Ela continua sua configuração do mundo real e das propriedades dos objetos em suas dimensões quantitativas e qualitativas. Aprender como as crianças absorvem os conteúdos sonoro-musicais é um caminho esclarecedor para trabalhar a linguagem musical em função das faixas-etárias.

Portanto, quando abordarmos, neste documento, as camadas de desenvolvimento musical com seus níveis, esperamos sugerir uma possível orientação para a construção dessa linguagem. Nosso objetivo é que o professor, com a aquisição e reflexão sobre tudo o que ouviu e viu neste momento de capacitação, possa ver, em sua prática, em seus recursos e materiais pedagógicos, a música e possa realizar com suas crianças um fazer musical *qualitativo*.

Como levar o valor da música para as crianças?

Um trabalho consciente, responsável, afetivo e com conhecimento pode ajudar a criança a buscar uma compreensão musical e possibilitar um valor da música e da educação musical para a vida delas. Porém, temos que esperar pelas suas próprias abstrações e mudanças estéticas a respeito da música.

Como trabalhar *conteúdos* específicos em música?

Esperamos que o curso realizado mais o documento elaborado iluminem e direcionem a busca dessa questão.

Como trabalhar a *música como meio* para aprendizagem de *outras linguagens* (matemática, letramento, higiene, esquema corporal, recreação, linguagem oral, agitação, sono, descanso, linguagens)?

Um dos focos de discussão foi esclarecer que a música como objeto de estudo tem o seu lugar como fim e não apenas como meio. Percebemos que, de uma maneira geral, os professores utilizavam e pensavam a música apenas como meio. Tentamos mostrar como inverter esse processo e utilizar recursos de outras linguagens para focalizar a musical. Esta penetra em muitas linguagens afins e podem e devem integrar-se, porém não podemos deixar de entender a música e a educação musical com seus objetivos e conteúdos específicos.

Aquisição de *repertório* de músicas para o trabalho e sua relação com as *faixas etárias*.

Hoje há uma quantidade expressiva de gravações de músicas infantis que buscam uma qualidade sonora e arranjos (abaixo sugerimos uma vasta discografia que consideramos qualificadas para um trabalho na Educação Infantil). Em relação às faixas etárias, discutimos que mais ou menos de zero até dois anos há um interesse por sonoridades e materiais sonoros (altura, timbre, intensidade etc.); e, a partir de três anos, com a aquisição da linguagem, podemos oferecer músicas vernaculares, estilos e gêneros de contextos diversos, com caráter

expressivo variado, músicas com uma organização formal evidente e avaliar a aquisição de elementos rítmicos e estruturas melódicas dentro desse repertório. Conteúdos que podem ser trabalhados para desenvolver uma sensibilidade musical para o fazer artístico e estético em música.

Devemos valorizar todo tipo de música (cultura), aceitando diversos repertórios, mídias?

Assunto de muita polêmica em nossos dias. Em relação a nossa responsabilidade como educadores, compartilhamos que a escola precisa preocupar-se em oferecer um repertório que provavelmente essas crianças não terão fora da escola. Na Educação Infantil, as influências das instituições familiares e escolares ainda são predominantemente mais fortes. Sabemos que existe uma realidade social que enfraquece essa relação, então cada vez mais a área da Educação Infantil participa da vida cotidiana dessas crianças. Não divulgamos a proibição, mas reflexão e discussão sobre o que estamos ouvindo e colocando para nossas crianças ouvirem e dançarem. Precisamos nos posicionar com a sociedade sobre o que pensamos acerca do tipo de música que educa musicalmente.

Educação das vozes das crianças.

O exemplo de nossas vozes como educadores/professores é o primeiro passo. Precisamos cantar suave e de maneira expressiva, numa região vocal parecida com as delas (*fininhas e agudas*). Cantar bastante com as crianças é fundamental. Levar gravações de vozes infantis ajuda no trabalho e, por fim, ensiná-las a aprender a ouvir e a se escutar.

Aprender mais atividades musicais.

Como assessores e responsáveis por uma capacitação de professores, preocupamos com fundamento e prática relacionados, um ensino que proporcione certa autonomia de construção de conhecimentos. No início, assim como o bebê, precisamos de modelos e exemplos de qualidade, mas, à medida que crescemos, precisamos de autonomia. Sugiro que a busca de atividades venha junto com a aquisição de fundamentos para o ensino da linguagem musical.

Como trabalhar com os instrumentos musicais (conjuntos instrumentais, *bandas rítmicas*, instrumentos feitos de sucatas, construção de instrumentos)? Como trabalhá-los em função das *faixas etárias*?

Alguns recursos pedagógicos são comuns em linguagens distintas. Mostramos que, por

exemplo, um livro de história pode ser utilizado com objetivos musicais, sonorizando-a. Em nossa prática, o instrumento é um *brinquedo* motivador de realizações musicais e ele deve fazer parte da prática pedagógica musical, e não apenas a voz e movimento. Podemos permitir que o bebê e a criança pequena explorem e manipulem instrumentos musicais, sejam construídos por eles de sucata ou tradicionais.

Com bebês, o cuidado com a forma, o tamanho, a higiene e a intensidade sonora dos instrumentos é muito importante e pré-requisito para o trabalho com instrumentos. Trabalhar com instrumentos que exigem o mínimo de força para tocá-los e máximo de sonoridade (com limites de intensidade como já foi falado) é importante para o desenvolvimento dos bebês, pois ajuda no exercício de suas habilidades de manipulação.

Até os dois anos, é bom trabalhar com instrumentos musicais iguais; a partir de um ano, até as cores e os enfeites são observados pelos bebês. De três anos em diante, mais ou menos, podemos trabalhar com instrumentos diferentes e exercitar a troca de instrumentos.

A partir de três anos podemos trabalhar com eles a construção de instrumento. Nessa atividade, podemos explorar e refletir com eles sobre as diferenças de sonoridade em função da quantidade de materiais. No caso de chocalhos, no tipo de material de que é feito o instrumento (corpo do instrumento). Podemos explorar gestos motores e expressivos que podem modificar as sonoridades. Elaborar roteiros e realizar sonorizações de cenas, pinturas e histórias. A partir de canções com as bandas rítmicas, proporcionar ritmos e desenvolver a rítmica das crianças. Enfim, são inúmeras as possibilidades com instrumentos.

Incômodo com o trabalho atual da música na Educação Infantil (repetição e rotina).

Partiu das professoras a manifestação de um incômodo com o trabalho de música funcional e utilitária. Elas buscavam uma nova maneira de se relacionar com a música e acreditavam que a música pode envolver muito mais as crianças, porém não sabiam como. Tentamos dar direções sobre o trabalho de música e incentivar a busca de um conhecimento sobre a música e a educação musical.

Sobre a formação musical para os professores e os espaços nas instituições.

Somos frutos de uma defasagem cultural da música nas escolas, porém não podemos deixar de valorizar a nossa própria musicalidade informal. Portanto, como profissionais e educadores, podemos buscar uma formação musical à medida que julgarmos imprescindível para o tipo de

prática pedagógica que nos propomos a assumir com a linguagem musical na Educação Infantil. Os espaços poderão ser conquistados com um bom trabalho da linguagem musical nas escolas.

Preocupados com a aproximação da realidade da linguagem musical nas regiões, entendemos que muitos aspectos colocados têm um alcance universal, porém a questão da cultura musical, espaços institucionais, relação entre professores, aluno e instituição e os movimentos musicais dentro das escolas precisam ser olhados com mais proximidade nas localidades em encontros como este. Vamos propor uma abordagem de educação musical centrada na aprendizagem e no desenvolvimento musical, temos consciência de que aquilo que será relatado não é de fácil assimilação, mas é preciso colocar de maneira pública aquilo em que acreditamos e temos pensado sobre a educação musical infantil.

A EDUCAÇÃO MUSICAL INFANTIL (0 ATÉ 6 ANOS): RELAÇÕES SOCIAIS E PRÁTICAS

INTERDISCIPLINARES

Entendemos que o grupo é a forma principal de organização na instituição educativa infantil e que as atividades musicais, como canto em grupo, conjuntos instrumentais, jogos e brincadeiras musicais envolvendo o corpo, organização espacial e o lugar do outro, são contextos da linguagem musical que contribuem para construção da noção de coletividade. Na proposta de educação musical ampla e integrada que exporemos, o desenvolvimento acontece na relação das predisposições individuais e na sua interação com a realidade humana e social, que é imprescindível para a edificação dessa linguagem.

No 1º Ciclo, as interações ainda não são tão conscientes para o bebê e as crianças pequenas, mas são atuantes o tempo todo: na relação afetiva com o educador/professor, nas possibilidades de interação com o outro bebê e criança pequena, com os materiais, no caso da linguagem musical, auditivo – canções, acalantos; gestual – sonoridades a partir da voz, do corpo e do instrumento; e nas explorações e manipulações de instrumentos sonoros e musicais. Porém, como vamos explicitar, o trabalho com a música na Educação Infantil vai o tempo todo lidar com o nascimento de habilidades, com desenvolvimentos gradativos e diferenciados nas faixas etárias; então, as relações sociais também se constituem de uma direção para a consciência do outro e do mundo que, por meio de ações – sensoriais e motoras; pré-operacionais – pensamento intuitivo e pré-conceitual, se configura em novas aprendizagens e desenvolvimento.

No 2º Ciclo, as possibilidades de formação de grupos são ainda mais contundentes, com brincadeiras de roda; ouvir junto uma história musical, ouvir a opinião, as canções inventadas ou aprendidas, as composições/improvisações, as histórias cotidianas do outro é muito presente.

Na mediação, no planejamento de aulas, na observação, nas inferências do professor e, por fim, nas avaliações e futuras ações do grupo, as relações elaboradas não devem perder-se nas atividades dentro de uma abordagem *integrada* da educação musical, pois é uma proposta que busca a integração da criança como um todo. Por isso ela é articulada tanto no processo de aprendizagem na relação professor – aluno – materiais e ambiente (instituição), quanto nas manifestações de comportamentos musicais avaliados a partir de um modelo de desenvolvimento (O Espiral de Keith Swanwick) que parte de uma relação em espiral, do individual para coletivo o tempo todo.

Nos ensinos fundamental e médio, sustentado por leis e decretos neste ano, temos garantido a educação musical como disciplina, com seus objetivos e conteúdos específicos, fato que será construído por delegações regionais, respeitando o conhecimento da realidade de cada região. Porém, na Educação Infantil, ainda não temos as garantias de políticas educacionais que garantam a obrigatoriedade, mas temos ações políticas como essa capacitação e esse documento que demonstram a importância dada às linguagens trabalhadas, no caso a musical.

Nesse contexto, entendemos que, muito mais que nos ensinos fundamental e médio, o educador/professor necessita trabalhar com as linguagens de maneira interdisciplinar sem perder o lugar de suas competências e objeto de estudo, no caso, a construção de uma linguagem que é específica da música. Muitas vezes, não trabalhamos com a música dentro dessas competências por não termos conhecimento de sua existência de maneira tão específica. No decorrer do século XX, muitos educadores musicais como Émile Jacques Dalcroze (Suíça), Edgar Willems (Bélgica), Zoltán Kodaly (Hungria), Carl Orff (Alemanha); Shinichi Suzuki (Japão), John Paynter (Inglaterra), Boris Porena (Itália) e Murray Schafer (Canadá), dentre outros, contribuíram com abordagens metodológicas e “métodos” que abriram um campo enorme para estudos e pesquisas. Além de influenciar a educação musical no Brasil como o trabalho de Villa-Lobos entre muitos outros.

A música integrada à realidade da sala de aula, considerando tanto potencialidades intelectuais a serem desenvolvidas (caráter individual) quanto a interdisciplinaridade (caráter coletivo), é um ponto importante no trabalho da música na Educação Infantil. Educadores como Ponso

(2008) têm praticado e sugerido projetos valorosos na área. Em seu livro *Música em diálogo: ações disciplinares na Educação Infantil*, ela aborda os seguintes aspectos: ações interdisciplinares em música; música e literatura infantil; lendo, escrevendo, compondo e alfabetizando com a música; música e desenho; música e matemática e música e mídia, que, segundo a autora, são projetos em construção. (PONSO, 2008, p. 9-19) Acreditamos nessas possibilidades de trabalho com a linguagem musical para a Educação Infantil e acrescentamos que o entendimento sobre o que será abordado resultará numa ação interdisciplinar com solidez, consciência e fundamentos para o educador/professor. Em nossa prática e nos exemplos no final do documento, podemos contemplar atividades que valorizam a interdisciplinaridade entre as linguagens o tempo todo, porém nunca perdendo a competência e capacidades específicas dos bebês e das crianças pequenas dentro da linguagem musical e sua relação e implicações na sala de aula.

Por esse motivo, abordaremos os modelos dentro da linguagem musical, um de ensino-aprendizagem (Modelo C(L)A(S)P) e outro de desenvolvimento musical (O Modelo Espiral), que aborda aspectos cognitivos afetivos e sociais em seu processo de construção. Esses estudos partiram da inquietação sobre a arte, o ser humano e a experiência musical, culminando em sugestões que, em sua existência, são validadas e, em sua edificação, construção, ampliação e reavaliações, estão sendo realizadas. É com essa disposição e disponibilidade que coloco os assuntos sobre a linguagem musical.

A EDUCAÇÃO MUSICAL INFANTIL (0 ATÉ 6 ANOS): UMA ABORDAGEM INTEGRADA DA EXPERIÊNCIA MUSICAL

Qual o nosso ponto de partida? Uma abordagem ampla e integrada da experiência musical no ensino de música para bebês e crianças pequenas, baseada nas relações entre aprendizagem e o desenvolvimento sonoro-musical. Pretendemos sugerir uma educação musical fundamentadas no Modelo Espiral Psicológico de Desenvolvimento de Keith Swanwick (1994) e baseada na experiência do Modelo C(L)A(S)P de Educação Musical (1979). E, então, sugerir uma abordagem metodológica baseada nesses fundamentos, construindo uma proposta curricular flexível, totalmente *empática com o “ser criança”*, da qual derive uma proposta pedagógico-musical que inclua a formação do professor, seu papel de mediador e os recursos pedagógicos necessários para sua atuação em instituições conveniadas e da rede pública da Educação Infantil.

Os conteúdos que serão abordados, separadamente, o serão apenas por questões didáticas, pois sua ação integradora é necessária para que o professor focalize suas mediações e interferências pedagógicas. Partimos do pressuposto de que as manifestações sonoro-musicais na experiência musical podem vir das seguintes fontes sonoras: voz, corpo e os instrumentos musicais (tradicionais ou construídos com materiais alternativos). Com cada uma dessas fontes sonoras, podemos realizar atividades para possibilitar à criança a vivência dentro das atividades da experiência musical, tendo como olhar avaliativo os critérios sugeridos pelo Modelo Espiral de Swanwick e outros que estão surgindo a partir da observação e registro em vídeos na minha prática em escolas de música especializada. Uma construção exploratória e empírica, com possibilidades de análise dos dados em estudos científicos posteriores.

É muito importante para o professor o entendimento de qual o “espaço” musical em que a criança e o professor estão inseridos na aprendizagem musical. Ou seja, quais as experiências musicais fundamentais para que o ensino musical seja integrado. É de consenso de muitos educadores que a formação musical da criança passe por três experiências básicas: o modelo CAP de composição (improvisação/explorações e experimentações sonoro-musicais); apreciação (escuta ativa); e *performance* (apropriação da música do passado – processo imitação, interpretações). Essas janelas integradas complementam-se e fortalecem o conhecimento musical. Ter um entendimento sobre como propiciar essas experiências e integrá-las é uma direção possível e mais segura para o professor na sala de aula. Este poderá se posicionar e ter um olhar diferente sobre as atividades musicais que aprende e propõe, tendo seus objetivos e avaliações claras no aprendizado. Os conhecimentos da literatura musical e as técnicas necessárias para a realização dessas modalidades acima fazem parte e complementam a experiência musical.

As propostas gerais para um ensino integrado da experiência musical para as crianças de zero até seis anos têm sido observadas com sucesso em nossa prática. Dentro de cada aspecto, temos vários desdobramentos baseados no conhecimento sobre o processo cognitivo-afetivo da criança e no Modelo Espiral Psicológico do Desenvolvimento Musical de Keith Swanwick. Deixaremos para um outro momento delinear aspectos sobre o (S), que são aquisição de habilidades técnicas para o fazer musical, e o (L), *estudos acadêmicos* a respeito da música segundo o autor. (Swanwick, 1979) Quando o bebê ou a criança pequena começa descobrir o mundo que os cerca, construindo conceitos, aprendendo sobre as propriedades dos objetos, entendemos que há um processo de armazenamentos de informações, não acadêmicas, mas de um conhecimento intuitivo que, para nós, poderia aplicar-se às características dos *estudos*

acadêmicos (L). Esses argumentos são uma releitura nossa sobre a possibilidade de aplicação do modelo de educação musical na Educação Infantil.

Portanto, nessa faixa etária, acreditamos que todos os elementos do Modelo C(L)A(S)P podem ser contemplados na musicalização para bebês e crianças pequenas. As habilidades motoras, com gestos sonoro-musicais diversificados, demandam aquisições de técnicas diversas e diferenciadas como, por exemplo: pegar numa baqueta para tocar um tambor requer uma habilidade motora. Enfim, podemos também oferecer uma aproximação de compositores de épocas e estilos diferentes e ampliar o acervo auditivo e perceptivo da criança por meio de fotos de compositores, instrumentos, canções etc. Aproveitar sua expressão da escrita para pontuar “garatujas”, desenhos e suas relações com a “imagem musical”.

O professor deve manifestar a sua musicalidade formal ou informal em música e exercitar sua expressividade a partir desse modelo. Ser o próprio Modelo C (composição/improvisação) A (apreciação) P (performance) - *ao vivo*, a própria sonoridade e expressividade musical na experiência integrada. Esta, oferecida às crianças, não parte apenas de recursos materiais, mas é essencial à mediação expressiva e significativa do professor em sala de aula, por exemplo, quando a criança o ouve cantando, dançando, expressando-se, dando limites, sendo afetivo. Assim, o professor está o tempo todo oferecendo uma experiência musical contemplativa e apreciativa. Nas suas improvisações e explorações com as crianças, o professor está dando um exemplo vivo da experiência musical. Na figura 1, abaixo, mostraremos um quadro relacional entre as fontes sonoras e as possíveis atividades da experiência musical CAP (composição, apreciação e *performance*):

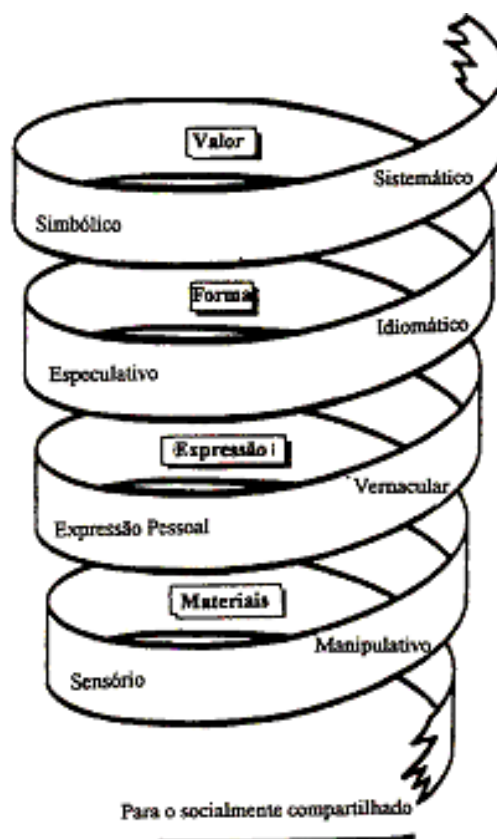
Quadro relacional entre as fontes sonoras e o CAP

FONTES SONORAS	EXPERIÊNCIA MUSICAL
Voz	Canto criativo (C)
	Canções e obras vocais (A)
	Canto imitativo (P)
Corpo	Gestos corporais sonoro-musicais espontâneos e criativos (C)
	A performance, improvisação e gestualidade do professor ou em vídeos nas atividades que envolvem o corpo (A) – ouvir e ver.
	Gestos corporais sonoro-musicais através dos comportamentos motores adquiridos – ex.: virar a cabeça, balançar os membros, balançar o corpo sentado ou em pé, rodar sentado etc. (P)
Instrumentos musicais	Produções instrumentais sonoro-musicais espontâneos e criativos (C)
	Ouvir e ver a <i>performance</i> e criações instrumentais do professor, audição de <i>histórias instrumentais</i> de obras musicais e audição de arranjos nas canções e obras instrumentais (A)
	Produções sonoro-musicais a partir de sua <i>performance</i> instrumental (gestualidade motora e expressiva) - (P)

Procuramos agregar ao Modelo CAP todas as possibilidades de expressão sonora do bebê e da criança pequena, visto que estamos o tempo todo lidando com o nascimento dessas habilidades e capacidades sensoriais, motoras e pré-operacionais. Vamos abordar, agora, as camadas de desenvolvimento cognitivo-musical do Modelo Espiral de Swanwick (1994).

Sabemos que Swanwick propôs um processo de desenvolvimento musical em quatro camadas, com dois níveis cada um (material – sensorial e manipulativo; expressão – pessoal e vernacular; forma – especulativo e idiomático; valor – simbólico e sistemático), baseados na teoria epistemológica de Jean Piaget. Em cada camada, há sugestões de comportamentos musicais como critérios para avaliar o desenvolvimento musical,

cada um deles subdividido em dois níveis. Esse modelo tem sido revisto, e o autor tem-se colocado aberto para outras avaliações e contribuições.



A primeira camada do Modelo Espiral, zero até quatro anos,⁴² corresponde à dimensão dos *Materiais Sonoros*. O primeiro nível dentro dessa camada é denominado *Sensorial*. Neste, a criança pequena está interessada na exploração da qualidade sonora dos materiais e instrumentos, especialmente o timbre. Ela demonstra um fascínio pela intensidade dos sons, principalmente pelos seus contrastes. A experimentação com os instrumentos e fontes sonoras diversas é constante e revela pouco controle ou domínio técnico sobre o material. A manifestação sonora é imprecisa; e o pulso, irregular. As produções sonoras nesse nível revelam que não há intenção estrutural ou expressiva. (SWANWICK e TILLMAN, 1986, p.77)

No nível seguinte, o *Manipulativo*, a criança adquire um certo controle motor que viabiliza a manipulação mais controlada dos instrumentos e outras fontes sonoras, possibilitando a repetição de padrões ou motivos musicais. Uma característica desse nível é que o pulso irregular se move para a regularidade, assim como a diversidade na maneira de tocar os instrumentos, em função da sua estrutura física e peculiaridades (por exemplo: percutir o tambor com a baqueta, sacudir chocalhos ou realizar *glissandi*⁴³ no xilofone). O prazer pelo domínio das fontes sonoras leva as crianças a uma produção sonora mais longa e repetitiva, o que corresponde ao que Piaget chama de ‘virtuosidade’ ou ‘poder’. Segundo Swanwick (1988), o caminho para a aquisição do pulso regular, no nível *Manipulativo*, não é ensinado, mas sim conquistado no processo de desenvolvimento cognitivo musical da criança. Esse amadurecimento é resultado de um processo analítico mediante o qual a criança se adapta às especificidades das fontes sonoras que seu ambiente lhe oferece. (SWANWICK e TILLMAN, 1986, p. 77)

Uma vez conquistado tal domínio manipulativo dos materiais sonoros (ainda que elementar), a criança se move para a camada seguinte, relativa ao *Caráter expressivo*⁴⁴ entre quatro e nove anos. No nível *Pessoal*, a expressão sonora da criança é caracterizada por uma intencionalidade expressiva em seus gestos, provocando mudanças de andamento e níveis de intensidade. As produções musicais, pelo seu caráter espontâneo, são pouco estruturadas, sem um desenvolvimento proposital dos motivos musicais e geralmente associadas às impressões sensoriais do estímulo sonoro externo. Não há ainda uma reflexão crítica nem a preocupação estrutural em relação ao resultado musical. No próximo nível, *Vernacular*, há uma forte tendência da criança em imitar clichês musicais vivenciados no seu cotidiano. Aparecem

⁴² Apesar de Keith Swanwick não ter trabalhado com crianças com idade inferior a três anos, sua teoria sugere essa primeira camada de zero até quatro anos. Fato que nos anima a estudá-la com mais detalhes.

⁴³ Glissando, plural *glissandi*, em italiano, significa deslizar, escorregar.

⁴⁴ Como esse documento se restringe ao período de zero até seis anos (período sensório-motor e pré-operacional), as camadas seguintes serão descritos mais sucintamente.

os padrões melódicos e rítmicos passíveis de ser repetidos e organizados. As peças são mais curtas, se comparadas com o nível *Pessoal* e apresentam regras musicais convencionais. As frases melódicas são organizadas em padrões de dois, quatro ou oito compassos. Há ocorrência de elementos como *ostinatos* rítmicos ou melódicos, síncopes e sequências. As produções sonoras são previsíveis, fruto de suas experiências musicais em diversas modalidades, refletindo aquilo que ouvem, cantam e tocam.

O desenvolvimento seguinte corresponde à camada da *Forma* entre 10 e 15 anos. Com o *Vernacular* firmemente estabelecido, os padrões de repetição tendem para o desvio imaginativo, característica do nível *Especulativo*. As surpresas ocorrem, embora talvez não inteiramente integradas dentro do estilo da peça. Há um desejo de explorar possibilidades estruturais, procurando o contraste ou a modificação das ideias musicais estabelecidas como, por exemplo, a invenção de um final surpreendente para a peça. (SWANWICK, 1988, p. 78-79) No próximo nível, o *Idiomático*, as surpresas estruturais tornam-se mais integradas num estilo reconhecível. Contraste e variação ocorrem com base em modelos imitados de práticas idiomáticas, sejam das tradições da música popular ou erudita. Autenticidade instrumental e harmônica tornam-se importantes. O controle estrutural e expressivo é manifestado de maneira confiante em composições mais longas. É importante ressaltar que, segundo o autor:

há indícios de que níveis refinados podem ser alcançados por crianças mais novas se essas estiverem dentro de um ambiente que promova a estimulação musical. (SWANWICK, 1994, p. 93)

Portanto, talvez seja pertinente expor até a camada de forma nesse documento, pois, com os bebês e crianças pequenas, temos notado características em todas as camadas que sinalizam o *nascer* dos níveis do Espiral. Acreditamos que precisamos com o tempo ampliar os conceitos e os critérios do Modelo Espiral, questões que vêm sendo discutidas em simpósios internacionais e contato com o próprio autor.

Baseando-me em todas essas informações, compartilho o que tenho observado e registrado nas aulas de música para bebês e de crianças pequenas dentro dessa abordagem, tendo como critérios de avaliação as três primeiras camadas de desenvolvimento musical, segundo o Modelo Espiral, com seus níveis respectivos: o Sensorial e o Manipulativo, na camada dos Materiais, e o Expressivo e o Vernacular, na camada do Caráter Expressivo; e o Especulativo e Idiomático, na camada da Forma, sendo esta última com estudos bem neófitos nas observações e registros. Nosso objetivo é sugerir uma abordagem metodológica ampla e integradora em construção, pois as relações teóricas e implicações pedagógicas ainda são

especulativas e experimentais. Não obstante, o caráter empírico nas nossas aulas é muito relevante e o compartilharemos nesse documento.

É nesse sentido que vou sugerir como as bases expostas anteriormente poderão ser ligadas ao modelo, propondo um referencial explicativo acerca dos comportamentos musicais de crianças menores de três anos. Como a pesquisa que gerou o Modelo Espiral foi realizada com crianças a partir de três anos, entendemos que podemos ampliar as duas primeiras camadas e especular outros referenciais de comportamentos com respectivas suposições de idades inferiores às propostas pelo modelo. Temos visto que, quando há uma abordagem metodológica da música para bebês integrada e abrangente, compatível com seu desenvolvimento cognitivo, acontece uma antecipação em termos de faixa etária de muitos aspectos do desenvolvimento sonoro-musical.

Adicionamos as sugestões acima na matriz que Swanwick mostra em seu livro *Musical Knowledge* (1994, p. 161), adaptada por França (2006) e readaptada na figura 2, abaixo.

Matriz de Swanwick (1994) e Adaptação de França (2006)

		Fontes Sonoras								
		VOZ			CORPO			INSTRUMENTOS		
		Experiência musical			Experiência musical			Experiência musical		
Camadas do Modelo Espiral		C	A	P	C	A	P	C	A	P
	F									
	E									
	M									

Matriz de SWANWICK (1994), adaptação de FRANÇA, 2006.

Fontes sonoras: voz, corpo e instrumentos;

Camadas do discurso musical: materiais sonoros (M); caráter expressivo (E); forma (F);

Atividades da experiência musical: composição (C); apreciação (A); *performance* (P).

Alguns Exemplos

Podemos utilizar a matriz para facilitar um mapeamento da aquisição de desenvolvimento rítmico, como exemplo.

O professor pode começar com uma apreciação associada a brincadeiras corporais em função da letra (pé com pé), cantando e dançando a partir de uma canção que tenha o aspecto rítmico – apoio, evidente. Por exemplo: canção Pé com Pé do CD *Pé com pé* do selo Palavra Cantada;

a criança apreciará a canção e a *performance* vocal e corporal do professor, que deve oferecer visualmente esse apoio em sua *performance*. Podemos esperar da criança uma manifestação vocal, corporal de aspectos rítmicos diversos, entre eles o apoio com alegria e de maneira espontânea. Nós nunca focamos o resultado, mas o oferecimento qualitativo na audição e corporal.

A música tem sonoridades parecidas com estalos de língua que são realizados pelo professor e muitas vezes pelas crianças, trabalhando assim o aspecto vocal.

No momento da *performance*, a criança pode expressar seu ritmo livre, criando coreografias e maneiras pessoais de expressão corporal mesclando com o apoio.

O professor pode dar instrumentos – chocalho, claves e tambores – e observar suas manifestações rítmicas, seja de *performance* ou de composições e criações; na banda rítmica, dar a possibilidade de manifestação rítmica e um espaço para criações instrumentais com a música “Pé com Pé”.

		Fontes sonoras								
		VOZ			CORPO			INSTRUMENTOS		
		Experiência musical			Experiência musical			Experiência musical		
Camadas do Modelo Espiral		C	A	P	C	A	P	C	A	P
	F		X			X			X	
	E		X	X	X	X	X	X	X	X
	M		X	X	X	X	X	X	X	X

A canção, com suas características dos elementos do som e da música, é o que permanece nesse projeto, podendo ter outras que tenha materiais que o professor deseje trabalhar. Não é necessário passar por todos os aspectos, pois isso vai depender dos objetivos e das propostas, também interdisciplinares nos projetos na sala de aula. No aspecto formal, através das letras e dos movimentos criados e realizados, entendemos que auditivamente há uma organização, como se a criança criasse um roteiro nas brincadeiras vocais, corporais e instrumentais, mais tarde esse aspecto pode se trabalhado dentro da matriz.

A passagem por essas experiências com voz, corpo e instrumentos e dentro de atividades de composição/improvisação, apreciação e *performance* é dinâmica e requer uma sensibilidade e

criatividade do professor. A brincadeira com a música, os jogos corporais, os diálogos afetivos contagiam as crianças e os educadores/professores nos projetos. Apesar do foco no apoio, a manifestação rítmica é global em cada criança, apenas esperamos que canções tão expressivas e ricas em instrumentais e aspectos rítmicos contagiem a criança a se relacionar com a música. Tanto a composição/improvisação quanto a forma são mais evidentes de mais ou menos de três anos para frente. A aquisição da linguagem e a manifestação de um canto inventivo e espontâneo ampliam as possibilidades de composição/improvisação do bebê e da criança pequena. Em outras atividades para incentivar o canto, os aspectos melódicos podem ser mais evidenciados.

Podemos fazer projetos só com a voz, só com o corpo ou só com instrumentos dentro de objetivos variados. Essa matriz é totalmente flexível, dinâmica e construída com a aprendizagem e o desenvolvimento global da criança, com possibilidades de propostas interdisciplinares e de trabalho em grupo.

CONTEÚDO DA LINGUAGEM SONORO-MUSICAL PARA O 1º E 2º CICLOS (0 ATÉ 6 ANOS)

Em cada ciclo, entendemos que as diferenças no desenvolvimento do conteúdo são marcantes, mas nesse documento não detalharemos. Essa ação é justificada por sabermos que, quanto menor em idade é o bebê e a criança pequena, as suas conquistas são mais visíveis, necessitando de ações específicas e qualitativas tanto na camada de materiais sonoros (condutas sensório-motoras), como na camada de caráter expressivo (condutas pré-operacionais) com aquisição da linguagem e refinamento na construção do mundo real. Futuramente, com pesquisas, seremos mais sugestivos nessas posições das manifestações de condutas sonoro-musicais.

Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (1º e 2º Ciclos)

Princípios básicos

Consciência auditiva: denominamos consciência auditiva o processo de aquisição de memória e de representação mental sonoro-musical do bebê e da criança pequena a partir de suas interações com o outro e o meio. À medida que estes vão tendo experiências com a matéria-prima da linguagem musical – o som e o silêncio, com os elementos do som (timbre, intensidade, duração e altura), com a música (ritmo, melodia e sensações harmônicas) –, eles vão construindo a linguagem musical, expressando e organizando seu mundo sonoro-musical. A experiência com a música através de atividades de apreciação envolve a literatura, histórias

infantis e musicais, contos, apreciação de canções (folclóricas, infantis, regionais, étnicas) e obras instrumentais nacionais e internacionais. A apreciação ativa orientada pela mediação do professor é fundamental, por isso este precisa saber sobre os meios de aprendizagem do bebê e da criança. De zero até dois anos de idade, a aquisição é mais sonora, a audição está agregada à gestualidade, ao movimento e expressividade facial e corporal do professor. A partir dos dois anos, a construção de imagens metafóricas é intensa e a criança começa a pensar musicalmente e a construir a linguagem musical.

*Produção e reprodução sonoro-musical espontânea do bebê e da criança pequena e orientada pelo professor: a matéria-prima da linguagem musical – o som e o silêncio, os parâmetros do som (timbre, intensidade, duração e altura), os elementos da música (ritmo, melodia e sensações harmônicas). O bebê e a criança pequena vão construindo seu pensamento e linguagem sonoro-musical através de atividades de composição/improvisação e *performance* na voz, no corpo e nos instrumentos. Estas envolvem jogos e brincadeiras musicais (jogos de mão parlendas, lenga-lengas, provérbios, danças etc.), conjuntos instrumentais, cantar e tocar junto com canções (folclóricas, infantis, regionais, étnicas) e obras instrumentais nacionais e internacionais.*

Reflexão e análise dos sons e da música que estão a sua volta, a história sociocultural da sua própria percepção auditiva, produção e reproduções sonoro-musicais. A partir da comunicação não apenas gestual, mas agora verbal, o professor pode ajudar a criança a construir sua própria compreensão musical dos sons e da música.

CONTEÚDOS

O Som e o Silêncio: Matéria-Prima da Linguagem Musical

1º Ciclo: Impactar o bebê e a criança numa apreciação visual, auditiva e gestual. O professor e auxiliares cantam e dançam, fazendo gestos e movimentos com a música (gravações). Introduzir o personagem “senhor silêncio” e “senhor som” a partir de dois anos e meio. Realizar atividades para trabalhar esse conteúdo. Proporcionar aos bebês e crianças pequenas canções, jogos e brincadeiras musicais para sensibilizar os bebês e as crianças da presença do som e do silêncio.

2º Ciclo: Trabalhar com apreciação ativa, conjuntos instrumentais tendo o silêncio e o som como *protagonistas* de suas criações e percepções. Trabalhar com elaborações de roteiros, cenas e histórias em que o som e o silêncio fazem das sonorizações. Trabalhar o silêncio como

um elemento que ocupa um espaço e um tempo.

Timbre (Parâmetro do Som)

1º Ciclo: Apreciar as vozes dos animais, de sons onomatopeicos, sons corporais e instrumentais, através da exploração e manipulação dos timbres pelo professor nas canções, brincadeiras musicais, incentivando: a expressão vocal e corporal dos bebês e das crianças sendo alimentadas auditivamente; manifestação espontânea e orientada por parte do professor, os timbres vocais na medida de sua aquisição da linguagem; atividades que evidenciem sons corporais e instrumentais nas atividades de *composição/improvisação* e *performance* instrumentais. Audição de canções e obras instrumentais com timbres diversificados.

2º Ciclo: Sonorizar roteiros, cenas e histórias, associando os timbres a quadros sonoros (fantasia e imaginação); explorar, escolher e organizar sonoridades nas criações sonoras e musicais; reflexão e análise consciente da qualidade sonora vocal, corporal e instrumental (naipes, construção de instrumentos).

Intensidade (Parâmetro do Som)

1º Ciclo: Vivência sonoro-musical da intensidade através da exploração e manipulação do contraste forte e fraco (suave, leve, piano) pelo professor nas canções, jogos e brincadeiras musicais associados a imagens metafóricas (força, dormir, acordar, descansar, entre outros; manifestação espontânea da intensidade e seus contrastes nas atividades de *composição/improvisação* e *performance*, por exemplo, nas atividades de conjuntos instrumentais – *bandas rítmicas*.

2º Ciclo: As possibilidades de produção e reprodução sonoro-musical na intensidade se ampliam, podendo manifestar com mais consciência seus contrastes; reflexão e análise consciente da intensidade dos sons nas atividades, brincadeiras e jogos de sonorização, dramatização de histórias e improvisações musicais no conjunto instrumental.

Duração (Parâmetro do Som):

1º Ciclo: A introdução ao sopro (a partir de um ano de idade) é de fundamental importância para o trabalho da duração do som. Os bebês e as crianças as crianças pequenas devem ter a oportunidade de explorar e manipular instrumentos como flauta, apitos, gaitas etc.; *vivência sonoro-musical* da duração e do andamento através da exploração e manipulação do contraste

curto e longo pelo professor nas canções e brincadeiras musicais; consciência auditiva da duração e do andamento com respostas vocais, corporais e de expressão facial das crianças nas histórias, músicas infantis, folclóricas e instrumentais.

2º Ciclo: Manifestação espontânea da consciência auditiva da duração (curto e longo) e do andamento (rápido e devagar) e seus contrastes nas atividades de *improvisação* (exploração e manipulação) instrumentais; reflexão e análise consciente da duração e do andamento nas atividades, brincadeiras e jogos de sonorização, dramatização de histórias e improvisações musicais no conjunto instrumental.

Altura (Parâmetro do Som):

1º Ciclo: Vivência sonoro-musical da altura nos seus contrastes (grave e agudo) através da exploração e manipulação do contraste curto e longo pelo professor nas canções e brincadeiras musicais.

2º Ciclo: Consciência auditiva da altura com respostas vocal, corporal e de expressão facial das crianças nas histórias, músicas infantis, folclóricas e instrumentais. Utilizamos materiais lúdicos como bonecos *plush*, fantoches representando personagens nas dramatizações das canções; manifestação espontânea da consciência auditiva da altura e seus contrastes (grave e agudo) nas atividades de *improvisação* (exploração e manipulação) instrumentais. Reflexão e análise consciente da altura nas atividades, brincadeiras e jogos de sonorização, dramatização de histórias e improvisações musicais no conjunto instrumental.

Caráter Expressivo

Dinâmica

1º Ciclo: *Vivência sonoro-musical* da dinâmica (processo gradativo da intensidade) através da exploração e manipulação do contraste crescendo e diminuindo pelo professor nas canções, histórias, jogos e brincadeiras musicais e conjuntos instrumentais associados a imagens metafóricas (o som está chegando, partindo, entre outros); *consciência auditiva* da dinâmica através de atividades de apreciação ativa com expressividade vocal, corporal e facial das crianças nas histórias, músicas folclóricas, infantis, regionais, de outras nações e obras instrumentais nacionais e internacionais.

2º Ciclo: *Manifestação espontânea* da consciência auditiva da dinâmica e seus contrastes nas atividades de composição/improvisação e *performance*, por exemplo, nas atividades de

conjuntos instrumentais – *bandas rítmicas*; *reflexão e análise consciente* da dinâmica dos sons nas atividades, brincadeiras e jogos de sonorização, dramatização de histórias e improvisações musicais no conjunto instrumental.

DURAÇÃO (Qualidade do Som):

1º Ciclo: Vivência sonoro-musical de canções e obras musicais com mudanças gradativas de andamento, dinâmica, associação; consciência auditiva da altura com respostas vocal, corporal e de expressão facial das crianças nas histórias, músicas infantis, folclóricas e instrumentais. Utilizamos materiais lúdicos como bonecos *plush*, fantoches representando personagens nas dramatizações das canções; manifestação espontânea da consciência auditiva de dinâmica e agógica; nas atividades de *improvisação* (exploração e manipulação) instrumentais.

2º Ciclo: Reflexão e análise consciente das mudanças de dinâmica e agógica ligada à mudança de caráter expressivo.

Andamento

1º Ciclo: *Vivência sonoro-musical* do andamento através da exploração e manipulação do contraste rápido e devagar, diminuindo e aumentando a velocidade nas canções e jogos e brincadeiras musicais; nesse ciclo, a experiência com esse conteúdo é mais sensorial e motor, com um começo de associação com imagens motoras e expressivas;

2º Ciclo: *Vivência sonoro-musical* do andamento através da exploração e manipulação do contraste rápido e devagar, diminuindo e aumentando a velocidade nas canções e jogos e brincadeiras musicais, associado a imagens metafóricas – animais que andam devagar e rápido; consciência auditiva da duração e do andamento com respostas vocal, corporal e de expressão facial das crianças nas histórias, músicas infantis, folclóricas e instrumentais; manifestação espontânea da consciência auditiva do andamento e seus contrastes nas atividades de *improvisação* (exploração e manipulação) instrumentais; reflexão e análise consciente da duração e do andamento nas atividades, brincadeiras e jogos de sonorização, dramatização de histórias e improvisações musicais no conjunto instrumental.

Estruturação musical

1º Ciclo: Trabalhar com canções (ninar, acalanto) e jogos imitativos e brincadeiras musicais, trabalhar a quadratura numa vivência intuitiva através do canto e do movimento;

2º Ciclo: Trabalhar com canções, com jogos imitativos e imaginativos e brincadeiras musicais; realizar batimentos a partir das estruturas de frases, semi frases e partes; vivenciar quadraturas, trabalhar o silêncio em frases de canções; trabalhar a consciência das estruturas a partir da repetição.

Notação Musical

1º Ciclo: Temos como pré-requisito para a escrita e leitura musical o automatismo e ordenação de notas. Por isso, trabalhamos esses assuntos numa abordagem metodológica e didática coerente com as crianças dessa idade.

2º Ciclo: Ao final de cinco anos, a criança poderá saber falar o nome das notas ascendentes e descendentes, começando de qualquer “chefe” (nota); poderá ter uma experiência do canto da escala diatônica maior e outros sistemas. Trabalhar a criação de escrita das sonoridades escutadas e executadas na voz, corpo e instrumento.

Aspecto Rítmico

Regularidade e Irregularidade

1º Ciclo: Ajudar o bebê e a criança pequena e consolidar sua regularidade manifestada no seu corpo e nas explorações e manipulações de instrumentos musicais. O professor deve estar sensível a essas manifestações rítmicas e realizar improvisações, cantar e inventar canções, acompanhando o bebê. Proporcionar aos bebês e crianças pequenas canções, jogos e brincadeiras musicais para sensibilizar os bebês e as crianças para a presença de regularidade e da irregularidade dentro dos princípios básicos explicitados. Valorizar as expressões de ritmo livre e impulsos rítmicos momentâneos voltados mais para a expressividade gestual que de ritmo regular.

2º Ciclo: Proporcionar ao bebê e à criança pequena atividades com o canto, movimento corporal e instrumentos para consolidar e possibilitar uma regulação com o tempo externo, de canções, gravações e improvisações e *performance* do professor. No conteúdo duração, outros aspectos rítmicos serão abordados.

Aspecto Melódico

Estruturas Melódicas

1º Ciclo: Como uma canção de ninar, cantar músicas com nome de notas, melodias com estruturas escalares (diatônica e pentatônica), pentacordes, arpejos; acompanhar a expressão

musical no canto imitativo e espontâneo; apropriação dos modos rítmicos (pulso, divisão, regulação com o pulso do outro, ritmo real).

2º Ciclo: Aprendizado de canções do repertório folclórico, infantil, regional, nacional; criação de canções; apropriação de estruturas melódicas de maneira criativa e espontânea na voz e nos instrumentos. Explorar, escolher e organizar nos instrumentos estruturas melódicas (por exemplo, no xilofone pentatônico, diatônico, teclado do piano – cromatismo); apropriação de outras células rítmicas associadas a estilos e gêneros musicais – baião entre outros.

ATIVIDADES: ALGUNS EXEMPLOS

O Som e o Silêncio

Atividade: “jogo do impacto sonoro”

- Escolha uma música com letra ou instrumental com caráter lúdico e de movimento evidente (ex.: “Canção do Carro” – Wood Guthrie vs. Pedro Mourão, CDs *Quero passear*, *Máquina de escrever* – Leroy Anderson, CD *Clássicos Divertidos*);
- Brinque com a criança, cantando, dançando, aproveitando todo o contexto da canção, do movimento, do lúdico, da afetividade, podendo usar materiais visuais e de movimento.
- Interrompa a gravação e seja expressivo em sua *performance* corporal e facial para o silêncio.
- Repita várias vezes esse gesto corporal e observe as reações das crianças.
- A continuidade e o prolongamento dessas atividades vão depender das respostas e interações construídas no decorrer da mesma. Procurar não perder o caráter expressivo, espontâneo e criativo advindo da própria criança em suas reações e manifestações como um todo.

Atividade: “Achando o 'senhor silêncio' na canção”

- Escolha uma música instrumental com um tempo de silêncio significativo.
- Alerta as crianças que o “senhor silêncio” irá chegar e que elas precisam me avisar.
- Conduza a criança a uma atitude de escuta ativa.
- Observe suas reações e percepções e motive-as em suas descobertas.

Timbre

Atividade: “Canção: A bicharada”

- Coloque a gravação da canção A Bicharada (domínio público), *CD Saguaco, Leleu e Eu*, e comece uma dramatização coerente com o contexto da música em ambiente e vozes dos animais que vão chegando (o professor poderá utilizar cones ou qualquer objeto que sirva de telescópio ou binóculo para dramatizar a canção).
- Crie uma expectativa no aparecimento de vozes de animais pela sala (o professor deverá não só fazer os timbres das vozes como imaginar espacialmente a chegada dos animais).
- Incentive as crianças a sugerir outros animais.

Atividade: “Sonorização de uma Cena”

- Escolha uma história e conte-a, procurando manter o interesse e atenção pelo enredo.
- Depois escolha uma cena e chame a atenção para tudo que se passa nela.
- Peça aos alunos que nomeiem os objetos e pensem nas vozes sonoras deles.
- Pesquise e explore sons da voz do corpo, objetos sonoros e instrumentos para reproduzir algumas sonoridades.
- Depois, escolha alguns sons para contar o enredo da cena através das sonoridades, criando gestos sonoros e sugerindo uma ordem de execução (as crianças poderão gravar para uma posterior reflexão com as crianças numa audição).

Intensidade

Atividade: “Canção: O Ar ou o Vento”, de Bacalov-Toquinho-Vinicius de Moraes, CD A arca de Noé 2”

- Apresente a música, tocando e cantando para as crianças: a *performance* e a improvisação deverão expressar, no refrão: “quando sou forte...”, “quando sou fraco...”, a execução do forte e suave.
- O professor poderá incentivar o canto, as expressões corporais e sons onomatopéicos com atitudes expressivas e criativas, interagindo com as crianças e suas manifestações na vivência musical.

- O professor depois poderá propor uma improvisação com instrumentos da banda rítmica com tambores, xilofones, caxixis etc.: *“Vamos tocar juntos a música do vento?”* E a partir disso, observar as improvisações e manipulações instrumentais das crianças e suas respostas espontâneas à sonoridade nas brincadeiras da canção. A atitude do professor é fundamental para prolongar as atividades. De maneira lúdica, prazerosa e afetiva, proporcionar o desenvolvimento perceptivo das crianças.

Dinâmica

Atividade: “A bicharada chegou”

- O professor poderá pegar um tambor e convidar as crianças para chamar alguns animais para ter aula com eles, ou criar nas crianças uma expectativa de que os animais vão chegar à sala através da escuta das vozes dos mesmos que são executadas pelo professor;

- O professor começa a tocar o tambor bem suave e pergunta: “Vocês estão ouvindo alguma coisa?”. Junto com o tambor, executa o som da voz de algum animal, como, por exemplo, o cachorro. À medida que ele vai crescendo (mais forte), o som da voz também fica mais forte e até manifestar a chegada do animal: “Chegou!!!!”.

- O professor poderá pedir que as crianças avisem tanto a saída dos animais quanto a chegada na sala de aula.

- O professor observa as reações das crianças e convida para que elas com tambores chamem os animais para a sala de aula.

Duração Associada com Imagens Metafóricas – História como Roteiro da Audição – Regularidade e Irregularidade

Atividade: “A brincadeira do canguru e o buraco”

- Contextualize para a criança a história do canguru e o buraco: “Era uma vez um canguru que passeava pela floresta da Austrália (levar mapa, figuras e imagens). De repente o canguru chegou num campo cheio de buracos e ele precisava pular os buracos sem cair neles”. *“Vamos escutar o canguru pular os buracos e depois vamos ajudá-lo a passar por todos eles sem cair lá dentro?”*

- Coloque a gravação (ex.: música: “Abertura”, Uakit CD 21) e trabalhe apenas com *aproximadamente* com os três primeiros minutos da música sugerida.

- Em seguida, proponha uma dramatização da história contada incentivando as crianças a se transformarem em cangurus.
- Observe as reações corporais à sonoridade das músicas e seja sempre presente corporalmente, verbalmente e na sua expressividade.

Atividade: “A história do Pinóquio”

- O professor conta uma história musical do Pinóquio com livro e CD; na parte onde o nariz do Pinóquio estica por causa da mentira, o professor deverá fazer “o som do nariz comprido” do Pinóquio e comparar com “o som curto” do nariz das crianças.
- O professor deverá explorar todas as questões lúdicas, de imaginação e fantasias da história com a criança, não limitando suas inferências, e sim as incentivando na construção simbólica de suas ideias e reflexões.
- As canções pertencentes à história poderão ser cantadas, ensinadas e acompanhadas com instrumentos diversos, aproveitando as manifestações rítmicas e melódicas das crianças.
- Voltando ao parâmetro duração (curto e longo), o professor poderá variar os tamanhos de tipos de narizes, colocando, por exemplo, baquetas, pau de chuva e outros objetos de diversos comprimentos no nariz para enfatizar a vivência auditiva do curto e longo.
- Essa atividade específica contém um aspecto bem concreto e visual da grafia do curto e longo, apesar disso, em outra etapa do ensino musical, esse ponto será trabalhado na forma de grafia.

Andamento Associado a Imagens Motoras – Movimento e Dramatização

Atividade: “A tartaruga”

- Coloque a gravação da canção “Dona Tartaruga” (domínio público – adaptação: Ana Lúcia Braga, CD *Estica... Dobra*).
- Dramatize com gestos corporais os animais que vão aparecendo na canção (tartaruga, morcego, caranguejo, lagartixa, minhoca), sendo a parte da música com andamento devagar. Na segunda parte, corra, brincando e tocando nas crianças rapidamente, respeitando sua permissão com o contato.
- O professor deve observar as reações da criança às mudanças de andamento e esperar a

sua própria descoberta corporal para a brincadeira e nunca forçá-la verbalmente ou de outra maneira que não seja espontânea; o exemplo do professor é a melhor estratégia para que ajude no desenvolvimento musical das crianças.

Altura

Atividade: “O jacaré”

- O professor coloca a gravação da canção “Jacaré” (Sônia A. Pimenta Brito — *CD Saguaco, Leleu e Eu*).

- Começa a dramatizar a música com um fantoche de jacaré. Na canção, a voz do jacaré é mais grave, e o professor deve enfatizar com sua voz numa região grave esse elemento sonoro (ex.: Obaaaa!).

- O professor deverá cantar e brincar com os bonecos interagindo com as crianças, observando suas reações a dramatizações e as trocas dos personagens no decorrer das mudanças de vozes na música, e pedir que eles mostrem as suas bocas grandes também.

Atividade: “Tchunga, tchunga”

- O professor coloca a gravação da canção “Tchunga, Tchunga” (folclore), *CD Catibiribão: Baú e Brincadeiras* - CD 1.

- Como se fosse um teatro de bonecos, o professor apresenta a “família Tchunga” (papai e mamãe urso) de acordo com a canção que manifesta vozes graves, agudas e de um coro.

- O professor deverá cantar e brincar com os bonecos, interagindo com as crianças e observando suas reações a dramatizações e as trocas dos personagens no decorrer das mudanças de vozes na música.

Caráter Expressivo Associado à Mudança de Andamento

Atividade: “O palhaço e a bailarina”

- O professor apresenta a gravação da canção “O Palhaço e a Bailarina” (Cecília Cavaleri), *CD Poemas musicais: ondas, meninas, estrelas e bichos*.

- O professor canta e dança a música inteira, sendo que, na parte do palhaço, coloca um nariz de palhaço e dança de maneira criativa e expressiva como se fosse um palhaço e de acordo com o caráter expressivo da canção, faz o mesmo procedimento na parte da música que cita a bailarina.

- O professor pode convidar os bebês com seus acompanhantes ou professores auxiliares ou as crianças pequenas para dançar e cantar junto com ele.
- Sempre essas atividades podem servir de avaliação, seja rítmica, ou, no caso da manifestação expressiva da criança, frente à sonoridade e a música.

A atividade pode ter desdobramentos com o acompanhamento de instrumentos (chocalhos, claves de bambu – leves e compridos) pelos bebês e crianças.

Forma Associada à Criação de Gestos Expressivos nas Frases da Canção

Atividade: “Jogos e brincadeiras de mão”

- O professor pode propor o ensino de brincadeiras de mão, por exemplo, “Nós somos quatro”.
- O professor ensina a brincadeira tradicional, depois pode propor a criação de outros gestos, substituindo os anteriores.
- De maneira vivencial e intuitiva, as crianças vivenciam gestos, associado a frases e semi frases ou partes na brincadeira sugerida.

Forma Associada à Criação de Gestos Expressivos nas Frases da Canção

Atividade: “Torre de potes coloridos” (audição da escala maior ascendente)

- O professor apresenta o brinquedo e começa a empilhá-los.
- Incentiva as crianças a empilhá-los, colocando em ordem na vez de cada um.
- No momento em que elas vão empilhando, o professor deverá cantar a escala maior ascendente.

Atividade: “Jogo da cadeira vazia das notas musicais” (automatismo de nome de notas)

- Coloque as cadeiras em círculo e de costas umas para as outras.
- O professor com um tambor coloca as regras: “vamos escolher uma nota e, apenas quando eu parar na nota escolhida e conseqüentemente parar de tocar o tambor, vocês podem sentar. Quem sentar primeiro é o vencedor”.
- Depois de algumas rodadas, o professor inclui outra regra: agora vence não só aquele que sentar primeiro, mas quem estiver também falando as notas.

- É importante ressaltar que a dinâmica das atividades pelos professores requer uma criatividade, sensibilidade e formação musical deste para perceber, interagir e responder às motivações, aos desejos, aos afetos das crianças. Essa mediação do professor na aula de música proporciona um maior desenvolvimento musical das crianças. A descrição das atividades são apenas sugestões metodológicas e didáticas, não sendo atividades fixas e estáticas do ponto de vista narrativo e de execução.

SUGESTÃO DE DISCOGRAFIA⁴⁵

A ARCA DE NOÉ. Toquinho e Vinicius de Moraes. Vols. 1 e 2. Polygram, 1980.

A ZEROPÉIA: Uma história de Herbert de Souza, O Betinho.

ADRIANA CALCANHOTO: Adriana Partimpim

AS MAIS BELAS CANTIGAS DE RODA. M. Viana/Nave dos Sonhos.

BACH: Concertos de Brandenburgo (seis concertos)

BEETHOVEN: Quinta Sinfonia – Sonata “Primavera” (violino e piano)

BICHO BRASILEIRO – Saulo Sabino

CANÇÕES DE RODA. Coleção Palavra Cantada

CANÇÕES CURIOSAS. Coleção Palavra Cantada

CANÇÕES DE BRINCAR. Coleção Palavra Cantada, Velas, 1996.

CANÇÕES DE NINAR. Coleção Palavra Cantada, Salamandra/Camerati.

CANTO DO POVO DAQUI. Teca-Oficina de Música, SP, 1996.

CASA DE BRINQUEDOS. Toquinho, Polygram, 1995. Canções.

CASTELO RA-TIM-BUM. Vol 1 e 2

CATIBIRIBÃO: BAÚ E BRINCADEIRAS CD 1 E 2, Sílvia Negrão – 2000

CORALITO. Thelma Chan, SP. Canções.

CIRANDAS E CIRANDINHAS, H. VILLA- LOBOS. Roberto Szidon, piano, Kuarup, RJ, 1979.

CLÁSSICOS DIVERTIDOS. Globo/Polydor.

DANÇA MACABRA. Camile Saint-Saëns

DOIS A DOIS. Grupo Rodapião, Belo Horizonte, MG, 1997.

ESTICA... DOBRA... (2003), CLIC/Grupo Curupaco - Centro de Lúdico de Interação e cultura.

ENROLA-BOLA: Brinquedos, brincadeiras e canções – Rubinho do Vale.

FOR CHILDREN. Béla Bartók. Piano solo, vols. 1 e 2, Zoltán Kocsis, piano, Paulus.

GRUPO GALPÃO – Romeu e Julieta; A rua da amargura

GRUPO UAKTI: 21 e I Ching

HANDEL – Música Aquática

HAYDN – Sinfonia Surpresa; sinfonia do relógio

IHU. TODOS OS SONS. Marlui Miranda, Pau Brasil, 1995. Cantos indígenas.

⁴⁵ Alguns CDs sugeridos se encontram na discografia no livro Música na Educação Infantil de Teca Alencar Brito. Outros são frutos de pesquisa discográfica para meu trabalho em Belo Horizonte/MG e outros de uma coletânea da Escola de Música – Villa-Lobos Núcleo de Educação Musical de Belo Horizonte/MG.

MEU NENÉM. Coleção Palavra Cantada

MEU PÉ, MEU QUERIDO PÉ. Helio Ziskindi, Velas, 1997.

MOZART: Sinfonia no. 40, concerto para harpa e flauta, serenata noturno

MÚSICA NA ESCOLA. Material didático, SEE-MG.

O CARNAVAL DOS ANIMAIS. C. Saint-Saëns.

O GRANDE CIRCO MÍSTICO. Edu Lobo e Chico Buarque, Som Livre.

OS SALTIMBANCOS. Adaptação de Chico Buarque, Philips.

PASSARIM O PALHAÇO CANTOR – Rubinho do Vale.

PÉ COM PÉ. Coleção Palavra Cantada

POEMAS MUSICAIS – Maria Cecília Cavalieri França

PROKOFIEV: O Pedro e o Lobo

QUERO PASSEAR. Grupo Rumo/Velas.

RÁ-TIM-BUM. TV Cultura/Fiesp/Sesi, Eldorado

RUIDOS Y RUIDITOS. Vols.1, 2, 3 e 4. Judith Akoschky, Tarka, Buenos Aires.

SAGUACO, LELEU E EU (2001), CLIC/Grupo Curupaco - Centro de Lúdico de interação e Cultura.

SER CRIANÇA – Rubinho do Vale

SUÍTE QUEBRA-NOZES. Tchaikovsky.

THE CHILDREN'S ALBUM. Tchaikovsky.

TODA COR – Maria Cecília Cavalieri França

VILLA-LOBOS ÀS CRIANÇAS. Jerzy Milewski, Cantabile Projetos de Arte, RJ.

VILLA-LOBOS DAS CRIANÇAS. Espetáculo musical de cantigas infantis, Estúdio Eldorado, 1987.

VILLA-LOBOS E OS BRINQUEDOS DE RODA: Grupo de Percussão da UFMG e Coral Infantil da Fundação Clóvis Salgado, 2003.

VILLA-LOBOS PARA CRIANÇAS. Seleção do Guia Prático de Heitor Villa- Lobos, Acervo Funarte, Música Brasileira, Instituto Itaú Cultural, SP, 1996.

VIVALDI. As quatro estações

REFERÊNCIAS

- BEYER, Esther. Interagindo com a música desde o berço: um estudo sobre o desenvolvimento musical em bebês de 0 a 24 meses. *Anais do XIII Encontro Nacional da ANPPOM Música no século XXI: tendências, perspectivas e paradigmas*. Belo Horizonte: UFMG, 2001. v. II. p. 617-620.
- BRASIL. Decreto n. 1.331 A de 17 de fevereiro de 1854. Aprova o regulamento para a reforma de ensino primário e secundário no Município da Côrte. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legislação/publicacoes/doimperio>.
- BRASIL, Ministério da Educação Musical e do Desporto. *Referencial curricular nacional para Educação Infantil*. v. 3. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRITO, Teca Alencar. *Música na Educação Infantil*. São Paulo: Petrópolis, 2003. p. 204. (sugestão para aquisição)
- CARNEIRO, Aline Nunes. Desenvolvimento Musical e sensório-motor da criança de zero a dois anos: relações teóricas e implicações pedagógicas. 2006. 96 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2006a.
- CARNEIRO, Aline Nunes; FRANÇA, Cecília Cavalieri. O desenvolvimento de condutas sensório-motoras dos bebês: implicações para a estimulação musical no primeiro ano de vida. In: *XV Encontro Anual da ABEM*, 2006, João Pessoa. Anais do XV Encontro Anual da ABEM, 2006b. p.1-6.
- CAUDURO, Vera Regina. *Iniciação musical na idade pré-escolar*. Porto Alegre: Sagra, 1989.
- FONTEERRADA, Maria Trench de Oliveira. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: Editora

UNESP, 2005. 345p.

FRANÇA, Cecília Cavalieri. Do discurso “utópico” ao “deliberativo”: fundamentos, currículo e formação de professores para o Ensino Fundamental de música. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 15, p. 67-79, 2006.

FRANÇA, Cecília Cavalieri. Composição, audição e performance na educação musical. UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais, 1995 (Monografia de Especialização)

FUCCI AMATO, R. C. Breve retrospectiva histórica e desafios do ensino de música na Educação Básica brasileira. OPUS. *Revista da ANPPOM (on-line)*, v. 12, p. 144-165, 2006. http://www.anppom.com.br/opus/opus12/08_Rita.pdf. Acesso: 16 out. 2008.

HARGREAVES, D., MIELL, D. e MACDONALD, R. What are musical identities and why are they important? In: HARGREAVES, D., MIELL, D. e MACDONALD, R. (Eds.) *Musical Identities*. Oxford University Press, 2002. p.1-20.

PARIZZI FONSECA, Maria Betânia. O canto espontâneo da criança de três a seis anos como indicador de seu desenvolvimento cognitivo-musical. 2005. 144 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2005.

PIAGET, Jean. *O nascimento da inteligência na criança*. Trad. Alvaro Cabral. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982/1966. 387p.

PIAGET, Jean. *A formação do símbolo na criança*. Imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Trad. Alvaro Cabral. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975/1964.

PIAGET, Jean. *A construção do real na criança*. Trad. Álvaro Cabral. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1970/1963. 360p.

PONSO, Caroline Cao. *Música em diálogo: ações interdisciplinares na Educação Infantil*. Porto Alegre: Sulina, 2008 – (Coleção Músicas), p.78.

SHORE, R. *Repensando o cérebro: novas visões sobre o desenvolvimento inicial de cérebro*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2000.

SWANWICK, Keith. *Ensinando música musicalmente*. Tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003. Original inglês.

SWANWICK, Keith. *Musical knowledge: intuition, analysis and music education*. Londres: Routledge, 1994.

SWANWICK, K. *Music, mind and education*. Londres: Routledge, 1988.

SWANWICK, K. *A basic music education*. London: Routledge, 1979, p. 124.

SWANWICK, K; TILLMAN, J. The sequence of musical development: a study of children's composition. *British Journal of Music Education*, v. 3, n. 3, Cambridge: Cambridge University Press, p. 331-339, 1986.

WADSWORTH, Barry J. *Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget*. 5. ed. São Paulo: Pioneira, 1993.

A LINGUAGEM ORAL

Idalena Oliveira Chaves

A presença da linguagem na vida humana sempre foi alvo de pesquisas ao longo dos tempos. Já foi tema da psicologia do desenvolvimento e obteve várias interpretações nas teorias de aprendizagem. Neste documento, vamos pontuar a linguagem, oral e escrita, na perspectiva linguística, atentando-nos para os aspectos socioculturais e cognitivos que a envolvem.

Embora os animais também se comuniquem, a linguagem como um processo mental de manifestação do pensamento e de natureza essencialmente consciente pertence apenas ao homem, ou seja, só o homem fala e escreve.

De acordo com o dicionário Houaiss, *Linguagem* é qualquer e todo sistema que serve de meio de comunicação de ideias ou sentimentos, através de signos convencionais, sonoros, gráficos, gestuais etc.; é uma capacidade inata da espécie humana de aprender a comunicar-se por meio de uma língua. A linguagem em si é bem diversificada. Às vezes complexa, constituída, ao mesmo tempo, de elementos diversos, como a gestualidade, os ícones, sons, símbolos, ou palavras. Quando o homem se utiliza da palavra, ou seja, da linguagem oral ou escrita, dizemos que ele está utilizando uma linguagem verbal, pois o código usado é a palavra. Tal código está presente, quando falamos com alguém, quando lemos, quando escrevemos. A linguagem verbal é a forma de comunicação mais presente em nosso cotidiano. Mediante a palavra falada ou escrita, expomos aos outros as nossas ideias e pensamentos, realizamos atos linguísticos imprescindíveis em nossas vidas.

O linguista Hjelmslev, na década de 60 afirma que *a linguagem é o instrumento graças ao qual o homem modela seu pensamento, seus sentimentos, suas emoções, seus esforços, sua vontade e seus atos, o instrumento graças ao qual ele influencia e é influenciado*, ou seja, é a língua concebida como atividade social por meio da qual veiculamos informações, externamos nossos sentimentos e agimos sobre o outro.

Esta é, sem dúvida, a concepção mais rica da linguagem, descrita como um conjunto de usos, cujas condições de produção são consideradas na situação comunicativa. A criança, desde bebê, já percebe essa função expressiva da linguagem e é por meio dela que surgem as suas manifestações, que, mesmo ainda sem emitir sons articulados na língua, expressa suas necessidades.

Outro aspecto da linguagem que não podemos deixar de discutir, o processo de aquisição da fala. A criança passa a se comunicar com mais propriedade a partir do momento em que ela aprende a falar a sua língua materna, a articular sons com significado. O ato de falar é um procedimento comum no nosso dia a dia e nem sempre ocupa grandes discussões nas escolas, principalmente na Educação Infantil, pois há sempre uma crença de que a fala vai evoluir com o tempo. Comentários sobre a evolução da linguagem de uma criança vêm sempre acompanhados de expressões como: “ela ainda está aprendendo a falar”; “quando crescer mais, vai falar direito etc.”. Com isso, às vezes, podem ocorrer problemas de fala que poderiam ser sanados na primeira infância e acabam se estendendo para a vida adulta.

Assim sendo, é importante ressaltar que a linguagem oral é adquirida, seja ela no aspecto cultural ou biológico. Falar é um exemplo de função superior do cérebro cujo desenvolvimento se sustenta, por um lado, em uma estrutura anatomofuncional geneticamente determinada e por outro um estímulo verbal dado pelo meio social. Isso explica essa capacidade da espécie humana de dominar a linguagem sem nenhuma instrução explícita (Chomsky, 2002).

Neurologicamente, o termo linguagem parece fundir-se com o próprio pensamento. Muitos estudos discutem a relação pensamento e linguagem. Lev Semenovich Vygotsky foi um dos primeiros a mostrar a importância da linguagem na formação de processos mentais, afirmando que a melhor maneira de analisar o desenvolvimento das funções psicológicas do cérebro é através da investigação e reorganização do pensamento que ocorre sob influência da linguagem. O autor relata (1993, p. 37) que

em um determinado momento, mais ou menos aos dois anos de idade, as curvas da evolução do pensamento e da fala, até então separadas, encontram-se e unem-se para iniciar nova forma de comportamento.

Nessa faixa etária, a fala, já bem mais desenvolvida, possibilita à criança verbalizar o pensamento, passando a servir de instrumento para pensar e comunicar. Vygotsky (1993, p. 44) ainda acrescenta que “o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sociocultural da criança”.

A linguagem oral apresenta uma inesgotável riqueza de múltiplos valores. Compreender a natureza e função dessa linguagem é de extrema importância para se acompanhar o desenvolvimento de uma criança. É na Educação Infantil que a criança desenvolve a capacidade de prestar atenção à fala, analisando-a em seus diversos segmentos.

Aprender a falar, não consiste apenas em memorizar sons e palavras [...] A construção da linguagem oral não é linear e ocorre em um processo de aproximações sucessivas com a fala do outro, seja ela do pai, da mãe, do professor, dos amigos ou aquelas ouvidas na televisão, no rádio etc. (RCNEI, 1998, p. 126.)

A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO DA LINGUAGEM ORAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ao entrar definitivamente no mundo oralizado, já no seu primeiro ano de vida, a criança depara com ambientes que exigem dela diferentes formas de comunicação. Esses ambientes oferecem oportunidades de imitação e reforço diferencial que possibilitam a emissão de certos sons que se aproximam da linguagem humana.

Desde muito cedo, a criança utiliza a linguagem oral para se comunicar no seu cotidiano e mais intensamente quando ingressa em instituições de ensino. É nesse ambiente, na interação com crianças de sua faixa etária e com profissionais dessa área, que a criança enriquece seu repertório de palavras e de ações, gestos e comportamentos, muitas vezes utilizados para resolver os problemas que surgem no dia a dia. Porém, a ampliação desse repertório falado pela criança não se resume apenas à memorização e repetição de sons e palavras; há uma aprendizagem articulada entre pensamento e ações. Isso pode ser observado sobretudo na expressão de seus sentimentos, atos, sensações e desejos: quando consegue compreender e fazer-se compreendida, a competência linguística é desenvolvida e aperfeiçoada. Assim, cada vez que as crianças vão testando essa compreensão, aperfeiçoam-na, surgindo novas associações em busca de significados e contextualização para a sua fala. Elas vão construindo o seu repertório verbal por aproximações sucessivas, ou seja, quanto maior for sua exposição ao grupo adulto ou mesmo ao grupo de sua faixa etária, mais ampliadas estarão as suas capacidades de expressão.

LINGUAGEM ORAL: AQUISIÇÃO E DESENVOLVIMENTO

A formação da linguagem oral ocorre em uma rede de comunicação. Ela não é um objeto de aprendizagem, o que podemos ensinar a uma criança baseia-se naquilo que ela mesma já construiu na sua interação com o meio linguístico. O que compete ao profissional que lida com a criança é enriquecer, melhorar sua linguagem, através da interação comunicativa. As diversas facetas da linguagem surgem ao mesmo tempo, não existe um período para os sons e outro para as palavras, há uma evolução simultânea.

O desenvolvimento da linguagem começa antes de a criança nascer. Ainda dentro da barriga, o bebê já é capaz de responder a sons e sensações vivenciadas pela mãe. O primeiro ano de

vida é denominado de período pré-verbal e se caracteriza pelo lançamento das bases da comunicação entre o bebê e os que o rodeiam, iniciando as vocalizações e desenvolvendo as capacidades de diferenciar os sons da fala humana. Inclui a emissão de sons que ainda não são palavras, como o choro, as vocalizações, os murmúrios.

No decorrer do primeiro mês, o choro altera-se conforme as suas causas, como por exemplo: dor, fome, birra, solidão ou sono e até mesmo a famosa “manha”, que é a primeira constatação da criança de que a linguagem tem poder. Ela utiliza desse recurso para realizar a sua vontade. Ela acontece nos momentos de birra, quando a criança sente ciúmes ou é repreendida. Esse choro se mantém sempre no mesmo nível. O choro de fome ou desconforto e o de dor também são facilmente compreendidos pelo adulto. O primeiro aumenta de intensidade até que ela seja satisfeita; enquanto o segundo é um choro que se torna inconstante tendo gritos pelo meio.

As palavras que a criança escuta e os ruídos e sons que ela produz só adquirem sentido em seu contexto, sustentados por todos os elementos não verbais ou pré-verbais da comunicação. Isso acontece em todas as sequências de interação com um bebê. Assim, a partir dos primeiros meses e durante o seu primeiro ano, a criança adquire capacidades interativas e balbucio. As capacidades interativas, consideradas pré-verbais, caracterizam-se por todos os meios de comunicação que a criança e seu interlocutor utilizam com frequência, como os olhares, os sorrisos, os gestos, a voz e suas modulações.

A princípio, pequenas produções vocais são emitidas um pouco por acaso, como se os órgãos da fonação simplesmente entrassem em funcionamento. Depois, os movimentos casuais serão modulados pela imitação. Ao nascer, o bebê já é interpretado pela fala do outro, que por sua vez imprime significado a suas emissões vocais. Com algumas semanas de vida, o bebê já reconhece sons da fala e, a partir de 3 a 4 meses, ele entra na fase do balbucio de sequências de sons – que são mais ou menos universais, até mesmo entre crianças surdas:

- O [a] inaugura as vogais, seguido de [e], [i], [u];
- As consoantes [p] e [b] são seguidas pelas nasais [m] e [n]. Geralmente as formas são imprecisas ao início e, depois, assemelham-se cada vez mais aos fonemas da língua (pa, pa, pa, ba,ba,ba, ma,ma,ma, na,na,na).

- Alguns fonemas são articulados somente no terceiro ou quarto ano de vida, podendo apresentar dificuldades articulatórias (p. ex.: o som que é representado na ortografia pelo dígrafo *lh* é muito difícil de ser produzido no início: *palhaço*).

O balbucio, que, no princípio, é produzido com qualquer tipo de som e todos os ruídos de boca possíveis evolui, adaptando-se cada vez mais aos modelos fonéticos ouvidos, ou seja, progressivamente ele vai se limitar ao sistema fonético da língua materna da criança. Essa evolução pode ser compreendida facilmente. Primeiramente, a criança ouve o som que produz e cria-se um vínculo entre a forma acústica produzida e o esquema complexo de gesto motor que ela realiza ao articular tal fonema. Por isso, é importante que o adulto fale com clareza e mais lentamente ao conversar com os bebês. A partir dos cinco ou seis meses, ela gosta de repetir sons que acabou de produzir por prazer e para se exercitar. Essas autoimitações reforçam a ligação entre o som e o movimento motor produzido. Deve-se ressaltar que o balbucio é muito mais que uma imitação, o bebê sente prazer de brincar com os sons, com a ajuda da voz.

Pinker (2001) diz que:

o bebê é como uma pessoa que ganhou um complicado equipamento de áudio cheio de botões e comutadores, sem legenda, sem manual de instruções. Ao escutar seu próprio balbucio, os bebês escrevem seu próprio manual de instrução, aprendem quando devem mover que músculo em que sentido para obter que mudança no som. Esse é um pré-requisito para poder reproduzir a fala do adulto.

Por volta dos dez meses, a criança começa a gostar de brincar com formas repetidas, juntando dois fonemas como “bababa”, “dadada” ou “papapa”, o que pode ser denominado de reduplicação silábica. E a partir de então, surgirão as primeiras palavras.

Assim, ao final do primeiro ano, o bebê já produz um balbucio rico; produz ruídos com os lábios e a língua; brinca bastante com a voz, emitindo gritos e fonemas que adquiriu; imita algumas entonações e alguns ruídos, como o da tosse e utiliza gestos significativos. Nessa fase, o bebê, também, compreende as palavras e começa a emití-las, geralmente isoladamente, durante um período que pode durar de dois meses a um ano, isto é, a criança pode estar com dois anos e ainda completando dois anos e emitindo palavras isoladas. O que não é normal é que um bebê de um ano não balbucie, não faça ruídos com a boca e não tente imitar a voz. É importante estar atento para tomar as providências necessárias, a fim de que a criança tenha garantido um bom desenvolvimento da linguagem oral.

A partir de doze meses aos cinco anos, acontece o período denominado de *verbal básico*. O sistema de sons da língua vai sendo construído gradativamente mediado pela fala do adulto. Os jogos de imitação, o prazer de dialogar, as repetições de sílabas e suas variáveis, tudo colabora para aumentar a percepção e a compreensão. As primeiras palavras são, geralmente, “papai” e “mamãe”, são as mais esperadas, nas quais se investe muito e estas desempenham um papel muito especial nas produções da criança. A estimulação oral cresce e o vocabulário inicial é enriquecido com formas linguísticas, não tão claras ainda, mas que permitem à criança falar de pessoas e de coisas importantes em sua vida, como *bola, bebê, dormir, chupeta, água, biscoito, boneca e, o mais importante*, lhe permite pedir o que quer. É a linguagem oral despontando para a sua função primaz: a comunicação.

Nessas aquisições, o adulto desempenha diversos papéis. Em primeiro lugar, é o provedor de modelos. A criança frequentemente repete frases ditas pelo adulto, ou somente as últimas palavras, como se fosse um eco, o que é considerado muito construtivo, pois, ao repetir, a criança memoriza a forma das palavras e adquire o hábito de utilizá-las. Isso ainda não significa que ela esteja realmente produzindo espontaneamente determinadas palavras, ou seja, sabendo o que está dizendo; pode ser que esteja simplesmente imitando, mas isso faz parte de uma etapa de preparação, treinamento e armazenamento de modelos. É o adulto quem reforça, tornando precisas essas primeiras palavras produzidas pela criança, dando-lhes significados. Na maioria das vezes, é difícil entender o que ela está querendo dizer e é preciso compreender, depois traduzir ou repetir a forma correta da palavra; o adulto interpreta e a criança se vê interpretada por ele. Passada esta fase, a criança parte para produção de palavras e frases.

Por volta dos dezoito meses, a linguagem progride cada vez mais. O incremento de vocabulário ganha a velocidade de no mínimo uma palavra nova a cada duas horas, que a criança irá manter até o fim da adolescência. Falar pressupõe a aquisição de um sistema linguístico que envolve aspectos:

- Fonéticos e fonológicos (os sons da língua);
- Morfológicos (formação das palavras);
- Sintáticos (formação das sentenças);
- Semânticos (o sentido das palavras);

- Sociais (o ambiente, a comunidade de fala);
- Pragmáticos (o contexto, a situação comunicativa).

A sintaxe tem início, com cadeias contendo o mínimo que ela exige: duas palavras.

- Ex. 1: “lapi nina” (lápis da Marina).

As combinações de duas palavras têm sentidos tão semelhantes no mundo todo que parecem traduções umas das outras. As crianças anunciam quando os objetos aparecem, desaparecem e se movem, mostram suas propriedades e donos, comentam o que as pessoas estão fazendo, comentam sobre o que veem, rejeitam e pedem objetos e atividades e perguntam sobre quem, o que e onde. Essas microfrases já refletem a aquisição em andamento, e esse “mini falante” já consegue realizar 95% das sentenças da sua língua, utilizando as palavras na ordem correta. Isso não é nenhum toque da varinha de condão, a criança constrói sua língua a partir das formas orais que escuta. Há mais coisas ocorrendo na mente das crianças que o que sai por suas bocas. Antes de conseguirem juntar e produzir duas palavras, elas já compreendem uma frase usando sua sintaxe. Quando as crianças passam a juntar palavras, estas parecem deparar com um obstáculo na hora de sair, isto é, a criança quer dizer mais coisas do que ela consegue pela restrição do seu sistema fonológico, que está em processo de evolução. As expressões de duas ou três palavras das crianças parecem amostras extraídas de frases potencialmente mais longas que exprimem uma ideia completa e mais complicada.

- Ex. 2: “bio xixi cau” (Doguinho fez xixi no carro.)

A maioria das crianças de menos de três anos utiliza formas simplificadas, com uma pequena voz aguda e velocidade de fala aumentada. As pessoas que não fazem parte do convívio próximo da criança não compreendem a sua fala. Elas pronunciam poucas consoantes, pois aquelas que são difíceis de serem pronunciadas são omitidas ou distorcidas. Os encontros consonantais praticamente não aparecem e, em geral, todas as vogais são pronunciadas, mas nem sempre nitidamente em todas as palavras.

As crianças são incapazes de produzir discursos longos, de cinco ou mais sílabas. Elas simplificam, encurtam e omitem o final das palavras. Mesmo quando elas se esforçam, quando tentam repetir o modelo de fala adulto, as dimensões são limitadas. As simplificações acontecem porque as crianças têm dificuldade em encadear a pronúncia de diversas sílabas. Isso ocorre ou pela dificuldade na articulação dos sons, em memorizar, ou às vezes, até por falta de estímulo.

Até dezoito meses, é fácil contar quantas palavras são utilizadas pela criança. Contudo, nos meses seguintes, isso se torna difícil ou mesmo impossível, pois as aquisições são muito rápidas. Ainda assim, a compreensão é muito maior do que a produção. David Crystal (1986) estima que a criança compreende cerca de um número cinco vezes maior de palavras do que é capaz de produzir.

Entre o final do segundo ano e meados do terceiro, surge a fase denominada por Pinker (op. cit.) de *Grande Explosão*, em que a linguagem das crianças se transforma em uma conversa gramatical fluente. O comprimento das frases aumenta de modo constante e, pelo fato de a gramática ser um sistema combinatório discreto (substantivo, verbo, complemento), o número de grupos sintáticos aumenta exponencialmente, dobrando a cada mês. A criança chega a produzir mil palavras antes de completar três anos de vida. Aos três anos, é um gênio gramatical, domina a maioria das construções, é bem mais fiel que infiel às regras, respeita os universais da linguagem (sujeito, verbo, objeto), erra de maneira sensata, ao mesmo tempo em que evita vários tipos de erros.

- Ex. 3: “mamãe, marina não *laveu* a mão”.

Para Airmard (1996), o discurso de uma criança de três anos já apresenta todas as estruturas essenciais da língua esboçadas nele.

Por volta dos três anos, quase sempre as crianças aprendem a dizer “eu” e a falar na primeira pessoa no singular. O uso do “eu” marca a entrada oficial no mundo da gramática, com suas primeiras regras. Depois dele, surgirão os outros pronomes. O uso de todos os pronomes pessoais constrói referenciais para a criança e vai facilitar a construção de formas verbais. Antes de referirem a si mesmas dizendo *eu*, as crianças costumam utilizar “bebê” ou seu nome.

- Ex. 4: “Augusto num qué mais.” em vez de “Eu não quero mais.”

A criança não espera os três anos para mostrar sua curiosidade e fazer perguntas. Entretanto, até essa idade, ela não tem recursos suficientes para fazê-lo. A partir das primeiras palavras, há enunciados cuja entonação interrogativa não deixa qualquer dúvida sobre a intenção da criança. Durante o segundo ano de idade, surgem os primeiros termos interrogativos. E, aos três anos, as perguntas explodem em decorrência de progressos linguísticos, uma vez que a criança já produz enunciados mais longos, tem um vocabulário maior e utiliza certo número de termos interrogativos, além daquilo denominado de curiosidade intelectual, avidez de saber, descoberta do mundo.

Segundo Aimard (ob. cit.), não se sabe até que ponto a criança está brincando ao fazer tantas perguntas. É verdade que ela pergunta e repregunta a mesma coisa muitas vezes e que, em alguns momentos, reformula sua pergunta quando recebe uma resposta. Pode ser uma brincadeira, mas também uma necessidade de compreender completamente o que não foi entendido na primeira explicação ou uma necessidade de manter uma conversa com o adulto.

As primeiras formas interrogativas são “onde”, “quem é” e “o que é”, seguidas por “quando” e “como” e, mais tarde, surge o “por que”. São muitas perguntas, uma vez que a criança tem tudo para descobrir e para compreender. A quantidade de perguntas reflete a intensa atividade intelectual da idade.

Assim, pode-se concluir que uma criança cuja linguagem se constrói normalmente é, aos três anos, um bom interlocutor, capaz de:

- expressar-se e de compreender as trocas essenciais da comunicação oral;
- repetir uma história que lhe foi contada;
- produzir frases construídas com rico vocabulário.

Após os três anos, as crianças aperfeiçoam o conhecimento em relação à construção das frases, utilizando pronomes pessoais, preposições (as primeiras são as de lugar, como no, na, para) e orações subordinadas. Nessa fase, elas utilizam marcas mais complexas para indicar posse, como os pronomes possessivos. Em seguida, surgem os advérbios de tempo e de lugar.

Por volta dos três anos e meio, as crianças usam o sufixo de concordância “s” em mais de noventa por cento das frases que assim o exigem e praticamente nunca, o empregam nas frases em que isso está proibido. Essa peripécia é parte do surto da gramática que elas vivem, durante o qual, subitamente, começam a falar frases fluentes, respeitando a maioria dos aspectos sutis da língua falada por sua comunidade, como a concordância no plural e no tempo dos verbos.

As crianças de quatro ou cinco anos, que, em sua maioria, falam muito cometem muitos erros pequenos, como substituições de palavras de forma inadequada. Às vezes, dão-se conta da troca em seguida, outras vezes nem percebem.

- Ex. 5: “O *fazedor de vento* parou.” (O ventilador parou.)

Tudo acontece como se a criança compreendesse intuitivamente alguns mecanismos da língua e estivesse se apropriando deles. Ela é um aprendiz no mundo das palavras. Logo que compreende que determinado prefixo ou sufixo modifica regularmente o sentido de uma palavra, passará a utilizar esse procedimento para criar as palavras de que necessita. A derivação é o procedimento mais simples da criação de palavras.

- Ex. 6: “Olha mamãe, o *lixador* deixou cair os sacos de lixo na rua!” (o lixeiro).

As aquisições de vocabulário de cada criança estão muito ligadas ao ambiente sociocultural, aos hábitos e aos centros de interesse das pessoas mais próximas. Assim, as crianças constroem, às vezes, um léxico bastante especializado em decorrência do ambiente oralizado em que se encontram. Todas possuem alguns campos comuns, como termos que se referem a brincadeiras, nomes de pessoas, animais, objetos etc. Esses domínios dependem muito dos hábitos educacionais, das normas de boa educação e da estrutura familiar.

A criança não inventa a linguagem. Mesmo se admitirmos que ela possui aptidões inatas, uma espécie de pré-programação das estruturas de linguagem, estas jamais serão construídas se não houver “um banho de linguagem” em um ambiente muito oralizado. Das suas referências linguísticas ela extrai os modelos, os esquemas a partir dos quais vai construir sua própria linguagem.

Construir a linguagem pressupõe ter capacidade de discriminação, ou seja, a criança tem de perceber, reconhecer, reproduzir as pequenas irregularidades de ordem acústica, as diferenças entre fonemas que só diferem por um traço, como a sonoridade e a nasalidade, e compreender as distinções entre a separação da cadeia falada.

A criança escuta, percebe, distingue... Mas como é que ela compreende? A questão das estratégias de compreensão é uma das mais difíceis. Como é que a criança extrai sentido de um enunciado, cujas palavras e estruturas, em sua maioria, ignora?

A entonação é, com certeza, um dos primeiros indicadores. A forma interrogativa é percebida como tal muito antes que a criança compreenda as palavras e a sintaxe. Alguns termos são mais marcados que outros ou colocados de forma tal que chamam mais atenção. É provável que, mesmo não compreendendo um enunciado em seu conjunto, a criança preste atenção a algumas palavras, as mais conhecidas, as que aprecia ou as que são acompanhadas por gestos (“aquele brinquedo ali!”) ou de localização (“este que está em baixo da mesa”). A redundância do discurso do adulto facilita a criação de referenciais.

O comprimento dos enunciados e a ordem de ocorrência das palavras intervêm e, com frequência, misturam-se. Muitas crianças são incapazes de conservar sua atenção até o final de um enunciado muito longo. Conseguem reparar, muitas vezes, somente nas primeiras palavras.

Em uma criança normal, pode haver uma diferença de um ano ou mais em termos da velocidade de desenvolvimento da linguagem, tanto na produção quanto na compreensão, mas as fases pelas quais elas passam são geralmente as mesmas, independentemente do tempo em que cada uma durará.

O DESENVOLVIMENTO LINGUÍSTICO

A partir dos cinco anos, uma criança em condições normais de aquisição da fala pode ser considerada um falante competente na sua língua. Não se esperam mais trocas de sons, as sentenças apresentam estruturas mais complexas e o vocabulário se apresenta muito mais rico, principalmente em relação à sinonímia. A capacidade metalinguística está desenvolvida, mas ainda não é o bastante para lidar com a criatividade da linguagem humana. Os provérbios, jogos de palavras e anedotas continuam sendo um problema, pois as crianças não lidam bem com a diversidade de sentido das palavras e frases. Algo do tipo “está chovendo canivete”, dependendo da vivência da criança, pode causar terror. Ela vai entender o verbo chover e o substantivo canivete como algo real. Pense-se o que significa para uma criança que conhece o canivete e sabe para que ele serve imaginar uma chuva deles sobre a sua cabeça! É preciso ter cuidado com expressões idiomáticas e provérbios descontextualizados para a criança, corre-se o risco de ela não entender e haver transtornos na comunicação. A linguagem é atividade constitutiva do conhecimento do mundo pela criança. É o espaço em que esta se constitui como sujeito e em que o conhecimento do outro e do mundo é segmentado e incorporado.

O desenvolvimento linguístico de uma criança não envolve apenas a interação socioverbal (Bakhtin, 1988). Os sons que ela produz ao falar resultam de um conjunto de ações coordenadas que faz parte da anatomia humana. A linguagem oral é, então, organizada em sons produzidos articulatoriamente por um aparelho fonador. Os sons são adquiridos pelas crianças gradualmente de acordo com o amadurecimento dos órgãos da fala (LAMPRECHT, 2004).

A FALA

Desde a década de 80, alguns estudos linguísticos têm apontado que a escola tem dado muita importância à escrita e pouca atenção à fala da criança (CAGLIARI, 1989). Quando as crianças aprendem a falar, elas descobrem a magia da produção de sons e, quando aprendem a escrever, descobrem outra magia: na escrita representamos os sons da nossa fala. A parte sonora da linguagem é produzida harmonicamente e de modo evolutivo de acordo com a maturação do aparelho fonador, responsável pela produção da fala. Ou seja, a criança vai crescendo e a sua fala vai evoluindo até ela ser capaz de realizar, com fluência, todos os fonemas da língua, unindo-os aos significados.

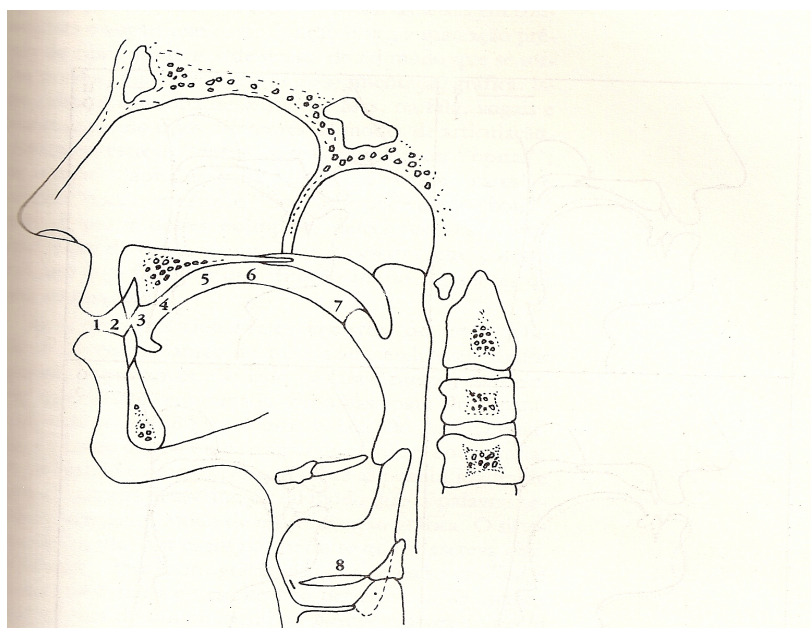
De acordo com pesquisas linguísticas, a criança, aos cinco anos, já está com o aparelho fonador completamente desenvolvido. Tudo acontece naturalmente se a criança estiver imersa em um ambiente oralizado e se não tiver nenhum problema neurológico ou psicológico que comprometa a sua linguagem.

Passo agora a descrever esquematicamente os sons produzidos pelo aparelho fonador para que o educador compreenda por que, às vezes, as crianças trocam alguns sons, não porque não sabem produzi-los, mas pela dificuldade em percebê-los no momento da fala.

Os Sons da Fala

Segundo Sapir (1954:23), “ a fala é uma atividade instintiva, biologicamente determinada. [...] É uma trama extremamente complexa [...] no cérebro, no sistema nervoso e nos órgãos de articulação e audição.”

O desenho esquemático do Aparelho Fonador abaixo, apresenta os números correspondentes aos lugares de articulação no momento da fala; e o quadro, a seguir, mostra o lugar e o modo como eles são produzidos. Os símbolos representados por letras são apenas para mostrar de maneira mais fácil como se realiza o som.



CAGLIARI, 1989, p. 55.

Modos de articulação e fonação Lugares de articulação	Oclusivas surdas	Oclusivas sonoras	Nasais sonoras	Fricativas surdas	Fricativas sonoras	Vibrantes sonoras	Laterais sonoras
Bilabiais	p pule	b bule	m mata				
Labiodentais				f faca	v vaca		
Dentais	t surto	d surdo	n nata				l lata
Alveolares				s	z	r	
Palato-alveolares	tx tia	dj dia		x chá	j já		
Palatais			ññ manha				ly malha
Velares	k calo	g galo					
Glottais				h rato carta carga			

Como podemos perceber pelo quadro acima, há sons produzidos do mesmo modo e no mesmo lugar, diferenciando-se apenas pelo grau de sonoridade, como “calo” e “galo”, isto é, se a criança não ouvir essas duas palavras com clareza, com certeza ela não perceberá a diferença entre elas. No início da aquisição da fala, tanto faz se o falante disse calo para galo, pois só mais tarde ele conseguirá fazer a distinção pelo significado. Sem contar que há uma cronologia padrão para a criança conseguir produzir determinado som, pois, da mesma maneira que os órgãos responsáveis pelos movimentos motores que possibilitam à criança pegar objetos, assentar-se, engatinhar e andar se desenvolvem cronologicamente, o mesmo ocorre com os órgãos responsáveis pela produção dos sons da fala.

O profissional que lida com a criança de 0 até 5 anos deve ficar atento quando as aquisições não parecem normais. Cada criança progride conforme o seu próprio ritmo, mas as aquisições seguem a mesma ordem, apenas a velocidade dos progressos é que varia muito.

O quadro abaixo descreve a evolução dos processos fonológicos de acordo com a idade da criança com desenvolvimento normal do português.

Processos Fonológicos	Idade							
	1,6	2,0	2,6	3,0	3,6	4,0	4,6	5,0
Redução de encontro consonantal Ex.: bruxa - buxa								•
Apagamento de sílaba átona Ex.: chapéu - peu					•			
Apagamento de fricativa final Ex.: espelho - epelho				•				
Apagamento de líquida final Ex.: martelo - matelo						•		
Apagamento de líquida intervocálica Ex.: barata - baata				•				
Apagamento de líquida inicial Ex.: leite - eite			•					
Desvozeamento Ex.: gato - çato								•
Anteriorização Ex.: coca cola - tota tola						•		
Substituição de líquida Ex.: barata - balata					•			
Semivocalização de líquida Ex.: cabelo - cabeio					•			
Plosivização Ex.: chave - tave			•					
Assimilação Ex.: sujeira - xujeira			•					
Sonorização intervocálica Ex.: sofá - sová		•						

A seta indica as faixas etárias durante as quais o processo opera na maioria das crianças e o asterisco indica a idade mais elevada em que o processo pode ocorrer, sendo considerado ainda normal.

Se o educador, no convívio com a criança, perceber que essa evolução não está ocorrendo dentro da normalidade, é necessária uma atenção maior e observar o quadro evolutivo, pois pode ser algum dos problemas de linguagem, os quais serão descritos abaixo.

PROBLEMAS DA LINGUAGEM

Até a década de 80, as crianças que apresentavam qualquer alteração de fala eram consideradas como portadoras de um distúrbio articulatorio. Desde então, tem havido uma maior preocupação em compreender por que a criança apresenta uma fala ininteligível, procurando-se apontar as características dessa alteração e a melhor forma de tratá-la. Os distúrbios da língua oral podem ser muito prejudiciais ao desenvolvimento da criança e sua interação no meio social. Detectá-los na infância de forma que possam ser diagnosticados e tratados a tempo é de suma importância.

Muitos casos, por exemplo, como os que as crianças apresentam lesões cerebrais, serão mais dificilmente tratados, mas uma intervenção em tempo oportuno ajudará a integrar o sujeito à sociedade de forma participativa.

O que devemos levar em conta quando temos de dar uma opinião sobre a linguagem de uma criança? Antes de tudo, é necessário que se tenha uma descrição precisa dos problemas, que podem ser de origem articulatoria (fissuras palatinas, nasalização, respiração oral, adenoide hipertrofiada, amigdalite, falha na dentição), de fala (omissões de sons e sílabas, simplificações).

Ex. biqueta (bicicleta), eleticidade (eletricidade), agos (arroz).

Ou de desenvolvimento da linguagem, como lentidão no progresso da fala; incompreensão do que se diz e disfunções no mecanismo de aquisição.

Descritos os problemas, a etapa seguinte será verificar as causas. Há problemas que podem ser solucionados na própria escola com a estimulação do educador, outros terão necessidade de encaminhamento para o profissional da área. Uma das causas mais relatadas nas discussões com profissionais da Educação Infantil está relacionada à audição. Às vezes, a criança não fala porque não escuta bem. Existem graus de deficiência auditiva leve e moderada de difícil detecção no primeiro ano de vida nos exames pediátricos e teste da orelhinha. Há alguns comportamentos da criança que possibilitam ao educador identificar se a sua linguagem apresenta problemas causados por um indício de perda auditiva. Se a criança não escuta quando é chamada, se se apresenta muito dispersa e agitada ou não compreende as instruções mais comuns, como pedir para guardar os materiais, por exemplo; ou se, quando ela está em um ambiente com muito ruído, apresenta-se agitada, tentando compreender o que

dizem, pode ser um possível problema auditivo.

Outras causas relatadas estão relacionadas a problemas neurológicos, lesões cerebrais que podem causar: afasia (regressão ou perda da linguagem já adquirida), disartria (dificuldade para articular os sons da língua), disfasia (na aquisição) causada por uma lesão no cérebro que pode ocorrer antes de a criança nascer ou no momento do parto.

É comum ouvirmos educadores relatando que há crianças, na creche, com dois anos que não falam nada. São crianças que apresentam atraso no aparecimento da fala, ou seja, na emissão das palavras, na expressão do pensamento ou dos desejos. É considerado atraso de linguagem se for observado que a criança já completou 1 ano e meio e não produz nenhuma palavra isolada ou que, aos 2 anos, não forma sequer uma frase simples. Nesse caso, deve-se de imediato pesquisar as causas que podem variar desde:

- uma proteção exagerada; isso ocorre com frequência quando os pais adiantam e adivinham a vontade da criança e ela não sente necessidade em falar, ou até mesmo os educadores, na correria do dia a dia, que acabam antecipando as ações da criança antes de ela se manifestar oralmente;
- a falta de estímulos adequados, se a criança não é estimulada a falar, não ouve histórias, música, etc.
- meio socioafetivocultural desfavorável;
- atraso psicomotor;
- perda auditiva parcial ou total;
- problema neurológico.

Verificar o nível de linguagem em relação ao esperado para a idade e escolaridade é fundamental. Faz-se inicialmente uma pesquisa minuciosa para identificar as causas do atraso da linguagem, orientar a família, para que a mesma participe de forma ativa nas ações desenvolvidas pela escola, estimular e trabalhar com a criança principalmente as áreas perceptiva, auditiva e visual, além da área motora. Um trabalho com a musculatura oral e facial favorece e propicia a articulação das palavras.

Descartando todos os obstáculos que poderiam impedir o desenvolvimento da linguagem, parte-se para a investigação do problema neurológico. A dislalia ou desvio fonológico tem sido muito apontado no cotidiano da Educação Infantil, principalmente nas escolas com programas de inclusão. Consiste na má articulação das palavras, seja omitindo ou acrescentando fonemas, trocando um pelo outro, ou ainda distorcendo fonemas. A falha na articulação das palavras pode ainda ocorrer no nível dos fonemas ou de sílabas. Quando a criança não consegue desenvolver um bom padrão de fala, com distinções claras dos fonemas, acabará passando essas trocas para a escrita, quando iniciar essa nova fase. É preciso ficar atento porque esse problema só poderá ser, de fato, detectado a partir de seis anos, já que, antes disso, a criança está construindo o sistema fonológico da língua.

Outro problema neurológico bastante discutido na literatura é a disfasia, que consiste na incapacidade de a criança adquirir a linguagem ou aspectos específicos da linguagem, devido a uma lesão cerebral. Pode ser detectada aos três anos, se nessa idade a criança não produz frase alguma com mais de três palavras e apresenta problemas motores. A disfasia, sendo detectada no início e com acompanhamento adequado do fonoaudiólogo, possibilita um bom desenvolvimento da linguagem tornando a criança capaz de se comunicar oralmente com facilidade.

Dentre os relatos de educadores, a gagueira também aparece em destaque. Segundo Nicolosi (1996), gagueira é um distúrbio na fluência e na temporalização da fala. Essa disfluência na fala surge sempre na infância, num período que vai aproximadamente dos três aos seis anos.

Nesta fase, a criança está adquirindo linguagem e este processo exige prontidão para desenvolver vocabulário e organizar sentenças, sendo bastante frequente o aparecimento do que se chama disfluência infantil. Em termos da aquisição da linguagem, essa disfluência é explicada pela busca de palavras adequadas, num léxico ainda muito reduzido, pela tentativa de elaborar sentenças e se comunicar com adequação. Nesses momentos, a criança vacila, usa um tempo mais longo para começar a falar, para no meio da frase, prolonga ou repete alguns sons, o que é visto por muitos, principalmente pelos pais, como o início de uma gagueira, problema em geral temido e não aceito.

O desenvolvimento linguístico de uma criança não envolve apenas a interação socioverbal. (BAKHTIN, 1988) Os sons que ela produz ao falar resulta de um conjunto de ações coordenadas que faz parte da anatomia humana. A linguagem oral é, então, organizada em sons produzidos articulatoriamente por um aparelho fonador. Os sons são adquiridos pelas crianças gradualmente de acordo com o amadurecimento dos órgãos da fala. (LAMPRECHT, 2004)

A gagueira é muito frequente em crianças pequenas e é sempre aconselhável que o educador não a ignore. Pesquisas recentes têm indicado que a gagueira tem origem genética e independe da atitude de pais e professores para “convencer” a criança a falar sem gaguejar.

A gagueira significa muitas coisas, pode ser uma ansiedade na comunicação que afeta o desenvolvimento linguístico. Há repetições de palavras, de sílabas e de sons e prolongamentos de vogais. Quando ocorrem os bloqueios, principalmente quando acompanhados de esforço, é considerada insuficiência linguística, pode ser observada em crianças com mais de 4 anos. Já na idade escolar, as disfluências são sempre preocupantes, e essas crianças precisam de ajuda especializada imediata. Sem essa ajuda, a gagueira poderá realmente afetar seu desempenho na escola e seu bem-estar pessoal.

O que é importante é não fixar a gagueira e evitar:

- observações que deem ênfase ao gaguejar;
- atitude de espanto ou de falta de paciência do interlocutor; ou
- que a criança se exponha naqueles dias ou momentos em que ela está gaguejando mais.

O que ajuda:

- os fonoaudiólogos aconselham conscientizar a criança da gagueira para que ela preste atenção ao modo como fala: falar com tranquilidade, falar devagar;
- contar histórias para a criança, desenvolvendo vocabulário e o modelo de fala (repetir a mesma história muitas vezes - a criança mesma vai pedir a mesma história, repetindo e fixando palavras, expressões, ideias, pensamentos, etc.);
- pedir à criança que conte as histórias que ouviu, relate casos ou acontecimentos;
- Pedir ajuda dos colegas de sala para que tenham paciência, explicando o problema.

Muitos problemas de linguagem, considerados mais simples, podem ser resolvidos na própria escola com uma intervenção adequada do educador.

A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

Antes de serem alfabetizadas, as crianças não têm compreensão clara de como a fala é organizada. De um modo geral, elas recorrem à oralidade para fazer várias hipóteses sobre a escrita, mas usam também a escrita, dinamicamente, para construir uma análise da própria fala. Nos últimos anos, vêm surgindo muitos trabalhos voltados para a conscientização da fala pela criança, são estudos que sinalizam para o educador que ele pode desenvolver nas crianças, desde bebês, capacidades de reflexão sobre os sons que compõem a linguagem oral; são pesquisas sobre a consciência fonológica e fonêmica que vêm ganhando fôlego nas instituições de Educação Infantil. De acordo com Lamprecht e Costa (2006), “o estudo sobre a consciência fonológica tem despertado o interesse de pesquisadores de diversas línguas alfabéticas, pelo fato de exercer um papel importante no processo de aprendizagem da leitura e escrita.”

Entende-se por consciência fonológica a percepção dos sons que fazem parte das palavras que ouvimos e falamos. Conscientizar-se dos sons que produzimos refere-se à capacidade de compreender a maneira pela qual a linguagem oral pode ser dividida em componentes cada vez menores: sentenças em palavras; palavras em sílabas; e sílabas em fonemas. A consciência fonológica é mais ampla, envolve a repetição de sons em uma ou mais sílabas, a compreensão de palavras e frases. A consciência fonêmica compreende a capacidade de dividir palavras em fonemas – as crianças se dão conta de que as palavras são constituídas de sons; e os sons, ao serem modificados, podem alterar o sentido da palavra: *cola, gola, mola, bola, cinco, zinco, etc.*

Brincar de rimar, brincadeira comum entre crianças pequenas, revela como elas já estão prestando atenção à fala e à semelhança de sons: rimam, geralmente, o nome dos colegas... *Daniel cara de pastel... Marina gosta de gelatina... Augusto rima com susto.* Jogos verbais com sílabas, jogos de versos, trovinhas e palavras como os trava-línguas são ideais para o desenvolvimento das sílabas complexas como: *no meio do trigo tinham três tigres.*

Tais atividades, que são descritas na literatura como estratégias para desenvolver a consciência fonológica, fazem parte da rotina da Educação Infantil de 0 até 6 anos. O que ocorre é que muitos educadores não exploram essas atividades conscientes da sua importância para o desenvolvimento da oralidade. A música, as histórias, roda de conversas e as brincadeiras cantadas, assim como jogos de versos são habituais, mas aplicados, muitas vezes, descompromissadamente. Nem sempre são utilizados e ou reconhecidos como

recursos para desenvolver a linguagem oral, o que acaba acontecendo.

A noção de palavras e frases é introduzida, oralmente, a partir dos quatro anos. As crianças apresentam muita dificuldade em segmentar enunciados em palavras, isso se apresenta de forma bem clara nas primeiras manifestações da língua escrita. Há várias atividades que podem ser realizadas, oralmente, com a criança para que ela tenha consciência das palavras: mostrar para a criança que *palavras são os sons articulados que produzimos e que têm um sentido na nossa língua*. Ex.: Será que GURUGU é uma palavra?

No quadro abaixo, apresento uma brincadeira que realizei nos cursos de formação para exemplificar uma maneira de a criança produzir uma palavra conscientemente; ao descobrir o segredo, ela produzirá uma palavra e perceberá como ela apresenta um sentido definido pelo contexto.

- Será que GURUGU é uma palavra?
- Não, não é. Mas você descobrirá a palavra, substituindo GURUGU por uma palavra da nossa língua. Descubra qual é a palavra.
- GURUGU é personagem de conto de fada.
- GURUGU não é mau, mas às vezes tem de ser...
- GURUGU salva princesa... salva menina...
- GURUGU leva coração para rainha...
- GURUGU abre barriga de lobo...
- No lugar de GURUGU você vai colocar a palavra _____.

A noção de frase também é difícil nessa fase. É importante demonstrar através de exemplos que uma frase é como se fosse uma história bem curtiinha – *Pedro tem uma mochila do homem aranha*. Brincadeiras como *lá vai a barquinha* desenvolvem essa habilidade.

A exploração constante de variadas práticas orais envolvendo a consciência fonológica serão úteis para o desenvolvimento das capacidades envolvidas no desempenho da criança em relação à sua linguagem oral. Quanto mais desenvolvida a consciência fonológica, melhor será a compreensão da relação fonema-grafema.

Emilia Ferreiro, em um texto da *Revista Pátio* (2004), mostra a importância da reflexão sobre linguagem oral para a compreensão da língua escrita.

[...] sustento que a compreensão do sistema de escrita exige um primeiro nível de reflexão sobre a língua, porque a língua foi aprendida em contextos de comunicação, mas para compreender a escrita, é preciso considerá-la como um objeto em si e descobrir algumas de suas propriedades específicas, que não são evidentes nos atos de comunicação. Grande parte desta reflexão tem a ver com as possibilidades de segmentação da fala, ou seja, com a descoberta de que aquilo que dizemos é passível de ser analisado em partes e que essas partes podem ser comparadas entre si [...]. É cada vez mais claro para mim que a relação entre níveis de segmentação da fala e da escrita constitui uma relação dialética e não linear.

As CAPACIDADES

1º Ciclo (0 até 3 Anos)

Capacidades a serem desenvolvidas, ampliadas ou incrementadas:

- escutar;
- pronunciar palavras e frases;
- compreender enunciados;
- participar de situações comunicativas.

O desenvolvimento dos bebês, no que diz respeito à linguagem, se dá em um ritmo mais lento. A criança passa por uma fase de escuta. Ela presta atenção à fala do adulto e acompanha a direção dos sons. Por isso, nessa etapa, é importante conversar muito com os bebês, cantar, ler e contar histórias, procurar contar a mesma história várias vezes, pois isso facilita o processo de percepção dos sons da fala. À medida que os bebês vão crescendo, os jogos de escuta tornam-se excelentes aliados para observar a reação da criança ao ouvir: produzir barulhos diferentes em vários locais do berçário para que eles procurem de onde vem o som, ouvir músicas no rádio, cantar em vários tons (alto, médio, baixo), brincadeiras como “o *gato mia*”; utilizar comandos para as ações diárias, como: “quando eu bater uma palma é hora de lavar as mãos!”.

Para as crianças de 1 a 2 anos, como ainda estão na fase egocêntrica, o educador deve propor atividades em grupo, roda de músicas (as músicas com gestos fazem sucesso nessa fase). A linguagem está despontando, então deve-se escolher músicas com melodias e letras simples, para que eles possam produzir palavras ou partes de palavras da música. A roda de histórias

não pode faltar, continuar repetindo a mesma história várias vezes, realizar brincadeiras com fantoches e dedoches, fazendo vozes diferentes, brincar utilizando o nome da criança, além de as crianças adorarem, é uma prática que colabora com o desenvolvimento linguístico.

A faixa etária de 2 e 3 anos apresenta uma fase riquíssima na linguagem. É nesse período que o sistema fonético se organiza, o vocabulário é ampliado e as sentenças se tornam maiores e mais significativas. É uma explosão de nomes de pessoas, animais, alimentos, roupas, objetos familiares, verbos de uso prático, palavras de cortesia e qualificadores. A literatura infantil enriquece essa etapa. Deve-se escolher livros infantis com palavras simples, bastantes repetições, com maior incidência de sons vocálicos, com pequeno número de morfemas por página, bem coloridos e que a criança possa manusear. Para os bebês, o livro é mais um brinquedo. Ele gosta de olhar as imagens, balbucia, toca, bate as mãozinhas nas páginas, sorri e grita; virar a página então é uma magia! Quando o adulto pega este objeto e lê, a criança observa os movimentos da boca e acompanha o livro, atividades como essas favorecem a linguagem. A familiaridade com os livros também despertam, desde cedo, para a compreensão dos caracteres da escrita e ainda apontam para o que é escrito e o que é imagem.

2º Ciclo (3 até 6 Anos)

Saber argumentar, relatar fatos em uma sequência lógica, participar de situações comunicativas são capacidades a serem desenvolvidas nas crianças nessa faixa etária. As narrativas orais estão bem presentes nessa etapa. Elas são fundamentais, pois desenvolvem o raciocínio lógico, a ideia de tempo, de espaço e de sequência como começo, meio e fim, conceitos abstratos para as crianças.

Os contos de fadas, que fazem parte do universo da criança de 4 até 6 anos, são excelentes recursos de análise e reflexão linguística. Com os avanços dos estudos realizados na Educação Infantil, principalmente nas últimas décadas, entende-se que o trabalho com a leitura extrapola a simples decodificação e que as crianças podem “ler” um livro mesmo sem saber ler, explorando outras formas de linguagens que lhe são familiares como: imagens, símbolos, jogo simbólico etc. Essa exploração proporciona-lhes perceber que a língua pode ser representada de outras maneiras além da fala e da escrita propriamente dita. O valor que alguém atribui à leitura está diretamente ligado ao meio que vive, da maneira com que observa essa relação com os que estão a sua volta. Nessa perspectiva, é muito importante oferecer bons livros e auxiliar as crianças a produzir sentido ao que leem para que se tornem verdadeiros leitores no futuro. Muitas vezes, o contato diversificado com o universo dos livros inicia-se na escola, pois

muitas crianças não têm livros em casa e nem veem seus pais como leitores. Logo, é o professor quem tem nas mãos esse desafio: propiciar o encontro da criança com o livro de forma prazerosa e significativa.

Como ressalta Abramovich (1989), a função da literatura infantil é alegrar, divertir, emocionar as crianças de uma forma lúdica, levando-as a perceber e questionar o mundo que as cerca. Mas poderá, também, ir além de simples entretenimento, conduzindo o leitor a um comprometimento com uma experiência de vida, ajudando-o a lidar com suas emoções, desenvolver sua capacidade cognitiva e, de maneira mais pontual, a lidar com a linguagem escrita, tão complexa e necessária.

Ao relacionar os aspectos envolvidos na aquisição da escrita com a relevância de oportunidades que a prática de leitura de histórias infantis pode oferecer, pretende-se expor algumas sugestões práticas que podem ser desenvolvidas no ambiente escolar, de forma a atenuar as respostas para esse desafio. A contação de histórias para crianças pequenas é uma atividade muito comum nas mais diversas culturas do mundo. Ou isso ocorre no ambiente familiar ou no contexto escolar. Essa prática vem-se reproduzindo através dos tempos de maneira quase intuitiva. Contudo, alguns estudos já demonstraram o importante papel que as histórias desempenham nos processos de aquisição e desenvolvimento da linguagem humana. Especificamente em se tratando da aquisição da linguagem escrita e da leitura, essas histórias podem oferecer muito mais do que o universo ficcional que desvelam e a importância cultural que carregam como transmissoras de valores sociais.

Existe uma acentuada diferença entre as histórias *contadas* e as histórias *lidas* para uma criança, já que a linguagem se reveste de qualidade estética quando escrita, e essa diferença já pode ser percebida por ela. Britton (*apud* Kato, 1997:41) já afirmava que, "ao ouvir histórias, a criança vai construindo seu conhecimento da linguagem escrita, que não se limita ao conhecimento das marcas gráficas, a produzir ou a interpretar, mas envolve gênero, estrutura textual, funções, formas e vários outros recursos linguísticos".

Ao ouvir as histórias, a criança apreende pela experiência a satisfação que uma história provoca; aprende a estrutura da história, passando a ter consideração pela unidade e sequência do texto; faz associações convencionais que dirigem as nossas expectativas ao ouvir histórias; reconhece o papel esperado de um lobo, de um leão, de uma raposa, de um príncipe; identifica delimitadores iniciais e finais ('era uma vez... e viveram felizes para sempre') e estruturas linguísticas mais elaboradas, típicas da linguagem literária. Aprende, ainda, pela

experiência, o som de um texto escrito quando é lido em voz alta.

DA LINGUAGEM ORAL À LINGUAGEM ESCRITA: FALAR PARA ESCREVER

Vivendo em um mundo letrado, naturalmente, qualquer criança na faixa etária de 4 a 5 anos começa a demonstrar interesse em desvendar os mistérios da escrita. As letras são fascinantes aos seus olhos e descobrir que com tais letras podem representar o nome próprio é ainda mais deslumbrante.

Entre 5 e 6 anos, surge a necessidade de representar os seus textos orais na forma escrita. Os “bilhetinhos” iniciam essa nova necessidade comunicativa. Escrever torna-se motivo de autoafirmação. Ser capaz de representar graficamente a fala, como fazem os adultos, é uma forma de poder e isso é demonstrado através dos recadinhos para a mãe, que antes eram orais, agora se manifestam em uma nova modalidade de linguagem: a escrita. Nessa fase, aparece uma variedade de bilhetinhos para a professora, para a mãe, amiguinhos etc.

Assim como, ao iniciar a linguagem falada, a criança tem como base pistas acústico-articulatórias produzidas pelos adultos, para iniciar a produção escrita, ela também vai usar as mesmas pistas, sendo que, dessa vez, baseando-se na própria fala para escrever. A atenção se voltará para a forma como a palavra, a ser grafada, está sendo pronunciada no momento em que é escrita. Alvarenga (1995:27) afirma que: *nesse estágio os aprendizes estarão se orientando por uma necessidade cognitiva de regularização das estruturas sob o efeito dos princípios fonológicos da língua falada e pela necessidade de incorporação gradual das convenções ortográficas oficiais.*

Se a criança escuta mais palavras do que as vê representadas graficamente, ao iniciar o aprendizado da escrita, ela vai levar consigo todos os conhecimentos que possui das suas experiências com a oralidade. Sendo assim, nessa interação de conhecimentos, a língua escrita passa a ser primeiramente uma fala transcrita. (ZORZI, 1998) Aprender o aspecto escrito de uma língua não é tão simples, é o aprendizado de uma outra modalidade de uso da linguagem. Quando no período da alfabetização, o aprendiz convive diariamente com materiais escritos, é como se ele começasse a visualizar a língua que fala. (BISOL, 1974)

A linguagem oral articula com as diferentes linguagens elencadas nesse documento. Não dá para brincar, cantar, escrever, contar, pintar ou desenhar, teclar ou mesmo se movimentar, sem falar. Fazer-se compreender, exprimir por meio da palavra, comunicar-se são atos de

oralidade. Embora a tecnologia tenha permitido a comunicação universal entre os povos, a habilidade em se manifestar oralmente é uma necessidade vital da humanidade. Entretanto, nem todos conseguem se expressar de forma clara, nem todos são capazes de estabelecer uma comunicação. Por isso, evidenciamos a importância de um trabalho sério, observando o processo de aquisição e o desenvolvimento sociocultural da linguagem oral. Um trabalho fundamentado em práticas adequadas de oralidade e, sobretudo, com a literatura infantil impulsionará a socialização e, como já explicitado anteriormente, possibilitará a formação do pensamento lógico, do poder de argumentação, da capacidade de atenção, de escuta e de negociação dos pontos de vista. Cabe ao professor/educador incentivar e acolher a fala das crianças sobre as suas experiências, para que, além de aprenderem a se expressar de forma clara, aprenderá a escutar os pares, desencadeando um processo de socialização e de interação das crianças entre si e destas com os adultos que as acompanham, o que permitirá, conseqüentemente, um processo de construção de conhecimento mais efetivo.

REFERÊNCIAS

- ADAMS, Marilyn et al. *Consciência fonológica em crianças pequenas*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ALVARENGA, Daniel. Análise de variações ortográficas. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, n.2, 24-35, mar./abr. 1995.
- AYMARD, Paule. *A linguagem da criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- BISOL Leda. Fonética e fonologia na alfabetização. *Letras Hoje*, Porto Alegre, v.17, 32-39, set. 1974.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e linguística*. São Paulo: Scipione, 1989.
- KATO, M.A.; MOREIRA, N. e TARALLO, F. *Estudos em alfabetização*. Campinas: Edusf/Pontes, 1997.
- LAMPRECHT, Regina Ritter. *Aquisição fonológica do português: perfil de desenvolvimento e subsídio para terapia*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- PIATELLI-PALMARINI, Massimo (org.). *Teorias da linguagem, teorias da aprendizagem: o debate entre Jean Piaget e Noam Chomsky*. São Paulo: Cultrix, 1983, p. 39-49.
- PINKER, Steven. *O instinto da linguagem: como a mente cria a linguagem*. Tradução Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- SAPIR, E. *A linguagem. Introdução ao estudo da fala*. Trad. J. Mattoso Câmara. Rio de Janeiro, 1954.
- SOUZA, Solange Jobim. *Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin*. Campinas: Papirus, 1997.
- VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. Tradução Jeferson Luiz Camargo; revisão técnica José Cipolla Neto. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- ZORZI, Jaime Luiz. *Aprender a escrever: a apropriação do sistema ortográfico*. Porto Alegre: Artes médicas, 1998.
- Referências como apoio didático:
- Literatura infantil (poesias, histórias e contos)
- CUNHA, Leo. *Viva voz*. São Paulo: Editora Positivo, 2008.
- Bichalho. marcelo. *Eu queria ter um Urso*. São Paulo: Paulinas, 2005
- MEIRELES, Cecília. *Ou isto ou aquilo*. São Paulo: Nova Fronteira, 2004.
- QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. *Bichos são todos bichos*. Editora do Brasil. 2006.

ROSA, Mário Alex. *ABC Futebol Clube* - santos e Arcanjo Cineas. O menino que descobriu as palavras. São Paulo: Ática, 1994.

XAVIER, Marcelo. *Tem de tudo nesta rua e o dia a dia de Dadá*. Editora Formato

CDs e DVS

Coleção DVD BEBÊ MAIS MUSICA/FORMA/CASA/NÚMEROS/ANIMAIS/MUNDO Distribuidora: PARAMOUNT PICTURES (2006)

Rubinho do Vale

Ricardo Victor – Música e fonoaudiologia. 037 91978203.

LINGUAGEM PLÁSTICA VISUAL

APRESENTAÇÃO

Inserir o ensino de Artes Visuais nas Proposições Curriculares da Educação Infantil é um avanço significativo para essa área de conhecimento e um processo de grande responsabilidade para todos nós. Este documento preliminar, construído a partir de reflexões coletivas com os professores que atuam na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, é uma pausa para que possamos rediscutir as questões apresentadas nos encontros da rede de formação para, num segundo momento, elaborar um documento final que se torne um balizador na busca de um ensino de arte de qualidade na Educação Infantil.

Um sonho? Não, uma vontade concreta de investirmos nessa área de conhecimento tão importante, tão presente no nosso cotidiano, mas ainda tão desconhecida pela maioria dos professores. Um desconhecimento que tem suas raízes em questões históricas. Como só recentemente a Arte passou a ser considerada disciplina obrigatória nas escolas, muitos de nós nem sequer teve a oportunidade de conhecê-la em nossa trajetória escolar, como alunos. No máximo, passamos por algumas experiências esporádicas, certamente restritas às atividades artísticas, com quase ou nenhuma relação com a cognição. Esse distanciamento da arte, imposto ao longo da história, é uma realidade que temos que reconhecer para criarmos estratégias para superá-lo. Estratégias essas que prescindem do investimento no estudo e na pesquisa na área.

A inclusão da Arte nas Proposições Curriculares da Educação Infantil é, pois, um importante instrumento nessa construção e, ao mesmo tempo, fruto de um processo de luta de muitos educadores que percebem a importância dessa área de conhecimento. A partir das abordagens propostas neste documento preliminar, acreditamos em desdobramentos que possam garantir uma versão final que sinalize caminhos para que a arte possa ser acessível a todos, em toda sua complexidade e amplitude, como uma área de conhecimento fundamental para o desenvolvimento humano.

INTRODUÇÃO

Ao pensarmos em aulas de arte, é quase unânime a ideia de sua importância, principalmente quando a discussão envolve a Educação Infantil. Inegavelmente, uma das primeiras imagens que nos vêm à cabeça são cores, tintas e pincéis. Argila, papéis coloridos e desenhos também

são recorrentes. Um pouco de bagunça também faz parte, assim como uma grande satisfação das crianças ao lidar com esses materiais.

Avançando um pouco mais, uma outra imagem sempre vinculada às aulas de arte é a da produção de trabalhos bonitos. Buscamos sempre alguma ideia criativa, fazer algo diferente com as crianças, construindo objetos, desenhos ou pinturas diferentes. Não é à toa que sempre estamos atentos aos programas de televisão, revistas e alguns livros ensinando como fazer algo criativo com papel, materiais alternativos ou sucata. A internet também tem sido uma grande aliada nessa nossa incessante busca por sugestões de trabalhos que podemos desenvolver com as crianças.

Mais recentemente, as referências de alguns artistas começaram a fazer parte do cotidiano escolar. Algumas obras de Volpi, Picasso, Miró, Guignard, Tarsila do Amaral, Frida Kahlo, Monet, Van Gogh, Leonardo Da Vinci, Portinari⁴⁶ e poucos mais passaram a ser incluídas no repertório imagético a ser trabalhado em sala de aula. A partir desses importantes nomes da História da Arte, são desenvolvidos projetos de releituras, nos quais as crianças são estimuladas a realizar pinturas ou desenhos inspirados em suas obras.

De fato, tudo isso tem muito a ver com a arte, mas, desses exemplos citados e tão próximos do dia a dia da Educação Infantil, emergem questões essenciais sobre essa área de conhecimento:

- Será que ao lidarmos com tintas, pincéis ou argila significa que estamos trabalhando com arte?
- A aula de arte é o momento para fazermos trabalhos bonitos, objetos decorativos, enfeitar a escola e produzir presentes para os pais?
- Por que será que os artistas que usamos de referência são quase sempre os mesmos?

⁴⁶ Alfredo Volpi (Lucca - Itália, 14 de abril de 1896 — São Paulo, 28 de maio de 1988); Pablo Diego José Francisco de Paula Juan Nepomuceno María de los Remedios Cipriano de la Santísima Trinidad Ruiz y Picasso (Málaga, 25 de outubro de 1881 – Mougins, 8 de abril de 1973); Joan Miró i Ferrà (Barcelona, 20 de abril de 1893 — Palma de Maiorca, 25 de dezembro de 1983); Alberto da Veiga Guignard (Nova Friburgo, 25 de fevereiro de 1896 — Belo Horizonte, 25 de junho de 1962); Tarsila do Amaral (Capivari, 1 de setembro de 1886 — São Paulo, 17 de janeiro de 1973); Magdalena Carmen Frida Kahlo y Calderón (Coyoacán, México, em 6 de julho de 1907 - Coyoacán, 13 de julho de 1954); Oscar-Claude Monet (Paris, 14 de novembro de 1840 — Giverny, 5 de dezembro de 1926); Theo van Gogh (Haia, 23 de Julho de 1857 — Amsterdão, 2 de Novembro de 2004); Leonardo di ser Piero da Vinci (Vinci, 15 de abril de 1452 – Cloux, 2 de maio de 1519); Cândido Torquato Portinari (Brodowski, 29 de dezembro de 1903 — Rio de Janeiro, 6 de fevereiro de 1962).

Essas questões e tantas outras desencadeadas nos nossos encontros de formação passam pela necessidade de avançarmos na nossa compreensão sobre a arte como conhecimento. Para isso temos que, paralelamente, questionarmos uma série de *certezas* relacionadas à arte que foram construídas ao longo da nossa formação, quando nos foi sonegada a formação nesse campo. Assim, o nosso desafio primeiro é revermos alguns dos conceitos que aprendemos ao longo da vida para podermos nos aproximar de fato dessa área de conhecimento humano. Para compreendermos a sua complexidade e podermos torná-la presente na formação das nossas crianças, temos que investir nesse campo de conhecimento que, infelizmente, nos foi sonegado.

Somos sujeitos históricos, e a nossa prática reflete o caminho que percorremos, a nossa história de vida acadêmica e também pessoal, contaminada com as nossas crenças, nossos desejos, nossos sonhos. Se isso ou aquilo faz ou não sentido, depende do nosso caminho, da nossa história. As concepções que adotamos são consequências do nosso processo de formação ao longo da vida e podem se transformar ou não. Nesse sentido, vale a consideração de Coutinho (2006, p. 2) sobre a importância de revermos a nossa trajetória para podermos avançar:

A ideia que cada vez mais se configura em minha prática de formação de educadores e que surgiu de minha própria experiência enquanto educadora é a necessidade de o professor rever seu processo de formação e refletir sobre a origem de suas concepções de arte e ensino da arte. Um movimento que pressupõe o engajamento voluntário do professor, ou seja, um compromisso do educador com seu autoconhecimento, com sua autoformação e autorreflexão.

Partindo desse pressuposto e de que, como educadores, estamos sempre em movimento de pesquisa e estudos, este documento traz um breve histórico do ensino da arte no Brasil. Um percurso que nos ajuda a compreender o que vivemos hoje nas escolas, a origem de alguns conceitos e procedimentos e reconhecermos como aprendemos a aprender e a ensinar arte.

Na sequência, discutimos o lugar da arte na formação humana e a sua importância na Educação Infantil a partir das concepções contemporâneas que norteiam o ensino de arte. Numa abordagem dessa área de conhecimento que não se restringe ao campo das linguagens, à comunicação, essas proposições se baseiam no que Barbosa (2006) chama de “movimento de arte/educação como cognição”, uma linha de atuação que “afirma a eficiência da arte para desenvolver formas sutis de pensar, diferenciar, comparar, generalizar, interpretar, conceber possibilidades, construir, formular hipóteses e decifrar metáforas”.

UM PERCURSO HISTÓRICO

A compreensão da trajetória do ensino da arte no Brasil ao longo da história nos ajuda a identificar as raízes das nossas práticas e a encontrar possibilidades de uma reflexão mais aprofundada e consistente das nossas ações. A proposta não é rever o passado a partir de ações seguindo uma cronologia temporal e estanque, mas encontrar referências que nos situem como sujeitos históricos capazes de avançar na nossa experiência cotidiana.

A MARCA COLONIAL

Os jesuítas, que organizaram o primeiro sistema de ensino formal do Brasil, deixaram profundas marcas da sua intenção de disseminação da fé, dos princípios da Igreja Católica. Por um lado, valorizavam os estudos retóricos e literários, “separavam, a exemplo de Platão, as artes liberais dos ofícios manuais e mecânicos, próprios dos trabalhadores escravos”. (BARBOSA, 2006 p. 22.) Por outro, o trabalho não era bem visto, como registra Holanda (1995), lembrando que entre as nações Ibéricas predominava a concepção antiga de que o ócio importava mais que o negócio e que a atividade produtora era, em si, menos valiosa que a contemplação e o amor (p. 38): “Seu ideal será colher o fruto sem plantar a árvore” (p. 44).

Longe do ensino formal, que priorizava a elite, havia os processos educativos no cotidiano dos outros grupos, como nas oficinas de artesãos, também chamadas por alguns historiadores como “escolas de artífices”, e nos quilombos.

Com o Alvará Régio, de 28 de junho de 1759, Portugal, através do então primeiro-ministro Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal, suprimiu o sistema de ensino dos jesuítas, expulsando a ordem religiosa do Brasil. As aulas régias ou avulsas de Latim, Grego, Filosofia e Retórica deveriam suprir as disciplinas antes oferecidas nos extintos colégios jesuítas.

A chegada de Dom João VI ao Brasil e, em seguida, a Missão Francesa trouxeram marcas profundas nas referências estéticas do País, com a substituição do Barroco brasileiro pelo Neoclassicismo. Nesse momento, segundo Barbosa (2002), a “concepção popular de arte de então é substituída por uma concepção burguesa” e o aprendizado deixa de ser por meio do trabalho e se estabelece “por árduos exercícios formais”. Outro dado significativo do período apontado por Barbosa (2002, p. 41) é que a “atividade artística não era incluída nas escolas elementares públicas”.

Um ensaio na tentativa de formação de artífices, aproximando a arte da educação popular através da sua aplicação ao trabalho de uma indústria nascente, foi o Liceu de Artes e Ofícios de Bethencourt da Silva, criado em 1856. Mas o marco decisivo, como aponta Barbosa (2002, p. 30), foi a abolição da escravatura, quando “iniciou-se o processo de respeitabilidade do trabalho manual”.

ARES REPUBLICANOS

A organização do ensino de arte no nível superior antecedeu sua organização nos níveis primário e secundário, mas no início do século XX havia uma grande preocupação com o ensino da arte – que até então se resumia ao ensino do desenho. Nas escolas primárias e secundárias, o movimento nesse sentido tem suas raízes antes mesmo da Proclamação da República, e sua defesa era baseada no desenho como linguagem técnica e da ciência.

A implantação de arte como disciplina nas escolas primárias e secundárias, e mesmo sua obrigatoriedade, estão baseadas principalmente nas ideias de Rui Barbosa, expressas em 1882 e 1883, nos seus projetos de reforma do ensino primário e secundário, e no ideário positivista divulgado a partir da segunda metade do século XIX.

A instauração da República, no final do século XIX, reflete também no ensino de desenho na educação popular, que, no ideal dos liberais, chegou a ser a disciplina mais importante nas escolas primárias e secundárias. Isso está intimamente relacionado com a crença de Rui Barbosa de que “a educação artística seria uma das bases mais sólidas para a educação popular” (BARBOSA, 2005, p. 45). Uma mudança sintonizada com o gosto e a valorização de culturas importadas, principalmente dos Estados Unidos, da Inglaterra e da Bélgica.

Os princípios liberais disseminados a partir do ensino superior chegam à escola secundária e primária, não sem as contaminações do pensamento positivista, que continua forte no País. Nos primeiros anos do século XX, prevalece um grande estímulo ao ensino do desenho, visto como um importante meio para a formação técnica, mas com ingredientes conceituais como a *racionalização da emoção* ou ainda a *liberação da inventividade*.

Mantendo a cultura de importação de modelos, em meados de 1920, a pedagogia experimental sinaliza um novo lugar para a arte na educação. No momento em que a criança conquista seu lugar como sujeito, com características próprias, deixando de ser apenas um projeto do adulto, há um olhar focado na livre expressão do desenho infantil, valorizado como objeto para o

estudo cognitivo. É o que Barbosa (2002, p. 42) resume como a “concepção do desenho da criança como um produto interno que reflete sua organização mental, porém com um desvio artístico, uma imperfeição formal e uma representação inadequada, mas autocorrigível”.

PRERROGATIVAS NACIONAIS

Os modelos estrangeiros continuam a servir como referência, mas se intensifica a preocupação com a identidade nacional. Na década de 1920, entra em cena o pensamento de John Dewey, que chega ao Brasil por via de Anísio Teixeira, seu aluno no Teacher College da Columbia University. Teixeira foi um dos principais articuladores da modernização da educação brasileira e personagem fundamental no Movimento Escola Nova (1927-35).

Nesse cenário, a Semana de Arte Moderna, artigos de Mário de Andrade, investigando a arte da criança, e os cursos de Anita Malfatti, valorizando a livre expressão infantil, e a renovação feita por Lúcio Costa na Escola Nacional de Belas Artes engendram o que alguns autores chamam de busca da identidade nacional. Além desses acontecimentos, há ainda o “equilíbrio de forças entre a abordagem nacionalista do ensino da arte centrado em conteúdos (Teodoro Braga) e a ideia da universalidade da linguagem infantil (Nereo Sampaio).” (BARBOSA, 2002, p. 42)

Na sequência, Mário de Andrade, em seu curso na Universidade do Distrito Federal, investe no aprofundamento do estudo da arte da criança, que, pela primeira vez, é discutida na academia. As reformas educacionais desencadeadas pelo Movimento da Escola Nova no ensino elementar e secundário reforçam a ideia da arte como expressão de outras disciplinas e o desenho como reflexão visual, segundo Barbosa (2002, p. 89), que ressalta a forte influência do pensamento de John Dewey nesse processo.

Basta uma olhada nos jornais da época para verificarmos que a Arte era considerada tão importante quanto as outras disciplinas. Desde então, nunca houve uma preocupação tão marcante pela arte na Educação por parte das autoridades educacionais e dos ensaístas educadores.

Esse reconhecimento estava pautado no foco que o Movimento da Escola Nova colocou na utilidade da arte, e não em “uma instrumentalidade fundada no estético, como concebida por Dewey, mas a instrumentalidade como uma ferramenta a serviço do conteúdo da lição”. (BARBOSA, 2002, p. 147) Houve, com isso, uma interpretação equivocada das ideias de Dewey, o que colocou a arte a serviço de outras áreas de conhecimento. A concepção de experiência consumatória foi interpretada, na maioria das vezes, como uma ilustração do

conteúdo estudado. Assim, a arte passou a estar presente, mas esvaziada de possibilidade de conteúdo próprio.

Ainda no início dos anos 1930, também começam a ganhar espaço no Brasil as escolas, para crianças e adolescentes, especializadas em arte, como a Escola Brasileira de Arte, segundo os registros de Ana Mae Barbosa. Coordenada por Theodoro Braga, essa escola recebia, gratuitamente, crianças entre 8 e 14 anos, oferecendo aulas de música, desenho e pintura. Também é dessa mesma época o curso da Biblioteca Infantil Municipal de São Paulo, instituído pelo Departamento de Cultura de São Paulo, na gestão de Mário de Andrade.

Se o curso de Theodoro Braga era pautado na “estilização da flora e fauna brasileiras”, o da Biblioteca de São Paulo, ministrado por Anita Malfatti, era baseado “na livre expressão e no espontaneísmo”. Em seu curso, Malfatti coloca o professor no lugar de “espectador da obra de arte da criança, ao qual competia, antes de tudo, preservar sua ingênua e autêntica expressão”. (BARBOSA, 2005, p. 114)

Nesse contexto, ficam evidentes dois polos no ensino da arte. De um lado, a valorização do desenho como técnica e, de outro, “a exaltação dos elementos internos expressivos como constituintes da própria forma”, como diz Barbosa (2005).

Recuo

Com o País imerso na ditadura de Vargas, a educação perde fôlego. Com o ensino da arte não é diferente.

De 1937 a 1945 o estado político ditatorial implantado no Brasil, afastando das cúpulas diretivas educadores de ação renovadora, entravou o desenvolvimento da arte-educação e solidificou alguns procedimentos, como o desenho geométrico na escola secundária e na escola primária, o desenho pedagógico e a cópia de estampas usadas para as aulas de composição em língua portuguesa. (BARBOSA, 2002, p. 43)

Depois da Ditadura Vargas, era o momento de retomar a democracia, recuperar alguns dos caminhos percorridos e buscar novos rumos. Como herança, o ensino da arte se fecha numa perspectiva mais instrumental, voltada apenas para o treinamento do olhar e a liberação da emoção, perdendo o seu rumo próprio, que começara a ser construído. A Escola Nova sobrevive, mas com foco menos científico, mais político no sentido de ampliar o acesso à educação, que começa a ganhar espaços extraescolares.

O ensino da arte também conquista mais espaços fora dos muros da escola. Ganha corpo, em vários pontos do País, as escolinhas de arte, um movimento iniciado no final dos anos 1940.

Independentemente do lugar, na escola ou *escolinhas*, o ensino da arte é pautado na livre expressão, como um rumo alternativo na busca de uma identidade ainda desconhecida.

Segundo Ana Mae Barbosa, a escolinha de arte, em parceria com o governo, promoveu vários cursos de formação de professores, com “uma enorme influência multiplicadora, chegando a haver 32 escolinhas no País” (BARBOSA, 2003). Entre as premissas do que se chamou de “movimento das escolinhas”, estava a ideia de “contaminar” as práticas pedagógicas escolares, convencendo as professoras da “importância de deixar a criança se expressar livremente usando lápis, pincel, tinta, argila etc.”

TOMADA DE POSSE

O amadurecimento da retomada democrática pode ser percebido no período entre 1958 e 1963, quando a educação começa a conquistar sua autonomia, fase de afirmação de um modelo nacional que traz em seu bojo os movimentos populares educacionais, políticos, culturais e artísticos. É também nesse momento que as concepções de Paulo Freire começam extrapolar as fronteiras de Recife e a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, publicada, em 20 de dezembro de 1961, pelo então presidente João Goulart. Havia discussões sobre arte e estética e sobre a necessidade de democratizar o acesso a elas. A discussão era promissora, mas naquele momento não foi possível prosseguir. “O desenlace é o Golpe de Estado de 1964, bem conhecido por todos”. (GÓES, 2002, p. 101)

TECNICISMO

Por volta de 1970, os programas de ensino de arte refletem a influência da tendência tecnicista. A divisão do trabalho didático em quatro grandes blocos separados – objetivos, conteúdos, métodos e avaliação – parece ser aceita sem questionamento, embora o detalhamento de cada um desses blocos nem sempre seja preciso. O ensino da arte é fortemente influenciado pelas ideias de Lowenfeld e Herbert Read, o que levará ao espontaneísmo, ao *laissez-faire*, na maioria das escolas.

A LDB n. 5.692/71 é tecnicista e incita à profissionalização. Semelhante à divisão do trabalho na sociedade mais ampla, o trabalho pedagógico fragmentou-se para tornar o sistema educacional efetivo e produtivo. O currículo continua sendo visto como um dos elementos essenciais para a socialização, mas não para a emancipação. O que se pretende é tornar a sociedade culturalmente homogênea, sem conflitos entre seus grupos. Para isso, a criança

precisa ser socializada de acordo com os valores dominantes na sociedade.

Desse período, que se manteve sombrio até meados de 1980, ficaram alguns sobreviventes. No que diz respeito ao ensino da arte, ficou a Lei 5.692/71, que instituiu a polivalência, reunindo, numa só disciplina, a Educação Artística, as *atividades* de artes plásticas, música e artes cênicas (teatro e dança). Com esses fundamentos, pautados na superficialidade e sem foco no conhecimento, a arte entrou para o currículo obrigatório no Ensino Fundamental.

A reboque, em 1973, para suprir a demanda criada, vieram os cursos superiores para preparar os professores polivalentes, inaugurando a Licenciatura em Educação Artística. Uma formação com duas opções, a Licenciatura Curta, em dois anos, e a Licenciatura Plena, em quatro. Nas escolas a arte, ocupa o lugar de atividade, lazer ou relaxamento, sendo ignorada como área de conhecimento.

REDEMOCRATIZAÇÃO

Nos anos 1980, pode-se notar a busca de uma orientação mais autônoma e a desvalorização dos modelos educacionais associados aos governos militares.

Quanto ao ensino da arte, houve um avanço que se concretizou por diversas vias, especialmente pela via política, catalisada por movimentos de lutas envolvendo arte-educadores. Como reação ao descaso com que o ensino da arte era tratado, houve um movimento em prol de mudanças na área. São realizados vários congressos, seminários e encontros e divulgados manifestos. São criadas as associações estaduais de arte-educadores e, posteriormente, a Federação de Arte-Educadores do Brasil (FAEB).

Nesse *novo* espaço, que começou a ser assumido pela sociedade civil como instância dotada de capacidade de resistência e iniciativa, construtora de direitos de cidadania no espaço público, é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases Nacional (LDBN – Lei 9.394, de 20 de dezembro 1996), que extingue a Educação Artística. Entra em cena a disciplina Arte, reconhecida oficialmente como área de conhecimento: “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da Educação Básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”.⁴⁷ Essa mudança não foi apenas nominal,

mas de toda a estruturação que envolve o tratamento de uma área de conhecimento. De atividades esporádicas de cunho mais próprio de relaxamento e recreação, passa-se ao compromisso de construir conhecimentos em Arte. (PIMENTEL, 2006, p.1)

⁴⁷ Art. 26, § 2º.

ABORDAGEM TRIANGULAR

Em meio a essas mudanças e do reconhecimento da Arte como área de conhecimento, houve, no Brasil, uma importante sistematização do ensino da arte, com a construção da Abordagem Triangular, por Ana Mae Barbosa. A princípio proposta como metodologia, foi questionada como tal pela própria autora, defendendo que as “metodologias são construções dos próprios professores em sala de aula”.

Em sua concepção, Barbosa ressalta o que chamou de “dupla triangulação”. A primeira, de ordem epistemológica, sintetiza os componentes do ensino/aprendizagem da arte no fazer artístico, na leitura da obra de arte e na história da arte. A segunda está na origem da sua proposta, baseada, principalmente em referências conceituais das *Escuelas al Aire Libre*, do México, no *Critical Studies*, da Inglaterra, e no movimento associado ao DBAE *Discipline Based Art Education*, dos Estados Unidos.

A experiência das *Escuelas al Aire Libre*, iniciada no México em 1910, após a revolução Mexicana, teve entre seus propósitos “recuperar os padrões de arte e artesanias mexicanas, a constituição de uma gramática visual mexicana, o aprimoramento da produção artística do país, o estímulo à apreciação da arte local e o incentivo à expressão individual”. Na sistematização da Abordagem Triangular, percebe-se a influência das *Escuelas* como um movimento precursor da multiculturalidade, articulando arte como expressão e como cultura.

Do *Critical Studies*, Barbosa destaca uma concepção que considera os trabalhos artísticos com base em uma percepção estética precisa e analisa seus processos formativos, suas causas espirituais, sociais e políticas e seus efeitos culturais. O *Critical Studies*, ou *Cross Cultural*, foi o foco de estudo de arte na Inglaterra nas décadas de 1970 e 1980, considerando-a como fator cultural que deve permear todo o conhecimento humano.

Do DBAE, a autora aponta a importância da abordagem de ensino sistematizada, desde 1982, por pesquisadores como Elliot Eisner, Brent Wilson, Ralph Smith e Marjorie Wilton, defendendo que a arte tem conteúdos específicos a oferecer e que o seu aprendizado vai muito além da “manipulação de materiais por meio de determinadas técnicas”. Patrocinado pelo Getty Institut, o DBAE buscou uma maior credibilidade da arte, como meio de desenvolver a capacidade de análise e síntese através da inclusão da produção artística, crítica, história e estética.

Em 1998, mais um passo foi dado no reconhecimento oficial da arte como conhecimento, na

formulação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, claramente baseados na Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa, legitimando “a importância da arte na formação e desenvolvimento de crianças e jovens, incluindo-a como componente curricular obrigatório da Educação Básica. A Arte (componente curricular) passa a vigorar como área de conhecimento e trabalho com várias linguagens e visa à formação artística e estética dos alunos. A área de Arte, assim constituída, refere-se às linguagens artísticas, como as Artes Visuais, a Música, o Teatro e a Dança” (PCN, p. 19).

Se houve avanços significativos, nem por isso a legislação foi incorporada na prática cotidiana da maioria das escolas, ainda distantes das reflexões contidas na LDBN e nos próprios PCN. Mas, de qualquer forma, as leis e orientações vigentes no Brasil, com destaque para o reconhecimento da arte como área de conhecimento, refletem mudanças concretas que revelam um percurso conceitual precioso para a compreensão da dimensão da arte na formação humana.

O PROFESSOR E A MEDIAÇÃO NAS ARTES VISUAIS COM AS CRIANÇAS

As relações da criança com as ferramentas da arte fazem parte do cotidiano da Educação Infantil. Isso quer dizer que a criança lida o tempo todo com questões da arte? Não, mas revela o quão importante é o professor construir conhecimento nesse campo do conhecimento para poder atuar numa perspectiva formadora ampla, promovendo questionamentos e instigando a curiosidade delas sempre que possível.

Explicando melhor, se a criança vai fazer um desenho pensando no raciocínio matemático é possível que o professor, em sua mediação, pontue questões também relacionadas à cor, à composição aos marcadores e suportes, à textura e tantos outros conteúdos relacionados às artes visuais. Ou seja, não dá para pensar que a formação da criança em artes visuais será apenas em momentos específicos.

Essa potente transdisciplinaridade da Educação Infantil, como em qualquer proposta transdisciplinar, demanda, como coloca Morin (2000, p. 27), “um pensamento capaz de integrar o local e o específico em sua totalidade”. Nessa perspectiva contemporânea de pensar a educação, as áreas de conhecimento devem estar articuladas, garantindo a sua “vitalidade e fecundidade”. (MORIN, 2000, p. 35.)

Para isso, é preciso compreendê-las, sair do olhar ingênuo e buscar suas bases conceituais e

históricas. É claro que não está se propondo aqui que o professor da Educação Infantil busque uma a especialização em artes ou em todas as áreas de conhecimento com as quais lida no seu cotidiano. Mas sua formação precisa passar pelas bases conceituais e históricas de cada uma delas. Não foi por acaso que neste documento dedicamos um peso à história do ensino da arte. Percorrê-la, como já foi dito, é fundamental para a compreensão de onde estamos, de que bases partiram a nossa formação.

As questões que emergem desse processo de reconhecimento histórico abrem possibilidades para a construção de um novo olhar, no caso sobre as artes visuais. Se não refletirmos sobre o que estamos fazendo e a origem da nossa prática, continuamos quase no mesmo lugar. Mas, ao sairmos do senso comum e buscarmos legitimar o que fazemos pelo conhecimento que podemos construir, ganhamos terreno. Sem legitimarmos nossas dúvidas e questões sobre o que pensamos a respeito da Arte, sobre o seu conteúdo e o que essa área de conhecimento pode contribuir na formação das nossas crianças, não temos muito por onde avançar. Afinal, como diz Proust (*apud* MORIN, 2005, p. 41): “Uma verdadeira viagem de descoberta não se resume à pesquisa de novas terras, mas envolve a construção de um novo olhar”.

A CONSTRUÇÃO DE UM NOVO OLHAR

Uma das premissas é percebermos a Arte como área de conhecimento, já que muitos de nós sequer tivemos experiências nesse sentido. Na nossa trajetória escolar, salvo pouquíssimas exceções, vivenciamos aulas pautadas por estereótipos, ou seja, a partir de modelos do senso comum, com desenhos de casas com formas geométricas, o sol com olhos e boca e bichos parecendo com gente, usando bolsas, sapatos e laços na cabeça.

Esses desenhos, todos iguais, povoaram a nossa formação e, muitas vezes, chegavam prontos, xerocados ou mimeografados para apenas colorirmos. E aí de quem decidisse colorir a maçã de azul... Cabia aos alunos apenas colorir e, de preferência, com as cores predeterminadas. Além dessas referências, a maioria das nossas aulas de arte eram de atividades artísticas voltadas exclusivamente para o fazer.

Outro ponto que merece nossa atenção é o padrão estético que vigora na maioria das escolas. Ao observamos os seus murais, os quadros de avisos, os desenhos e pinturas espalhados pelos corredores ou mesmo dentro das salas de aula, percebermos que, na maioria dos trabalhos, há algo em comum: o cuidado com a letra bonita, margens floridas, personagens das histórias em quadrinhos e das histórias infantis mais conhecidas, cartolina, papel *kraft*, pincel

atômico e imagens recortadas de revistas. Também vemos muito sol – alguns com largos sorrisos – e flores e árvores de modelos bem recorrentes.

Além de um padrão estético que vem se repetindo ao longo dos anos, em determinadas épocas, ferramentas novas aparecem no mercado e algumas técnicas entram na moda, como os emborrachados, as tesourinhas de cortes decorativos. Criam-se outros modelos que, apesar de *novos*, são incorporados em muitas instituições, seguindo um mesmo padrão. Diante dessa homogeneização, fica evidente como o repertório da arte ainda é restrito na maioria das instituições.

Ao depararmos com esses estereótipos e outros que certamente povoam o nosso mundo imaginário, devemos perguntar: qual o motivo que nos faz ser tão repetitivos. Essa questão aponta vários sinais para importantes reflexões que nos mostrarão a necessidade de compreender e conhecer mais a arte ao longo da história e dos nossos dias. Porém, mais do que isso, precisamos pensar na nossa responsabilidade ao lidar com as crianças pequenas e com toda a desenvoltura e curiosidade que carregam.

É bom reforçar que o simples contato com lápis de cor, tintas, pincéis, argila e outros materiais não significa que estamos construindo conhecimento em arte. Usamos, sim, ferramentas da arte, o que é uma outra coisa bem diferente do ensino de arte. O fato de lidarmos com números ou palavras, por exemplo, não significa, necessariamente, que estamos construindo conhecimento em matemática ou língua portuguesa. Tudo depende de como essas ferramentas são percebidas e utilizadas.

Outro ponto que merece discussão é quanto aos muitos mitos sobre a arte presentes no nosso cotidiano, levando-a a ficar equivocadamente *resguardada* como um conhecimento para poucos iluminados ou privilegiados. Por que será que, ao falar de arte, muita gente logo se diz ignorante ou mesmo se exclui sob o argumento de não saber desenhar nem uma casinha? Temos *certezas* construídas ao longo dos anos que mostram que o conhecimento em arte nos foi sonegado. Assim, nosso desafio é desconstruir mitos para, então, perceber que a arte deve ser acessível e estar presente na nossa formação.

Vamos então ao nosso tema central. Afinal, quais são os conteúdos de arte que temos que trabalhar com as crianças? Noções, experiências com as cores, questões de espaço, composição, formas, materiais, texturas, linhas, pontos, procedimentos, técnicas, pesquisas, história, artistas, museus, galerias, ferramentas... São muitas coisas mesmo que se desdobram em outras tantas.

E, como em todas as áreas de conhecimento, para abordá-los, de acordo com a idade e o interesse das crianças, antes de qualquer coisa, precisamos conhecer a arte e desenvolvermos uma pesquisa permanente, investindo na nossa formação. Só assim poderemos, por exemplo, falar de muitos artistas, da forma como cada um realiza o seu trabalho e da sua pesquisa estética. Também será a partir dos nossos conhecimentos que estaremos aptos a ajudá-las a perceber o material, usando os procedimentos construtivos e as ideias que os artistas discutem em suas obras, entre outros.

Os CONTEÚDOS DA ARTE

“Não existe expressão sem conteúdo”. Esse título do artigo do professor e pesquisador Donald Soucy (2005) revela um dos grandes desafios que temos, o de perceber que, para nos expressarmos e avançarmos nessa expressão, precisamos de repertório, de conhecimento. Segundo Soucy (2005, p. 41),

Muitos professores parecem acreditar que eles devem deixar as crianças se expressarem livremente e dessa forma seu compromisso de ensino já está realizado. O que eles esquecem é que toda expressão tem conteúdo, mesmo que ela pareça referir-se primeiramente à própria arte. Para expressar, você deve expressar alguma coisa.

Partindo dessa colocação, vamos avançar nas nossas proposições tendo como suporte a Abordagem Triangular sistematizada por Ana Mae Barbosa, que fundamenta o ensino da Arte em três ações básicas, o apreciar, o fazer ou o experimentar e o contextualizar. Como coloca Rizzi (2008, p. 338), é uma concepção que, “ao relacionar as três ações básicas e suas respectivas áreas de conhecimento, considera arte como cognição e expressão”, e que se torna ainda mais potente por não “indicar um procedimento dominante ou hierárquico na combinação das várias ações e seus conteúdos”. Ou seja, é flexível e orgânica, na medida em que o educador é quem vai escolher seu percurso, baseado na sua proposta educativa, dentro da sua própria “coerência entre os objetivos e os métodos”. (RIZZI, 2008, p. 338)

Ao ressaltar o caráter multidimensional da Abordagem Triangular, Rizzi propõe um exercício que nos ajuda a compreender a proposta. No caso das Artes Visuais, ela monta a seguinte referência:

Artes Visuais		Disciplinas
Apreciar	Ler	Crítica Estética
Fazer	Desenhar, pintar, esculpir, gravar, fotografar, performar, conceituar, fazer instalações, criar para novas mídias	Procedimentos e Técnicas Artísticas e Diversas Tecnologias Contemporâneas
Contextualizar	História da Arte	História, Antropologia, Psicologia, Arqueologia, Educação, Medicina, Física, Ecologia, Museologia e outras.

Partindo dessa organização que nos ajuda a compreender os fundamentos para o ensino da Arte, fica mais fácil para entendermos um pouco mais de possíveis percursos na Educação Infantil.

Apreciar – Frequentar exposições de arte é sempre um aprendizado muito rico. Mas, se nem sempre é possível, ver, olhar, contar e mostrar livros de arte, ou mesmo recortes de jornais e revistas para as crianças pequenas são ótimos recursos para discutirmos questões da arte. É sempre prazeroso para a meninada conhecer artistas que trabalham de maneira diversa e com materiais alternativos, como por exemplo, Franz Krajcberg e seu trabalho com a natureza e Vik Muniz, que faz obras com chocolates, açúcar e arame. Desvendar obras de arte contemporânea é um caminho cheio de novas descobertas que invariavelmente provocam discussões envolventes com as crianças pequenas.

Apresentar para as crianças as obras de artistas da cidade onde moram, da comunidade onde vivem, também é imprescindível, pois ajuda a aproximar a arte da vida cotidiana, principalmente quando elas podem ter um contato pessoal com eles e seus ambientes de trabalho. Apesar da enorme diversidade de referências de artistas e obras que as crianças podem conhecer, é importante questionarmos por que são sempre os mesmos que apresentamos, como Miró, Monet, Picasso, Da Vinci, Van Gogh, Matisse, Guignard e Portinari. É evidente que conhecê-los e as suas grandes obras é um enorme prazer e também faz parte do nosso propósito, mas temos que cuidar para que isso não limite o horizonte do ensino da arte. Devemos ficar atentos a outras possibilidades, outros artistas, outros procedimentos, sempre pesquisando e ampliando nosso repertório.

Outro aspecto que merece a nossa atenção é o de não sobrevalorizar a vida do artista à sua produção estética e os seus procedimentos artísticos. Podemos e devemos levá-las a conhecer

um pouco da vida deles, mas tendo o cuidado para não nos limitarmos a isso. Afinal, nosso interesse deve ser a arte...

Fazer – É bom lembrar que a arte na escola não é para descobrir talentos ou formar artistas. Se isso acontecer, ótimo! Mas, muito mais, precisamos ampliar esse conhecimento, passando, então, a entender arte como um modo de ver o mundo e, como nos diz Ana Mae Barbosa (2005, p. 8), “arte não tem certo e errado, tem o mais ou menos adequado, o mais ou menos significativo, o mais ou menos inventivo”. Um dos desafios, como aponta Lucia Gouvêa Pimentel (2006, p. 78), “diante de um material a ser trabalhado esteticamente ou de uma obra de arte já finalizada”, é conseguir propiciar “a elaboração do pensamento em que todas as forças intelectuais/emocionais agem em completude”. A autora, também afirma que é necessário que o professor tenha uma

base teórica que lhe possibilite a ampliação de pensamento, tanto para conhecer os caminhos trilhados por seus/suas alunos quanto para propiciar momentos significativos que possibilitem encontrar novos processos individuais de criação e coletivos (2006, s/p).

Então, quanto mais aprofundarmos o nosso conhecimento e investirmos no nosso processo de criação, mais possibilidades poderemos oferecer às crianças.

Esse processo de pesquisação, uma vez desencadeado pelo professor, refletirá na meninada, abrindo novos caminhos para investigar, experimentar e manipular diferentes ideias e materiais. Ter contato com papéis de tamanhos, cores, formas e texturas diferentes, pintar com os dedos; melear-se, lambuzar; usar o pincel grosso, fino, bucha, espuma ou brochas; ou, ainda, andar pelo quintal e recolher folhas, pedras, areia, água, formigas e besouros são estratégias importantes que possibilitam pensarmos na arte como lugar da experimentação, da construção de novos conhecimentos.

Em arte, podemos construir, reconstruir, fazer sempre de novo, ou repetir várias vezes as mesmas ideias que povoam a nossa mente, o nosso imaginário. É quase um lugar onde pedras podem ter nome de gente; ou onde, com galhos secos, panos coloridos e papelão, construímos casas e cabanas. É o momento de brincar, no qual as nossas ideias vão fluindo, ganhando formas, cores e espaços imprevisíveis. Trata-se de um processo que envolve a especulação, o levantamento de questões e a busca de algumas respostas. Resumindo, uma experiência estética na qual o mundo dos códigos verbais, da palavra, não é mais suficiente. É como se fosse um outro jeito de estar no mundo, de perceber as coisas e expressá-las, de experimentar.

Algumas estratégias devem constar numa proposta de ensino de arte, como: eleger conteúdos que dialoguem com as cores, volume, formas; usar diferentes materiais, como papéis grandes, pequenos, estreitos, largos, lisos, ondulados, caixas, caixotes; sugerir desenhos na areia com pedras, galhos, folhas ou grudar folhas grandes com os nossos desenhos na parede, dependurá-los no teto, ou ainda, escondê-los embaixo da mesa. Podemos, ainda, guardar esses desenhos ou enterrá-los na areia, para ver o que acontecerá no outro dia, além de outros. Tudo isso faz parte desse universo artístico das crianças pequenas. Além do mais, descobrem como alguns artistas fazem o seu trabalho.

É claro que não vamos propor nenhuma atividade para as crianças pequenas que não esteja de acordo com a maturidade e capacidade criadora delas. Por isso, saber escolher o que fazer, como fazer e para quem é fundamental quando pensamos nos conteúdos de arte. Pedir a uma criança, no início da sua vida escolar, que faça desenhos de observação de algum bicho, da natureza ou da figura humana é possível, mas sem exigir dela um padrão estético do adulto, cobrando um esquema corporal completo ou que ela dê explicações sobre o que desenhou ou, ainda, que a casa que desenhou tenha semelhanças com a casa real.

A outra questão que merece nossa atenção diz respeito às intervenções que, muitas vezes, os adultos fazem nas produções das crianças, corrigindo as imperfeições. Isso é muito mais comum do que imaginamos. Isso ocorre, principalmente, nos trabalhos que serão expostos aos pais nas mostras escolares. É claro que a criança percebe que o adulto consertou o seu trabalho. E, se alguém consertou, é porque não estava bom. Quando alguém elogia o trabalho da criança, ela tende a achar que seu trabalho só ficou bom porque recebeu acabamento de um adulto. Sutilmente, a criança acaba sendo desencorajada em sua pesquisa estética.

Certamente, a criança sabe o que ela fez e o que não fez. Também sabe que alguém retocou seu trabalho, finalizou-o, deixou-o mais bonito. Será que o que ela fez é tão feio assim? Será que fazer uma máscara com os olhos fora do lugar, a boca meio de lado e um nariz azul é coisa de quem não sabe fazer as coisas certas? Afinal, o que é certo na arte? Conforme já discutimos, um dos trunfos da arte é não ter certo nem errado e, ainda, ser um lugar em que podemos expressar nosso jeito de ver o mundo a partir dos conhecimentos artísticos: ou seja, o processo de criação, assim como a percepção, vai-se refinando à medida que os conteúdos da arte são aprofundados.

Contextualizar - As crianças pequenas têm necessidade de exercitar a sua capacidade de apreensão das coisas e de expressar as suas descobertas. Assim, o fazer na Educação Infantil

é um momento extremamente rico, mas que, para se potencializar, demanda elaboração de projetos, investigações, pesquisas em livros, revistas, internet ou, ainda, escuta de conversas sobre algum assunto que nos interessa em uma roda. Não podemos fazer só por fazer. Contextualizando, a experimentação continua prazerosa, mas ganha corpo quando provocamos a construção de um novo repertório visual e possibilitamos o domínio, de acordo com a capacidade das crianças, sobre os instrumentos de criação.

Pensar em abordar a história da arte e questões da crítica com crianças pequenas pode parecer um conteúdo distante. Mas é essencial trabalharmos também com essa abordagem, e isso só é possível quando nos propomos a estudar e conhecer esse viés tão significativo para o campo das artes. Conhecer as produções artísticas ao longo dos tempos nos capacita a ultrapassar os estereótipos e as imagens fáceis impostas pela mídia e que permeiam o senso comum. Se as crianças trazem essas referências, elas podem e devem ser *recebidas* em sala. Mas como entrada e servindo de base para questionarmos por que todos fazem igual e começarmos a entender como nossos referenciais estéticos são limitados.

Como determinadas imagens aparecem na história da arte? Por que sempre repetimos as mesmas imagens? O conhecimento do professor, as informações que ele traz e o sentido que pode ter para os alunos estão intimamente relacionados com a formação desse educador. O conhecimento em arte, o repertório que vamos construindo com as crianças é que irá desencadear a mudança de lugar, avançando e refinando o nosso olhar, a nossa sensibilidade, enfim o nosso modo de ver e lidar com o aparato estético midiático e estereotipado que nos envolve no dia a dia.

Quanto à crítica, vale lembrar que ela, como disciplina surgiu no Iluminismo e o valor que alcançou a partir de meados do século XIX reafirma o seu papel imprescindível para o entendimento “dos fatos e dos movimentos artísticos contemporâneos” (ARGAN, 1988, p. 128). A sua origem está associada ao lugar das obras de arte como objetos de juízo de valor e incorporadas socialmente como um patrimônio cultural.

Assim, o interesse em “conservá-las e em transmiti-las”, segundo Argan (1988, p. 127) gerou uma gama diversa de construções textuais em torno delas, desenvolvidas em diversos níveis: filosófico, literário, historiográfico, informativo, jornalístico, polêmico”. Intrinsecamente relacionada à história da arte, a crítica se constitui, segundo Argan, a partir de quatro abordagens: da forma, da imagem, das motivações ou dos signos. Se esta é a mais recente, traz como questão a “redutabilidade da arte à comunicação”. (ARGAN, 1988, p. 157)

Entendendo, pois, a crítica como uma mediação entre arte e sociedade, seu objetivo passa pela interpretação e avaliação das obras artísticas. Independentemente dos seus procedimentos metodológicos ou do seu modelo de análise, desde que séria e criteriosa, a sua produção reflexiva pode ser pensada como um suporte precioso para quem atua no ensino da arte. Aliás, quanto mais diversidade de modos de percepção da arte for possível oferecer às crianças, reconhecendo a sua origem, maior será a possibilidade de que elas construam conhecimento em arte.

Os CONTEÚDOS

1º Ciclo (0 a 3 Anos)

Experimentação de Materiais na Construção Artística

O princípio do marcador e do suporte, ou seja, do registro que um material faz numa determinada superfície é um balizador para o desenvolvimento da compreensão dos materiais. É importante a diversidade de recursos, do lápis e tintas em diferentes papéis, ao dedo na areia e até mesmo da água numa parede. A exploração, a manipulação e as apresentações de materiais diversos propiciam descobertas e indagações fundamentais para a percepção das possibilidades e limites, levando em conta a qualidade e adequação do material à idade das crianças.

Gestos, Movimentos e Sentidos

A exploração do corpo nos registros proporciona descobertas e instiga a compreensão e o desenvolvimento integral da criança. É preciso perceber o corpo como capaz de criar registros e ampliar a ação na construção artística, muitas vezes restrita à mão.

Na exploração do corpo, é importante potencializar a dimensão, no fazer e na apreciação, da percepção pelos cinco sentidos, não se restringindo à associação da arte ao campo visual. Experiências com o olfato, o tato, a audição e o paladar são referenciais significativos também no campo das artes visuais.

A investigação e descobertas gestuais devem ser legitimadas e encorajadas nas experimentações artísticas.

O Individual e o Coletivo

As proposições em arte são ricas para trabalhar a criação e a experimentação de cada um e,

ao mesmo tempo, possibilitam a troca, o compartilhar, desde os materiais a serem utilizados, a construção de produções coletivas e a apreciação, que pode ser apenas visual como também tátil e de incorporação e apropriação. Nessa perspectiva, é importante iniciar um processo de memória e registro, em portfólios, com a organização das produções individuais e coletivas que podem ser apreciadas em determinados momentos.

Construindo Referências

A apreciação de produções artísticas de diferentes formas e meios começa a ser introduzida através de imagens de obras de artistas que possam ser relacionadas com as produções propostas.

Essa mediação deve ser vinculada às experiências pessoais, possibilitando o diálogo com o outro, ou seja, com referências alheias.

2º Ciclo (3 a 6 Anos)

Experimentação de Materiais na Construção Artística

A experimentação, iniciada no ciclo anterior, deve mantida, mas com a incorporação de procedimentos mais elaborados. As conquistas devem ser percebidas para que se possa avançar, retrabalhando os fazeres com um refinamento que a idade permite. Nesse processo, é importante a contextualização do fazer e ainda a mediação para a percepção dos recursos imagéticos utilizados, como os procedimentos e os elementos formais, como ponto, linha, forma, cor, volume, contrastes, luz e texturas e aguçar a percepção do espaço, com maior exploração das construções tridimensionais.

Gestos, Movimentos e Sentidos

A exploração do corpo nos registros proporciona descobertas e instiga a compreensão e o desenvolvimento integral da criança, levando-a a perceber o corpo como capaz de criar registros e ampliar a ação na construção artística, muitas vezes restrita à mão.

A exploração do corpo, agora mais amadurecido, continua, mas com maior possibilidade de intenção e percepção e aprofundamento das experiências com o olfato, o tato, a audição e o paladar, dialogando, assim, mais diretamente com as artes visuais.

O Individual e o Coletivo

As Proposições em Arte são ricas para trabalhar a criação e a experimentação de cada um e,

ao mesmo tempo, possibilitam a troca, o compartilhar. Desde os materiais a serem utilizados, a construção de produções coletivas e a apreciação, que pode ser apenas visual como também tátil e de incorporação e apropriação. até o processo de memória e registro, com a organização das produções individuais e coletivas em portfólios que podem contar com uma participação mais efetiva das crianças em sua construção.

Construindo Referências

A apreciação de produções artísticas de diferentes formas e meios, buscando o conhecimento diverso e múltiplo de expressões, culturas e tempos históricos. Fomentar o contato com imagens do campo da arte, com mediações sobre suas características peculiares e comuns, deve ser frequente pela sua forte contribuição na construção do pensamento por imagem.

Essa mediação deve ser vinculada às experiências pessoais, possibilitando o diálogo com o outro, ou seja, com referências alheias.

Os Projetos em Arte

No campo das artes visuais, abrem-se muitas possibilidades de desenvolver projetos que integrem as diversas áreas de conhecimento. Um projeto artístico com crianças pode ser fundamentado na concepção de um ateliê coletivo de pesquisas permanentes, desencadeadas a partir de temas de interesse das crianças.

A arte contemporânea é um campo muito rico para orientar projetos com as crianças para relacionar arte, vida e experimentação constante, pressupondo intervenções em processo contínuo. Deve-se porém, estar atento à não condução do projeto em arte restrito a uma produção, mas valorizando o percurso de experimentação estética, que pode ser por materiais, procedimentos ou mesmo conceitual.

Os Espaços para a Arte

A exploração ambiental é fundamental para a experiência artística. A organização do espaço deve garantir o acesso fácil aos materiais, aliado aos cuidados com a segurança, para que as crianças possam transitar e manusear os materiais com a liberdade de que precisam.

A identidade da turma deve ser construída também como uma concepção estética que pode e deve contar com as intervenções das crianças e suas marcas. Quanto menos coisas de adultos na composição do ambiente, melhor. O cuidado e o respeito com o espaço e as produções do grupo vão sendo construídas dentro da orientação que se estabelece no cotidiano e na sua

relação ambiental e afetiva, que deve priorizar a autonomia das crianças.

A apropriação é também um procedimento da arte, que lida com a percepção do espaço, e a sua exploração deve ser de acordo com as possibilidades que vão se formatando no decorrer do tempo. As cores, o uso de painéis, de armários, as caixas, as sinalizações, os símbolos e a disposição do mobiliário e dos materiais: todos esses elementos podem ser constitutivos do aprendizado estético. Para explorar outros sentidos, também é possível agregar ao espaço elementos sonoros, com cheiro e que estimulem a investigação e percepção tátil. Surpresas e intervenções no espaço podem ser estimulantes para aguçar a percepção do mesmo. O ambiente pode e deve ser instigante e acolhedor e bem cuidado por todos que o compartilham. A bagunça inevitável de alguns momentos de pintura e outras atividades é também relevante para o desenvolvimento do sentido de cuidado, do compartilhar e do fazer/desfazer.

Mas o ambiente de fora também pode ser compartilhado e pensado esteticamente, inclusive como espaço para trocas de experiências, seja através de mostras eventuais ou sistemáticas. Quanto mais espaços no ambiente escolar puderem ser explorados e apropriados, melhor.

REFERÊNCIAS

- ARGAN, Giulio Carlo. *Arte e crítica da arte*. Lisboa: Editorial Estampa, 1995.
- BARBOSA, Ana Mae (org.). *Arte/educação Contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez, 2005.
- _____. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.
- _____. (org.). *Mudanças e inquietações no ensino de arte*. São Paulo: Cortez, 2002.
- _____. *Por que e como: arte na educação*. [online] Disponível na Internet via www.corpos.org/anpap/2004/textos/ceaa/AnaMaeBarbosa.pdf. Acesso: 19 de mar. 2006.
- COUTINHO, Rejane. O compromisso político do professor com o ensino de arte. XVI Confaeb – Ouro Preto/2006.
- EFLAND, Arthur D. Cultura, sociedade, arte e educação num mundo pós-moderno. In: GUINSBURG, Jacó; BARBOSA, Ana Mae (org.). *O pós-modernismo*. São Paulo: Perspectiva, 2005, p. 173 -188.
- FERRAZ, M.H.C.T.; FUSARI, M.F.R.. *Metodologia do ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 1994.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- _____. *Educação e mudança*. Prefácio de Moacir Gadotti e tradução de Lilian Lopes Martin. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1979.
- LANIER, Vincent. Devolvendo arte à arte-educação. In BARBOSA, Ana Mae. (org). *Arte-educação: leitura no subsolo*. São Paulo, Cortez, 2002.
- MASON, Rachel. *Por uma Arte/Educação multicultural*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.
- MORIN, Edgar. *Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios*. São Paulo: Cortez, 2005.
- PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS : ARTE . Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC /SEF, 1998.
- PREYSON, Luigi. *Os problemas da estética*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- PIMENTEL, Lúcia Gouvêa (org). *Som, gesto, forma e cor – dimensões da arte e seu ensino*. Belo Horizonte: C/Arte, 1996.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa. Formação continuada de professores de arte: premissas, possibilidades e responsabilidades. Disponível em: http://www.caef.ufrgs.br/boletim_interno/arquivos/MT10.pdf. Acesso: 5 nov. 2006.

RIZZI, Maria Christina de Souza Lima. Reflexões sobre a abordagem triangular no ensino da arte. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). *Ensino da arte: memória e história*. São Paulo: Perspectiva, 2008.

SOUCY, Donald. Não existe expressão sem conteúdo. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). *Arte-educação contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez, 2005

A EDUCAÇÃO INFANTIL DE BELO HORIZONTE NA SOCIEDADE, NA NATUREZA, NA CULTURA

Camila Carvalhal Alterthum⁴⁸

Em primeiro lugar, vamos refletir sobre o que estamos a tratar aqui: a Educação Infantil em Belo Horizonte. Pensar na relação desta com a *sociedade*, a *natureza* e a *cultura* é simplesmente tratar de tudo o que acontece dentro de uma Unidade de Educação Infantil - UMEI, de uma creche conveniada, de uma escola de crianças menores de seis anos. Mas é também tratar do que há fora dela. É focar nas crianças, seus jeitos de ser, de pensar, de sentir. Mas é também pensar nas educadoras (na grande maioria, mulheres) e educadores – seus saberes, suas formações, suas histórias de vida. Sendo assim, todo o corpo de funcionários também é assunto para “sociedade, natureza e cultura”. Que dirá as famílias da comunidade atendida. Trazem para o espaço educativo, suas culturas, suas diversas configurações de família, suas maneiras singulares de educar crianças, de inseri-las na sociedade.

Bem, essa Educação Infantil, que comporta todos esses sujeitos e assuntos, toma corpo num determinado *espaço*. Numa casa ou prédio. Mas que nem sempre esteve ali. Algum dia aquilo foi montanha, foi cerrado, mata atlântica, foi pasto, foi roça, foi beira de rio... e hoje é uma grande cidade! Somos 2 milhões e quatrocentos mil habitantes, entre negros, brancos, índios, mestiços, crianças, jovens, adultos, idosos, numa área urbana de 330 Km² (*Revista Belo Horizonte em Transformação*, 2007). Nosso endereço hidrográfico é a bacia do Rio das Velhas.

Acontece também num determinado *tempo*. Logo depois que o sol nasce, de manhã, de tarde e até à noite, como é o caso de uma UMEI, que precisa atender as crianças enquanto seus pais - catadores de materiais recicláveis - realizam seu trabalho pelas ruas da cidade. Um tempo em que às vezes chove muito e fica até difícil sair de casa para ir à escola. Mas que também faz muito calor, principalmente depois que a camada de ozônio foi atingida pela poluição das atividades produtivas. O famoso aquecimento global. Os mais velhos dizem que em Belo Horizonte não existe mais inverno! Essa é uma importante marca desde tempo histórico em que vivemos: o desafio de preservar a vida no planeta e de concebê-lo como a nossa própria casa.

É um tempo que também tem uma conformação política. Estamos em busca de consolidar as

⁴⁸ Licenciada em Educação Física pela EEEFTO/UFMG. Mestre em Educação pela FAE/UFMG. Educadora no Centro Lúdico de Interação e Cultura (CLIC), em BH.

promessas da democracia e de aprender a geri-la, tanto num sistema político mais amplo como também nas relações de trabalho, na organização de uma escola e até mesmo com um grupo de crianças pequenas. Quem é que nunca recorreu a uma votação entre as crianças para decidir uma questão coletiva? As questões sobre a inclusão e a diversidade apresentam grande avanços, embora a consolidação dos direitos ainda tropece permanentemente na desigualdade social, econômica e cultural. É tempo de consolidar o acesso a todos que precisam da Educação Infantil como dever do município e de buscarmos coletivamente a construção de uma política de qualidade para esse direito.

Dentro desse tempo e espaço, estamos nós, os seres vivos, que também fazemos parte da natureza. Assim como a água do rio, o calor do fogo do sol, a terra do cerrado da montanha, e o ar que respiramos e poluímos. Nós – educadores, crianças, funcionários, pais, mães, avós, tias – fazemos parte da natureza.

E o que é que existe entre todos esses sujeitos, esses assuntos, esses tempos, esses espaços?

Se você respondeu *relação*, parabéns! Para compreendermos natureza, sociedade e cultura, precisamos antes de tudo pensar que a vida, as artes, as cidades, a linguagem e o trabalho existem porque existe interação e relação entre tudo o que há sobre o planeta.

Trazer para este documento a discussão sobre a relação entre sociedade, natureza e cultura não é tarefa simples, pois, assim como todo o conhecimento, há muitas versões, estudos, e não há uma teoria que explique tudo e seja verdade absoluta. Foram também os olhares de mais de 300 educadoras ao longo da rede de formação de 2008 que ajudaram a constituir esta parte do documento. Tínhamos a plena clareza de que não teríamos fôlego para tratar de todos os assuntos pertinentes. Elencamos aqueles que nos pareciam mais necessários. São questões que estão latentes no dia a dia da Educação Infantil de Belo Horizonte. Discussões que, no final da primeira década do século XXI, podem nos orientar quanto à formação de sujeitos inseridos em contextos reais, diversos, repletos de perguntas, de possibilidades, de recriação, de contradições que anseiam por mudanças. O princípio da sustentabilidade deve marcar um jeito novo de educar que corresponde às demandas de um tempo histórico também singular.

Certamente será necessário reestruturar as relações: repensando o consumo, a ligação do ser humano com a natureza, a convivência entre seres humanos de diferentes gerações, as tecnologias, a urbanidade, a memória.

SOCIEDADE NATUREZA CULTURA: UM UNIVERSO DE RELAÇÕES PRA LÁ DE COMPLEXAS

Não se pode tirar uma fotografia da teia da vida porque ela não é material – é uma teia de relações. (CAPRA, 2006)

Em primeiro lugar, vamos combinar que o assunto de que trataremos não se esgota por aqui. Ele é bastante complexo e difícil de ser abordado, pois implica rever todo o olhar de uma sociedade sobre seus processos, sobre a cultura, sobre a ciência, sobre a natureza. São muitos séculos imersos no materialismo ocidental, prevalecendo a lógica do pensamento linear, em que as cadeias de causa e efeito sempre tiveram a explicação e o caminho para verdades supostamente absolutas. Renné Descartes, importante filósofo que influenciou profundamente esse jeito de ver o mundo, diria que *o método é necessário para a busca da verdade* (regra IV) e que a ele devemos ser fiéis. *Se reduzirmos gradualmente as proposições complicadas e obscuras a proposições mais simples... procuramos elevar-nos pelas mesmas etapas ao conhecimento de todas as outras* (regra V). (DESCARTES, 1999)

Se seguíssemos essa lógica, poderíamos fazer três capítulos para as proposições curriculares da EI: um para a sociedade, um para a natureza e outro para a cultura. Além deles, um outro para o brincar já que esse tema é importante na educação das crianças. Depois juntaríamos os quatro com as partes específicas das linguagens e, assim, teríamos como resultado um ótimo método para educar crianças de 0 até 5 anos e oito meses. Tudo bem separadinho, para que fosse o mais previsível possível. Acontece que as questões da sociedade, da natureza e da cultura não funcionam assim.

Então chegamos ao segundo combinado. Mesmo sabendo que o assunto é denso e que a cultura que está consolidada é aquela que fragmenta como forma de simplificar, proponho que nos empenhemos em experimentar fazer diferente. Rever velhos hábitos que já não têm mais sentido. Sair do automatismo do trabalho, que apenas reproduz, para uma prática pedagógica ousada, esperançosa, inquieta, subversiva e que acredita em todos os seus sujeitos! E que nesse sentido pode adotar outros ângulos ou outros paradigmas para pensar a educação, a sociedade, a natureza e a cultura.

A compreensão sobre como devemos abordar o tema sociedade, natureza e cultura (SNC) na

El é simples e complexo ao mesmo tempo. É simples pelo fato de não precisarmos criar nenhuma categoria, nenhum lugar, nenhum tempo específico para ensinar conteúdos sobre a temática. Não existirá nenhuma aula, nenhum projeto, nem sequer uma folha mimeografada com esse título: sociedade, natureza, cultura. Ou, como diria o professor Miguel Arroyo, não há um *quintal* do conhecimento para SNC.

E, se por um lado ficou fácil, por outro vai ficar bem complexo, pois tenho que lhes dizer o que concluí com as educadoras da Rede de Formação e que mencionei no início deste texto: *sociedade, natureza e a cultura* (SNC) é simplesmente tratar de tudo o que acontece dentro de uma UMEI, de uma creche conveniada, de uma escola de crianças menores de seis anos e também tratar do que há fora dela.

A definição do que trabalhar, ou o que escolher do currículo, terá como ponto de partida a interação da educadora com seu grupo de crianças. A opção pelo formato deste documento não por áreas de conhecimento, mas por linguagens, é, de uma certa maneira, uma tentativa de não fragmentarmos os conhecimentos que podem ser construídos no entremeio das relações entre os diversos sujeitos que compõem o fazer educativo. Não podemos predeterminar, no currículo, quais assuntos serão tratados, quais conhecimentos serão construídos, embora possamos pensar parâmetros para essa atuação.

Aqui em Belo Horizonte, o Projeto Pedagógico dos últimos anos teve o intuito de provocar a mudança do jeito de fazer educação. Buscar desfragmentar o conhecimento e a aprendizagem é uma das propostas. Mas, para efetivar essa mudança, é preciso tempo, dedicação, envolvimento e principalmente diálogo com os nossos antigos jeitos de ver o mundo e de fazer educação, não é mesmo?

Portanto, a proposição curricular de Educação Infantil também tem como referência as propostas anteriores da RME.

Então, se o pensamento moderno trouxe tantas implicações para a nossa vida e para a maneira como educamos as gerações mais novas, que outras maneiras temos de compreender a relação entre sociedade, natureza e cultura?

Se não podemos separar para simplificar, vamos reconhecer que estamos diante de algo complexo. Vamos admitir que o pensamento complexo é uma maneira de compreender a vida onde a *interação* entre tudo o que a compõe é importante e decisivo para o que vai suceder. Edgar Morin, sociólogo francês, sugere que a compreensão das relações deva levar em

consideração a *incerteza* (algo que o pensamento moderno condenava). Para ele, a cada *interação* que ocorre, é provocada uma *desordem*. Essa desordem gera outras necessidades de *interações* que atuarão no sentido de *organizar*, mas que por sua vez também *desorganizam* outras *relações*. Assim, estas podem sempre levar a caminhos incertos ou desconhecidos. Da mesma maneira, uma interação sempre tem consequências, pois tudo está interligado, inclusive o ambiente a nossa volta. (*Nova Escola*, 2008)

Este exemplo pode nos ajudar:

Por vivermos numa metrópole, nós, humanos, já causamos uma série de desequilíbrios (*desordens*) no meio ambiente, certo? Então vamos pensar que essa *interação* que nós fazemos com os outros seres vivos, como as plantas e os insetos, causaram um desequilíbrio (*desordem*) nas delicadas relações de uma cadeia alimentar à qual pertence o *aedys egypt*. Seu predador que mantinha a *ordem* na cadeia alimentar já não existe mais nos grandes centros urbanos, o que levou o mosquito a se reproduzir descontroladamente (**desordem**), aliado ao fato de termos na cidade as condições ideais para sua proliferação. Assim, de uns anos para cá, nossa cidade apresenta muitos casos de pessoas com dengue.

Para tentar amenizar o problema (*ordem*), a comunidade da creche da Associação Mineira de Proteção à Criança participou de uma campanha no bairro em prol da prevenção da dengue, em 2003 (Infância na Ciranda da Educação nº 8). As crianças recolheram mais de 15 mil garrafas PET, evitando, assim, que servissem de local para o mosquito se hospedar (*ordem*). Junto com elas coletaram milhares de tampinhas, que não teriam nenhuma utilidade, caso não tivessem lembrado que o muro da creche precisava de revitalização. Resolveram então fazer um mosaico, a partir do tema da música Aquarela, do Toquinho. Logo depararam com outros problemas (*desordens*): não sabiam fazer mosaico e precisavam de dinheiro para realizar o trabalho. As educadoras e coordenação correram atrás. Encontraram um patrocinador e aprenderam a técnica. (*ordem*). No decorrer do processo, que levou vários anos, depararam com vários outros problemas (*desordens*) e que as fizeram buscar soluções e encontrar saídas. E certamente poderíamos continuar a exemplificar esse movimento constante de ordem e desordem com o mesmo projeto, que levou mais de 3 anos para acontecer e ainda não está pronto! Pode ter surgido a necessidade de construir conhecimentos matemáticos para saber quantas tampinhas ainda iriam precisar, ou aprender a produzir um aviso desenhado ou escrito, dizendo “tinta- fresca”, ou ainda ver o trabalho interrompido por conta de uma chuva de granizo que abalou a cidade...

Ou seja, olha como é que está tudo interligado: desde o modo de viver nas cidades, passando pelo mosquito da dengue, a ideia de revitalizar um espaço público, reduzir volume de lixo nos aterros, aprender um ofício, ensinar uma música para as crianças, desenhar, colar. Tudo isso acontece por causa das interações. Tudo esteve ligado. Tudo interage.



Atividade realizada na Rede de Formação com as educadoras da Rede Municipal e conveniada

Fritjof Capra (2006) lembra-nos ainda de nossa condição de ser vivo que está em permanente relação com as demais espécies vivas do nosso planeta. A tão falada “ecologia” depende de o ser humano se perceber, ver e pensar o mundo em termos de relações, conexões e contextos.⁴⁹ Sustentabilidade é, portanto, termo delicado, que não podemos sair por aí usando para designar qualquer atitude relacionada à natureza, ao meio ambiente, à reciclagem. Ela é um princípio para uma comunidade “capaz de satisfazer as suas necessidades e aspirações sem diminuir as chances das gerações futuras”, deixando para elas um mundo com tantas oportunidades quanto o que herdamos. (CAPRA, 2006, p. 13)

Para além de toda essa teoria – a que se refere aqui de maneira bem resumida – o que isso representa para o nosso trabalho com crianças de 0 até seis anos na cidade de Belo Horizonte?

⁴⁹ Capra sugere o deslocamento de um pensamento linear para o sistêmico ou contextual a partir da mudança de enfoque: *das partes para o todo; dos objetos para a relação; do conhecimento objetivo para o conhecimento contextual; da quantidade para a qualidade; da estrutura para o processo; e dos conteúdos para os padrões*. Para saber mais procure em: CAPRA. *Alfabetização ecológica: a educação das crianças para um mundo sustentável*. São Paulo: Ed. Cultrix, 2006.

É preciso avaliar o quanto o modo de vida urbano tem permitido o ser humano, em especial a criança nascida aqui e que daqui nunca saiu, se reconhecer como parte da natureza. O que representam o sol, o dia, a noite, a lua, as estações do ano, a água, o fogo, a terra e o ar para a vida das crianças? Não deveriam estar esses elementos intimamente ligados à sua existência, assim como estiveram para nossos pais e nossos avós? É possível pensar em ecologia, em sustentabilidade, em vida em ciclo nos grandes centros urbanos? É possível ter qualquer pretensão educativa, com perspectivas sustentáveis sem um mínimo de contato com a natureza, que permita a criança compreender pela sua própria experiência (e não pela teoria) que ela faz parte de outros ciclos, de diversas redes e de um contexto?

As montanhas, as nuvens, as árvores, os riachos, o mar... cada paisagem não somente fala à criança: elas imprimem suas marcas no corpo infantil. A impossibilidade de se apropriar do mundo exterior a partir da relação com o calor do fogo, a leveza do ar, a fluidez da água, a solidez da terra é uma perda para toda a vida. (LAMEIRÃO, 2007, p. 55)

É preciso rever urgentemente as práticas que colocam outras prioridades sobre esta, tão essencial à vida humana. Tão essencial ao exercício pleno de ser criança. Canteiros cimentados para evitar a sujeira (ou o contato com a terra); registros fechados para não se molharem (ou o contato com a água), janelas fechadas para não dispersarem (ou voarem com o vento), distância do fogo para não se queimarem (é melhor nem saber que ele existe!)

Sabemos que na cidade tudo isso é mais difícil, mas não podemos perder de vista que é essencial à existência humana a sobrevivência da nossa espécie. E, como diz Lameirão (2007), *o educador deve estar consciente de que é preciso oferecer condições para estreitar esta relação*. Segundo Capra (2006), a natureza demonstra que sistemas sustentáveis são possíveis e que cabe a nós criar uma educação que aperfeiçoe nossa capacidade de garantir a sobrevivência e o princípio do equilíbrio dinâmico na teia da vida. Quanto mais houver diversidade, mais condições favoráveis a comunidade terá para sobreviver, inclusive diversidade étnica e cultural. Isso não nos falta em BH, não é mesmo?

Para o sistema social e as relações entre seres humanos, isso quer dizer que a complexidade traz em si a exigência de tolerância e convívio com o diverso, com o conflito, com o diferente, para a estabilidade e sobrevivência da organização, do todo social ou dos seres humanos enquanto espécie organizada. [...] obtêm-se a organização e a ordem, através das interações, que no caso dos seres humanos são constituídos pela múltipla manifestação e associação de ideias e movimentos sociais. (CIOMMO, 1999, p. 236)

Portanto, a questão da relação é fundamental para compreendermos o vínculo da criança com o conhecimento, com a sociedade, com a natureza e com a cultura. A *relação* deve ser foco das práticas educativas. As crianças não aprendem com o “discurso” da inclusão e da

diversidade. Elas aprendem o que “veem”, vivem e presenciam diariamente. Ou, como diria Julião (2008), *o que é educativo são as relações sociais que ocorrem na instituição.*

A qualidade da relação tecida na instituição entre todas as pessoas que fazem parte dela se reflete na qualidade da relação que construímos diretamente com as crianças e destas com outras pessoas, outros objetos e com o meio ambiente. Mais do que conteúdos, atividades, propostas e objetivos, as crianças apreendem com o que está em torno delas. Se há discórdia entre duas educadoras, as crianças aprendem discórdia. Se há preguiça em cuidar do jardim, as crianças aprendem que isso não é importante. Se os pais são acolhidos e ouvidos pela instituição, aprendem a valorizar o afeto e a escuta. Se se busca, dia a dia, transformar e melhorar o ambiente onde estamos, aprende-se que a utopia é possível. Se sou solidário com meu colega de trabalho, ensino às crianças a solidariedade. Se peço silêncio, gritando, ensino que vale gritar. Se convido as crianças para brincar, respeitando seu desejo de vir ou não, ensino a respeitar. Se valorizo a singularidade de cada criança, ensino a riqueza de sermos diversos, plurais.

A questão da diversidade trazida por Ciommo (1999) como elemento enriquecedor das relações também é algo a que se deve ter muita atenção. Quando se tira proveito da diversidade, equilibrando as diferenças, podemos encontrar soluções sustentáveis que garantem a convivência pacífica e a permanente reformulação da história e da humanidade. Para Kramer (2000, p. 9), essa é uma questão central na política da educação, pois os grandes problemas da humanidade – e aí incluímos a infância – se relacionam à *discriminação, à dificuldade de lidar com as diferenças e de reconhecer que o que torna o ser humano singular é o fato de ser plural.*

Diante de tantas questões importantes encontramos, na *Infância na Ciranda da Educação* (nº 4 e 6, de 2000 e 2006, respectivamente), uma orientação de duas pesquisadoras e professoras que nos ajudaram a avaliar o que é fundamental para o currículo da Educação Infantil no que diz respeito às grandes questões vividas pela sociedade na sua relação com a natureza e cultura, para este início de século. O grupo que discutiu o tema na Rede de Formação 2008 destrinchou a citação da revista, a partir de seis perguntas, e avaliou ter sido um exercício interessante pensar sobre o texto, reconhecendo-se nele e buscando o sentido das colocações do autor a partir das próprias experiências das educadoras da EI. O texto a seguir indica linhas gerais do eixo estruturador das proposições curriculares da EI, que é a *relação* sociedade, natureza, cultura, brincadeira; e as linguagens oral, escrita, matemática, corporal, digital,

musical, plástica e visual apenas conspiram ao seu redor, dando sentido a todas as práticas humanas, em especial à educação.

É preciso reafirmar a educação como prática de liberdade, bem como lembra Guatarri, porque, mais do que nunca, a solução para os desafios locais e planetários que estão colocados para as novas gerações exige condições de liberdade, e não de opressão. Exigem que os povos pesquisem, em suas tradições modos de pensar, de sentir e agir que estejam comprometidos com o respeito à diversidade ambiental e cultural, que nos aproximem de uma postura mais equilibrada nas relações de cada um consigo mesmo, com os outros seres humanos e com a natureza.

Vale lembrar que, na perspectiva de uma educação como prática de liberdade, uma proposta pedagógica será sempre provisória, estará sempre inacabada, atenta e suscetível às transformações sociais e culturais. Será sempre uma pedagogia inquieta, subversiva e esperançosa. (GUATARRI, citado por BRITO, 2006 e TIRIBA, 2000)

- Você realiza uma educação como prática de liberdade? Defina no mínimo 3 princípios de uma prática libertadora.
- De que maneira você, no seu trabalho com a Educação Infantil, busca se envolver e envolver as crianças com "desafios planetários" e busca soluções para os problemas locais? Dê 2 exemplos.
- Quais tradições de sua comunidade, de sua região, de sua cidade, de Minas Gerais estão presentes no dia a dia da Educação Infantil de sua escola/ creche/ UMEI?
- Quais destas tradições contribuem para relações mais equilibradas entre seres humanos e destes com a natureza? Há tradições que precisam ser resgatadas? Quais e por quê?
- Pensando no seu ambiente de trabalho e onde ele está inserido, nos jeitos, nos sujeitos, nos fazeres, nos espaços e nos tempos, responda: o que é diversidade cultural? E diversidade ambiental?
- Como você vê a sua participação na elaboração da proposta curricular na Educação Infantil?

O texto e as questões servem para que cada instituição possa abrir seu debate. São conversas que ficarão mais ricas caso envolvam os funcionários, as famílias, grupos culturais do entorno, convidados. Afinal, a escola pode e deve ser espaço de produção de cultura e de busca constante para construir uma sociedade mais equilibrada.

Nossas discussões foram riquíssimas, pois todas as educadoras trouxeram diversas

contribuições a partir de suas trajetórias pessoal e profissional. Talvez por isso tenha sido difícil chegar a consensos. O que fizemos foi levantar mais questões e esboçar alguns apontamentos. Alguns deles, exponho a seguir. Outros ficarão como sugestões para serem aprofundados à medida que avançamos na construção coletiva das proposições curriculares da EI.

Tecnologia dos Quatro R's

Percebemos que a maioria das instituições buscam no dia a dia fazer uso do que chamamos de Tecnologia dos Quatro R's,⁵⁰ mesmo que não conheçam esse nome. Todas as ações que envolvem algum desses aspectos visando à redução de impacto no meio ambiente são da Tecnologia dos Quatro R's.

REPENSAR, REDUZIR, REUTILIZAR E RECICLAR

Na creche São Vicente, onde são atendidas muitas crianças que vivem nas “Torres Gêmeas” do bairro Santa Tereza, o problema do lixo se tornou um desafio coletivo (repensar). Com o movimento em prol da regularização das moradias, buscam caminhos para a melhoria da saúde da população infantil que ali reside.

No Clubinho Nossa Senhora das Vitórias, a meninada se junta aos mutirões de limpeza e faz sua parte no combate à dengue (repensar). Copinhos descartáveis para o café na sala dos professores? Nem pensar! Isso é coisa do passado (repensar).

O cuidado com os desperdícios de água e energia (reduzir) acontece na maioria das instituições. (Lembre-se que as crianças aprendem mais com o exemplo do que com o discurso. Se elas presenciarem um funcionário lavando o pátio com a “vassorinha de água”, aquilo ficará registrado como algo que pode ser feito.)

Na Escola Municipal Honorina Rabello, o projeto Água foi muito além da questão do desperdício. As crianças experimentaram diversos usos. Desde a água presente nos alimentos, a partir de um encontro com uma nutricionista, passando pela montagem de um aquário, até um delicioso banho de mangueira (sem desperdício, claro!).

Reaproveitamento de embalagens (reutilizar) para confecção de material pedagógico. Vejam que legal esses porta-escovas da Creche Grupo de Apoio.

⁵⁰ Em BH, há, na região da Pampulha, um Instituto chamado Reciclar T3, coordenado pela *designer* Ágda Zanol, que tem o objetivo de disseminar essa tecnologia através do *ecodesign* de moda, de mobiliário, de utensílios e de ações irreverentes que fazem o cidadão pensar sobre o consumo e a sustentabilidade.



Reaproveitamento de garrafas para confecção de material pedagógico do Grupo de Apoio à Criança e Adolescente.

Alguns cuidados precisam ser tomados quando falamos de reaproveitamento e sucata:

- As embalagens devem sempre estar limpas antes de confeccionar o material. Mantenha um pequeno estoque de sucatas, limpo e em local arejado, para que não se torne mais um problema. No final do semestre, envie tudo que sobrou para a coleta seletiva da cidade.
- Observe se, ao criar um novo objeto, você não está gastando muitos outros recursos. Durex, fita crepe, cola quente, papel celofane não são recicláveis. Use o mínimo necessário.
- Isopor não é reciclável e causa dano ao meio ambiente. Evite.

Muitas escolas já adotam e fazem da Coleta Seletiva (reciclar) uma oportunidade de aprendizado e constituição de um hábito, o que é muito bom, desde a primeira infância. Para a coleta ser eficiente e ajudar de fato o planeta, são necessários alguns cuidados.

- Não bastam lixeiras coloridas. É preciso ter certeza de todo o percurso do material e se de fato ele está chegando até a indústria onde será reciclado.

- Quem recolhe o lixo dentro da instituição sabe o que deve ser feito com o que é reciclável? Destina-o separadamente para a coleta seletiva?
- Algumas educadoras disseram que não têm o sistema de coleta seletiva domiciliar. A maioria dos bairros ainda não tem. Mas o que elas fazem é que combinam com um determinado catador da região o recolhimento do material que foi separado. Lembre-se de pedir a ele que não dispense o material rejeitado na rua!
- As lixeiras usadas indevidamente (misturando lixo sujo nos recipientes de coleta seletiva) são um péssimo exemplo. Reavalie seu uso e implante, de fato, a coleta seletiva.
- Uma boa alternativa para quem tem falta de espaço é ter apenas um recipiente para recicláveis (para garrafas PET, latas, caixas de papelão etc.) e outro para não recicláveis. Muitas cooperativas já estão organizadas para fazer a separação, caso você não possa fazê-lo.

Horta e Compostagem

Os trabalhos de cultivo de plantas são destacados pelas educadoras como grande oportunidade de enriquecimento para as crianças. Não são só elas que dizem isso. Fritjof Capra, importante físico, fundador do Centro de Eco-Alfabetização, afirma que a horta da escola é a grande sala de aula do século XXI, pois proporciona aos pequenos a oportunidade de religá-los aos fundamentos básicos da comida – na realidade, como essência da vida – ao mesmo tempo em que integra e enriquece praticamente todas as atividades escolares. Quando a horta passa a fazer parte do currículo, nós aprendemos sobre os ciclos alimentares, por exemplo, e integramos os ciclos alimentares naturais aos ciclos de plantio, cultivo, colheita, compostagem e reciclagem... Os ciclos alimentares se cruzam com esses ciclos maiores – o ciclo da água, das estações e assim por diante – todos eles formando conexões na teia da vida planetária. (CAPRA, 2006, p. 14 e 15)

A educadora Denise, da Escola Municipal Honorina Rabello, vê o trabalho da horta escolar como uma oportunidade de valorizar os idosos, fazendo uma conexão deste conhecimento trazido por muitos parentes mais velhos que vieram do interior e sabem a arte de cultivar plantas. Ela Diz que *permite que os alunos conheçam mais os idosos, estimulando-os a estabelecer atitudes de respeito e cooperação*. Além de consolidar valores importantes, esse

intercâmbio cultural pode humanizar nossa cidade, que sofre a cada dia com o crescimento urbano, com o excesso de asfalto e com a perda de vida dos córregos e de vínculo afetivo entre as pessoas. Ressalta ainda que esse é um gancho para o trabalho com o resgate de outras tradições da cultura popular. *Afinal, é exatamente assim que a cultura popular se alimenta: das lembranças coletivas, da oralidade e da transmissão de rezas, simpatias, receitas e histórias (registro da educadora Denise, 2008).*

Na nossa cidade, há diversas experiências de agricultura urbana, usando a laje das casas, pneus, garrafas PET. No bairro Alto Vera Cruz, os grupos Causa e Semear são ótimas referências e se especializaram em segurança alimentar e plantas medicinais. No bairro Ribeiro de Abreu, a turma do Comupra (Conselho Comunitário Unidos pelo Ribeiro de Abreu) cultiva plantas como uma das ações em prol da requalificação do Ribeirão Onça, que está muito poluído, assoreado e precisando de mais vida.

Portanto, resgatem os canteiros, os terreiros, os quintais, ou mesmo uns pneus ou vasos. Resgatem também conhecimentos ancestrais, que certamente estão bem próximos de nós, através de familiares mais velhos e busquemos com as crianças nos aproximar de conhecimentos essenciais à manutenção do equilíbrio já perdido nas grandes cidades. Isso é urgente!

Tradições, Cultura Popular e Folclore

Esta questão gerou muita polêmica, pois grande parte das tradições em Minas gerais está ligada ao catolicismo (ver discussão sobre festa junina no item Minas Gerais: Celeiro de Brincadeiras). Como manter as tradições oriundas de uma fé, já que hoje a diversidade religiosa está tão presente na nossa cidade? Também não chegamos a consensos, mas avançamos bastante na discussão.

O respeito à diversidade é um princípio, mas as comemorações na escola o incorporam? Como?

Qual a centralidade do 20 de novembro, o Dia da Consciência Negra, para uma cidade onde uma enorme parte da população é afrodescendente?

O que é possível aprofundar no Dia do Índio que supere as pinturas de durex colorido no rosto e as penas de cocar, mimeografadas em papel ofício?

Essas datas em muito podem contribuir para ampliar o quadro da riqueza cultural e da importância da diversidade. A maneira como têm sido tematizadas ajuda a diminuir os preconceitos e derrubar os tabus? E os outros 363 dias? Mantemos a cultura predominante – branca, ocidental e europeia? E a riqueza ancestral de conhecimentos das plantas, bem lembradas pelas educadoras? E o conhecimento sobre outras religiões e cultos?

O que tiramos como consenso é que a escola e a educadora não podem dogmatizar nem impor qualquer credo ou crença. Isso cabe à família proporcionar, ou não, à criança. E embora muitas das creches conveniadas sejam ligadas a entidades religiosas, estas não podem discriminar nem impor uma dada referência.

Por outro lado, privar as crianças do acesso ao conhecimento e bens culturais por motivos religiosos também deverá ser abordado com as famílias, pois é um assunto que está na pauta do dia.

A educadora Ana Paula, da UMEI Alaíde Lisboa, escreveu um texto muito legal. Seguem resumidamente algumas das reflexões.

O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil diz que esse tipo de vivência (tradições populares) desde o início da vida escolar é fundamental, pois nessa fase ocorre a construção da identidade, o desenvolvimento da autonomia, a descoberta da importância de cada um na sociedade e a necessidade de preservação de tradições e valores que a sustentam. É um desafio da escola focar o currículo nos saberes da cultura popular. Vale a pena deixar claro que a cultura africana (afrodescendente) é pouco trabalhada na escola e ainda se valoriza muito a cultura europeia.

Considerando a “cultura” como um complexo de ações, costumes, crenças, manifestações artísticas, intelectuais, característica de um povo e transmitida através de gerações, e “popular” como o que vem ou é feito pelo povo, podemos enxergar aquilo que é típico, tradicional, não só como uma herança, mas um bem que deve ser preservado, cuidado e principalmente cultivado.

Não folclore de corredor de colégio, cheio de murais com desenhos de Saci- Pererê e frases de paracheque de caminhão que os professores pedem no mês de agosto. Folclore é muito mais que isso.

É preciso resgatar nossas danças, festejos, celebrações, crenças e saberes. É preciso promover o (re) conhecimento da nossa verdadeira cultura, suas origens e transformações, como também é preciso incentivar a participação em eventos típicos.

Nas grandes capitais, o tradicional fica escondido em periferias, quase sem fôlego, ou “carnavalizado”, transformado em espetáculo para atrair a atenção de turistas. Transformaram a cultura do povo em produto para ser consumido. Modernizaram o maracatu, jogaram purpurina nos orixás, colocaram Nossa Senhora do Rosário em cima de um palco e cobram ingresso. Essas iniciativas não são de todo ruins. Claro que representam uma forma de não deixar que a cultura morra. Mas, se é do povo, que esteja nele! E este parece mais preocupado com a novela das oito do que com os festejos da praça...

Não podemos evitar a evolução da espécie. Não podemos nos livrar das maravilhas da informática. Mas a cultura popular pede socorro. As histórias querem ser contadas antes que todos as esqueçam. Nossas crianças precisam conhecer nossas tradições, elas merecem saber de onde vieram, por que acreditam, por que comemoram. As festas precisam ser resgatadas, as lendas, as músicas, a cultura oral, o saber do povo. As tradições pedem socorro. E o único capaz de salvá-la é seu próprio criador – o povo. Se ele não se cuidar, sua cultura será condenada a ficar para sempre nos murais das escolas.

Outras temáticas ainda precisam de discussão para serem trazidas para o documento. As temáticas podem ser trazidas pelas educadoras para as versões posteriores das proposições curriculares da EI, por exemplo, sexualidade na Educação Infantil e mídia e consumo. Que tal usarmos o *blog* criado na Rede de Formação para promover o debate?

AS CRIANÇAS NA SOCIEDADE, NA NATUREZA E NA CULTURA: A BRINCADEIRA COMO POSSIBILIDADE PRIVILEGIADA PARA SUA INSERÇÃO

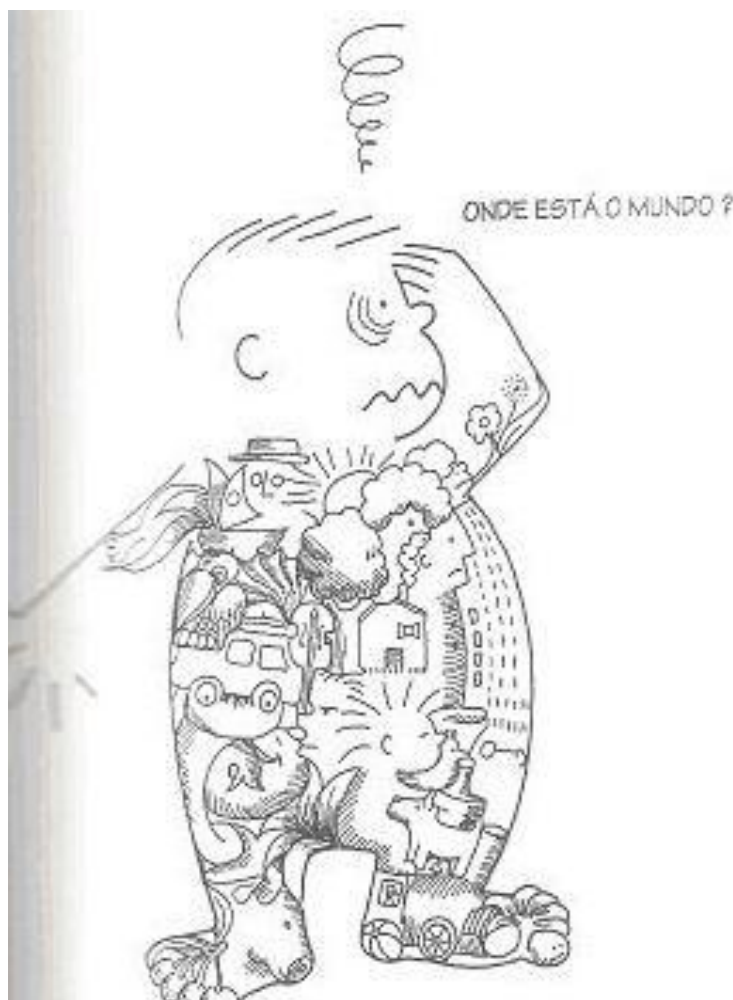
Uma experiência comum a todos os seres humanos é sua chegada ao mundo. Embora a maioria de nós não nos lembremos do parto e das vivências nos primeiros anos de vida, todos nós passamos por momentos que de alguma maneira influenciaram o que somos hoje.

Internalizar tantos elementos desconhecidos e ainda descobrir que você faz parte desse todo pode ser situação semelhante a se chegar a um país do estrangeiro, com língua, costumes, lugares, cheiros, sons, paisagens completamente estranhos.

Algo que muitos de nós trazemos numa bagagem remota, advinda da chegada dos africanos na América. Chegar ao novo mundo foi tarefa dolorosa, sofrida, que exigiu muita luta pela sobrevivência. A partir dessa experiência, o povo brasileiro desenvolveu um jeito de ser que enfrenta com *raça* (literalmente) as adversidades para se inserir socialmente. O povo afrodescendente aprendeu a compensar as lacunas da dignidade com a força da riqueza das tradições trazidas no corpo e na mente das suas terras de origem. Esse exemplo não tem a finalidade de discutir as condições da inserção dos negros no Brasil, mas apenas de salientar que essa experiência de chegar a um mundo novo pode ser uma bagagem guardada numa memória remota da população afrodescendente. Segundo Salles e Faria (2007, p. 44), ser um sujeito sócio- histórico e cultural *significa dizer que cada ser humano que chega ao mundo traz consigo a história da humanidade e da cultura erguida ao longo de muitos séculos de civilização e de organização social*.

O acolhimento, a familiarização com o desconhecido, a valorização das potencialidades do sujeito, a compreensão de suas dificuldades e o reconhecimento de sua história são fatores que marcam a relação do sujeito com o mundo. A maneira como o sujeito é “recebido” conforma a sociedade e tem sérias implicações para toda a vida de uma pessoa e de um grupo social.

Você já parou para pensar que a chegada de uma criança à creche, UMEI ou escola é também a chegada a um novo mundo?



TONUCCI, 1997, p. 34. (Imagem gentilmente cedida pela Artmed.)

A inserção da criança acontece inevitavelmente. Nesse processo involuntário, está em jogo não só a inserção social da criança, mas sua constituição como ser da natureza e como agente cultural. Ela se desenvolverá e se tornará cada vez mais hábil para se inserir no mundo e desenvolver sua autonomia e independência. Ela passará gradativamente a influir e produzir cultura ao mesmo tempo em que é influenciada por ela.

Cabe a nós adultos, pessoas mais experientes da sociedade na qual a criança está se inserindo, zelar por esse processo. Cuidar das relações, cuidar dos exemplos, cuidar dos aspectos em que a criança ainda é dependente do adulto e perceber quando é necessário incentivá-la a dar os passos com as próprias pernas.

Para isso, é preciso também estar atento às diversas formas de inserção das crianças ao longo

da história e à diversidade cultural dos povos. Ora exercendo um papel produtivo como foi nas sociedades feudais, ora sendo preparada e escolarizada para uma atuação futura como aconteceu na modernidade (GOUVÊA, 2002), a criança depende da conformação atribuída à infância para se inserir em determinado contexto e ser socializada.

O trato da questão étnico-racial também é definidor dessa inserção da criança, pois, dependendo da forma como é trazida, pode auxiliar a criança a valorizar a sua cultura, seu corpo, seu jeito de ser, ou favorecer sua discriminação quando se desvalorizam as características físicas e culturais das mesmas (SANTANA, 2006).

Você já pensou o que significa para uma criança, em termos de inserção social, ouvir que ela não pode ser a princesa da brincadeira porque ela em nada se parece com a Cinderela do Walt Disney? Que, se quiser fazer parte, ela pode ser o ratinho, o cachorro ou a empregada? São situações muitas vezes despercebidas ou ignoradas pelos adultos, mas que são tomadas pela criança como referência para ela construir seu lugar na sociedade, constituir sua personalidade e sua presença no mundo.

O educador precisa, portanto, estar muito atento para mediar as questões que põem em risco a qualidade do processo de “descobrimento” do mundo e participar ativamente das transformações em prol da igualdade entre os seres humanos, para que cada vez mais a socialização e a chegada ao mundo seja de fato uma oportunidade de inclusão, de crescimento individual e de aprimoramento da sociedade.

Foi buscando relativizar as certezas dos adultos sobre a maneira como organizam o mundo e olhando atentamente para os modos infantis de se inserir na cultura que alguns pesquisadores passaram a estar mais atentos às diversas lógicas que permeiam o ser e estar das crianças na sociedade. Perceberam o quanto é possível e necessário valorizar as maneiras de organização das crianças, valorizando suas múltiplas expressões, suas “cem linguagens” (EDWARD, 1999) e sua capacidade de dizer mesmo sem falar (ALTERTHUM, 2005), antes mesmo e concomitante à apropriação das linguagens sistematizadas pela humanidade, como a oralidade e a escrita, a matemática, entre outras.

Cerisara (2004) sugere que esse jeito de estar no mundo, específico das crianças, pode ser chamado de cultura infantil, ou cultura da criança, sem o risco de fragmentarmos o fazer cultural como prática humana. A denominação se presta a demarcar as especificidades desta na relação com a cultura humana, já que, segundo Sarmiento e Pinto (*apud* CERISARA, 2004),

[...] *as culturas infantis não nascem no universo simbólico exclusivo da infância*. Elas são reflexos da cultura onde estão inseridas, mas podem ser delimitadas pelo fato de apresentarem algo singular, principalmente no que diz respeito aos caminhos que estamos buscando traçar para a Educação Infantil. Se educarmos o nosso [...] *olhar no sentido de aprender a ver, observar e conhecer as crianças, podemos tomá-las como ponto de partida para a organização do tempo e do espaço dentro das creches* [...] UMEI's e escolas (CERISARA. 2004, p. 51).

As crianças podem portar a bandeira da esperança de dias melhores. Mas não pelo romantismo de serem apenas o amanhã de uma sociedade brutal na qual as estamos inserindo. E sim pelo fato de trazerem a possibilidade de renovação e de virar pelo avesso (KRAMER, 2000) os rumos desta humanidade que herdaram. Olhemos para elas e ouçamos o que têm a dizer.

BRINCAR É IR AO ENCONTRO DO MUNDO



TONUCCI, 1997, p. 35. (Imagem gentilmente cedida pela Artmed.)

Percebemos que a criança está buscando interagir com o mundo de novidades que se descortina para ela. Para a criança recém-chegada à vida, tudo é novidade. O impulso para ir

ao encontro do mundo se revela no bebê e na criança pequena em forma de movimento. O mundo que a toca entra pelas janelas abertas que são os órgãos do sentido. (LAMEIRÃO, 2007) O sentimento que toma conta do ser humano desde a mais tenra idade até ele se tornar um adulto é a curiosidade, a vontade de explorar, de conhecer, de criar, de elaborar.

Nos primeiros meses de vida, chamamos “brincadeira” todos os comportamentos de descoberta da criança: acompanhar com os olhos uma samambaia dançar ao vento, balbuciar, perceber os sons do próprio corpo, sorrir ao ouvir a voz do avô, morder o seio materno que a amamenta (morder até os três anos é normal e não tem nada a ver com violência), jogar a mamadeira no chão e se surpreender com a reação do adulto. Fazer de novo e de novo. A repetição é algo necessário para a criança bem pequena. É assim que ela compreende e se apropria do novo, do angustiante e do prazeroso. Ela repete para experimentar e compreender. (GOUVÊA, 2002)

Brincar com um bebê, é cantarolar, é ninar no colo com calor e afeto, é apenas olhar e estar ao lado, dizendo, mesmo sem falar, que ele é bem-vindo àquele mundo. Nada substitui a presença humana (de preferência à mãe): nem um CD especial para recém-nascidos, nem uma mamadeira de leite em pó, nem uma incubadora, nem mordedores de silicone. Se, como diz Tonucci (1997, p. 35), *a pele é o limite entre a criança e o mundo*, o adulto que educa, que acolhe e que brinca com o bebê é a *pele* da criança. Vamos rever esse mito de que criança que recebe colo fica manhosa! Estejamos atentos às respostas que as crianças tratadas com afeto nos dão!

Entre um e dois anos, a criança conquista a posição ereta, amplia a destreza sobre o movimento do corpo, depara com outras novidades. Excita-se ao ver crianças maiores brincando na rua, se interessa por animais, guarda pedrinhas, paus e flores, imita passarinho, corre como se fosse um carro de corrida. A brincadeira continua sendo a atividade de mediação da criança com o mundo e com o conhecimento que ela constrói a partir de suas interações. A imitação nos primeiros anos de vida tem um papel fundamental, pois a criança aprende com o que vê, ouve e sente.

Com diz nossa colega Conceição Aparecida, da Creche São José, a imitação é o resultado da capacidade de observar, aprender e se identificar com os outros. É importante lembrar que a imitação não é um espelho, embora a criança absorva muito do jeito do adulto – seja educador ou família. A maneira como ela reflete e incorpora o mundo terá sempre um aspecto singular, pois cada sujeito interpreta o mundo que vê a partir das experiências anteriores que teve. Isso

é único em cada um de nós. Todo o cuidado é pouco para agir diante de uma criança dessa idade. Ao presenciarmos uma criança “tomando” o brinquedo da outra, a reação do adulto pode ser desastrosa, caso “tome” o brinquedo da primeira e devolva para a outra. Após um belo exemplo do que *não* se pode fazer, o adulto diz: não vale tomar o brinquedo do coleguinha! Nessa fase do desenvolvimento, o exemplo vale mais do que qualquer sermão! A criança ainda é muito “movimento” nessa idade e a assimilação das regras muitas vezes precisa “passar” pelo corpo. “Sentir na pele” pode ter mais eficiência do que um “combinado”, embora este seja o recurso a ser ensinado para convivemos coletivamente. As brincadeiras devem ser muito corporais, sonoras, exploratórias dos sentidos e do toque e que possibilitem a ampliação da gama de movimentos que já realizam. Legitimar o que já sabem falar, mostrar e criar é uma maneira de dizer que são bem-vindas a este mundo e que dele podem e devem participar.

A partir dos três anos, a criança amplia sua capacidade de abstração e de imaginação. Experimenta papéis sociais, reelabora histórias, imagina e dá um salto no que tange ao desenvolvimento da linguagem oral. Insere-se no mundo através de outras linguagens. Não que ela não o fizesse antes dos três anos, mas sua relação com as múltiplas linguagens se dará de outra forma. Como diria o professor José Alfredo – pesquisador e colaborador para inúmeros avanços na Educação Infantil do município – múltiplos são os modos de produção de linguagem, assim como são diversos os modos de produção dos sentidos e dos significados. (DEBORTOLI, 2002) A criança passa a se interessar por universos não percebidos anteriormente, pois também se dá o refinamento de sua percepção sobre a vida e o mundo dos adultos.

Além disso, o processo gradativo de autonomia, que a leva a se tornar cada dia mais independente do adulto, faz com que a criança busque conhecer novas ferramentas de inserção e solução para seus problemas. Seu choro é substituído pela fala. Ser ajudante da turma implica saber contar os pratos e os copos da turma; pegar sua mochila para ir embora requer o reconhecimento da letra do seu nome; e o sapato que está apertado já pode ser tirado sem a ajuda de ninguém. Assim, a curiosidade e a necessidade vão dando rumo às aprendizagens das múltiplas linguagens e da dinâmica social.

Certo dia, uma criança de 4 anos perguntou para a professora.
O seu pai é avô do seu filho?
Ela respondeu que sim. Ela então disse:
Que coincidência! O pai da minha mãe também é meu avô!

Essa descoberta das relações, de novos (novidade para a criança) signos da cultura e a apropriação das ferramentas das múltiplas linguagens ocorre muitas vezes por meio da

brincadeira. Mas não é qualquer brincadeira. O que chamamos, às vezes equivocadamente, de “atividades lúdicas” podem não conter a essência necessária para despertar o interesse pelo conhecimento. Pois, se o processo de descoberta for induzido de forma artificial, que não leve em consideração o interesse da criança, ele simplesmente mina todo o potencial que a brincadeira tem para o desenvolvimento do sujeito. O único “jeito lúdico” de ensinar a ler, escrever, contar, pesquisar, desenvolver raciocínio, cantar e brincar é respeitando a curiosidade da criança, seus ritmos de envolvimento com os saberes, seus interesses. A criança pode brincar de encontrar a letra do seu nome na mochila e pode brincar de contar os copos na hora do lanche, mas só será brincadeira e conhecimento caso ela queira que o seja. Ninguém aprende o que não quer ou o que não precisa ser aprendido. Quando a criança brinca plenamente, ela vai, por curiosidade ou necessidade, ao encontro do conhecimento. Maria Amélia Pereira, educadora e pesquisadora do brincar já dizia que *brincar é conhecer*. (PEREIRA e CARVALHO, 2003)

Para que a brincadeira ou outra atividade se efetive como experiência lúdica, a criança precisa exercer sua capacidade humana de dar sentido a uma situação, uma ação ou objeto. (PEREIRA, 2002) Assim, a ludicidade está ligada àquela ideia de reelaboração do mundo, de descoberta, que pode ser tanto um processo de prazer, como também de tensão ou desprazer.

A brincadeira nesse sentido de elaboração contribui para que a criança compreenda sua realidade e não se apassive diante dela. Na brincadeira, a criança se expressa, se reconhece, se identifica e tem ainda a possibilidade de criar soluções para os conflitos que vivencia à medida que compartilha experiências de *reconstrução sensível da realidade*. (DEBORTOLI, 2002)

Na rede de formação, ouvimos um relato de uma colega sobre um grupo de crianças que brincava com água num tanque de areia. Elas tomavam uma “pinguinha” e saíam cambaleando, falando alto debochando de si mesmo. Você acha que isso é lúdico?

As crianças se apropriam de maneira lúdica de situações vivenciadas em seu cotidiano para dar conta de elaborar a realidade. A ludicidade, portanto, é uma condição daquele que brinca, e não uma característica intrínseca à brincadeira. “Lúdico” não é algo que usamos para ensinar coisa importante de um jeito mais agradável. Lúdico não é método.

Portanto, a esse constante movimento de encontrar o novo, que permite ao ser humano – e aí estamos falando de crianças e adultos – criar, elaborar, fantasiar, transformar, significar e se

inserir no mundo, chamamos de brincadeira. Processo esse que é tanto mais rico se for compartilhado por sujeitos diversos e heterogêneos que deixam suas marcas na cultura através de sua presença e experiência. Essa é a dimensão da linguagem que a brincadeira pode ocupar na Educação Infantil. Debortoli (2003) sugere ainda que estejamos atentos a duas outras dimensões: a brincadeira como patrimônio cultural da humanidade e o brincar como processo de humanização ética e estética, sobre eles falaremos um pouco a seguir.

MINAS GERAIS – CELEIRO DE BRINCADEIRAS E TRADIÇÕES CULTURAIS

Na minha cidade tem poetas, que chegam sem tambores nem trombetas... Não desejam glórias nem medalhas, se contentam com migalhas de canções e brincadeiras, com seus versos dispersos, obcecados pela busca de tesouros submersos. ("Guardanapos de papel" - Milton Nascimento)

Em Minas Gerais, temos uma infinidade de manifestações ligadas à práticas lúdicas de nossa população. Belo Horizonte, por ser uma cidade de apenas 110 anos, é uma confluência de tradições vindas de todas as partes do Estado. Entre as 50 educadoras presentes num dos encontros da rede de formação, apenas duas tinham pai e mãe nascidos em Belo Horizonte. A cultura e, dentro dela, as brincadeiras vêm de todos os lados: Zona da Mata, Vale do Jequitinhonha, Triângulo Mineiro, Sul de Minas e por aí fora. Cada tradição que aterrissa por aqui vem carregada do jeitinho de ser dos quatro cantos de minas.



Escultura em barro da artesã Maria Aparecida de Turmalina - MG (esq.)

Educadoras brincam de roda na Rede de Formação em Belo Horizonte, MG, em 2008 (dir.)

As brincadeiras e tradições que povoam as cidades mineiras por sua vez também vieram de algum lugar. São heranças dos mais de 500 anos de ocupação por vários grupos indígenas, imigrantes de alguns países europeus e negros de diversas etnias trazidos por conta da escravidão. Nessas três matrizes culturais – das quais todas têm muitas ramificações –, estão as origens do enorme acervo de brincadeiras e de tradições populares.

Você sabia que a peteca, que é um símbolo das práticas corporais em Minas Gerais, é de origem indígena? Você sabia que se brinca de peteca por todo o estado? Que existe peteca de palha, peteca de pena, peteca de papel, peteca com caco de telha, peteca de plástico feita na China e até confederação de peteca para torná-la um esporte oficial?

As cantigas de roda trazidas pelos europeus podem ser identificadas pelos seus temas religiosos e estrangeiros. Muitas foram criadas em solo brasileiro. Outras por aqui chegaram e foram se transformando, fato comum na tradição oral. A cantiga “Vilão” foi registrada por Frei Chico e Lira Marques em Araçuaí, em 1973, e gravada mais de vinte anos depois pelo tradicional coral Trovadores do Vale, no CD *Beira Mar Novo*. Já no século XXI, a moçada do Pandalelê – laboratório de Brincadeiras do Centro Pedagógico da UFMG – brincava de vilão com crianças e idosos na praça da universidade.

*Aprendi a dançar vilão,
não foi nesta terra não,
aprendi com alemoa,
na terra dos alemão*

Tue tue barima tue tue

tue tue barima tue tue

Abrofa ba ama dawa dawa tue tue

Abrofa ba ama dawa dawa tue tue

Esta canção foi gravada pelo Grupo Curupaco com as crianças do Instituto Kairós. A letra é uma saudação africana da região de Gana e a cantiga faz parte do folclore de lá.

Ao longo destes cinco séculos, a cultura lúdica foi e continuará sendo permanentemente transformada, recriada e perpetuada pelos sujeitos – crianças, jovens e adultos – que se apropriam dela e que atribuem novos sentidos a ela. Quando falamos da origem de uma determinada brincadeira, é importante lembrar que não existe um jeito certo, melhor ou mais legítimo de brincar. Tendo em vista que as brincadeiras são inventadas e compartilhadas, elas passarão inevitavelmente por um processo de transformação e adaptação.

... Sou filho de um conde e neto de um visconde, seu rei mandou dizer para todos se esconder.

*... Sou filha do rei, e neta da rainha, que manda se esconder lá debaixo das pedrinhas.**

*Dois versos de uma mesma cantiga de roda e brincadeira de esconder, ensinados por educadoras de regiões distintas. A brincadeira se chama “Dona Sancha”, Campinas – Sp“ “Dona Sanja” em algumas cidades mineiras e “Senhora Dona Cãinda”, em Condado-PE. E certamente há muitos outros jeitos de cantar e brincar!

A transformação das brincadeiras são um ótimo exemplo para compreender a dinâmica entre sociedade, natureza e cultura sobre a qual conversamos no início deste capítulo. As produções

humanas estão sendo permanentemente reorganizadas em função da dinâmica do tempo e do espaço onde ocorrem. O que não quer dizer que não precisemos nos esforçar para manter as tradições e perpetuar conhecimentos construídos pela humanidade.

A cultura popular, que evidencia a memória, a história e as identidades dos povos, é, portanto, uma fonte inesgotável de brincadeiras que podem e devem ser compartilhadas com as crianças. Para Lydia Hortélio, educadora, musicista brincante, a música tradicional da infância é um patrimônio que traduz o que de mais sensível e fundamental possui a cultura de um povo... *Nela estão encobertos os arquétipos, as características estruturais e poéticas da língua mãe e da língua mãe musical em seu nascedouro. A consciência desse fato nos impõe a necessidade de seu cultivo...* (encarte do CD *Abra Roda Tindolelê*, s/data).

No que diz respeito ao resgate de brincadeiras, há muitas instituições fazendo trabalhos legais. Na UMEI Coqueiro Verde e na Creche Comunitária Cristo Operário, as educadoras fizeram um trabalho de resgate de brinquedos e brincadeiras com as famílias. Descobriram, entre outras coisas legais, que têm pai, mãe, avó e tio compartilhando brincadeiras que vêm passando de geração para geração. As famílias da Brenda, da Ingrid e da Renata brincam de cabra-cega, de esconde-esconde, de bolinha de sabão e de roda! A Cláudia, mãe da Maria Eduarda, diz que *as brincadeiras fazem parte da nossa história e que precisam ser repartidas*. Já a educadora Vera Lúcia, do Lar-Escola Terezinha Delamare, trouxe até gravuras de Portinari para relembrar sua própria infância e dar a devida importância para o brincar na instituição.

Quem é que não conhece as Meninas de Sinhá? Esse grupo de senhoras do Alto Vera Cruz fazem um trabalho maravilhoso de resgate de canções do repertório popular. E não é só isso não. Cantar foi a maneira que descobriram para se livrar da depressão, da baixa autoestima e de valorização da vida de cada uma delas. Isso é dar um novo sentido à cultura. É recriar uma tradição e perpetuar a cultura lúdica da cidade.

Além delas, tem muita gente que colabora neste importante processo de valorização das brincadeiras na cidade. A partir da década de 90, Belo Horizonte foi palco de diversos festivais realizados e/ou apoiados pela prefeitura municipal e por outras entidades. Brincava-se na Praça da Liberdade, na Lagoa do Nado, no Centro Cultural do Alto Vera Cruz, no projeto Miguilim da PBH, na UFMG, no abrigo do Taquaril, no Zoológico e em muitos outros lugares desta cidade. Eventos – como os dois Festivais de Piões, Piorras e Carrapetas (2000 e 2002), o Encontro da Canção Infantil Latino-Americana (2003), o Festival Anual de Papagaios da Cemig no Parque das Mangabeiras e os encontros informais de brincantes por diversos lugares

da cidade – marcam a história e a tradição da nossa cidade no que diz respeito à produção de cultura ligada à infância e à arte. Sem falar na história. *O Menino Maluquinho* – uma parceria entre artistas mineiros – deu grande importância para a cultura infantil de BH por meio do cinema.

Por essa Belo Horizonte afora, há muita gente que constrói pião, papagaio, peteca, catavento, carrinho, jogos de madeira, bonecas de pano, de palha, instrumentos musicais, bilboquês, roupa de boneca, histórias, músicas, cinema, poesias e que assim mantém acesa a chama desta rica tradição cultural da brincadeira em BH e Minas Gerais.

FESTAS E A LUDICIDADE NAS ESCOLAS

Meu coração é um botão, é uma flor a desabrochar na floresta sozinha
Parece uma abelha sonhando na festa
Enfeitando a floresta e dando mel pra rainha
(Rubinho do Vale)

Outros elementos da cultura mineira ligados à ludicidade são as festas, rituais e celebrações. Podemos chamar uma festa de “brincadeira” quando ela tem uma justificativa para que as pessoas se congreguem, se envolvam, se encontrem e celebrem um motivo comum. Há uma infinidade de tradições festivas, de datas, de rituais e de celebrações que podem ser consideradas brincadeiras ou elementos dessa cultura lúdica. Mas lembre-se: nem toda a festa é uma brincadeira. Isso dependerá da apropriação dos sujeitos envolvidos. Ao longo da história de Minas Gerais, muitas das celebrações, festas e rituais estão ligados à elaboração de um sentido para a existência dos povos que as praticavam, ou seja, tinham finalidade lúdica.

Então, bater os tambores e cantar ao som do serra-a-baixo pode ser lúdico para sujeitos de uma comunidade que tem a tradição de louvação à Nossa Senhora do Rosário por meio do congado, mas pode não ser lúdico para uma família de evangélicos, que não vê qualquer sentido naquela prática. Da mesma forma, orar e confraternizar num culto dominical pode ter um sentido lúdico para uma comunidade evangélica, porém não terá o mesmo significado para um sujeito que pratica o budismo. E assim por diante.

Há que se pensar se nossas festas envolvendo crianças até seis anos e suas famílias estão ligadas ao rico sentido da ludicidade, do encontro e da partilha ou se apenas reproduzem ícones do consumo em que os sujeitos se anulam diante de guloseimas, presentes de natal, ovos de páscoa, e o *funk* da moda.

Festa Junina: tradição consolidada nas escolas e conflitos latentes no respeito à diversidade.

A festa junina é sem dúvida a tradição festiva mais presente nas escolas de Belo Horizonte. É uma tradição consolidada e tem origem nas comunidades rurais, como um ritual de congregação, partilha e agradecimento pela colheita. Pela forte influência da colonização católica no Brasil colonial, as celebrações da colheita e boa parte dos festejos que foram incorporados pelas escolas trazem uma conotação religiosa ligada ao catolicismo de forma explícita. E isso aconteceu porque as primeiras escolas foram fundadas pelos jesuítas e a influência das instituições católicas na educação sempre se fez presente. Os ritos indígenas foram sendo substituídos por celebrações católicas. Os negros, para manterem suas crenças, também tiveram que sucumbir ao catolicismo, o que deu origem ao fenômeno cultural do sincretismo religioso. A presença do catolicismo em Minas Gerais está em toda a parte: nas músicas, nas brincadeiras, na arquitetura, nas tradições orais, nas bênçãos, nos nomes das pessoas, das ruas, das cidades, das plantas e nos calendários oficiais de feriados e datas comemorativas.

Por esse motivo, a festa junina tem esta “cara” católica.

E, quando essa “cara” se mostra às famílias que não são católicas, estas se sentem violadas no direito ao respeito à diversidade e à opção religiosa.

Com razão, alguns pais alegam que a referência que a escola traz concorre muitas vezes com os valores propostos pelas famílias. Para uma criança pequena, é difícil explicar que aquilo faz parte da cultura do outro. E os pais sabem muito bem quanto as crianças são influenciadas pelos valores e crenças das educadoras. No entanto, por mais que nos policiemos para trabalhar numa perspectiva laica de educação, estamos carregados de valores religiosos que compõem a nossa própria personalidade. E a “cara” católica aparece não só na festa junina, mas em todo o nosso fazer cotidiano, através de imagens, de cantigas, de outras datas comemorativas e de expressões corriqueiras, como: “Ai, minha Nossa Senhora!”.

A discussão surge num momento oportuno quando nos respaldamos nos direitos humanos para incluir os sujeitos nas práticas coletivas. Momento de enfraquecimento da hegemonia católica e de crescimento de outras correntes religiosas com valores distintos e balizadores da conduta de muitas famílias de crianças e também de educadoras.

Esse assunto é delicado e exige que nos aprofundemos nele nos próximos anos. Haverá a necessidade de interlocução com as famílias e a coragem para abrir o diálogo sobre a questão da religião na escola e para construir uma diretriz para uma questão que já está muito presente no universo da Educação Infantil, porém de maneira velada.

Na Rede de Formação, já pensamos em alguns princípios que servem de pontapé inicial:

- Desconstruir a ideia de que a escola é neutra. A religião está em sua história.
- Não impor valores e crenças específicas às crianças.

- Respeitar as crenças das famílias e respeitar seu desejo em não participar de determinados rituais, alertando para a dimensão do direito ao acesso à cultura.
- Acolher novas referências religiosas de maneira que possamos conhecer e assim diminuir as distâncias e os preconceitos.
- Abordar os festejos e datas comemorativas numa perspectiva “suprarreligiosa”, fortalecendo valores comuns como solidariedade, respeito, tolerância, amizade, partilha.
- Rever datas comemorativas em função das tradições da comunidade e discutir seus sentidos na perpetuação da cultura e na renovação das tradições.

Portanto, se quisermos reafirmar as festas escolares como práticas lúdicas, será preciso reavaliar o sentido de sua presença no contexto da Educação Infantil.

Há que se pensar em celebrações que correspondam aos interesses de toda a comunidade escolar.

Em Belo Horizonte, muitas escolas, creches e UMEI's celebram a “festa da família”, tendo em vista as diversas configurações familiares do público atendido. Aos poucos, percebeu-se que não havia mais sentido em comemorar separadamente “dia das mães” e “dia dos pais”. Era preciso levar em consideração os outros sujeitos que se encarregam do cuidado com as crianças. Assim, uma tradição festiva foi criada, pois grande parte das instituições de Educação Infantil adotou essa ideia.

Enfim, a cultura lúdica não depende só do resgate de brincadeiras e de tradições, mas também da reelaboração do significado e da criação de novas formas de celebrar a vida, a convivência e o encontro.

Do MORTO-VIVO AO *BALANÇA-CAIXÃO*: A BRINCADEIRA E O CONTEXTO DA VIOLÊNCIA URBANA

Um dia desses, uma criança descia o morro rumo a sua escola. A noite anterior havia sido conturbada. Brigas, tiros e gritos atravessaram o sono confortável daquele pequeno que já não mais percebia estranheza naquela rotina. No caminho de todo dia, a brincadeira predileta era contar os degraus até chegar ao pé do morro (apesar de ele nunca ter, de fato, descoberto que pé era esse, que não era calçado e nem tinha chulé!). Porém, nesse dia, sua brincadeira foi outra. Ao longo do trajeto, havia corpos pelo chão. E pasmem. A criança chegou à escola,

contando a novidade. Inventara uma nova brincadeira. Mais legal do que contar degrau, era de contar os corpos à medida que se passava por cima deles.

Que as crianças inventam brincadeira a partir de qualquer pedrinha, todo mundo sabe. E isso é algo que as torna muito especiais: sua capacidade inventiva, seu jeito de virar pelo avesso (KRAMER, 2000) e dar outra lógica ao que, aos olhos do adulto, está fadado a ser apenas mais uma pedrinha. Mas fazer brincadeira com cadáver é coisa que soa muito estranho! Parece até que não tem sensibilidade. Mas o que faz essa criança brincar com uma realidade tão séria, tão cruel? Por que prefere brincar de pular cadáver em vez de se estarrecer com tanta violência?

Em primeiro lugar, é preciso lembrar que as crianças brincam como uma forma de apreender o mundo e de “dar conta” da sua realidade. Se, na vivência cotidiana, mortes e brigas são comuns, ela fará uma leitura da realidade e buscará sua inserção social a partir desse contexto. Ela tanto pode ter interações que lhe permitam afastar-se da criminalidade, como também se familiarizar e se identificar com esse jeito de estar no mundo e se tornar um reprodutor daquela lógica. Ter pai e mãe envolvidos no tráfico não quer dizer que ela terá o mesmo destino. Aquela história de “Filho de peixe peixinho é.” não tem nada a ver com o que acreditamos como processo educativo hoje. A Prefeitura assume o compromisso de educar crianças de 0 até 6 anos, mesmo aquelas em situação de vulnerabilidade social, pois acredita no potencial de cada ser humano ser protagonista de sua história. A Educação Infantil se torna assim lugar de se familiarizar com outras linguagens, outras experiências, que deem condição para que a criança vivencie situações nas quais pode espelhar-se e ter como referência para sua vida.

Em segundo lugar, cabe perguntar: que mundo é esse herdado por esta criança? Parece-me que é o mesmo mundo que nós adultos andamos construindo. É a era da banalização da violência. Revólver, explosão, acerto de contas na porrada, brigas de trânsito, palavrões, violência doméstica, estupro na família, tortura e a última moda: arremesso de filhos pela janela. Tudo pronto para ser consumido por você e sua família na telinha da TV. Se as crianças assistem a pelo menos 1 hora de televisão por dia, esse contexto de banalização da violência já faz parte da vida delas. Desde o Pica-Pau, que é o único desenho animado da TV aberta no final de tarde, até as chamadas de telejornais com *flashes* ao vivo de tragédias hediondas, quase todas as emissoras tratam a violência como mais um produto a ser devorado pelos telespectadores, sem distinção de idade. Tratar a violência como algo banal, que pode ser feito

e usado como vemos na TV, é dizer para as crianças que o mundo é assim, que matar o outro vale, que cuspir no amigo é uma forma de se defender e que o revólver é um objeto que o pica-pau usa quando quer dizer para seu vizinho passarinho que seu barulho o está incomodando.

Na rede de formação, lançamos a seguinte questão: como é que a brincadeira pode contribuir para esse contexto de violência urbana?

Em primeiro lugar, como já dissemos, a criança precisa brincar para compreender sua realidade. Então é preciso deixar que as contradições presenciadas pelas crianças sejam ressignificadas, reelaboradas enquanto brincam. Nesse sentido, é preciso abrir mais espaço e tempo para as brincadeiras “simbólicas”, ou aquelas em que as crianças têm a oportunidade de vivenciar papéis e situações em que ela vai defrontar-se com os olhares de seus pares e também recriar condutas e soluções à sua própria maneira.

Em segundo, acolher as brincadeiras que fazem uso da violência física, como as de super-heróis, que se envolvem em lutas, socos e pontapés. Na verdade, muitas dessas brincadeiras são a expressão de uma necessidade de as crianças se movimentarem intensamente. Quando são privadas de correr, de extravasar, de gritar, elas acumulam uma energia que está relacionada à sua fase de desenvolvimento. Lembra-se de que falamos, no início do texto? O impulso da criança pequena em direção ao mundo é através do movimento corporal. O “confinamento” nas salas de aula, nas mesinhas e cadeirinhas certamente está relacionado à explosão de energia contidas nas brincadeiras de contato físico que acontecem nas “brechas”, já que não são permitidas ou incentivadas. As crianças da Educação Infantil não podem passar o dia inteiro dentro de uma sala! Então é necessário rever: quais tempos e espaços temos garantido às crianças para que corram, pulem, girem, subam e desçam livremente? Trinta minutos de parquinho para uma rotina de 6 horas? Para a Educação Infantil, isso é muito pouco, pois elas dependem de uma movimentação corporal ampla para se expressar. E atenção: esta não é uma tarefa para ser realizada na educação física. A liberdade para se movimentar deve estar presente diariamente e predominar nas rotinas da EI. Não estaria a mania de andar em fila prejudicando a autonomia das crianças em se movimentar e o excesso de pancadaria entre eles dizendo-nos alguma coisa?

Uma experiência legal de uma educadora foi quando resolveu problematizar com as crianças as constantes brincadeiras de luta. Ao mesmo tempo em que proibia, percebia que isso não adiantava, pois bastava virar as costas e lá estavam elas brincando de lutinha. Então foram pesquisar o que eram as lutas, como praticam, suas origens e a grande diversidade de

modalidades. Criaram um tatame e até arrumaram emprestado uns quimonos. O resultado, segundo a professora, não podia ser melhor. As crianças se acalmaram. Certamente, se sentiram acolhidas, pois sabiam que teriam espaço e tempo definidos para brincar de luta. Descobriram regras oficiais e criaram outras, que valiam só no jogo delas.

Um outro jeito legal de acolher foi quando uma outra educadora aceitou o convite para ser *power ranger* cor de rosa. Embora nunca tivesse brincado disso antes, aproveitou a oportunidade para se aproximar das crianças. As crianças ficaram muito contentes com o fato de a educadora compartilhar essa brincadeira, que geralmente os adultos negam, por pensar que ela reforça a violência. A educadora lembrou seus colegas *power-rangers* que os super-heróis fazem o bem, ajudam e são solidários. Estabeleceram tarefas daquele coletivo, que seriam as missões dos heróis etc. A educadora tirou a violência do foco da brincadeira, quebrou um paradigma de que mulher não brinca disso, deslocou de seu lugar de autoridade e vivenciou seu lado brincante, à medida que construiu a brincadeira com as crianças. Diz ela que a história rendeu muitos dias e a tornou uma amiga de verdade daqueles meninos e meninas.

Em terceiro lugar, ensinar outras brincadeiras que permitam às crianças experimentar outras relações de toque e contato com os outros é uma grande possibilidade que o exercício da cultura lúdica tem. Brincar de roda dando a mão aos colegas é sempre uma oportunidade para se defrontar com as questões de preconceito, tolerância e respeito ao próximo. Mas atenção: não se brinca de roda para ensinar que é preciso dar a mão para o outro. Brinca-se de roda para compartilhar a cultura lúdica, para cantar, para se expressar. Essa convivência automaticamente vai ao encontro de situações importantes que podem levar a aprendizados. Inverter essa lógica pode ser desastroso! Que oportunidades as crianças têm para aprender que seus braços servem para abraçar, que as pernas servem para se aproximar, que suas mãos podem massagear, acariciar, limpar? Quando as crianças vivem isso cotidianamente, elas aprendem isso. Quando elas não têm essa vivência, isso passa a ser uma dimensão desconhecida e um universo de possibilidades não experimentado. Volto a perguntar: o que é mais comum, corriqueiro, banal para o seu aluno? A linguagem da ternura e do toque sensível, ou a linguagem da violência e da agressividade? O que está mais presente em seu cotidiano? Como você, educadora, pode compensar o conhecimento de que está privado, proporcionando o acesso a uma educação da sensibilidade (COUTINHO, 1994), já que não está em suas mãos o poder de impedi-lo de vivenciar uma série de situações que o familiarizam com a linguagem da violência? Não seria a partilha do imenso repertório da cultura lúdica uma boa alternativa?

Acredito que, caminhando nesse sentido, poderíamos ir ao encontro do que apontam Kramer (2000) e Debortoli (2002) quando dizem da brincadeira como possibilidade de humanização ética e estética. Se brincadeira é conhecimento e linguagem, temos a possibilidade de nos reconhecermos nessa prática social como sujeitos históricos. Ora se reconhecendo como guardiões que perpetuam valores e conhecimentos importantes no passado e presente, ora como atores responsáveis por promover mudanças necessárias na cultura que herdamos, mas que refazemos a todo instante, com olhos para os tempos que virão.

Quando a professora e as crianças brincam juntas, construindo regras, partilhando experiências, superando tensões e conflitos, valores e preconceitos, estão participando do maravilhoso processo de juntas tocarem o mundo e concretizar sua possibilidade de transformação, sua possibilidade de fantasia, de imaginação, de reconstrução sensível da realidade... Talvez seja essa uma das maiores tarefas desse lindo processo de humanização do homem, que é a educação, movimento de desinstalação de uma forma de barbárie em que parecemos mergulhados. (DEBORTOLI, 2002, p. 86)

PAPEL DO EDUCADOR, IDENTIDADE E A APOSTA DE UM MUNDO MELHOR

Há um menino há um moleque guardado sempre no meu coração.
Toda vez que o adulto fraqueja o menino me dá a mão.
(Milton Nascimento e Fernando Brant)

Os papéis de educador são muitos. E, como diz o Chico dos Bonecos, do ponto de vista da criança, todos os adultos são educadores, ou seja, são *referências de condutas, posturas, valores, habilidades...* Educador pai, educadora avó, educador Guarda Municipal, educadora merendeira, educador irmão, educadora professora. Poderia, então, falar de inúmeras responsabilidades que lhes cabem. Aliás, deveria falar de todas elas. Mas não o farei. Vou falar apenas de umas crianças que encontrei no meio do caminho.

Crianças lindas, poderosas, algumas encantadas e outras que pediam pelo encantamento. Negras, brancas, índias, mulatas, cafusas e mamelucas em busca de identidades veladas. Confusas e malucas? Não. Mera coincidência com o processo de urbanização intenso que desinstala os sujeitos de suas origens. Ou, como provoca a Cia. Será Quê?, que espalha a dança de Belo Horizonte pelo mundo: “na dança das memórias, as raízes de um povo se confundem no fluxo das cidades” (encarte do espetáculo Q’eu isse, 2008).

Às crianças com quem partilhei a produção deste documento sugiro que revirem os seus baús de memória sobre o adulto-trabalhador que sufoca sua identidade de “mininu”. “Assim é no Vale do Jequitinhonha. Assim nos chamamos quando queremos voltar a ser criança”. (FERREIRA, 2007)

Quase tudo o que precisamos ensinar está dentro de nós. Para efetivar uma aposta pedagógica com as crianças, é indispensável o resgate de suas próprias experiências da infância. Assim, é possível colocar-se no lugar delas e compreendê-las sem os atropelos de uma lógica adulta, endurecida pela dinâmica urbana contemporânea que embrutece pela centralidade que dá ao trabalho e ao consumo em detrimento das relações. Nunca se morou tão perto e tão longe.

Quando se resgata a infância, desvela-se a identidade. Vê-se, com outros olhos, o que a levou a ser o que é hoje. Na história de sua própria infância, de seus receios, pensamentos, experiências, a menina dialoga com a mocinha, com a mamãe, com a vovó. (Lembram aquela música: “Quando eu era neném”?!). São novas oportunidades para se constituir mulher. E, assim, fica muito mais fácil se colocar no lugar do outro. São momentos que precisam ser revisitados constantemente. São baús que precisam ser remexidos e refeitos a partir de novas inserções. Olha quanta riqueza está escondida por aí!

Quase sempre, a educadora sabe pular amarelinha como ninguém. Conhece vários jeitos, com parlenda, sem parlenda, com caco de telha, com papel molhado, de cima para baixo, de baixo pra cima. E por que uma única amarelinha padronizada pintada no chão, se há tantos jeitos de riscá-la e brincar com ela? Em cada canto deste estado, tem um jeito diferente de riscar e brincar e que foi trazido para Belo Horizonte, na herança de cada um de nós. Em cada oportunidade de ensinar e aprender uma amarelinha entre crianças e adultos, aprende-se o respeito à diversidade, à história, à memória. Só assim poderemos incluir as crianças, todas elas pequenas e grandes, daqui e de acolá, neste movimento de humanização ética e estética. Seria mera coincidência precisar recorrer à brincadeira, à música, à poesia, à dança de Belo Horizonte para falar do que pode resgatar a educação como processo de desinstalação da barbárie?

Pensar a educação em uma grande cidade é um desafio enorme. Há que se olhar para a maneira como os sujeitos, grandes e pequenos, dão respostas criativas aos males que a vida urbana traz, revertendo-os para riquezas, para beleza, para a possibilidade de humanizar os tempos e os espaços, estreitando sua dimensão de ser da natureza e de sujeito da cultura, inseridos numa sociedade responsável pelo que é hoje e pelo que pode ser amanhã.

REFERÊNCIAS

- ALTERTHUM, Camila. O encontro com crianças filhas de catadores de papel: sinalizações para uma creche e uma pesquisa com a “nossa cara”. Belo Horizonte: FAE/ UFMG, 2005. Dissertação de mestrado.
- AMPC. Projeto: Mosaico. *Infância na Ciranda da Educação*, Belo Horizonte: PBH, n. 8, 2008.
- BRITO, Benilda. Cultura, currículo e diversidade. *Infância na Ciranda da Educação*, Belo Horizonte: PBH, n. 6, 2006.
- CAPRA, Fritjof. Falando a língua da natureza: princípios da sustentabilidade. In: STONE; BARLOW (org.) *Alfabetização ecológica: a educação das crianças para um mundo sustentável*. São Paulo: Ed. Cultrix, 2006.
- CARVALHO, Alysso; SALLES, Fátima. *Brincares*. Belo Horizonte: Editora UFMG/PROEX, 2005. CERISARA, Ana Beatriz. Em busca do ponto de vista das crianças nas pesquisas educacionais. In: SARMENTO, Jacinto; CERISARA, Beatriz (orgs.). *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto: ASA, 2004.
- CIA Será Que? Encarte do espetáculo *Q’eu isse*. Belo Horizonte, 2008.
- COUTINHO, Laura Maria. (org.) *Educação da sensibilidade: encontro com a professora Maria Amélia Pereira*. Brasília: UNB, 1994.
- DEBORTOLI, José Alfredo. Os sujeitos da ação pedagógica e a brincadeira. *Infância na Ciranda da Educação*, Belo Horizonte: PBH, n. 5. 2003.
- _____. Linguagem: marca da presença humana no mundo. In: CARVALHO; SALLES; GUIMARÃES (orgs.). *Desenvolvimento e aprendizagem*. Belo Horizonte: UFMG, 2002.
- _____. As crianças e a brincadeira. In: CARVALHO; SALLES; GUIMARÃES (orgs.). *Desenvolvimento e aprendizagem*. Belo Horizonte: UFMG, 2002.
- DEL PRIORE, Mary. *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1999.
- DI CIOMMO, Regina. *Ecofeminismo e educação ambiental*. São Paulo: Cone Sul e UNIUBE, 1999.
- DESCARTES, R. *Regras para a orientação do espírito*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- EDWARD; GANDINNI; FORMAN. *As cem linguagens da criança*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- FARIA, Vitória; SALLES, Fátima. *Currículo na Educação Infantil*. São Paulo: Scipione, 2007.
- GOUVÊA, Cristina. In: CARVALHO, SALLES; GUIMARÃES (orgs.). *Desenvolvimento e aprendizagem*. Belo Horizonte: UFMG, 2002.
- ICA e PUCMinas (orgs.). *Educador talvez seja isso mesmo...* Belo Horizonte: PUC Minas, 2006.
- JULIÃO, Flávia. Construção de proposta curricular na Educação Infantil. *Infância na Ciranda da Educação*, Belo Horizonte: PBH, n. 8, 2008.
- LAMEIRÃO, Luíza Helena. *Crianças brincando! Quem educa?* São Paulo: João de Barro, 2007.
- KRAMER, Sônia. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. Anais do Seminário Internacional da OMEP. Rio de Janeiro: Ravil, 2000. (Arquivo PDF atualizado.)
- Prefeitura de Belo Horizonte. *Revista Belo Horizonte em transformação*. Belo Horizonte: PBH, 2007.
- Brinquedos e infância. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 8, n. 44, mar./abr. 2002.
- PEREIRA, Eugênio Tadeu et al. *Pandalelé: arquivo lúdico*. Belo Horizonte: Proex/ UFMG, 1997. Coleção “Quem sabe faz” nº 11.
- PEREIRA; CARVALHO. Brincar é preciso. In: CARVALHO, A.M.A.; MAGALHÃES, C.M.C.; PONTES, F.A.R.; BICHARA, I.D. (eds.). *Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca*. São Paulo: Casa do Psicólogo, v. II, 2003.
- SILVA, Maurício Roberto da. *Trama doce-amarga: (exploração do) trabalho infantil e cultura lúdica*. São Paulo: Hucitec, 2003.
- SANTANA, Patrícia. Educação Infantil. In: MEC. *Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais*. Brasília: SECAD, 2006.
- TIRIBA, Léa. Proposta curricular em Educação Infantil. *Infância na Ciranda da Educação*, Belo Horizonte: PBH, n. 4, 2000.

TONUCCI, Francesco. *Com olhos de criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

VARA, Edison. *Edgar Morin: o arquiteto da complexidade*. São Paulo: Abril, ed. Especial, n. 19, julho 2008.

Meios digitais pesquisados e utilizados na Rede de Formação 2008

AMARANTO. Trio. CD *Três Pontes*. Belo Horizonte: Amaranto, 2006. (www.amaranto.com.br)

CORAL Trovadores do Vale. CD *Beira Mar Novo*. Araçuaí: Lapa Ação Cultural Ltda. s/ data.

ALCÂNTARA, Família. Família Alcântara Coral. Na Pele Produções, 2005.

CURUPACO, Grupo. O Voo do Pterodátilo. Nova Lima: Kairós, s/d.

FERREIRA, Carlinhos. Percuciência. Belo Horizonte: Jardim Produções, 2007.

HORTÉLIO L. e NOBREGA A. CD *Abra a Roda Tindolelê*. São Paulo: Instituto Brincante, s/d.

MARQUES, Francisco. *Conviver, brincar, aprender, ensinar* (Chico dos Bonecos). Disponível em: www.editorapeiropolis.com.br/autores/chicobonecos/sumario.php. Acesso: 15 jul. 2008.

NASCIMENTO, Milton. "Guardanapos de papel". CD *Nascimento*. Rio de Janeiro: Warner, s/d.

NASCIMENTO Milton; BRANT, Fernando. Bola de meia bola de gude. CD *14 bis Novo Millenniun*: Universal, 2005.

TUDO A VER BRINCAR. Direção: Levindo Diniz e Roque Soares. Belo Horizonte: Imagem Comunitária, 2004. 1 fita de vídeo VHS.

www.pbh.gov.br/educacao/escola/plural

Instituto Reciclar T3 www.reciclar-t3.org.br. Acesso: ago. 2008.

VALE, Rubinho; DUARTE, Cláudia. Verde maravilha. Belo Horizonte: ABA, s/d.

ZISKIND. Hélio. *Meu pé meu querido pé*. São Paulo: Cultura, s/d.

RELENDO AS MARCAS QUE TRAGO:

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE EXPERIÊNCIAS ESCOLARES OU METODOLOGIAS

Embora as *experiências escolares* ou as *metodologias adequadas* para o trabalho com as crianças no 1º e 2º Ciclos da Educação Infantil sejam objeto de estudos mais aprofundados a partir de 2009, apresentamos, nesta publicação, algumas considerações sobre a questão.

Vale a pena salientar que muito das práticas existentes na Educação Infantil são heranças das didáticas e metodologias que ficaram marcadas de nossas vivências no Ensino Fundamental, como alunos que fomos ou até mesmo como professoras ou filhas de professoras. Por muito tempo, houve, em nosso meio, certa despreocupação acadêmica com a formação dos profissionais que atuavam ou atuariam na Educação Infantil, pois se pensava que era algo muito parecido com a docência do Ensino Fundamental, apenas um pouco simplificado. Essas ideias vêm sendo superadas nos últimos anos e a complexidade da docência em Educação Infantil compreendida.

Existem alguns pressupostos muito comuns, porém errôneos, que são dificultadores do avanço e da evolução das instituições educativas infantis. Dentre as várias contradições sofridas pela Educação Infantil na sua trajetória, selecionamos algumas apontadas por Tonucci (2005):

- Uma criança pequena não sabe nada.
- Atividades repetitivas sem significado para o adulto e muito mais para a criança.
- Trabalhinhos estereotipados.
- Modelos simplistas.
- Os estranhos interesses das crianças.
- As aulinhas.
- A preparação para o Ensino Fundamental.

Outros pressupostos podem, ainda, ser acrescentados:

- A rotina centrada na organização dos adultos e não na necessidade das crianças.
- A denominação da relação entre educadora/professora e as crianças como um grau de parentesco no uso de tio ou tia, o que não assegura proximidade ou maior afetividade, mas desprofissionalização.
- A preocupação com o produto e não com o processo vivenciado pela criança.
- Atividades e decorações dos espaços feitos pelos adultos e para os adultos, fora do alcance visual e de manipulação das crianças.
- Organização de espaços, muitas vezes frios, direcionando a centralidade do olhar para a educadora/professora e sem atrativos ou novidades para a criança.

Tudo isso está fundado na premissa de que a criança não sabe, mas a criança sabe, e começa a saber cada vez mais a partir do momento de seu nascimento, quando começa a viver as experiências externas, decisivas, que vão fundamentar toda a construção posterior, seja ela emotiva, motora, social ou cognitiva.

CONSTRUINDO UMA NOVA PEDAGOGIA E UMA NOVA IDENTIDADE DE PROFESSORA E EDUCADORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

No entanto, muitos outros pressupostos comuns à Educação Infantil são evidenciados como qualificadores para uma escola infantil nova, adequada e respeitadora da criança concreta, que interage o tempo todo, uma pedagogia adequada para a infância.

- Experiências culturais – os ambientes escolares pensados como portadores de significados culturais que estimulem a criança.
- Nenhuma linguagem é considerada mais importante do que outra e cada criança pode expressar-se de diferentes formas e pode escolher a linguagem mais adequada às suas habilidades e às suas próprias experiências e exigências.
- O adulto lê, as crianças percebem que o adulto lê, que sua

educadora/professora gosta de ler e que lê muito.

- O adulto escreve e é necessário fazer com que a criança perceba o significado e a função das marcas da escrita.

- Para as diversas linguagens, também valem uma referência e um testemunho significativo e forte do adulto com experiências significativas e adequadas.

- A vivência da colaboração, cooperação e participação leva as crianças a compreenderem que trabalhar em conjunto é mais vantajoso do que solitariamente porque permite somar habilidades, capacidades de cada um.

- Participar também favorece a autoestima das crianças, pois demonstra interesse no que falam e que se considera o que é dito.

- O ponto de partida é o conhecimento da criança – a experiência escolar se inicia a partir do momento em que a criança é recebida e ouvida, pois ela pode expressar seus conhecimentos sobre tudo. É fundamental e interessante porque, ao falar, ela toma consciência do que já sabe; as outras crianças que ouvem compartilham e/ou confrontam conhecimentos e opiniões iguais ou diferentes.

- O profissional deve ter referências dos conhecimentos das crianças e a partir desses construir perspectivas para ampliação.

- Acompanhar e desafiar a criança em seus processos cognitivos é função do educador/professor e não acelerar seu processo com esforços repetitivos ou apressar o seu ritmo.

- Os pontos de vista das crianças são diferentes dos nossos, portanto suas estratégias também são diferentes e não “erradas”.

- A criança não desenha simplesmente o que vê, mas o que conhece.

- Contemplar, conhecer, contatar e viver experiências novas é sempre enriquecedor.

- As crianças, ao viverem num mundo com uma cultura letrada, iniciam um percurso pessoal que levará à escrita, primeiro, comumente, diferenciando desenho de escrita, usando signos gráficos para escrever suas primeiras

palavras com hipóteses próprias, utilizando cada signo para cada sílaba e depois cada signo para cada som.

- Acompanhar e desafiar a criança em seus processos cognitivos é função do educador/professor e não acelerar seu processo com esforços repetitivos ou apressar o seu ritmo.
- As experiências diárias familiares ou as informações que a mídia oferece podem ser fundamentadas na escola enquanto saberes, habilidades ou conhecimentos nas experiências escolares organizadas, sejam elas sobre animais, horta, cozinha, eletrônica ou outros temas.
- Considerar as necessidades básicas das crianças como a segurança, afeição, atenção, afirmação, clareza e apoio emocional exige o equilíbrio pessoal e profissional para exercer o papel social de professor/educador.
- Trabalhar em colaboração e parceria com a família das crianças amplia os aspectos formativo e social.

Ao considerar o desenvolvimento das crianças, reconhecendo-as como sujeitos competentes, conhecendo-as profundamente em suas formas de aprendizagens, o profissional da Educação Infantil deverá proporcionar-lhes espaços estimulantes e oportunidades para contato mais estreito com elas mesmas, com outras crianças da mesma idade e de idades diferentes, ambientes ricos em objetos e instrumentos culturais para que se expressem e vivenciem experiências nas suas diferentes e várias habilidades e linguagens.

O que é essencial na Educação Infantil é ter acesso a diferentes espaços, a diferentes estímulos que propiciem explorar, criar, manipular, ler, jogar, brincar, pensar, discutir, elaborar, construir, comparar, analisar, sistematizar. Portanto, o educador deverá também planejar estratégias de organização e de intervenções que facilitem as aprendizagens e que permitam também sistematizar, avaliar e reorientar o seu fazer.

Assumir o trabalho com grupos heterogêneos não significa apenas realizar propostas de trabalho individualizado, mas organizar uma proposta de educação coletiva, explorando os aspectos relacionais da educação. Como já afirmamos, a aprendizagem não é uma ação individual, mas uma ação coletiva, com cooperação, troca de ideias, partilha de experiências, de emoções, confrontos de pontos de vista, ensino recíproco.

Para isso, é preciso oportunizar tempo para a realização da aprendizagem de todos, oferecendo momentos de trabalho contínuo com um grupo heterogêneo e, eventualmente, trabalhar com um grupo homogêneo para aquisição de uma capacidade específica.

Quanto mais a proposta educativa visa construir conhecimentos essenciais e desenvolver capacidades e habilidades, mais se torna necessário um tratamento controlado e orientado das diferenças individuais para que o professor tenha retorno das suas intervenções e possa refletir sobre as ações seguintes, isto é, ter intencionalidade educativa. O que afirmamos que precisa ser aprendido por todas as crianças? Quais as capacidades que consideramos indispensáveis para todas as crianças? Como fixar patamares intermediários? Os pais e as crianças precisam participar desse acompanhamento (como sujeitos) e estar regularmente informados.

A instituição que tem a criança na centralidade do seu existir/fazer e que tem o cuidar e o educar manifestados na sua organização retrata responsabilidade social com a infância desde a chegada das crianças, a roda inicial, os cuidados básicos de higiene, saúde e formação, nas relações com as famílias, comunidades e parceiros, na formação continuada e na relação saudável dos profissionais e das crianças, no cuidado com seleção, compra e manutenção dos materiais e brinquedos, na organização dos espaços, dos tempos e rotinas não rotineiras, na saída, numa gestão que se faça democrática desde as pequenas coisas. Traça um ideário de atendimento a que todos têm direito e que é uma obrigação pública e do profissional verdadeiro.

Finalmente, segundo Faria/Vitória Líbia, 2007 as crianças de zero até seis anos para aprender e desenvolver-se necessitam: do brincar, da interação, da exploração/experimentação, da imaginação, da repetição/imitação, dos cuidados básicos de saúde, de alimentação, de higiene e segurança, da afetividade e do aconchego. Elas precisam também de limites, da mediação de um adulto para aprender e se apropriar de sua cultura, da organização de um ambiente rico de opções para a construção de conhecimentos e de uma rotina estruturada de trabalho e ações no dia a dia.

O como fazer e o como avaliar já estão impregnados e inseparáveis tanto dos saberes como dos fazeres e devem continuar sendo objeto de sistematização e registro de todas as instituições... Um processo que estamos começando como rede pública municipal de Educação Infantil.... É possível, em 2009, a continuidade e a melhoria deste processo de sistematização e registro das vivências educativas institucionais das crianças da nossa cidade.

TEM MAIS PROPOSIÇÃO CURRICULAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL? TEM, SIM, SENHOR!

Diferentes questões sobre a ação, reação ou comportamento da criança ou grupo de crianças, ou seja, sobre capacidades construídas ou não construídas, perpassam o dia a dia da professora e educadora. Embora por vezes desconsideradas na discussão das Proposições Curriculares, merecem destaque, pois fazem parte do projeto de cultura que pretendemos desenvolver com os bebês e crianças pequenas, isto é, fazem também parte das Proposições Curriculares. Muitas vezes agimos intuitivamente diante dessas questões ou utilizamos estratégias que consideram apenas a cultura individual do adulto com suas experiências e julgamentos pessoais, por isso a importância dada a elas neste tópico.

Algumas dessas questões, embora já estejam contidas ao longo do documento, quando tratamos de capacidades, merecem uma atenção especial:

Quanto à relação com as crianças e construção das capacidades, destacamos:

- A importância de uma adaptação saudável, feliz e respeitosa à instituição pelas crianças e famílias.
- Práticas religiosas na escola pública, a religião de cada educador/profissional e a de cada família e criança.
- Orações, cânticos de determinada religião, rituais devem estar presentes? Privilegiar uma doutrina em detrimento de outras? Como garantir relação de respeito com as famílias e as crianças?
- Discriminação étnico-racial e de gênero.
- Trabalho com as famílias e crianças.
- Agressividade e violência. O conceito de agressividade e violência de cada uma. Em que casos se pode considerar a criança agressiva, violenta? Os rótulos e pré-diagnósticos infundados de TDA.
- Disciplina, limite, sanção, punição e castigo. Qual a posição do coletivo de cada instituição ou das redes sobre limites e disciplina na Educação Infantil?
- Sexo e sexualidade. Qual a postura dos educadores na relação com as crianças e suas famílias nas questões que envolvem o assunto?

- Retirada de fraldas e chupetas. Articulação com as famílias, estratégias para uma retirada tranquila e sem sofrimento para a criança. Posturas do educador, a hora certa para cada uma, os benefícios e malefícios da prolongação do uso ou da retirada precoce;
- Transição fralda /cueca /calcinha/ vaso.
- Transições. Transição berço/colchão/cama.
- Transição seio/papinha/suco ou transição mamadeira/caneca de furo e duas alças/ caneca de inox e uma alça. Transição receber comida e comer sozinho. Transição cadeira de alimentação refeitório/banco sem encosto.
- O banho. Coletivo e individual. As questões de gênero, sexualidade e desenvolvimento da autonomia e autocuidado pela criança. O prazer do banho e a consciência corporal (dar o banho e/ou orientar o banho). Organizar e cuidar de próprios pertences e ambientes coletivos, etc.)
- A mordida. A criança que morde e a criança mordida. As famílias de ambas. A ação da professora, da educadora, da coordenação pedagógica. Os comportamentos que geram queixas.

Quanto à organização, destacamos as seguintes questões:

- Definição sobre o uso e cobrança do uniforme e calçado específico.
- Levar ou não merenda de casa.
- Atrasos e saídas antecipadas.
- Piolhos e faltas.
- Lista de material.
- Venda de ingressos ou fichas para as crianças nas festas.
- Relação planejada e intencional com a família ou grupo de famílias, escola e/ou comissão de pais e de profissionais.
- Estratégias de avaliação (do trabalho dos profissionais, do trabalho da

instituição, da gestão, do desenvolvimento e aprendizagens das crianças) das formas de comunicação destas com as famílias, com as demais instituições, com toda a RME.

- Participação e publicação da instituição.

Todas essas e muitas outras questões permeiam o cotidiano da Educação Infantil. É preciso, portanto, buscar uma formação que possibilite uma ação intencionalmente fundamentada para discutir com clareza questões que a envolvem. Sobre elas há muito que buscar, estudar...

Posfácio

Toda história tem início, meio e... será que chegaremos ao fim? A história continua...

Aventuramos a iniciar este processo de construção coletiva para tentar definir um currículo para a Educação Infantil municipal a partir dos muitos fazeres dos professores e educadores que atuam nas instituições da Rede Municipal de Educação e das instituições conveniadas com a Prefeitura de Belo Horizonte. Muitos foram os impasses, as discussões, contradições e soluções construídas coletivamente: reuniões, dúvidas, consultas, análises e definições.

Se, de acordo com a LDBEN 9.394/96, a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e a Secretaria Municipal de Educação – SMED definiu pela elaboração do documento Proposições Curriculares para a Educação Básica, a Educação Infantil não poderia eximir-se de entrar no foco das discussões. Consideramos que é fundamental que a Educação Infantil ocupe o lugar que conquistou a partir da luta de muitos profissionais, pesquisadores e dos movimentos sociais.

Partindo dessas reflexões, foi decidido que a Educação Infantil não ficaria de fora do movimento de elaboração e de construção coletiva. Entretanto, o documento construído deveria garantir as especificidades dessa etapa da Educação Básica, assegurando o direito das crianças pequenas de viver em plenitude a infância e de ter seu desenvolvimento integral. E – o mais importante – deveria reconhecer o público atendido nas instituições educativas de Educação Infantil de Belo Horizonte e as propostas pedagógicas elaboradas e já implementadas pelas instituições.

Os desafios para a Educação Infantil são diferentes dos enfrentados pelo Ensino Fundamental, que já tem assegurada uma vaga na escola para todas as crianças e adolescentes da cidade. Temos um *deficit* de atendimento e uma demanda em franca expansão. Apesar de todos os esforços, o município não conseguiu preencher as lacunas na oferta desse atendimento.

Como já abordado anteriormente, para a distribuição das vagas existentes foram criados critérios que definem maior heterogeneidade do público atendido.

Essa definição traz para o bojo das discussões uma das especificidades do atendimento educacional da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte: todas as instituições públicas municipais têm crianças com deficiência ou sob medida de proteção (ou crianças exploradas

na mendicância ou no trabalho infantil; ou abusadas sexualmente; ou abrigadas ou em risco social); 70% pertencem a famílias definidas como vulneráveis pelo Núcleo Intersetorial Regional - NIR (formado por representantes das Secretarias de Políticas Sociais, Assistência, Educação e Saúde) e 30% pertencem ao público geral inscrito.

A rede conveniada tem critérios diferenciados que definem a entrada das crianças, mas a maioria também traz a marca da exclusão social e da situação vulnerável das famílias.

A expansão da Educação Infantil nas instituições da Rede Municipal de Educação e conveniadas com a PBH e a qualificação desse atendimento são partes de um projeto de governo. Todos os profissionais que atuam nessas instituições têm claro a responsabilidade e o compromisso de garantir o desenvolvimento integral das crianças matriculadas.

Existe a concordância de que uma instituição educativa tem que assumir o papel de educar e cuidar mediante ações intencionalmente planejadas por profissionais habilitados que, conscientemente, propõem ações pedagógicas a serem desenvolvidas cotidianamente. Para garantir essa ação consciente, deve-se assegurar a formação em serviço para todos os que atuam com as crianças.

O desafio enfrentado foi elaborar uma proposta curricular que garantisse o direito tanto das crianças matriculadas quanto dos trabalhadores, garantindo a autonomia de pensar e realizar o trabalho de acordo com as experiências, os valores, os conhecimentos construídos ao longo de sua história e – principalmente – de sua turma,

Mas por onde começar?

A opção escolhida foi iniciar a discussão pelas práticas, conhecimentos e concepções presentes na rotina das instituições da Rede Municipal de Educação e creches conveniadas com a PBH.

Como estratégia para garantir a participação de todos os profissionais, foi criada a Rede de Formação 2007. Foram realizados encontros mensais, repetidos de manhã e de tarde, durante três semanas. A responsabilidade de organização e efetivação desses encontros foi das equipes de acompanhamento da Educação Infantil das regionais, sob a coordenação da Gerência de Coordenação da Educação Infantil da Smed – Gecedi. Nesse ano, a preocupação foi garantir que os coordenadores, professores e educadores trouxessem para a discussão, reflexão e estudos as teorias que orientam o trabalho na Educação Infantil e a realidade

presente em cada instituição. Estiveram presentes em todos os encontros discussões sobre os sujeitos reais envolvidos no processo de educar e cuidar: as crianças, os profissionais, as famílias, as comunidades e os desafios enfrentados por cada segmento. Foram abordados os seguintes temas: ciclos na Educação Infantil; o sujeito criança; fazeres e saberes na Educação Infantil; intencionalidade educativa; competências e habilidades; e avaliação. Toda a documentação elaborada em cada encontro e as tarefas entregues posteriormente foram sistematizadas para compor o documento proposto.

No ano seguinte, 2008, o formato da Rede de Formação foi reorganizado em função das dificuldades vivenciadas no ano anterior pelas instituições de Educação Infantil, que tiveram suas rotinas alteradas e prejudicadas em função das saídas semanais dos professores e educadores. Também as equipes de acompanhamento da Educação Infantil tiveram suas atividades comprometidas em função daquele modelo. Como solução, a Rede de Formação, no primeiro semestre, foi realizada mensalmente por representação e pretendeu recuperar as discussões do ano anterior, apresentando as sistematizações e validando-as. Já no segundo semestre, a participação de todos os interessados foi garantida por meio de oficinas planejadas e executadas por assessores com conhecimentos especializados nas diferentes linguagens.

O coletivo dos profissionais envolvidos nas discussões para sistematização do currículo definiu o formato do documento como a construção e a ampliação dos conhecimentos das crianças por meio de diferentes linguagens e dos eixos: o brincar, a sociedade, a natureza e a cultura.

Durante quatro meses, dois mil e trezentos e cinquenta profissionais reuniram-se com os assessores e trouxeram para a discussão seus conhecimentos, concepções e práticas para serem analisados e ampliados. Os assessores recolheram as experiências cotidianas que definiam um currículo já implementado em todas as instituições participantes, apresentaram e aprofundaram as teorias, visando ampliar os conhecimentos dos profissionais. E, posteriormente, escreveram o texto, abordando questões referentes à linguagem de sua responsabilidade.

Se escrever um texto é desafio para quem se aventura a sua criação, imaginemos a elaboração de um texto escrito a duas mil mãos. E ainda mais: um texto escrito por diferentes assessores, com experiências, jeitos e maneiras de escrever e entender a Educação Infantil que acontece na Rede Municipal de Educação e instituições conveniadas tão diversas. O desafio está colocado...

Não existe a pretensão de que este documento preliminar seja considerado, ainda, uma referência para a reconstrução das propostas pedagógicas. Mas existe a certeza de que se trata de um texto preliminar que passará pelo crivo de todos os profissionais que atuam na Educação Infantil e por pesquisadores da área e de que é possível lançar a discussão a campo e voltar a refletir sobre o documento sistematizado, ampliar e/ou modificar os textos já escritos. Tudo isso nos impele a dar continuidade a esse processo rico de tomada de consciência e escrita da prática que orienta o trabalho nas instituições de Educação Infantil.

Acreditamos que o próximo passo tem a mesma importância dos anteriores. Ao estudar o texto construído, os profissionais poderão ver-se, rever-se, apontar as incoerências, as faltas, a necessidade de ampliação e aprimoramento em cada etapa analisada e fazer a devolução para os assessores e para os responsáveis pela construção e implementação do documento. Somente após a análise, a revisão criteriosa e o aprimoramento do texto, ele deixará de ser preliminar e constará como referência para nossas discussões e revisão das propostas pedagógicas já existentes. Não podemos nos esquecer de que uma proposição é sempre uma proposta que pode e deve ser analisada, revista e aprimorada de acordo com os avanços e a construção dos profissionais responsáveis pela sua concretização.

Temos consciência de que o documento ora apresentado não acolheu o registro do trabalho de todos os profissionais e de todas as instituições. Mas ressaltamos que foi uma construção coletiva que pretendeu explicitar as lacunas ainda existentes no atendimento à Educação Infantil nas diferentes instituições e redes com suas peculiaridades e conflitos.

Convidamos cada um que participou desse processo e cada profissional que trabalha com a Educação Infantil em nossa cidade a debruçar-se sobre esta construção corajosa e a auxiliar no seu aprimoramento, criticando de maneira madura e profissional, sugerindo, ampliando e colaborando para sua construção final.

A proposta para continuidade deste trabalho é que cada profissional leia – individualmente, em pequenos grupos ou coletivamente – o documento preliminar e que se abram discussões sobre seu conteúdo. E, a partir dos conhecimentos prévios ou do aprimoramento alcançado nas ações de formação, utilizando a verba do Projeto de Ação Pedagógica - PAP, ou nos encontros coletivos mensais realizados nas instituições conveniadas, façam a devolução à Secretaria Municipal de Educação para que seja realizada a revisão e conclusão do documento com os assessores e curricularista.

Que este movimento tão esperado por todos os que lidam com a Educação Infantil em Belo Horizonte seja profícuo e que possamos realmente mostrar quanto avançamos nesse atendimento, pois temos consciência de nosso compromisso e responsabilidade com cada criança matriculada na nossa Rede Municipal de Educação ou na rede conveniada. E, mais que tudo, que possamos demonstrar que respeitamos e estamos dando continuidade ao caminho iniciado por tantos profissionais que dedicaram muito esforço e luta em prol da Educação Infantil em nossa cidade. Estamos certos de que esse caminho será sempre um espaço aberto e interminável e de que esta história nunca terá fim.

REFERÊNCIAS

- BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. *Infância na Ciranda da Educação*. Belo Horizonte, SMED, 2006, vol. 1 a 08.
- BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. *Subsídios para o Projeto Político Pedagógico da Educação Infantil*. Belo Horizonte: SMED, jul. 2001.
- BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. *A estruturação do trabalho escolar na RME: a organização do trabalho coletivo por ciclos de formação*. Belo Horizonte: SMED. dezembro de 2006.
- BRASIL, Ministério da Educação. Resolução CEB 1/99. Institui as diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil, a serem observadas na organização das propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil integrantes dos diversos sistemas de ensino. *Diário Oficial da União*, Brasília, 13 de abril de 1999. Seção 1, p. 18.
- BRASIL, Ministério da Educação/SEB. Indagações sobre currículo. Brasília: nov. 2006.
- BRASIL. Lei nº 8.069, de 13/07/1990. Dispõe sobre o Estatuto da criança e do adolescente (ECA).
- BRASIL. Lei nº 9.394 de 20/12/1996. Lei de diretrizes e bases da Educação (LDB).
- BRASIL. Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças. Brasília: MEC/SEF/DPE/Coedi, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação Subsídios para credenciamento e funcionamento das instituições de Educação Infantil. Brasília: 1998.
- BRASIL. Lei nº 10.172, de 09/01/2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.
- Brasil, Conselho Nacional de Educação/CEB. Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil. Parecer nº4/2000 - Antenor Manoel Naspolini- (NASPOLINI 0061/2000 -71-JMFFC)
- BRASIL.Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para Educação Infantil*. v. 1.Brasília, 1998
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*. Brasília: Ministério da Educação, 2006.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Básicos de Infra-Estrutura para Instituições de Educação Infantil*. Brasília: 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Políticas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental. *Indagações sobre o Currículo*. Brasília: 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei 11494/2007 de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Brasília: 2007.
- BRASIL. Universidade Federal de Minas Gerais. Dossiê: O campo do currículo hoje: debates em cena. *Educação em Revista*. Belo Horizonte: FAE/UFMG, n. 45, junho 2007.
- DOLTO, F. *As etapas decisivas da infância*. São Paulo: Martin Fontes, 1999.
- EDWARDS, Caroly; GANDINI, Lella; FORMAN, George. *As cem linguagens da criança: abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância*. (tradução Dayse Batista). Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1999
- FARIA, Vitória Líbia Barreto de, DIAS, SALLES, Fátima Regina Teixeira. *Currículo na Educação Infantil: diálogo com os demais elementos*. São Paulo: Scipione, 2007
- FARIA, Vitoria Líbia Barreto; SALLES Fátima. *Percursos: Currículo na Educação Infantil*. São Paulo: Scipione: 2008.
- FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga. *Direitos das pessoas com deficiência: garantia de Igualdade na diversidade*. Rio de Janeiro: WVA, 2004.
- FILHO, Gabriel de Andrade Junqueira. *Linguagens geradoras: uma proposta de seleção e articulação de conteúdos em Educação Infantil*, 2000
- FORTUNA, Tânia Ramos. *Revista Pátio Educação Infantil*. Ano II. Nº6. Dezembro 2004/Março de 2005.

- FRIEDMANN, Adriana. *Revista Pátio Educação Infantil*. Ano II. N°6. Dezembro 2004/Março de 2005.
- FRIEDMANN, Adriana. *A arte de brincar*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- GOUVEA, Maria Cristina Soares de. Infância, sociedade e cultura. In: CARVALHO, Alysso; SALLES, Fátima; GUIMARÃES, Marília. (org.) *Desenvolvimento e Aprendizagem*. Belo Horizonte: UFMG, 2003
- GUERRA, Adriano. Entrevista com Miguel Arroyo. *Revista Criança: do professor da Educação Infantil*. Brasília: Coordenação Geral de Educação Infantil da Secretaria de Educação Básica do MEC. N°41. Nov. de 2006.
- KRAMER, Sonia (org.). *Profissionais de Educação Infantil: gestão e formação*. São Paulo: Ática, 2005.
- LAPIERRE, A; LAPIERRE . A. *O adulto diante da criança de 0 a 3 anos*. Curitiba: UFPR, 2002.
- OLIVEIRA, Z. M., MELLO, A. M., VITÓRIA, T. & ROSSETTI-FERREIRA, M. C. (1992). *Creches: Crianças, faz de conta & cia*. Petrópolis: Vozes.
- PROENÇA, M.A. *O registro reflexivo na formação do educador*. Dissertação (Mestrado). São Paulo: Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2003.
- SARMENTO, Manuel J.. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: SARMENTO, M. PINTO, M. (Coord.). *As crianças: contextos e identidades*. Braga: Centro de estudos da Criança ,1997.
- SMOLKA, Ana Luiza. *A criança na fase inicial da escrita*. Campinas: Cortez,1993.
- SOARES ,Magda Becker. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática,1989.
- SEPPI, I. *Coreografia/escrita de uma investigação interdisciplinar sobre a formação de uma professora de Arte*. São Paulo. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade da Cidade de São Paulo, 2002.
- TONUCCI, Francesco. *Quando as crianças dizem: agora chega!* Porto Alegre: ARTMED, 2005
- VORRABER, Marisa (org). *O currículo nos limiares do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005;
- ZABALA, Miguel. *A qualidade na Educação Infantil* . Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

EQUIPE DE TRABALHO 2007/2008

1. EQUIPES PEDAGÓGICAS DA SMED E GERÊNCIAS REGIONAIS DE EDUCAÇÃO

COORDENAÇÃO DA GERÊNCIA DA COORDENAÇÃO DA POLÍTICA PEDAGÓGICA E DE FORMAÇÃO

Marília Souza, Áurea Regina Damasceno, Ricardo Diniz

EQUIPES PEDAGÓGICAS GCPPF

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Adriana Cunha de Oliveira, Adriana da Silva Alves Pereira, Adriana Mota Ivo Martins, Andréia Godinho Moreira, Alayde Maria Caiafa de Arantes, Alcione da Anunciação Caetano, Ana Nazaré Madureira Cabral, Ana Paula Lopes Rocha, Arlete Alves Correa, Beatriz Temponi C. Castro, Cibele Soares, Délia Roizembruch, Desiré Kfoury Pereira Coutinho, Eleuza Fiuza Silva, Érica Silva Fróis, Fernanda Cecília Farias, Ilca Guimarães e Silva, Juliana Rezende Moscatelli, Luciana Silva Valentim, Maria Cristina Scotti Hirson, Maria Elisa de Araújo Grossi, Maria Eugênia Alves dos Santos Maia, Mariana Cruz de Andrade, Mônica Lenira Chaves de Almeida, Nídia Cristina Sabino, Renata Júlia da Costa, Rosângela Chaves Picardi, Rosemary Miranda Rodrigues Gonçalves, Sara Mourão Monteiro, Sandra Aparecida Colares, Tania Edvânia Pinto da Silva, Terezinha Felicidade da Silva, Valéria Inácio Chagas, Vanessa de Salvo Castro Alves, Vânia Aparecida de Azevedo

CIDADE E MEIO AMBIENTE/BH PARA AS CRIANÇAS

Amarildo Antônio Ferreira, Ana Lúcia Barros Penharvel, Débora Aniceta de Melo Ramon de Oliveira, Silvana Gomes Resende, Vânia Silva Freitas

CULTURAS E SABERES E JUVENIS

Admir Soares de Almeida Junior, César Eduardo de Moura, Cláudia Caldeira Soares, Maria Célia da Cunha Pinto Prado, Josiley Francisco de Souza, Mariano Alves Diniz Filho, Paulo de Tarso da Silva Reis, Ronei Marcelo Soares, Stelita Alves Gonzaga, Verimar Aparecida Mendes de Souza Assis

EDUCAÇÃO INFANTIL

Adarlete Carla do Rosário, Ana Cláudia Figueiredo Brasil Silva Melo, Cristina de Freitas Castilho, Elizabeth Faria Rocha Vilas Boas, Hélia de Miranda Glória Faria, Iara Rosa de Oliveira, Janete Soares Campos Dias, Joana Dark Teixeira de Saldanha, Joaquim Ramos, Mayrce Terezinha da Silva Freitas, Mércia de Figueiredo Noronha Pinto, Vânia Gomes Michel Machado, Vera Lúcia Otto Diniz, Clotildes Gonçalves Vieira, Isa Terezinha F. Rodrigues da Silva

EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

Andréa Silva Gino, Auro da Silva, Carmem Terezinha Vieira Ângelo Nunes, Cristine Dantas Jorge Madeira, Edmary Aparecida V. E. S. Tavares, Roberto Antônio Marques

EJA EDUCAÇÃO NOTURNA

Andre Ottoni Bylaardt, Cláudia Regina dos Anjos, Creusa de Carvalho Ribeiro Neves, Enere Braga Mota, João Antônio de Oliveira, Valéria Cardoso Guedes

INCLUSÃO ESCOLAR DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Elaine Salles da Costa, Maria Cândida Viana Pereira, Maria da Conceição Dias Magalhães, Maria Isabel Campos Freitas, Odilon Marciano da Mata, Patrícia Cunha, Rosângela Elmira Veloso, Silvia Maria Fraga, Vanessa Mara Gurgel

MOBILIZAÇÃO SOCIAL

Antônio Rodrigues de Souza, Mara Catarina Evaristo

NARPE

Ana Maria Reis Macedo, Consuelo Silva Costa, Débora Aniceta de M. R. Oliveira, Doraci Débora Muniz, Eunice Margareth Coelho, Ismayr Sérgio Cláudio, Karine Gusmão do Couto, Maria da Glória Martins de Melo, Mônica de Melo Mota Miranda, Paulo Roberto da Costa

RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS E DE GÊNERO

Cláudio Eduardo Rezende Alves, Maria da Consolação Martins, Maria das Mercês Vieira da Cunha, Maria de Fátima Gomes, Maria do Carmo B. Galdino, Patrícia Santana, Paulo Roberto Costa, Rita de Cássia Nascimento Barbosa

SECRETARIA

Érika Rodrigues Gonçalves Dias, Mário Lúcio Lopes, Mônica Alves Ribeiro, Telma de Melo Serpa Hajjar

EQUIPES REGIONAIS (GERÊNCIAS E ACOMPANHANTES)

Barreiro

Adelina Cezarina V. B. Santiago, Alexandra Guedes de O. R. Michel, Ana de Barros Silveira Pequena, Cláudia Márcia dos Santos, Cláudia Maria Diniz, Clélia Márcia C. De Andrade, Eloiza Helena Souza de Oliveira, Emiliana Alves Pereira, Jaqueline da Silva Ambrózio, Josilaine de Paula Cruz das Silva, Leda Helena Lopes, Liliane Assis Ferreira Oliveira, Maristela Bruno da Costa, Mary Margareth Marinho Resende, Valmira Maria Teixeira Losqui, Vilma Lúcia de Oliveira Carvalho

Centro Sul

Adriana Fonseca de Castro, Darci Teixeira Viveiros Cruz, Denise de Araújo Figueiredo de Faria, Joyce Ribeiro Palhares Franca, Olga de Souza Silveira, Romênia Ayla Morais, Zamara Campos

Leste

Denise Boffa Pascoal Santos, Dulcinalva Campos, Fabíola Fátima de Castro Guerra, Heliana do Socorro Pereira, João Bosco Guimarães, José Eduardo Silva Vidigal, Juliana Vieira da Silva, Marcia Maria de Souza Alves, Patrícia Rocha Noronha Mota, Thaís Maria de Souza Couto Veloso, Vânia Elizabeth Ferreira, Wilson Henrique Giovanini

Nordeste

Alexandre Sorrentino, Ana de Barros Silveira Pequeno, Ana Paula Zacarias Lima, Arlete Áurea Mol Kallab, Cecília Rodrigues Machado Silveira, Clarice Gonzaga da Silveira, Cláudia Maria José Peixoto Machado, Eliane Malagolli dos Santos, Elis Ane Diniz Dias Costa, Elissadra de Cássia dos Santos, Giovanna Ferreira Xavier, Jerry Adriani da Silva, Josilene Maria Miranda Gregório, Rosa Antunes Corrêa, Sandra Aparecida Colares, Sônia Onofre, Vânia Maria de Campos Soares, Viviane Cássia Otoni Fróes

Noroeste

Aimara Hortencia S. de Golveia, Egelza Maria Egg Nunes, Jussara de Fátima Liberal de Oliveira, Maria Beatriz P. de Almeida, Maria de Lourdes Moreira Pinto, Maria Luiza Barbosa, Mariangela Tamietti Galhiano Palheiro, Marília Nicolau do Carmo, Marta do Nascimento Mota, Mércia de Oliveira P. Castro, Nilsa da Silva Rios, Regina F.V. Ferraz, Ronaldo Alvarenga Carvalho, Sonia Maria Lopes Andrade

Norte

Benilda Regina Paiva de Brito, Clarice Gonzaga da Silveira, Cláudio Alexander D. Rodrigues, Cristina Renata G. Ranieri Mendes, Geni Martins de Souza Leão, Honorina Alkimim R. Galvão, Leonardo Viana da Silva, Maria Edite Martins Rodrigues, Marina Assis Fonseca, Regina Márcia do Nascimento Costa, Rita de Cássia Rodrigues Santos, Simone Andere, Wilma Inês Ferreira Fernandes

Oeste

Aciléia do Carmo Sayde, Alberto Henrique F. Cunha, Délia Roizenbruch, Dulce Maria de Oliveira Scliar, Lúcia Maria Nazareth de Sousa, Magda Maria Albino, Marília de Dirceu Salles Dias, Maria das Dôres de Souza Lopes, Maria de Fátima M. Moares, Rosana de Fátima Brito Faria

Pampulha

Andréa Cristina Ferreira de Almeida, Carlos Wagner Coutinho Campos, Denise de Carvalho M. Santos, João Manoel Ferreira Gomes, Elci Madalena Soares, Maria Ângela Antônio, Marilene Penido de Pinho Ferraz

Venda Nova

Aline Rogéria de Oliveira R. Costa, Andrea Alves Soares, Carla Cristine Nascimento Toledo, Denise Fátima de Souza, Júnia Costa Amaral, Laura Barbosa de Castro, Laura Ruth Barbosa Castro, Maria da Soledade Vieira Rios, Patrícia Dutra Magalhães, Rosalina Conceição Gomes, Rosimeire Amaral Cavalcante, Valdete dos Reis Barbosa, Yara Lourenço

2.DIRETORES, COORDENADORES, PROFESSORES E PEDAGOGOS

Diversos diretores, coordenadores, professores e pedagogos da Rede Municipal de Educação participaram da elaboração destas Proposições Curriculares através da Rede de Formação 2007/2008 em encontros regionalizados e/ou por área de conhecimento. Sem a importante contribuição desses autores, a publicação destas Proposições Curriculares não se tornaria possível.

3. ASSESSORES E CONSULTORA

ASSESSORES

Alessandra Latalisa de Sá – Linguagem escrita – É doutoranda do Programa de Pós Graduação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da UFMG, na linha de pesquisa Educação e Linguagem, 2007; Mestre em Educação pela UFMG. Licenciada em Pedagogia, pela Universidade católica de Minas Gerais.

Aline Nunes Carneiro – Linguagem Musical - Mestre em Música pela UFMG, é bacharel em Psicologia. É professora no Núcleo de extensão Musical de BH, ministra curso de Enquadramento Funcional, é professora de Musicalização Infantil e Musicalização para Bebês.

Ana Cristina Carvalho Pereira – Linguagem Corporal – atua no Centro Universitário de Belo Horizonte (UNI-BH), doutora em estudos linguísticos pela UFMG, mestre em Educação Tecnológica pelo CEFET/MG, especialista em Artes pela PUC Minas e graduada em Pedagogia pelo UNI-BH. Ministrou, em 2006, oficina de linguagem corporal para professores/educadores da Rede Municipal.

Ana Flávia Colen Castelo Borges – Linguagem Digital – fez disciplinas isoladas no Mestrado em Educação Tecnológica pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET. Especialista em Informática da Educação pelo IEC/PUC. Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade de Ciências Humanas – FUMEC- MG. É professora na Sociedade Mineira de Cultura – Mantenedora PUC Minas, Colégio Santa Maria e CEFET/MG – LPLC- Laboratório de pesquisa em Linguagem e Cognição Colaboradora.

Camila Carvalhal Alterthum – Eixos: Sociedade, Natureza e Cultura e Brincar – Mestre em educação pela Universidade Federal de Minas Gerais, graduada em Educação Física pela Universidade Federal de Minas Gerais, tem publicações nos anais do XII Congresso do CBCE – Campinas, UNICAMP, 2001; 4ª Semana da Psicologia da FCH/FUMEC; XI Congresso do Colégio Brasileiro de ciência do Esporte, Florianópolis, dentre outros.

Idalena Oliveira Chaves – Linguagem Oral – Doutora em Letras pela UFMG, 2003; possui mestrado em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais na área de variação linguística. Graduada em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professora assistente do Centro Universitário de Belo Horizonte e Adjunta na Universidade Presidente Antônio Carlos. Tem experiência na área linguística com ênfase na aquisição da Língua Materna.

Renato Sberk Araújo- Linguagem Matemática – Graduado em Matemática pelo Instituto Cultural Newton Paiva, graduado em Pedagogia pela faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Belo Horizonte, graduação em Engenharia Civil pela Escola de Engenharia Kennedy, especialização em Educação e Meio Ambiente pela Universidade do Estado de Minas Gerais e aperfeiçoamento em Ensino de I e II graus pela Universidade Federal de Minas Gerais. Atualmente é professor assistente A do Centro Universitário de Belo Horizonte e professor da Universidade do Estado de Minas Gerais.

Rosvita Kolb Bernardes – Linguagem Plástica Visual – Doutoranda em Educação, na Universidade de Campinas- UNICAMP. Faz parte do grupo de pesquisa Laboarte – UNICAMP – trabalhando com formação de professores, memória, ensino de arte. É formada em Licenciatura em Desenho e Plástica – Centro Universitário Feevale 1979, curso de especialização em Arte Educação – USP 1985/86, e mestrado em educação – PUC São Paulo 1991. Atualmente é professora efetiva na Escola Guinard na Universidade do Estado de Minas Gerais. Publicou capítulos nos livros “ Arte na Educação Infantil”, In: Universidade Aberta do Brasil/UFGM, “ Arte da rua na escola”, In: Educador talvez seja isso mesmo. Ed. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2006.

CONSULTORA:

Maria Carmem Silveira Barbosa – Membro da diretoria da ANPED, doutora em Educação pela UNICAMP, professora e pesquisadora na Faculdade de Educação da UFRGS, autora de várias publicações, dentre as quais destacamos os livros: “Rotinas na Educação Infantil, por amor e por força” e “ Projetos Pedagógicos na Educação Infantil, editados pela ARTMED, 2006 e 2008, respectivamente.

REVISÃO:

Tadeu Rodrigo Ribeiro

FORMATÇÃO:

Josiley Francisco de Souza