



EDUCAÇÃO
INFANTIL



PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE CAJAMAR

DIRETORIA
DE EDUCAÇÃO
DE CAJAMAR
Proposta Curricular



EDUCAÇÃO INFANTIL

Aprender&Aprender
Cajamar - SP
junho 2012



VERSÃO PRELIMINAR



Prefeitura do Município de Cajamar

Daniel Fonseca

Prefeito Municipal

Lúcia Maria de Carvalho

Diretora de Educação

Osana Barbosa de Abreu Pinheiro

Departamento Administrativo

Cláudia Serrano

José Carlos Teles dos Santos

Departamento Pedagógico

Marcia Cristina de Oliveira

Osana Barbosa de Abreu Pinheiro

Organização da Publicação

Ana Lucia Del Vigna Missé

Andréa Duarte

Andréa Rodrigues Dalcin

Ivoneide Maria de Araújo Alves

Maria Claudineze da Silva Strublic

Maristela de Souza Giusti

Rute Marcela Pereira da Silva

Telma Regina Belchior Prebianqui Meneguim Campos

Vivian Sotello de Siqueira

Supervisão de Ensino

Andréa Ribas Bortoletto

Edna Maria de Souza

Elen Aparecida de Mesquita Xavier

Glaucia Rodrigues Inácio Peclat

Lenenira Maria dos Santos

Lilian Rolin Correa

Márcia Regina Ferreira

Maria de Lourdes de Moura Santos

Renata Fernandes Gomes Olaia

Vanessa Sotelo da Silva

Oficina Pedagógica

Juliana Gnewuch da Silva Vieira

Maria Eloiza Godinho Machado

Maria Marta Ferreira

Psicopedagogas

Luiz Ricardo da Silva

Rodrigo Fogaça Shimizu

Assessoria de Comunicação e Fotografias

Assessores Externos

Marcelo Papaterra

Sonia Carbonell

Arte

Elizabeth Barolli

Ciências

Isabel Porto Filgueiras

Educação Física

Ana Lúcia Graciani

Marcia Cristina de Oliveira

Educação de Jovens e Adultos

Gilberto Costa Pamplona

Geografia

Roberto Catelli Junior

História

Airton Pretini Junior

Fernanda Coelho Liberali

Rosemary Schettini

Língua Inglesa

Alfredina Nery

Língua Portuguesa

Silvia Longato

Matemática

Luciana Cury

Maria Ester Lopes Moreira

Educação Inclusiva

Suely Amaral

Gestão

Neide Noffs

Psicopedagogia

Disponível no portal da educação:

<http://cajamar.nucleoad.net/moodle>

<http://www.cajamar.sp.gov.br>

Aprender & Aprender

- Assessoria e Consultoria Educacional

Marcia Cristina de Oliveira

Coordenação

Adriana Gonçalves de Almeida

Adriana Silva

Ana Lucia Graciani

Kézia Cortez

Equipe Pedagógica

M. das Mercês F. Sampaio

Assessoria Pedagógica e Revisão

Paulica Santos

Capa, Projeto Gráfico e Diagramação

Stella Regina Azevedo Alves dos Anjos

Revisão

Diretoria de Educação de Cajamar

Educação Infantil / Diretoria de Educação de Cajamar;

ilustração de Paula Santos. – Cajamar: Aprender & Aprender

Assessoria e Consultoria Educacional Ltda., 2012.

212 p.; il. – (Proposta Curricular da Rede Municipal de Educação

do Município de Cajamar; vol. 2)

ISBN 978-85-65842-00-6 (Coleção Completa: 6 volumes)

ISBN 978-85-65842-02-0 (Volume 2)

1. Educação Infantil. 2. Currículo. 3. Proposta Curricular. I.

Título II. Série. III. Santos, Paula (il.).

CDD: 370.12

D635d

Escolas da Rede Pública Municipal

EMEB Aline Cristina Santos de Paula

EMEB Antonio Pinto de Campos

EMEB Arnaldo Correia da Silveira

EMEB Bairro do Gato Preto

EMEB Demétrio Rodrigues Pontes

EMEB Dirce Eufrásio Brasil

EMEB Emellyne de Azevedo Aguiar

EMEB Emerson Cruz Machado

EMEB Ester Catarine Lozano

EMEB Eva Rosa de Oliveira Santos

EMEB Jailson Silveira Leite

EMEB Jardim São Luiz

EMEB Josué Moreira Sena

EMEB Marcus Vinicius da Silva Batista

EMEB Maria Gonçalves de Freitas Gonçalves

EMEB Parque Paraíso

EMEB Profª Elaine Margarete Meneguim Silva

EMEB Profª Francieli de Fátima Missé Nascimento

EMEB Profª Lucy Aparecida Bertoncini

EMEB Profª Maria de Lourdes Mattar

EMEB Profª Veneranda de Freitas Pinto

EMEB Profª Vera Almeida Santos

EMEB Profª Rosa Helena Motta Marcondes Sousa

EMEB Profª Maria Elce Martins Bertelle

EMEB Profº Antonio Carlos de Carvalho

EMEB Profº Marcelo Antonio Ricomini Pascoal

EMEB Profº Odir Garcia Araújo

EMEB República do Panamá

EMEB São Benedito

EMEB Thays Almeida Alves

EMEB Vinícius Couto da Silva



AGRADECIMENTOS

À toda comunidade escolar incluindo professores, gestores, pais, educandos, funcionários e representantes da comunidade assim como à toda equipe técnica da Diretoria de Educação e assessores externos que participaram com seus saberes e experiências para a construção desta proposta curricular.



CURRÍCULO E PARTICIPAÇÃO

Exercendo a democracia na educação de Cajamar



É com orgulho que entregamos o resultado do processo de reorientação curricular da rede de escolas municipais de Cajamar, iniciado no segundo semestre de 2010. De forma democrática, com ampla consulta às escolas e a toda comunidade escolar, a Prefeitura de Cajamar, por meio da Diretoria de Educação, entrega os cadernos curriculares que abordam os princípios, concepções e saberes que orientarão as práticas de sala de aula e da escola como um todo nos diferentes níveis e modalidades oferecidas pelo município: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos, além das Diretrizes e dos Relatos da Prática.

A participação e o caráter democrático foram os destaques desse processo que contou com o envolvimento direto de professores, diretores escolares, assistentes de direção, assessores pedagógicos, supervisores, assistentes pedagógicas, psicopedagogas, funcionários de apoio e assessores externos, além dos educandos e da comunidade escolar indiretamente envolvida nas discussões que deram origem a este material.

Os cadernos finalizados foram concebidos para subsidiar a prática e a reflexão dos profissionais da educação que atuam diariamente na formação de crianças e adolescentes matriculados na rede municipal. Eles manifestam a identidade do professor que trabalha nas escolas de Cajamar e fazem parte do processo de valorização desse profissional, dos seus saberes e habilidades.

Utilizem esta proposta curricular para ampliar as aprendizagens dos estudantes que passam diariamente pelas escolas da cidade. Concretizem as ideias e concepções aqui apresentadas, no dia a dia da sala de aula, para, juntos, construirmos uma educação de mais qualidade, que valorize os saberes dos educandos e que dialogue sempre que possível com a comunidade.

Com a entrega deste material, e mais do que isso, com a participação de todos os que se envolveram para sistematizar os conhecimentos aqui apresentados, estamos dando mais um passo na consolidação de uma educação de melhor qualidade para nossas crianças, adolescentes, jovens e adultos. Ainda são poucos os municípios do porte de Cajamar que se lançaram ao desafio de construir sua própria proposta curricular e conseguiram sistematizar as diversas práticas vivenciadas pelos profissionais da Educação. Esperamos que esse material sirva de referência para outros municípios, buscando cada vez mais consolidar a nossa identidade enquanto rede municipal. Parabenizo cada um de vocês por esta publicação!

Daniel Fonseca
Prefeito de Cajamar

IDENTIDADE E CURRÍCULO

Autores do nosso próprio Currículo

Explicitar nossos princípios e concepções pedagógicas de forma sistematizada, não como uma cartilha com sequências didáticas prontas para serem reproduzidas, mas como uma referência pedagógica de nossa identidade enquanto educadores é o espírito deste material entregue para a rede de escolas municipais.

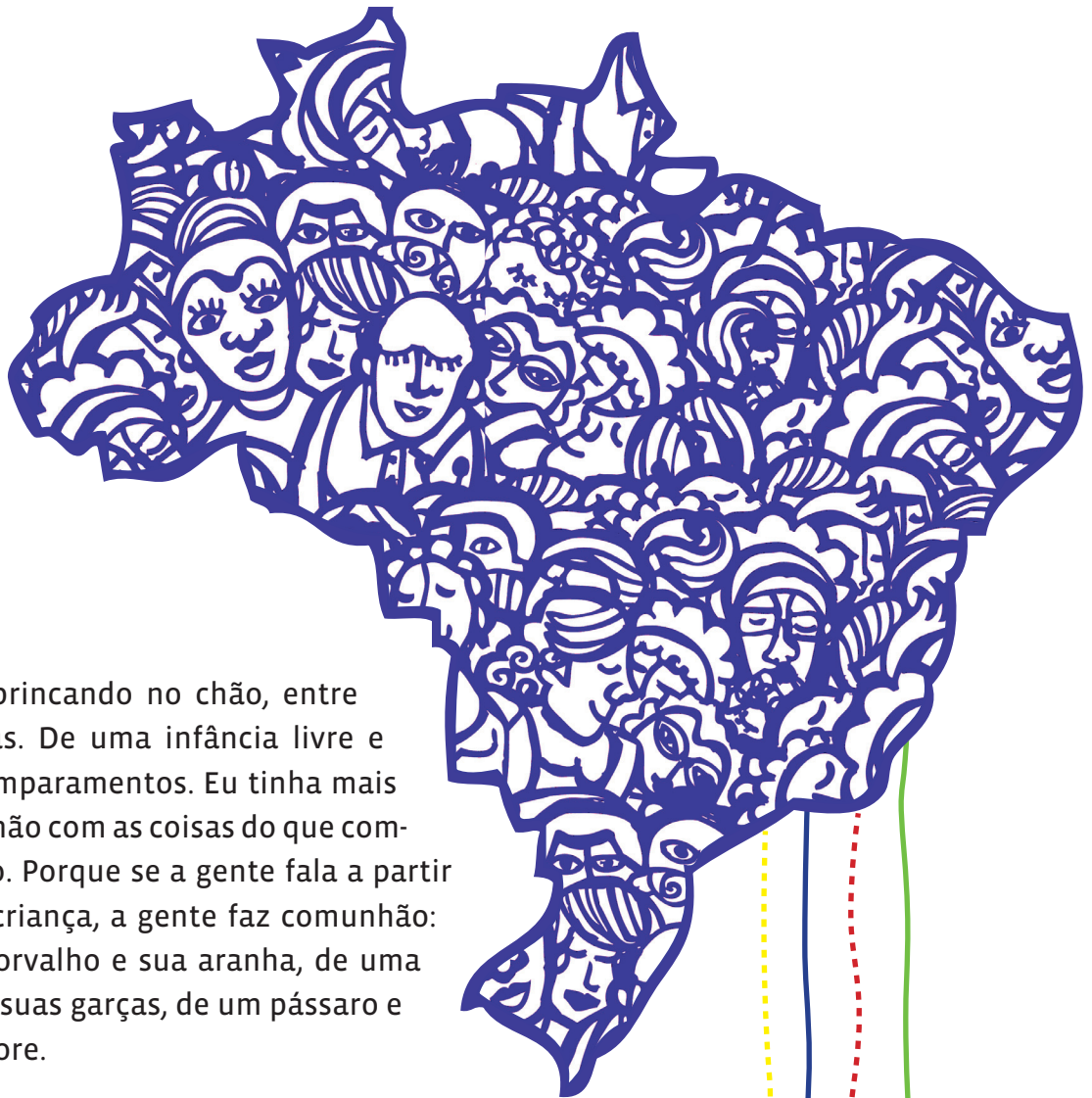
Os cadernos finalizados, Diretrizes, Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos e Relatos da Prática, são fruto de um trabalho articulado entre a nossa política de formação continuada, da gestão democrática que norteia nossas práticas e da busca constante pela melhoria das condições de trabalho dos profissionais da Educação.

Não por acaso, boa parte dos encontros realizados durante o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) no decorrer de 2010 e 2011 estiveram voltados para a discussão e registro das contribuições de todos os professores da rede municipal sobre o processo de reorientação curricular. Os materiais finalizados buscam dar voz a todos os profissionais que participaram direta e indiretamente desse importante momento de sistematização dos nossos saberes.

Acreditamos que os conteúdos de cada um dos cadernos podem orientar as escolhas e as práticas a serem desenvolvidas nas escolas e nas salas de aula. Com base neste material, a rede deve dar continuidade a sua trajetória de conquistas e aprimoramento, buscando ampliar a sua autonomia e a sua capacidade de produzir seu próprio conhecimento.

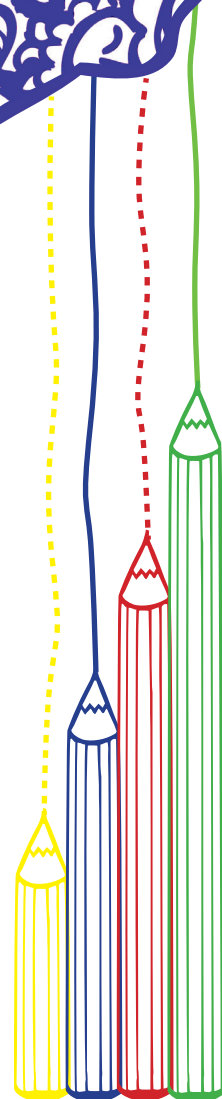
A palavra está lançada, confiamos agora na atuação de cada educador para que os princípios e concepções aqui apresentados se manifestem de forma a contribuir para que escola e comunidade se percebam sujeitos transformadores de sua própria realidade e possam contribuir de forma efetiva para a construção de uma sociedade mais justa e solidária.

Lúcia Maria de Carvalho
Diretora de Educação



Cresci brincando no chão, entre formigas. De uma infância livre e sem comparamentos. Eu tinha mais comunhão com as coisas do que comparação. Porque se a gente fala a partir de ser criança, a gente faz comunhão: de um orvalho e sua aranha, de uma tarde e suas garças, de um pássaro e sua árvore.

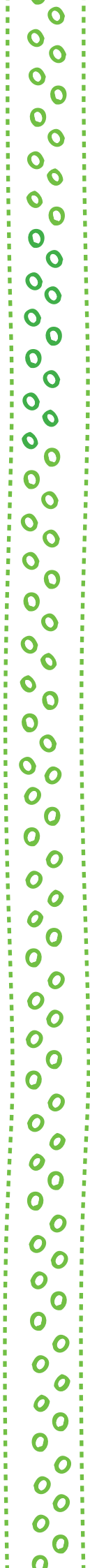
Manoel de Barros



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	13
INTRODUÇÃO	15
1 – EDUCAÇÃO INFANTIL	17
1.1– Marco Histórico e Legal da Educação Infantil	17
1.2- A Educação Infantil no Município de Cajamar	23
1.2.1– Características da Rede	31
1.2.2– O Professor da Educação Infantil	36
2– O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL	40
2.1– Eixos Curriculares	41
2.2– Concepções e Práticas	44
2.3– Avaliação	58
3 – O CURRÍCULO PARA A CRIANÇA DE 0 a 3 ANOS	73
3.1 – A organização do Currículo por Conjunto de Experiências	75
4 – O CURRÍCULO PARA A CRIANÇA DE 4 e 5 ANOS	89
4.1 – Língua Portuguesa	92
4.2 – Arte/Música	151
4.3 – Movimento	158
4.4 – Natureza e Sociedade	172
4.5 – Matemática	180
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	200





APRESENTAÇÃO

A proposta aqui apresentada foi elaborada num processo intenso, vivo e relacional, no qual o diálogo e as experiências pedagógicas da Educação Infantil da Rede Municipal de Cajamar foram o ponto de partida e de chegada do trabalho. Desta maneira, todos os profissionais envolvidos puderam expressar suas vozes, ideias, concepções, angústias, medos, sonhos, idealizações e problematizar suas práticas à luz de concepções e teorias atualizadas.

Este Caderno é composto por três blocos temáticos articulados: as referências teóricas sobre a Educação Infantil, tempo que possibilita ao leitor revisitar os marcos históricos, teóricos e legais que dão suporte a esse segmento educativo, garantindo assim uma Educação Infantil com características que respeitam as especificidades e realidades do Município de Cajamar; o currículo da Educação Infantil, propiciando a reflexão acerca de saberes e concepções e de como se desdobram em práticas coerentes nas escolas, favorecendo o desenvolvimento das crianças pequenas, assim como instigando a proposição de processos de avaliação coerentes e inovadores com a concepção de criança e de infância assumidas pelos profissionais da rede; e, finalmente, um bloco que propõe explicitar como, hoje, as áreas de conhecimento podem ser alinhavadas de modo a construir uma trama capaz de articular as diferentes linguagens e ciências para promover o desenvolvimento infantil, sempre respeitando as especificidades das crianças de 0 a 5 anos.

Em complemento a este material, o caderno de Práticas apresenta as experiências da rede municipal, por meio da sistematização das atividades vivenciadas nos espaços escolares: ações e projetos que visam atender as demandas da comunidade escolar e dos educandos que estão nas escolas da rede municipal de educação.

Esperamos que com esta oportunidade de reflexão e de elaboração de uma proposta curricular, os profissionais da Educação Infantil consolidem o direito das crianças crescerem cada vez mais seguras, mais confiantes, mais alegres, mais sensíveis e mais criativas frente a um mundo que se transforma tão rapidamente.

O convite que fazemos é que vocês, leitores, se coloquem como eternos aprendentes e que questionem cada conceito, cada frase, cada momento aqui descrito sobre os caminhos já trilhados e sobre aqueles que estão por vir. Indicamos a partir desta reorientação curricular que vocês ousem e escrevam as próximas páginas desse processo educativo.

Aprender&Aprender



INTRODUÇÃO



A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las aos seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum.

(ARENDT, 2000, p. 247)

A história da Educação Infantil nos conta sobre como é árduo conquistar e fazer valer cada um dos direitos fundamentais à vida digna, entre eles o direito à Educação desde o nascimento. Isso significa dizer que, além da conquista no campo legal, existem conquistas no campo das práticas e no campo dos conceitos que precisam necessariamente acompanhar, ganhar concretude; os sonhos e as leis não se materializam por mágica e, novamente, a história da Educação Infantil tem muito a nos dizer sobre isso.

Como recebemos nos espaços escolares todas as crianças que tiveram seu direito à Educação reconhecido? Como a escola reage frente a esse processo civilizatório, de ampliação e de qualificação da democracia no Brasil?

Essas duas questões só podem ser respondidas política e eticamente com a proposição e com a concretização de práticas inclusivas, que explicitem: uma concepção republicana de escola; uma concepção de sociedade que pautar a justiça, a solidariedade e a sustentabilidade; e, sobretudo, uma concepção de infância como sendo uma etapa específica, identitária, de acolhimento das novas gerações em um mundo humanamente construído e, portanto, sendo um tempo de apresentação, compartilhamento e problematização da cultura humana.

Ao pensar sobre a infância, nos apoiando em contribuições de Hanna Arendt, podemos afirmar que as crianças chegam às nossas escolas necessitando de cuidados de todas as ordens para se desenvolver. Essas crianças não são “forasteiras” e não podem ser vistas ou percebidas dessa maneira. São seres humanos que se

encontram em situação peculiar de desenvolvimento, com talentos singulares, que chegaram agora na escola!

Muitos dos profissionais que atuam nessa instituição, se dispõem a pensar com coragem e seriedade as muitas possibilidades de transformação pelas quais a escola pública passa e ou precisa passar, uma vez que o mundo, as crianças e os desafios que estão colocados diariamente os obrigam a refletir e a tomar decisões.

Neste Caderno de Reorientação Curricular todo o esforço caminhou no sentido de tentar responder às questões que angustiam os profissionais e as instituições escolares de Cajamar, que atendem as crianças de 1 a 5 anos, quanto a, por exemplo: conhecer e entender quais os aspectos da contemporaneidade que impactam a Educação; compreender quais são os novos valores que orientam e definem as famílias e outros arranjos e comportamentos sociais; conhecer a concepção que se tem a respeito da infância, do brincar e do lúdico, do que significa aprendizagem nessa faixa etária, do que e do como ensinar, de como a escola aprende com todas essas experiências e as qualifica, a ponto de poder elaborar uma metodologia que atenda de fato as especificidades das crianças pequenas. Vamos preparar essas crianças para a vida, para um momento desta vida, ou possibilitar que cresçam confiantes e alegres?

A certeza que temos é que a escola não é um mundo fechado, apartado da realidade. Ela é a “ponte” entre a família/sociedade/cultura e o mundo. As crianças aprendem na escola a fazer essa ponte, a cotejar os saberes da vida, os saberes culturais em relação aos saberes sistematizados academicamente.

Cabe à escola, passo a passo, desvelar o mundo para essas crianças, para que possam se sentir “donas” desse espaço, jamais forasteiras, jamais predadoras, mas donas, responsáveis, apaixonadas, cuidadoras.

Que seja nessa escola de Cajamar, aonde as crianças chegam, que elas possam se sentir acolhidas, abraçadas pelo respeito à diversidade, pelo respeito à cultura, pelo cuidado à natureza; que seja nesse espaço que as crianças aprendam a ter voz, a experimentar situações de vivência cidadã. Que possam correr, brincar, gritar, cantar, rodar, fazer de conta, jogar e sonhar. Que todas as emoções e possibilidades afetivas tenham espaço e vazão e que o prazer de estar nesse espaço público, na companhia dos seus companheiros, seja a grande aprendizagem da vida.

1. A Educação Infantil

1.1 – Marco Histórico e Legal da Educação Infantil

Os Primórdios da Educação Infantil

Ao longo da história, a Educação Infantil foi influenciada por aspectos culturais e socioeconômicos, como a concepção de infância e de educação, a realidade de vida das diferentes camadas sociais e a urbanização, presença da mulher no mercado de trabalho. As primeiras instituições voltadas para o atendimento das crianças foram fundadas na Europa a partir de 1770 e atendiam filhos de trabalhadores ou crianças cujos pais não tinham condições de prover o cuidado e a educação dos pequenos.

No Brasil, as primeiras instituições para crianças pequenas tinham a finalidade de esconder e cuidar dos filhos de mães solteiras, abandonados em portas de igrejas. A partir do século XIX, passam a integrar políticas públicas e ações assistenciais para crianças oriundas de famílias pobres. Ao mesmo tempo, as classes sociais privilegiadas começam a ser influenciadas pela evolução das teorias da psicologia e da pedagogia que valorizam métodos educacionais para crianças pequenas. Esta trajetória histórica irá marcar a identidade da Educação Infantil brasileira: enquanto para os mais pobres a história apresenta uma vinculação aos órgãos de assistência social, visando ao atendimento das necessidades fisiológicas, para as crianças de classes mais privilegiadas desenvolve-se um diálogo com práticas escolares compreendendo seu atendimento como um ato que promovia o desenvolvimento cognitivo, ou seja, cuidar e educar eram atividades distintas e com recorte de classe social.

As primeiras creches instituídas em São Paulo são de 1909, destinadas aos filhos de operários de indústrias e crianças qualificadas como carentes. De acordo com Oliveira (2005), as políticas adotadas em nível federal no período dos governos militares pós 1964, continuaram a disseminar a ideia de creche e pré-escola como instâncias de assistência à criança pobre.

Ainda nesse contexto, em 1971, a nova legislação sobre o ensino – Lei 5692/71 – trouxe novidades ao dispor que: “Os sistemas velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam educação em escolas maternas, jardins de infância ou instituições equivalentes”.

É também nesta década que ocorre a ascensão da participação das mulheres no mercado de trabalho, acarretando o aumento da demanda por vagas nas creches e pré-escolas. Este fato incentiva o processo de municipalização da educação pré-escolar pública.

Os debates acerca da natureza pré-escolar – assistencial ou educativa – na segunda metade dos anos 1970 resultaram em importantes decisões, tais como a criação do Serviço de Educação Pré-Escolar (1974) e da Coordenadoria de Ensino Pré-Escolar (1975). Movimentos operários e feministas, de luta pela democratização do país, combate à desigualdade social, por acesso e permanência da população mais pobre na escola tiveram presença nos debates políticos especialmente a partir de 1980.

O grande número de crianças que precisavam de atendimento em creches e a insuficiência de vagas pressionaram o poder público a apoiar outras iniciativas que viessem atender à criança pequena, tais como mães crecheiras, creches domiciliares e programas assistenciais de baixo custo, que se configuravam como alternativas emergenciais e inadequadas devido à precariedade de sua realização.

A pressão de movimentos feministas e sociais pelo atendimento em creches e a luta pela democratização da escola pública foram responsáveis pela conquista, na Constituição de 1988, do reconhecimento da Educação em creches e pré-escolas como um direito da criança.

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade [...]

(Constituição Federal, 1988. Artigo 208).

A década de 1990 consolidou novos marcos para a Educação Infantil como a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei 8.069/90 – que efetivou as conquistas dos direitos das crianças.

A partir desse novo paradigma legal, creches e pré-escolas iniciaram a construção de uma nova identidade ao buscar a superação de posições antagônicas e fragmentadas pautadas no assistencialismo ou em uma perspectiva preparatória para etapas posteriores da escolaridade.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 trouxe inovações no que concerne à integração das creches e pré-escolas aos sistemas de ensino, assim como o estímulo à autonomia das escolas, organização dos currículos e pluralidade de ideias e concepções pedagógicas.

Nesse contexto, as concepções sobre a infância e Educação defendidas por Wallon, Vygotsky, Piaget, Montessori, Decroly, Freinet, Dewey tornam-se a base para a elaboração das abordagens teórico-metodológicas para a Educação Infantil. Assim, inicia-se o processo de formação para os profissionais da Educação Infantil com vistas à ampliação e qualificação do atendimento nesta etapa de ensino.

Em 1998, o Ministério da Educação publica o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) com o objetivo de auxiliar estados e municípios a elaborarem suas propostas pedagógicas e a contribuírem para a organização do trabalho docente.

O documento traz um conjunto de referências e orientações pedagógicas para subsidiar as práticas educativas com vistas a ampliar e promover o exercício da cidadania desde a infância. Assim, todas as ações e intervenções devem ser pautadas pelos seguintes princípios:

- O respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas etc.;
- O direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil;
- O acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética;
- A socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma;
- O atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade.

(MEC/ RCNEI, 1998. Vol.1. p.13)

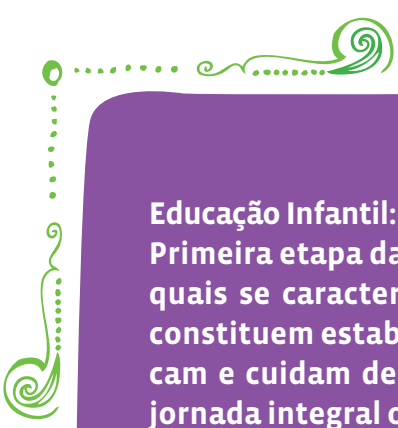
Diante disto, o documento reafirma/reconhece a criança como sujeito social e histórico, que interage com o meio e sofre suas influências. Utiliza-se das mais variadas estratégias para expressar suas ideias, pensar e elaborar hipóteses originais sobre aquilo que busca desvendar. Constrói conhecimento por meio das interações que estabelece com os adultos e crianças e com o meio em que vive.

No ano de 2006, o Ministério da Educação estabeleceu a Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação e institui os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil, bem como os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil.

Em 2009 são publicados os Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças, além dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

Como observamos nos parágrafos acima, a educação infantil brasileira vive um intenso processo de revisão de suas concepções e práticas pedagógicas. Considerando este contexto, ao repensar os paradigmas da Educação nacional, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB n.º 20 e Resolução CNE/CEB n.º 05/2009), apontam o conjunto de experiências essenciais para promover as aprendizagens infantis, bem como as definições de Educação Infantil, Criança e Currículo.



Educação Infantil:

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção.

Criança:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Currículo:

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.

(MEC/SEB, 2010. pag.12)



Neste sentido, a construção do currículo na educação infantil deve reunir:

(...) o conjunto de experiências culturais nas quais se articulam os saberes da experiência, da prática (fruto das vivências das crianças) e os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, na perspectiva da formação humana.

(MEC, 2009. p. 9).

Assim, o documento reafirma que a criança estabelece um processo de aquisição do conhecimento por meio das suas relações com o ambiente e, dentre essas relações, destaca-se o ato do brincar como mediador no processo de aprendizagem. Frente a esta concepção, ao propor um currículo para a Educação Infantil é preciso romper os paradigmas que envolvem a hierarquização das disciplinas, a divisão do trabalho em áreas de conhecimento e o caráter assistencialista presente nesta modalidade.

Diante disso, o currículo na instituição de Educação Infantil,

(...) pode ser entendido como as práticas educacionais organizadas em torno do conhecimento e em meio às relações sociais que se travam nos espaços institucionais, e que afetam a construção das identidades das crianças. Por expressar o projeto pedagógico da instituição em que se desenvolve, englobando as experiências vivenciadas pela criança, o currículo se constitui um instrumento político, cultural e científico coletivamente formulado.

(MEC, 2009b apud Parecer CNE/CEB Nº: 20/2009. p. 6).

Prezar a singularidade da infância e a construção da sua identidade porque implica conectar as experiências e saberes infantis aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, tecnológico e científico.

As práticas que estruturam o cotidiano das unidades escolares devem prezar pelo desenvolvimento das crianças, que envolve os aspectos corpóreo, motor, afetivo, cognitivo, linguístico, ético, estético, sociocultural e a construção da sua identidade.

A criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere. Nessas condições ela faz amizades, brinca com água ou terra, faz-de-conta, deseja, aprende, observa, conversa, experimenta, questiona, constrói sentidos sobre o mundo e suas identidades pessoal e coletiva, produzindo cultura.

(Parecer CNE/CEB Nº: 20/2009. p. 6-7).

Os estudos sobre o desenvolvimento humano apontam que, desde o nascimento, a criança experimenta, explora, investiga, inova e descobre, ampliando gradativamente sua curiosidade e inquietações, que se estabelecem por meio de interações com materiais, espaços, tempos e pessoas. O período de vida atendido pela Educação Infantil caracteriza-se por marcantes aquisições, tais como a marcha, a fala, o controle esfíncteriano, a formação da imaginação e da representação utilizando diferentes linguagens.

Na abordagem sóciointeracionista, a motricidade, a linguagem, o pensamento, a afetividade e a sociabilidade são aspectos integrados e se desenvolvem a partir das interações que, desde o nascimento, a criança estabelece com diferentes parceiros, a depender da maneira como sua capacidade para construir conhecimento é possibilitada e trabalhada nas situações em que ela participa. Pensar a criança e o trabalho nesta abordagem significa olhar para a constituição do sujeito na e pela cultura nas diferentes interações que consideram sua unicidade.

Cada criança apresenta um ritmo e uma forma própria de colocar-se nos relacionamentos e nas interações, de manifestar emoções e curiosidade, e elabora um modo próprio de agir nas diversas situações que vivencia desde o nascimento conforme experimenta sensações de desconforto ou de incerteza diante de aspectos novos que lhe geram necessidades e desejos, e lhe exigem novas respostas. Assim busca compreender o mundo e a si mesma, testando de alguma forma as significações que constrói, modificando-as continuamente em cada interação, seja com outro ser humano, seja com objetos.

(Parecer CNE/CEB Nº: 20/2009, p. 7)

Para isto, as propostas pedagógicas devem respeitar os seguintes princípios¹:

¹ Parecer CNE/CEB Nº: 20/2009, p. 8.

- **Princípios éticos:** valorização da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades;
- **Princípios políticos:** dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática;
- **Princípios estéticos:** valorização da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais.

Partindo destes princípios, as propostas pedagógicas devem expressar com clareza como veem este universo infantil. Não é mais uma relação de satisfação das necessidades fisiológicas, mas sim reconhecer que os pequenos são indivíduos com autonomia, com direitos e necessidades específicas.

Valorizar cada vez mais o ato criador e as construções feitas pelas crianças em suas respostas singulares é um dos desafios para a implementação do currículo. Neste sentido, possibilitar aos bebês vivenciar diferentes sensações por meio do brincar com objetos de formas e texturas variadas, oferecer material não estruturado para as crianças pequenas, oportunizando a descoberta e momentos de criação e, para as crianças de 4 e 5 anos, reinventar regras de jogos e brincadeiras, desenvolver o comportamento leitor/escritor, estabelecendo relações com culturas de outros países e do próprio Brasil são algumas das várias situações desenvolvidas nas escolas de Educação Infantil desta rede municipal, que vêm ao encontro deste princípio.

1.2 - A Educação Infantil no Município de Cajamar

Do Assistencialismo para a Educação como Direito

Historicamente no município de Cajamar havia duas creches: Creche Municipal Prof. Marcelo Antonio Ricomini Pascoal (inaugurada em 1985) e Creche Municipal Dirce Eufrásio Brasil (inaugurada em 1989). A partir de 1989, houve a celebração de convênios com a L.B.A. (Legião Brasileira de Assistência) e as indústrias locais

conveniadas para o atendimento das crianças cujas mães, trabalhadoras, não tinham onde deixar seus filhos.

Neste período, as práticas educativas centravam-se em atividades pautadas na vida doméstica, especificamente sobressaindo os cuidados higiênicos e alimentares. A organização dos alunos compreendia uma única sala, atendendo nesse ambiente crianças da faixa etária de 1 ano e meio a 4 anos.

As profissionais que cuidavam das crianças eram denominadas monitoras e auxiliares de monitoras, sendo que as monitoras se responsabilizavam pela área pedagógica e as auxiliares de monitoras se responsabilizam por cuidados higiênicos. O perfil dos profissionais se assemelhava ao de babás, cujo referencial para contratação tinha como prioridade ser mãe, isto é, ter habilidades para cuidar de crianças.

Quanto ao planejamento das ações pedagógicas, focava-se literalmente atividades mimeografadas, desenhos livres, técnicas de pintura, com o objetivo de incluir na rotina a ocupação do tempo das crianças com menos de 4 anos.

Vale ressaltar que nessa fase os profissionais pouco participavam de cursos de aperfeiçoamento, se restringindo a palestras com profissionais da saúde com foco na higiene.

Mediante esse histórico, em 1993 observou-se a necessidade de investir no processo de formação dos profissionais, pois dados revelaram que 37 profissionais da creche possuíam formação de 1º grau e 2º grau. Sendo assim, em 1994, houve a necessidade de pensar o Projeto de Capacitação em Serviço para os Profissionais da Educação Municipal, aprovado em 1997. Esse projeto objetivava a implantação dos cargos de educador de creche tendo como formação a conclusão do 2º grau.

Em 1996, com os profissionais retornando aos estudos, a Educação Infantil começa a ter novos rumos, notando-se a inclusão de algumas práticas focando o pedagógico como reuniões individuais, reuniões semanais, reuniões pedagógicas, leitura de registros, elaboração de devolutivas e o acompanhamento do trabalho na sala de aula e das rotinas que contemplavam o cuidar e educar. Contudo, esse processo era permeado por uma concepção de atendimento assistencialista, o que exigiu da administração municipal um investimento pedagógico na criação de um currículo específico que contemplasse a faixa-etária de 0 a 3 anos. Consequentemente, desenvolveu-se um amplo processo formativo na rede, visando assegurar o caráter educacional para esta modalidade de atendimento.

Em 1998, algumas metas foram esboçadas no sentido de garantir um atendimento de qualidade como: integração da equipe de profissionais; alimentação priorizando

o tempo de permanência da criança na creche; segurança do espaço e dos materiais; higiene ambiental, pessoal e alimentar; adequação do espaço físico e dos recursos materiais; integração creche-família; adaptação e, principalmente, a estruturação do currículo de Educação Infantil.

Nessa época, com a publicação dos Referenciais Nacionais Curriculares para a Educação Infantil, os educadores de creche, como assim eram chamados, começaram a inserir na creche propostas amparadas por estes referenciais. No entanto, as ações começavam timidamente a surgir e a serem colocadas em prática. Neste momento, surgiu a necessidade de estabelecer um currículo para Educação Infantil. Assim, a Prefeitura de Cajamar iniciou um convênio com o Instituto Avisa Lá, na tentativa de começar a escrever um currículo para a Educação Infantil.

Naquele instante, mais precisamente em 2000, como a rede municipal contava com apenas duas creches, sendo uma no Polvilho e uma em Jordanésia, a ideia era que as assistentes de coordenação, como eram chamadas, mas que atuavam como diretoras de creche, juntamente com a coordenadora da Educação Infantil, ficassem responsáveis pela construção deste currículo.

O movimento consistia em obter as orientações deste instituto e pouco a pouco escrever o currículo para a Educação Infantil, pautadas especialmente nos referenciais curriculares. No entanto, não havia nessa primeira tentativa um movimento que pudesse envolver professores da rede municipal e somente com o passar do tempo e com as experiências vividas é que foi organizado um grupo por áreas, com vistas ao trabalho com as crianças de 4 a 6 anos, visto que na época o atendimento da Educação Infantil envolvia exatamente este público.

Assim, professores representantes da rede municipal participavam junto com as assistentes de coordenação e coordenadora da Educação Infantil, dos encontros com as especialistas do Instituto Avisa Lá para traçarem metas e ações envolvendo o trabalho com a criança pequena.

Mesmo sendo uma tímida tentativa, algumas coisas foram traçadas com o intuito de nortear o trabalho pedagógico, porém não foram finalizadas devido a uma série de circunstâncias e com isso não foi concretizado o currículo para Educação Infantil naquele momento.

Nos últimos anos, em consonância com as reformulações em âmbito nacional, a Educação Infantil no município de Cajamar viveu um intenso processo de formação continuada de professores e gestores, acompanhamento de práticas pedagógicas,

transformação de ideias e concepções e, principalmente, uma preocupação em realizar um trabalho que viesse ao encontro do desenvolvimento infantil e da singularidade da infância. Em decorrência desta trajetória, considerando a necessidade de sistematização do conjunto de saberes docentes articulados às aprendizagens das crianças, este movimento promoveu a elaboração entre 1998 e 2000 da primeira Proposta Curricular para a Educação Infantil de Cajamar (1 a 6 anos - versão preliminar). O documento apresenta a concepção de criança da rede, o diagnóstico das escolas e das práticas em cada área de conhecimento por meio de filmagens, fotos, acompanhamentos e registros escritos por professores e gestores.

Naquele momento, as práticas abarcavam propostas repetitivas, de caráter tradicional e instrucional, com conteúdos equivocados nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e Arte. Um dos trechos presente neste diagnóstico indica que: “[...] as educadoras [...] conhecem poucas estratégias para organizarem atividades atraentes, bem elaboradas e com objetivos claros a serem alcançados”. Além disso, aspectos como o brincar, a organização do espaço físico, a rotina básica e pouco diversificada são apresentados com indicativos de transformações necessárias em razão das concepções tradicionais presentes nas escolas.

Os Fundamentos da Proposta Pedagógica de 0 a 3 anos já abordavam a organização de tempos e espaços por meio das modalidades organizativas, a adaptação não só da criança, mas da família e dos educadores, bem como a importância do vínculo afetivo, integração e separação, a busca de segurança, os momentos de refeições, o espaço de higiene (banho, troca, escovação), o horário de descanso, a organização do espaço físico por faixa etária, culminando no desenvolvimento da capacidade simbólica do pensamento infantil.

Quanto aos Fundamentos da Proposta Pedagógica de 4 a 6 anos, o brincar com papéis ou faz de conta, materiais de construção e regras, bem como a Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade, Arte, Música, Matemática, Movimento faziam parte da organização do trabalho da rede e da proposta curricular. No entanto, as práticas e reflexões apresentadas representavam, em muitas situações, um resumo do Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil, que era o documento principal da época. Em 2001, houve a organização da Grade Curricular das Áreas de Arte, Matemática, Linguagem Oral e Escrita para Crianças de 4 a 6 anos, contendo objetivos gerais, blocos de conteúdos e orientações didáticas. Muito utilizado na construção do plano de ação de cada professor, este documento abarcava a prática em sala de aula, já que trazia discussões sobre “o que ensinar”, “como ensinar” e “para que ensinar”. Embora o termo “grade curricular” tenha sido adotado para o documento, a ideia não esteve pautada na divisão de horários como no Ensino Fundamental, mas no ensino a ser realizado pelo professor.

A partir de 2005, as formações tiveram como foco aprofundar as concepções sobre a modalidade, abordando temas como: cuidar, brincar, acolhimento e adaptação, ambientes de aprendizagem, cultura de outros povos, planejamento e organização da rotina, bem como a construção de instrumentos de avaliação em linguagem oral e escrita, observáveis² no tocante ao cuidar, à leitura, à identidade e autonomia.

Vale destacar as discussões fomentadas na rede sobre a concepção do ato de cuidar, ressaltando o seu valor pedagógico/educativo, reconhecendo-o como um momento de aprendizagem de relações, de vivência de sentimentos, autonomia e construção de identidade no universo infantil. Do cuidar mecânico ao cuidar afetivo, do cuidar da higiene ao cuidar das relações, do cuidar por obrigação ao cuidar das aprendizagens: essas foram e são até os dias atuais as reflexões presentes nas unidades de Educação Infantil de Cajamar.

Um salto qualitativo na constituição do trabalho realizado nas escolas de Educação Infantil envolve o investimento na construção de projetos institucionais, como o Brincar, Cuidar, Acolhimento e Adaptação etc., que priorizem aspectos capazes de transformar o todo coletivo e estrutural da escola. Sendo assim, diferente dos projetos didáticos desenvolvidos pelos professores, os institucionais abarcam outras características, pois trazem o diagnóstico da escola, justificativa pautada neste diagnóstico, ações de formação desencadeadas em cada segmento (crianças, pais, professores, funcionários, gestores) e questões que mexem com a formação dos envolvidos, rompendo crenças e paradigmas estabelecidos.

Atualmente, temos escolas que organizam outros projetos institucionais, além do Cuidar e Brincar. São projetos nos quais sentidos são atribuídos e transformações são observadas ao longo dos anos. Dentre eles podemos citar o Acolhimento e Adaptação, que tem como objetivo principal garantir o acolhimento de todos que frequentam o espaço escolar, pais, professores, funcionários e, em especial, as crianças, de forma que possam adaptar-se a este espaço e a diferentes pessoas que circulam nele de maneira mais tranquila, possibilitando a todos que se sintam pertencentes a este grupo.

Como sujeitos históricos, as crianças entram em contato com a diversidade cultural através de experiências como leitura, pesquisa, arte, ciência e brincar. Nesse sentido, projetos didáticos planejados nesta perspectiva vêm ao encontro da concepção de criança que brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona, inova e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura e construindo sua identidade na relação com o outro.

² Em Cajamar os profissionais consideram ‘observáveis’, aspectos para os quais o professor deve estar atento e que indicam o desenvolvimento da criança.

Assim, projetos que oferecem diversas possibilidades de muitos olhares para o mundo, integrando-os numa perspectiva lúdica, constituem uma condição para possibilitar experiências e construir conhecimento, desde que integrem espaços para brincar com espaços de aprendizagem, por meio da confecção de cenários para a brincadeira que correspondam aos cenários reais estudados. Assim, além de ter seu faz de conta alimentado com a produção de outros contextos para sua realização, a criança terá a possibilidade de, na repetição e usufruto da brincadeira, entrar em contato com o que estuda formalmente, numa perspectiva informal, lúdica e alinhada ao modo de ser e aprender nesta faixa etária.

Outras atividades que podemos destacar são os cantos de atividades diversificadas que constituem um momento da rotina em que as crianças podem escolher o que vão fazer, a partir de várias opções oferecidas e organizadas pelo professor em vários cantos da sala. Ela pode escolher, por exemplo, entre desenhar, ler um gibi, aprender um novo jogo de tabuleiro, brincar com materiais não estruturados etc.

Com essa modalidade de organização garantimos que as crianças vivenciem diferentes situações de aprendizagem, escolhendo, exercitando a autonomia e conhecendo as próprias necessidades, preferências e desejos ligados à construção de conhecimento e relacionamento interpessoal. É importante que esse tipo de organização favoreça o acesso aos mais variados bens culturais, como os proporcionados pela produção literária e comunicação e pela produção artística. A proposta tem função decisiva na formação pessoal e social e na construção da autonomia da criança, uma vez que prescinde de uma orientação direta do professor. Por outro lado, permite ao professor observar mais atentamente os problemas enfrentados pelas crianças, como dificuldades, aprendizagens, gostos e interesses, o que muito o auxiliará em seu replanejamento³.

Esse olhar foi fortalecido na rede a partir de 2005 transcende a visão da organização dos cantos de atividades diversificadas planejados apenas com materiais industrializados. Como exemplo temos o canto dos piratas, desconhecido por muitas crianças e, para brincar neste canto, é preciso estudar, pesquisar, ler textos, imagens, ver trechos de filmes para atribuir significado a este brincar. Nesse sentido, mais uma vez enfatizamos: por ser cultural, a criança aprende a brincar, ou seja, brincar se ensina.

³ Informações extraídas do site: http://www.ibmcomunidade.com.br/kidsmart/detLeitura.asp?codigo_leitura=8&codigo_idioma=3. Data de acesso: 21/11/2011.

Plano Municipal de Educação: a Educação Infantil em Cajamar nos próximos dez anos – atendimento e qualidade, diretrizes indissociáveis

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96, art. 29), a Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família e da comunidade. Definido pela Constituição Federal de 1988, o atendimento, na Educação Infantil, é dever do Estado em relação à Educação, oferecido em regime de colaboração e organizado em sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

A partir de 2001, o Censo Escolar (Cajamar) passa a divulgar os dados de matrícula distinguindo creche e pré-escola. Foi o ano em que registramos 118 matrículas nas creches e 1.449 na pré-escola. Passados dez anos, temos, em 2011, 1.148 matrículas para crianças de 1 a 3 anos e 1.804 para crianças de 4 e 5 anos; em relação aos anos anteriores, houve diminuição de matrículas nesta etapa por causa da inserção das crianças de 06 anos no 1º ano do Ensino Fundamental de 9 anos. Em 2004, por exemplo, registrávamos 2.610 matrículas para crianças de 4 a 6 anos na Educação Infantil⁴.

Há treze anos contávamos com duas creches para o atendimento da faixa etária de 1 a 3 anos e nove escolas de Educação Infantil para as crianças de 4 a 6 anos. Atualmente, temos dez unidades educacionais destinadas às crianças de 1 a 3 anos e quatorze para a fase de 4 e 5 anos, o que demonstra o crescimento do município.

Diante disso, em 2010 houve a reformulação e a elaboração do novo Plano Decenal de Educação (2011/2020), sendo suas metas principais as seguintes:

METAS EDUCAÇÃO INFANTIL PME 2010-2020

- Ampliação da oferta na modalidade creche de modo a atender o total da demanda em período parcial ou integral até 2015;

⁴ Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Censo Escolar. Site: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-matricula>. Acesso em: 20/11/2011.

- Implantar, gradualmente, a partir de 2015, o período integral para crianças de 0 a 5 anos de idade;
- Garantir para todas as crianças de 0 a 5 anos de idade no mínimo uma refeição em cada um dos períodos de aula;
- Adequação do ambiente físico conforme os padrões aprovados pelo Conselho Municipal de Educação, à luz da Legislação Federal;
- Definir a proporção alunos/professor/classe/fase/ano, levando em conta a estrutura física das escolas e a legislação vigente;
- Avaliação e monitoramento dos projetos político-pedagógicos, elaboração anual dos planos de ação com a participação da comunidade escolar e local;
- Realizar estudo sobre custos da Educação Infantil, para melhoria da qualidade do atendimento, a partir das novas metas e diretrizes deste Plano⁵.



As diretrizes e metas apontadas mostram a preocupação com as dimensões e com os indicadores que constituem qualidade para a Educação Infantil⁶. A dimensão do planejamento institucional aponta a importância da atualização sobre orientações legais vigentes e sobre os conhecimentos já acumulados a respeito da Educação. Isso significa que avaliar, rever e monitorar o acompanhamento do projeto político-pedagógico envolve também constante formação e aprimoramento.

Nesse contexto, pensar no projeto político-pedagógico requer clareza de concepções acerca das experiências e aprendizagens que podem ser vividas e consolidadas pelas crianças na Educação Infantil. Estudar as diferentes maneiras de pensar, agir, falar, inventar e sonhar dos pequenos faz com que haja uma aproximação da dimensão que envolve a multiplicidade de experiências e linguagens, sendo este um dos grandes focos de formação para os próximos anos.

⁵ As diretrizes e metas para a Educação Infantil encontram-se na íntegra no Plano Decenal de Educação do Município de Cajamar: 2011 – 2020, p. 38 a 41.

⁶ Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica. **Indicadores de Qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

1.2.1 – Características da Rede

Os eruditos são aqueles que leram nos livros; mas os pensadores, os gênios, os iluminadores do mundo e os promotores do gênero humano são aqueles que leram diretamente no livro do mundo.

Arthur Schopenhauer

Um dos desafios na gestão das políticas públicas é ter um diagnóstico o mais esclarecedor possível da realidade local.

Conhecer a realidade local significa mapear desde os atores que estão direta ou indiretamente envolvidos na questão, bem como as circunstâncias territoriais, econômicas, culturais, dentre outras, que permeiam os contextos.

Em se tratando de Educação, Paulo Freire (1921-1997) nos provoca a olhar o mundo. Não uma simples passada de olho, como popularmente se diz, mas um olhar de reconhecimento das peculiaridades presentes no cotidiano. Para ele “[...] a leitura do mundo precede a leitura da palavra”. (Freire, 2006. p.11).

Neste sentido, para reorientar os caminhos da Educação Infantil em Cajamar é fundamental conhecer minimamente a comunidade escolar. Quem e quantos somos? Onde estamos? Quais os problemas enfrentados pela população local? Como os familiares participam das escolas? Como os profissionais da Educação estão se preparando para vivenciar o dia a dia nas escolas? Estas são algumas das muitas questões que devemos constantemente nos fazer enquanto educadores/pesquisadores e cidadãos que contribuem para a construção da qualidade social da Educação.

Nos próximos parágrafos, veremos um pequeno recorte desta realidade das escolas municipais de Cajamar.

Salientamos que as informações abaixo foram fornecidas pelas próprias unidades educacionais.

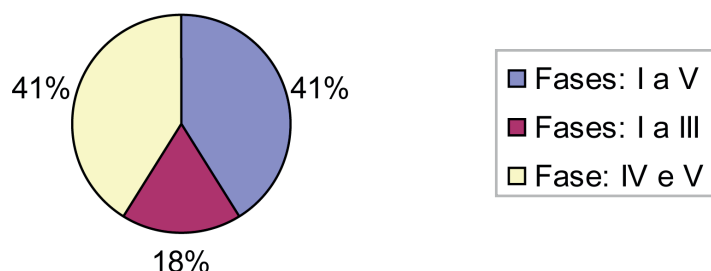
A Escola

Nas últimas décadas, a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) vêm pautando as políticas públicas para a Educação.

A universalização do atendimento na Educação Infantil é uma das metas que compõe o documento preliminar do Plano Nacional de Educação 2011/2020. Na esfera municipal, Cajamar vem criando condições para atender a tais diretrizes.

Em 2003 havia 10 escolas⁷ atendendo à Educação Infantil. Atualmente são 17 unidades educacionais que dispõem em suas dependências o atendimento às crianças de 0 a 5 anos organizado da seguinte forma:

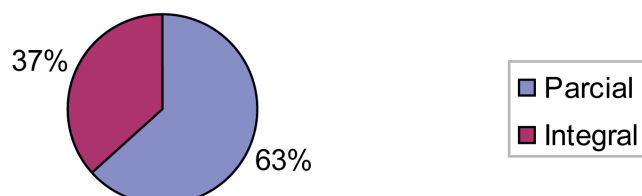
Modalidade de atendimento:



Conforme o gráfico acima, 07 unidades (41%) oferecem atendimento total à Educação Infantil, 07 unidades destinam-se ao Parcial (Fases IV e V) e 18% - equivalente a 03 unidades - realizam o atendimento exclusivo para o Integral (Fases I, II e III). Vale ressaltar que as unidades que atendem a Educação Infantil contemplando as Fases IV e V também oferecem o 1º ano do Ensino Fundamental (as crianças de seis anos).

O total de crianças presentes na Educação Infantil compreende:

Matriculas/2012



Ou seja, 1.014 atendimentos nas creches e 1.756 crianças nas pré-escolas da rede municipal.

Com relação ao suprimento da demanda, as informações mostram que o Parcial tem uma cobertura quase total e somente 03 unidades relatam que atendem cerca

⁷ Plano Municipal de Educação, 2011/2020, p. 26.

de 80% a 90% das vagas solicitadas. Contudo, na outra ponta, não diferente da realidade nacional, vemos as creches com lista de espera, tendo que adotar critérios para admissão de novos estudantes mediante a insuficiência de vagas. A média de cobertura de atendimento pelas unidades frente ao solicitado pela comunidade é cerca de 50%.

Segundo Censo/IBGE 2010, em Cajamar a população infantil na faixa de 0 a 5 anos compreende 9,6%, perfazendo um total de 6.155 crianças, sendo que 6.031 são crianças moradoras da zona urbana da cidade e 124 da área rural da cidade.

Considerando esses dados, podemos perceber que a demanda de atendimento para a Zona Rural tem 100% de cobertura. O déficit de vagas encontra-se na zona urbana.

Outro ponto que podemos destacar diz respeito ao traslado residência – escola: cerca de 40 a 50% das crianças utilizam transporte escolar (público ou particular) e somente 2 escolas relatam que seus estudantes não fazem uso deste tipo de serviço.

Para a oferta desta modalidade de ensino, as unidades dispõem de espaços organizados para o atendimento, tais como solário, parque, além, é claro, das salas de aula. Vale destacar o investimento na área da Tecnologia de Comunicação e Informação – TCIs, disponibilizando para as escolas equipamentos de multimídia e salas de informática.

As 17 escolas informam que têm, à disposição das crianças, acervo de livros e brinquedos, mas poucas têm um espaço exclusivo de brinquedoteca ou biblioteca.

Frente a essas dificuldades para a cobertura total da demanda, as diretrizes propostas no PME 2011/2020⁸ trazem em suas metas a implantação gradual do atendimento em tempo integral, bem como a ampliação da oferta de vagas.

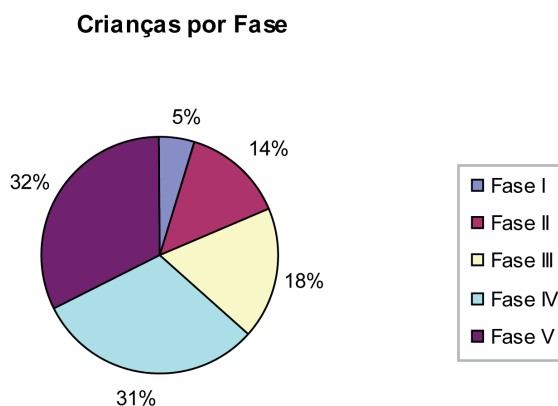
As Crianças

O atendimento às crianças é organizado por grupos etários, denominados fases:

- Fase I – Bebês de 12 até 23 meses;
- Fase II – de 2 a 3 anos;
- Fase III – de 3 a 4 anos;
- Fase IV – 4 anos;
- Fase V – 5 anos.

8 Plano Municipal de Educação, 2011/2020, p. 53.

A média de vagas por turma varia entre 10, na Fase I, e 25 crianças, nas Fases IV e V.



O gráfico acima mostra que o maior público atendido é o de crianças entre 4 e 5 anos. Neste caso, podemos inferir que a oferta de vagas para este público é maior em decorrência do atendimento ser em período parcial. Em contrapartida, o menor atendimento refere-se aos bebês (Fase I), que necessitam do período integral e têm as turmas compostas em média por 8 a 12 crianças.

Quanto ao número de meninos e meninas presentes nas unidades, a composição está equilibrada. Poucas unidades apresentam algum desequilíbrio no que concerne à distribuição de gênero.

No que tange à cor/raça, as escolas informam que entre 50 e 70% das crianças são brancas, seguidas por pardas. Cerca de 10% são negras e menos de 1% é de crianças indígenas.

Neste contexto de diversidade e inclusão, em quase todas as unidades estão sendo atendidas crianças com deficiência. A média é de 01 estudante por unidade. Os tipos de deficiência subsidiados são físicos, intelectuais, transtorno global de desenvolvimento e Síndrome de Down. Não foram apontados casos de estudantes com deficiência auditiva ou surdez, o que nos leva a questionar o processo de escolarização desta população, tendo em vista que no Ensino Fundamental há crianças com tal deficiência frequentando a escola.

A Comunidade

As características das comunidades em que se localizam as escolas de Educação Infantil são bastante peculiares. Apesar de fazer parte da região metropolitana de São Paulo, as realidades locais nas áreas de zoneamento são muito específicas.

Para termos uma ideia, a pesquisa favoreceu o conhecimento, no que tange ao item “saneamento básico”, de que a zona urbana está bem assistida, ainda que apresentando déficit destes serviços em regiões localizadas. Diferentemente da zona rural, uma vez que a maioria dos seus bairros não possui água encanada ou sistema de coleta de esgoto. O abastecimento de água é feito por poços perfurados nas próprias residências ou caminhão-cisterna (caminhão pipa) e o esgoto é direcionado para fossa séptica. Quanto à coleta pública do lixo doméstico, há realização em todo o município.

No que diz respeito às principais necessidades/dificuldades existentes nos bairros, as unidades relatam que em ambas as regiões aparecem ausência de área de lazer ou programação cultural, seguida de unidades educacionais em tempo integral ou que atendam às outras modalidades de ensino (fundamental e médio).

Especificamente na área rural os itens destacados foram a ausência de tratamento de esgoto, pavimentação, regularidade no transporte público e de comércio de grande porte. Enquanto que na área urbana os problemas apontados na pesquisa são a acessibilidade e mobilidade nas ruas, alagamentos, manutenção e limpeza das ruas e calçadas, rede bancária (ausência ou ampliação de agências), regularidade no fornecimento de água encanada, assistência à saúde (UBS), segurança pública e trânsito de veículos.

Os Familiares

Pode-se observar, por meio dos relatos apresentados pelas unidades, de que se trata de um grupo diversificado, desde a faixa etária até a escolaridade.

Confirmando a tendência de uma presença mais assídua no acompanhamento desta primeira fase de escolarização, os relatos informam que entre 60 e 90% das crianças são acompanhadas pelos pais às unidades, as demais porcentagens se dividem entre avós, tios, irmãos.

A faixa etária deste grupo tem a sua maior concentração dos 20 aos 30 anos, o que revela um grupo de pais jovens adultos (cerca de 60%), o que se reflete na escolarização. Esse mesmo número cursou ou concluiu o Ensino Médio. No que refere ao nível superior, em torno de 6% dos familiares concluíram ou estão cursando.

A situação profissional dos familiares está mais concentrada no ramo da indústria (o que confirma a característica do potencial econômico do município), seguida do ramo do comércio e dos serviços.

A opção religiosa das famílias é, em sua maioria, a católica (60%), seguida da evangélica (cerca de 30%) e 10% dos familiares fazem parte de outras religiões ou não declararam.

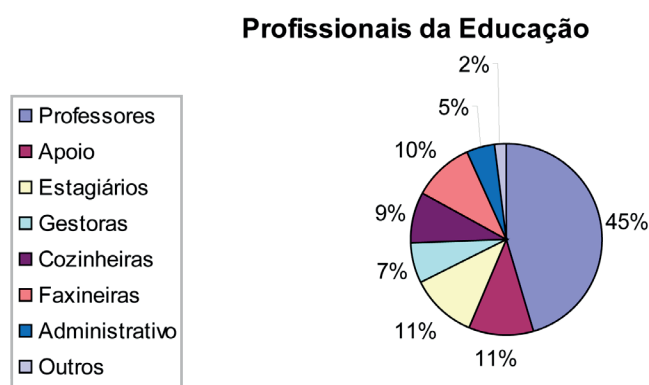
Quanto à participação na escola, as unidades relatam que o momento forte são as reuniões com os familiares e as festas. Também foram destacadas outras atividades com menos ênfase, tais como projetos, palestras e oficinas. No que diz respeito aos colegiados escolares (APM e Conselhos Escolares), quase todas as unidades citam a existência desses grupos, dos quais as famílias participam.

1.2.2 - Os Profissionais da Educação

A composição do grupo de profissionais que atua na Educação é bastante diversificada, tanto nas suas origens, quanto nas suas expectativas em relação ao processo de escolarização. Frente a isto, é de extrema importância que o ambiente escolar disponha de toda a sua habilidade analítica e propositiva para conhecer este contexto e considerar esta diversidade, tempos e saberes construídos por toda a comunidade para a organização e gestão do trabalho escolar.

Sabemos que a figura central para quem se destina toda esta movimentação é a criança. Mas, para garantir a qualidade na gestão dos conhecimentos, dos recursos didáticos e pedagógicos, e das novas formas de gestão democrática e participativa, é imprescindível que esta equipe composta por professores, gestores, funcionários do administrativo, da cozinha, da limpeza e da zeladoria da escola, tenham clareza acerca de sua importância e de seus papéis dentro deste universo.

Neste sentido, conhecer este grupo é o primeiro passo. Assim, os parágrafos abaixo apresentam uma pequena amostragem do perfil dos profissionais que atuam no cotidiano das escolas municipais de Cajamar.



No período em que foi realizada esta pesquisa (março de 2012), o grupo lotado nas unidades educacionais era composto por 531 profissionais. Como podemos observar no gráfico acima, 45% são professores – 241 profissionais, 19% compreendem os funcionários da cozinha e limpeza (100 trabalhadores), 7% equivale a 36 cargos, exercidos pelos gestores (em média dois trabalhadores por unidade). Os demais 29% são ocupados por estagiários, apoio, administrativo e outros colaboradores.

Especificamente nesta caracterização, vamos destacar o corpo docente e os gestores. As características deste grupo reafirmam o perfil do magistério brasileiro. A maioria dos docentes e gestores são mulheres.

Com relação à cor/raça, a maioria dos professores declaram-se brancos (este predomínio variou de 50% a 85% nas unidades), seguidos por pardos, pretos e amarelos. Não houve declaração indígena.

A maioria dos profissionais está acima dos 30 anos, sendo que o maior grupo compreende a faixa etária de até os 40 anos.

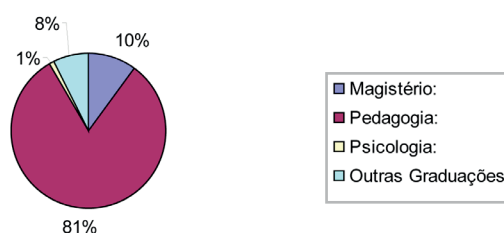
Quanto à formação, o artigo 62 da LDB 9394-96, define que:

[...] A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil [...].

A formação da equipe de docentes e gestores da rede municipal de Cajamar atende as exigências da lei. Como vemos abaixo, 81% dos docentes são pedagogos (229 profissionais) e 9% têm mais de uma graduação ou são formados em outras áreas, como, por exemplo, Letras e Psicologia.

Observa também que 14% destes profissionais estão cursando ou já realizaram algum curso de pós-graduação lato sensu.

Escolaridade dos docentes e gestores



Considerando que a formação dos profissionais é um dos pilares para educação de qualidade, nos últimos anos a Diretoria de Educação de Cajamar vem oferecendo uma série de atividades neste campo da formação continuada para a Educação Infantil. As mais citadas pelos professores/docentes são:

1. Desenvolvimento Infantil – Teoria de Wallon (CEDUC)
2. Áreas do Conhecimento
3. Educação Inclusiva
4. Libras – SELIS
5. Reorientação curricular

É importante destacar que algumas unidades apontam a relevância da formação local nos momentos de HTPC/HTPI.

Ao considerarmos o tempo de trabalho dos profissionais dessa modalidade, podemos observar que um grande número tem vivenciado as formações.

As informações fornecidas pelas unidades revelam que 60% dos docentes/gestores estão na rede há mais de três anos, o que nos leva a inferir uma baixa rotatividade dos profissionais, o que, a priori, pode garantir a qualidade do processo formativo exposto acima, tendo em vista o aprofundamento dos estudos diante dos desafios vivenciados no cotidiano da escola.

Ou seja, esta constância do grupo proporciona a construção de um processo formativo que promove a tomada de consciência quanto à mediação entre o trabalho educativo ético e coerente com currículo crítico, para a construção de uma escola participativa e democrática que deve ser revelada nos projetos político-pedagógicos das unidades.

Reflexões de uma Rede: o que a educação infantil tem proporcionado às crianças?

Sabemos que a criança busca incessantemente satisfazer as suas necessidades. Desejar, perguntar, descobrir, experimentar são algumas das ações presentes no cotidiano das crianças, seja no ambiente familiar ou na escola. Diante disso, precisamos nos interrogar: as práticas presentes na rede de Cajamar, os projetos realizados, sejam eles didáticos ou institucionais, garantem espaços e/ou propostas para esse tipo de ação e interação das crianças? Tanto o período integral como o período parcial têm oferecido condições para que as crianças brinquem, aprendam e ampliem sua participação na cultura? Nossas propostas curriculares garantem o

tempo e o espaço para criar? Como avaliamos nosso fazer, nossas ações e nossas escolas diante desses questionamentos?

As questões que permeiam um currículo crítico primam por indagação, inquietação, questionamentos, idas e vindas, encontros e desencontros que mexem com crenças, causam desconfortos e discordâncias e também propiciam situações que provocam e desafiam o processo de construção do conhecimento.

Temos a prática de olhar os pequenos sob nosso ponto de vista porque fomos formados assim. O currículo crítico rompe com essa tradição, porque seu fundamento interacionista exige considerar os sujeitos da aprendizagem. Desse modo, fica nítida a necessidade de sempre levar em conta o ponto de vista das crianças, a sua história pessoal, a cultura da infância. É nesse sentido que as interrogações acima são essenciais e ajudam a reflexão e tomada de decisão sobre o próprio fazer.

Aprendemos com Paulo Freire que Educação e Pedagogia dizem respeito à formação cultural, pois o trabalho pedagógico deve favorecer a experiência com o conhecimento científico e cultural, formação cultural compreendida tanto na dimensão de produção nas relações sociais cotidianas, como na produção historicamente acumulada, presente na literatura, na música, na dança, no teatro, no cinema e nas produções artísticas, históricas e culturais.

Os dados apresentados nos aproximam das escolas, das crianças e dos educadores. Conhecer melhor a realidade com a qual se trabalha é um primeiro passo para novas indagações, buscando aperfeiçoar cada vez mais o atendimento aos nossos educandos.

Pensar sob essa ótica significa investir na proposta curricular, no projeto político-pedagógico da escola e na formação continuada do professor, discutindo conceitos e práticas, como estudar, registrar e trocar experiências, saberes e ideias.



2 – Currículo da Educação Infantil

(...) O aprendizado das crianças começa muito antes delas frequentarem a escola. Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia.

(VYGOTSKY, 2008, p. 94).⁹

Segundo Vygotsky, a história da sociedade e o desenvolvimento do homem estão totalmente ligados, de forma que não seria possível separá-los. Desde que nascem, as crianças têm constante interação com os adultos, pois estes naturalmente procuram passar para as crianças sua maneira de se relacionar e suas culturas.

Diante desta afirmação, a rede de Cajamar concebe a criança de 0 a 5 anos como sujeito social e historicamente constituído que, na interação com o outro e com o meio, constrói sua identidade, brinca, imagina, deseja, observa, experimenta, questiona, aprende e se desenvolve produzindo cultura. Portanto, a criança é um ser simbólico e de linguagem que carrega consigo uma “bagagem” de práticas sociais construídas na relação com seus familiares e outros pares mais experientes e que deve ser considerada pela escola.

Além de considerar a criança enquanto sujeito historicamente constituído, vemos nossas crianças de forma singular, única e que precisam ter sua individualidade respeitada, assim como seus ritmos e diferentes formas de interagir com os outros e com o meio, manifestar emoções e desejos, de agir em situações variadas que vivencia desde bebê ao experimentar novas situações que exigem dela a necessidade de adaptar-se a novos ambientes e pessoas, aprendendo e desenvolvendo-se cada vez mais para que possa compreender o mundo e a si mesma.

Portanto, se é nas interações que as crianças mobilizam seus conhecimentos e suas funções psicológicas (afetivas, cognitivas, motoras, linguísticas), é de extrema importância que elas tenham na escola amplas oportunidades de vivenciar diferentes experiências e de trocar conhecimentos com adultos e outras crianças, propiciadas pelo planejamento de seus professores e de uma rede que atua em benefício de uma educação de qualidade para todos.

⁹ VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A Formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

2.1 – Princípios e Eixos Curriculares

Ser criança

De brincar, sonhar e ser feliz

Ter a paz de uma morada em sua vida

E não viver pelas esquinas do país.

(Rubinho do Vale¹⁰, 1990)

Os artigos 15 e 16 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) tratam do direito à liberdade e à dignidade considerando-os imprescindíveis ao processo formativo na infância e adolescência. Para esclarecer o que tratam esses direitos, os artigos apontados citam os seguintes aspectos:

O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos:

- I - ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários, ressalvadas as restrições legais;
 - II - opinião e expressão;
 - III - crença e culto religioso;
 - IV - brincar, praticar esportes e divertir-se;
 - V - participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação;
 - VI - participar da vida política, na forma da lei;
 - VII - buscar refúgio, auxílio e orientação.
- (ECA, art.16, lei nº 8.069, 13 de julho de 1990)

Em consonância com o Estatuto, as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil (2009) trazem para a prática pedagógica o ato de brincar e as interações, a fim de que essas experiências,

- I - promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;
- II - favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;
- III - possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;
- IV - recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais;
- V - ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;

¹⁰ Rubinho do Vale é cantor e compositor do cancioneiro popular do Vale do Jequitinhonha.

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

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

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

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

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

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

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

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

Ao analisarmos os documentos referenciais para a elaboração desta proposta curricular percebemos ser um grande desafio propor situações nas quais o brincar e a interação garantam que as crianças tenham acesso a esse conjunto diversificado de experiências e situações de aprendizagens.

Sem perder de vista estas orientações, o Caderno de Diretrizes traz para a rede municipal de Cajamar em suas diretrizes conceitos, práticas e orientações a fim de garantir uma linha comum de trabalho a todas as unidades educacionais.

Neste sentido, os eixos curriculares Justiça e Cidadania, Diversidade Cultural, Saúde Integral e Qualidade de Vida, apontados pela Diretoria de Educação, vêm para atuar como um fio condutor para todas as práticas vivenciadas na rede, ou seja:

(...) orientar o olhar, as escolhas e abordagem a ser dada no momento de definir as aprendizagens e o perfil de pessoas e de sociedade que se pretende formar. À escola não cabe ensinar tudo, mas é fundamental que aquilo que seja ensinado seja relevante e possa incidir na vida das pessoas.

(Caderno de Diretrizes, 2012. p.)

Justiça e Cidadania

Como sujeitos de direitos, as crianças precisam vivenciar situações que lhes permitam compreender e respeitar seus direitos e os das demais pessoas no ambiente escolar. Estarão exercendo a cidadania e aprendendo a ser solidárias todas as vezes que vivenciarem situações de acolhimento, de problematização, de escolhas, de compartilhamento, de criatividade. É esse ambiente de respeito e de aprendizagem permanente que garante o desenvolvimento pleno a que cada criança tem direito.

Diversidade Cultural

Como sujeitos históricos que se constituem na cultura, seja no ambiente familiar ou por meio do processo de escolarização, as crianças convivem em espaços multiculturais.

Assim, podemos reconhecer a criança como portadora e produtora de cultura. A escola deve propiciar ambientes e situações que valorizem esse potencial cultural, que possibilitem a expressão das culturas individuais por meio das diferentes linguagens e busquem a ampliação deste repertório trazido pela criança. Ou seja, é preciso permitir que as crianças entrem em contato com a diversidade cultural através de experiências com leitura, pesquisa, arte, ciência e brincar, favorecendo a construção de sua identidade na relação com os outros, com as diferenças.

Para isto, a escola, através de projetos didáticos planejados nesta perspectiva, reafirma a concepção de criança que brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona, inova e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. Pensar nessa perspectiva é assumir neste eixo a singularidade da infância.

Qualidade de Vida e Saúde Integral

As crianças devem receber atendimento que priorize hábitos de saúde e cuidado com o meio ambiente, para que aprendam a desejar uma vida com boa qualidade para si e para os outros. Dormir bem, brincar com alegria e liberdade de criação, alimentar-se com regularidade, experimentar a diversidade de possibilidades: cores, odores, sabores, caminhos, amigos, lugares, conhecer e respeitar as muitas formas de vida. O cuidado como fundamento básico da vida deve estar garantido a todas as crianças.

Considerando os princípios e os eixos apontados, concluímos que a escola de Educação Infantil desenvolverá uma proposta curricular assentada no

compromisso com a formação e o desenvolvimento das crianças na diversidade, com seu brincar, sua alegria, sua saúde e qualidade de vida e sua efetiva cidadania.

2.2 – Concepções e Práticas

Nossas concepções sobre infância, sobre educação das crianças e sobre o trabalho pedagógico na escola de Educação Infantil possibilitam-nos propor e organizar o currículo e as práticas que sustentam uma atuação consistente nesse universo.

A Infância e sua Singularidade

Ao longo do século XX, cresceu o esforço pelo conhecimento da criança, em vários campos do conhecimento. Desde que o historiador francês Philippe Aries publicou em 1960¹¹ seu estudo sobre a História Social da Criança e da Família, analisando o surgimento da noção de infância na sociedade moderna, sabemos que as visões sobre ela são construídas social, legal, cultural e historicamente e, portanto, têm-se modificado ao longo dos tempos. A ideia de infância não existiu sempre e da mesma maneira. Surgiu com a sociedade capitalista, urbano-industrial, à medida que mudavam a inserção e o papel social da criança na sua comunidade.

Do ponto de vista da ciência que estuda o desenvolvimento humano, a infância é o período de crescimento que vai do nascimento até a puberdade. De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente, criança é a pessoa até os doze anos de idade (incompletos). A Constituição Federal de 1988 estabelece um caráter diferenciado para a compreensão da infância, os pequenos são sujeitos de direitos e em pleno desenvolvimento, desde seu nascimento.

Assim, pode-se caracterizar infância como uma produção social e histórica e não, simplesmente, uma fase biológica e natural de um processo de crescimento que passa para a adolescência e depois para a vida adulta.

Sendo um sujeito único em pleno e constante desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e emocional, a criança possui uma natureza singular que a caracteriza como ser que sente e pensa o mundo de um jeito muito próprio, o jeito da infância. No seu processo de construção do conhecimento, utiliza as mais diferentes linguagens e exerce a capacidade que possui de ter ideias e hipóteses originais sobre aquilo que busca desvendar.

Embora dependente do adulto para sobreviver, a criança é um ser capaz de interagir num meio natural, social e cultural desde bebê. A partir de seu

¹¹ O livro foi publicado em 1960 na França, sendo traduzido e divulgado no Brasil a partir de 1970.

nascimento, o bebê reage ao entorno, ao mesmo tempo em que provoca reações naqueles que se encontram por perto, marcando a história daquela família.

De acordo com Vygotsky (1896-1934), a interação social é um processo que se dá a partir e por meio de indivíduos com modos histórico e culturalmente determinados de agir, pensar e sentir, sendo inviável dissociar as dimensões cognitivas das afetivas dessas interações e os planos psíquico e fisiológico do desenvolvimento decorrente. Nessa perspectiva, a interação social torna-se o espaço de constituição e desenvolvimento da consciência do ser humano, desde que nasce (Vygotsky, 1991).

Olhar o mundo a partir do ponto de vista da criança pode revelar contradições e outra maneira de ver a realidade. Desvelando o real em situações de faz de conta, as crianças falam não só do seu mundo e de sua ótica de crianças, mas também do mundo adulto por meio da imitação. Assim, a criança também compõe a sociedade, estando em permanente processo de humanização, de relações, de negociações em um contexto permeado pela diversidade socioeconômica e cultural. Tal diversidade na escola de Educação Infantil necessita ser respeitada, orientada, escutada em seus anseios e curiosidades, para que as crianças possam viver sua infância brincando, sonhando, imaginando. Compreender, conhecer e reconhecer o jeito único da criança ser e estar no mundo é o grande desafio da Educação Infantil.

Cuidar e Educar

Educação Infantil não é [...] um “luxo” ou um “favor”, é um direito a ser melhor reconhecido pela dignidade e capacidade de todas as crianças [...].

(CEB 022/98)

A Educação Infantil como direito social é relativamente recente na realidade educacional brasileira, pois as crianças adquiriram, com a Constituição de 1988, o direito de serem educadas em creches e pré-escolas, na sua comunidade. O caráter reducionista do assistencialismo, voltado à prevenção da carência, da doença, da fome, como forma de compensar as mazelas sociais, foi assim rompido.

A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, representam um grande avanço conceitual, colocando a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, tendo por finalidade o desenvolvimento integral da criança de 0 a 6 anos, com a promoção de experiências pedagógicas de aprendizagem, ou seja, oportunidades de manusear, observar,

identificar, enumerar, classificar objetos, pesquisar, analisar, descobrir, comparar, relacionar e inovar diante de situações de seu cotidiano, referindo-se às dimensões da corporalidade, aos conhecimentos, à socialização, à comunicação, à autonomia e à criatividade.

Antes de frequentar uma instituição de ensino, a criança já traz consigo conhecimentos, que foram construídos no meio social e cultural no qual está inserida. Desta forma, o papel da Educação Infantil é propiciar a ampliação deste universo social e cultural, considerando as especificidades afetivas, emocionais, motoras e cognitivas das crianças, bem como favorecer o seu desenvolvimento integral, proporcionando qualidade às experiências oferecidas e que podem contribuir para o exercício da cidadania. Diante disto, ao propor outras experiências que visam ampliar o repertório infantil, todo o ato educativo deve ter como princípios:

- Respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas etc.;
- Direito da criança a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação;
- Acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à integração social, ao pensamento, à ética e à estética;
- Socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais;
- Atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade.

Considerar estes princípios para a elaboração de um currículo para a Educação Infantil significa olhar a educação da criança pequena na sua totalidade e compreendendo dois processos complementares e indissociáveis: educar e cuidar.

A escola deve ser um espaço de aprendizagem significativa para a criança, oferecendo e elevando os elementos de cultura, os quais aprimoram o seu desenvolvimento e inserção social e propiciam também o desenvolvimento da identidade por meio de aprendizagens diversificadas realizadas em situações de interação.

O cuidar é uma parte integrante da Educação e, portanto, exige conhecimentos, habilidades e instrumentos que extrapolam a dimensão pedagógica. Sabemos que a criança pequena é dependente e requer auxílio do adulto para o seu

desenvolvimento integral. Para isto, cuidados relacionados com a dimensão afetiva, com aspectos biológicos, bem como com a qualidade com que são oferecidos e o acesso aos conhecimentos variados fazem toda a diferença.

Assim, “cuidar significa ajudar o outro a se desenvolver como ser humano, valorizar e ajudar a desenvolver capacidades” (RCNEI, 1998. p. 23-24). Inclui também preocupações que vão desde a organização dos horários de funcionamento das instituições, passando pela organização dos espaços, pela atenção aos materiais que serão oferecidos como, por exemplo, brinquedos, tintas, tecidos, meios e suportes, livros, jornais, revistas e pelo respeito às manifestações dos pequenos.

O processo de interação com as pessoas e as coisas do mundo vai levando a criança a atribuir significados àquilo que a cerca. Este processo, que faz com que a criança passe a participar de uma experiência cultural que é própria de seu grupo social, é o que chamamos de Educação voltada à formação humana. No entanto, esta participação na experiência cultural não ocorre isolada, fora de um ambiente de cuidados, de uma experiência de vida afetiva e de um contexto material que lhe dão suporte.

A partir do momento que pensamos no cuidar que prima pelo olhar e pela proximidade das relações com o outro, “educar significa propiciar situações de cuidado, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito, confiança e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural” (RCNEI, 1998. p. 23-24).

Brincar e Educar: concepções historicamente construídas

A evolução histórica das relações entre o brincar e a Educação é estudada por Kishimoto (1994) e por Brougère (1998). Fazendo uma retrospectiva da presença do brincar na Educação desde a Grécia e Roma antigas, os autores puderam perceber que, embora estivesse presente nos discursos dos filósofos da Antiguidade, o sentido da atividade lúdica como possibilidade educativa e o conceito de brincar educativo tomam corpo a partir do século XVII, momento em que a criança passa a ser considerada como ser com necessidades próprias.

Para Aristóteles, o brincar só tem sentido por ser um elemento da vida social complementar ao trabalho. O brincar não tem um valor intrínseco, seu valor reside no fato de proporcionar momentos de relaxamento em relação aos de trabalho.

Aristóteles entende o brincar como recreação, como momento de descanso antes e após o trabalho. Segundo Brougère (1998), estamos diante do primeiro paradigma subjacente ao conceito de brincar atualmente.

O primeiro vínculo entre educação e jogo, da mesma natureza que entre trabalho e jogo, segundo Aristóteles e depois Tomás de Aquino, é o do relaxamento. É a primeira inscrição do jogo no espaço educativo através da recreação, e essa relação subsiste ainda hoje. O jogo é o momento do tempo escolar que não é consagrado à educação, mas ao repouso necessário antes da retomada do trabalho.

(BROUGÈRE, 1998. p. 54)

Estudos como os de Wajskop (1996) e Veillard (1996) indicam que a atividade lúdica ainda é justificada, entre outras concepções, como momento de descanso do trabalho escolar. Brougère (1998) descreve as relações tradicionais entre brincar e educação: proporcionar relaxamento, descanso, servir como elemento de sedução da criança e ser o modo pelo qual a criança exercita o corpo.

A ideia de que o jogo pode ser um excelente instrumento de sedução da criança para os conteúdos da aprendizagem formal aponta para o nascimento das novas representações de infância, que passaram a ver a criança como um ser com necessidades específicas.

Além do objetivo de recreação, os jogos, nesse contexto, não são evidenciados por serem jogos, mas sim por serem exercícios físicos. Nessa escola de pensamento, não se encontrará uma valorização do jogo enquanto tal. Tudo se passa como se o jogo fosse utilizado somente como meio de introduzir uma atividade física.

(BROUGÈRE, 1998. p. 53)

O brincar, no campo da Educação, é hoje concebido como um fenômeno multifacetado, que precisa ser compreendido em suas várias dimensões, a fim de aprimorar a reflexão dos educadores sobre as consequências práticas de sua inserção na Educação Infantil. A grande maioria dos trabalhos sobre o brincar na Educação Infantil tem a tendência de utilizar a palavra “brincar” basicamente em dois sentidos: a recreação, descolada do projeto pedagógico e sem necessidade de planejamento e supervisão do educador, e o brincar enquanto trabalho pedagógico, no qual o educador dita todas as regras.

Nosso trabalho evidenciou o fato de que a brincadeira ocupa um espaço ambíguo nas instituições de educação infantil, ora entendida como recreação em oposição ao trabalho escolar, ora como o próprio trabalho infantil psicologizado e até como o instrumento didático da profis-

sional. Raras foram as situações nas quais a brincadeira teve um fim em si mesma.

(WAJSKOP, 1996. p. 211)

Mas, afinal, qual é a função do brincar na Educação Infantil?

O brincar é, com certeza, um dos meios pelos quais todos os animais, racionais e irracionais, e, logo, os seres humanos também, exploram uma diversidade de conhecimentos, ações e experiências nas mais variadas situações, para os mais diferentes propósitos. Brincar é, neste sentido, uma ação aprendida na cultura na qual se está inserida, possibilitando às crianças que se constituam como sujeitos em um ambiente em constantes transformações, ou seja, embora os conteúdos das brincadeiras se modifiquem de acordo com a cultura infantil de cada lugar e com o tempo, a essência do brincar permanece firme para todas as crianças.

(...) Ele garante que o cérebro – e nas crianças quase sempre o corpo – fique estimulado e ativo. Isso, por sua vez, motiva e desafia o participante tanto a dominar o que é familiar quanto a responder o desconhecido em termos de obter informações, conhecimentos, habilidades e entendimento. (...) Em todas as idades, o brincar é realizado por puro prazer e diversão e cria uma atitude alegre em relação à vida e à aprendizagem. Isso certamente é uma razão suficiente para valorizar o brincar.

(MOYLES, 2002. p. 20-21).

A brincadeira, portanto, possui três características: a imaginação, a imitação e a regra, presentes em todos os tipos de brincadeiras infantis, tanto nas tradicionais, nas de faz de conta, quanto nas que exigem regras. Na visão de Vygotsky (1988), os brinquedos e as brincadeiras são indispensáveis para a criação de situações imaginárias. No momento em que a criança está brincando, movimenta-se em busca de parceria e na exploração de objetos, comunica-se com seus pares e se expressa por meio de múltiplas linguagens, descobre regras e toma decisões.

Muitas pesquisas sobre o brincar já foram realizadas por todo mundo, conceituando-o de diferentes maneiras, por diferentes autores. Tudo isso nos leva a reconhecer a importância que ele tem para o desenvolvimento, aprendizagem e o bem-estar das crianças, mas não exclusivamente delas, pois adolescentes e adultos podem e devem ter no brincar experiências prazerosas que garantam seu aprendizado e seu desenvolvimento. Concordando com o autor citado acima, essas experiências prazerosas são importantes, até porque criam “uma atitude alegre em relação à vida e à aprendizagem”.

Kishimoto (1996), analisando os trabalhos de diversos autores sobre as características do brincar, sintetiza os critérios que permitem identificar a atividade lúdica:

- Liberdade de ação do jogador ou o caráter voluntário, de motivação interna e episódica da ação lúdica; prazer (ou desprazer), futilidade, o “não sério” ou efeito positivo;
- Regras (implícitas ou explícitas);
- Relevância do processo de brincar (o caráter improdutivo), incerteza de resultados;
- Não literalidade, reflexão em segundo grau, representação da realidade, imaginação;
- Contextualização no tempo e no espaço.

Os critérios acima destacados, que definem os contornos do brincar, são úteis na medida em que facilitam a observação e o discernimento sobre o que é brincadeira e o que não é, ao mesmo tempo em que possibilitam estruturar intervenções educacionais que, valorizando o brincar, possam preservar suas características.

Ao brincar entre pares, a criança adquire um sentimento de identidade e pertencimento ao grupo no qual convive, ao mesmo tempo em que pensa e aprende sobre uma variedade infinita de práticas sociais e relações humanas, promovendo a reflexão sobre as experiências lúdicas. Podemos concluir, então, que enquanto brincam, as crianças desenvolvem habilidades cognitivas, linguísticas e sociais ao compartilhar a alegria de sua infância a seu modo. Desta forma, ao brincar, as crianças podem participar de momentos importantes que as ajudem a:

- Desenvolver a confiança em si mesmas e em suas capacidades, em situações sociais;
- Realizar ações sozinhas ou com pouca ajuda do professor e/ou de outros parceiros mais experientes (adultos e crianças);
- Desenvolver e valorizar ações de cooperação e solidariedade;
- Desenvolver a percepção sobre os outros;
- Explorar os próprios potenciais e limitações;
- Desenvolver a socialização por meio da interação com o outro (adultos e crianças);
- Experimentar diferentes papéis sociais, nos quais possam expressar emoções, desejos e necessidades;
- Desenvolver a atenção, imitação, memória e a imaginação;
- Conhecer e ampliar o repertório de jogos e brincadeiras e suas regras;
- Ter autonomia para escolher e criar suas próprias brincadeiras.

Levando em conta o brincar e que é através do processo de mediação que o indivíduo se relaciona com o seu meio social, é relevante observar que, através da mediação simbólica, os homens têm possibilidades de desenvolver suas funções

psicológicas. A mediação simbólica é um instrumento intermediário que o indivíduo utiliza para estabelecer uma relação entre “sujeito e objeto”.

Assim, se as outras crianças são como pares mais experientes de forma “natural”, qual o papel do adulto nestas situações na escola?

Podemos dizer, então, que, segundo Vygotsky (2008), a história da sociedade e o desenvolvimento do homem estão totalmente ligados, de forma que não seria possível separá-los. É através deste contato com os adultos e com outras crianças, com jovens e idosos, que os processos psicológicos mais complexos vão tomando forma.

É importante salientar que as crianças não aprendem a brincar sozinhas, da mesma forma que não desenvolvem a linguagem sozinhas, é no contato com o meio, com a cultura na qual convivem e com as pessoas que fazem parte dela, ou seja, na interação com o meio sócio-histórico construído pelas transformações da sociedade/cultura que elas aprendem o significado dos objetos, brinquedos, que elas aprendem a brincar. Portanto, embora brincar seja uma ação espontânea da criança, ela não é natural, ela acontece na mediação, na interação entre sujeito e objeto, fundamentos importantes para que o sujeito possa aprender e se desenvolver cada vez mais, em um processo contínuo e em constante movimento e mudança. Por isso, o brincar precisa receber uma atenção dos professores e como todas as outras atividades, ser planejado, observado e avaliado, mas sem esquecer a sua especificidade que é simplesmente brincar.

Em nenhum momento da rotina na escola infantil deve o educador estar tão inteiro e ser tão rigoroso no sentido de estar atento às crianças e aos seus próprios conhecimentos e sentimentos quanto na hora de brincar.

(FORTUNA, 2011. p.10)

Algumas Situações do Brincar na Escola

(A) Cantos de Atividades Diversificadas

Os cantos ou outros espaços da sala de aula organizados para oferecer atividades diversificadas propiciam momentos muito importantes do brincar na rotina das crianças. É quando elas podem escolher o que irão fazer diante das opções organizadas pelo professor em vários cantos ou espaços da sala, como jogos, faz de conta, artes visuais, leitura etc. Além de terem opção de escolha acerca do que fazer, as crianças também devem ter opções para como brincar, sozinhas, em pequenos grupos, com toda a turma – por isso a garantia da diversidade de opções ou ambientes organizados de forma confortável e convidativa, por temas,

recursos ou tipos de materiais que devem estar sempre acessíveis às crianças é tão importante. O trabalho com os cantos de atividades diversificadas, além de desenvolver os conteúdos voltados ao brincar, também contribui para os voltados à formação social e pessoal e às diversas áreas de conhecimento.

(B) O Parque

Os momentos de parque devem ser outro aspecto de organização do tempo garantido diariamente às crianças, seja de forma livre, que garanta a exploração dos materiais, brinquedos e espaços deste ambiente e sempre garantindo a segurança e a interação entre as crianças e o professor, seja de forma que proporcione momentos de intervenções no espaço ou de sugestões de brincadeiras feitas pelo professor. Este momento será mais explorado na área de conhecimento ligado ao movimento, pois assim como nos cantos em que as crianças desenvolvem aprendizagens relacionadas a outras áreas, nos momentos de parque as crianças também estão se movimentando, interagindo etc., ou seja, aprendendo muitas outras coisas que estão relacionadas ao brincar.

(C) Brincadeiras da Cultura da Infância

Chamamos aqui de brincadeiras da cultura da infância aquelas de tradição da cultura infantil do Brasil e de outras culturas do mundo ensinadas pelo professor ou compartilhadas pelas crianças em momentos dedicados a estas. A brincadeira é uma atividade com contexto social e cultural, onde a criança recria a realidade utilizando sistemas simbólicos.

(D) O Brincar e as Áreas de Conhecimento

Mencionado anteriormente, o brincar pode e deve estar presente em vários momentos na escola, seja em momentos dedicados a ele, seja em momentos reservados às áreas de conhecimento. Por exemplo, nós podemos, através de jogos e brincadeiras, desenvolver aprendizagens matemáticas, mas sem deixar de lado o principal objetivo do jogo e das brincadeiras que é divertir-se, brincar, comunicar-se. Portanto, retomando o que foi dito no início, entende-se que as crianças não diferenciam o “brincar” do “trabalhar” e o professor deve fazer uso disso não apenas para ajudar as crianças a desenvolver habilidades em determinadas áreas, mas para que isso aconteça com qualidade e ludicidade para elas. As crianças devem brincar porque gostam de brincar.

Enfim, para que as crianças possam exercer sua capacidade de criar é imprescindível que haja riqueza e diversidade nas experiências que lhes são oferecidas

nas instituições, sejam elas mais voltadas às brincadeiras ou às aprendizagens que ocorrem por meio de uma intervenção direta.

A brincadeira é uma linguagem infantil que mantém um vínculo essencial com aquilo que é o não brincar. Se a brincadeira é uma ação que ocorre no plano da imaginação isto implica que aquele que brinca tenha o domínio da linguagem simbólica. Ou seja, é preciso apropriar-se de elementos da realidade imediata de forma a atribuir-lhes novos significados. Essa peculiaridade da brincadeira é uma imitação transformada, no plano das emoções e das ideias, de uma realidade anteriormente vivenciada.

Isso significa que uma criança que, por exemplo, bate ritmicamente com os pés no chão e imagina-se cavalgando está orientando sua ação pelo significado da situação e por uma atitude mental e não somente pela percepção imediata dos objetos e situações.

No ato de brincar, os sinais, os gestos, os objetos e os espaços valem e significam outra coisa, diferente daquilo que aparentam ser. Ao brincar, as crianças recriam e repensam os acontecimentos que lhe deram origem, sabendo que estão brincando.

Desse modo, a brincadeira favorece a autoestima das crianças, auxiliando-as a superar progressivamente suas aquisições de forma criativa. Brincar contribui, assim, para a interiorização de determinados modelos de adulto, no âmbito de grupos sociais diversos. Essas significações atribuídas ao brincar transformam-no em um espaço singular de constituição infantil.

Nas brincadeiras, as crianças transformam os conhecimentos que já possuíam anteriormente em conceitos gerais com os quais brincam. Por exemplo, para assumir um determinado papel numa brincadeira, a criança deve conhecer alguma de suas características. Seus conhecimentos provêm da imitação de alguém ou de algo conhecido, de uma experiência vivida na família ou em outros ambientes, do relato de um colega ou de um adulto, de cenas assistidas pela televisão, no cinema ou narradas em livros etc. A fonte de seus conhecimentos é múltipla, mas se encontram, ainda, fragmentados.

É no ato de brincar que a criança estabelece os diferentes vínculos entre as características do papel assumido, suas competências e as relações que possuem com os outros papéis, tomando consciência disto e generalizando para outras situações.

Para brincar é preciso que as crianças tenham certa independência para escolher seus companheiros e os papéis que irão assumir no interior de um determinado tema e enredo, cujo desenvolvimento depende unicamente da vontade de quem brinca.

A Organização do Tempo e Espaço em uma Instituição Infantil

Ao pensar em espaço temos que considerar a quantidade de horas que as crianças passam no ambiente escolar, refletido e planejado em função dos objetivos e dos sujeitos. O ambiente deve facilitar e promover o crescimento global da criança em todas as suas possibilidades, além disso, deve responder às necessidades da criança que se enriquece pelo ambiente que a circunda, aprende com ele, experimenta, conhece, transforma.

Nesse sentido, o conhecimento não é absorvido passivamente do ambiente, não é procriado na mente da criança, nem brota quando amadurece, mas é construído por meio da interação de suas estruturas mentais com o ambiente (Labinowicz, 1982).

Na Educação Infantil todos os espaços são intimamente relacionados e devem confluir para um mesmo projeto educativo, uma vez que a própria organização dos espaços relaciona-se com a maneira do sentir e organizar o tempo na escola. Um primeiro paralelismo surge da necessidade de estabelecer, em nível temporal, rotinas de vida diária: momento do jogo, momento da refeição, momento do sono. São rotinas que conferem à criança um ponto de referência indispensável para o seu desenvolvimento. Essa maneira de sentir e entender a sucessão temporal é reforçada associando-se cada um dos espaços ou cenários da escola a um determinado momento do dia. Assim, por exemplo, a criança entende que é o momento da refeição porque se dirige ao refeitório, ou que é o momento dos jogos porque vai ao pátio. Dessa forma, os espaços marcam um ritmo, uma sucessão de fatos e atividades da vida diária.

Metaforicamente poderíamos nos referir também a “espaços apressados” ou a “espaços lentos”. Com isso se quer expressar que espaços ordenados, harmônicos, sem sobrecarga de estímulos, cores suaves, transmitem, sem dúvida, uma sensação de apaziguamento e que, de alguma maneira, repercutem na qualidade das ações e das atitudes que se desenvolvem nesse ambiente. Por sua vez, espaços desordenados produzem uma sensação de aceleração, propiciando, em consequência, maior nível de estresse e dispersão.

Na Educação Infantil não podemos estabelecer hierarquias, nem na organização do tempo, nem na organização dos espaços, pois entendemos que todos os momentos do dia e todos os espaços podem ser igualmente importantes e educativos. Tão significativo pode chegar a ser o momento da refeição como o das atividades cuidadosamente planejadas pelo educador.

Falamos também de tempos e espaços flexíveis, estruturados, mas não fechados. Espaços e tempos capazes de se adaptar a situações e interesses que surjam do próprio grupo e da vida em geral, que possibilitem à criança explorar e viver processos longos em suas relações com os objetos e com os demais companheiros.

Nessa perspectiva, o tempo em uma escola deve ser vivido, experimentado com o intuito de que as crianças possam aprender e se desenvolver.

É preciso organizar o tempo como elemento integrante do processo de aprendizagem, ou seja, do planejamento didático, tendo em vista os anseios e curiosidades por parte das crianças, por vivenciarem momentos de contatos de atividades que já conhecem ou não. A presença de rotinas orienta a passagem de uma atividade a outra e a organização para o que vai acontecer, fazendo com que a espera entre uma atividade e outra seja tranquila.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), “A rotina representa, também, a estrutura sobre a qual será organizado o tempo didático, ou seja, o tempo de trabalho educativo realizado com as crianças”.

As rotinas devem envolver as mais diferentes atividades, tendo como foco o que a Educação Infantil traz como concepção: o cuidar (higiene, alimentação, relações etc.), o brincar (cantos, parques etc.) e atividades com a orientação do professor (rodas de conversas, leitura etc.).

Na organização do tempo alguns aspectos a serem considerados são:

- Que o tempo das crianças é fundamental para que assim melhor realizem as atividades, fazendo os ajustes necessários para os períodos de maior atenção ou cansaço das crianças;
- Iniciar o dia da turma com a realização de atividades de acolhimento, como os cantos de atividades diversificadas, possibilitando que cada criança possa ser recebida e acolhida pelo professor e aos poucos se identifique com a turma, com o espaço e com o próprio professor;
- A escolha dos horários de cada atividade favorece a melhor organização e torna a participação das crianças mais tranquila;
- A utilização dos espaços externos (pátio, refeitório, parque, sala de aula etc.) da escola precisa acontecer e de forma planejada na rotina, evitando problemas ou a espera das crianças para organização destes espaços, gerando desconforto e agitação entre elas;
- Garantir a diversidade e a regularidade das atividades ao longo do tempo, para que as crianças adquiram maior familiaridade com algumas delas;

- Compartilhar a rotina com as crianças, para que assim elas possam se localizar no tempo e espaço e desenvolver a autonomia para utilização do mesmo;
- Organizar atividades ao longo do dia, da semana, do ano, considerando as modalidades organizativas propostas no currículo: atividades permanentes, sequências didáticas e projetos.

Outro ponto de fundamental importância para a dinâmica da unidade escolar diz respeito ao acolhimento e adaptação das crianças ao ambiente.

Para discorrermos sobre o processo de acolhimento e adaptação é preciso, em primeiro lugar, conceituarmos esses dois aspectos.

De acordo com Cisele Ortiz (s/d),

A adaptação pode ser entendida como o esforço que a criança realiza para ficar, e bem, no espaço coletivo, povoado de pessoas grandes e pequenas desconhecidas. Onde as relações, regras e limites são diferentes daqueles do espaço doméstico a que ela está acostumada. Há de fato um grande esforço por parte da criança que chega e que está conhecendo o ambiente da instituição, mas ao contrário do que o termo sugere não depende exclusivamente dela adaptar-se ou não à nova situação. Depende também da forma como é acolhida

Sendo assim, a “discussão sobre o tema acolhimento se faz necessária, pois entendemos a importância de estabelecermos critérios indispensáveis para que a escola se adapte e acolha a todos de forma a favorecer o crescimento afetivo e cognitivo, a interação e autonomia não só dos alunos como da comunidade [...]” (Projeto Institucional “Quero te acolher” da EMEB Emerson Cruz Machado, 2009).

Isso porque a criança, ao ingressar na escola e separar-se dos pais, vive um momento delicado, em que precisa aprender a ficar longe do convívio familiar e a relacionar-se com diferentes pessoas em um novo ambiente. Por isso, é fundamental que haja acolhimento, com ações planejadas que contribuam para que a criança não se sinta só e abandonada, facilitando assim sua adaptação. A adaptação é um momento muito especial e determinante na vida escolar e nas inúmeras outras relações que a criança faz e irá fazer na sua vida.

Investir neste momento essencial da vida da criança, que se caracteriza como singular, é tomar uma decisão institucional, pois há uma inter-relação entre os movimentos da criança e da instituição, fazem parte do mesmo processo. Organização

do espaço, estrutura física, rotina dos funcionários, horários diferenciados constituem tais movimentos.

Definidos como um processo contínuo de mudança, crescimento, desenvolvimento e amadurecimento, o acolhimento e a adaptação são marcados por encontros e desencontros, visto que tanto a criança como seus pais passam a criar novas relações afetivas com um novo grupo que se encontra na sociedade: é o início da vida escolar da criança. Acontecem, a partir de então, novos relacionamentos que favorecem com que a criança construa um mundo social mais amplo.

Este período é desenvolvido sem “prazos” para acabar e iniciar aprendizagens mais “sistemáticas”, pois as atividades espontâneas das crianças vão encadeando-se e integrando-se às propostas do professor, num trabalho também sistemático que versa sobre conteúdos inerentes aos interesses e necessidades deste seu momento de evolução.

(HENRIQUES, 1987. p. 191)

Quando a criança adentra a escola pela primeira vez, configura-se um momento incomparável e difícil tanto para o filho, quanto para familiares e escola. Falamos de uma imensa carga de emoções, expectativas, sonhos, desejos, medos e muita ansiedade. O desejo da família e da escola para que a criança tenha uma boa adaptação, ao mesmo tempo em que há o medo de que ela não se adapte ao espaço e às pessoas que a rodeiam, perfazem os pensamentos dos envolvidos nesse processo. O ingresso na vida escolar representa um passo muito grande em direção à independência.

A organização do espaço precisa considerá-lo um local de atividades e com a função de ser um espaço de vida e de aprendizagem. Isso implica que os espaços precisam ser organizados e planejados de acordo com o que se pretende desenvolver, seja uma atividade diária ou um momento específico da rotina que precise ser realizado em um espaço diferenciado.

Todos os profissionais da Educação Infantil precisam considerar os espaços físicos da unidade escolar como locais de experiências de aprendizagens, ou seja, ambientes educativos. É preciso avaliar e transformá-los em um ambiente acolhedor, acessível às crianças e adultos com deficiências ou dificuldades de mobilidade, estimulante, bonito, seguro, organizado e que colabore para uma aprendizagem significativa.

Neste sentido, podemos destacar a relevância de:

- Mobiliário que respeite a faixa etária e altura das crianças;
- Espaço para exposição dos trabalhos produzidos pelas crianças, de maneira que fique na altura dos pequenos;
- A organização dos mobiliários (em roda, em forma de U, para a realização de uma atividade de arte, realização de jogos etc.);
- Espaço para leitura, com acervo de livros, revistas e jornais com atualização constante.

Na rede municipal de Cajamar, a gestão do tempo didático vem sendo realizada, aproximadamente desde 1998, por meio do trabalho com as modalidades organizativas, como projetos, sequências didáticas, atividades permanentes e ocasionais. Esta proposta de organização da rotina requer um olhar atento do professor diante do que será ampliado, aprofundado e trabalhado, para construir hábitos e atitudes. Diante disso, professores que atuam no período integral com crianças de 1 a 3 anos modificaram a maneira de planejar após discussões em formações, o que nos trouxe, a partir de 2011, a uma reorganização da rotina. Registros, planejamentos e intencionalidades foram ampliados e modificados. Um formato interessante é a organização da rotina em cadernos para interlocução entre as professoras da classe, nos quais pôde haver trocas de impressões, angústias, ideias, avanços, atividades, registros escritos e fotográficos a partir dos focos estabelecidos.

As devolutivas da equipe gestora se fazem presentes, o que demonstra valorização da produção docente. No entanto, dificuldades persistem, como a continuidade nos registros e projetos mais detalhados pelo fato de muitos professores estarem “aprendendo” a registrar, mas isso é processo, é considerar o saber do outro ao mesmo tempo em que ferramentas são dadas para que haja avanço.

2.3 – Avaliação

Conforme estabelecido na Lei nº 9.394/96, a avaliação na Educação Infantil deve ter o objetivo de acompanhar e repensar o caminho do trabalho que vem sendo realizado junto às crianças.

O artigo 31 considera que “(...) na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental”. Contudo, o fato de não ter efeitos de promoção não significa que a qualidade deste processo não deva existir.

O Parecer CNE/CEB nº 20/2009 indica que:

A observação sistemática, crítica e criativa do comportamento de cada criança, de grupos de crianças, das brincadeiras e interações entre as crianças no cotidiano, e a utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.), feita ao longo do período em diversificados momentos, são condições necessárias para compreender como a criança se apropria de modos de agir, sentir e pensar culturalmente constituídos. (p. 17)

Nesse aspecto, ter clareza sobre as preferências infantis, reconhecer a forma peculiar com que participam das atividades, suas preferências de escolhas (amigos para realizar uma atividade, brinquedos preferidos, jogos mais atraentes, histórias preferidas etc.) pode contribuir para o professor e ajudar a reorganização de projetos, sequências didáticas e atividades permanentes cada vez mais adequados, ricos e de acordo com o pensamento e desenvolvimento da criança em sua singularidade.

Este procedimento permite ao professor da Educação Infantil conhecer os aspectos que contribuem ou dificultam as aprendizagens, as diferentes possibilidades para sua expressão e desenvolvimento, a partir das experiências propostas e geradoras de saberes. Fazer uso dos instrumentos de avaliação (portfólios, registros, fotos, anotações, mapeamentos, observáveis) na ótica apontada permite fortalecer ou modificar a forma com que os diferentes instrumentos são preenchidos, analisados e utilizados.

A documentação das observações realizadas a respeito da criança deve acompanhá-la ao longo de seu percurso na Educação Infantil e ser entregue ao professor do ano seguinte para que possa conhecer antecipadamente a particularidade de cada criança. Além disso, ao concluírem a Fase V, é essencial que sua documentação seja compartilhada junto ao professor do 1º ano do Ensino Fundamental para garantir a continuidade dos processos vivenciados pela criança.

Considerando a relevância deste processo de monitoramento e reflexão sobre a prática, vale a pena enfatizar os tópicos abaixo, que explicitam os princípios que fundamentam esse processo.

- A avaliação é parte integrante do processo de aprendizagem, pois possibilita o contínuo planejamento e replanejamento para que ocorra a retomada do percurso de aprendizagem;

- O que, como e quando avaliar são decisões que dependem dos objetivos educacionais e das expectativas de aprendizagem que foram projetadas pelo professor;
- A avaliação é um processo contínuo, integrado ao cotidiano de registros e acompanhamento da prática pedagógica;
- A avaliação deve buscar dados objetivos e focados no aluno e não apenas na interpretação subjetiva do professor.

No que tange à sistematização destes processos, na rede municipal de Cajamar os registros possuem três formas de organização. São as seguintes:

(A) Diagnóstico para o Plano de Ação

Relatório sobre as aprendizagens e/ou necessidades das crianças diante do conjunto de observáveis de cada área, bem como da especificidade da Educação Infantil, tais como: acolhimento e adaptação, cuidar, brincar etc. É essencial que este relatório apresente qualidade de informações que realmente deem sustentação e embasamento para elaboração do plano de ação.

É IMPRESCINDÍVEL QUE OS RELATÓRIOS, DENTRE OUTRAS INFORMAÇÕES, CONTENHAM:

- Nome da escola, do professor, número de alunos matriculados, quantidade de meninos e meninas, ou seja, realizar uma caracterização da classe;
- Período de acolhimento e adaptação das crianças (conforme os observáveis);
- Nome das crianças que necessitam de uma atenção mais cuidadosa explicitando o motivo da mesma;
- Atividades propostas: quais são as aprendizagens que as crianças nos trazem para as diferentes áreas de conhecimento? Este registro será realizado com base nos observáveis presentes neste documento e atividades planejadas a partir deles, com o objetivo de trazer elementos reais sobre os conhecimentos já adquiridos e necessidades da classe em: linguagem oral e escrita, matemática, arte, música, movimento, brincar, cuidar, alimentação.

É importante que, nesse registro, o professor sinalize o que será proposto para que suas crianças desenvolvam significativamente as aprendizagens esperadas.

(B) Organização dos ‘Observáveis’ em forma de mapeamento

Os professores preenchem os mapeamentos da classe e a gestão organiza os dados gerais da escola, relacionando observáveis à quantidade de alunos presentes em cada item. Isso vale tanto para áreas de conhecimento como para os aspectos específicos da Educação Infantil.

(C) Organização dos ‘Observáveis’ em fichas individuais para portfólio da criança

Com exceção do diagnóstico para o plano de ação, as demais formas de registros são optativas, pois na rede as escolas utilizam diversas maneiras para organizar estas informações.

O importante é que a gestão da escola pense em possibilidades para ter em mãos os dados das avaliações para acompanhamento e reflexão das práticas pedagógicas nas salas de aula e na unidade.

Expandindo este procedimento em termos institucionais, os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil – MEC/2009 também podem subsidiar os processos de avaliação, considerando todas as dimensões que constituem uma escola de qualidade para as crianças.

Indicadores são sinais que revelam aspectos de determinada realidade e que podem qualificar algo. Por exemplo, para saber se uma pessoa está doente, usamos vários indicadores: febre, dor, desânimo. Para saber se a economia do país vai bem, usamos como indicadores a inflação e a taxa de juros. A variação dos indicadores nos possibilita constatar mudanças (a febre que baixou significa que a pessoa está melhorando; a inflação mais baixa no último ano diz que a economia está melhorando). Aqui, os indicadores apresentam a qualidade da instituição de educação infantil em relação a importantes elementos de sua realidade: as dimensões.

(MEC/SEB, 2009. p. 15)

Nesse documento são apresentadas as dimensões balizadoras da avaliação, conforme descritas a seguir.

A primeira dimensão envolve o planejamento institucional. Nela podemos avaliar se as unidades escolares possuem seu projeto político-pedagógico, se é

de conhecimento de todos, se permanece atualizado, se as metas e objetivos são claros e desenvolvidos. Também podemos avaliar se os professores planejam e avaliam seu trabalho, se organizam o tempo de modo a permitir que as crianças brinquem diariamente, se há registro das práticas, se a documentação da unidade está organizada.

A segunda dimensão é a da multiplicidade de experiências e linguagens e permite avaliar se é permitido às crianças construírem sua autonomia, se os pequenos relacionam-se com o ambiente natural e social, se há experiências agradáveis com o próprio corpo, se as múltiplas linguagens (plásticas, simbólicas, musicais e corporais) são exploradas e experimentadas e se as experiências com a linguagem oral e escrita são agradáveis, variadas e estimulantes.

A terceira dimensão envolve as interações no sentido do respeito à dignidade, ao ritmo, identidade, desejos, interesses, respeito às ideias, conquistas, produções das crianças. Sendo assim, como a escola lida com esses aspectos? Como os funcionários estão envolvidos nesse processo? Como o professor faz em seu planejamento para ultrapassar crenças consolidadas e pensar na perspectiva da criança?

A quarta dimensão diz respeito à promoção da saúde, pois é essencial que as escolas de Educação Infantil tenham a responsabilidade de oferecer uma alimentação saudável, que os espaços sejam limpos, salubres e confortáveis, além, claro, da segurança com tomadas elétricas, botijões de gás, produtos de limpeza etc.

A quinta dimensão se relaciona a um dos principais aspectos da Educação Infantil: espaços, materiais e mobiliários. Precisamos avaliar se favorecem as experiências das crianças com espaços para leitura, janelas que permitam aos pequenos observarem a área externa, espaços e equipamentos acessíveis para acolher as crianças deficientes, avaliar se há bebedouros, vasos sanitários, pias e chuveiros em número suficiente para a quantidade de alunos, se há espelhos disponibilizados nas salas e nos banheiros, se há diversidade de livros, brinquedos, instrumentos musicais, materiais para desenhar, pintar, modelar, construir objetos, se há material de higiene para todos guardados em locais adequados, além de avaliar se há espaço que permita o trabalho individual e coletivo da equipe com conforto, silêncio, com mobiliários adequados para adultos que se utilizarão deles em momentos de reuniões, estudos e planejamentos. Por fim, há espaços planejados para recepção e acolhimento dos familiares? Esses são alguns indicadores que permeiam essa dimensão.

A sexta dimensão envolve a formação e condições de trabalho dos professores e demais profissionais. Assim, é importante avaliar o nível de formação dos professores,

como se dá o processo de formação continuada, quais orientações recebem, como está a quantidade de alunos por sala, o que os documentos orientam e se a remuneração dos professores é digna e condizente com o piso salarial nacional do magistério.

A sétima e última dimensão trata da cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social. Assim, precisamos avaliar se os familiares se sentem bem acolhidos pela instituição, se professores e demais profissionais sentem-se respeitados pelos familiares, se reuniões são marcadas em horários adequados à participação dos familiares, se o horário de funcionamento e atendimento às famílias vem ao encontro de suas necessidades, se há critérios para matrículas das crianças discutidos com a comunidade, se os pais recebem relatórios das aprendizagens de seus filhos, se a instituição acompanha a frequência e investiga as razões das faltas traçando encaminhamentos etc.

Enfim, as dimensões presentes nos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil ajudam o processo de avaliação institucional em toda a sua complexidade, fazendo com que, além da avaliação das aprendizagens e da prática dos professores, a instituição possa ser avaliada em sua essência.

Práticas de observação, registro e análise

A avaliação é um importante instrumento para que o professor possa obter dados sobre o processo de aprendizagem de cada criança, reorientar sua prática e elaborar seu planejamento, propondo situações capazes de gerar novos avanços na aprendizagem das crianças. Sendo assim, podemos afirmar que este processo não se dá somente no momento final do trabalho, mas no decorrer de sua construção.

A ação avaliativa mediadora se desenvolve em benefício ao educando e dá-se fundamentalmente pela proximidade entre quem educa e quem é educado.

(HOFFMANN, 2003. p.22)

Nesse contexto, é tarefa permanente do professor realizá-la de forma contínua e vinculada às atividades do dia a dia de sala de aula. No entanto, é necessário haver também momentos específicos para fazer um balanço geral do trabalho, uma síntese do desempenho das crianças e do trabalho do professor. Esse momento específico possibilita uma reflexão aprofundada do processo de ensino e aprendizagem, tendo em mente os objetivos propostos.

A avaliação é um instrumento indispensável à constituição de uma prática pedagógica educacional verdadeiramente comprometida com o desenvolvimento

das crianças. Para tanto, é necessário partir do levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos, ou seja, ao iniciar o ano letivo o professor precisa realizar um diagnóstico inicial, a fim de levantar quais conhecimentos as crianças possuem, levando-se em conta os aspectos afetivos, cognitivos, sociais e motores.

Esse deve ser o momento de observá-los cuidadosamente e registrar as observações, para que seja possível planejar o ensino de acordo com as necessidades apresentadas, norteado pela proposta pedagógica e tendo clareza sobre aonde se quer chegar e como. Moraes (2005), afirma que o mapeamento dos saberes já construídos dá ao professor “um retrato” da situação de cada estudante, permitindo-lhe ajustar o ensino e a realização de um planejamento que atenda as crianças em suas diferentes necessidades de experiências, aprendizagens, experimentações etc. O diferencial para atender essa diversidade está na forma de intervir e de auxiliar cada criança (Educação Infantil Parcial e Ensino Fundamental).

Portanto, a avaliação deve se pautar na observação planejada para que o professor possa conhecer o que as crianças sabem fazer em diferentes momentos e situações. A prática de observar indica caminhos para selecionar conteúdos e propor desafios, a partir dos objetivos que se pretende alcançar. O trabalho de reflexão do professor se faz pela observação e análise, tanto do registro realizado pela criança, como do que é feito pelo professor sobre sua prática. Segundo Weisz (2004), “avaliar a aprendizagem do aluno é também avaliar a intervenção do professor, já que o ensino deve ser planejado e replanejado em função das aprendizagens conquistadas ou não”.

Quando as observações, por alguma razão, não forem muito positivas, devemos pensar nas necessidades educativas, com o objetivo de refletir sobre que tipo de ajuda e de intervenção educativa a criança precisa para poder avançar. Esse princípio deverá prevalecer em toda a avaliação realizada na etapa da Educação Infantil.

Pensar em observação exige uma especificidade maior no que concerne à qualidade do que será observado. Assim, observar não supõe apenas ver, ouvir, descrever e perceber tudo o que ocorre durante a aula. Nessa perspectiva, Piaget (1977) indica a importância da construção de observáveis capazes de alimentar, refinar e qualificar a observação realizada.

De acordo com Scarpa (2009), essa perspectiva “inclui refletir, inferir, levantar hipóteses, discutir, confrontar pontos de vista, argumentar e significa que uma observação nunca é independente dos instrumentos de assimilação de que dispomos e que esses não são apenas perceptivos e sim condicionados por nossas coordenações anteriores (conhecimentos prévios, concepções, valores etc.)”.

A articulação entre os observáveis qualitativos e o registro feito pelo professor constitui fonte de informação valiosa sobre as crianças, em seu processo de aprender, e sobre o professor em seu processo de ensinar. Além disso, configura-se como acervo que possibilita recuperar a história do que foi vivido, avaliá-la e propor novos caminhos.

Portfólio: instrumento que auxilia na avaliação formativa

Os registros pautados nas observações realizadas pelo professor e as produções das crianças indicam avanços e necessidades que devem compor a organização dos portfólios. Sua análise norteará o replanejamento do professor a cada bimestre, no que se refere às intervenções, visando superar as necessidades apresentadas, bem como ampliação do conhecimento diante do aprendido.

Ao registrar e organizar os dados referentes a cada criança e a cada aspecto observado no portfólio, o professor terá um mapeamento da sala e poderá planejar o desenvolvimento das atividades, fazendo uso de agrupamento produtivo e/ou propondo situações de trabalho coletivo, em pequenos grupos ou individual, para que todas as crianças possam ser atendidas de acordo com as suas necessidades. Enfatizamos que os registros e as observações são considerados procedimentos fundamentais ao longo do processo de ensino e aprendizagem.

O portfólio enquanto instrumento de avaliação precisa ter atividades que representem qualitativamente as aprendizagens das crianças no decorrer do bimestre, o que significa que selecionar as atividades para compor o portfólio deve ocorrer durante o bimestre. É um equívoco, em termos de concepção de um trabalho voltado à aprendizagem de todas as crianças, realizar uma única atividade, em um único dia para compor o portfólio, pois há crianças que podem ter tido melhor desempenho em outras propostas ao longo do bimestre.

Dessa forma, as situações de avaliação permitem o acompanhamento das aprendizagens: o que se aprende e de que maneira cada um aprende. Por isso, não há sentido em constar nos portfólios a mesma atividade para todos os alunos, realizadas em dias próprios para este fim.

Pastas e caixas são comuns para arquivar atividades das crianças, mas utilizar o portfólio enquanto instrumento de avaliação é uma prática recente, que precisa de uma atenção maior no sentido de possibilitar ao professor, além de analisar as aprendizagens, selecionar as intervenções para contribuir para os avanços de cada criança.

Discutir os portfólios das crianças com os pais durante as reuniões, mostrar avanços e esclarecer intervenções é condição para que se tenha clareza sobre o percurso de aprendizagem realizado. Uma ação que contribui para este processo é permitir que as crianças participem da escolha da atividade que fará parte do portfólio, pois com certeza escolherá a que mais gostou de fazer ou a que se saiu melhor, sempre tendo a mediação do professor.

Com o auxílio do professor, os pequenos podem observar seus progressos nos desenhos, na escrita, nas hipóteses que levantam, além de saber onde precisam melhorar. Essa forma de compartilhar e torná-los conscientes do processo de aprendizagem é uma novidade, principalmente para as crianças e seus pais.

Diante disso, cada vez mais precisamos pensar sobre a forma mais significativa de elaborar portfólios eficientes, capazes de promover nos responsáveis por seu acompanhamento ação, reflexão, reestruturação de ação e novas ações.

No início do ano seguinte, é essencial que os portfólios sejam encaminhados aos novos professores da criança, pois assim terão o primeiro contato com as aprendizagens conquistadas até o presente momento.

ORIENTAÇÕES E ITENS COMUNS PARA COMPOR O PORTFÓLIO DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL. (PREENCHIMENTO BIMESTRAL)

1. Identificação da escola e do aluno:

- Nome da escola;
- Nome completo do aluno;
- Data de nascimento;
- Fase;
- Professor(a);
- Ano;
- Data de matrícula.

2. Relatório de adaptação, por aluno.

3. Avaliação diagnóstica inicial e bimestral, contendo:

- ⇒ Linguagem oral e escrita (registro com relação à linguagem oral, leitura e atividade escrita com registro do professor);
- ⇒ Desenho (atividade e registro do professor);
- ⇒ Matemática (atividade ou registro do professor);
- ⇒ Observações: problemas, avanços e necessidades das crianças sobre socialização, brincar, cuidar etc.

4. Registro/Quadro semestral pontuando: temas dos projetos desenvolvidos, sequências didáticas e atividades permanentes trabalhadas.
5. Registro da presença bimestral dos pais nas reuniões contendo: dias letivos, faltas, assinatura do pai e data da reunião.

Os portfólios do Integral (crianças de 0 a 3 anos) estão organizados atualmente em pastas, cadernos ou estilo “sanfoninha”, que nada mais é do que uma construção folha por folha durante cada bimestre, que, ao abrir, o professor e os pais de alunos conseguem visualizar todo o percurso da criança. No entanto, como não há um padrão para a construção e elaboração dos portfólios do Integral, as unidades escolares que atendem crianças de 1 a 3 anos têm utilizado o instrumento que melhor tem se adequado à sua realidade.¹²

Porém, é preciso ressaltar que trata-se de um documento que dispõe inicialmente de um registro do período de adaptação e acolhimento, em que o professor relata o processo vivido de cada aluno. Na sequência, os professores vão compondo esse portfólio com observações e registros escritos e fotográficos com base no desenvolvimento durante o bimestre de cada aluno. Para dar apoio à escrita, os professores fazem uso da observação diária dentro do contexto da rotina das crianças no que tange ao seu desenvolvimento, bem como atentam-se aos observáveis, que são pontos de observação envolvendo o cuidar e o educar da criança pequena.

Há ainda professores que se utilizam de alguma produção das crianças para compor este documento, a fim de que o mesmo apresente alguma marca da identidade delas, para que possa ser apreciado nas reuniões pelos pais.

Enfim, a avaliação apresenta-se a serviço de um ensino capaz de dar resposta às necessidades de diversas crianças que constituem um grupo. A função básica da avaliação, nessa etapa, é a de prover informação que permita ir regulando o ensino, para ajustá-lo e adequá-lo a quem se dirige, visando à melhoria de uma qualidade. Redirecionar o processo de avaliação na Educação Infantil envolve, além dos aspectos pontuados, a observação da gestão perante a prática do professor, com vistas a melhorar as aprendizagens.

¹² Os itens apresentados foram levantados a partir de reuniões entre supervisão de ensino e gestores das escolas de Educação Infantil da rede municipal de Cajamar no ano de 2007.

Observação e avaliação: instrumento de trabalho da gestão escolar no processo de formação

Pensar em avaliação não significa pensar apenas na avaliação das aprendizagens das crianças, na avaliação da prática do professor feita por ele mesmo e na avaliação institucional. Outra maneira de se pensar avaliação envolve o trabalho da gestão da escola junto ao professor. Assim, a observação é um recurso rico que potencializa a ação da gestão enquanto formadora de seu grupo de trabalho. Ao analisar, discutir e problematizar práticas realizadas em sala de aula contribui-se para a aprendizagem dos pequenos. Nesse sentido, faz parte do processo de avaliação o olhar do gestor diante das práticas constituídas por seu grupo.

A gestão da escola, em especial o assessor pedagógico, além de preocupar-se com as atividades desenvolvidas pelas crianças, também precisa considerar o que ocorre em sala de aula junto ao professor, no sentido de acompanhar e contribuir para sua prática pedagógica. Dessa maneira, a observação passa a ser um instrumento pedagógico para analisar o que as crianças respondem, como agem e como se interessam em relação às experiências proporcionadas e ao encaminhamento dado à ação pedagógica.

Partindo desse princípio, acompanhar o dia a dia do professor em sua rotina, planejamento e orientá-lo conforme o projeto político-pedagógico é condição para sua formação e, conseqüentemente, melhoria na qualidade do ensino e da aprendizagem das crianças.

Estar atento às reais necessidades de cada professor acerca de sua prática e indicar boas fundamentações é condição para desenvolver a autonomia intelectual dos professores. Assim como o professor faz com seus alunos, é essencial que o assessor pedagógico planeje o que vai fazer, registre o que pretende, de acordo com as decisões coletivas articuladas ao projeto político-pedagógico, e organize as ações para garantir que metas e objetivos traçados sejam alcançados. Além disso, é essencial mapear os conhecimentos prévios do grupo e de cada professor em sua singularidade.

Observar a prática do professor significa adentrar crenças, concepções e valores que permeiam o seu fazer, tornando-se um importante momento de avaliação ao alcance do processo de formação. Essa prática da gestão permite fazer uma leitura de possíveis transformações já ocorridas ou não e conhecer a evolução individual para atender mais de perto às necessidades dos professores.

Professora, boa tarde!!!

Primeiramente gostaria de parabenizá-la pelo capricho com que tem organizado o seu caderno de planejamento, além da sala de aula também, que através de sua organização tem demonstrado a marca da identidade do grupo.

Em relação ao planejamento das últimas duas semanas, fiquei muito feliz com suas propostas, estão vindo bem ao encontro do que as crianças de 3 anos precisam, além de utilizar estratégias que garantem o aprendizado e o interesse dos pequenos.

Um exemplo disso refere-se à maneira como levou a história “Os Três Porquinhos”, utilizando a caixinha e os fantoches. Tenho certeza de que foi um momento mais do que prazeroso para os pequenos, pois ao mesmo tempo em que você garantiu o comportamento leitor das crianças, garantiu também o gosto pela leitura.

O trabalho com música também é algo sempre muito instigante e marcante para as crianças pequenas. Deixo aqui uma outra sugestão ou possibilidade de trabalho para outras rodas de música que virão durante o semestre, mesmo porque o que você propôs foi muito bacana. É preciso fazer deste momento algo que consiga aliar a aprendizagem ao movimento em si. Para tanto, a escolha das músicas a serem apresentadas e trabalhadas com as crianças são fundamentais neste trabalho, como também o que será feito diante dessas músicas. Exemplo: ora eu levo uma canção com o intuito de apreciação musical e, portanto, organizo na sala uma roda em que as crianças podem ficar sentadas ou deitadas pelo chão ou até mesmo no colchão, com o objetivo de ouvir a canção, apreciando-a mesmo, ora eu levo uma música em que as crianças sejam convidadas a se movimentarem, fazer gestos etc.

Adorei as fotos que estão no planejamento de 12/03 a 16/03! Como elas conseguiram revelar um pedacinho dos momentos vividos!!!

Gorete, os seus registros ficaram ótimos! Consegui perceber claramente o que vem acontecendo em sua sala, a maneira como tem lidado com as crianças e as observações pontuais que fazem com que você, enquanto professora e mediadora da turma, faça as intervenções no momento exato, como no caso da disputa pelos brinquedos mencionada por você no primeiro registro.

Quanto à diversidade em suas propostas, penso que este seja mesmo o caminho, pois as crianças na Fase III anseiam por aprender, por vivenciar curiosidades e exploração. Com isso, acredito que tanto a atividade

envolvendo as curiosidades e características dos animais chamarão muito a atenção dos pequenos, como a proposta com tinta também certamente será muito divertida, pois é exploração pura!

Enfim, fico muito feliz pelo fato de que você compreendeu direitinho a nossa proposta e me parece muito disposta em inovar em suas práticas, buscando sempre o melhor para as crianças.

Beijo e até mais,

DEVOLUTIVA DA GESTORA À PROFESSORA DA FASE III - C DA EMEB EMELLYNE DE A. AGUIAR

Seja por meio de filmagem ou com a presença da gestão em sala de aula, a observação é um recurso que auxilia a construção de conhecimentos pedagógicos e didáticos, explicita conhecimentos que estão sendo construídos, validados e/ou transformados e, principalmente, torna visível ao professor práticas que ainda não são observáveis.

Vale ressaltar que uma proposta como esta requer algumas orientações para que tenha sucesso diante do respeito ao saber do outro, considerando avanços e dificuldades presentes no ato de ensinar. Em primeiro lugar, o foco de observação da prática precisa ser combinado previamente com o professor e, para ter certeza de que a ação não se desvirtuará, é essencial elaborar um roteiro de observação. Após o acompanhamento, a devolutiva a ser dada deve permitir o avanço da prática, dos saberes e do planejamento, principalmente no que concerne às intervenções didáticas, bem como aprendizagens e necessidades das crianças.

Todo este processo de acompanhamento da prática requer registro, pois, o ato de escrever sobre a prática favorece o acompanhamento de cada classe, auxilia a reflexão da própria atuação enquanto assessor pedagógico, favorece a inserção de novos elementos na prática do professor e promove estudos, leituras e diálogos.



ALGUNS CUIDADOS SÃO ESSENCIAIS QUANDO QUEREMOS TER UM BOM REGISTRO¹³:

- O observador deve compartilhar com o observado suas pautas;
- O registro (escrito, gravado ou filmado) das visitas precisa ter:
Descrição do conteúdo a ser trabalhado e das aprendizagens envolvidas;
 - Encaminhamento da ação;
 - Consigna dada pelo professor;
 - Intervenções dos docentes;
 - Ação e fala dos alunos;
 - Comentários (se apropriados).
- É necessário variar o registro para ampliar olhares;
- O professor deve ter sempre o retorno da visita/observação. É importante ser discutido tudo o que puder ser revertido em avanço para o seu processo;
- O docente pode contribuir para sua autoformação, assistindo, analisando e comentando com o coordenador uma aula sua que foi filmada;
- Socializar as observações dos demais encaminhamentos: roda de leitura pelo professor, produção de texto coletivo etc. Filmar, nas diversas classes da escola, a mesma situação, apresentar o vídeo e propor à equipe de professores que extraíam conhecimento a partir das diferentes atuações.

Algumas considerações sobre a avaliação tendo em vista a singularidade da Infância

Aprender com prazer, aprender brincando e brincar aprendendo. Podemos afirmar que a escola é, sim, espaço de aprendizagem. Mas o que os pequenos aprendem na escola? Sem dúvida, aprendem conceitos, experimentações, aprendem sobre a natureza e a sociedade, a matemática, a literatura, a expressão corporal, aprendem a interagir e aprendem a brincar.

Pensando essa questão, Solé (2004, p. 53) ressalta a dimensão integradora da Educação. Ela nos lembra de que “(...) no processo de desenvolvimento ocorrem mudanças que afetam a globalidade e que também podem ser identificadas em

¹³ MARTINS, L.G.A. **Observação como instrumento de trabalho**. In: Revista Avisa Lá, n.º 37, fevereiro de 2009, p. 47. As orientações presentes neste documento constam neste artigo publicado e vem ao encontro do que a rede acredita enquanto observação, registro e avaliação para a atuação dos gestores das escolas enquanto formadores.

diferentes áreas ou capacidades: cognitivas e linguísticas, motoras, de equilíbrio pessoal, de inserção social e de relação interpessoal”. Diante disso, podemos interrogar: em que medida, de fato, isso vem sendo considerado no cotidiano da sala de aula? Muitas vezes se investe na dimensão cognitiva do desenvolvimento e não se dedica atenção à dimensão afetiva. Outras vezes, fazemos o inverso: cuidamos da criança com carinho e atenção, mas sem planejar adequadamente como ajudá-la a progredir na aprendizagem.

Se as crianças aprendem brincando e se precisamos estar atentos aos aspectos afetivos, cognitivos, motores e sociais tendo em vista que, conforme diz Wallon, com até 1 ano a preponderância da criança é afetiva, de 1 a 3 anos a preponderância passa a ser cognitiva e de 3 a 6 anos volta a ser afetiva, ocorrendo assim uma alternância funcional, o processo de avaliação na Educação Infantil precisa contemplar essa singularidade a abarcar todo esse conjunto de situações que constitui a criança como um ser total e indivisível.

Assim, propomos que cada professor ao planejar suas aulas reflita sobre a particularidade das crianças considerando o desenvolvimento integral, contemplando características culturais dos grupos a que pertencem e as características individuais, tanto no que diz respeito aos modos como interagem na escola, quanto às bagagens de saberes de que dispõem.

Em síntese, como nos diz Solé (2004, p. 53), “o desenvolvimento afeta todas as capacidades humanas e todas devem ser levadas em conta durante a elaboração de um projeto educativo”, principalmente se nesse projeto educativo o professor busca intervir na formação de cidadãos desde a mais tenra idade, aspecto este que vem ao encontro do eixo norteador do currículo Justiça e Cidadania.

Tradicionalmente, no entanto, as práticas de avaliação desenvolvidas na escola têm se constituído em práticas de exclusão: avalia-se para medir aprendizagem e classificar em bons e ruins, desconsiderando e desconhecendo o que é próprio de cada faixa etária. Para que não tenhamos essa prática excludente, é preciso conhecer as crianças considerando as características da infância, conhecê-las em atuação nos tempos e espaços da escola, conhecer e potencializar suas identidades, conhecer e acompanhar seu desenvolvimento propondo situações que venham ao encontro de suas necessidades.

3 - O Currículo para a Criança de 0 a 3 Anos

Desde que nasce a criança é um ser social e histórico inserido em um contexto familiar onde estabelece as primeiras relações afetivas e realiza as primeiras experiências significativas. Enquanto se desenvolve, ela prende as normas e valores, conhecimentos, atitudes desta sociedade e modifica-se na motricidade, cognição, afetividade, gradativamente. Também, à medida que se insere cada vez mais na sociedade, estabelece novas interações com outras pessoas e instituições. Concomitantemente à sua maturação biológica, a criança se torna cada vez mais apta para atuar no mundo. O seu desenvolvimento é uma conquista com marcas da qualidade das interações e experiências vividas.

A criança pequena tem uma grande capacidade de aprender. É na fase de zero a seis anos que as conexões neurais são mais intensas e mais rápidas. É essa grande capacidade cerebral, mediadas por outros sujeitos nas situações vividas, que as fazem se desenvolver progressivamente, deslocar-se melhor, perceber o mundo e agir nele, se comunicar, se auto cuidar, interagir, entender o que acontece ao seu redor.

O intenso desenvolvimento motor leva ao conhecimento do próprio corpo. Seus movimentos se constroem e possibilitam estabelecer relações com o outro e o ambiente. Por isso o corpo é fator preponderante para a aprendizagem nessa faixa etária. É por meio do corpo que a criança se comunica, expressa ideias e sentimentos.

Outro aspecto importante no desenvolvimento das crianças pequenas é a gradativa aprendizagem das linguagens. A partir das experiências que vivem, as crianças desenvolvem a capacidade de representar o mundo por signos e símbolos. Agem no mundo não só por ação física, mas também por ação simbólica. Da simples vocalização passam a pronunciar palavras-chave, constroem narrativas mais elaboradas, evoluem da exclusiva exploração do meio para a imaginação do faz de conta. De rabiscos para desenhos que retratam seus sentimentos, ideias. Apropriam-se da função social da linguagem escrita por meio do acesso ao mundo letrado.

A linguagem é uma construção cultural. A criança aos poucos a interioriza, e passa a expressar seus pensamentos, construindo os primeiros conceitos. No início os conceitos são ligados ao concreto; depois passa para construção de conceitos mais casuais e à experiência prática. A forma da criança pensar é

expressada por meio da linguagem. A linguagem está intimamente ligada ao desenvolvimento do pensamento.

Nesse período da vida também se desenvolvem a memória, a percepção e a atenção. Inicialmente puramente sensorial, aos poucos, por meio das experiências que vive e de seu desenvolvimento biológico, a criança passa a elaborar conceitos e significados mediados pela função simbólica. Seu aprendizado é movido principalmente pela curiosidade. É a curiosidade infantil que a move para o novo, que a faz questionar, saber o que se passa ao seu redor. Também a imitação e repetição fazem parte de estratégias de aprendizagem das crianças pequenas. São imitações que possibilitam a representação do mundo, uma releitura que adquire significado e conhecimento dele.

Antes de frequentar uma instituição, a criança já possui conhecimentos que foram construídos no meio social e cultural no qual está inserida. Desta forma, o papel da Educação Infantil é propiciar a ampliação deste universo, considerando as especificidades afetivas, emocionais, motoras e cognitivas das crianças, bem como favorecer o seu desenvolvimento integral. Sendo assim, as experiências devem estar embasadas nos seguintes princípios que vêm ao encontro dos eixos norteadores do currículo Justiça e Cidadania, Diversidade Cultural, Qualidade de Vida e Saúde Integral:

PRINCÍPIOS ORGANIZADORES DO CURRÍCULO

- Respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas etc.;
- Direito da criança a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação;
- Acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à integração social, ao pensamento, à ética e à estética;
- Socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma;
- Atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade.

3.1 – A organização do Currículo por Conjunto de Experiências¹⁴

Dizendo de outro modo, nessa etapa deve-se assumir o cuidado e a educação, valorizando a aprendizagem para a conquista da cultura da vida, por meio de atividades lúdicas em situações de aprendizagem (jogos e brinquedos), formulando proposta pedagógica que considere o currículo como conjunto de experiências em que se articulam saberes da experiência e socialização do conhecimento em seu dinamismo, depositando ênfase:

- I - Gestão das emoções;
- II - no desenvolvimento de hábitos higiênicos e alimentares;
- III - na vivência de situações destinadas à organização dos objetos pessoais e escolares;
- IV - na vivência de situações de preservação dos recursos da natureza;
- V - no contato com diferentes linguagens representadas, predominantemente, por ícones– e não apenas pelo desenvolvimento da prontidão para a leitura e escrita, como potencialidades indispensáveis à formação do interlocutor cultural.

(Parecer CNE/CEB No.7/2010)

Em coerência aos parâmetros até aqui assumidos e reconhecendo a importância de repensar a escola e o currículo da Educação Infantil, os profissionais que atuam neste nível da educação aceitaram o desafio de propor um currículo organizado por ‘conjunto de experiências’, sistematizando muitas das propostas e rotinas existentes nas escolas.

Desse processo resultaram 3 conjuntos: *Conhecimento de si e do outro*, *Diferentes linguagens do universo cultural* e *Exploração do mundo físico e social*.

¹⁴ É importante destacar que, neste momento, somente o currículo do Integral (que atende as crianças entre 0 e 3 anos), foi organizado nessa perspectiva. O currículo do Parcial (que atende as crianças de 4 e de 5 anos), ainda se apresenta organizado por áreas do conhecimento, mas com o forte compromisso de buscar a integração das disciplinas, de forma a garantir aprendizagens mais significativas e coerentes às crianças pequenas.

CONJUNTO DE EXPERIÊNCIAS - INTEGRAL

(A) Conhecimento de si e do outro

- Experiências sensoriais: envolvem o trabalho com diferentes formas, texturas e temperaturas.
- Experiências expressivas e corporais: as práticas envolvem o trabalho com gestos, expressões faciais, imagem no espelho, imitação.
- Identidade: Trabalho com o nome, fotografia, família, álbum, livros e brinquedos de diferentes etnias.
- Autonomia.

(B) Diferentes linguagens do universo cultural

- Artes musicais: Envolvem os gestos, oralidade, exploração do ritmo e do som, melodia, apreciação.
- Artes plásticas: Envolve a arte gráfica (traçado, desenho, pintura), fotografia, cinema.
- Artes corporais: Envolve a dança e o teatro.
- Literatura: poesia, contos, parlendas, gibis, revistas, jornais, livros, receitas com práticas que envolvem leitura, manuseio, apreciação.

(C) Exploração do mundo físico e social

- Exploração de objetos: Trabalho com formas, tamanhos, texturas, temperatura, conhecimento de mundo da criança, objetos que rolam e que não rolam, objetos que são lançados, arremessados ou jogados etc.
- Exploração do espaço: Este bloco envolve o trabalho com diferentes trajetos, locomoção/deslocamento no espaço tanto dentro como fora da sala, circuito.
- Exploração do meio: Atividades com horta, jardim, cuidados com pequenos animais, bichos de jardim, animais domésticos, reaproveitamento de materiais.

Tais conjuntos devem reunir atividades e situações de aprendizagem que garantam o desenvolvimento da criança respeitando as especificidades de sua faixa etária e de sua cultura. A proposta a seguir fundamenta e apresenta de maneira mais detalhada atividades que correspondem aos conjuntos de experiências aqui assumidos.

(A) Conhecimento de Si e do Outro

A identidade é um conceito do qual faz parte a ideia de distinção, de uma marca de diferença entre as pessoas, a começar pelo nome, seguido de todas as características físicas, de modos de agir e de pensar e da história pessoal. Sua construção é gradativa e se dá por meio de interações sociais estabelecidas pela criança, nas quais ela, alternadamente, imita e se funde com o outro para diferenciar-se dele em seguida, muitas vezes utilizando-se da oposição (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, vol. 2, p. 13).

O conhecimento de si se dá ao mesmo tempo em que há construção da identidade, no decorrer da trajetória de vida do ser humano e através das relações estabelecidas entre as características físicas e sociais. Em outras palavras, as crianças já nascem com os traços (semelhanças genéticas) que mostram sua ascendência étnica, porém é o convívio social que irá determinar seus hábitos, atitudes, valores morais e culturais.

Podemos afirmar que o ser humano é um ser social e, desde pequeno, comunica-se através de gestos e outras linguagens não verbais que irão favorecê-lo, inclusive diante de suas necessidades ou desconforto. O choro é uma das maneiras pelas quais os bebês comunicam seus desejos e sentimentos, aliás, durante boa parte da infância, o choro será uma expressão de sentimentos, emoções e necessidades.

As emoções são os primeiros sistemas de reações que se organizam sob influência do ambiente, são o ponto de partida da consciência do indivíduo e tem uma importante função social na medida em que permitem a coesão do grupo. Os educadores precisam estar atentos a esse processo de interação gestual e emocional que as crianças manifestam.

No espaço escolar, para crianças pequenas a construção dos vínculos afetivos é ponto essencial que favorece a humanização das crianças, ao serem encorajadas, afagadas e compreendidas em suas limitações e individualidades, que as tornam seres únicos, e, diante disso, determina-se a importância de que elas se conheçam e também conheçam os outros com quem convivem.

Nessa perspectiva, a escola passa a ter um caráter específico de adequação à criança, que se transforma em função desta formação, ampliando as possibilidades de conhecimento por meio de interações com diferentes culturas que não são do âmbito familiar.

A interação da criança com seu próprio corpo e com o mundo exterior (objetos e pessoas), possibilitam a ela que se diferencie, se perceba como sujeito. Neste sentido as atividades de conhecimento do corpo são fundamentais nesta fase escolar.

Durante este processo de construção da identidade, as atividades corporais, brincadeiras, explorações do espaço e materiais planejados intencionalmente pelo educador deverão permitir múltiplas interpretações das crianças. O educador deve valorizar as conquistas e soluções de cada criança em sua individualidade, estimulando o autoconceito positivo.

A construção da consciência corporal, aquisição da marcha, da preensão e da linguagem contribuem para a atuação da criança em relação ao mundo e aos aspectos essenciais do desenvolvimento infantil que se consolidam neste período, dando maior independência aos pequenos. Conforme Costa (2009), ao andar a criança pode modificar o ambiente, deslocar-se de um lugar para outro e, ao falar, pode nomear os objetos, as pessoas e as suas necessidades, sendo essas importantes conquistas desta faixa etária, que requerem práticas que contemplem e avancem cada vez mais nestas conquistas.

Desenvolver atividades nas quais as crianças possam cada vez mais se apropriar do seu eu, estabelecendo relações entre sua pessoa e a sua imagem, o uso de espelhos e fotos, ajudam as crianças a obterem esta conquista essencial e muito importante no âmbito cognitivo. Merece destaque também o trabalho com o nome próprio, que é sua identidade social, que a difere do outro enquanto indivíduo e que ajudará a se entender como pertencente a um grupo, compreendendo também questões como quem eu sou, quem é o outro, o que é meu, o que é do outro, favorecendo cada vez mais o conhecimento de si.

O sucesso ou o insucesso são baseados na confiança que a criança terá em si, daí a importância de um projeto pedagógico que valorize a cultura trazida pela criança e amplie as possibilidades de descobertas a partir da exploração. Assim, ao interagir com diferentes culturas e perceber-se como um ser único nas vivências, experimentações e descobertas, as crianças começam a se conhecer diferenciando-se dos outros. Nesse processo de diferenciação, apoiar as tentativas e experimentações das crianças contribui, também, para sua gradativa independência e autonomia.

POSSIBILIDADES DE ATIVIDADES PARA ESTE CONJUNTO

- Proponha brincadeiras em frente ao espelho: peça para as crianças observarem partes do corpo, do rosto, imitarem, fazerem caretas.
- Desenvolva propostas com as crianças diante do espelho no que se refere aos cuidados, ou seja, peça, por exemplo, para verificar se o nariz está sujo ou limpo, se o cabelo está penteado ou não.
- Oriente as crianças ao lavar as mãos para o almoço, mostrando como se faz.
- Oriente as crianças durante a escovação de dentes, mostrando através de uma delas, em frente ao espelho, como se faz.
- Incentive a criança para que, conforme for sentindo-se incomodada com a fralda, utilize o vaso sanitário, valorize suas conquistas e proceda de forma tranquila nestes momentos.
- Durante a alimentação incentive as crianças a experimentarem novos alimentos, cuide para que os talheres sejam adequados e ajude a criança em seu processo de autonomia e incentive a correta alimentação.
- Proporcione um ambiente agradável, para o descanso dos alunos, com músicas que favoreçam o seu relaxamento, acalante as crianças e, caso alguma criança não deseje dormir, proporcione atividades que sejam calmas, enquanto espera os demais acordarem.
- Convide as crianças para que participem da organização da sala, seja no momento depois do sono, alimentação, brincadeiras e demais atividades, estimulando-as.
- Estimule para que pouco a pouco consigam trocar suas roupas, quando estiverem sentindo frio ou calor ou nas demais situações em que se faça necessária esta troca.
- Nas trocas de fraldas procure interagir sempre com as crianças, converse com elas, este momento precisa de muita atenção do educador, pois são oportunidades privilegiadas, que contribuem para a construção da consciência corporal.

- Coloque no espaço em que as crianças penduram suas bolsas ou mochilas fotos que possam identificar os pertences.
- Organize pelos espaços da sala fotos das crianças com suas famílias.
- Elabore murais de porta que podem retratar momentos vividos pelo grupo, oportunizando às crianças que se vejam e se reconheçam nas imagens, indicando inclusive outras pessoas, como seus familiares ao virem buscá-las na escola, para se reportarem aos referidos murais.
- Organize o espaço da sala de aula com os cantos previamente organizados, delimitando tanto a organização do espaço, como as intervenções no mesmo;
- Use e abuse dos materiais não estruturados para as crianças, especialmente entre a faixa etária de 1 a 2 anos.
- Use e abuse dos cantos de atividades em que o jogo simbólico possa se fazer presente: cantinhos de casinha, cabeleireiro, escritório, médico, supermercado são boas situações.
- Favoreça o brincar: jogar bola, cirandar, imitar gestos motores são boas situações que envolvem tanto o aprendizado no que se refere ao conhecimento de si e do outro, como também inspira as ações expressivas e corporais.
- Estimule que os pequenos explorem diferentes espaços através de diversos movimentos, como engatinhar, sentar, manipular objetos, arrastar-se, rolar.
- Organize circuitos em que as crianças possam passar dentro de túneis, passar por baixo de pneus.
- Proponha brincadeiras com água, areia, terra, farinha de trigo, maisena para a exploração de texturas e propriedades dos materiais, como temperatura e consistência. Neste caso, é importante deixar que a criança teste suas explorações, mexendo com as mãos as diversas misturas, sentindo com os pés, rolando sobre misturas possíveis para que sinta também com o corpo.

(B) Diferentes Linguagens do Universo Cultural

Este conjunto de experiências envolve o trabalho com as experimentações em artes musicais, plásticas e corporais, além das possibilidades de trabalho com a literatura, envolvendo a poesia, os contos, parlendas, através da leitura e manuseio dos portadores textuais levados para a sala de aula no trabalho com os pequenos.

Trata-se de um conjunto de práticas intencionalmente planejadas e avaliadas, buscando articular as experiências e saberes das crianças com o seu processo de desenvolvimento, levando em conta as principais conquistas deste período como a marcha, a linguagem, a formação do pensamento simbólico e a sociabilidade.

Para tanto, na rotina de trabalho com as crianças pequenas, numa instituição de Educação Infantil que atenda crianças de 1 a 3 anos, é preciso garantir a constituição de sujeitos falantes por meio das brincadeiras, das cantigas de roda, dos jogos e na interação com o outro, mesmo porque desenvolver a oralidade é uma das habilidades esperadas para este período.

É neste momento que os pequenos colocam em jogo muitas competências, como contar fatos, manifestar opiniões, levantar hipóteses, expressar sentimentos e emoções. Mesmo os bebês são capazes de compreender o que se passa ao redor, mesmo antes de começarem a falar, pois utilizam-se dos balbucios na tentativa de manifestar algum tipo de expressão oral.

Quanto à linguagem escrita, é o adulto e, no caso das instituições de Educação Infantil, o professor, quem apresenta às crianças o universo literário, por meio dos livros, das histórias e de tantos outros gêneros que ao longo do período em que frequentarem a escola terão contato, ouvindo as histórias e manuseando os portadores textuais, sendo que o objetivo estará sempre pautado na ampliação do repertório das crianças.

Na verdade, as escolas de período integral devem ser uma porta de entrada para a descoberta da funcionalidade da escrita, despertando a curiosidade e estimulando as crianças, considerando que as práticas de leitura são imprescindíveis na vida diária dos bebês de 1 a 3 anos.

Em relação às artes musicais, há uma predominância no que se refere aos gestos, oralidade, exploração do ritmo e do som, melodia e apreciação e, por esta razão, não poderia deixar de ressaltar que desde o nascimento o bebê imerge no mundo sonoro e aos poucos vai conseguindo distinguir a voz humana de outros ruídos. Aliás, logo nos primeiros meses de vida os bebês já são capazes de reconhecer a voz materna.

À medida que os bebês vão se desenvolvendo, através da interação com a mãe, ao entrarem numa instituição de Educação Infantil, com o professor e as demais crianças, vão reconhecendo sons, se apropriando de objetos, batendo-os, chacoalhando-os e explorando-os na tentativa de produzir novos sons.

Não é por acaso que o professor de crianças de 1 a 3 anos deve cantar muito, além de estimulá-las a ouvir músicas, interagir com elas e produzir gestos, pois é através dessas interações que pouco a pouco se vai ampliando o repertório das crianças, ao passo em que apresenta diversos gêneros musicais a elas.

Assim, na rotina do professor das crianças pequenas é preciso haver momentos em que as crianças brinquem, experimentem e explorem objetos, instrumentos musicais, batam palmas, façam gestos, sem que haja a preocupação em seguir o ritmo certo, uma vez que o que está em jogo é a interação e a experimentação dos pequenos.

Quanto às artes plásticas, é preciso que o professor tenha clareza de que nesse eixo estão presentes os traçados, o desenho, a pintura, a fotografia e o cinema. Mas como trabalhar com este eixo pensando na criança de 1 a 3 anos? Primeiramente, é preciso partir do princípio de que as crianças, mesmo pequenas, observam e atuam no mundo com muita curiosidade e que o processo vivido por elas é muito mais importante do que o produto final, ou seja, não estamos esperando aqui que os pequenos pintem ou desenhem com toda propriedade.

Na verdade, o que se espera é que o professor valorize esses momentos na rotina das crianças pequenas e observe como elas experimentam os materiais, exploram suas produções e vivenciam o processo de interação com os mais diversos meios e suportes. O produto de suas produções deve estar pautado no prazer de interagir e de experimentar sensações, garantindo que os pequenos ao longo da sua vida escolar estejam cada vez mais propícios aos desafios expressivos e, portanto, à arte.

Por esta razão as instituições de Educação Infantil devem propiciar muitos momentos de pesquisa, experimentação e variedade de meios e suportes. Entende-se por meios o giz de cera, os diversos tipos de tintas, giz pastel, carvão, elementos naturais (folhas, terra, areia etc.), giz de lousa, canetinha, lápis de cor, ou seja, tudo aquilo que pode ser utilizado para emitir os traçados. Entende-se por suportes o papel, a cartolina, o tecido, a madeira, o papelão, o papel kraft, etc.

No que se refere às artes corporais, é preciso que o professor tenha clareza de que neste eixo aparece o trabalho com a dança e o teatro. No entanto, como estamos falando de crianças de 1 a 3 anos, estamos pensando no trabalho pautado

em como desenvolver a expressividade corporal das crianças e na importância de estimular experiências corporais na infância.

O corpo apresenta uma linguagem que se expressa de diversas maneiras, entre elas o gesto, a mímica, a dança e o teatro, que têm como objetivo comunicar ideias, sentimentos e emoções.

Sendo assim, não estamos querendo dizer aqui que é preciso organizar uma peça teatral com as crianças de 1 a 3 anos, mas sim envolvê-las em situações nas quais possam expressar-se e, principalmente, com o corpo.

Imaginem uma situação em que o professor tenha planejado contar durante a semana a história Os Três Porquinhos. Pois bem, na medida em que estiverem familiarizados com a referida história, que tal propor para o final da semana uma dramatização com os pequenos, de modo que o professor seja apenas um mediador, pois os “donos da cena” certamente serão as próprias crianças? O objetivo aqui não é que as crianças dramatizem o começo, meio e fim da história, mas sim que vivenciem e expressem corporalmente os momentos mais marcantes da mesma. Como, por exemplo, o lobo se dirigindo às casinhas de cada porquinho, dizendo que vai assoprar até derrubar, as crianças vivenciando os porquinhos fugindo uns para as casinhas dos outros, correndo pela floresta, o lobo se dando mal no final etc., dentre outras possibilidades de trabalho que estão esmiuçadas na sequência.

POSSIBILIDADES DE ATIVIDADES PARA ESTE CONJUNTO

- Leia histórias e diversos gêneros textuais em voz alta para as crianças desde pequenas.
- Oportunize às crianças que desde pequenas manipulem e explorem os diversos portadores textuais.
- Organize rodas de conversa e, no caso dos pequenos, leve objetos que despertem a curiosidade e permitam que arisquem as primeiras palavras.
- Oportunize as imitações, seja dos colegas ou de outras situações vivenciadas no dia a dia, como as próprias ações do professor.

- Oportunize o contato das crianças pequenas com músicas ligadas a gestos e a brincadeiras para que possam ser fontes de exploração, pois o trabalho com a linguagem musical também é muito bem vindo.
- Leve objetos para a sala de aula em que a criança possa chacoalhar, bater, interagir com objetos diversos em busca de novos sons.
- Relacione a música com a expressão corporal e a dança e possibilite às crianças que identifiquem o silêncio, as pausas, os sons diversos, entre eles os da natureza e os estimule a escolher suas canções preferidas.
- Oportunize às crianças que ouçam e cantem músicas de estilos variados. No entanto, é importante que a escola cultive as músicas da cultura da infância também.
- Oportunize o acesso a diferentes manifestações do campo visual: desenho, pintura, fotografia, estimulando o reconhecimento e a exploração das primeiras marcas das crianças. Exemplos: coloque papel kraft na parede, na área externa da escola, distribua tintas de várias cores e consistências e deixe que as crianças explorem utilizando as mãos, os dedinhos, o pincel etc. Leve figuras, imagens, fotografias de outras crianças para que observem e experimentem sensações, se comparem, imitem.
- Propicie diversas experimentações artísticas com tintas e misturas, giz molhado, giz seco, tintas feitas à base de pigmentos naturais em cartazes, nas paredes da creche ou em folhas de papel.
- Garanta os tempos e os espaços do brincar, favorecendo o contato com materiais diversos, qualidades e texturas diferentes, a exploração tátil, sensorial, sonora, gráfica, gestual em investigações artísticas que possam despertar o interesse e a expressão em diferentes linguagens no processo criativo.
- Proponha atividades de leitura de imagens, em especial quando o professor apresenta um quadro ou uma obra de arte, a fim de que as crianças façam associações com a criação e narração de histórias, que podem ser tecidas a partir das práticas artísticas como pinturas, desenhos, modelagens, ou a partir da apreciação de uma obra de arte consagrada.
- Confeccione tintas e massas com elementos da natureza, com pigmentos, farinha, anilina, papel crepom, para que as crianças descubram as propriedades dos materiais, das texturas, das cores, das transformações.

- Possibilite situações em que as crianças sejam convidadas a mexer com a tinta, pois é mais significativo do que produzir registros orientados. Explorar ações de espalhamento da tinta sobre diferentes suportes (papel, tecido, madeira etc.), de mistura de cores, de superposição de tintas com as mãos e com as outras partes do corpo, com pincéis, palitos, pentes, barbantes.
- Dramatizar uma música instrumental com as crianças.
- Selecionar algumas músicas que possibilitem a construção de personagens expressivos a partir do ritmo.
- Expressar-se a partir de músicas que lembrem sons de florestas, de mar, vento, animais.
- Disponibilizar tecidos em cores e tamanhos variados, texturas diferentes, valorizando a construção de cada um, uma vez que através dessa ação as crianças podem criar e recriar a partir de suas vivências.

(C) Exploração do Mundo Físico e Social

Neste conjunto de experiências, encontram-se os eixos que envolvem a exploração de objetos, exploração do espaço e a exploração do meio e, mais uma vez, está presente a predominância das experimentações e vivências por parte das crianças pequenas.

Sabemos o quanto que o brincar é importante para o desenvolvimento infantil e para que a criança se constitua enquanto sujeito da cultura, pois quando brinca se apropria dos recursos necessários para explorar o mundo, ampliando sua percepção sobre o ambiente, interagindo com o espaço e com os objetos de modo muito significativo.

Por essa razão, é importante que o professor observe e registre as ações das crianças diante das brincadeiras, a fim de que possa ter elementos para propor desafios diferenciados, sempre levando em consideração a faixa etária atendida.

Em outras palavras, o professor precisa ser um observador atento da brincadeira com o intuito de acompanhar as ricas interações que ocorrem entre as crianças.

Por isso, o trabalho com os cantos de atividades fixos nas salas de aula dos bebês até os 3 anos de idade é algo fundamental, tendo em vista que organizar o espaço favorece o desenvolvimento e a interação das crianças. No entanto, é preciso considerar que para cada faixa etária as propostas com os cantos devem estar aliadas à intencionalidade, ou seja, o que é de fato interessante para os bebês de 1 ano, para os de 2 e para os de 3 anos de idade.

Deste modo, não podemos esquecer os estágios de desenvolvimento, preconizados por Wallon, ou seja, a criança de 0 a 1 ano é impulsiva e emocional e as crianças de 1 a 3 anos, que são o nosso público alvo, encontram-se no estágio sensório motor e projetivo.

Assim sendo, o trabalho com materiais não estruturados, por exemplo, são muito bem vindos aos pequenos de 1 a 2 anos, pois estimulam experimentações o tempo todo, considerando que as crianças tentam empilhar, derrubar, encaixar, ficando por muito tempo nessas experiências.

As atividades com materiais não estruturados também são essenciais nesse período. Assim, organizar espaços com baldes, tecidos pendurados no teto, potinhos com diferentes peças, madeiras, cubos grandes, espumas, correntes coloridas, caixas, guizos, argolas, móveis é condição para que os pequenos descubram, experimentem, tentem, subam, desçam, abram, fechem, peguem, joguem... Essa é mais uma proposta na qual o espaço demarca experiências e, organizado pelo professor, precisa dar conta da ação da criança, por isso, toda e qualquer escolha sobre o que irá compor esse espaço precisa ser planejada e decidida com critérios claros que venham ao encontro do desenvolvimento infantil.

Para as crianças a partir de 2 anos, as brincadeiras tradicionais, como as brincadeiras de roda e o faz de conta, são muito atrativas e propiciam a criação e a experimentação tanto com o espaço, como das crianças entre si.

O faz de conta marca o universo do jogo simbólico, no universo da cultura e da sociabilidade, pois é nesse momento que as crianças vivenciam papéis e interagem com os objetos, com o espaço e o meio.

Em relação ao espaço, é importante que o professor propicie situações envolvendo diferentes trajetos, locomoção, deslocamento no espaço tanto de dentro como de fora da sala de aula.

Para tanto, o trabalho com circuitos, por exemplo, é muito bem vindo, pois é uma maneira de mobilizar diversos obstáculos numa mesma proposta, dentro

de um espaço planejado e cuidado para o favorecimento das aprendizagens das crianças.

Quanto à exploração do meio, é importante pensar que desde muito pequenos, os bebês e as crianças como um todo são curiosos e observadores, cabendo aos professores transformar essa curiosidade em conhecimentos.

Assim, o trabalho com animais, plantas, lugares, tecnologia e reaproveitamento de materiais são de fundamental importância na rotina das crianças pequenas, pois o que se quer nesse contexto é que desenvolvam habilidades para compreender o mundo físico e social, levantando hipóteses diante dos fenômenos da natureza e da sociedade em que vivem.

Diante disso, é papel do professor estimular a observação, a construção de problemas de investigação, o levantamento de hipóteses através de experiências vividas em atividades com horta, jardim, cuidados com pequenos animais, bichos de jardim etc.

POSSIBILIDADES DE ATIVIDADES PARA ESTE CONJUNTO

- Planeje as situações que envolvem as brincadeiras no parque, na brinquedoteca, no solário e nos diversos espaços que compõem a escola de modo que as crianças possam interagir com segurança e vivenciar situações de aprendizagem através de sua interação com os objetos e com o espaço em si.
- Oportunize o conhecimento de jogos e brincadeiras infantis (seus temas, materiais, personagens).
- Incentive a autonomia das crianças na organização de materiais e na criação de cenários, enredos e papéis para brincar.
- Proponha brincadeiras diárias de esconder, encaixar peças, construir pistas, experimentar as propriedades dos objetos: quais rodam, quais não, quais flutuam, quais não, quais são duros ou moles.
- Ajude as crianças a organizar os espaços e os objetos que estruturam a brincadeira.
- Propicie as explorações envolvendo os objetos.

- Deixe que os pequenos atuem sobre os objetos e materiais sempre com a orientação do professor, criando situações de misturas diversas.
- Experimente sensações corporais diversificadas.
- Diversifique suas experiências de locomoção (andar, correr e saltar).
- Diversifique suas experiências com movimentos de manipulação: preensão, encaixe, arremessar, receber, equilibrar, manusear objetos do cotidiano e da cultura lúdica.
- Diversifique experiências de estabilização explorando com confiança os equipamentos lúdicos e espaços da escola. Utilizar movimentos de rolamento, cambalhota e posições invertidas em suas brincadeiras.
- Oportunize às crianças que explorem o ambiente para que possam estabelecer contato com pequenos animais, plantas e hortas, identificando suas características e formulando suas hipóteses.
- Favoreça a experimentação de diferentes alimentos, aromas, através de propostas que envolvam a culinária.
- Possibilite às crianças que façam misturas de água e areia, confeccionem a massinha caseira, além de criarem outras misturas, como, por exemplo, mingau de água e maisena, observando as diferenças e semelhanças entre o estado inicial e final.
- Proponha que observem animais em livros, revistas e filmes, reconhecendo os sons por eles produzidos, pelas suas características.
- Proponha junto com as crianças a construção de uma horta. Para isso, é necessário ver o espaço que a unidade escolar dispõe e caso seja muito pequeno, pode-se pensar numa horta em caixotes, com plantação de sementes, para que as crianças, desde pequenas, aprendam a cuidar, regando, observando o crescimento, colhendo e, no final, podendo se alimentar do produto plantado.
- Organize na escola um espaço que possa ser transformado em um pequeno jardim. Escolha as mudas de plantas ou flores que serão plantadas e cultivadas. Cuide do ambiente junto com as crianças, fotografe os diversos momentos acompanhados até que o jardim floresça.

4 - O Currículo para a Criança de 4 e 5 Anos

A Educação Infantil está entre as prioridades de atendimento da rede municipal de Cajamar, destacando a importância desse período para o desenvolvimento da criança enquanto sujeito historicamente constituído em todas as suas dimensões, cognitiva, afetiva e motora, tendo em vista sua autonomia. Nesse período, desenvolvem-se as capacidades da relação com o outro, a identidade, as atitudes e o respeito à diversidade.

Considerar as crianças desta etapa de ensino (Fases IV e V que atendem, respectivamente, as crianças de 4 e 5 anos) em sua totalidade (motor, afetivo e cognitivo) enquanto um ser historicamente constituído e como pessoa única, com tempos e ritmos diferentes, é compreender sua forma singular de aprender e experimentar as diversas situações de aprendizagem que lhe são propostas pela escola e pelo mundo e estar atento que, é na interação com o outro e com o meio que constroem sua identidade, brincam, imaginam, desejam, observam, experimentam, questionam, aprendem e se desenvolvem.

Dessa forma, a criança é um ser simbólico e de linguagem que traz consigo uma história prévia de aprendizados e de práticas sociais, constituídos na relação com seus familiares, outros adultos e crianças, saberes estes que devem ser levados em conta pela escola.

Nesta etapa, as crianças continuam a desenvolver as linguagens que fazem parte da sua cultura e de suas primeiras experiências no mundo, expressando-se por sons, gestos e, cada vez mais, pela fala e por traços que mostram como ela pensa e imagina o mundo.

Isto implica em uma proposta curricular baseada nas relações entre cuidar e educar e, principalmente, orientada pela importância do brincar neste momento da infância. No que diz respeito ao cuidar, para além dos aspectos físicos e biológicos, aponta para a visão de que este momento envolve aprendizagem de relações, sentimentos, autonomia e construção de si e do outro. Já o brincar deve ser considerado um dos principais norteadores do trabalho com as crianças pequenas, pois ele é um momento privilegiado de interações, nos quais as crianças sozinhas ou em grupos procuram compreender o mundo e as ações humanas, nas quais se inserem cotidianamente. Através das brincadeiras ocorre uma aprendizagem social, onde as crianças constroem e reconstroem comportamentos sociais para poderem compreendê-los, seguindo sua própria lógica, e atribuindo novos significados à realidade, modernizando, inserindo, ou seja, vivenciam os mais variados papéis da sociedade em que convivem, ampliando seus gestos e significados.

O brincar representa uma ocasião educativa única para as crianças, a brincadeira influencia diretamente a cultura infantil, porque, ao brincar, a criança se depara com regras, objetivos, dificuldades, desafios, aprendizagens que serão ampliados, compreendidos e postos em prática nas situações do cotidiano dela e do grupo social e cultural do qual faz parte, revertendo-se em ricos momentos de aprendizagem afetiva, cognitiva e motora.

A nossa proposta curricular para esta etapa do ensino está organizada segundo as áreas de conhecimento: Linguagens (Linguagem Oral e Escrita, Arte e Movimento); Natureza e Sociedade e Matemática. Estas áreas devem priorizar as múltiplas linguagens presentes no contexto cultural da criança, propondo situações pedagógicas que envolvam as linguagens verbais, artísticas e científicas como articuladoras de uma prática multidisciplinar, num contexto de letramento. Portanto, embora neste momento tenhamos uma organização por áreas do conhecimento, diferentemente do ‘conjunto de experiências’ propostas para as crianças de 0 a 3 anos, estamos em busca de uma integração das áreas de forma que elas dialoguem com as práticas de experiências e vivências tão importantes para as crianças, e que estejam intimamente ligadas ao que compreendemos do seu desenvolvimento e de sua especificidade relacionada ao brincar, assinatura característica das crianças pequenas e, até poderíamos dizer, a forma de expressão mais importante delas neste momento de suas vidas.

As áreas estão organizadas pelas expectativas de aprendizagem, que representam um norte para o que se espera que a criança aprenda durante cada fase. Apesar de possuírem caráter utilitário e prático, não se pode desconsiderar a necessidade de incluir ou retirar, de selecionar as expectativas de aprendizagem perante sua relevância para o desenvolvimento integral de nossos alunos; também é importante que as expectativas estejam relacionadas ao diagnóstico que se tem de cada turma, retomando o que defendemos inicialmente de que cada criança é única e que precisa ter seus tempos e ritmos respeitados pelo professor.

Embora a proposta de um currículo organizado por áreas de conhecimento para a faixa etária de 4 e 5 anos esteja sendo consolidada nesta rede, temos clareza de que as propostas, os planejamentos, as atividades permanentes, projetos, sequências didáticas precisam considerar a singularidade infantil. As orientações didáticas presentes nos documentos das áreas devem estar articuladas às interações, brincadeiras e experimentações que gerem aprendizagens, já que a criança é curiosa, investigativa e questionadora. Isso é respeitar a infância, isso é olhar para a criança,

(...) educar significa promover condições que respeitem as leis que regulam o processo de desenvolvimento, levando em consideração as

possibilidades orgânicas e neurológicas do momento e as condições de existência do aluno. A essência do educador é, pois, respeitar essa integração no seu movimento constante”

(MAHONEY, 2009, p. 17-18)¹⁵.

Ao final da Educação Infantil deve ser garantido que as crianças tenham experiências significativas de letramento e saibam utilizar os saberes adquiridos em situações cotidianas, respeitando as diferenças e sendo conscientes sobre a importância do cuidado e da preservação do meio em que vivem.

Pensando nas crianças de seis anos que hoje, em Cajamar, em sua maioria encontram-se nas escolas de Educação Infantil, tendo uma pequena parcela que estuda em escola do Ensino Fundamental, precisamos reafirmar que, mesmo estando no 1º ano que se caracteriza como outro nível da Educação Básica, a criança que se encontra em nossas escolas é a mesma e, conforme Benjamin (1984), “(...) *fazem história a partir dos restos da história [...]. Elas reconstróem das ruínas; refazem dos pedaços. Interessadas em brinquedos e bonecas, atraídas por contos de fadas, mitos, lendas, querendo aprender e criar, as crianças estão mais próximas do artista, do colecionador e do mágico do que de pedagogos bem intencionados. A cultura infantil é, pois, produção e criação*”. Sendo assim, Educação Infantil e Ensino Fundamental são indissociáveis: ambos envolvem conhecimentos e afetos, saberes e valores, cuidados e atenção, seriedade e riso, ambos têm como foco de atenção e do aprendizado **a criança**.

No Ensino Fundamental, portanto, deve estar garantido o espaço para brincar, divertir, socializar, viver experiências, vivenciar diferentes papéis, aliando letramento à ludicidade de forma intencional e bem planejada, capaz de gerar aprendizagem em todas as áreas de conhecimento.



15 MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (org.). **Henri Wallon** – Psicologia e Educação. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

4.1 – Língua Portuguesa

Introdução

A linguagem como interlocução pressupõe construção de sentidos entre sujeitos que agem, através da linguagem, tendo em vista a situação de comunicação e um repertório linguístico dos interlocutores, a partir de suas culturas. Neste sentido, é desejável ir além da ideia de que linguagem é comunicação e é expressão do pensamento, para se compreender a perspectiva de que linguagem é interação entre sujeitos.

É pela linguagem que as pessoas expressam ideias, pensamentos e intenções, estabelecem relações interpessoais, se influenciam umas às outras, alterando suas representações da realidade, da sociedade e o rumo de suas ações. É pela linguagem também que se constroem quadros de referência culturais: representações, mitos, conhecimento científico, arte, concepções e ideologias. Diante disso, conclui-se que a apropriação da língua é um saber necessário: afinal, é o principal instrumento de interação entre as pessoas, de acesso às informações, aos saberes e, principalmente, de acesso à cultura escrita. É aí que a escola tem um papel importante no sentido de disponibilizar meios para que todos os alunos consigam apropriar-se dos saberes relevantes da cultura, além de construí-los também.

Historicamente, a escrita é uma invenção humana mais recente do que a fala. A escrita nasceu, inicialmente, da necessidade humana de registrar e de se comunicar. Posteriormente, a função de regulação e de controle social da conduta foi expandida através das noções de leis, direitos, de normas e de correção que estão associadas à escrita.

A fala também acompanha a humanidade na sua trajetória e ela já esteve relacionada ao papel de memória coletiva. As relações de poder que envolveram a escrita supervalorizaram-na em detrimento da oralidade. Contribuiu para isso, inclusive, uma concepção de literatura como arte da “palavra escrita”. As gramáticas também têm como parâmetro a língua escrita, o que evidentemente reduz a língua a uma gramática codificada. Assim, a escrita foi sendo investida de poder e acabou por se converter em modelo de língua. Assim, oralidade e escrita são modalidades distintas de usos da língua que se revelam em práticas de linguagem específicas. A escrita não é apenas transcrição da fala e essa não é lugar da espontaneidade, da informalidade e de erros dos falantes.

Assim, as relações entre oralidade e escrita são mais complexas do que a ideia de que a escrita é mais difícil que a fala. E mais: de que quem sabe uma, sabe a outra. Outra questão a considerar diz respeito ao fato de que há gêneros da oralidade que se assemelham a gêneros da escrita e outros da escrita que se assemelham aos da oralidade, daí que as práticas de linguagem tratam destas implicações.

Quando se reflete sobre as relações entre fala e escrita não se pode perder de vista também a questão das variações linguísticas, na direção de se problematizar a legitimidade de alguns falares em detrimento de outros, bem como da necessidade de se combater o preconceito linguístico, em geral fruto do desconhecimento do conceito de que toda língua natural é multicultural e multifacetada e a língua portuguesa do Brasil não foge disto.

Os sujeitos aprendem participando de práticas sociais, mediadas pelo outro, por meio das quais transformam os conhecimentos alheios em conhecimentos próprios. No caso da aprendizagem da linguagem e da língua não é diferente. A nossa capacidade de usar a linguagem se desenvolve quando participamos de situações linguísticas significativas que expandam nosso domínio dos diferentes usos de fala e de escrita.

4.1.1. Linguagem Verbal Oral - Escuta e Produção Oral

Sabemos que a concepção que se tem de criança determina e direciona toda a prática pedagógica. As crianças possuem uma natureza única e singular, que as caracterizam como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito próprio. Através das interações que estabelecem com as pessoas, os pequenos revelam anseios, desejos e constroem conhecimentos, como fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação. Essas interações envolvem relações sociais, educação infantil, iniciar um trabalho que consolide os usos privados da linguagem oral, bem como se aproxime da utilização de apresentações públicas, como por exemplo, recitações, dramatizações, entrevistas, exposições orais.

Todos temos ciência de que o trabalho com a linguagem oral é uma das peças-chave na Educação Infantil, sendo necessário proporcionar um ambiente em que a criança possa ser a grande protagonista. Assim, é essencial criar oportunidades para falas cada vez mais ricas e elaboradas por meio da interação entre os sujeitos – criança/criança, criança/adulto – tais como: explicar o que vai ser feito, relatar fatos do cotidiano, relatar o que foi feito, responder a solicitações, elaborar e transmitir recados. Essas e outras oportunidades trazem a ideia de aperfeiçoamento

e busca de novas possibilidades de expressão mais precisas e complexas, pois a aprendizagem de procedimentos apropriados de fala, em contextos públicos, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la.

Ao propiciarmos novas, ricas e diferentes possibilidades de expressão às crianças, em seu grupo e com adultos, possibilitamos aproximações sucessivas e constantes interações com a fala do outro por meio da conversa, da opinião, da argumentação e do respeito a diferentes pontos de vista. Isso significa que as crianças na Educação Infantil têm o direito de se expressar e construir falas cada vez mais ricas de sentidos e significados articuladas ao seu contexto de comunicação, isto é, a maneira de falar em uma conversa difere de uma exposição, de um debate e de uma entrevista. Sendo assim, é direito das crianças aprenderem com essa diversidade, além de poderem opinar, argumentar e expressar desejos e sentimentos, aspecto esse que vem ao encontro de um dos eixos norteadores do currículo em Cajamar, Justiça e Cidadania.

A depender desses propósitos, temos como concepção de ensino e aprendizagem que à escola não cabe “ensinar a fala”, mas mostrar às crianças a variedade de usos dessa fala desde as situações mais coloquiais até as mais formais, a fim de ampliar as possibilidades de inserção e de participação das crianças nas diversas práticas sociais.

A oralidade seria uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal a mais formal nos mais variados contextos de uso

(Marcuschi, 2005, p.25).

Partindo desse pressuposto, vemos que o aprendizado da linguagem oral se dá dentro de um contexto onde as palavras ganham sentidos em enunciados e gêneros textuais. Quanto mais as crianças tiverem oportunidades de falar/ouvir em diferentes situações, mais poderão desenvolver suas capacidades comunicativas.

Nessa perspectiva, toda prática de linguagem oral, para constituir-se em uma atividade de aprendizagem, precisa ser planejada, organizada e posta em prática com o objetivo de garantir a ampliação da competência comunicativa, bem como a construção de padrões comunicativos apropriados às diversas esferas da atividade humana. Pensar nessas esferas nos remete aos gêneros textuais que são constituintes de nossa cultura e estão presentes nos mais variados lugares, inclusive na escola. Esta concepção traz o embricamento de outro eixo norteador do currículo do Município de Cajamar, Educação e Cultura, visto que considerar

as esferas discursivas e seus gêneros textuais permite aos pequenos, por meio das diferentes experiências, vivências na escola, conhecer a cultura de seu entorno social, bem como ampliar suas referências sobre outras culturas.

Portanto, viver situações de comunicação oral que exijam diferentes graus de formalidade, tais como conversas, exposições orais, entrevistas, além dos contextos comunicativos informais, é condição essencial para que a aprendizagem aconteça desde que se considere a singularidade e a forma de construção de conhecimento em cada faixa etária. Diante disso, vale ressaltar que, neste período da Educação Infantil, as crianças possuem uma predominância afetiva, no sentido tanto de afetar o outro, quanto de ser afetado pelo outro, nas diferentes vivências de que participa, dentro e fora da escola.

De acordo com Bastos e Dér (2009) “a passagem do estágio sensório-motor e projetivo para o personalismo exige uma alternância de função, uma subordinação da função da inteligência, para que o predomínio da afetividade possa, neste momento do desenvolvimento, emergir e orientar o processo de constituição da pessoa”. Mas o que essa característica do desenvolvimento infantil tem a ver com as práticas de escuta e produção oral?

Ouvir o outro, participar de diferentes situações em que a produção oral esteja presente e discutir diferentes pontos de vista permite, através da convivência com o outro, inclusive em situações de aprendizagens mais orientadas, a constante evolução dos pequenos como sujeito histórico que se constitui na cultura e que sente a necessidade de expor o que pensa, tendo em vista sua singularidade. Dessa forma, além de possibilitar às crianças a inserção em situações significativas de uso da linguagem que venham ao encontro das características citadas, é preciso desenvolver um trabalho de reflexão sobre a maneira como ocorrem as práticas de escuta e produção oral em sala de aula.

É preciso ressaltar ainda que há uma crença, por parte de alguns, que ensinar a linguagem oral não é tarefa da escola, uma vez que as crianças já têm o domínio desta modalidade na faixa etária de 4 a 5 anos. Todavia, tomar a oralidade como conteúdo de ensino e de aprendizagem significa ensinar às crianças os usos públicos da língua adequados a diferentes situações comunicativas e não apenas os usos privados da mesma.

Outro aspecto relaciona-se à ideia de que trabalhar com essas situações desde a Educação Infantil não significa corrigir a fala “errada” das crianças, reforçando o preconceito contra aqueles que falam diferente da variante prestigiada, mas oferecer instrumentos para que as crianças possam expressar-se porque “têm o

que dizer” e “para quem dizer”, em situações acolhedoras das falas dos pequenos, para que aprendam, cada vez mais, ao longo da escolaridade, que o contexto de produção é que define a adequação de falas formais ou informais.

A oralidade jamais desaparecerá e sempre será, do lado da escrita, o grande meio de expressão e de atividade comunicativa. A oralidade enquanto prática social é inerente ao ser humano e não será substituído por nenhuma outra tecnologia

(Marcuschi, 2005, p.36).

Expressar-se oralmente é algo que requer confiança em si mesmo e isso se conquista em ambientes que favorecem a manifestação do que se pensa e do que se sente. Nesse contexto, o desenvolvimento da capacidade de expressão oral do aluno depende de a escola constituir-se em um ambiente que respeite e acolha a vez e a voz de todas as crianças em sua diversidade.

Vale ressaltar que apenas o falar cotidiano não garante a aprendizagem necessária. É preciso planejar atividades contextualizadas em projetos didáticos de diferentes áreas de conhecimento que garantam esse aprendizado. Essas atividades podem envolver debates, dramatização de textos teatrais, seminários, discussões por meio de rodas de conversa em que as crianças opinem, argumentem, defendam pontos de vista e desenvolvam a escuta da fala do outro.

Além das atividades de produção oral, é essencial organizar situações de escuta que sejam contextualizadas, em que o ouvir faça sentido para alguma tarefa que será realizada ou simplesmente porque o assunto/tema é de interesse das crianças. Propostas como essa requerem que as crianças saibam, com antecedência, o objetivo da atividade, a antecipação de certas dificuldades que podem ocorrer, a apresentação de pistas que podem contribuir para a compreensão do grupo e outros aspectos que se fizerem necessários.

Pensar na escuta significa refletir a organização de um ambiente que seja convidativo para este fim. É o caso, por exemplo, das rodas de leitura e dos relatos realizados por crianças ou adultos. Escutar os colegas, respeitando os turnos de fala, é uma expectativa de aprendizagem a ser alcançada ao final da Fase V, entretanto, o saber ouvir deve ser aprendido em contextos significativos, nos quais ficar quieto, esperar a vez de falar e respeitar a fala do outro tenham função e sentido, e não sejam apenas solicitações ou exigências do professor, cujas razões podem não ser entendidas pelas crianças.

Ao pensarmos na oralidade como prática social, criamos oportunidades de reconhecimento do texto como parte de um acontecimento social mais amplo.

Para tanto, são muitos os gêneros orais que contemplam a cultura da infância e que pertencem a diferentes esferas discursivas, o que permite que as crianças entrem em contato com as finalidades e circunstâncias em que os gêneros textuais são produzidos.

4.1.1.1. Orientações Didáticas de Produção Oral (Escuta e Fala)

Na Educação Infantil, quando as crianças estão nas Fases IV ou V, alguns acreditam que a fala é algo que já vem pronto, devido ao desenvolvimento da criança, fator que muitas vezes justifica as falas estereotipadas e infantilizadas em sala de aula, afastando as crianças da complexidade da língua em situações reais de interação.

Sabemos que a linguagem oral está presente na escola nas mais diversas situações, mas nem sempre é trabalhada dentro de um contexto de produção: quem fala, para quem, com que intenção, em que situação. É nesse sentido que o trabalho organizado pelas esferas discursivas confirma a necessidade de se ter esclarecidas as diferentes finalidades dos gêneros pertencentes a cada uma delas.

Esfera discursiva: Cotidiana (conversas, comentários, recados, saudações, solicitações, relato do cotidiano, instruções ou regras de jogos e brincadeiras).

Expressar opinião, desejos, vontades e sentimentos em diferentes situações, manifestar opiniões sobre assuntos, histórias e poemas, dentre outras práticas de linguagem das crianças, fazem parte das expectativas de aprendizagem que podem estar presentes em diferentes situações de conversa na sala e/ou na escola. Na Educação Infantil, há uma prática corrente que diz respeito à roda de conversa que já está mais formalizada no meio educacional brasileiro. Assim, em situações de vivência na sala, no grupo e na escola, as crianças experimentam diversas “experiências de estar junto”, o que demanda interações verbais, especialmente aquelas relativas à linguagem oral.

Neste sentido, o aprendizado das crianças na escola considera as situações informais de fala/escuta, na direção de que haja uma experiência rica, tendo em vista a conquista de maior formalidade dos usos da linguagem oral ao longo do trabalho da Fase IV e das demais Fases da Educação Infantil. Partindo deste princípio, articulamos este eixo de conteúdo às demais áreas/trabalhos/conteúdos da Educação Infantil, uma vez que falar/escutar são tematizados nas outras dimensões curriculares da Educação Infantil, no Brincar/Movimento/

Matemática/Natureza e Sociedade/Arte, ou seja, nos diferentes espaços e tempos de que as crianças participam na escola.

Assim consideradas, as rodas de conversa precisam garantir uma real interlocução entre vários sujeitos, devendo o professor ser o mediador das interações, num movimento de garantir as falas e as escutas dos diferentes interlocutores, em busca, inclusive, de maior adequação ao que as crianças querem falar, para os outros poderem compreender. Escutar e dar atenção real às falas das crianças, aos seus movimentos, gestos e demais expressões faz parte das ações que precisam estar presentes na prática cotidiana do professor.

Outro aspecto importante envolve a concepção que se tem sobre este trabalho, isto é, as conversas precisam ter propósitos sociais claros, pois muitas vezes nos deparamos com situações nas quais a conversa é artificial, centrada apenas na fala do adulto, além disso, há práticas em que uma criança por vez dá a resposta sobre determinada pergunta seguindo a sequência da roda.

Sendo assim, a roda de conversa (gênero já consagrado na escola) pode englobar tanto o verdadeiro sentido da conversa, quando não se tematiza previamente esta interação, quanto a conversa sobre um tema, previamente combinado com as crianças, como, por exemplo, “conversa sobre as brincadeiras no parque hoje”, “conversa sobre uma situação de conflito vivido pelo grupo”, “conversa sobre o irmãozinho que nasceu” e outros.

Além disso, o professor deverá intervir e mediar a conversa para que não caia na espontaneidade. Em turmas numerosas, corre-se o risco de dispersão, já que é necessário esperar muitos colegas falarem. Por isso, despertar a atenção dos que se distraem é essencial. O fato de alguns ficarem em pé para se expressar não é empecilho, pois as crianças precisam do corpo para se comunicar e o movimento deve ser entendido como parte do discurso. Sabemos, inclusive, que em pé o diafragma do corpo humano se expande e favorece a locução do falante.

Nesse sentido, o planejamento do professor envolve a seleção do material, organização da conversa, na qual poderá haver confronto de ideias, e formulação coletiva e/ou individual de conclusões e explicações sobre o tema em questão (RCNEI, vol. 3, p. 181).

Este movimento faz desse momento um dos mais intensos da Educação Infantil. Informar e discutir pontos de vista sobre um tema qualquer (notícia de jornal, um filme da TV, a leitura de um livro, acontecimentos da rua e da própria escola etc.), indicar, sugerir, comentar programas culturais e de lazer, sobre o fim de semana, falar

sobre o que aprendeu nos projetos didáticos e outros, discutir e organizar a vida em grupo, discutir os procedimentos e resultados de uma atividade, proporciona um ambiente rico e diversificado em falas contextualizadas, uma vez que há propósitos para disparar novos assuntos, discutir e trocar ideias com as crianças, puxar uma conversa interessante e curiosa que dê vontade de saber, perguntar e relatar algo.

Portanto, fazer da conversa uma **atividade permanente diária** é essencial para que se construa familiaridade entre as crianças, visando ao desenvolvimento da expressividade verbal e de habilidades, como fluência para falar, perguntar, expor ideias, dúvidas e descobertas, aprender a valorizar o grupo como instância de troca e aprendizagem, olhar e ouvir os colegas. Desenvolver habilidades como essas é essencial para que a aprendizagem aconteça, desde que sejam valorizadas por um planejamento que aponte objetivos claros e que respeite o modo como as crianças articulam pensamento e linguagem.

Os textos lidos, na sala, por meio dos quais as crianças manifestam suas impressões, solicitam esclarecimentos, comentam passagens significativas, enfim, fazem uso da fala para compartilhar o que estão pensando sobre os textos com amigos, familiares, professores, são situações em que há uma ampliação do universo discursivo das crianças que se dá por meio do conhecimento da variedade de textos e de manifestações culturais que expressam modos e formas próprias de ver o mundo, de viver e pensar.

É preciso ter cuidado e cautela nas rodas de conversa, evitando usar esse momento para apenas fazer a chamada e conferir alunos presentes e ausentes, dar recados, passar informações, verificar os aniversariantes do dia ou mês, definir os ajudantes e observar como está o tempo, ou seja, que mais uma vez a comunicação não fique apenas centrada na fala do professor, pois assim não há interação e a roda perde suas características textuais e linguísticas e função social.

A linguagem organiza nosso pensamento e amplia nossa compreensão do mundo e de nós mesmos, constituindo-nos como sujeitos históricos e seres de linguagem. Assim, quando a escola proporciona experiências significativas às crianças, dá a oportunidade a elas de vivenciarem a língua em seu uso real. Isso é diferente de fazer perguntas que suscitem respostas em coro, uma vez que, na situação real de uma roda de conversa, há alternância de vozes e trocas de percepções sobre o que se conversa, o que permite que algo novo seja construído. São nas situações de conversa que aprendemos a ouvir, confrontar pontos de vista e reproduzir partes do discurso de outros, o que é muito comum com crianças no início da Fase V.

O pensamento infantil não segue a estrutura lógica e formal dos adultos, o que

não quer dizer que seja desorganizado ou sem sentido. As associações que as crianças fazem entre elementos da sua experiência real e da imaginação – pensamento sincrético – produzem falas irreverentes e até poéticas, como afirma Maria Virgínia Gastaldi¹⁶, o que pode oferecer boas oportunidades de aprendizagem pelas crianças quando o professor ressaltar os usos criativos da linguagem e da língua.

Outro assunto interessante que pode fazer parte da roda de conversa diz respeito às discussões sobre o conhecimento científico. Sabemos que crianças desta faixa etária tratam de tais conhecimentos de maneira não formalizada, porém, se põem a pensar sobre eles, construindo significados provisórios, o que pode ser aproveitado em uma roda curiosa e cheia de descobertas.

Este é o momento em que os pequenos estabelecem relações entre o que estão aprendendo e suas experiências vividas. Assim, mais do que respostas certas, é importante ver as teorias que são elaboradas pelas crianças. Um boa roda de conversa precisa garantir que os pequenos opinem, argumentem, descrevam, relatem situações e justifiquem suas ideias. Para tanto, o professor precisa problematizar as falas, com perguntas amplas (que deem margem para mais de uma resposta) e não fechadas (em que todos respondem de maneira igual ou semelhante e até em coro). Assim, as perguntas feitas não precisam ter respostas certas ou erradas, mas enfatizar as hipóteses das crianças sobre os assuntos tratados.

ALGUMAS ORIENTAÇÕES PARA GARANTIR UMA BOA RODA DE CONVERSA SÃO ESSENCIAIS:

- Assegurar a configuração da roda;
- Conhecer o assunto que será trabalhado para fazer bons questionamentos;
- Garantir assuntos interessantes que agucem a curiosidade infantil como: discutir uma notícia de jornal, um acontecimento na escola, falar sobre o que aprendeu nos diferentes projetos, conversar sobre um filme visto na TV, sobre a leitura de um livro etc.;
- Estabelecer rotina de roda de conversa;
- Propor roda em diferentes lugares;

¹⁶ Editora de Educação Infantil da Editora Moderna em São Paulo. Onde? Quando?

- Levar diferentes disparadores de conversa: livros, imagem, filme, questão problematizadora;
- Garantir a participação de todos na roda. Isto é diferente de estabelecer um rodízio de fala, o que é ruim e escolarizado;
- Incentivar e provocar o pensamento da criança;
- O centro da roda são as crianças e não o professor;
- O que faz a roda ficar interessante é a possibilidade que as crianças têm de pensar sobre o que não sabem;
- Pensar na especificidade da faixa etária.
- Além disso, é essencial que o professor tenha observáveis construídos para poder avaliar sua própria roda de conversa, podendo redirecionar o que for necessário e investir no que trouxe aprendizagens às crianças. Seguem algumas sugestões com relação aos observáveis:
- O professor aproveita o que as crianças colocam na roda de conversa fazendo ganchos em suas falas?
- Qual o disparador utilizado na roda de conversa? É compatível com o assunto?
- Os assuntos são pertinentes e interessantes?
- Há um planejamento prévio? As intervenções foram pensadas com antecedência?
- O material utilizado é compartilhado na roda de conversa? De que forma?
- As perguntas são problematizadoras, abrangendo várias possibilidades de respostas?

Vale ressaltar que alguns aspectos devem ser evitados em uma roda de conversa, como organizar a ordem em que cada um vai falar, fazer perguntas para serem respondidas em coro ou antecipar as respostas das crianças (pois impede que o professor acompanhe o desenvolvimento do pensamento infantil).

Além da roda de conversa, o trabalho com cantigas, poemas, histórias, bem como diferentes situações comunicativas, constituem-se num rico material, pois além de propiciar a ampliação do universo cultural das crianças, o contato com a diversidade cultural e até individual, permite conhecer e aprender a respeitar o diferente. Nesse sentido, criar um clima de confiança, respeito e afeto em que as crianças, apoiadas pela parceria com o adulto, experimentem o prazer e a necessidade de se comunicar, traz segurança, envolvimento e maior vínculo entre professor e aluno.

Expor as crianças às mais diversas formas de comunicação usadas no cotidiano, como seguir instruções, responder a solicitações, elaborar e transmitir recados, relatar um episódio vivido no cotidiano, imaginar e comunicar ao grupo soluções para uma questão levantada, argumentar a respeito de um assunto, possibilitam o uso contextualizado dos diversos gêneros orais.

Outra possibilidade de trabalho com a produção oral (escuta e fala) se dá ao ensinar para as crianças o repertório de brincadeiras cantadas conhecidas pelos adultos, estimulando a troca entre grupos de idades diferentes, de modo que os mais velhos ensinem aos mais novos o que já aprenderam. Uma prática como essa amplia o repertório infantil de brincadeiras e de outros gêneros de tradição oral, além de permitir a socialização e o acolhimento das crianças. Promover pesquisas entre as famílias e a comunidade, organizando coletâneas desse repertório transmitido oralmente, contribui para a ampliação do repertório cultural das crianças.

Oportunizar brincadeiras de faz de conta para que as crianças vivenciem diferentes papéis sociais e vivam diferentes interações verbais orais acabam por ampliar o universo discursivo dos pequenos, enriquecendo o trabalho com a oralidade. Os cantos de atividades diversificadas são próprios para este fim, pois apresentam um momento da rotina, em que as crianças podem escolher o que vão fazer a partir de opções que são oferecidas e organizadas pelo professor em vários cantos da sala. É possível poder escolher, por exemplo, entre brincar de médico, casinha, veterinário, cabeleireiro, pirata, astronauta, escritório, salão de beleza, feira etc.

Com essa forma de organização, garante-se que as crianças vivenciem diferentes situações de aprendizagem, como escolher e exercitar a autonomia e conhecer as próprias necessidades, preferências e desejos ligados à construção de conhecimento e relacionamento interpessoal. É importante que esse tipo de organização favoreça o acesso aos mais variados bens culturais, como os proporcionados pela produção literária e pelos meios de comunicação de massa.

Vale lembrar que não só o faz de conta, mas toda a brincadeira, embora seja atividade livre e espontânea da criança, não é natural: ninguém nasce sabendo brincar, aprende-se a partir do contato com a cultura. Por isso, é tão importante considerar a brincadeira como algo que merece atenção, planejamento e acompanhamento por parte do professor.

Uma prática comum na Educação Infantil são os relatos do cotidiano que podem ser realizados por meio de atividades permanentes. Por serem relatos das próprias crianças, trazem uma boa oportunidade de conviverem com um repertório de textos do mesmo gênero e, a partir dessa experiência de imersão, os alunos podem descobrir as regularidades, compreendendo o gênero com maior profundidade. É uma excelente ocasião de a turma se conhecer melhor no que se refere a alguns episódios que consideram relevantes relatar para o outro.

As atividades permanentes envolvendo relatos do cotidiano podem ser desenvolvidas levando-se em conta as seguintes orientações: combine com os pequenos quando acontecerá a atividade permanente, reservando um momento do dia; organize uma folha de registro para os relatos feitos ao longo do mês que poderá ser feita em papel kraft e fixada na sala de aula. Já para os alunos da Fase V, ao invés do cartaz, pode ser organizada uma ficha a ser colada no caderno. Tanto na ficha como no cartaz podem aparecer os seguintes itens: nome do aluno que relatou sua experiência, data e comentários de quem ouviu o relato. De tempos em tempos, o professor faz o levantamento dos relatos mais apreciados pelos ouvintes e conversa a respeito das diferenças e semelhanças, identificando os assuntos mais recorrentes e uma característica importante do gênero, que é a sequência temporal e causal dos fatos relatados.

O “comentário” (outro gênero textual que pode ser oral) também está presente nas rodas organizadas pelo professor quando se comentam notícia, reportagem, filme, em determinadas situações planejadas pelo professor para que as crianças experienciem os usos mais formais da oralidade, o que inclui aprender a falar considerando o tema em questão.

Diante disso, além das situações informais que propiciam experiências ricas em situações de fala e escuta, é essencial planejar e organizar bem as rodas de conversa para garantir a discussão de diferentes assuntos a serem tratados com as crianças, oriundos de projetos trabalhados nas diferentes áreas de conhecimento. No entanto, o diálogo precisa realmente acontecer, as discussões precisam emergir, caso contrário, a roda de conversa servirá apenas como um meio para apresentar novos assuntos, centrado na fala do professor. Vale lembrar que, ao discutir sobre um tema, as crianças não estão apenas “falando a esmo”, mas comentando, discutindo ideias, opinando e argumentando.

Vivenciar as mais diversas formas de comunicação, tais como dar recados, fazer solicitações, saudar, faz parte da formação dos pequenos em relação à linguagem e à língua. Nessa perspectiva, o planejamento do professor deve contemplar estes gêneros textuais, na direção de as crianças vivenciarem situações diversificadas de interação verbal, sem que se evidencie a nomenclatura relativa a isto. Solicitar à criança que dê um recado à diretora, pedir que solicite material na secretaria, dar recados aos amigos de outra classe são situações que contribuem para a aprendizagem da língua oral.

Esfera discursiva: Escolar (relato e exposição oral)

Fazer relato do que se aprendeu é uma conquista que pode se iniciar na Fase IV da Educação Infantil e que vai ganhando amplitude ao longo da escolaridade, até se chegar à exposição oral. Assim, na Fase IV, é possível planejar atividades permanentes por meio das quais as crianças relatem “o que aprendi sobre...”, “os cuidados com o corpo”, “os animais de estimação”, “as plantinhas do jardim”, “os contos de fadas” etc. Os temas/conteúdos das outras áreas são pertinentes a estes relatos.

Planejar situações de comunicação que exijam das crianças diferentes graus de formalidade como, por exemplo, exposições orais, podem ser pensadas a partir de boas sequências didáticas já na Fase V, considerando as experiências infantis e o que se espera desta faixa etária.

As sequências didáticas sobre exposição oral pensadas para esta Fase precisam tematizar assuntos e criar problemas a fim de ampliar as possibilidades comunicativas das crianças. Por isso, a exposição oral/seminário sobre o assunto aprendido é muito importante. Desta forma, as crianças estarão se dirigindo a um público de maneira estruturada para transmitir as informações, descrever ou explicar algo. Isso implica em algumas ações, tais como:

- As crianças precisam organizar o conhecimento adquirido para fazer a exposição;
- As crianças são as protagonistas desse fazer;
- Com os pequenos que não conseguem ainda decorar uma informação, é essencial organizar um roteiro sobre o que será mostrado, o que será dito e vivenciado;

- É preciso organizar com a turma suportes de apoio (murais, maquetes, vídeos, textos) para a fala;
- Todos precisam participar e para os mais tímidos pensar em possibilidades nas quais se sintam confortáveis ao fazerem seus relatos;
- Não deixar para a última hora a elaboração de títulos e legendas para os relatos;
- Não solicitar que as crianças façam sozinhas o relato, mas pensar sempre em trabalhos em duplas ou trios;
- Planejar a ambientação da sala como suporte para falas e forma de orientação;
- Provocar a curiosidade dos participantes;
- Planejar anteriormente quais perguntas fazer no dia;
- Ensaiar anteriormente a organização da exposição com as crianças.

É nesse sentido que a exposição oral, na Fase V, deve focar um assunto estudado pelas crianças. Entende-se por “assunto estudado” a busca que o professor proporciona aos pequenos, por meio de suas leituras, em voz alta, para que as crianças tenham acesso ao assunto; as pesquisas na Internet ou nos livros da biblioteca, em que as informações são depois retomadas e articuladas, em vários momentos, numa espécie de síntese feita pelo professor com ajuda das crianças. Assim, elas apresentam o que foi aprendido por meio do que memorizaram a respeito, com a ajuda de uma imagem (feita por ela, de preferência, ou impressa) que sirva de apoio à fala, como uma contribuição ao expositor e aos ouvintes.

Esfera Discursiva: Jornalística (entrevista)

Na Fase V, uma abordagem do par “pergunta e resposta” pode ser utilizada, em situações em que a brincadeira de faz de conta presente nos cantos de atividades diversificadas, com médico e paciente, por exemplo, necessite da entrevista (na verdade, a anamnese que antecede o diagnóstico) ou na relação médico-paciente em que um faz perguntas a respeito da saúde do outro.

Esta elaboração, própria do gênero “entrevista”, na Fase V, deve ser entendida como um processo ainda bastante inicial em que se faz pergunta a alguém para se saber a respeito da vida da pessoa. Outras situações nesta direção envolvem perguntas a respeito do nome, endereço, dados de nascimento, componentes da família, gostos pessoais ou quando se faz uma entrevista com pais, professores, funcionários e outras pessoas.

Esfera Discursiva: Literária – Verso (parlendas, adivinhas, quadrinhas, cantigas e poemas)

Como componente forte das parlendas e cantigas, o ritmo é essencial e convida à brincadeira corporal. Sendo assim, fazer uso dos gêneros textuais desta esfera contribui para a aprendizagem das crianças referente ao ato de ouvir, cantar e recitar, com gestos que acompanham a recitação desses textos.

Todas as brincadeiras infantis, entre elas as brincadeiras com a linguagem, são importantes para o desenvolvimento infantil, uma vez que, por meio do brincar, a criança expressa seus sentimentos, emoções e interage com as outras crianças. Os gêneros textuais desta esfera despertam, assim, a dimensão lúdica da linguagem ao expressarem ritmos e sonoridades que ajudam a brincar.

Recitar, cantar e ouvir são expectativas de aprendizagem relacionadas aos gêneros desta esfera. Portanto, oferecer um bom repertório é essencial para que não haja repetição no sentido de se trabalhar o mesmo texto referente a um gênero em diferentes fases. É comum encontrarmos “rei, capitão, soldado, ladrão...”, “corre cotia...”, “galinha choca, comeu minhoca...” e outras repetindo-se nas diferentes fases, o que não contribui para ampliação de saberes. Assim, é preciso intencionalidade para ampliar as referências culturais das crianças por meio de uma seleção mais criteriosa do que já conhecem e o que mais podem conhecer a respeito dos gêneros desta esfera, pois o leque de possibilidades é fundamental nesta faixa etária.

Sabemos que tanto na Fase IV como na Fase V as crianças gostam de ouvir várias vezes a mesma cantiga ou o mesmo poema no decorrer de um projeto ou sequência didática, porém é preciso ter cuidado para que esta ação não se torne mecânica e desprovida de sentidos, ela deve permitir aos pequenos viajar pela cultura popular.

Caso o professor selecione um CD de qualidade contendo cantigas, parlendas ou quadrinhas, é essencial que antes de trabalhar com as crianças conheça o encarte e ouça as cantigas para planejar o trabalho. Organizar o espaço faz parte do

cantar e/ou ouvir, pois um ambiente aconchegante permite às crianças um maior envolvimento. Apresentar à turma o encarte do CD, ler os títulos das cantigas ali presentes, questionar sobre o que gostariam de ouvir a partir do que foi lido, tocar as cantigas e conversar com as crianças enfatizando ora a letra, ora a sonoridade, ora o ritmo auxiliando na construção do conhecimento, uma vez que há um contexto de ações planejadas. Este processo permite às crianças a memorização da cantiga para que, posteriormente, possam recordar fazendo uso em suas próprias brincadeiras.

Sobre parlendas e quadrinhas, é importante compartilhar aquelas que são conhecidas pela turma, ler e convidar as crianças para recitar, estabelecendo relação com possíveis brincadeiras que as acompanham, respeitando o ritmo e a entonação próprios desses gêneros.

Quanto aos poemas, o trabalho com a apreciação para que as crianças possam memorizá-los e recitá-los é importante já que a sonoridade e beleza das palavras se fazem presentes neste gênero. A forma gráfica deste gênero constituída de versos e estrofes favorece a memorização.

O trabalho com poemas envolve o escutar com ênfase na relação entre a oralidade e a musicalidade. Como o poema requer a atenção de quem o ouve, pode-se dar uma atenção maior na Fase V aos poemas com rimas, pois sua estrutura composicional convida à recitação. “A semelhança sonora entre as palavras, a organização dos versos em estrofes e o ritmo resultante dessa interação são especialmente sentidos e apreciados quando pronunciamos um poema em voz alta. A musicalidade, seja ela fluente e cadenciada, seja truncada em tropeços intencionais, é uma forma peculiar de dar sentido ao que se lê e ao que se ouve” (Projeto Trilhas, Poemas, p. 2).

Esfera Discursiva: Literária-Prosa (contos de fadas, contos tradicionais, contos com repetição, contos acumulativos, causos, fábulas, contos de engano)

Sabemos que, mesmo sem saber ler, as crianças têm acesso à literatura, pelo caminho da escuta da leitura em voz alta do mediador adulto/ professor. Outro aspecto a considerar é o papel da ficção na constituição do ser humano. E, ainda, entende-se que as histórias são fontes de enriquecimento dos usos da língua, para além do cotidiano.

No que se refere às ilustrações, há uma boa produção editorial para a criança que utiliza imagens e estéticas que dialogam com o enredo das histórias infantis e que acabam por possibilitar certa autonomia de leitura, uma vez que modificam a relação

entre a criança e o mundo da escrita, nas situações em que, de posse do objeto “livro”, ela procura ler por meio das imagens a história ouvida ou imaginada por ela, entrelaçando os fios narrativos icônicos, sonoros e gráficos.

Nesse sentido, o recontar histórias lidas ou contadas se reveste do caráter de atribuir significado ao texto lido ou contado, sem ainda haver uma preocupação com a recuperação do enredo, na sua totalidade. Gradativamente a criança vai sabendo que o livro, por exemplo, é portador de uma história.

Nesse aspecto, a prática do reconto também permite o aprendizado das crianças frente às características da linguagem que se escreve diante da história original, uma vez que, ao recontar, os pequenos descrevem cenários, objetos, personagens, com ou sem a ajuda do professor, dependendo da Fase em que se encontram. É ouvindo contos que as crianças, desde cedo, vão se apropriando da estrutura da narrativa e das regras que organizam este tipo singular de discurso. É justamente este conhecimento que lhes possibilita compreender outras narrativas e recontá-las.

Não obstante, alguns cuidados são importantes com relação a esta prática, tais como: antes do reconto, é primordial que as crianças tenham tido diversas leituras do mesmo gênero, da mesma história, de diferentes versões da mesma história para que, paulatinamente, possam se apropriar da linguagem e do desenvolvimento do enredo, ampliando assim o seu repertório infantil, além de irem tendo maior segurança para seus recontos.

Outro aspecto que merece cuidado são os recursos que podem ser utilizados neste momento. Dependendo da organização e da quantidade de objetos, a atenção da criança pode ser desviada por eles, pois ficará preocupada com o uso dos recursos ao invés de estar atenta ao desenvolvimento do enredo, sendo este o grande foco do reconto de histórias lidas pelo professor.

Quanto aos contos tradicionais de diferentes culturas, incluindo o Brasil, que é um país multicultural, a ideia é que as crianças tenham um bom repertório destas histórias cuja matéria prima é o ser humano, em tempo e espaços também diversos, que atravessaram séculos e continentes porque ainda têm o que nos revelar de nós mesmos.

Por fim, ressalte-se que, como a oralidade não possui uma exterioridade imediata de registro, dificultando uma análise posterior, é necessário, para tornar o comportamento observável, o procedimento de fazer uma gravação, que transforme a fala num objeto que o produtor ou o ouvinte podem escutar novamente e comparar a outras falas, em outras situações gravadas. Nesse contexto, o CD, o DVD e o gravador são instrumentos essenciais em qualquer ensino com foco nos gêneros orais.

4.1.1.2. Expectativas de Aprendizagem de Produção Oral (escuta e fala)

As expectativas de aprendizagens relativas às práticas que envolvem a produção oral (escuta e fala) requerem critérios claros e objetivos para sua construção, tendo como base uma concepção de linguagem que prima pelo dialogismo, ou seja, toda palavra precede de alguém e se dirige a alguém, constituindo-se como o produto da interação dos interlocutores. Diante desse exposto, o Módulo Introdutório do Projeto Estudar pra Valer!¹⁷ (2005, p. 18) coloca que “a significação não está nem na palavra, nem no falante – ela é produto da interação entre esses interlocutores e do contexto ou situação em que estão inseridos e, nesse contexto, os sentidos vão sendo construídos”.

Assim, neste documento, as expectativas de aprendizagem foram construídas levando-se em conta os seguintes aspectos:

- Todas as crianças têm o direito aos bens simbólicos de sua própria cultura, dentre eles a linguagem oral, que é uma de nossas heranças culturais mais importantes, o que vem ao encontro do eixo norteador do currículo Educação e Cultura;
- Nos diálogos que vivenciam, as crianças aprendem que a construção da “fala própria” tem como referência a “fala alheia”, daí que imitam expressões que ouvem, negociam sentidos para serem ouvidas, compreendidas e obterem respostas a seus questionamentos. Serem ouvidas e compreendidas, nas interações de que participam, é direito das crianças, o que vem ao encontro do eixo norteador do currículo de Cajamar Justiça e Cidadania;
- A construção da linguagem oral não é linear e ocorre por meio de aproximações sucessivas, na relação com a fala do outro;
- O aprendizado da linguagem oral se dá em um contexto comunicativo. Daí a importância de investir, com as crianças, em práticas de uso da linguagem, tanto formais quanto informais.

¹⁷ Projetos de Leitura e Escrita para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental (CENPEC). Arrumar essa nota com a informação correta.

Na Educação Infantil podemos desenvolver um trabalho dentro do eixo de conteúdo Produção Oral (escuta e fala) tendo como organização as esferas discursivas e seus respectivos gêneros textuais seguidos das expectativas de aprendizagem.

O principal objetivo de ensinar gêneros orais na escola é desenvolver capacidades de uso social da fala, tanto nas práticas mais informais, isto é, aquelas da vida privada cotidiana (conversa, relato de experiência vivida, comentário), que tem como principal característica a improvisação, como nas mais formais, aquelas que ocorrem na esfera pública de comunicação (discussão em grupo, assembleia, seminário, debate) que exige preparo e obediência a certas normas específicas

(Marinho e Silva, 2005, p.41).

O trabalho pautado nos gêneros orais contribui efetivamente para que as crianças coloquem em jogo muitas aprendizagens, como brincar com as palavras, descrever, narrar, explicar, dar recados, transmitir informações, manifestar opiniões, concordar e discordar, colocar-se diante de um público e expressar-se oralmente.

Neste documento, as expectativas de aprendizagem foram organizadas a partir da seleção de determinados gêneros textuais de usos sociais mais frequentes e que estejam imersos na cultura infantil. Para ampliar as possibilidades de comunicação das crianças, optou-se por garantir que pudessem vivenciar a diversidade das práticas de linguagem presentes nas seguintes esferas de circulação de textos:

1. Cotidiana: sensibilizar as crianças para as práticas de linguagem presentes em seu dia a dia, como forma de aproximá-las progressivamente das que caracterizam os usos públicos da linguagem¹⁸.

2. Escolar: os textos que circulam na escola pertencem a gêneros textuais que favorecem o estudar e o aprender. A biografia, o depoimento, o artigo de divulgação científica, o verbete de enciclopédia, dentre outros, são alguns dos gêneros que são usados na escola para se obter informações em diferentes áreas de conhecimento. Nessa esfera de circulação, “os textos são objetos de estudo e geram ações como: resumir, fazer esquemas, anotações, diagramas, responder perguntas, executar ações, organizar tópicos ou etapas do processo, fazer pesquisa sobre o autor etc.”¹⁹

3. Jornalística: os textos produzidos na esfera jornalística têm o objetivo de comunicar informações. O professor pode lançar mão dessa característica dos

¹⁸ SÃO PAULO: SME / DOT, 2007. p.34.

¹⁹ (Alfredina Nery, 2008). Formada em Letras e Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica (PUC) de São Paulo; professora universitária; formadora e consultora pedagógica na área de linguagem/língua/leitura.

textos da esfera jornalística para, além de atualizar as crianças em relação aos temas que mobilizam a sociedade como um todo, desenvolver o senso crítico.²⁰

4. Literária: textos de ficção, em verso e em prosa, que se apresentam à apreciação e fruição estética de modo a produzir maravilhamento e reflexão a respeito das experiências humanas²¹.

Tais aprendizagens organizadas nas esferas discursivas e nos gêneros textuais nos sinalizam o que é preciso que as crianças aprendam em cada fase. Assim, espera-se que as expectativas de aprendizagem com relação à produção oral possam nortear os objetivos e a avaliação das conquistas infantis, bem como a ação do professor em sala de aula para que as crianças aprendam cada vez mais e melhor.



20 *ibid.*

21 *ibid.*

Expectativas Gerais – Produção Oral (escuta e fala) – Fase IV				
- Expressar opinião, desejos, vontades e sentimentos nas situações em que isto faça sentido; - Expressar-se adequadamente durante as brincadeiras de faz de conta, ao viver diferentes papéis.				
Eixo de Conteúdo	Esferas Discursivas	Gêneros Textuais Selecionados		Expectativas de Aprendizagem Relativas aos Gêneros Textuais
		Frequentados	Aprofundados	
Escuta e Produção Oral	Cotidiana	Conversas Comentários Recados Saudações Solicitações Relato do cotidiano Instruções (regras de brincadeiras)	*****	- Falar e/ou ouvir em situações de conversas coletivas e comentários respeitando os turnos de fala; - Dar e ouvir recados, fazer saudações e solicitações nas situações em que isto faça sentido; - Relatar situações do cotidiano e experiências vividas, com ou sem o apoio do professor; - Compreender e realizar instruções orais de brincadeiras, tendo o apoio do professor.
	Escolar	Relato	*****	Relatar assuntos/temas aprendidos, em situações de exposição cultural e científica da escola.

Escuta e Produção Oral	Literária – Verso	Parlendas Adivinhas Quadrinhas	Cantigas	• Recitar textos de tradição oral como parlendas, adivinhas e quadrinhas, tendo o apoio do professor; • Cantar/ouvir cantigas e memorizá-las.
	Literária – Prosa	Contos de fadas (clássicos infantis)	Contos tradicionais (do Brasil e de outras culturas) Contos com repetição	• Recontar histórias contadas ou lidas, com o apoio de ilustrações e do professor.

Expectativas Gerais – Produção Oral (escuta e fala) – Fase V

- Manifestar opinião sobre assuntos discutidos, histórias e poemas lidos;
- Expressar-se adequadamente durante as brincadeiras de faz de conta, ao viver diferentes papéis;
- Explicar fatos e fenômenos sociais e/ou naturais.

Eixo de conteúdo	Esferas Discursivas	Gêneros Textuais Selecionados		Expectativas de Aprendizagem Relativas aos Gêneros Textuais
		Frequentados	Aprofundados	
Escuta e Produção Oral	Cotidiana	Conversas Comentários Relato do cotidiano Instruções (regras de jogos e brincadeiras)	*****	• Falar e/ou ouvir em situações de conversas coletivas e comentários respeitando os turnos de fala; • Relatar situações do cotidiano e experiências vividas, com ou sem o apoio do professor; • Compreender e realizar instruções orais, em partes ou no todo, de jogos e brincadeiras para brincar sem o apoio do professor.
	Escolar	*****	Exposição oral	• Expor oralmente conhecimentos através de estudos de diversos assuntos.

Escuta e Produção Oral	Jornalística	Entrevista	*****	• Elaborar perguntas para realizar entrevistas, com o apoio do professor.
	Literária – Verso	Parlendas Adivinhas Quadrinhas Cantigas	Poemas	• Recitar poemas; • Recitar textos de tradição oral como parlendas, adivinhas e quadrinhas tendo o apoio do professor; • Cantar/ouvir cantigas e memoriza-las.
	Literária – Prosa	Contos acumulativos Contos de repetição Causos Fábulas	Contos de fadas (clássicos infantis) Contos de engano	• histórias contadas ou lidas autonomamente, com o apoio de ilustrações, se necessário.

4.1.2. Linguagem Verbal Escrita - Leitura

Na sociedade atual, nossa cultura está permeada de situações nas quais a leitura e a escrita são utilizadas com diferentes finalidades e intenções. A produção cultural escrita é muito extensa e o acesso ao conhecimento escrito precisa ser o mais democrático possível para que a cidadania seja exercida, de fato, por todos. É importante pensarmos nesta perspectiva desde o início da Educação Infantil, visto que este olhar articula-se ao eixo norteador do currículo de Cajamar Justiça e Cidadania. Desde pequena, a criança está em contato com a leitura e escrita em situações cotidianas, mas só a partir da interação, mediada por um parceiro mais experiente, é que ela pode aprender sobre o seu uso, sua função, além de ir se apropriando da base alfabética do sistema escrito. Pensando nisso, o ler e o escrever devem fazer parte da Educação Infantil, em situações em que isto faça sentido e seja necessário, sempre com o professor como mediador deste processo.

O ensino inicial da leitura deve garantir essa interação significativa e funcional das crianças com a língua escrita, como meio de construir os conhecimentos necessários para poder abordar as diferentes etapas da sua aprendizagem.

Ler é construir sentidos e, em meio a outras linguagens, desde o nascimento as crianças vivenciam momentos de leitura com sua família: lendo o mundo (pessoas, reações, imagens, símbolos e desenhos), lendo textos, interpretando o que ouve, pensando e refletindo a partir do que já conhecem. Não há uma única interpretação possível, pois o significado não está no texto, mas nas diferentes interpretações do leitor, como aponta Délia Lerner (1996): “Ler é adentrar outros mundos possíveis. É questionar a realidade para compreendê-la melhor, é distanciar-se do texto e assumir uma postura crítica frente ao que de fato se diz e ao que se quer dizer, é assumir a cidadania no mundo da cultura escrita”.

Na perspectiva de formar leitores competentes e não apenas decodificadores, é essencial que as situações de ensino possibilitem que os alunos aprendam a ler, lendo. Para isso, devem ser oferecidas às crianças inúmeras oportunidades de desenvolver os procedimentos e estratégias de leitura de acordo com a finalidade que se pretende, para que coloquem em jogo o que sabem, antecipando o conteúdo do texto, fazendo inferências a partir do contexto, verificando tanto a forma escrita quanto o significado, buscando indícios, validando ou descartando suposições.

Ao ler para as crianças, o professor também está ensinando que a leitura é motivada por uma finalidade, uma intenção: ler para ter prazer, para lembrar, para aprender, para obter informação, para comunicar algo; além de informar o conteúdo do texto que está sendo lido, está apresentando a seus alunos a linguagem escrita e as características adequadas a cada gênero.

Ao estudarmos os diversos gêneros textuais em sala de aula, levamos em conta seus usos e funções sociais numa determinada situação comunicativa. É através desse contato direto e consequente análise de suas características que as aulas perdem a característica de modelo pronto e acabado, já que o gênero varia de acordo com a situação, possibilitando, por parte das crianças, uma interação mais significativa com o texto, ampliando para elas as condições para a construção de novos conhecimentos, o que vem a enriquecer cada vez mais o processo de letramento e o desenvolvimento das habilidades de leitura. Assim sendo, o acesso à diversidade de gêneros textuais na escola caracteriza-se como uma das necessidades básicas dos alunos que estão imersos no ambiente educacional e cultural. Nesse sentido, há relação com o eixo norteador do currículo do município Educação e Cultura, pois ao ler neste espaço educacional, as crianças têm contato com histórias

de outras culturas, com poemas para serem apreciados, com cantigas para brincar e com diferentes maneiras de ler. É através do acesso a essa diversidade de gêneros textuais que as habilidades de leitura são aprimoradas.

Sabendo que o desenvolvimento da linguagem encontra-se diretamente relacionado com a qualidade da interação que as crianças estabelecem, somos desafiados como professores a conhecermos e a interagirmos com o universo da pequena infância, conversando com as crianças, realizando leituras, contações de histórias e também possibilitando o contato físico das crianças com o livro, objeto a ser manipulado, pois as crianças vivem num mundo permeado pela escrita, mesmo antes de saberem ler de forma autônoma, e atribuem significados às coisas que estão escritas a partir do que conhecem.

Quanto mais participam de situações e atividades nas quais a leitura e a escrita estão presentes, mais suas ideias vão avançando em direção a uma leitura proficiente, pois mesmo a criança não alfabetizada pode fazer leitura apoiando-se nas ilustrações e em outras marcas do texto, bem como em sua memória. No entanto será necessário que as crianças interajam com materiais de diferentes características, o que lhes permite ampliar seus repertórios de leitura. Assim sendo, é importante que haja uma diversidade de suportes e gêneros textuais ao alcance da mão, para que brinquem, manuseiem e folheiem.

4.1.2.1. Orientações Didáticas de Leitura

Ao compreendermos a linguagem como processo de interlocução e interação entre os sujeitos, temos como premissa que “ler não é descobrir sentidos colocados nos textos pelos seus produtores, mas interpretar os possíveis sentidos dos textos lidos a partir do conjunto de referências semânticas constituídos por cada um” (Bräkling, 2008, p.2).²²

A complexidade e a natureza dos conteúdos da leitura devem ser ensinadas sem que ela perca suas características, ou seja, ela deve ser inserida numa prática social em que tenha verdadeiro sentido. Portanto, é papel do professor planejar situações em que as crianças aprendam os conteúdos da leitura em contextos de uso real, exercitem o comportamento leitor, saibam o que e como expressar-se, dependendo das situações comunicativas; e conheçam o sistema por meio do qual a língua é grafada.

²² Bräkling, K. L. **Leitura do Mundo, Leitura da Palavra, Leitura Proficiente**: qual é a coisa que esse nome chama? Este texto faz parte do Programa Além das Letras.

Um ambiente acolhedor e o agrupamento das crianças para o momento de leitura de histórias e de contato com os livros são extremamente importantes, pois desse modo o professor irá demonstrar o valor atribuído à leitura e ao momento planejado para a realização da mesma. Nesse sentido, inicia-se o trabalho pela preparação do local em que as crianças poderão ficar durante a leitura em círculo, no chão com almofadas, deitadas no tapete, nas próprias cadeiras ou utilizando os diversos espaços da escola. Essa organização que precede o ato de ler está presente em qualquer esfera discursiva e é utilizada para leitura de diferentes gêneros textuais.

Esfera Discursiva: Cotidiana (bilhete, convite, lista, regras de jogos, receita).

Frequentar os gêneros desta esfera em momentos de leitura requer situações reais de interlocução já que um texto é determinado levando-se em conta as características do contexto em que foi produzido. Nesse aspecto, a leitura de um bilhete só tem sentido se realmente estiver em um contexto no qual seu uso se faz necessário: leitura de um bilhete para avisar que não haverá aula, para dizer que será preciso trazer brinquedos no outro dia, que haverá reunião de pais, informando que será feita uma receita, que haverá exposição etc.

Podemos dizer que a mesma situação ocorre com os convites. Afinal, para que lemos um convite? Diante dessa questão, sabemos que lê melhor a criança que tem clareza da finalidade da leitura. Portanto, ler um convite para que os pais participem do encerramento dos projetos realizados na escola ressaltando dia, horário e local; para que venham a uma palestra; para ouvir contação de histórias; para participar de etapas dos projetos desenvolvidos, são situações que trazem a finalidade real da leitura de um convite e, ao ressaltar seus principais aspectos como assunto/tema, horário, local e dia, as crianças se aproximam da finalidade desse gênero textual.

Já o trabalho com listas é complexo, visto que se corre o risco de cair na mecanização desta prática de linguagem ao produzirmos listas sem finalidade. Nesse sentido, produzir listas com os animais que estão sendo estudados para pesquisa, títulos de histórias das quais as crianças mais gostam, jogos conhecidos para indicar a outra classe etc., converte-se em situações reais de uso deste gênero textual que pode vir escrito tanto na forma vertical como na horizontal (como numa “enumeração”). Com a produção feita, a leitura da lista guiará uma organização a depender de seu contexto: se estou usando uma lista na feirinha, a leitura me ajuda a organizar o que já comprei e o que ainda falta comprar; se a

lista envolve os animais a serem pesquisados, a lista me ajuda a saber qual já foi discutido e o que não foi, desde que anotações sejam feitas durante esta leitura.

Ler regras de jogos e receitas auxiliam as crianças em relação ao como jogar e nos procedimentos necessários para se fazer uma receita. Contudo, é preciso ter clareza de que ler regra ou receita é diferente de apenas explicá-la oralmente. Comumente vemos práticas em que o “como” jogar e o “como” cozinhar são explicados e não lidos. Diante disso, sabemos que há regras e receitas que precisam ser explicadas, mas antes é essencial a leitura para que as crianças tenham contato real com a organização desse gênero e possam interagir com o outro, ao compartilhar dúvidas, trechos e maneiras de fazer não compreendidas. Na medida do possível, o professor deve levar para esta leitura o portador original do texto a ser lido: livro de receita, papel do próprio jogo contendo as regras ou a caixa do jogo (já que há regras que vêm escritas na própria caixa).

Esfera Discursiva: Escolar (verbetes de curiosidade)

O verbete trata-se de um gênero de definição e a leitura deste gênero textual na infância é essencial, visto que aguça sua curiosidade, permite que hipóteses sejam levantadas e debatidas com todo o grupo. Na Fase IV, as crianças irão identificar a finalidade do verbete de curiosidade, tendo em vista a leitura do professor. Mas por que lemos este gênero textual aos pequenos? Tendo em vista que as crianças são curiosas, querem descobrir coisas, procuram inovar, experimentar e explorar, na leitura de um verbete de curiosidades, feita pelo professor, os pequenos têm a oportunidade de explicitar ideias e hipóteses, comparando-as, inclusive, com os verbetes selecionados para a leitura. Se uma das características infantis é a curiosidade, nada melhor do que fazermos uso desse gênero textual para aguçá-la.

Na Fase V, além de identificar a finalidade do verbete, as crianças podem identificar elementos do gênero, como o assunto e o uso das expressões “Por quê?”, “Você sabia?”, tendo em vista a leitura do professor. Planejar intervenções que venham ao encontro dessas marcas que caracterizam este gênero textual aproximam as crianças de suas características, focadas em definições e explicações sobre algum assunto ou tema.

Diante disso, semanalmente ou quinzenalmente, o professor poderá propor a leitura deste gênero, incluindo, assim, em sua atividade permanente de leitura o verbete de curiosidades.

Esfera Discursiva: Jornalística (legenda e manchete)

A crença de que ler e escrever não é mera questão de conhecer sílabas, letras e seus respectivos sons, mas um amplo processo de trabalho com gêneros textuais capaz de aproximar a criança tanto da escrita como da leitura em seus diferentes sentidos, é determinante para a opção que fazemos nesta reorientação curricular ao investir no trabalho com gêneros. Diante disso, sempre surge a dúvida: quais são os gêneros mais adequados para a infância?

A escolha desses gêneros revelam as ideias e concepções que temos acerca de infância, de currículo, de Educação Infantil, da maneira como a criança aprende a ler, o que é de seu interesse, a função dos gêneros textuais na sociedade e o que representam em diferentes momentos da infância. Enfim, precisamos cada vez mais olhar sob o ponto de vista da criança e não do adulto, pois uma criança que é curiosa e está imersa neste mundo contemporâneo pleno de informações nos leva a pensar que a escola não deve se fechar em uma redoma e impedir a entrada de determinados gêneros textuais na crença de que muitos são difíceis ou inadequados aos pequenos.

Com os gêneros textuais da esfera jornalística é comum essa reação. Porém, a cultura da infância, na perspectiva de um currículo crítico, nos mostra que o jornal é um portador relevante culturalmente, que tem valor pelo seu próprio uso na formação de leitores críticos e de pessoas que querem se divertir, se informar e se atualizar.

Sendo assim, o trabalho com o jornal permite às crianças acessar informações, conhecer as práticas usuais dos leitores de jornais, saber o tipo de informação que pode ser encontrada, aspectos estes que mostram que a escola, desde a Educação Infantil, não pode fechar as portas para este importante portador.

Diante disso, selecionar gêneros textuais presentes no jornal para trabalhar com os pequenos é essencial. Na Fase IV, o trabalho com legendas é fundamental, porque podem identificar a finalidade da legenda, tendo em vista a leitura do professor. Já na Fase V, além desta expectativa de aprendizagem sobre legenda, as crianças podem identificar o caráter informativo da manchete, tendo em vista a leitura do professor. Sendo assim, ampliam-se os conhecimentos das crianças em relação aos gêneros textuais de uma Fase para outra.

O trabalho com legendas envolve uma seleção prévia do professor sobre a foto e o texto escrito a ser trabalhado. Em uma roda de conversa a foto pode ser apresentada para que as crianças façam comentários e, nesse processo, o professor identifica o caráter explicativo da legenda diante da foto, e/ou se for feita a roda com a manchete, explicita seu caráter informativo.

Uma situação que pode ser organizada pelo professor após a leitura de legendas e/ou manchetes, é organizá-las em um mural para que os pequenos possam ter contato posterior com o que foi lido e conversado. Esse mural precisa ser renovado periodicamente para que as legendas e/ou manchetes não se tornem muito ultrapassadas.

Trabalhar com esses gêneros permite que o repertório linguístico do grupo seja ampliado e as conversas e/ou comentários enriquecidos. Daí a importância desses gêneros textuais estarem presentes no universo infantil. Trabalhar com legendas e manchetes não significa deixar de lado o portador jornal. Os exemplares poderão ficar no canto de leitura, ser manuseados nas rodas de leitura ou em outras atividades.

Esfera Discursiva: Literária – Verso (quadrinhas, parlendas, poemas, adivinhas, cantigas)

Esta esfera traz gêneros que podem ser aprofundados e/ou frequentados, dependendo da Fase em que as crianças se encontram. Na Fase IV, as expectativas de aprendizagem com os pequenos dizem respeito à apreciação dos gêneros textuais do patrimônio cultural da infância, tendo em vista a leitura do professor e os jogos verbais orais de que participa. Diante disso, uma atividade permanente que pode ser feita envolve:

- Leitura de textos de memória: ler o texto várias vezes (como poesias, parlendas, jogos de palavras, quadrinhas) para que as crianças, memorizando e repetindo, observem os aspectos sonoros da linguagem como ritmo e rima, além dos assuntos ou temas que estão relacionados às questões culturais.

Enquanto gênero aprofundado na Fase IV, as cantigas, trabalhadas por meio da modalidade organizativa “projetos”, além de abranger práticas que envolvem a leitura de texto de memória, precisam contemplar etapas nas quais conhecer e brincar com as cantigas estão presentes, além de promover por meio de descobertas e pesquisas a ampliação do repertório de cantigas que a criança possui. Brincar e identificar o ritmo da cantiga é outra possibilidade que se origina na leitura e que precisa ser contemplado pelas etapas do projeto. Enfim, são situações como essas, organizadas em etapas, que contribuirão, com certeza, para uma apreciação, pelos pequenos, desses gêneros textuais do patrimônio cultural de forma mais profícua.

Já na Fase V, além de apreciar os gêneros anteriormente referidos, tendo em vista a leitura do professor e os jogos verbais orais de que participam, as crianças também irão identificar, pela leitura do professor, as rimas dos poemas.

Diante disso, o poema, gênero textual aprofundado nesta fase, precisa ser trabalhado por meio de projetos, tendo em vista que esta modalidade organizativa prioriza a ampliação do conhecimento infantil. Sendo assim, as etapas precisam contemplar algumas ações e práticas ao pensarmos na leitura, tais como: seleção prévia feita pelo professor de livros que tragam poemas de qualidade; levantar poemas conhecidos pela turma, ampliar este conhecimento; possibilitar momentos de leitura pelo professor, pelas crianças, em grupos; possibilitar que manuseiem livros com poemas; possibilitar a escuta de poemas; ler com ênfase na visualização da linha, do verso e da estrofe e conversar sobre essas características; promover situações para identificação de rimas, podendo fazer anotações nas mesmas; criar um banco de palavras com rimas que também podem ser trocadas nos momentos de leitura e nas brincadeiras com rimas; criar versos para os poemas a partir de sua estrutura; conversar sobre as palavras consideradas bonitas pelas crianças e fazer uma lista com as mesmas; organizar um recital podendo este ser um produto final do projeto, junto a uma coletânea dos poemas estudados para o dia de autógrafos.

Essas são algumas possibilidades de trabalho que, organizadas em etapas bem planejadas, com certeza contribuirão para apreciação dos gêneros desta esfera e das inúmeras brincadeiras que podem ser feitas com as rimas estudadas.

Esfera Discursiva: Literária – Prosa (contos de fadas, histórias de repetição, contos tradicionais, contos acumulativos, causos, fábulas, contos de engano)

Procedimentos como priorizar a qualidade do gênero textual a ser lido no momento da escolha; prever e estabelecer o tempo, os encaminhamentos; explorar a capa, a biografia do autor, o ilustrador; preparar diferentes vozes e expressões para as personagens e passagens da história favorecerão o trabalho com a leitura de textos desta esfera.

Considerando imprescindível que sejam promovidas leituras de diversos gêneros textuais para as crianças e no intuito de que as mesmas desenvolvam seus próprios sentimentos em relação ao que está sendo ouvido, o professor poderá levar aos alunos diferentes exemplos de um mesmo gênero (causos, contos de outras culturas, contos de fadas...), diferentes obras de um mesmo autor ou

diferentes textos sobre o mesmo tema para que as crianças apreciem a qualidade e a diversidade dos estilos literários.

Para que as expectativas de aprendizagem dos alunos em relação às práticas de leitura na esfera literária possam ser concretizadas é necessário que se planejem e organizem sequências didáticas e atividades permanentes de leitura. Nesse sentido, seguem orientações dentro dessas modalidades que poderão nortear o trabalho do professor.

A **Sequência Didática de Leitura** tem como objetivos ampliar o gosto do aluno pela leitura, desenvolver o comportamento leitor e o uso das estratégias de leitura (antecipação, inferências, verificação e checagem). As ações do professor podem ser organizadas com momentos de contextualização do texto e levantamento dos conhecimentos dos alunos, quanto ao tema, portador e gênero (Antes da Leitura); análise textual do texto selecionado (Durante a Leitura) e momento das produções verbais ou não verbais dos alunos, bem como ampliação do repertório sobre o tema, obras do autor, questões linguísticas de construção dos sentidos do texto etc. (Depois da Leitura).

Preparação do Professor

- Fazer a escolha de um texto de boa qualidade;
- Preparar-se para esse momento, estudando o texto com antecedência;
- Procurar criar um clima de magia e envolvimento. Se possível pedir aos alunos que se sentem em círculo no chão, próximos ao professor.

Antes da Leitura

- Conversar sobre o nome do(a) autor(a) e perguntar se conhecem, se já leram algum livro ou texto do(a) mesmo(a);
- Conversar sobre a época e o lugar em que o texto foi escrito, caso o professor tenha essa informação;
- Mostrar às crianças o livro/portador e instigá-las a levantar hipóteses sobre o que seria a história, a partir da capa;
- Comentar previamente o assunto do qual trata o texto;
- Fazer com que as crianças levantem hipóteses sobre o tema a partir do título.
- Oferecer informações que situem a leitura;

- Apontar o nome do(a) autor(a), o título do livro, ler a orelha e o texto da quarta capa ou contracapa (se houver). Se o livro contiver muitas histórias, mostrar aos alunos como localizar o que vão ler pelo índice, código de barras, ano de publicação, carimbo, catalogação, editora, sumário, páginas.

Durante a Leitura

- Se for uma leitura em voz alta para as crianças, leia a partir da capa (título, autor, editora), procurando mostrar aos alunos a sucessão de páginas e onde está sendo lido;
- Concentrar a leitura na construção dos sentidos do texto que lê, com ajuda das crianças, para garantir que entendam o desenvolvimento do enredo, as relações entre as personagens, aspectos linguísticos que as caracterizam etc.;
- Se os alunos se dispersarem, utilizar alguns recursos para resgatar a atenção: fazer algum tipo de suspense; perguntar, por exemplo, “O que será que vai acontecer agora? Será que os heróis da história conseguirão derrotar os vilões? Como eles vão se livrar dessa enrascada? O que será que há nessa casa abandonada?”;
- Sugere-se que o professor faça algumas interrupções caso note que a compreensão está difícil, dando algumas pistas (foco do “durante”) para ajudar, mas não se alongue em explicações evitando fragmentar a narrativa;
- Se as crianças interromperem com perguntas, responda o estritamente necessário e retome rapidamente a leitura para não perder o ritmo do enredo, bem como o encanto da história.

Depois da Leitura

- Caso o professor perceba que os alunos não compreenderam a história, ajude-os dando pistas, fazendo perguntas e respondendo as deles;
- Recuperar oralmente a trama da história;
- Propor que representem a história por meio de dramatizações, desenhos ou reescrita. Tais atividades devem ser realizadas quando fizerem sentido e como parte de um projeto mais amplo. Caso contrário, pode-se oferecer uma ideia distorcida do que é ler;
- Estimular comentários e discussões a respeito de usos e costumes de outras épocas e povos, bem como sobre as características dos personagens;

- Desafiar os alunos a irem além do texto, relacionando-o com as próprias experiências;
- Incentivar os alunos a exercitar a imaginação, o raciocínio lógico e a coerência, questionando sobre o que aconteceria se determinado fato fosse alterado;
- Chamar a atenção para o estilo do(a) autor(a), os recursos que ele(a) utiliza para prender a atenção do leitor, a riqueza de expressões, as frases bem construídas, expressões regionais, gírias, linguagem figurada etc.;
- Abrir espaço para que manifestem seus sentimentos e opiniões e ajudá-los a ir além do “é legal” ou do “gostei”, pedindo que justifiquem suas opiniões: sobre a história, as ilustrações, o estilo do(a) autor(a) – o jeito de contar/escrever etc.

A **Atividade Permanente** é aquela que acontece ao longo de um determinado período de tempo, por ser importante para o desenvolvimento de procedimentos, de hábitos e de atitudes das crianças sobre o processo de ler. A atividade permanente de leitura se dá em diferentes momentos do cotidiano escolar. Desta maneira, há algumas práticas de leitura essenciais no trabalho da Educação Infantil:

- **Leitura compartilhada:** essa atividade é realizada pela escuta de alguém que lê (professor) e que faz questionamentos sobre as pistas linguísticas que possibilitam a compreensão do texto que se lê, solicitando que as crianças se arrisquem em suas hipóteses ao oferecerem seus palpites, em relação ao tema, ao portador ou à ilustração;
- **Lista de histórias:** registrar num cartaz os títulos das histórias lidas mensalmente, depois de cada roda de leitura. No decorrer desse tempo retomar a leitura desses títulos, elencando os personagens, contexto da história, autor(a), relação das histórias lidas com fatos da vida da criança (se houver necessidade);
- **Leitura em voz alta:** realizar diariamente a leitura de textos literários de diversos gêneros textuais. Ao terminar a leitura, o professor inicia um tempo de discussão e questionamentos sobre o texto lido, promovendo a participação dos alunos e suas possibilidades de compreensão. Essa prática de leitura propicia ao aluno o desenvolvimento de vários comportamentos leitores, amplia seu repertório acerca dos gêneros trabalhados, aproximando-os da linguagem escrita;
- **Leitura de várias versões de uma história:** ler várias versões do texto selecionado, levando as crianças a compará-las, provocando-as a perceberem as diferenças e semelhanças entre as versões, explorando

os conhecimentos dos alunos sobre o texto lido. Dessa forma, as crianças familiarizam-se com o gênero e ampliam seu repertório, reconhecendo as características do mesmo;

- **Leitura na biblioteca e/ou cantinho de leitura:** o professor precisa garantir em seu planejamento semanal a visita das crianças à biblioteca, onde poderão ler livros escolhidos por eles mesmos ou pelo professor, possibilitando o desenvolvimento da competência leitora ao aprenderem a selecionar o que ler, possibilitando aos alunos um conhecimento procedimental sobre a forma e o modo de funcionamento de parte da variedade de gêneros que existem fora da escola, isto é, para conhecerem sua forma e saberem quando e como usá-los;
- **Leitura por capítulo:** o professor seleciona um texto que pode ser mais complexo ou extenso e realiza a leitura da história em capítulos, de forma a repertoriá-los e ensiná-los que, para cada tipo de leitura, há procedimentos diferentes e, conseqüentemente, comportamento leitor diferenciado. Escolher momentos estratégicos para as interrupções, alimentando o interesse pela narrativa e o desejo de desvendar certos episódios. É importante que a cada retomada da leitura o professor realize junto aos alunos o resgate oral do capítulo anterior;
- **Rodas de leitores (escolher e indicar livros):** momentos em que os alunos compartilham opiniões sobre os livros e textos lidos (favoráveis ou desfavoráveis) e até mesmo indicá-los (ou não) aos colegas. Uma roda de leitura pode ser para ouvir uma história contada ou lida pelo adulto, para ouvir o relato feito por um colega, para comentar livros diversos de determinados autor ou coleção, para recomendar uma obra lida em casa etc. É uma situação privilegiada para se conquistar novos leitores e aprofundar a experiência com a leitura;
- **Atividades de leitura no canto permanente:** montar um acervo de classe com livros de boa qualidade literária, jornais, revistas, enciclopédias, gibis, suplementos infantis do jornal, regras de jogos, correspondências, textos com predominância da tipologia expositiva, copiados da internet que sirvam como fontes de informação e como materiais de estudo e ampliação dos conhecimentos das crianças, ensinando-as a utilizá-los e manuseá-los. Este acervo deve ser renovado em função dos projetos desenvolvidos na classe;
- **Empréstimos de livros:** o professor garante, em sua rotina de trabalho, momentos de empréstimos de materiais de leitura para o aluno por um período pré-determinado. É bom lembrar que, quando se pensa em empréstimo, deve-se prever uma diversidade de títulos e exemplares para o acervo;
- **Leitura realizada pelo aluno:** momentos em que os alunos leem histórias para os colegas ou para outras classes, para que melhorem seu

desempenho, na fluência de ler em voz alta e possam compreender a importância e a necessidade de se preparar previamente para ler para os outros.

A leitura é um processo bastante complexo, não devendo ser considerada apenas como um hábito que se adquire ou não. É necessário, antes de promover diferentes métodos e materiais, ter conhecimento da historicidade de cada aluno sobre sua relação com a leitura, uma vez que a mesma precisa ter significado na vida do sujeito-aluno. No momento em que isso acontecer, torna-se indiferente o método para o aluno. O gosto pelo processo da leitura é que determina a própria prática.

Ler é uma das competências mais importantes a serem trabalhadas com o aluno, neste sentido muito se tem discutido para desenvolver o gosto da leitura e de transformar o aluno em um sujeito-leitor, pois o processo da leitura transcende a simples decodificação, ler é um ato de compor significados, de ressignificar o mundo. Afinal, ler é um ato de atribuir significados e de produzir sentidos não só em âmbito escolar, mas também na vida, participando da própria constituição do sujeito.

Quando o professor lê para seus alunos, ele serve de modelo e ensina como e por que devem escolher um texto e não outro ao antecipar o assunto pelo título, pela ilustração, pelo autor ou, conforme vai lendo, vai acompanhando com o dedo etc. Para tanto, é importante que o educador, em alguns momentos, verbalize o que está pensando sobre o que está lendo durante e depois da leitura.

Ao fazer isso, possibilita aos alunos que observem o comportamento leitor e aprendam algo sobre ele. Por exemplo: no final da leitura de um conto, o educador comenta suas impressões (o que faria qualquer leitor), desencadeia uma conversa com as crianças sobre temas e reflexões que podem ser inferidos a partir do texto, sobre o que mais chamou a atenção de cada um, sobre os personagens com os quais mais se identificam etc. Cabe lembrar que, em todas as situações de leitura, o educador tem a oportunidade de demonstrar para os alunos as estratégias de leitura (antecipação, seleção, inferência, checagem) sem a necessidade de nomeá-las.

Após a leitura é importante colocar o livro à disposição dos alunos, assim o professor oferece a oportunidade das crianças descobrirem o prazer de reler um texto do qual gostaram.

Organizar momentos em que as crianças possam levar, periodicamente, livros, gibis, revistas e outros para casa tem se mostrado eficiente para aumentar o interesse das crianças pela leitura.

É importante também que a escola conte com um espaço organizado em que as crianças conheçam uma variedade de textos no portador original. Esse espaço pode ser a biblioteca ou a própria sala de aula e um espaço não substitui o outro. O importante é que as crianças tenham acesso aos diferentes gêneros.

4.1.2.2. Expectativas de Aprendizagem de Leitura

Pensando no trabalho que envolve a leitura na Educação Infantil, as expectativas de aprendizagens foram organizadas considerando os seguintes aspectos:

- É preciso possibilitar experiências de leitura em suas diferentes intenções e finalidades;
- É necessário mediar a interação da criança com o objeto livro;
- É papel da escola formar leitores competentes ao invés de apenas decodificadores de textos;
- Diversificar os gêneros textuais a serem lidos é ampliar possibilidades de letramento na Educação Infantil.

Assim sendo, espera-se que tais expectativas possam contribuir para a prática do professor em sala de aula, bem como possibilitar reflexões originadas em observações e acompanhamento das aprendizagens infantis nas atividades que são desenvolvidas por meio das modalidades organizativas de atividades didáticas.

Expectativas Gerais – Práticas de Leitura – Fase IV				
• Ler, de forma seletiva, autonomamente ou com a ajuda do professor, identificando algumas características do portador/suporte e do gênero textual; • Ler imagens de diferentes portadores textuais, percebendo algumas características das mesmas; • Observar e manusear materiais impressos adequadamente; • Antecipar significados de um texto escrito, apoiando-se nas imagens e outros índices gráficos que o acompanham; • Recuperar informações explícitas de texto lido pelo professor; • Inferir informações de texto lido pelo professor; • Estabelecer relações entre o texto lido pelo professor e seus conhecimentos de mundo; • Valorizar a leitura como fonte para aprender, estudar, obter informações e por prazer; • Ouvir atentamente as leituras realizadas; • Ter critérios para escolha de livros, com o apoio do professor; • Ter critérios para indicação de livros, com o apoio do professor.				
Eixo de Conteúdo	Esferas Discursivas	Gêneros Textuais Selecionados		Expectativas de Aprendizagem Relativas aos Gêneros Textuais
		Frequentados	Aprofundados	
Práticas de Leitura	Cotidiana	Bilhete Convite Lista Regras de jogos Receita	*****	• Identificar as finalidades dos diferentes gêneros e seus portadores/suportes textuais, tendo em vista a leitura do professor.
	Escolar	Verbetes de curiosidade	*****	• Identificar a finalidade do verbete de curiosidade, tendo em vista a leitura do professor.
	Jornalística	Legenda	*****	• Identificar a finalidade da legenda, tendo em vista a leitura do professor.

Práticas de Leitura	Literária – Verso	Quadrinhas Parlendas Poemas Adivinhas	Cantigas	• Apreciar os gêneros textuais do patrimônio cultural da infância, tendo em vista a leitura do professor e os jogos verbais orais de que participa.
	Literária – Prosa	Contos de fadas (clássicos infantis)	Histórias de repetição Contos tradicionais	• Identificar as personagens das histórias lidas pelo professor, bem como alguns elementos de repetição presentes nas mesmas, tendo em vista a leitura do professor.

Expectativas Gerais – Práticas de Leitura – Fase V

- Ler, de forma seletiva, autonomamente ou com a ajuda do professor, identificando algumas características do portador/suporte e do gênero textual;
- Ler imagens de diferentes portadores, percebendo algumas características das mesmas;
- Observar e manusear materiais impressos adequadamente;
- Antecipar significados de um texto escrito, apoiando-se nas imagens e outros índices gráficos que o acompanham;
- Recuperar informações explícitas de texto lido pelo professor;
- Inferir informações de texto lido pelo professor;
- Estabelecer relações entre o texto lido pelo professor e seus conhecimentos de mundo;
- Valorizar a leitura como fonte para aprender, estudar, obter informações e por prazer;
- Ouvir atentamente as leituras realizadas;
- Ter critérios para escolha de livros, com o apoio do professor;
- Ter critérios para indicação de livros, com o apoio do professor.

Eixo de conteúdo	Esferas Discursivas	Gêneros Textuais Selecionados		Expectativas de Aprendizagem Relativas aos Gêneros Textuais
		Frequentados	Aprofundados	
Práticas de Leitura	Cotidiana	Bilhete Convite Lista Regras de jogos Receita	*****	Identificar as finalidades dos diferentes gêneros e seus portadores/suportes textuais, tendo em vista a leitura do professor.
	Escolar	Verbetes de curiosidade	*****	- Identificar a finalidade do verbete de curiosidade, tendo em vista a leitura do professor; - Identificar elementos do gênero, como o assunto e o uso das expressões “Por quê?”, “Você sabia?”, tendo em vista a leitura do professor.
	Jornalística	Legenda Manchete	*****	- Identificar a finalidade da legenda, tendo em vista a leitura do professor; - Identificar o caráter informativo da manchete, tendo em vista a leitura do professor.
	Literária – Verso	Parlendas Adivinhas Quadrinhas Cantigas	Poemas	- Apreciar os gêneros textuais do patrimônio cultural da infância, tendo em vista a leitura do professor e os jogos verbais orais de que participa; - Identificar, pela leitura do professor, as rimas dos poemas.

Práticas de Leitura	Literária – Prosa	Contos acumulativos	Contos de fadas (clássicos infantis)	Identificar as personagens de histórias lidas pelo professor, bem como o assunto das mesmas.
		Contos de repetição	Contos de engano	
		Causos	Contos tradicionais (do Brasil e outras culturas)	
		Fábulas		

4.1.3. Linguagem Verbal Escrita – Produção Escrita

Desde os primeiros meses de vida, a criança que nasce em uma sociedade letrada tem contato permanente com a linguagem escrita. Esse contato, que faz parte de seu ambiente social, permite que descubra o aspecto pragmático da interação verbal escrita, o que a faz desenvolver curiosidade por essa linguagem.

Diante do ambiente permeado pela cultura escrita em que as crianças vivem, muitas perguntas podem começar a ser elaboradas, tais como: “O que é isso?”, ou “O que está escrito aqui?”, ou ainda “Como chama esta letra?”. Questões como essas começam a nos indicar que a criança encontra-se no início de um processo de reflexão sobre a função e o significado da escrita.

Com o avanço das pesquisas no campo da Psicologia, da Linguística e da Pedagogia, sabemos que crianças que vivem em sociedades letradas, nas quais a língua escrita é um forte elemento de comunicação entre as pessoas, o interesse e a curiosidade pela escrita se dão muito antes do que se imaginava. Entretanto, Vygotsky nos aponta que o aprendizado escolar produz algo fundamentalmente novo em seu desenvolvimento, o que faz da escola a grande responsável pela apropriação dos conhecimentos sistematizados ao serem articulados ao repertório cultural dos alunos.

No que diz respeito à escrita, há um consenso de que as aprendizagens infantis não são fruto da maturação biológica, mas de processos que envolvem a construção do conhecimento que se dá por meio de interações mediadas culturalmente. Para Bakhtin, os textos que produzimos, sejam eles orais ou escritos, são formas de dizer algo que se originam das necessidades criadas em diferentes esferas da vida em sociedade. Essas formas de dizer algo circulam pelos diferentes meios sociais para que possamos interagir pela linguagem, dentro de características próprias, a depender do contexto de interlocução. Essas características se configuram em

diferentes gêneros textuais, sendo este um dos focos do trabalho na Educação Infantil quando pensamos nas práticas sociais de leitura e escrita.

Por meio da análise e observação das produções escritas das crianças é possível notar que elas tomam consciência das características formais e discursivas dessa linguagem, pois desde muito pequenas podem usar papel e lápis para deixar marcas que imitam a escrita dos mais velhos, bem como utilizar livros, gibis, jornais, revistas, rótulos, outdoors etc. para “ler” o que está escrito. É este contato que permite às crianças elaborar várias ideias e hipóteses sobre os textos escritos que circulam socialmente e sobre o sistema de escrita, antes mesmo de compreendê-los em toda sua complexidade.

Vale ressaltar que a Educação Infantil não deve se preocupar em alfabetizar crianças, ensinando os mecanismos do código alfabético, mas deve fazer com que descubram todo o prazer que a escrita e a leitura podem oferecer a seus usuários. Além disso, é papel da escola fazer valer o direito que todos têm de fazer parte do universo letrado, inclusive as crianças pequenas, sendo que este aspecto articula-se ao eixo norteador do currículo em Cajamar Justiça e Cidadania; daí a necessidade de planejar cuidadosamente o contato prazeroso e eficiente com a escrita. Diante da importância da criança estar imersa neste mundo letrado, Ferreiro coloca que:

[...] é possível dar múltiplas oportunidades para ver a professora ler e escrever; para explorar semelhanças e diferenças entre textos escritos; para explorar o espaço gráfico e distinguir entre desenho e escrita; para perguntar e ser respondido; para tentar copiar ou construir uma escrita; para manifestar curiosidade em compreender essas marcas estranhas que os adultos põem nos mais diversos objetos

(Ferreiro, 2005, p. 39).

A criança que vive numa sociedade grafocêntrica e convive com a cultura letrada tem a possibilidade de vivenciar um processo de alfabetização favorecido pelo contato com o meio social que utiliza intensamente a escrita. Isso não se dá de modo espontâneo e natural, mas incentivado por um informante mais experiente que pode ser adulto ou mesmo outra criança. Isso permite que as crianças pratiquem suas experiências de leitura e escrita de forma curiosa, investigativa e até ousada em certas circunstâncias.

Nesse contexto, é preciso proporcionar situações em que as crianças possam pensar sobre a linguagem escrita na Educação Infantil, respeitando a cultura da infância com situações em que ler e escrever tenham sentido e façam parte da vida cotidiana, já que este é o momento em que a criança começa a transpor para a expressão escrita aquilo que ela aprendeu antes de forma sincrética.

Respeitar a cultura infantil significa valorizar o brincar enquanto carro-chefe deste processo. A maioria dos professores de Educação Infantil já está familiarizada com a relação existente entre o brincar e as práticas explícitas de letramento em sala de aula, vindo ao encontro das premissas constantes no eixo norteador do currículo municipal Diversidade Cultural.

Este documento sugere que parte da experiência infantil com o letramento precisa estar inserida em atividades lúdicas, pois na vida real há várias situações nas quais algo precisa ser lido ou escrito. Assim, desenvolver trabalhos envolvendo os cantos de atividades diversificadas como lojinha, casinha, lanchonete, hospital, posto de correio, pizzeria, veterinário oferece oportunidades valiosas para as crianças experimentarem e utilizarem a escrita de muitas maneiras diferentes. Contudo, propostas de leitura e escrita imersas no brincar precisam ser cuidadosamente planejadas, como afirma Nigel Hall:

Está muito claro que o brincar tem uma posição importante e útil [...] e pode ser veiculado a diversas áreas curriculares. Recentes tentativas políticas de desprezar o papel do brincar constituem uma grosseria incapacidade de perceber o seu potencial extraordinariamente rico. Entretanto, os professores precisam reconhecer que, para que o brincar realmente ofereça às crianças experiências ampliadas, é preciso planejar cuidadosamente [...].

(In: A Excelência do Brincar, 2006, p. 147).

Na perspectiva infantil, o brincar é uma forma de ser e estar no mundo e, como afirma Angela Meyer Borba (2006, p.36), envolve “complexos processos de articulação entre o já dado e o novo, entre a experiência, a memória e a imaginação, entre a realidade e a fantasia”. Portanto, a brincadeira não é algo já dado na vida do ser humano, assim como a escrita, isto é, aprende-se a brincar, desde cedo, nas relações que os sujeitos estabelecem com os outros e com a cultura. Dessa mesma maneira se dá o aprendizado da escrita, ou seja, aprende-se a escrever a partir do acesso a atos reais de leitura e escrita, daí a importância de um planejamento cuidadoso, pensado e organizado pelo professor de Educação Infantil.

Além de a escrita se dar por meio do brincar, esta precisa ser real, pois as crianças têm necessidade de escrever, de dar sentido às imagens, às ideias, aos sentimentos, de dizer algo para si e para os outros. Essa é a escrita verdadeira que muitas vezes está afastada da escrita escolar em que predominam marcas mecanizadas de correção, treino, traçado legível das letras em detrimento do sentido que pode ter para uma criança escrever sobre si, sobre sua vida, tornar-se autora de sua própria história, utilizando para isso os diversos gêneros textuais presentes na sociedade. Nesse sentido, o grande desafio para a cultura escolar é respeitar as diferentes experiências

infantis e transformá-las em atividades com significados.

Crianças, mesmo pequenas, demonstram que a escrita pode ser prazerosa, cheia de surpresas que muitas vezes passam despercebidas pelos professores. Daí a importância de estar atento e acompanhar as descobertas das crianças que brincam com as palavras, movimentam imagens e memórias, sendo capazes de transformar palavras em linguagem viva, fecunda, aberta a outras formas e sentidos.

Na Educação Infantil, as crianças precisam manter relação significativa com o objeto de conhecimento, pois é o momento em que estão descobrindo que, mesmo sem o domínio da forma convencional de escrita, são capazes de registrar de maneira criativa suas experiências, sem pressão, sem massacre e sem modelos estereotipados, mas com planejamentos intencionalmente organizados. É justamente essa concepção de ensino e aprendizagem que transforma o ato de escrever numa aventura que vale a pena ser vivida.

4.1.3.1. Orientações Didáticas de Produção Escrita

Pensar o trabalho com a escrita na Educação Infantil requer uma discussão sobre as práticas envolvidas nesse processo. As crianças, nesta etapa de ensino, podem aprender a produzir oralmente textos com destino escrito onde o professor é o escriba. Além disso, a criança também pode aprender a escrever, fazendo-o da forma como sabe, isto é, escrevendo de próprio punho. Essas duas possibilidades permeiam a prática do professor em sala de aula com as crianças pequenas, visto que ambas estão presentes nas modalidades organizativas (projetos, sequências didáticas e atividades permanentes) planejadas pelos professores.

Independente da escolha da modalidade a ser trabalhada, este documento traz a importância de a criança ter acesso à diversidade de gêneros escritos para testemunhar sua utilização nas diferentes circunstâncias, considerando as condições de produção: o que, para que, para quem, onde e como escrever.

O tratamento que precisa ser dado à escrita na Educação Infantil pode ter como base a oralidade para ensinar e aprender a linguagem que se usa para escrever. Assim, ditar um texto para o professor, para outra criança ou para ser gravado em CD são formas de viabilizar a produção de textos, mesmo antes de as crianças saberem grafá-los.

Esfera Discursiva: Cotidiana (bilhete, convite e lista)

Bilhetes e convites são gêneros textuais muito presentes na Educação Infantil, portanto, desde a Fase IV é importante proporcionar às crianças momentos de elaboração coletiva desses gêneros. Neles as crianças podem ditar ao professor em situações em isso que faça sentido, tais como convidar para um evento, para uma turma fazer parte da leitura de outra turma, para comunicar algo aos pais etc. No processo desta escrita, o professor chama a atenção dos pequenos para os elementos formais e discursivos constituintes deste gênero textual.

É importante que as crianças experimentem vários usos da escrita nas escolas de Educação Infantil em seus mais diferentes propósitos como, por exemplo, imitar comportamento de escritor em brincadeiras simbólicas, fazer uma lista de compras, saber utilizar socialmente textos como bilhetes, convites, tendo o professor como mediador ou informar algo por escrito etc. À medida que o professor utiliza a escrita no cotidiano, os procedimentos desse ato são explicitados às crianças, o que possibilita que pensem e reflitam sobre seus usos e práticas.

É necessário que a finalidade de escrever listas seja explicitada às crianças, para que não se utilize este gênero textual apenas para trabalhar o sistema de escrita e suas características, perdendo o foco na questão discursiva do gênero textual.

Esfera Discursiva: Escolar (verbete de curiosidade)

O trabalho com verbete de curiosidades, na Fase IV, promove o contato das crianças com os portadores textuais jornais e revistas e sua leitura em rodas propicia a discussão do assunto que está sendo tratado dentro de um projeto ou sequência didática. Na Fase V, além dessas propostas, as crianças poderão utilizar este gênero textual para buscar informações diante de uma definição e/ou explicação, cuja finalidade é ensinar algo a alguém, numa linguagem breve e divertida, do tipo “Você sabia?”, que muito interessa às crianças e até mesmo aos adultos. Para tanto, é importante que saibam retomar o texto para retirar informações necessárias a fim de compor sua produção no coletivo e tendo o apoio do professor. Produzir verbete de curiosidade, considerando sua característica de definição, por exemplo: “O cachorro abana o rabo quando fica feliz (...)”, tendo o professor como escriba é a expectativa que se pretende ao final da Fase V.

Esfera Discursiva: Jornalística (legenda e manchete)

No caso da esfera jornalística, é importante que as crianças tenham contato com o jornal em sua totalidade, para depois focar nos gêneros textuais, que constam no

mesmo, como legenda e manchete, caso contrário não haverá o contexto em que esses gêneros são produzidos e estão presentes. De acordo com as expectativas de aprendizagens, o foco do trabalho na Fase IV está voltado para legendas, enquanto que na Fase V, além desse gênero, inclui-se a manchete com foco em produção. Espera-se que, ao final da Fase IV, as crianças produzam legendas, considerando sua finalidade de articular imagem à descrição da mesma, tendo o professor como escriba ou de acordo com sua hipótese de escrita. Já na Fase V, além dessa expectativa, espera-se que as crianças produzam manchete considerando sua finalidade (atrair a atenção do leitor, contribuindo para a seleção do que o interessa, quanto às informações/notícias do jornal) e características formais (uso de negrito, letras maiores, destacando-a dos demais textos da página), tendo o professor como escriba.

Para alcançar essas expectativas, conversas são essenciais, desde que planejadas com este foco, seguidas de intervenções específicas. Podem ser elaborados murais e/ou organizar-se uma hemeroteca²³ com as manchetes e legendas trabalhadas.

Vale ressaltar que não é necessária uma grande quantidade de recortes de jornais ou revistas para compor a hemeroteca, mas sim recortes de qualidade trabalhados de maneira pontual com as crianças. Essa estratégia permite que professores e crianças tenham acesso a informações atualizadas sobre os mais diversos assuntos, ora com informações sobre o mundo, ora com manchetes e legendas produzidas pelas crianças.

É necessário que o professor faça uma análise dos conteúdos presentes tanto nas legendas como nas manchetes, pois muitos dos textos publicados têm um tempo de vida útil pequeno ou com sentido somente no contexto do dia em que foi publicado. Sendo assim, não se faz necessário e nem coerente pedagogicamente sair cortando e arquivando qualquer matéria. O trabalho deve ser planejado, com intenções bem definidas. Devem ser arquivados somente aquelas legendas e/ou manchetes que trazem informações sobre o tema/foco de discussão e estudo com seu grupo de crianças ou que se refere ao tema do projeto que está sendo desenvolvido em alguma área. A hemeroteca deve ser elaborada de modo que facilite a consulta de seus usuários, possibilitando a leitura e a pesquisa que posteriormente subsidiarão a produção escrita mesmo que a criança ainda não saiba escrever convencionalmente.

É importante que a leitura de jornal faça parte da rotina das crianças estimulando comentários, apreciação de imagens, manuseio do portador etc. Nesta prática, o professor não pode perder de vista o foco do trabalho voltado às legendas e

²³ Hemeroteca: biblioteca confeccionada com recortes de matérias publicadas em jornais e revistas.

manchetes, direcionando intervenções que chamem a atenção das crianças para o que está escrito.

Por meio de propostas como essas, as crianças da Fase IV podem entrar em contato com a linguagem escrita em sua função de informar. O trabalho contínuo durante o ano envolvendo leitura e comentários sobre fotos e legendas presentes no jornal contribuem de fato para que as crianças com quatro anos possam produzir suas próprias legendas.

Na Fase V é essencial que o professor realize muitas leituras de jornal em sala de aula com foco na manchete. Ao tomar consciência das manchetes que constituem o jornal, as crianças podem discutir sua função. Uma proposta como essa contribui para o aprendizado da produção escrita de manchetes segundo as características da linguagem jornalística, haja vista que esta é uma expectativa de aprendizagem para essa faixa etária.

O trabalho com a escrita pode ser enriquecido por meio da utilização do computador, que oferece oportunidades para que as crianças tenham acesso ao seu manuseio, ao uso do teclado, programas simples de edição de texto, sempre com a ajuda do professor.

Muitas das propostas citadas podem ser desenvolvidas por meio de projetos que articulam propósitos didáticos e comunicativos levando-se em conta as características formais e discursivas dos próprios gêneros textuais. Nos projetos relacionados a outros eixos de trabalho, é comum que se faça uso do registro escrito como recurso de documentação.

Esfera Discursiva: Literária – Verso (cantigas e poemas)

Além de ser interação entre sujeitos na sociedade, a língua também oferece às crianças experiências em que o brincar com as palavras é a função prioritariamente exercida pelo falante. Assim, o vasto repertório de cantigas e poemas representa fonte inesgotável de prazer às crianças, por isto foi selecionado para o quadro das expectativas de aprendizagem referentes a esta esfera.

Com as crianças da Fase IV, as cantigas têm importante papel na socialização e acolhimento, portanto, podem ser ouvidas, recitadas e/ou cantadas em roda e nas brincadeiras. Novas cantigas conhecidas do professor ou pesquisadas ou ainda de conhecimentos de outras crianças (e até de seus pais, em situações de pesquisa na família) ampliam o repertório infantil de cada um. Brincar e

movimentar-se no ritmo das cantigas e canções favorece a memorização pelas crianças, o que, posteriormente, contribuirá para a escrita de trechos destes textos, tendo o professor como escriba ou utilizando a escrita de próprio punho de acordo com sua hipótese. Isso significa que, anterior ao processo de escrita das cantigas, há muitas propostas a serem desenvolvidas que ajudam na constituição dos sentidos desta escrita.

Outra prática interessante diz respeito à produção coletiva de cartazes com ilustrações feitas pelas crianças sobre as cantigas ou poemas trabalhados, o que permite que as crianças entrem em contato com a estrutura do gênero e suas características textuais e linguísticas. É importante organizar com a classe uma lista dos títulos de cantigas ou poemas conhecidos, pois isto pode ser uma consulta para escrita de outras palavras, além de trabalhar a lista em sua função social. Construir novas rimas, trocar palavras das cantigas e poemas também são propostas que ajudam as crianças a compreender a organização deste gênero textual enquanto brincam com o ritmo, com as rimas e a sonoridade das palavras. Com as atividades propostas neste documento, as crianças podem ampliar seu repertório para que possam participar de situações de escrita coletiva. Essa proposta pode estar articulada à construção de uma coletânea escrita e de áudio.

Na Fase IV é importante que as cantigas sejam muito exploradas por meio das brincadeiras de roda, pois isso favorece a memorização do texto, suas rimas (quando houver), enfim, as crianças brincam com as palavras. Em sala de aula, o professor pode escrever em um cartaz qual foi a cantiga trabalhada e ler com as crianças. Vale ressaltar que podem ser estabelecidos combinados para que, a cada cartaz construído, uma criança da classe possa ilustrar, por exemplo.

Para que crianças, desde cedo, na escola, já comecem a compreender que, no processo de escrever, há as etapas de **revisão textual** (afeita aos aspectos notacionais da produção escrita) e de **edição textual** (relativa aos aspectos discursivos), é preciso que o professor crie situações em que as crianças (por exemplo, tendo em vista os textos de memória desta esfera) possam perceber que há palavras, trechos ou expressões cujas formas estão “erradas” e precisam de revisão ou precisam de edição, porque estão “a mais” (e necessita da operação de supressão) ou “a menos” (operação de acréscimo) ou estão invertidas (operação de inversão) ou ainda que as formas estão com problemas e podem melhorar (operação de substituição). A partir desse início de reflexão com as crianças da Educação Infantil, há que se intensificar a utilização dessas práticas, ao longo do Ensino Fundamental, com e sem ajuda do professor, até se chegar à revisão/edição textual do aluno em seus próprios textos.

Esfera Discursiva: Literária – Prosa (histórias de repetição, contos de fadas, contos de engano)

No decorrer dos processos de produção, o professor discute com as crianças a estrutura do texto, propondo substituições ao uso excessivo do “e”, “daí”, “aí”, utilizados na oralidade, por conectivos mais adequados à linguagem escrita e de expressões que marcam temporalidade, causalidade, como “de repente”, “um dia”, “muitos anos depois” etc. Desse modo, as crianças e o professor podem tentar melhorar o texto, editando-o, ao acrescentarem, retirarem ou transformarem alguns trechos ou com o uso de certas palavras, com o objetivo de torná-lo mais compreensível ou apreciado pelo leitor.

Para as crianças que se encontram no final da Fase V, além de escritas coletivas, o ditado entre pares favorece muito a aprendizagem, uma vez que, na interação, se ajudam e trocam conhecimentos sobre o que está sendo escrito, quais letras estão sendo utilizadas, o que é preciso escrever etc.

Outra proposta frequente para as práticas da Educação Infantil são as atividades de reprodução de textos que devem se constituir em situações favoráveis à apropriação das características da linguagem escrita dos diferentes gêneros textuais. Na Fase V, pode-se propor que as crianças reproduzam diferentes contos de forma coletiva ou tendo o professor como escriba, pois assim percebem que aquilo que está sendo verbalizado pode ser representado através da escrita. O mesmo pode ocorrer no final da Fase IV, em que crianças, juntamente com o professor, podem selecionar trechos de histórias para serem reproduzidos.

Reprodução das histórias de repetição, contos de fadas, contos de engano também são bem vindas, pois as crianças na Educação Infantil se familiarizam com esses gêneros. Entretanto, para que as reproduções tenham qualidade, é essencial que o repertório das crianças seja amplo, o que só é possível por meio de leituras constantes de diferentes contos ou diferentes versões do mesmo conto, bem como pelo uso de um breve roteiro, escrito pelo professor, com a ajuda da memória das crianças quanto ao desenvolvimento do enredo. Essa escrita pode acontecer tanto no coletivo para a Fase IV como em grupos por volta do segundo semestre da Fase V. Ao realizar esta atividade em grupos, o professor precisa organizar agrupamentos de acordo com o conhecimento das crianças, pois, como afirma Ana Teberosky (2003) “quando a realização em grupo é estimulada, o processo individual de aprendizagem é enriquecido pela colaboração, distribuição, negociação e discussão das tarefas”.

Todo conhecimento construído nas rodas de leitura não é, como se pensa, transferido diretamente para o contexto de produção escrita. Assim, ser bom leitor é condição necessária, mas não suficiente para saber escrever ou expressar-se em linguagem escrita. Por isso, é essencial planejar contextos nos quais tenha sentido para a criança utilizar elementos da linguagem que se escreve, nas mais diferentes situações como, por exemplo, reproduzir um conto de fada e/ou de outras culturas, contos de engano e repetição ditando-o ao professor, respeitando as normas da linguagem que se escreve. Na Fase V, essa prática pode ser realizada por meio da reprodução do trecho que a classe mais gostou, dos diálogos entre os personagens, do final da história e até mesmo construir novas versões dos contos já trabalhados.

O professor precisa ter cuidado com o material literário que será exposto à criança, pois o texto apresentado faz diferença na qualidade do aprendizado. Outra possibilidade de registro pode ser realizada quando as crianças elaboram um painel com as histórias lidas e/ou preferidas da classe, utilizando o auxílio das imagens. Esse registro pode ser individual, em pequenos grupos ou coletivo. Geralmente essa apreciação se dá dentro das atividades permanentes, nas quais o foco é a construção de hábitos, atitudes e o desenvolvimento do comportamento leitor e escritor. Daí a importância da qualidade literária para esta apreciação.

No que diz respeito à linguagem escrita, os projetos favorecem o planejamento do texto por meio de planejamento do que se vai escrever, bem como do processo de edição para que se tenha uma boa apresentação do produto final.

São várias as possibilidades de produtos finais de projetos didáticos quando pensamos na cultura escrita. Dentre as possibilidades podemos citar:

- CD de contos lidos ou contados pelas famílias e pelas crianças em que o que está em jogo é o aprendizado da linguagem que se escreve;
- CD de poemas recitados pelo grupo para presentear alguém ou para ouvir em casa, acompanhado da coletânea de textos escritos;
- CD com as cantigas de roda para colaborar para a ampliação do acervo da escola;
- Coletânea de poemas para apoiar a memória das crianças que brincam com seus amigos na escola e/ou em casa;
- Livros de reprodução contendo contos de fadas, engano e repetição para divulgar as preferências literárias e compor a biblioteca com produções das crianças;

- Jornal que torne públicas as manchetes, as legendas, para toda a escola ou comunidade em geral.

Desta forma os projetos articulam objetivos dos professores e das crianças, bem como propósitos didáticos e comunicativos. As crianças devem sempre ser convidadas a escrever, reproduzir, editar e produzir novos textos em diversos momentos de sua rotina. Ao professor cabe acompanhar essas escritas e intervir, considerando o saber de cada criança dentro do gênero no qual está imersa e na evolução da construção da cultura escrita que envolve as práticas sociais frente aos atos de ler e de escrever.

4.1.3.2. Expectativas de Aprendizagem de Produção Escrita

Pensando nos avanços da área, no processo que envolve o trabalho da Educação Infantil na rede municipal e tendo em vista que o conhecimento se transforma ao longo do tempo, as expectativas de aprendizagens foram organizadas considerando os seguintes aspectos:

- É preciso possibilitar experiências de leitura e escrita em que a curiosidade e a investigação das crianças se façam presentes;
- O papel da escola é permitir o acesso das crianças à cultura escrita e possibilitar que pensem sobre a linguagem escrita na Educação Infantil;
- Respeitar a cultura infantil é condição essencial de todo o processo que envolve o letramento das crianças pequenas que, por sua vez, devem brincar muito, mas também ter contatos sistemáticos com a leitura e a escrita;
- A criança lê e escreve ainda que de forma não convencional e é justamente esta ação que lhe permitirá compreender a organização do sistema convencional utilizado para ler e escrever;
- A leitura também desempenha um papel essencial no percurso da escrita;
- Os gêneros textuais ajudam a construção do conhecimento infantil no sentido da comunicação de algo a alguém por meio da escrita;
- É preciso criar condições para que as crianças possam conviver com as diferentes manifestações da escrita na sociedade.

Espera-se que tais expectativas possam contribuir para a prática do professor em sala de aula a partir do momento em que há objetivos de ensino e aprendizagem traçados para o coletivo da rede, na tentativa de se construir uma linguagem comum. Segue o quadro com os gêneros selecionados para serem trabalhados nas Fases IV e V, dividido pelas esferas de circulação e articulados às expectativas de aprendizagem.

Expectativas Gerais – Práticas de Escrita – Fase IV				
Fazer uso de comportamento escritor em situações em que isso faça sentido.				
Eixo de Conteúdo	Esferas Discursivas	Gêneros Textuais Selecionados		Expectativas de Aprendizagem Relativas aos Gêneros Textuais
		Frequentados	Aprofundados	
Práticas de Escrita	Cotidiana	Bilhete Convite Lista	*****	- Produzir diferentes gêneros, considerando suas finalidades e características formais, tendo o professor como escriba; - Produzir listas, considerando suas finalidades e características formais, tendo o professor como escriba ou de acordo com sua hipótese de escrita.
	Jornalística	Legenda	*****	Produzir legenda considerando sua finalidade, ao articular imagem e descrição da mesma, tendo o professor como escriba ou de acordo com sua hipótese de escrita.

Práticas de Escrita	Literária – Verso	*****	Cantigas	- Transcrever textos de memória, considerando sua finalidade, tendo o professor como escriba ou de acordo com sua hipótese de escrita; - Retomar o texto para saber o que já foi escrito e o que ainda falta escrever na escrita de textos de memória, tendo o apoio do professor.
	Literária – Prosa	*****	Histórias de repetição	Reproduzir histórias conhecidas, tendo o professor como escriba.

Expectativas Gerais – Práticas de Escrita – Fase V				
- Fazer uso autônomo de comportamento escritor em situações em que isso se faça necessário; - Revisar os textos, apoiando-se na leitura em voz alta do professor, retomando-os para saber o que já foi escrito e o que ainda falta escrever.				
Eixo de conteúdo	Esferas Discursivas	Gêneros Textuais Selecionados		Expectativas de Aprendizagem Relativas aos Gêneros Textuais
		Frequentados	Aprofundados	
Práticas de Escrita	Cotidiana	Bilhete Convite Lista	*****	- Produzir diferentes gêneros considerando suas finalidades e características formais, tendo o professor como escriba; - Produzir listas, considerando suas finalidades e características formais, tendo o professor como escriba ou de acordo com sua hipótese de escrita.

Práticas de Escrita	Escolar	Verbete de curiosidades	*****	• Produzir, verbete de curiosidade, considerando sua característica de definição, por exemplo: “O cachorro abana o rabo quando fica feliz (...)”, tendo o professor como escriba.
	Jornalística	Legenda Manchete	*****	• Produzir legenda, considerando sua finalidade ao articular imagem e descrição da mesma, tendo o professor como escriba; • Produzir manchete considerando sua finalidade e características formais (uso de negrito, letras maiores, destacando-a dos demais textos da página), tendo o professor como escriba.
	Literária – Verso	*****	Poemas	• Produzir novas rimas para poema trabalhado, considerando a sonoridade e os sentidos do texto, tendo o professor como escriba ou de acordo com sua hipótese de escrita; • Transcrever poemas de memória, tendo o professor como escriba ou de acordo com sua hipótese de escrita; • Editar os textos que se sabe de memória fazendo uso das operações de edição textual (acréscimo, supressão, inversão e substituição), tendo o apoio do professor.

Práticas de Escrita	Literária – Prosa	*****	Contos de fadas (clássicos infantis)	- Reproduzir histórias conhecidas, tendo o professor como escriba; - Editar, na reprodução, os possíveis usos de marcas da oralidade (“aí”, “daí”, “então”, “né” etc.), diferenciando língua oral de língua escrita, tendo o professor como escriba.
			Contos de engano	

4.1.4. Linguagem Verbal Escrita – Sistema de Escrita

A construção do sistema de escrita não pode se desvincular do papel social representado pelo ato de escrever, pois ler e escrever não se restringem à decodificação, mas sim colocam em jogo a compreensão de dois aspectos da língua: o modo como essa estrutura é utilizada na sociedade e o funcionamento dessa estrutura.

Por isso, a proposta curricular em linguagem oral e escrita para Educação Infantil apresenta o trabalho articulado aos gêneros textuais em suas esferas discursivas. Ao propor situações nas quais a escrita permeia práticas sociais e culturais na infância, vemos que o processo de construção do sistema de escrita vai ocorrendo sem que para isso as crianças fiquem memorizando letras, sílabas e palavras, mas sim utilizem esse conjunto de saberes em diferentes situações comunicativas.

Isso significa que alfabetização não se restringe a um sistema de memorização e treino, mas é um processo que se constitui nas práticas sociais de leitura e de escrita. Nesse contexto, além das expectativas de aprendizagem destinadas à leitura e produção escrita que envolve comportamento leitor e finalidades de leitura, temos as que contribuem de maneira mais pontual para a construção do sistema de escrita. Vale ressaltar que esta contribuição emerge tanto da leitura como da escrita, portanto, optamos por colocar no quadro abaixo todas as expectativas próprias da construção do sistema, independente de ser leitura ou escrita, já que as práticas caminham para esta construção.

4.1.4.1. Orientações Didáticas com o Sistema de Escrita

Um aprendizado essencial para crianças que estão na Educação Infantil é estabilizar a escrita do próprio nome. Este conhecimento é valioso e fornece um repertório básico de letras que servirá como fonte de informação para produzir outras escritas, principalmente quando as crianças estão entrando neste universo. Muitos são os motivos pelos quais essa prática é importante, dentre eles podemos citar: o nome representa alguém, uma pessoa, portanto, tem relação com o real; o conjunto de letras do nome de uma criança diz algo, ou seja, é sua identidade; nome tem função social claramente definida, portanto, a Educação Infantil deve preocupar-se em marcar os pertences das crianças, seus objetos pessoais e suas produções com seus nomes. A partir da metade da Fase IV, a própria criança já pode realizar essa proposta, explicitando a expectativa de aprendizagem frente à escrita do nome. Entretanto, no início do ano o professor pode solicitar que as crianças escrevam seu nome, mesmo que não saibam fazê-lo sozinhas.

Para a criança que está refletindo sobre o sistema de escrita, o nome é a fonte de informações mais seguras que ela pode ter: é estável, não tem plural, sempre que tiver que escrever seu nome utilizará as mesmas letras, da mesma forma (a princípio) e não traz a indecisão pelas possíveis interpretações que outras palavras podem ter.

A escrita do próprio nome ajuda a criança a compreender certas regularidades do sistema: começa a perceber que as letras sempre aparecem em uma mesma ordem, que se repetem e que trechos de seu nome também aparecem em outros nomes com a mesma sonoridade.

Escrever o nome nos remete a pensar na função social da escrita. Assim, por que escrevemos nosso nome? Em quais situações isso acontece? Qual é a função social que uma cópia pura e simples, da lista dos nomes da classe pode ajudar a criança a saber mais do que já sabe? Em quais situações escrevemos uma enorme lista de nomes? Se a resposta para esta última pergunta for: para uma festa de aniversário ou para organizar a lista de uma reunião, estamos trabalhando com a função social do nome, caso contrário, escrever uma lista de nomes para ficar no caderno ou na pasta de atividades não ajuda a criança a aprender os usos sociais de seu nome e dos amigos, sendo este um grande aprendizado quando pensamos no papel da Educação Infantil.

É essencial realizar um trabalho intencional que leve ao reconhecimento e escrita do próprio nome para que, progressivamente, se apropriem de sua escrita

convencional como traz as expectativas de aprendizagem relativas ao sistema de escrita nesta fase da escolaridade. Vale ressaltar a importância de o professor construir com seus alunos uma lista com os nomes de todos da classe. Essa lista pode ser feita por meio de tiras e fixadas em um cartaz que fique em local visível a todos. Os nomes podem ser escritos em letra maiúscula de imprensa (letra de fôrma), pois para a criança que está no início do processo, é mais fácil imitar este tipo de letra, uma vez que se trata de uma letra mais simples do ponto de vista gráfico, não deixando dúvidas sobre onde começa e termina cada letra.

Para as crianças trabalharem com o próprio nome, o professor ainda pode: oferecer cartões com os nomes das crianças da sala como modelo da escrita convencional, oferecer letras móveis em pequenos grupos, promovendo pesquisas e discussões sobre a escrita de listas de nomes das crianças do grupo, escrever nomes na lousa em situações em que se fizer necessário, propor situações de escrita com o nome de cada criança e dos colegas como, por exemplo, jogo da forca no coletivo da classe, relação dos colegas que faltaram etc.

Os poemas trabalhados na Fase V, principalmente no segundo semestre, além do repertório textual que está se ampliando, passam a trazer para as crianças informações sobre a grafia das palavras e seus usos. Assim, durante a realização das atividades, o professor seleciona palavras para fazer questionamentos, considerando a hipótese de escrita das crianças como, por exemplo, quais letras utilizar, quantas letras colocar, relacionar as letras aos nomes dos amigos da classe etc.

Textos lacunados, cruzadinha com ou sem banco de dados, jogos, bingo de letras, bingo de nomes são práticas correntes que são utilizadas para a construção da base alfabética pelas crianças.

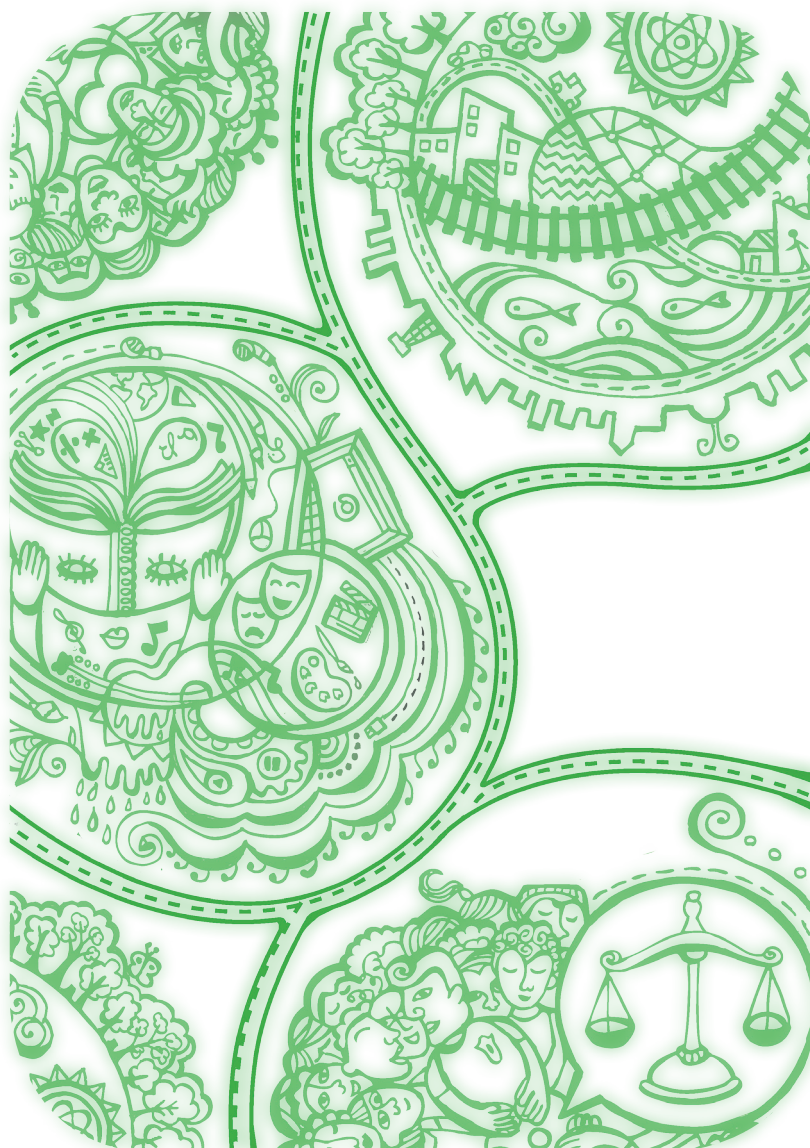
4.1.4.2. Expectativas de Aprendizagem do Sistema de Escrita

Expectativas de Aprendizagem – SISTEMA DE ESCRITA – Fase IV

- Escrever o primeiro nome nas situações em que se faz necessário, com ou sem o auxílio do crachá;
- Utilizar letras em suas produções;
- Reconhecer as letras do próprio nome;
- Identificar semelhanças e diferenças gráficas de seu nome e dos demais colegas;
- Reconhecer o próprio nome dentro de um conjunto de nomes.

Expectativas de aprendizagem – SISTEMA DE ESCRITA – Fase V

- Escrever o primeiro nome nas situações em que se faz necessário sem o auxílio do crachá e o nome completo com auxílio;
- Identificar a sonoridade das palavras nas aliteraões e rimas de texto do gênero literário (versos);
- Utilizar letras em suas produções, distinguindo-as de outras marcas gráficas, controlando mais a variedade (quantitativa e qualitativa);
- Reconhecer as letras do alfabeto;
- Reconhecer o próprio nome e de alguns colegas da classe.



Colaboradores

Assessoras Pedagógicas e Assistentes de Direção da Educação Infantil Parcial e 1º ano

Camila Claro de Oliveira – EMEB Bairro do Gato Preto
Cleide Aparecida B. da Silva – EMEB Bairro do Borelli
Elenice Pereira Lima Rodrigues – EMEB São Benedito
Francineide Albuquerque Marques – EMEB Aline Cristina Santos de Paula
Gizele Aparecida Galvão Soares Oliveira – EMEB Thays de Almeida Alves
Ivone Ribeiro de Andrade – EMEB Vinícius Couto Silva
Jaqueline Ferreira Thomaz – EMEB Emerson Cruz Machado
Juscilene Barbosa Neves – EMEB Fanceli de F. Missé Nascimento
Keilly Molico Feitosa dos Reis – EMEB Jailson Silveira Leite
Maria Cristina de O. M. Camargo – EMEB Parque Paraíso
Paula Tauhali de F. Kawano – EMEB Elaine Margarete M. Silva
Rafaela de Oliveira Pereira Masotti – EMEB Vera de Almeida Santos
Rosária Ribeiro de Castro – EMEB Distrito do Polvilho
Sandra Abreu Silveira Sabino – EMEB Emellyne de Azevedo Aguiar
Valdirene da Silva Oliveira - EMEB Aline Cristina Santos de Paula

Equipe da Diretoria Municipal de Educação

Andréa Rodrigues Dalcin – supervisora
Andréa Ribas Bortoletto – assistente pedagógico de comunicação
Lenenira Maria dos Santos – assistente pedagógico de alfabetização
Maria de Lourdes de Moura Santos – assistente pedagógico de alfabetização
Renata Fernandes Gomes Olaia – assistente pedagógico de alfabetização
Vanessa Sotelo da Silva – assistente pedagógico de comunicação

Assessora externa

Alfredina Nery

4.2 – Arte/Música

Introdução

Aprendendo que uma tarefa pode ter várias soluções, adquirimos força e coragem. As crianças adquirem isso na oficina de arte. Eu lhes apresento um desafio que nunca tem uma resposta definida. Meus desafios não têm uma solução única, podem ser resolvidos de várias maneiras. (...) Uma tarefa artística realmente boa é fazer com que os seus alunos pensem de maneiras totalmente diferentes!

Anna Marie Holm
(Arte-educadora dinamarquesa)

Na criança pequena, o corpo é ação, sentimento e pensamento, em uníssono. O gesto, o desenho, o canto, a dança, o choro, o riso constituem expressões que exercitam a constante busca da criança em movimentações incansáveis de exploração e experimentação do mundo. A espontaneidade, a curiosidade, a ousadia e a vitalidade caracterizam o fazer criativo na infância.

Esses exercícios gestuais infantis podem ser caracterizados como garatujas que, em um primeiro momento, ainda não produzem significado simbólico: garatujas corporais, garatujas sonoras e garatujas gráficas. A gestualidade da garatuja se repete no ato de comer, no ato de brincar, no ato de desenhar (Martins: 1998, p. 98).

Nas crianças o criar – que está em todo o seu viver e agir – é uma tomada de contato com o mundo, em que a criança muda principalmente a si mesma. Ainda que afete o ambiente, ela não o faz intencionalmente; pois tudo o que a criança faz, o faz em função da necessidade de seu próprio crescimento da busca de ela se realizar

(Ostrower, 1995: 130).

Na primeira infância, o indivíduo não é ainda um produtor de signos, apesar de já ser um imitador e leitor de símbolos. A linguagem desta faixa etária é o *brincar*, compreendido como um ato de conhecimento que nasce no corpo, reunindo o que está dentro e fora, o subjetivo com o objetivo.

Para Maria Amélia Pereira, o brincar constitui a linguagem universal das crianças e, contrariamente a uma compreensão que ainda impregna o discurso pedagógico, o brincar não representa um *meio*, um recurso para a aquisição de conhecimentos escolares.

O brincar concerne a uma inteligência interna, envolve descobertas e experimentações de múltiplas possibilidades do corpo em movimento, em um processo de desenvolvimento da percepção espacial, do imaginário, da autonomia, da construção da relação da criança com o outro e com o mundo.

No brincar, o indivíduo, o espaço e possíveis objetos das brincadeiras saem da esfera exclusivamente utilitária. Os efeitos externos são atenuados e os objetos revelam uma realidade mais profunda. O mundo interno das crianças, sua subjetividade, emprega parâmetros de uma realidade percebida por elas que não coincide necessariamente com as leis que regem o mundo adulto. Para a criança, a hora é sempre agora, o lugar é o aqui e a ação é o eu. Enquanto a criança brinca, o trabalho mais profundo acontece por debaixo do que está aparente. Ela só conhece um mundo e este é exatamente o mundo real no qual e com o qual ela brinca. A criança não brinca de viver. Brincar é viver! O brincar une. Esta é a ligação de grandeza e beleza da unidade que a criança nos traz.

(Pereira, Maria Amélia, apud Cruz, 2005, p.122).

A brincadeira constitui o meio primordial de experimentação pelas crianças. Ferreira Santos (2011) sustenta a ideia de que o brincar não pode ser transformado em instrumento de aprendizagem escolar, cunhando o termo *brincagogia* para caracterizar e resguardar a brincadeira livre e desinteressada na escola. O autor afirma que o brincar destituído de objetivos pedagógicos constitui uma situação educativa de profundidade ímpar, que permite aprender-se e aprender o outro ensinando-se e sendo ensinado pela criança. Ele interroga:

O que é a brincadeira senão o ato recíproco de imbricar dois ou mais seres na mesma situação existencial? E o que é esse imbricamento senão o jogo lúdico do reconhecimento sem outra finalidade senão a experimentação de si e do outro?

(Ferreira Santos, 2011, p. 199).

A escola de Educação Infantil precisa ter clareza que o seu papel no mundo de hoje, não se restringe somente à transmissão de conhecimentos letrados, mas que representa uma instituição que se destina, fundamentalmente, a ocupar o espaço social e lúdico dos antigos quintais e da rua, os verdadeiros territórios da brincadeira que se perderam com o crescimento urbano.

O ensino da arte para as crianças pequenas ocorre no sentido de garantir os tempos e os espaços do brincar, favorecer o contato com materiais diversos, qualidades e texturas diferentes, a exploração tátil, sensorial, sonora, gráfica, gestual em investigações artísticas que possam despertar o interesse e a expressão em diferentes linguagens no processo criativo.

O objetivo não se restringe a ensinar técnicas e o educador não deve perseguir um aprimoramento técnico da criança, nem esperar um resultado estético condizente com a expressão de um adulto. A experiência artística é sempre o ponto de partida e o ponto de chegada. A técnica constitui apenas o suporte da experiência. “O professor dá os recursos, mas não o discurso” (Albano, 2004).

Estudiosos da recepção estética indicam que as crianças, na primeira infância, encontram na arte um estímulo para uma experiência prazerosa. Ao verem um quadro, geralmente percebem dois elementos: a cor e o tema. Atividades de leitura de imagens, nessa fase do desenvolvimento, mostram-se fecundas quando associadas à criação e narração de histórias, que podem ser tecidas a partir de práticas artísticas como: pinturas, desenhos, modelagens ou a partir da apreciação de uma obra de arte consagrada.

4.2.1 - A Aprendizagem da arte

Nessa etapa do desenvolvimento, começa a surgir a preocupação com o manejo e a construção do símbolo em si. A criança produz seus símbolos, representa os objetos e as suas ações sobre eles por meio de diferentes linguagens: oral, escrita, visual, musical, corporal. A sua expressão é egocêntrica, voltada para si mesma e, portanto, não pressupõe ainda um processo de comunicação formal.

Com isso, a função simbólica passa a ocupar um lugar de destaque no processo de ensino e aprendizagem. A arte exerce um papel prioritário no desenvolvimento da competência simbólica. Se a escola valorizar apenas as linguagens oral e escrita, estreitará o universo de expressão e produção simbólica da criança.

4.2.2 - O fazer artístico

O Desenho. Como já foi assinalado, o desenho constitui uma atividade inerente à criança. Dos quatro aos seis anos de vida, o desenho da figura humana é a grande estrutura que fundamenta todas as demais representações. As figuras humanas nascem dos sol, das mandalas que, com o tempo, vão ganhando riqueza de detalhes. Essas formas circulares primordiais servem também para representar animais e outros objetos.

Nessa fase, a criança não tem ainda a preocupação com a organização das cenas no papel, os objetos parecem soltos no espaço. As cores não são vinculadas à realidade: há uma predileção afetiva pela cor.

Os contornos surgem na representação gráfica para delimitar o dentro e o fora. As proporções também revelam afetividade, a criança ressalta e amplia o que quer enfatizar em um movimento de *ênfase e descarte*. Os desenhos contam histórias que são expressas por meio da fala.

Artes Plásticas. Diferentemente do desenho, que se apoia na linha para definir o contorno e explorar o detalhe, a pintura da criança busca o espalhamento, a textura, a sobreposição das massas e a mistura de cores.

Nas modelagens com barro ou massas, predominam as representações bidimensionais, apoiadas na superfície. Só depois de algum tempo é que a criança construirá figuras em pé, ocupando um espaço tridimensional. Os temas geralmente são de figuras humanas, animais ou objetos utilitários para as brincadeiras: panelinhas, vasos, pratos.

Como já foi dito anteriormente, o trabalho com os quatro elementos da natureza é essencial. Brincar com água, terra, ar e fogo significa conhecer o mundo por meio de uma ordem harmoniosa essencial.

Assim como os desenhos, as pinturas e modelagens também contam histórias.

Dramatização (vivenciar diferentes papéis sociais). Nessa idade, predomina o jogo do faz de conta ou o *jogo simbólico*, em que a criança alimenta as primeiras formas do pensamento “como se” criando um mundo simbólico para si mesma. O professor deve ter claro que nessa etapa do desenvolvimento não há ainda a intenção de representar cenicamente para o outro e que, portanto, não é adequado exigir um desempenho cênico dos pequenos. As apresentações teatrais com a presença de plateia externa não atendem ainda às reais possibilidades estéticas das crianças.

Música. Os sons produzidos também têm intenção simbólica: sons de animais, da natureza, de experiências do cotidiano. As canções ouvidas interessam pelas histórias que contam.

As aprendizagens musicais são alimentadas por uma motivação intrínseca, comandada pelo prazer sensorial. De modo gradual, a criança vai passando para uma fase mais representativa, em que os sons que ouve ou que produz são associados a vivências do dia a dia.

Nesta fase as crianças gostam de cantar com maior ou menor intensidade, na tentativa de exprimir emoções ou sensações como alegria, suspense, frio, dor. Alguns

gostam de exibir suas habilidades musicais ao cantar com afinação, ao manter ritmos com regularidade ou atribuir significados a melodias ou movimentos sonoros.

4.2.3 - Apreciação e contextualização artística

Na fase simbólica há uma ótica pessoal de ver/sentir/pensar o mundo, que orienta as preferências da criança sobre o que enfatizar e o que excluir em suas representações.

Os exercícios de apreciação e de contextualização ocorrem a partir de uma relação íntima com a experiência prática. As produções dos alunos são ricas em narrativas, que podem constituir atividades-chave para o exercício da apreciação e socialização dos trabalhos.

Desde que inseridas no contexto das experiências expressivas da criança, as conversas sobre os trabalhos podem introduzir conceitos básicos como:

- O que é pintura, desenho, escultura, cores claras, escuras, traçados fortes, fracos, relação de tamanho (grande, pequeno, enorme, minúsculo), de espaço (dentro, fora, em cima, em baixo), de consistência (grosso, fino), de textura (áspero, liso) etc.;
- Apresentação de noções simples sobre os ofícios de pintor, escultor, músico, maestro, ator, bailarino;
- Apresentação de obras e artistas que vão ao encontro das curiosidades e indagações dos alunos.

4.2.4 - Expectativas de aprendizagem

Nessa fase, espera-se que as crianças continuem desenvolvendo percursos criativos em arte, brincando e explorando uma grande diversidade de materiais plásticos, sonoros e cênicos, manipulando ferramentas, ampliando suas possibilidades expressivas.

4.2.5 - Orientações didáticas

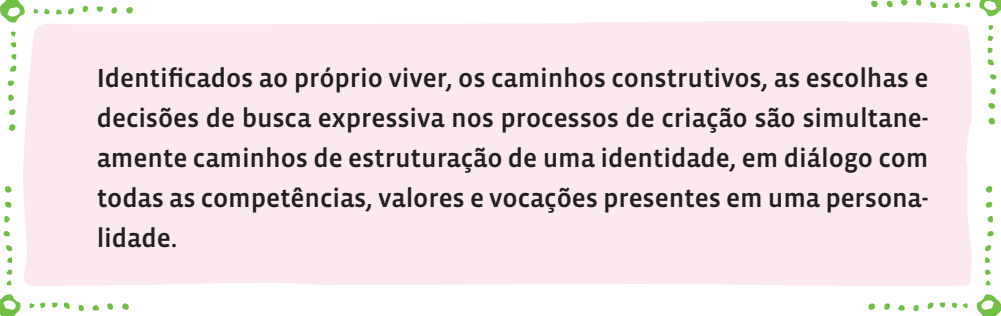
A condição primordial para que o trabalho de arte ocorra é que educador e educando estejam juntos na aventura educativa, que embarquem unidos na expedição aos universos da arte. O papel do adulto não é o de controlar, mas, sobretudo, o de garantir a liberdade da criança para que, por meio do processo criativo, ela afirme sua identidade.

O professor também experimenta e, junto ao aluno, acolhe e legitima seu percurso criativo, oferecendo a segurança necessária para garantir esse aprendizado existencial que a arte proporciona: o de ser si mesmo. Para que a criança se encontre consigo mesmo é essencial que reconheça e respeite o outro. Por isto, a segurança oferecida pelo educador se estende a todos e, ao mesmo tempo, a cada um.

Isso não significa, absolutamente, que o educador deva estimular uma prática artística espontaneísta, descompromissada, caótica. Pelo contrário, o processo criativo com arte demanda continência, requer que o aluno comprometa-se com o seu trabalho, solicite-lhe uma postura centrada para poder experienciar uma compreensão do mundo pelos sentidos, para poder “trazer o mundo para dentro de si”, conforme a etimologia da palavra estética.

O espaço físico da arte na escola precisa ser desafiador, provocador. É importante que o ambiente em que serão realizadas as atividades acolha e, ao mesmo tempo, instigue as crianças a criar. A organização de ‘cantos’ que apresentem diversos materiais plásticos, sonoros, cênicos continua sendo especialmente fértil para o ensino da arte na Educação Infantil, porque é uma disposição que autoriza o livre arbítrio da criança. Ela pode eleger brincar e criar com o que lhe apetece naquele dia, justificando assim a legítima liberdade de escolha de cada um em selecionar quantidades e qualidades de materiais, em preferir ferramentas, em escolher companheiros de trabalho ou em trabalhar sozinho (Giannotti, 2008).

O exercício da escolha é fundamental porque conduz à autonomia, à autoconfiança, à coragem e, mais que tudo, à responsabilidade por uma eleição. Neste sentido, Giannotti (2008, p. 132) afirma que:



Identificados ao próprio viver, os caminhos construtivos, as escolhas e decisões de busca expressiva nos processos de criação são simultaneamente caminhos de estruturação de uma identidade, em diálogo com todas as competências, valores e vocações presentes em uma personalidade.

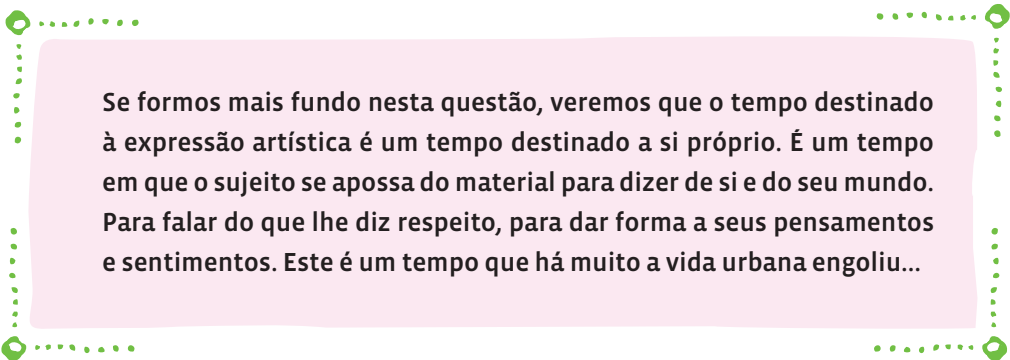
A atividade sugerida pode incluir somente um material: argila, tintas ou lápis, mas é preciso garantir que a criança crie livremente. As propostas artísticas dirigidas atendem a objetivos escolares na medida em que ajudam a articular e a consolidar aprendizagens relativas a projetos de trabalho, bem como os assuntos que mobilizam a turma como um todo.

No entanto, deve-se cuidar para que as propostas temáticas não uniformizem as produções das crianças. Naturalmente, elas imitam umas às outras, porém é importante que o professor estimule as diferenças expressivas sem impor um padrão estético adulto. Valorizar as formas imaginadas e materializadas pelos alunos, leva o educador a focar sua atenção às singularidades dos **processos de criação** de cada um.

Fayga Ostrower diz que “*a criatividade infantil é uma semente que contém em si tudo o que o adulto vai realizar*”. Para a autora, o processo de criação infantil constitui uma tomada de contato com o mundo, em que a criança transforma principalmente a si mesma. Ainda que afete o ambiente, ela não o faz intencionalmente, o faz em função da necessidade de seu próprio crescimento e realização (Ostrower, 1995: 130).

Por tudo isso, o tempo dedicado à aula de arte também não pode ser exíguo. “Apressar” o processo criativo impede a sua exequibilidade e leva a produtos exógenos, caricaturizados, que efetivamente não traduzem os conteúdos internos das crianças.

Albano (2002, p. 79) sintetiza bem porque a arte necessita efetivamente alargar seu tempo no currículo escolar:



Se formos mais fundo nesta questão, veremos que o tempo destinado à expressão artística é um tempo destinado a si próprio. É um tempo em que o sujeito se apossa do material para dizer de si e do seu mundo. Para falar do que lhe diz respeito, para dar forma a seus pensamentos e sentimentos. Este é um tempo que há muito a vida urbana engoliu...

4.3 – Movimento

4.3.1 - Finalidades

A importância do movimento no desenvolvimento e aprendizagem das crianças da primeira infância aparece na psicologia da criança e em diferentes pedagogias. O movimento está presente em diversos modelos e documentos curriculares. Referenciais Curriculares de Educação Infantil (BUENOS AIRES, 2000; BRASIL, MEC, 1998; PORTUGAL, 1997) assinalam o movimento como um dos componentes da formação pessoal, social e cultural dos pequenos. Na Psicologia, autores como Piaget, Vygotsky e Wallon interpretam o papel do movimento no desenvolvimento infantil. Na área de Educação Física, diversos autores propõem fundamentos teórico-metodológicos a educação motora de crianças pequenas. Essas fontes foram utilizadas no processo de formação das assessoras pedagógicas e educadoras que atuam com grupos de crianças de 4 e 5 anos.

4.3.2 - Pressupostos Teórico-Metodológicos

A motricidade é a primeira forma de conhecimento sobre o mundo. A ação corporal está interligada ao desenvolvimento cultural, cognitivo, social e afetivo. Por meio do movimento, as crianças desenvolvem um modo inteligente de descobrir o mundo, exploram os movimentos do próprio corpo, dos objetos e ambientes a fim de estudarem os efeitos de suas ações no mundo físico e cultural.

A experiência corporal alimenta o processo de construção de conhecimentos. As crianças constroem movimentos a fim de solucionar desafios do cotidiano e das brincadeiras. Para Vygotsky, a motricidade se desenvolve a partir de necessidades de comunicação com o mundo social, antes de interiorizar a linguagem, a criança interioriza os gestos e o uso dos objetos de maneira significativa para o seu grupo social.

A criança, desde o início, busca estabelecer relações e se comunicar com o mundo físico e social. Essas primeiras tentativas envolvem o corpo como um todo e, nesses movimentos corporais - sempre ampliados pelo sentido que a mãe ou pessoas próximas à criança lhes conferem - estão contidos o germe da constituição simbólica da realidade (...) os gestos são como a escrita no ar, enquanto os signos escritos são, frequentemente, simples gestos que foram fixados, ou seja, o gesto se constitui, para ele (Vygotsky), no signo visual inicial que contém o

futuro da escrita do homem. Isso significa dizer que a representação simbólica da realidade evolui em direções e formas cada vez mais sofisticadas ou inusitadas, tendo por base o diálogo permanente do sujeito social e seu contexto cultural

(JOBIM, 1995 p. 178).

A motricidade infantil é uma forma de comunicação, interação social e pensamento que ganha sentido pelo significado dos movimentos para a cultura e o grupo social. Por isso, os educadores devem iniciar o trabalho de movimento com um mapeamento do repertório de movimento e atividades da cultura corporal que as crianças trazem para a escola.

As atividades de movimento planejadas intencionalmente pela escola devem favorecer a liberdade de expressão dos sentimentos, pensamentos e repertório cultural das crianças (FREIRE, 1995).

Wallon não dissocia a motricidade do funcionamento da pessoa como um todo. Apsicogênese da motricidade se confunde com a psicogênese da pessoa (DANTAS, 1990). Para o autor, as estruturas orgânicas responsáveis pela organização da motricidade são a atividade muscular e a atividade cerebral. A atividade muscular, no entanto, não se restringe a sua função cinética, ou seja, ao movimento aparente, mas também à função tônica responsável pela mímica, postura, cujo fundamento é a atividade emocional. O movimento é algo constante no corpo humano, ele pode ser observável ou invisível (atividade tônica).

Para o autor, o movimento tem duas funções: a função tônica ou postural e a função cinética (o movimento observável). É através da função tônica que a criança vive em constante estado de impregnação perceptivo-motora, tornando capaz de imitar movimentos que observa. Neste sentido, trabalhar com o movimento de forma intencional exige do educador um olhar atento sob as posturas que impõe às crianças em todas as atividades e na rotina escolar.

Para Wallon, é possível compreender a origem corporal da representação simbólica nas brincadeiras de faz de conta. Estas brincadeiras permitem o vínculo entre a inteligência prática e a conceitual. Os gestos das crianças representam os personagens e objetos de sua vida e experiência cultural.

(...) usando seus movimentos, atitudes e seu próprio corpo como símbolos capazes de dar às coisas uma espécie de presença efetiva. Ela brinca servindo-se de qualquer objeto: faz de um pedaço de pau entre as pernas um cavalo e, com um chapéu de papel sobre a cabeça, brinca de soldado. Faz de conta que é uma locomotiva, por meio de gestos mecâ-

nicos como os braços e as pernas e de respirações sonoras e ritmadas
(WALLON. IN: WEREBE, M.J.G.; NADEL-BRULFERT, 1986 p.95).

Para alguns autores da área de Educação Física, o desenvolvimento da motricidade ocorre por meio de situações-problema e da interação ativa da criança com a cultura corporal. Essa abordagem do movimento realça a importância das brincadeiras e da expressividade motora na constituição da expressão simbólica e do pensamento. Após o período sensório-motor, a motricidade se desenvolve integrada ao pensamento intuitivo e ao jogo simbólico. A função simbólica permite que a criança tome consciência de suas ações, atribua significados aos movimentos e estabeleça relações com a cultura.

O enfoque sócioconstrutivista adotado neste documento entende que o trabalho com movimento deve compreender a ação corporal como expressão dos sentimentos e pensamentos humanos, ligada à capacidade humana de simbolizar, de sentir.

Nesta visão, o desenvolvimento da motricidade não é simplesmente a aquisição de habilidades motoras bem coordenadas, mas a ampliação dos recursos para que o sujeito possa se relacionar com o mundo dos objetos e das pessoas. A motricidade é vista como primeira forma de conhecimento que envolve o indivíduo.

Não há por que desenvolver habilidades (correr, saltar, girar etc.) que não sejam significativas, isto é, que não sejam uma promoção de relações aperfeiçoadas do sujeito com o mundo, de modo a produzir as ações que o tornem cada vez mais humano, isto é, mais presente, mais consciente, testemunha do mundo em que vive

(FREIRE, 1989, p. 139).

Esta abordagem defende uma pedagogia do movimento fundamentada na complexidade. Ao contrário de buscar padrões de movimento e limitar as possibilidades de ação, cria um leque aberto de possibilidades gestuais de combinação de movimentos.

(...) diante de um problema motor, a criança não repete sistematicamente o mesmo comportamento, mas vai construir diversas soluções motoras em função das dificuldades do ambiente. Assim, as habilidades motoras no curso de seu desenvolvimento se realizam utilizando configurações diferentes de movimento. O que a criança aprende não é criar uma forma gestual ideal, mas utilizar as sinergias ou estruturas de coordenação, equilibrando forças internas e dificuldades provenientes do ambiente

(FLEURANCE, 1992 p. 15).

Nessa perspectiva, movimentos eficientes não são estruturas fixas, estereotipadas, ordenadas, que devem ser ensinados por meio da mera repetição. Para que as crianças tomem decisões e explorem suas potencialidades de movimento, e tirem proveito de sua inteligência corporal, devem experimentar a diversidade de soluções para um mesmo problema (FILGUEIRAS, 1998). A prática pedagógica de corpo e movimento deve envolver as crianças, utilizar o jogo e respeitar a experiência corporal e cultural das crianças, formar indivíduos solidários, fraternos, amorosos, sensíveis e comprometidos com a solução dos problemas do mundo, pois a Educação de corpo inteiro dirige-se tanto para o indivíduo como para a sociedade (FREIRE; SCALIA; 2003).

4.3.3 - Eixos de Conteúdo

A experiência corporal está integrada às demais linguagens da criança como as linguagens verbal, plástica e musical. Portanto, o trabalho com movimento na Educação Infantil não deve ser descolado do projeto pedagógico da escola. O professor precisa observar a corporeidade e o movimento nos processos de construção de conhecimentos de todas as áreas curriculares.

A fim de contribuir para a organização do planejamento docente especificamos alguns eixos do trabalho com movimento, mas devemos lembrar constantemente da sua integração às demais atividades do currículo da Educação Infantil.

Conhecimento do Corpo

Este âmbito envolve experiências de percepção e consciência do próprio corpo e dos movimentos que a criança pode realizar, possibilita às crianças reconhecerem o corpo (como é e como se move). Integram este eixo os seguintes temas de trabalho:

- Imagem e reconhecimento dos elementos que constituem o próprio corpo

- Construção da imagem corporal;
- Consciência e autocuidado corporal.

- Consciência corporal em habilidades motoras

- Experiências lúdicas de equilíbrio e estabilização do corpo como inclinar, alongar, girar, virar, balançar, apoios invertidos (parada de

mãos e cabeça, estrela), rolamento, esquivar-se, equilibrar-se de forma estática ou em movimento;

- Exploração de movimentos locomotores em brincadeiras e atividades da cultura corporal como: andar, correr, saltar, deslizar, saltitar, escolar;
- Vivência de movimentos com objetos como: arremessar, interceptar, chutar, quicar, rebater, rolar o objeto.

- Percepção de conceitos de movimento

- Percepção do movimento no espaço, no tempo e na relação com pessoas e objetos.

O quadro a seguir sintetiza os temas a serem trabalhados neste eixo.

1. Imagem e reconhecimento dos elementos que constituem o próprio corpo		
2. Consciência corporal dos movimentos		
Movimentos estabilizadores	Movimentos locomotores	Movimentos com objetos
Manter o equilíbrio em relação à força de gravidade	Alterar a localização do corpo em relação a pontos fixos	Fornecer ou absorver força de objetos com as mãos ou pés
Inclinar, Alongar, Girar, Virar, Balançar, Apoios Invertidos (parada de mãos e cabeça, estrela), Rolamento, Esquivar-se, Equilíbrio Estático e Dinâmico	Andar, Correr, Saltar (em distância, em profundidade, em altura), Saltar com os 2 Pés, Saltar com 1 Pé, Saltitar, Deslizar, Escalar	Arremessar, Interceptar, Chutar, Capturar, Golpear, Volear, Quicar, Rolar um Objeto, Rebater
3. Percepção de conceitos de movimento		
Esforço	Espaço	Relacionamentos
Como o corpo se move com variadas quantidades de...	Onde o corpo se move em diferentes...	Movendo-se com...
Força	Níveis	Objetos (ou pessoas)
Forte Leve Moderado	Alto Médio Baixo	Em cima/ embaixo Dentro/fora Entre dois/entre vários Em frente/atrás Acima/abaixo Através/ao redor

Tempo	Direções	Pessoas
Rápido Lento Médio Estável Acelerando/Desacelerando	Para frente/para trás Diagonalmente/ lateralmente Para cima/para baixo Vários caminhos (curva, reta, ziguezague)	Espelhando Copiando como sombra Em uníssono Junto/separado Alternando
Fluência	Alcances	
Livre Limitado	Formas de corpo (largo, estrito, curvo, reto). Espaços de corpo (espaço próprio e espaço geral). Extensões do corpo	

Os conteúdos deste eixo podem ser planejados em interface com o eixo de jogos e brincadeiras ou com o eixo de atividades rítmicas e dança que serão descritos a seguir. Assim, quando o professor levanta o repertório de brincadeiras de correr que as crianças praticam, poderá realizar mediações para que os pequenos percebam como alteram o ritmo e a trajetória da corrida para solucionar os desafios da brincadeira. Ou de que forma algumas brincadeiras propõem correr movendo-se com os colegas, como no pega-pega corrente, ou com objetos, como nas brincadeiras de corre-cotia e lencinho-atrás. Durante as vivências do brincar, será possível abordar como o corpo se altera durante as brincadeiras de correr, aumentando a temperatura e elevando os batimentos cardíacos.

Em uma brincadeira de amarelinha ou com bola também é possível ressaltar os conhecimentos do corpo quando as crianças são convidadas a observarem os desafios corporais presentes ou quando variam seus movimentos no tempo e no espaço. Nestas atividades é importante que o professor valorize e observe as descobertas das crianças e seu protagonismo.

Nas atividades rítmicas e expressivas também é possível trabalhar os conhecimentos do corpo. Brincadeiras cantadas e com gestos instigam as crianças a reconhecerem os elementos do corpo, dançar observando-se no espelho, perceber o espaço e o tempo dos movimentos em coreografias da cultura tradicional ou inventadas pelas crianças podem ser experiências muito ricas para a ampliação dos conhecimentos do corpo.

Também é possível trabalhar o eixo isoladamente, por meio de sequências didáticas, projetos e atividades permanentes. Após observar as necessidades da sua

turma, o professor pode selecionar uma ou duas habilidades motoras, como rolar e equilibrar-se ou quicar, arremessar e receber e criar atividades de exploração de espaços e materiais que motivem as crianças a ampliarem suas possibilidades de conhecimento das habilidades motoras.

As mesmas reflexões e vivências poderão ser estimuladas nas atividades de circuitos e nas brincadeiras do parque.

Os circuitos são estratégias bastante usuais para contemplar o trabalho com habilidades motoras e conceitos de movimento. O circuito se caracteriza como um caminho, geralmente circular, em que os sujeitos resolvem diversos desafios corporais. Os circuitos podem ser criados pelo professor, pelos alunos ou por ambos.

O professor pode estruturar um circuito com tarefas fechadas, definidas por ele. Por exemplo: em bambolês espalhados pelo chão as crianças devem passar realizando saltos em um pé só. Ou com desafios abertos: a estação do circuito é montada pelo professor e ele coloca regras, desafios, mas as crianças têm a liberdade de escolher os movimentos que irão realizar. Por exemplo: esticar uma corda entre dois cones e solicitar que as crianças passem pelo obstáculo sem encostar-se à corda. As crianças poderão passar por baixo, por cima, saltando, rastejando. A definição da melhor estratégia para cada momento deverá envolver os objetivos do professor e o momento de aprendizagem das crianças. O interessante é que o professor varie suas estratégias e perceba a motivação das crianças e a adequação das tarefas quando coloca tarefas fechadas. Os desafios abertos têm a vantagem de estimular a criatividade e a autonomia das crianças.

Uma dificuldade bastante comum na organização dos circuitos é o tempo de espera e a organização das crianças nas diferentes estações. Muitos professores indicam que as crianças iniciem o circuito na mesma estação, mas este procedimento gera um grande tempo de espera. O ideal é dividir os alunos em grupos e organizar cada grupo em uma estação, que vai sendo trocada no fluxo da atividade. O professor pode sugerir que os grupos de crianças utilizem uma estação por vez e troquem de estação quando o professor avisar. Há circuitos nos quais as crianças devem percorrer todas as estações no mesmo sentido, em outros os alunos ficam livres para percorrer as estações que os interessam mais.

Não há uma receita para estabelecer o número de estações que um circuito deve conter. Esta decisão irá depender do espaço e dos materiais disponíveis e da experiência que as crianças têm com esta atividade. Em espaços mais amplos é possível montar de 6 a 8 estações, mas, neste caso, será interessante que o professor indique sinais no chão (com giz, fita crepe) como setas, linhas que facilitem a

orientação dos alunos. Um cuidado a ser tomado pelo professor refere-se ao conhecimento que as crianças possuem dos materiais e movimentos presentes no circuito. Se estes materiais e movimentos são novos é fundamental que o professor coloque apenas uma estação com estes desafios, as outras estações devem conter materiais e desafios mais conhecidos. Desta forma, o professor pode se concentrar em apoiar os alunos na tarefa mais desafiadora.

A prática de deixar o grupo sentado observando e solicitar que cada criança realize o circuito de uma vez não é muito indicada para esta atividade, pois os alunos acabam tendo muito pouco tempo de vivência corporal. Esta estratégia só é válida para demonstrar o circuito ou para que as crianças e o professor conversem sobre os desafios corporais presentes e as regras de segurança.

Gradativamente o professor deve estimular que as crianças criem seus próprios circuitos, elaborem as tarefas em grupo e construam soluções corporais criativas. Os circuitos não devem se restringir ao treinamento de habilidades motoras direcionadas pelo professor. Devem ser trabalhados de forma a garantir a iniciativa e as descobertas das crianças.

Os materiais que compõem um circuito podem ser muito variados. Exercite sua criatividade.

Expectativas de aprendizagem deste eixo:

FASE 4	FASE 5
Perceber os elementos da estrutura externa do corpo, diferenciando suas partes (Exemplo: reconhecer que o braço é composto pelo braço, antebraço e mãos, reconhecer que a cabeça é composta pela testa, nuca, rosto).	Perceber, por meio do tato e da observação de modelos do corpo humano, sua estrutura óssea e muscular; Perceber as mudanças que o movimento acarreta nos batimentos cardíacos, na respiração e na temperatura corporal.
Representar a imagem corporal graficamente.	Representar a imagem corporal graficamente identificando os elementos que compõem o corpo.

Ampliar os movimentos requeridos para exploração do espaço escolar (andar, correr e saltar) e dos equipamentos lúdicos (tregar, escalar, suspender-se); Utilizar movimentos de locomoção em brincadeiras simbólicas e com regras simples; Experimentar locomover-se em diferentes planos (baixo, médio e alto), direções (para frente para trás, para o lado) e em diferentes ritmos.	Aprender a locomover-se no espaço escolar e fazer uso dos equipamentos lúdicos com confiança e autonomia (tregar, escalar, suspender-se); Participar de brincadeiras com regras utilizando movimentos de locomoção; Utilizar o correr em brincadeiras de pega-pega e corrida de forma segura e autônoma.
Aprender movimentos de manipulação com objetos do cotidiano e da cultura lúdica (arremessar, receber, equilibrar, rebater, quicar, chutar) com autonomia.	Aprender movimentos de manipulação com objetos do cotidiano e da cultura lúdica (arremessar, receber, equilibrar, rebater, quicar, chutar) com variações de força, espaço, tempo e uso do corpo (pés e mãos, as duas, uma) com autonomia.
Experimentar movimentos de rolamento lateral e para frente; Experimentar brincadeiras com movimentos invertidos (quadrupedias, parada de cabeça, estrela); Explorar brincadeiras de equilíbrio estático e dinâmico.	Realizar movimentos de rolamento para frente e para trás; Descobrir os fatores que interferem no equilíbrio estático e dinâmico; Experimentar brincadeiras que envolvam quadrupedia, parada de mãos e estrela.
Perceber a presença de desafios corporais no cotidiano em brincadeiras.	Identificar a presença dos movimentos em diferentes manifestações da cultura corporal.

Cultura Corporal: jogos e brincadeiras

Este âmbito envolve a construção de conhecimentos sobre a cultura lúdica. Jogos e brincadeiras sensoriais, simbólicos e de regras integram os conteúdos deste eixo. A brincadeira em grupo cria condições para o reconhecimento da identidade cultural, desenvolvimento da criatividade, moralidade e sociabilidade. Há diversas teorias que justificam e embasam o trabalho com jogos e brincadeiras corporais na Educação Infantil. O currículo de Cajamar fundamenta-se nos conceitos de Piaget, Vygotsky e Wallon para compreender o papel da cultura lúdica no desenvolvimento e aprendizagem das crianças de primeira infância.

Na teoria piagetiana o brincar representa um momento de folga ao esforço adaptativo que é vivido constantemente pelas crianças.

Piaget classifica o jogo em 3 categorias: jogos sensório-motores, jogos simbólicos e jogos de regras. Cada tipo de jogo se relaciona com a fase de desenvolvimento cognitivo vivida pelas crianças, mas um tipo de jogo não suprime seu precedente, ou seja, quando as crianças começam a brincar simbolicamente entre 2 e 3 anos não deixam de brincar com jogos sensório-motores. Segundo Piaget, o tipo de jogo de uma fase prepara as competências para a aprendizagem da forma de jogar da fase que se segue. Assim, os jogos simbólicos nascem da ritualização das brincadeiras sensório-motoras, quando as crianças começam a executar os movimentos em contextos representativos (fingir que vai dormir, embalar uma boneca, levar o talher à boca brincando de comidinha). E o jogo de regras nasce da capacidade de a criança perceber a lógica do simbolismo e suas regras.

É muito comum que professores que atuam com crianças de 4 ou 5 anos tenham dificuldade de ensinar brincadeiras tradicionais com regras para seus alunos. Algumas falas neste sentido são: “Eles não entendem e não respeitam as regras! Quando brincamos de pega-pega as crianças não fogem, mas correm atrás do pegador”, “Eles não sabem dividir o material para brincar”. Todas estas dificuldades podem ser esclarecidas se compreendermos um pouco o que Piaget, Vygotsky e Wallon afirmam sobre o jogo no desenvolvimento infantil.

As crianças de 3 e 4 anos compreendem melhor as regras das brincadeiras quando as vivenciam em contextos simbólicos e por meio de imagens, pois a regra racional pode ainda não fazer sentido. Dependendo da qualidade e quantidade das experiências com brincadeiras coletivas com regras, crianças de 5 anos também podem apresentar alguma dificuldade para compreenderem e respeitarem as regras coletivas de um jogo.

Segundo Vygotsky, há duas características básicas do brincar: a existência de uma situação imaginária e a presença de regras, sejam elas implícitas ou explícitas. Assim, em uma brincadeira de faz de conta as regras existem, porém ocultas, e em um jogo de regras a situação imaginária é que se encontra oculta.

Assim, as brincadeiras de pega-pega, por exemplo, aparentemente definidas pelas regras e pela situação motora, guardam situações imaginárias, talvez de combate entre inimigos ou de criaturas como bruxas e bicho-papão que perseguem as crianças. Na situação de pega-pega, podemos observar que o jogo se enriquece de detalhes, a corrida e as expressões do rosto se modificam, se explicitam esses simbolismos.

Para Vygotsky, a brincadeira de faz de conta significa o momento no qual a criança aprende a agir no plano mental.

A ação numa situação imaginária ensina a criança a dirigir seu comportamento não somente pela percepção imediata dos objetos ou pela situação que a afeta de imediato, mas também pelo significado dessa situação

(VYGOTSKY, 1994, p. 127).

Neste processo, a criança utiliza-se de “pivôs”. O significado passa a dominar a determinação do objeto, no que diz respeito ao seu uso, assim um cabo de vassoura, por exemplo, transforma-se em cavalo, porque pode ser utilizado para montar e cavalgar, o mesmo não ocorrendo com um outro objeto (lápiz, por exemplo). Nas atividades de movimento, é possível que o professor estimule diferentes simbolizações por meio da expressão corporal e do uso de objetos com tecidos, fantasias, caixas de papelão. É possível criar brincadeiras simbólicas a partir de contos de fada e histórias infantis. Brincadeiras com elemento simbólico como Acorda seu Urso, Tá pronto seu lobo?, Rio Vermelho criam oportunidades singulares para que os alunos exerçam a imaginação integrada ao movimento. Ao mesmo tempo, tais brincadeiras introduzem a criança no universo das regras.

Para Vygotsky a imaginação é a base de toda atividade criadora humana e por estar intimamente ligada à experiência concreta, depende do universo cultural no qual é produzida:

(...) afinal de contas, a imaginação, como base de toda a atividade criadora, se manifesta por igual em todos os aspectos da vida cultural, possibilitando a criação artística, científica e técnica. Nesse sentido, absolutamente tudo que nos rodeia tem sido criado pelas mãos do homem, todo o mundo da cultura, diferente do mundo da natureza, todo ele, é produto da imaginação e da criação humana, baseada na imaginação

(VYGOTSKY, 1987 p. 10).

Para o autor, essa capacidade criativa não é privilégio de alguns poucos cientistas ou artistas, mas de todas as pessoas que de alguma forma encontram soluções para a sua vida desde a mais tenra infância. Nesse sentido, o pensamento simbólico infantil, o estímulo ao faz de conta e a imaginação podem facilitar a atividade criativa. Dantas, analisando as ideias de Wallon sobre o pensamento sincrético infantil, mostra que na obra de Wallon a atividade imaginativa sem razão é necessária à ampliação do conhecimento, ela permite “recombinações suscetíveis de conduzir

o pensamento por caminhos inéditos” (DANTAS, 1990, p. 108). Grande parte da expressão simbólica das crianças de 4 e 5 anos é vivida por meio da expressão corporal e das brincadeiras da cultura de movimento, por isso é fundamental que o professor insira estas atividades em seu planejamento intencional.

Vygotsky argumenta sobre a relevância da participação de parceiros mais experientes no enriquecimento de situações e experiências capazes de “dar asas” ao imaginário infantil. A atividade imaginativa se encontra em relação direta com a riqueza e variedade das experiências vividas pelo indivíduo nos diversos contextos culturais dos quais participa.

Quanto mais se veja, se olhe e se experimente, quanto mais se aprenda e assimile, quantos mais elementos reais disponha em sua experiência, tanto mais considerável e produtiva será, igualmente às circunstâncias restantes, a atividade de sua imaginação

(Vygotsky, 1987 p. 107).

O trabalho com este âmbito envolve algumas etapas metodológicas:

1. Identificar o repertório de brincadeiras que as crianças conhecem;
2. Observar como participam das brincadeiras. Quais são as dificuldades? Como as crianças lidam com as regras, que movimentos realizam e como podem aperfeiçoar a capacidade de solucionar os problemas presentes nas brincadeiras?;
3. Realizar mediações para que as crianças avancem em seus conhecimentos sobre as brincadeiras conhecidas;
4. Apresentar novo repertório de brincadeiras por meio de pesquisas com a comunidade, do repertório do próprio educador, de projetos que envolvam pesquisa em livros, na Internet;
5. Registrar o processo de ampliação de conhecimentos sobre a cultura de brincadeiras corporais.

Expectativas de aprendizagem deste eixo:

FASE 4	FASE 5
Participar de diferentes brincadeiras de pega-pega respeitando as regras;	Participar de brincadeiras respeitando e construindo as regras;
Explorar brincadeiras com alvos como: boliche, boca do palhaço, “basquete”, “futebol”;	Elaborar estratégias individuais e de grupo para solucionar os desafios das brincadeiras;
Explorar brincadeiras com objetos da cultura lúdica: corda, bambolê, vai-vem, bilboquê;	Conhecer brincadeiras tradicionais da sua comunidade;
Ampliar seu repertório de brincadeiras tradicionais;	Pesquisar e vivenciar brincadeiras tradicionais de outros contextos sociais (brincadeiras indígenas, brincadeiras de diferentes regiões brasileiras);
Registrar suas experiências lúdicas por meio da expressão plástica.	Ampliar o repertório e sistematizar seus conhecimentos em brincadeiras tradicionais e brincadeiras com alvos;
	Construir brinquedos de movimento com materiais alternativos;
	Registrar suas experiências lúdicas por meio da expressão plástica produzindo objetos culturais que socializem o repertório lúdico (confeção de livro de brincadeiras com desenhos e fotos, por exemplo).

Cultura Corporal: atividades rítmicas, danças

Este âmbito envolve a construção de conhecimentos sobre a cultura rítmica e expressiva na qual o movimento é uma linguagem estruturante.

A expressividade no movimento diz respeito à comunicações de ideias, sensações e sentimentos por meio do movimento.

(...) A dança é uma forma de integração e expressão tanto individual quanto coletiva, em que o aluno exercita a atenção, a percepção, a colaboração e a solidariedade. A dança é também uma fonte de comunicação e de criação informada nas culturas. Como atividade lúdica, a dança permite a experimentação e a criação, no exercício da espontaneidade.

Contribui também para o desenvolvimento da criança no que se refere à consciência e à construção de sua imagem corporal, aspectos que são fundamentais para seu crescimento individual e sua consciência social (BRASIL, 1997a, p.58).

Além de criar oportunidades para conhecimento do corpo, as atividades rítmicas desenvolvem capacidades imaginativas e criativas. Segundo Scarpato (2004), a dança também possibilita o reconhecimento da identidade cultural.

Alguns exemplos de atividades deste âmbito são:

Cantigas de Roda	Expressão Corporal e Rítmica	Danças Brasileiras	Brincadeiras Cantadas e Parlendas
Roda-roda-roda Canoa Virou Laranjas maduras Por essa rua	Ritmo com objetos Expressar ritmo musical livremente	Ciranda Quadrilha	Dona Aranha Formiguinha Parlendas de palmas Parlendas de pular corda Parlendas de escolha

Expectativas de aprendizagem deste eixo:

FASE 4	FASE 5
Aprender a dançar a partir de músicas de gêneros variados, imitando e coordenando seus movimentos de diferentes maneiras (sozinhas, em duplas, grupos) de modo intencional; Sentir e pensar um compasso constante.	Aprender a dançar a partir de músicas de gêneros variados, imitando, criando e coordenando seus movimentos de diferentes maneiras (sozinhas, em duplas, grupos) autonomamente; Reproduzir coreografias no ritmo de músicas de gêneros variados sozinhas, em duplas ou grupos; Movimentar-se sequencialmente de acordo com um compasso definido.
Apreciar, descrever, interpretar e avaliar apresentações de dança de gêneros diferentes.	Apreciar, descrever, interpretar e avaliar apresentações de dança de gêneros diferentes ou da expressão da cultura corporal, reproduzindo-as com novas possibilidades criativas.

4.4. Natureza e Sociedade

Introdução

Os conhecimentos a serem trabalhados com os educandos da Educação Infantil não são eminentemente disciplinares. As disciplinas elegem um conjunto de conhecimentos que são estruturantes, cujos aprendizes precisam ser introduzidos gradualmente para que se tornem capazes de fazer uso destes saberes para resolver problemas e interpretar fenômenos do mundo vivido.

Na Educação Infantil temos crianças interessadas pelo mundo em constante interação com os fenômenos sociais e naturais, mas não ainda preparadas para constituir o pensamento sistemático e especializado que as disciplinas propõem.

Isso não quer dizer, contudo, que crianças da Educação Infantil estejam impedidas de realizar atividades e projetos relacionados aos conteúdos destas disciplinas. Ocorre, entretanto, que a abordagem deve ir além das fronteiras das disciplinas, unindo as possibilidades que as áreas de ciências humanas e naturais oferecem para construir conhecimentos sobre a diversidade de realidades e experiências presentes no contexto em que as crianças vivem.

Vale ressaltar que o trabalho pedagógico na Educação Infantil deve ser eminentemente interdisciplinar, tal qual a realidade o é. Não é possível trabalhar com as crianças conhecimentos especializados e fragmentados. Ela precisa inserir-se em contextos em que a experiência da vida se expresse em sua totalidade.

Conforme os Referenciais Curriculares para a Educação Infantil formulados pelo Ministério da Educação,

O trabalho com os conhecimentos derivados das Ciências Humanas e Naturais deve ser voltado para a ampliação das experiências das crianças e para a construção de conhecimentos diversificados sobre o meio social e natural. Nesse sentido, refere-se à pluralidade de fenômenos e acontecimentos — físicos, biológicos, geográficos, históricos e culturais —, ao conhecimento da diversidade de formas de explicar e representar o mundo, ao contato com as explicações científicas e à possibilidade de conhecer e construir novas formas de pensar sobre os eventos que as cercam.

(MEC/SEF, 1998, p. 166.)

Os conhecimentos relacionados às áreas de ciências humanas e de ciências da natureza tratam dos muitos fenômenos do mundo natural e social no qual a criança está inserida. Trata-se de construir um olhar atento e especial sobre o mundo que a cerca, construindo hipóteses sobre os fenômenos que observa. As questões ambientais, por exemplo, expressam a totalidade mencionada acima, pois ao observarmos o lixo produzido no espaço escolar estamos nos referindo a um problema ambiental e também social, pois ele também está relacionado a padrões de consumo próprios das sociedades industriais. É preciso avaliar os hábitos estabelecidos e as possíveis mudanças a serem realizadas.

Vale explicitar também que as ciências humanas e da natureza oferecem contextos adequados para desenvolver trabalhos com várias áreas do conhecimento, uma vez que oferecem os contextos relacionados às experiências da vida social. Neste sentido, é importante que as questões relacionadas ao desenvolvimento da língua e escrita estejam também conectadas às propostas de Natureza e Sociedade.

Ainda no que se refere à diversidade, devemos mencionar o esforço das políticas públicas nos últimos anos para que a valorização de diferentes culturas ocorra, contribuindo assim para superar a grande desigualdade racial existente no país. Neste sentido, é necessário mencionar a Lei 10.699/2003, que institui a obrigatoriedade do ensino da história e das culturas afro-brasileiras na grade curricular das escolas.

Como mostra Lucimar Rosa Dias,

Os alunos da Educação Infantil são curiosos, elaboram questões e nos propõem pensar juntos, construindo um fazer pedagógico colaborativo e solidário. (...) As crianças se perguntam: Por que temos cores diferentes? Por que sou branca e ele é negro? Por que meu cabelo é crespo e o dele é liso? Durante esses questionamentos, um educador atento percebe as manifestações de rejeição às diferenças e tem por obrigação pedagógica trabalhar com elas, construindo com as crianças o princípio de que as diferenças entre os seres humanos são um valor e não devem ser utilizadas para inferiorizar as pessoas. Como sabemos, nesse processo de descoberta, questionamento e manifestações, as crianças negras estão em desvantagem; criadas numa sociedade racista e discriminadora, as crianças brancas, desde muito cedo, percebem-se portadoras dos bens simbólicos e materiais que a branquitude lhes dá neste país. E as crianças negras também percebem que o fato de serem negras lhes traz desvantagens. Com isso, estabelece-se sempre uma relação desigual entre as crianças, quase sempre conflituosa e, infelizmente, não são todos os educadores que percebem que esse é um tema do universo infantil que precisa ser contemplado na organi-

zação dos conteúdos a serem trabalhados ao longo do ano. Por isso, foi necessário instituir a Lei n. 10.639/03, que obriga as escolas públicas e privadas a incluir no currículo a história e cultura afro-brasileira e africana.

(DIAS, 2010, p.19)

Foi promulgada também a Lei 11.645, de 10 de março de 2008, que torna obrigatório, além do ensino da cultura afro-brasileira, as culturas indígenas, pilar da formação do Brasil. Neste caso, trata-se de reconhecer o papel destas culturas na formação cultural e social do país de modo a não incorrer em estereótipos que vão desde o indígena como o bom selvagem integrado à natureza até à visão de que são atrasados e precisam ser civilizados. É necessário que os povos indígenas sejam compreendidos a partir de suas próprias culturas. O modo de vida e as formas de aprender e brincar das crianças indígenas podem ser largamente explorados na Educação Infantil para que a criança comece a entrar em contato com este outro que, apesar de diferente, também pode compartilhar brincadeiras e formas de viver em uma situação de igualdade.

4.4.1. Princípios Metodológicos

Como uma criança a partir dos quatro anos compreende o mundo natural e social em que vive? Que atividades pedagógicas pode desenvolver referindo-se ao mundo social e natural?

Primeiramente, como já afirmamos antes, é necessário tomar como pressuposto que a criança tem interesse espontâneo pelos fenômenos do mundo natural, assim como pelos aspectos da vida cultural, como festas, comemorações, músicas e outras situações que podem lhe despertar sensações e motivá-las à participação. Do mesmo modo, se interessam pelas variadas formas de interação com os seres vivos.

Neste contexto, podem ser instigadas a observar este mundo natural e social buscando formas de compreendê-los e representá-los. No que se refere ao mundo social há uma diversidade de explicações construídas pelas diferentes culturas que podem ser trazidas para as crianças. Desde os povos da Antiguidade, passando pelos povos indígenas e africanos, temos variadas formas de explicar os fenômenos naturais, assim como existem rituais e formas de expressão particulares. Para tanto, podemos fazer referência aos mitos e lendas produzidos ao longo da história humana por diferentes culturas.

Os modos de viver, festejar e brincar podem ser comparados e também representados. As crianças devem vivenciar brincadeiras de diferentes culturas,

como forma de conhecer e respeitar as diferentes formas de organização da vida social. Este é um primeiro passo para que possam criar uma relação de igualdade com o outro que é diferente. A diversidade de lugares, paisagens e culturas do mundo atualmente podem ser percebidas para a compreensão das distintas realidades sociais e naturais.

O trabalho precisa também caminhar na direção de explorar conhecimentos científicos, ou seja, além dos mitos e lendas, existe também um modo científico de interpretar os fenômenos naturais e sociais. Estes podem ser introduzidos para que a criança comece a desenvolver procedimentos próprios do conhecimento científico.

No entanto, é preciso considerar, conforme indicam os Referenciais Curriculares da Educação Infantil, que:

Movidas pelo interesse e pela curiosidade e confrontadas com as diversas respostas oferecidas por adultos, outras crianças e/ou por fontes de informação, como livros, notícias e reportagens de rádio e TV etc., as crianças podem conhecer o mundo por meio da atividade física, afetiva e mental, construindo explicações subjetivas e individuais para os diferentes fenômenos e acontecimentos.

Quanto menores forem as crianças, mais suas representações e noções sobre o mundo estão associadas diretamente aos objetos concretos da realidade conhecida, observada, sentida e vivenciada. O crescente domínio e uso da linguagem, assim como a capacidade de interação, possibilitam, todavia, que seu contato com o mundo se amplie, sendo cada vez mais mediado por representações e por significados construídos culturalmente.

(MEC/SEF, 1998, p. 169.)

Conforme o documento das Orientações Curriculares da Prefeitura de São Paulo para a Educação Infantil a criança pode aprender a ler o mundo

(...) com os instrumentos que a unidade de educação infantil pode lhe proporcionar, a criança poderá desenvolver sua capacidade de observar regularidades e permanências, formular noções de espaço e tempo e fazer aproximações em torno da ideia de causalidade e transformação. Para ajudá-la nesse processo, o professor deve criar condições para que ela se aproprie de noções histórica e cientificamente elaboradas não como verdades absolutas e inquestionáveis, mas como construções dinâmicas e provisórias, marcadas pelos valores e práticas de cada época.

No intuito de apreender o contexto em que estão inseridas, as crianças buscam estabelecer a relação do que já conhecem com os fragmentos de conhecimento que ainda não possuem. Desta forma, vão construindo

do observáveis e teorias que, por mais elementar que sejam, supõem muito mais que um simples registro perceptivo.

(São Paulo: SME / DOT, 2007, p. 97.)

É fundamental que se estabeleça o diálogo, ouvindo as explicações da criança sobre os fenômenos do mundo natural e social. Em um segundo momento, podem atuar como observadores e investigadores que levantam hipóteses e realizam descobertas. Por fim, o professor precisa oferecer outras hipóteses de explicação baseada em conhecimentos científicos, históricos e geográficos. É fundamental também que as crianças desenvolvam a habilidade de imaginar, utilizando sua criatividade para interpretar fenômenos. Conseguir imaginar é uma importante habilidade para que se desenvolva também a capacidade de levantar hipóteses e criar interpretações sobre o mundo natural e social.

Na área de Natureza e Sociedade, o brincar deve ser também uma importante referência de construção pedagógica, pois é brincando e criando papéis que as crianças conseguem também vivenciar experiências e entrar em contato com outras realidades.

Mas também o brincar, conforme Bittencourt e Ornellas,

o faz de conta, nas instituições de Educação Infantil, precisa ser contemplado como meio de escuta das angústias e aflições da criança, que encontra neste ato um singular suporte para expressá-las e comunicá-las. Ao professor deste segmento, cabe a responsabilidade de planejar espaços e tempos para este tipo de brincadeira e, como observador atento, se permitir uma escuta sensível a estes aspectos.²⁴

No que se refere ao seu modo de aprender, são importantes ainda as observações de Máevi Anabel Nono, que afirma:

Crianças pequenas alcançam a compreensão através de experiências que fazem sentido para elas e nas quais podem usar seus conhecimentos prévios. O brincar proporciona essa base essencial. É muito importante que as crianças aprendam a valorizar suas brincadeiras, o que só pode acontecer se elas forem igualmente valorizadas por aqueles que as cercam. Brincar mantém as crianças física e mentalmente ativas²⁵.

24 BITTENCOURT, Daniela Chaves Radel; ORNELLAS, Maria de Lourdes Soares. O Brincar na Constituição do Sujeito: enlaces possíveis entre o cognitivo e o afetivo. In: **Proceedings of the 7th Formação de Profissionais e a Criança-Sujeito**. 2008. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000032008000100027&lng=en&nrm=iso>.

25 NONO, Maévi Anabel. **O Brincar na Educação Infantil**. São Paulo: UNIVESP, 2010, p. 2. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/231/1/01d12t05.pdf>. Acesso em 07 de dezembro de 2011.

4.4.2. Os Eixos norteadores do currículo e a área da Natureza e Sociedade

A construção da proposta curricular do município de Cajamar elegeu três grandes eixos temáticos norteadores: Diversidade Cultural, Justiça e Cidadania e Qualidade de Vida e Saúde Integral.

No que se refere à área de Natureza e Sociedade na Educação Infantil, o eixo Justiça e Cidadania está diretamente relacionado ao desenvolvimento de atividades que promovam vivências e o contato com outras culturas, que apesar de diferentes não são excludentes. As crianças vivem muitas diferenças, mas são iguais em seu direito de brincar, de não trabalhar, de se desenvolver e aprender de maneira saudável. Também se constitui uma dimensão da cidadania a interação e respeito ao meio ambiente, no sentido que se faz necessário educar para a sustentabilidade, para a preservação dos recursos naturais em oposição a um modelo de consumo que coloca em risco a vida no planeta.

Esta abordagem relaciona-se também com o eixo Diversidade Cultural, uma vez que o reconhecimento da diferença, dos diferentes modos de vida deve servir como uma ponte para o fortalecimento da igualdade. Conhecer os modos de vida de outras culturas, realizar seus jogos e brincadeiras, adentrar o quanto possível nestas outras culturas é uma forma de compartilhar as diferenças sem que estas se transformem em impedimento para a convivência.

É importante considerar também que a cultura brasileira se constitui a partir de culturas europeias, indígenas e africanas. Assim, ao fazer referência a muitas outras culturas estamos retomando a própria diversidade presente na nossa sociedade. Também não podemos considerar o Brasil como um todo homogêneo. Ao contrário disso, há uma grande diversidade de experiências culturais no país, sendo possível também explorá-las no trabalho a ser realizado.

A Qualidade de Vida e Saúde Integral é outro eixo fundamental para a área. No entanto, a primeira dificuldade é estabelecer um conceito adequado para qualidade de vida, uma vez que o termo traz consigo grande subjetividade. Do ponto de vista da saúde, a Organização Mundial de Saúde (OMS) considera qualidade de vida:

(...) a percepção do indivíduo sobre a sua posição na vida, no contexto da cultura e dos sistemas de valores nos quais ele vive, e em relação a seus objetivos, expectativas, padrões e preocupações²⁶.

²⁶ The WHOQOL Group. **The World Health Organization Quality of Life Assessment (WHOQOL)**: position paper from the World Health Organization. Soc. Sci Med 1995; 41:1403-10.

Trabalhar com o eixo da qualidade de vida implica mais uma vez em uma proposta que reúna conhecimentos das diferentes disciplinas que compõem a área Natureza e Sociedade, já que a definição do que é qualidade de vida está intimamente relacionado aos aspectos da saúde e da cultura. As diversas formas de se alimentar, de organizar a vida cotidiana, de trabalhar e se divertir estão intimamente relacionadas ao que se denomina “modo de vida” e não são iguais nas diferentes culturas. Não se pode também pressupor que exista *a priori* uma melhor forma de se obter qualidade de vida. É preciso fazer uso do relativismo cultural presente na Antropologia para não correr o risco de classificar as culturas como superiores e inferiores, havendo aquelas melhores e outras piores. Estes julgamentos também são relativos. Vale lembrar que mesmo entre a comunidade científica o tema é bastante polêmico, mudando ao longo do tempo o que se define como qualidade de vida.

As manifestações no campo da cultura constituem um rico material de trabalho para a Educação Infantil. Os mitos, lendas, festas, canções e modos de viver dos povos e comunidades de diferentes tempos e lugares permitem que as crianças mergulhem no universo de representações e símbolos que organizam a vida social em diferentes culturas.

4.4.3. Expectativas de Aprendizagem

Fase IV – 4 Anos

A organização dos grupos e seu modo de viver e trabalhar:

- Reconhecer os elementos constitutivos de sua identidade pessoal localizando singularidades próprias e das pessoas com quem convive em seu cotidiano;
- Conhecer o lugar em que vive e outros lugares respeitando à diversidade cultural do mundo;
- Conhecer espécies animais e vegetais e valorizar a importância da preservação;
- Observar o ritmo da natureza no seu cotidiano com atenção especial aos fenômenos climáticos.

Fase V – 5 Anos

A organização dos grupos e seu modo de viver e trabalhar:

- Conhecer sua identidade pessoal estabelecendo diferenças e semelhanças entre o grupo de forma positiva, valorizando as diferenças;
- Realizar atividades em que possam aprender a estabelecer algumas comparações entre modos de vida de seu grupo social e outros grupos;
- Conhecer a diversidade cultural que forma a sociedade brasileira por meio de jogos e brincadeiras;
- Desenvolver conduta que tenha atenção ao respeito pelo meio ambiente e evite o desperdício, bem como reduza a produção do lixo;
- Observar o ambiente da escola para refletir sobre a maneira como está sendo cuidado esse ambiente e o que pode ser mudado para que a preservação ambiental possa ser garantida;
- Conhecer histórias, textos, canções e imagens que contemplem a diversidade cultural, étnica e de gênero;
- Utilizar brinquedos e brincadeiras de diferentes culturas, fazendo referência à cultura afro-brasileira e indígena;
- Conhecer algumas espécies de seres vivos, suas características e necessidades vitais;
- Valorizar a importância da preservação das espécies da flora e da fauna para a qualidade de vida;
- Observar e levantar hipóteses sobre os fenômenos e mudanças climáticas presentes em seu cotidiano;
- Conhecer algumas propriedades dos materiais que compõem os objetos;
- Observar e vivenciar processos de transformação;
- Desenvolver noções de perto-longe na escola e no bairro;
- Desenvolver noções de alto-baixo no local da escola;
- Ampliar as noções de lateralidade.

4.5 – Matemática

Introdução

Durante os últimos anos, nos grupos de gestores e professores que atuam diretamente no ensino do município de Cajamar, tem se buscado caminhos que possam atender e garantir uma melhor qualidade ao ensino de matemática na Educação Infantil. Foi a partir desse interesse e mobilização dos grupos que iniciamos um processo para levantar quais eram as práticas e concepções relacionadas a esta área que melhor caracterizavam o ensino de Matemática.

Uma das primeiras questões era assumir que as crianças fora do espaço escolar já participavam de uma série de situações envolvendo números, relações entre quantidades, noções sobre espaço. Utilizando-se de recursos próprios e pouco convencionais, recorriam à contagem e operações para resolver problemas do seu cotidiano. Observavam e atuavam no espaço ao seu redor e, aos poucos, organizavam deslocamentos, descobrindo caminhos, estabelecendo sistemas de referência, identificando posições e comparando distâncias. Urge reconhecer que essas vivências favorecem a elaboração de conhecimentos matemáticos pelos alunos.

Fazer matemática é expor ideias próprias, escutar as dos outros, formular e comunicar procedimentos de resolução de problemas, confrontar, argumentar e procurar validar seu ponto de vista, antecipar resultados de experiências não realizadas, aceitar erros, buscar dados que faltam para resolver problemas, dentre outras coisas. Dessa forma as crianças poderão tomar decisões, agindo como produtoras de conhecimento e não apenas executoras de instruções. Portanto, o trabalho com a Matemática pode contribuir para a formação de cidadãos autônomos, capazes de pensar por conta própria, sabendo resolver problemas.

Nessa perspectiva, o espaço da escola de Educação Infantil é um excelente lugar que pode ajudar as crianças a organizarem melhor as suas informações e estratégias, bem como proporcionar condições para a aquisição de novos conhecimentos matemáticos. O trabalho com noções matemáticas na Educação Infantil atende, por um lado, às necessidades das próprias crianças de construir conhecimentos que incidam sobre os mais variados domínios do pensamento. Por outro lado, corresponde a uma necessidade social de instrumentalizá-las melhor para viver, participar e compreender um mundo que exige diferentes conhecimentos e habilidades.

Portanto, para que tudo isso que passamos a descrever e a propor tenha sentido é preciso que as ações sejam cuidadosamente planejadas, de forma que professores e alunos possam compartilhar de momentos cada vez mais significativos em relação aos conteúdos do currículo de matemática.

O presente documento contempla as finalidades e objetivos, a articulação com os eixos norteadores do currículo e os pressupostos teórico-metodológicos do ensino e aprendizagem da Matemática, além das expectativas de aprendizagem.

4.5.1. Finalidades e objetivos

Dar atenção às noções matemáticas na Educação Infantil pode trazer sempre certo desconforto quando se tem a ideia, equivocadamente, que aprender matemática significa associá-la às ações de repetição, memorização e de desenvolvimento através práticas “tradicionais”, sem sentido para as crianças, menosprezando o caráter lúdico essencial nessa etapa e por meio de caminhos lineares de conteúdos, que partem do mais fácil para o mais difícil. É justamente contrapondo a esta ideia que pretendemos descrever e apresentar a Proposta para o Currículo de Matemática para a Educação Infantil do Município de Cajamar.

Partimos da definição descrita nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) que define a criança como:

Sujeito historicamente e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (DCNEI, p.12).

E é na sequência que desse mesmo documento (Diretrizes Curriculares Nacionais) que se descreve o currículo *como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural*, o que, a princípio, justificaria ensinar e aprender Matemática nesse período escolar.

Justifica-se ainda à medida que se torna cada vez mais presente sua participação em situações cotidianas, que envolvem números, relações entre quantidades, noções sobre espaço.

A construção de noções matemáticas fundamenta-se na vivência do espaço e do tempo, tendo como ponto de partida as atividades espontâneas e lúdicas da

criança. É a partir da consciência da sua posição e deslocamento no espaço, bem como da relação e manipulação de objetos que ocupam um espaço, que a criança pode aprender o que está longe e perto, dentro, fora e entre, aberto e fechado etc. É através da experiência de exploração desse espaço que a criança começa a encontrar princípios lógicos que permitem classificar objetos e acontecimentos de acordo com uma ou várias propriedades, de forma a poder estabelecer relações entre eles.

Para que isso ocorra há necessidade que se ofereça e permita que tenham várias experiências com o universo matemático e outros que facilitem a promoção de descobertas, tecer relações, organizar o pensamento, situar-se e localizar-se espacialmente.

O trabalho intencional com as experiências de exploração do conhecimento matemático contribui para que as crianças o elaborem e sistematizem, ampliando suas questões tanto na perspectiva de alcançar algumas respostas como na formulação de novas perguntas.

Sendo assim, é importante que a Educação Infantil garanta condições de futuras aprendizagens com sucesso. Que se garanta às crianças um contato com a cultura e com os instrumentos que vão ser úteis para que continuem a aprender ao longo da vida.

A Educação Infantil deverá familiarizar a criança com um contexto culturalmente rico e estimulante que desperte a curiosidade e desejo de aprender.

É o conjunto das experiências com sentido e ligação entre si que dá a coerência e consistência ao desenrolar do processo educativo.

A intencionalidade e o planejamento de situações significativas é o suporte, do professor, que garantirá os processos educativos. Essa intencionalidade exige que o professor reflita sobre a sua ação e a forma como a ajusta às necessidades das crianças.

Na prática isso significa que é no espaço da instituição escolar que a criança tem a possibilidade de familiarizar-se com uma atividade particular, uma maneira de fazer, de produzir certos saberes culturais: o fazer matemático. Este envolve provar, equivocar-se, revisar, analisar e refletir sobre o realizado, dispor de meios para determinar se um procedimento é válido ou não e identificar os conhecimentos utilizados. Portanto, trabalhar com o conhecimento matemático na Educação Infantil refere-se a uma forma de pensar e de fazer construída culturalmente.

Portanto, a partir do que está posto, estabelecemos com base no Referencial Curricular Nacional que a abordagem da Matemática na Educação Infantil tem como finalidade proporcionar oportunidade para que as crianças de 0 a 5 anos desenvolvam capacidades de:

- Estabelecer aproximações entre algumas noções matemáticas presentes no seu cotidiano, como contagem, relações espaciais etc.;
- Reconhecer e valorizar os números, as operações numéricas, as contagens orais e as noções espaciais como ferramentas necessárias ao seu cotidiano;
- Comunicar ideias matemáticas, hipóteses, processos utilizados e resultados encontrados em situações-problema relativos a quantidades, espaço físico e medida, utilizando a linguagem oral e a linguagem matemática;
- Ter confiança em suas próprias estratégias e na sua capacidade para lidar com situações matemáticas novas, utilizando seus conhecimentos prévios.
- O alcance destas finalidades atrela-se ao desenvolvimento de uma seleção e organização de conteúdos matemáticos que representam um passo importante no planejamento da aprendizagem, devendo-se considerar os conhecimentos prévios e as possibilidades cognitivas das crianças para ampliá-los. Para tanto deve-se levar em conta que:
- Aprender matemática é um processo contínuo de abstração no qual as crianças atribuem significados e estabelecem relações com base nas observações, experiências e ações que fazem desde cedo, sobre elementos do seu ambiente físico e sociocultural;
- A construção de competências matemáticas pela criança ocorre simultaneamente ao desenvolvimento de inúmeras outras de naturezas diferentes e igualmente importantes, tais como comunicar-se oralmente, desenhar, ler, escrever, movimentar-se, cantar etc.

Propõe-se a abordagem desses conteúdos de forma não simplificada, tal como aparecem nas práticas sociais. Se, por um lado, isso implica em trabalhar com conteúdos complexos, por outro lado, traz implícita a ideia de que a criança vai construir seu conhecimento matemático por meio de sucessivas reorganizações ao longo da sua vida. Complexidade e provisoriedade são, portanto, inseparáveis, pois o trabalho didático deve necessariamente levar em conta tanto a natureza do objeto de conhecimento como o processo pelo qual as crianças passam ao construí-lo.

4.5.2. Eixos de conteúdos

Os conteúdos estão organizados em quatro eixos²⁴: Números e Operações; Espaço e Forma; Grandezas e Medidas e Tratamento da Informação.

Os conteúdos organizados em blocos/eixos visam contemplar as dimensões essenciais de cada eixo e situar os diferentes conteúdos dentro de um contexto organizador que explicita suas especificidades e aponta para a sua “origem”. Isso na prática significa, por exemplo, que quando se organiza um percurso, se está trabalhando tanto a percepção do espaço, a contagem, a sequência, como o equilíbrio e a coordenação da criança. Esses conhecimentos ajudam o professor a dirigir sua ação de forma mais consciente, ampliando as suas possibilidades de trabalho.

Outro aspecto é que muitos conteúdos podem ser contemplados em mais de um eixo. Dar essa opção é possibilitar um tratamento integrado aos conteúdos, cabendo ao professor organizar seu planejamento de forma a aproveitar as possibilidades que cada conteúdo oferece, não restringindo o trabalho a um único eixo, nem fragmentando o conteúdo (RCN – Volume 1, p.53).

Cada um desses eixos é um campo de interesse com organização própria em termos de linguagens, conceitos e especialmente habilidades e objetos de estudo. A seguir descreveremos seus objetivos gerais e orientações didáticas que podem contribuir para compreensão da dimensão do que se quer dar para cada eixo no que se refere às crianças de 0 a 5 anos.

- Números e Operações

Este eixo de conteúdos envolve contagem, notação e escritas numéricas e as operações matemáticas.

As situações cotidianas são sempre oportunidades para o trabalho com a especificidade das ideias matemáticas. As festas, as histórias e, principalmente, os jogos e brincadeiras permitem a familiarização com elementos espaciais e numéricos, sem imposição. Assim, os conceitos matemáticos não são o pretexto nem a finalidade principal a serem perseguidos. As situações deverão ter um caráter múltiplo para que as crianças possam interessar-se, fazer relações sobre várias áreas e comunicá-las.

²⁴ Os quadros de expectativas de aprendizagem referentes aos eixos de conteúdos estão discriminados a seguir neste documento.

Nesse contexto, não dá para negar que o número faz parte do nosso cotidiano e que a criança ouve referências a ele em diferentes circunstâncias. Quando perguntamos a uma criança pequena quantos objetos há em determinado local, a sua resposta, independente de estar certa ou errada, carrega o significado de quantidade. Ela pode dizer “sete”, “nove”, “três”, “pouco”, “muitos”, “um montão”, “não sei”. Podem ser respostas imprecisas ou incorretas, mas que revelam o conhecimento de um vocabulário relacionado à noção de quantidade.

O conhecimento relativo ao conceito de número não ocorre na transmissão feita pelo professor e nem é memorizado pela criança por meio da repetição de exercícios. Ele se encontra no pensamento do indivíduo, não nos objetos a serem contados. Para que o conceito do número seja construído, há necessidade de se estabelecer algumas relações entre os objetos. Uma delas é a ordenação, ao contar os objetos. A criança necessita estabelecer mentalmente uma relação de ordem entre eles. A inclusão hierárquica de classes, outra importante relação, nesse processo formativo precisa compreender que cada objeto contado inclui o objeto que o precede na proporção “mais” um, compreendendo que contar não é atribuir nomes aos objetos contados.

Ao realizar com sucesso uma contagem com intenção de quantificar, a criança passa por um processo que envolve muitas aprendizagens. Para evoluir até a contagem com êxito, ela necessita juntar os objetos que serão contados, separando-os dos que não serão contados; ordená-los para que todos sejam contados somente uma vez; usar os nomes aprendidos para numerar os objetos, utilizando-os na sucessão convencional, sem esquecer os nomes e nem empregá-los mais de uma vez; associar cada objeto a ser contado com um e só um nome; e reconhecer que o último número falado se refere à quantidade total dos objetos, e não apenas ao último deles. Portanto, para construir o conceito de número, a criança precisa sintetizar dois tipos de relações: ordem e inclusão hierárquica de classes; sendo que essa atitude se dá individualmente. (RANGEL, 1992, apud SMOLE, 2011).

Dessa forma, *saber recitar* (sequência oral dos nomes dos números) *não é a mesma coisa que saber contar* (PANIZZA, 2006). Na recitação, a criança pode simplesmente repetir de memória a sequência numérica sem pensar em quantidade. Contar é uma ferramenta fundamental para estabelecer o valor cardinal²⁵ de conjuntos de objetos. Conta-se para responder “Quantos há?”, “Quantos são?”, “Quantos a mais?”.

Em muitas situações de contagem pode-se exigir o registro do resultado dessa ação. É importante destacar que escrever números não significa, necessariamente,

²⁵ Refere-se ao número de elementos do conjunto.

a produção da escrita convencional dos números, nem que seja necessário que as crianças saibam contar para depois escrever os números.

Ler os números, compará-los e ordená-los são procedimentos indispensáveis para a compreensão do significado da notação numérica. Ao se deparar com números em diferentes contextos, a criança é desafiada a aprender, a desenvolver o seu próprio pensamento e a produzir conhecimentos a respeito. Nem sempre um mesmo número representa a mesma coisa, pois depende do contexto em que está. Propor situações complexas para as crianças só é possível se o professor aceitar respostas diferentes das convencionais, isto é, aceitar que o conhecimento é provisório e compreender que as crianças revisam suas ideias e elaboram soluções cada vez melhores.

As questões sobre a representação dos números nesta fase é bastante complexa e ao mesmo tempo desafiante ao professor. As crianças não realizam diretamente esse processo de registrar convencionalmente, associando um determinado número à quantidade contada. Esse é um processo que demanda tempo.

Pode-se observar que num primeiro momento a criança poderá produzir marcas que não correspondem e não têm relação com a quantidade representada, utilizando-se, muitas vezes, de sinais diferenciados para registrar. Essas marcas podem ser distintas: letras, números, sinais e que, por vezes, não diferenciam suas funções, ou seja, às vezes não se atribui o valor de que se trata a um registro da quantidade.

Em um segundo momento, a criança começa a fazer registros com a função de comunicar a quantidade a ser representada. Nessa fase, a principal característica é que as marcas utilizadas para essa representação são parecidas com os objetos representados. Por exemplo, em um registro de uma brincadeira de boliche, a representação da quantidade de pinos derrubados se dará pelo desenho de cada uma. Poderá ocorrer nessa fase uma variação, na qual a criança poderá fazer uma correspondência estrita com os objetos representados, porém não mais com desenhos.

Há um momento em que a criança, finalmente, é capaz de fazer representação por meio de uma notação numérica. No entanto, com frequência usa duas formas de representação combinadas (geralmente o desenho e o número), utilizando, em uma correspondência clara com a contagem, um algarismo para cada objeto representado, até o momento em que considera o algarismo capaz de representar a quantidade desejada.

No contexto da Educação Infantil, quando as crianças contam realizando agrupamentos de elementos (dois em dois, dez em dez), contam tirando uma quantidade de outra, ou quando distribuem objetos (figurinhas, fichas, peças etc.) elas estão realizando ações de acrescentar, juntar, tirar e repartir, ações relacionadas a operações aritméticas. O cálculo é aprendido junto com a noção de número e a partir do seu uso em jogos e situações-problema. Nessas situações, geralmente, as crianças calculam com apoio dos dedos, lápis e papel ou de materiais diversos, como contas, fichas etc. É importante também que aos poucos elas possam se utilizar de cálculos mentais²⁶ ou estimativa²⁷.

As crianças dessa fase já podem utilizar alguns procedimentos para comparar quantidades. Geralmente se apoiam na contagem e utilizam os dedos, estabelecendo uma correspondência termo a termo, o que permite referir-se à coleção ausente.

Quando estamos falando de operações, não se trata de propostas de “contas” isoladas, que precisam ser resolvidas. Podem ser propostas situações em que tenham que resolver problemas aritméticos, contribuindo para que descubram estratégias e procedimentos próprios e originais. Essas estratégias e procedimentos podem ser comunicados pela linguagem informal ou por desenhos (representações não convencionais). Comparar os seus resultados com os dos colegas, descobrir modos diferentes de resolução, permite que as crianças tenham maior confiança em suas próprias capacidades.

- Espaço e Forma

A criança, desde pequena, observa seu entorno e, mesmo que não se locomova, tenta alcançar objetos, leva-os à boca, os acompanha com o olhar e chora quando estes lhe escapam. Ela está em interação com o meio, observa cores, formas, texturas, distâncias, tamanhos.

O pensamento geométrico compreende as relações e representações espaciais que as crianças desenvolvem, inicialmente pela exploração sensorial dos objetos, das ações e deslocamentos que realizam no meio, da resolução de problemas.

A percepção espacial, entendida como a capacidade de uma pessoa transformar objetos em seu meio e se orientar diante de objetos no espaço, é exigida para que se

26 Não há um único significado para cálculo mental. Aqui deve-se entendê-lo como cálculo feito de cabeça, rapidamente, apoiado em certas regras e propriedades numéricas que permitem fazer compensações, decomposições, contagem, redistribuição etc., para escolha de caminhos mais cômodos e mais fáceis de calcular.

27 A estimativa pode ser entendida como avaliação do resultado de uma determinada operação numérica ou da medida de uma grandeza em função de circunstâncias individuais (intuições e experiências próprias) do sujeito que estima. O cálculo estimativo refere-se às operações aritméticas e à avaliação feita sobre seus resultados.

perceba o mundo visual com precisão e para que sejam possíveis transformações e modificações relativas às percepções iniciais.

A abordagem da geometria na Educação Infantil não deve se restringir a tarefas de nomear figuras, mas desenvolver competências espaciais das crianças. Primeiramente, é necessário que se compreenda que o desenvolvimento das noções espaciais se dá no processo e não de maneira esporádica. E, mais ainda, para desenvolver suas potencialidades espaciais a criança precisa viver o e no espaço, mover-se nele e organizá-lo.

Pensar a organização do espaço como uma necessidade que nasce de dentro para fora no sentido sugerido nos dá uma indicação de que a geometria a ser desenvolvida na educação infantil não pode ser uma geometria estática do lápis e papel apenas, nem mesmo estar restrita à identificação de nomes de figuras. É necessário pensar uma proposta que contemple, simultaneamente, três aspectos para seu pleno desenvolvimento: a organização do esquema corporal, a orientação e percepção espacial e o desenvolvimento de noções geométricas propriamente ditas

(SMOLE, 2000, p.106).

Dessa forma, pensar a organização do espaço, a ação da criança com os objetos sugere que a geometria seja concebida em situações de resolução de problemas planejadas e diversificadas, nas quais as crianças sejam incentivadas a falar, representar, perceber, construir e criar.

- Grandezas e Medidas

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998, v.3), as medidas estão presentes em grande parte das atividades cotidianas e as crianças, desde muito cedo, têm contato com certos aspectos das medidas. O fato de que as coisas têm tamanhos, pesos, volumes, temperaturas diferentes e que tais diferenças frequentemente são assinaladas pelos outros (está longe, está perto, é mais baixo, é mais alto, mais velho, mais novo, pesa meio quilo, mede dois metros, a velocidade é de oitenta quilômetros por hora etc.) permite que as crianças informalmente estabeleçam esse contato, fazendo comparações de tamanhos, estabelecendo relações, construindo algumas representações nesse campo, atribuindo significado e fazendo uso das expressões que costumam ouvir. Esses conhecimentos e experiências adquiridos no âmbito da convivência social favorecem a proposição de situações que despertem a curiosidade e interesse das crianças para continuar conhecendo sobre as medidas.

As crianças aprendem sobre medidas medindo. A ação de medir inclui: a observação e comparação sensorial e perceptiva entre objetos; o reconhecimento da utilização de objetos intermediários, como fita métrica, balança, régua etc. para quantificar a grandeza (comprimento, extensão, área, peso, massa). Inclui também efetuar a comparação entre dois ou mais objetos respondendo a questões como: “Quantas vezes é maior?”, “Quantas vezes cabe?”, “Qual é a altura?”, “Qual é a distância?”, “Qual é o peso?” etc. A construção desse conhecimento decorre de experiências que vão além da Educação Infantil.

No processo inicial de medição as crianças podem fazer uso de unidades de medida não convencionais, como passos, pedaços de barbantes ou palitos, em situações nas quais necessitam comparar distâncias e tamanhos. Instrumentos convencionais como balança, fita métrica, régua podem ser utilizados para resolver problemas.

O tempo é uma grandeza mensurável que requer mais do que a comparação entre dois objetos e exige relações de outra natureza. Ou seja, utiliza-se de pontos de referência e do encadeamento de várias relações, como dia e noite, manhã, tarde e noite, os dias da semana, os meses, o ano etc. Presente, passado e futuro, antes, agora e depois, são todas noções que auxiliam a estruturação do pensamento.

O uso dos calendários e a observação das suas características e regularidades (sete dias por semana, a quantidade de dias em cada mês etc.) permitem marcar o tempo que falta para alguma festa, prever a data de um passeio, localizar as datas de aniversários das crianças, marcar as fases da lua.

- Tratamento da Informação

Nesta proposta, o eixo Tratamento da Informação está presente por se considerar que ele é importante para a construção de alguns conceitos matemáticos. As informações estão chegando cada vez mais rapidamente às crianças e ter acesso a elas é cada vez mais fácil. Nesse contexto é visível a presença de gráficos e tabelas. Coletar, organizar, descrever, representar e interpretar dados, assim como tomar decisões, fazer análises e inferências a partir deles são habilidades importantes em uma sociedade da tecnologia e da comunicação.

É nesse sentido que entendemos que na Educação Infantil precisamos ajudar as crianças a construírem modos de coletar, organizar e analisar dados. Frequentemente é possível encontrar no cotidiano da sala de aula momentos propícios para que as questões relacionadas a esse eixo aconteçam.

4.5.3. Os Eixos norteadores do currículo

No processo de discussão e construção da Proposta Curricular do Município de Cajamar elegeram-se três eixos norteadores: Justiça e Cidadania, Diversidade Cultural e Qualidade de Vida e Saúde Integral. A área de Matemática se relaciona a eles ao ser considerada uma forma de compreender e atuar no mundo, o conhecimento gerado é fruto da construção humana na sua interação com o contexto natural, social e cultural.

Sendo assim, trata-se de reconhecer que a Matemática está na vida cotidiana de todo cidadão e que compreender os conceitos e procedimentos permite a atuação desse cidadão na sociedade de forma a descrevê-la e resolver problemas nas mais diversas atividades humanas. Segundo Fasheh,

(...) o ensino de matemática, assim como o ensino de qualquer outro assunto nas escolas, é uma atividade “política”. Este ensino ajuda, de um lado, a criar atitudes e modelos intelectuais que, por sua vez, ajudarão os estudantes a crescer, desenvolver-se, ser crítico, mais perspectivo e mais envolvido e, assim, tornar-se mais confiante e mais capaz de ir além das estruturas existentes

(FASHEH, 1980, p.17 APUD, CRUZ).

Podemos, então, a partir dessa afirmação, dizer que a Matemática pode auxiliar o aluno na leitura do mundo e na sua interação com ele. Para exercer a cidadania é necessário saber calcular, medir, raciocinar, argumentar, tratar informações etc.

Nesse sentido é necessário que, na dimensão da articulação e interação dos sujeitos com o objeto do saber matemático, sejam indicados e construídos espaços para discussões, análises e construção, para que se promova a construção do cidadão.

No que se refere ao eixo Diversidade Cultural, os Parâmetros Curriculares Nacionais – Matemática (1998) apresentam discussões que apontam possibilidades nesse caminho: as práticas próprias das culturas de diferentes grupos sociais, como o fato de que todo aluno faz parte de uma sociedade em que se fala uma mesma língua, utiliza o mesmo sistema de numeração, o mesmo sistema monetário; além disso, o fato de que recebe informações veiculadas por mídias abrangentes, que usam linguagens e recursos gráficos comuns, independentemente das características particulares dos grupos.

Há de se considerar e valorizar a pluralidade sociocultural, mas entendemos que, por outro lado, se crie condições para que o aluno transcenda um modo de

vida restrito a um determinado espaço social, tornando-o ativo na transformação desse ambiente. Para isso as metodologias escolhidas precisam desenvolver-se, de forma equilibrada, na formação de capacidades intelectuais, na estruturação do pensamento, na agilização do raciocínio, na sua aplicação a problemas, situações da vida cotidiana e atividades do mundo do trabalho, bem como no apoio à construção de conhecimentos em outras áreas curriculares.

4.5.4. Pressupostos Teórico-Metodológicos

Assim como no Ensino Fundamental, na Educação Infantil é preciso considerar alguns caminhos para desenvolver habilidades matemáticas.

Resolução de Problemas

Também na Educação Infantil, como está proposto para o Ensino Fundamental, um dos maiores motivos para o estudo da Matemática é o desenvolvimento da habilidade de resolver problemas. Sendo assim, é fundamental que a resolução de problemas esteja presente em todas as fases, não só pela importância que tem em desenvolver maneiras de pensar matematicamente, mas por possibilitar às crianças a alegria e satisfação de vencer obstáculos, criados por sua curiosidade, vivenciando o significado de fazer matemática.

Desse modo, a primeira característica da perspectiva metodológica da resolução de problemas, na Educação Infantil, é considerar como problema toda situação que permita algum questionamento ou investigação. Essas atividades podem ser atividades planejadas, jogos, buscas e seleções de informações, resolução de problemas não convencionais e convencionais, desde que permitam processos investigativos, ou seja, que desencadeiem na criança a necessidade de buscar uma solução com os recursos de que ela dispõe e que possibilitem posteriormente confrontar os resultados obtidos.

Nessa perspectiva metodológica de resolução de problemas, tem fundamental importância o planejamento cuidadoso de atividades e do encaminhamento dos questionamentos, ou seja, a essência está em saber problematizar e não tem sentido formular perguntas sem se ter clareza dos objetivos a serem alcançados, já que questionar por questionar não possui sentido algum.

Segundo Smole & Diniz, quando ampliamos a concepção de problema para situação-problema e quando os objetivos da Matemática deixam de ser apenas contar e escrever números, observamos que as crianças podem resolver problemas mesmo sem saber ler e escrever, pois são capazes de ouvir, falar, compreender

e pensar. Além disso, elas são desafiadas no cotidiano por muitas situações que enfrentam e as resolvem com tranquilidade.

Ainda segundo a autora, deveríamos considerar os problemas como perguntas às quais as crianças tentam responder pensando por si mesmas. Isso não exige nada além da capacidade natural que todos têm de se encantar pelos desafios. Essa mudança de postura exige também um trabalho planejado, constante e com muitas fontes de problematização, desde aquelas que surgem no cotidiano dos alunos até propostas mais elaboradas que o professor pode apresentar à turma. Os problemas podem ser propostos oralmente, por escrito, com base em uma figura ou até um jogo. Para resolvê-los, as crianças podem utilizar dramatizações, materiais diversos, desenhos, escrita ou linguagem matemática.

Jogos e Brincadeiras

Brincar é tão importante e sério para a criança como trabalhar é para o adulto. Brincando a criança imita gestos e atitudes dos adultos, descobre o mundo, vivencia leis e regras, experimenta sensações

(SMOLE, 2000).

Ao brincar, a criança se depara com desafios e problemas e busca soluções para as situações que surgem. Nesse jogo lúdico é capaz de expressar sua necessidade de atividade, sua curiosidade, sua necessidade de criar e conviver com os outros. Situações de conflitos geradas nos jogos e brincadeiras exigem que ela perceba que pertence a um grupo que deve ser respeitado, ouvido; que deve respeitar as regras; que precisa cooperar e assumir suas responsabilidades com sucesso ou o insucesso, tudo o que foi combinado previamente.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998, v.3), o jogo, embora muito importante para as crianças, não diz respeito, necessariamente, à aprendizagem da Matemática. Apesar das crenças que envolvem a brincadeira como uma atividade natural e autoinstrutiva, algumas investigações sobre seu significado, seu conteúdo e o conteúdo da aprendizagem em Matemática têm revelado a aproximação entre dois processos com características e alcances diferentes. O jogo é um fenômeno cultural com múltiplas manifestações e significados, que variam conforme a época, a cultura ou o contexto. O que caracteriza uma situação de jogo é a iniciativa da criança, sua intenção e curiosidade em brincar com assuntos que lhe interessam e a utilização de regras que permitem identificar sua modalidade. Apesar de a natureza do jogo propiciar também um trabalho com noções matemáticas, cabe lembrar que o seu uso como instrumento não significa, necessariamente, a realização de um trabalho matemático. A livre manipulação de

peças e regras por si só não garante a aprendizagem. O jogo pode tornar-se uma estratégia didática quando as situações são planejadas e orientadas pelo adulto visando a uma finalidade de aprendizagem, isto é, proporcionar à criança algum tipo de conhecimento, alguma relação ou atitude. Para que isso ocorra, é necessário haver uma intencionalidade educativa, o que implica planejamento e previsão de etapas pelo professor para alcançar objetivos predeterminados e extrair do jogo atividades que lhe são decorrentes.

Linguagem Matemática

Nesta proposta curricular, consideramos a Matemática como linguagem, com o desafio da aprendizagem que não pode se limitar aos símbolos, expressões simbólicas próprias e aos procedimentos formais, mas, sobretudo, que se trata do desenvolvimento de uma competência comunicativa que permita o uso adequado dessa linguagem.

Não se desenvolve essa competência sem valorizar a leitura, a discussão, a interpretação de textos e o incentivo à expressão oral ou escrita das ideias matemáticas. Nesse sentido é preciso cuidar de um aspecto historicamente não considerado nas aulas de Matemática: a comunicação entre todos os envolvidos, professores e alunos, com a garantia e incentivo da fala de todos expressando compreensões, argumentações, questionamentos, interpretações, dúvidas e justificativas. Esta proposta valoriza as situações de interatividade e cooperação entre indivíduos que negociam sentido na resolução de problemas essenciais para a construção do conhecimento matemático.

Além do que foi dito, especificamente para a Educação Infantil, deve-se ampliar as ideias sobre a linguagem matemática, se referindo à *alfabetização matemática*. Trata-se de assumir o compromisso de ajudar as crianças a tornarem-se leitores e escritores de textos matemáticos, permitir que desenvolvam a capacidade de analisar, julgar, argumentar e comunicar ideias por meio da linguagem matemática.

Há de se considerar *alfabetização matemática* na Educação Infantil a atenção que se deve dar para que os alunos compreendam, interpretem e utilizem os símbolos, as representações gráficas e os termos que compõem o texto matemático. Nesse sentido é fundamental que as crianças compreendam os símbolos e o vocabulário matemático.

A tendência a expor os alunos a um rigor matemático repleto de símbolos e regras pode levar as crianças a cometerem erros em suas escritas e representações

matemáticas. É importante que se garanta no processo de alfabetização matemática momentos de discussão e construção dos significados que os símbolos matemáticos contêm. É importante que esses momentos possam contribuir para a compreensão de que em matemática um mesmo símbolo pode ter diferentes significados.

Nas pesquisas e referenciais consultados, uma contribuição vinda de outra proposta curricular é apontada por SMOLE (Jundiaí, 2011). Para auxiliar a compreensão dos significados da simbologia matemática, é importante que:

- Exista espaço para os alunos criarem as próprias representações em Matemática, o que pode ser feito quando propomos que resolvam problemas usando as próprias formas de expressão, criem procedimentos pessoais, representem vivências e aprendizagens por desenhos e representem formas geométricas, entre outras possibilidades;
- Haja análise e discussão sobre diferentes representações matemáticas (as convencionais e as criadas pelos alunos), por exemplo, por meio de um painel com diferentes representações para dada situação-problema;
- Ocorram momentos de discussão sobre os diferentes significados de um símbolo matemático;
- Sejam planejados momentos de leitura de textos matemáticos para que os alunos tenham contato com uma escrita produzida por alguém mais experiente nessa linguagem.

• **Avaliação**

Considera-se que a aprendizagem de noções matemáticas na Educação Infantil esteja centrada na relação de diálogo entre adulto e crianças e nas diferentes formas utilizadas por estas últimas para responder perguntas, resolver situações-problema, registrar e comunicar qualquer ideia matemática. A avaliação representa, neste caso, um esforço do professor em observar e compreender o que as crianças fazem, os significados atribuídos por elas aos elementos trabalhados nas situações vivenciadas. Esse é um processo relacionado com a observação da criança nos jogos e atividades e de seu entendimento sobre diferentes domínios que vão além da própria Matemática. A avaliação terá a função de mapear e acompanhar o pensamento da criança sobre noções matemáticas, isto é, o que elas sabem e como pensam para reorientar o planejamento da ação educativa. Deve-se evitar a aplicação de instrumentos tradicionais ou convencionais, como notas e símbolos com o propósito classificatório, ou juízos conclusivos.

Os significados e pontos de vista infantis são dinâmicos e podem se modificar em função das perguntas dos adultos, do modo de propor as atividades e do contexto nas quais ocorrem. A partir do que observa, o professor deverá propor atividades para que as crianças avancem nos seus conhecimentos. Deve-se levar em conta que, por um lado, há uma diversidade de respostas possíveis a serem apresentadas pelas crianças e, por outro, essas respostas estão frequentemente sujeitas a alterações, tendo em vista não só a forma como pensam, mas a natureza do conceito e os tipos de situações-problema envolvidos.

Nesse sentido, a avaliação tem um caráter instrumental para o adulto e incide sobre os progressos apresentados pelas crianças.

4.5.5. Expectativas de aprendizagem

Para finalizar a presente Proposta Curricular, as expectativas de aprendizagem a seguir representam habilidades que se espera que os alunos aprendam, ao longo da Educação Infantil, tendo em vista as finalidades, objetivos, pressupostos teórico-metodológicos, eixos, conteúdos e orientações didáticas do ensino e aprendizagem de Matemática.

Fase IV

Números e Operações	Espaço e Forma	Grandezas e Medidas	Tratamento da informação
- Utilizar a contagem oral nas brincadeiras e em situações nas quais reconheça sua necessidade; I - identificar os números nos diferentes contextos; - Recitar e explorar os números na sequência numérica; Utilizar referências para consulta de números que ainda não aprenderam a escrever de memória em materiais como: fita métrica, quadro numérico, livros com muitas páginas para ler, escrever números; - Comunicar quantidades, utilizando a linguagem oral, a notação numérica e ou registros não convencionais.	- Definir oralmente trajetos a partir de pontos de partida e de chegada que foram predeterminados; - Reproduzir trajetos indicados pelo professor considerando alguns elementos do entorno como pontos de referência (Oralidade e Desenho); - Descrever e interpretar a posição de pessoas e objetos, utilizando vocabulário pertinente para os jogos, brincadeiras e diversas situações nas quais as crianças considerem necessária essa ação; - Reconhecer e apreciar a geometria em seu mundo, explorando propriedades geométricas de objetos e figuras como formas, tipos de contornos, bidimensionalidade, tridimensionalidade.	- Ordenar diferentes objetos da mesma classe por critérios de tamanho; - Identificar a passagem do tempo com apoio no calendário (dia, semana, mês e ano); - Utilizar notas e moedas do sistema monetário vigente, em contexto de brincadeiras nas quais reconheça a sua necessidade.	Criar registros pessoais (como desenhos, códigos) para comunicação das informações coletadas ou obtidas (resultados de um jogo, aniversário dos amigos, comunicação de hora e local de reunião, etc.).

Fase V

Números e Operações	Espaço e Forma	Grandezas e Medidas	Tratamento da informação
- Utilizar a contagem oral nas brincadeiras e em situações nas quais reconheça sua necessidade; - Recitar e explorar os números na sequência numérica; - Comunicar o número que vem antes e / ou depois de um número definido pelo professor; - Comunicar quantidades, utilizando a linguagem oral, a notação numérica e ou registros não convencionais; - Comparar e identificar a maior quantidade pela avaliação da coleção; - Comunicar o número na sua posição ordinal, indicar a posição de um objeto ou pessoa dentro de uma série; - Relacionar uma quantidade ao símbolo que a representa; - Utilizar noções simples de cálculo mental como ferramenta para resolver uma situação dada.	- Identificar pontos de referência para situar-se e deslocar-se no espaço escolar; - Descrever, interpretar e/ ou representar a posição de objetos, pessoas e pequenos trajetos; - Reconhecer e apreciar a geometria em seu mundo; - Identificar, modelar, comparar formas espaciais com atenção especial para: o cubo, bloco retangular, cilindro e esfera; - Reconhecer quadrados, retângulos, triângulos e círculos como faces de alguns sólidos geométricos.	- Identificar a passagem do tempo com apoio no calendário (dia, mês e ano); - Perceber que medir é comparar duas grandezas de mesmo tipo; - Identificar grandezas que são possíveis de medição: tempo comprimento, capacidade e massa; - Explorar diferentes procedimentos para comparar grandezas como comprimento, massa, capacidade e tempo utilizando unidades convencionais e não convencionais; - Utilizar e identificar notas e moedas do sistema monetário vigente, em contexto de brincadeiras nas quais reconheça a sua necessidade.	- Criar registros pessoais (como desenhos, códigos) para comunicação das informações coletadas ou obtidas (resultados de um jogo, aniversário dos amigos, comunicação de hora e local de reunião etc.); - Organizar dados por meio de tabelas simples; - Ler e interpretar tabelas e gráficos de colunas e pictóricos.

Elaboração

Equipe Gestora das Escolas

Camila Claro Oliveira
Cleide Aparecida Belizário da Silva
Elenice Pereira Lima Rodrigues
Elenita Oliveira da Silva Souza
Eunice Magalhães da Silva
Gizeli Aparecida Galvão Soares
Ivone Ribeiro de Andrade
Jaqueline Pinto Ferreira
Juscilene Barbosa Neves
Keilly Molico Feitosa dos Reis
Maria Cristina de Oliveira Moura Camargo
Paula Tauhali de F. Kawano
Rafaela de Oliveira Pereira Mosotti
Rosária Ribeiro de Castro
Rosenilde Mota Lisboa
Silvana Cristina Azevedo Costa
Valdirene da Silva Oliveira

Equipe Técnica da Diretoria de Educação

Andréa Ribas Bortoletto
Andréa Rodrigues Dalcin
Edna Maria Souza
Glaucia Rodrigues Inácio Peclat
Lenenira Maria dos Santos
Márcia Regina Ferreira
Maria de Lourdes de Moura Santos
Renata Fernandes Gomes Olaia
Vanessa Sotelo da Silva

Assessora Externa

Alfredina Nery

Elisabeth Barolli

Gilberto Pamplona

Isabel Porto Filgueiras

Marcelo Papaterra

Roberto Catelli Jr

Silvia Regina de Figueiredo Longato

Sônia Carbonell

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARROS, M. de. Memórias Inventadas - a infância. São Paulo: Editora Planeta, 2003.

BASSEDAS, E. & SOLÉ, I. **Aprender e ensinar na educação infantil**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

BASSEDAS, Eulália, HUGUET, Teresa & SOLÉ, Isabel; trad. Cristina Maria de Oliveira. **Aprender e ensinar na educação infantil**. – Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

BONDIOLI, A.; MANTOVANI, S. **Manual de educação infantil: de 0 a 3 anos – uma abordagem reflexiva**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BRASIL, **Lei 8069 de 13 de julho de 1990**. Regulamenta os direitos das crianças e dos adolescentes inspirado pelas diretrizes fornecidas pela Constituição/1988 **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Disponível em www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm > Acesso em: 14 Nov. 2011

BRASIL, **LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei Darcy Ribeiro. Disponível em www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm > Acesso em: 14 Nov. 2011

BRASIL, Ministério da Educação. Indicadores de Qualidade na Educação Infantil. Secretaria da Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2009. Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf. Acesso em 20 nov.2011

BRASIL, Ministério da Educação. **Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação Básica**. Secretaria de educação básica - Diretoria de concepções e orientações curriculares da Educação básica. Brasília : MEC, SEB, Junho 2009.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**, promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm. Acesso em: 22/11/2011.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Vol. 1 / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume1.pdf> Acesso em: 20/11/2011

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Vol. 2 / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume2.pdf> Acesso em: 20/11/2011

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Vol. 3. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf> Acesso em: 20/11/2011

BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para inclusão da criança de seis anos de idade**/organização do documento: Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília : MEC, SEB, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**: estratégias e orientações para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares da Educação Básica. **Subsídios para diretrizes curriculares nacionais específicas da educação básica**. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizes_curricula%C2%ACres_consolidado.pdf. Acesso em: 21/11/2011.

BRASIL. Parecer CNE/CEB no 20/2009. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 11 nov. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=%20article&id=12745:ceb2009&catid=323:orgaos-vinculados. Acesso em: 22/11/2011.

BRASIL. Resolução CNE/CEB no 5/2009. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 9 dez. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=866&catid=323%3Aorgaos-vinculados&id=13684%3Aresolucoes-ceb-2009&option=com_%20content&view=article. Acesso em: 22/11/2011.

CAJAMAR/SP. Expectativas de Aprendizagem e Orientações Didáticas para o 1º ano do Ensino Fundamental de Nove Anos. Diretora de Educação. Cajamar, 2009.

CAJAMAR/SP. Plano Decenal de Educação do Município de Cajamar: 2011 – 2020. Diretora de Educação. Cajamar, 2010.

CAJAMAR/SP. Projeto Político Pedagógico EMEB Elaine Margarete Meneguim Silva. Cajamar, SP, 2008.

CAJAMAR/SP. Projeto Político Pedagógico EMEB Rosa Helena M.M. Souza. Diretora de Educação Cajamar, 2008.

CAJAMAR/SP. Projeto Político Pedagógico EMEB Thays de Almeida Alves. Diretora de Educação Cajamar, 2008.

EDWARDS, C.; FORMAN, G.; GANDINI, L. **As cem linguagens da criança: as abordagens de Reggio Emilia**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FERNANDES, C. de O. **Indagações sobre currículo: currículo e avaliação**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

FORMOSINHO, J. O. (org.), SPODEK, B., BROWN, P. C., LINO, D. e NIZA, S. **Modelos curriculares para educação da infância**. Portugal: Porto Editora, LDA, 1998.

FRAUENDORF, R. & MACEDO, L. **Brincar com a água e aprender na ação**. In: Revista Avisa Lá, n.º 19, julho, 2004, pp. 8 a 17.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2005

GOMES, N. L. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

HENRIQUES, L. A. O período de adaptação na pré-escola em um enfoque psicopedagógico. In: SCOZ, B. J. L. (et al). *Psicopedagogia – o caráter interdisciplinar na formação e atuação profissional*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. Sistema de Consulta a Matrícula do Censo Escolar. Brasília, DF: MEC, INEP. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-matricula>. Acesso em: 20/11/2011.

INSTITUTO AVISA LÁ. Avisa Lá – **Do meu nariz cuído eu**. Revista Avisa Lá para formação de professores de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. n.º 10, abril, 2002, pp. 4 a 7.

INSTITUTO AVISA LÁ. Avisa Lá. **Beleza se põe à mesa** - Entrevista com Elza Corsi.. In: Revista Avisa Lá para formação de professores de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, n.º 12, outubro, 2002, pp. 4 a 9.

INSTITUTO AVISA LÁ. Avisa Lá. **Comida de alma** - Entrevista com Elza Corsi.. In: Revista Avisa Lá para formação de professores de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, n.º 8, outubro, 2008, pp. 4 a 8.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo Demográfico 2010 Disponível em <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1> Acesso em: 20/11/2011

Jundiaí (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Proposta curricular Jundiaí: educação infantil de 0 a 3 anos**. — Jundiaí, SP: SMEE, 2011.

- LIMA, E. S. **Indagações sobre currículo: currículo e desenvolvimento humano**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.
- MARANHÃO, D. G. & SANTOS, M. **Adeus às fraldas...** In: Revista Avisa Lá, n.º 29, janeiro, 2007, pp. 4 a 10.
- MARANHÃO, D. G. **O que significa cuidar de alguém**. In: Revista Avisa Lá, n.º 16, outubro, 2003, pp. 6 a 9.
- MARANHÃO, D. **Quero passear**. In: Revista Avisa Lá, n.º 6, abril, 2001, pp. 4 a 6.
- MARANHÃO, D.G. & VICO, E.S.R. **Um ambiente seguro e saudável na educação infantil**. In: Revista Avisa Lá, n.º 22, abril, 2005, pp. 4 a 11.
- MARANHÃO, D.G. **Água com moderação é questão de educação**. In: Revista Avisa Lá, n.º 19, julho, 2004, pp. 4 a 7.
- MARANHÃO, D.G. **O sol e as crianças**. In: Revista Avisa Lá, n.º 7, julho, 2001, pp. 4 a 5.
- MARANHÃO, D.G. **Um prato cheio de aprendizagens**. In: Revista Avisa Lá, n.º 26, abril, 2006, pp. 11 a 14.
- MARANHÃO, D.G. **Uma mão lava a outra**. In: Revista Avisa Lá, n.º 4, agosto, 2000, pp. 4 a 7.
- MARANHÃO, D.G., FIGUEIREDO, V.C., VERONEZ, J. & SANTANA, J. **Que choro é esse?** In: Revista Avisa Lá, n.º 31, julho, 2007, pp. 4 a 10.
- MARINHO, América dos Anjos Costa & SILVA, Zoraide Inês Faustinoni da. **Estudar pra Valer! Leitura e produção de texto nos anos iniciais do ensino fundamental – orientações para o professor – Módulo Introdutório**. – São Paulo: CENPEC / Fundação Volkswagen, 2005.
- MARTINS, L.G.A. **Observação como instrumento de trabalho**. In: Revista Avisa Lá, n.º 37, fevereiro de 2009.
- MOREIRA, A. F. B. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.
- NADAL, Paula. Educação Infantil, lugar de aprendizagem. Como organizar os espaços da creche e da pré-escola e integrá-los à rotina pedagógica. Disponível em <http://revistaescola.abril.com.br/educacao-infantil/gestao/educacao-infantil-lugar-aprendizagem-creche-pre-escola-espacos-ambientes-538590.shtml>. Março/2010. Acesso em: 21/11/2011.
- OLIVEIRA, Z. R. de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2005.

ORTIZ, C. NALINI, D. **Álbum do bebê**. In: Revista Avisa Lá, n.º 18, abril, 2004, pp. 4 a 9.

ORTIZ, Cisele. Adaptação e Acolhimento: Um cuidado inerente ao projeto educativo da instituição e um indicador de qualidade do serviço prestado pela instituição. Artigo publicado na <http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/acolhida-cisele-ortiz.pdf>

Passo Fundo (RS). Secretaria Municipal de Educação. **Referencial Curricular da Educação Infantil**. Passo Fundo, RS: SME, 2008. Disponível em www.pmpf.rs.gov.br/servicos/geral/files/portal/proposta_EI.pdf Acesso em: 20/11/2011

RODRIGUES, R.T. de D. & VALINO, P. S. **Saúde todo dia**. In: Revista Avisa Lá, n.º 30, abril, 2007, pp. 4 a 10.

SANTOS, Lana Ermelinda S. Creche e Pré-escola: uma abordagem de saúde. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

SÃO PAULO (Prefeitura). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para educação infantil**. São Paulo: SME/DOT, 2007.

SEBASTIANI, M. T. **Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Educação Infantil**. Curitiba: IESDE, 2003.

SIQUEIRA, Sandra Maria Marinho. **Gestão escolar democrática: limites e possibilidades**, 2005.

TONELO, D. **Portfólios bem aproveitados**. In: Revista Avisa Lá, n.º 39, agosto de 2009. In SHORES, E. & GRACE, C. **Manual de portfólio: um guia passo a passo para o professor**. Artmed. SP: 2001 apud TONELO, D. **Portfólios bem aproveitados**. In: Revista Avisa Lá, n.º 39, agosto de 2009, p. 33.

TRISTÃO, F.C.D. **Cuidado é educação: o trabalho com bebês**. In: Revista Avisa Lá, n.º 33, janeiro, 2008, pp. 4 a 10.

ZABALZA, M. A. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ZILBERMAN, R. A literatura infantil na escola. São Paulo: global, 1981.

Áreas

LÍNGUA PORTUGUESA



BASSEDAS, Eulália; HUGUET, Teresa; SOLÉ, Isabel; Cristina Maria de Oliveira (trad.). Aprender e Ensinar na Educação Infantil. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

BRÄKLING, K. L. Leitura do mundo, leitura da palavra, leitura proficiente: qual é a coisa que esse nome chama. Revista Aprender Juntos. São Paulo: Edições SM, 2008. Disponível em <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/BibliPed/Documentos/publicacoes/FazerAprender5.pdf> Acesso em 20. Dez.2011

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa. Brasília: SEF, 1997.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Ensino fundamental de nove anos: orientações para inclusão da criança de seis anos de idade/organização do documento: Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

BORBA, Ângela M. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BRASIL, MEC/SEB Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade/ organização Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Rangel, Aricélia Ribeiro do Nascimento – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006
<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>

FÁVERO, Leonor Lopes. Oralidade e Escrita: perspectiva para o ensino de língua materna. 5.^a ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FERREIRO. Emília. Com Todas as Letras. São Paulo: Cortez, 2005.

FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO. Professor da Pré-Escola. Volume II. São Paulo: Globo, 1992.

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. Nova Escola 200 (ISSN 0103-0116), Ano XXII, Março de 2007.

_____. Nova Escola 202 (ISSN 0103-0116), Ano XXII, Maio de 2007.

_____. Nova Escola 210 (ISSN 0103-0116), Ano XXIII, Março de 2008.

_____. Nova Escola 211 (ISSN 0103-0116), Ano XXIII, Abril de 2008.

GOULART, Cláudia. As Práticas Orais na Escola: o seminário como objeto de ensino. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP: [s.n.], 2005.

INSTITUTO AVISA LÁ. Avisa Lá – Revista para Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Ano I, N.º 2, Janeiro/2000.

_____. Avisa Lá – Revista para Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Ano II, N.º 7, julho/2001.

_____. Avisa Lá – Revista para Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Ano IV, N.º 15, julho/2003.

_____. Avisa Lá – Revista para Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Ano V, N.º 17, janeiro/2004.

_____. Avisa Lá – Revista para Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Ano V, N.º 19, julho/2004.

_____. Avisa Lá – Revista para Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Ano VIII, N.º 34, abril/2008.

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (org.). Henri Wallon – Psicologia e Educação. São Paulo: Edições Loyola, 2009. e

MARTINS, L.G.A. Observação como instrumento de trabalho. In: Revista Avisa Lá, n.º 37, fevereiro de 2009, p.

MOYLES, Janet R. A Excelência do Brincar. [et al.]; trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. Educação Infantil: fundamentos e métodos. 2.^a ed. – São Paulo: Cortez, 2005.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. Proposta Curricular. Educação Infantil/Secretaria de Educação e Cultura. Departamento de Ações Educacionais, 2007.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental: Ciclo I / Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME / DOT, 2007. p. 34

_____. Secretaria Municipal De Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para Educação Infantil. São Paulo: SME / DOT, 2007.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Gêneros Orais e Escritos na Escola. Tradução e Organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

SOLÉ, Isabel. Estratégias de Leitura. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

TEBEROSKY, Ana e COLOMER, Tereza. Aprender a Ler e a Escrever uma Proposta Construtivista. São Paulo Porto Alegre, RS: Artmed, 2003

ZABALZA, Miguel A. Qualidade em Educação Infantil. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ARTES/MUSICA

ALBANO, Ana Angélica A. M. Apostila: Projeto Leitura do Mundo. FAFE/ Prefeitura de São Paulo, Maio de 2004.

_____. O Espaço do Desenho: a educação do educador. 9ª ed. São Paulo: Loyola, 2002.

CRUZ, Maria Cristina M. T. Para uma Educação da Sensibilidade: a experiência da Casa Redonda Centro de Estudos. Dissertação de Mestrado. São Paulo: ECA-USP, 2005. Disponível em: <http://www.casaredondacentrodeestudos.com.br/educacaoSensibilidade.zip>

DERDYCK, Edith. O Espaço da Criação e a Criação do Espaço: arte na escola, no museu, em casa. Revista Emília. Disponível em: <http://revistaemilia.com.br/mostra.php?id=21>.

FERREIRA SANTOS, Marcos; ALMEIDA, Rogério de. Antropolíticas da Educação. São Paulo: Képos, 2011.

GIANOTTI, Sirlene. Dar Forma é Formar-se: processos criativos da arte para a infância. Dissertação de Mestrado. São Paulo: FEUSP, 2008. Disponível em: www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-26012009-141434/

HOLM, Anna Marie. Fazer e Pensar Arte. São Paulo: Museu de Arte Moderna (MAM), 2005.

MARTINS, Miriam C.; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M. Terezinha T. Didática do Ensino de Arte, a Língua do Mundo: poetizar, fruir e conhecer Arte. São Paulo: FTD, 1998.

OSTROWER, Fayga. A Sensibilidade do Intelecto. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

_____. Acasos e Criação Artística. 2ª ed. Rio de Janeiro: Campus, 1995.

MOVIMENTO:

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. V. 1, 2 e 3. Brasília: MEC/SEF, 1998.

DANTAS, Heloysa. A Infância da Razão: uma introdução à psicologia da inteligência de Henri Wallon. São Paulo, Manole, 1990.

FREIRE, João Batista. Antes de Falar de Educação Motora. In: MARCO, Ademir (org.). Pensando a Educação Motora. Campinas: Papirus, 1995, p. 37-46.

_____. Educação de Corpo Inteiro – Teoria e Prática da Educação Física. São Paulo: Scipione, 1989.

FREIRE, João Batista; SCAGLIA, Alcides José. Educação como Prática Corporal. São Paulo: Scipione, 2000.

GALLANHE, David; OZMUN, John. Compreendendo o Desenvolvimento Motor: bebês, crianças e adultos. Tradução de Maria Aparecida Araújo. São Paulo: Ed Phorte, 2001.

GALVÃO, Izabel. Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. 2ª ed. São Paulo. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995 (Col. Educação e Conhecimento).

_____. O Espaço do Movimento na Pré-Escola: uma investigação do cotidiano escolar a luz da psicologia de Henri Wallon. São Paulo, 1992. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

GARANHANI, Marynelma Camargo. A Motricidade nos Estudos da Educação Infantil no Brasil: uma análise da produção teórica na área de educação (1983-1998). Revista Paranaense de Educação Física. Paraná, v. 1, n. 2, nov. 2000.

GARANHANI, Marynelma Camargo; MORO, Vera Luiza. A Escolarização do Corpo Infantil: uma compreensão do discurso pedagógico a partir do século XVIII. Curitiba: Educar, n. 16, 2000

JOBIM, Solange e Souza. Infância e Linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. Campinas, SP: Papirus, 2ª ed, 1995, p. 139.

KOLYNYAK, Carol. Educação Física e Vygotsky. Revista do Departamento de Educação Física da PUC – SP, nº 5, 1995.

LAPIERRE, André. A Educação Psicomotora na Escola Maternal. São Paulo: Manole, 1989.

LE BLOUCH, Jean. O Desenvolvimento Psicomotor: do nascimento até aos 6 anos. Trad. Ana Guardiola Brizolara. Porto Alegre, Artes Médicas, 1982.

MACEDO, Lino de. A importância dos Jogos de Regras para a Construção do Conhecimento na Escola. Laboratório de Psicopedagogia. Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo, 1993.

MANOEL, Edison de Jesus. A Continuidade e a Progressividade no Processo de Desenvolvimento Motor. Revista Brasileira de Ciência e Movimento, v. 2, nº 2, 1988, p. 32-38.

MARCO, Ademir de (org.). Pensando a Educação Motora. Campinas, SP: Papyrus, 1995 (Coleção Corpo e Motricidade).

PIAGET, Jean. A Formação do Símbolo na Criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Tradução de Álvaro Cabral e Christiano M. Oiticica. 2ª ed. Rio de Janeiro, RJ: 1979.

_____. O jogo. In: O Juízo Moral na Criança. São Paulo: Mestre Jou, 1977, p. 13-94.

_____. Psicologia e Pedagogia. 5ª ed. Tradução de Dirceu A. Lindoso e Rosa R. Silva. Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária, 1980.

_____. Seis Estudos de Psicologia. 6ª ed. Tradução de Maria A M D'Amorim e Paulo S. L. Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1973

VYGOTSKY, L. S. La Prehistoria del Lenguaje Escrito. In: El Desarrollo Intelectual en el Proceso de la Enseñaza. Moscú-Leningrado, 1935, p. 77-78.

_____. A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 5ªed. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Siveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

_____. Imagination y el Arte en la Infancia. Madrid: Hispanicas, 1987, p. 7 – 29.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV. A. N. Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem. São Paulo: Ícone. 1993.

WALLON, Henri. Do Ato ao Pensamento. IN: Werebe, M.J.G.; NADEL-BRULFERT, J. Henri Wallon (antologia). São Paulo. Ática, 1986. Coleção Grandes Cientistas Sociais.

_____. A Evolução Psicológica da Criança. Tradução de Cristina Carvalho. Lisboa: Ed. 70, 1995.

_____. A Evolução Psicológica da Criança. Tradução de Ana de Moura e Rui de Moura. Rio de Janeiro: Ed. Andes.

_____. As Origens do Pensamento na Criança. Tradução de Doris Santos Pinheiro e Fernanda Alves Braga. São Paulo: Manole, 1989.

_____. Do Acto ao Pensamento. Tradução de J. Seabra Dinis. Col. Psicologia e Pedagogia. Lisboa: Moraes Editores, 1979.

NATUREZA E SOCIEDADE



BITTENCOURT, Daniela Chaves Radel; ORNELLAS, Maria de Lourdes Soares. O Brincar na Constituição do Sujeito: enlaces possíveis entre o cognitivo e o afetivo. In: Proceedings of the 7th Formação de Profissionais e a Criança-Sujeito. 2008.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Vol. 3, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

DIAS, Lucimar Rosa. Educação Infantil e Diversidade. In: Gestão Educacional para a Diversidade. Ano XX, Boletim 12, set, 2010 (Um Salto para o Futuro). Brasília: MEC/TV Escola.

NONO, Maévi Anabel. O Brincar na Educação Infantil. São Paulo: UNIVESP, 2010, p. 2. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/231/1/01d12t05.pdf>. Acesso em 07 de dezembro de 2011.

OLIVEIRA, Cláudia. O Ambiente Urbano e a Formação da Criança. São Paulo: Ed. Aleph, 2004.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para Educação Infantil. São Paulo: SME / DOT, 2007

SEIDL, Eliane Maria Fleury; ZANNON, Célia Maria Lana da Costa. Qualidade de Vida e Saúde: aspectos conceituais e metodológicos. Cad. Saúde Pública [online]. 2004, vol.20, n.2, pp. 580-588.

WHOQOL, The Group. The World Health Organization Quality of Life Assessment (WHOQOL): position paper from the World Health Organization. Soc. Sci Med 1995; 41:1403-10.

WAJSKOP, Gisela. O brincar na educação infantil. Cad. Pesq., São Paulo, n. 92, p. 62-69, fev. 1995.

MATEMÁTICA



BASSEDAS, Eulália; HUGUET, Teresa; SOLÉ, Isabel. Aprender e Ensinar na Educação Infantil. Tradução de Cristina Maria de Oliveira. Porto Alegre: Artmed, 1999.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Vol. 3, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

PANIZZA, Mabel (org.). Ensinar Matemática na Educação Infantil e nas Séries Iniciais: análise e propostas. Tradução de Antonio Feltrin. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SMOLE, Kátia Cristina Stocco. A Matemática na Educação Infantil: a teoria das inteligências múltiplas na prática escolar. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SMOLE, Kátia Cristina Stocco; DINIZ, Maria Ignez; CÂNDIDO, Patrícia. Coleção de 0 a 6 – brincadeiras infantis nas aulas de matemática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. Ler, Escrever e Resolver Problemas: habilidades básicas para aprender matemática. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

KAMII, Constance. A Criança e o Número: implicações educacionais da teoria de Piaget para a atuação com escolares de 4 a 6 anos. Tradução de Regina A. de Assis. 11º Ed. Campinas, SP. Papyrus, 1990.

TEBEROSKY, Ana; TOLCHINSKY, Liliana. Além da Alfabetização. Editora Ática, 4ª Ed. 2008.

MOYSÉS, Lúcia. Aplicações de Vygotsky à Educação Matemática. Campinas, SP: Papyrus, 1997. (Coleção Magistério – Formação e Trabalho pedagógico)

Revista Pátio. A Matemática em Questão. Ano XV. Fevereiro / Abril 2011. Número 57.

_____. Matemática na Educação Infantil. Ano IX. Outubro / Dezembro 2011. Número 29.

