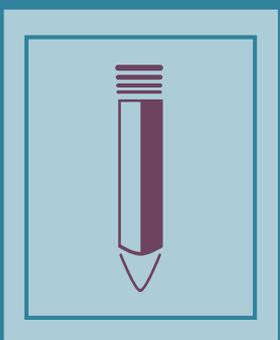
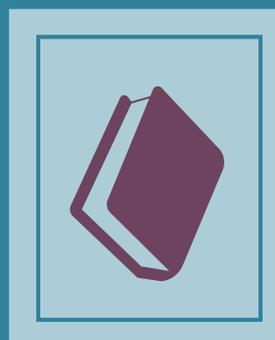
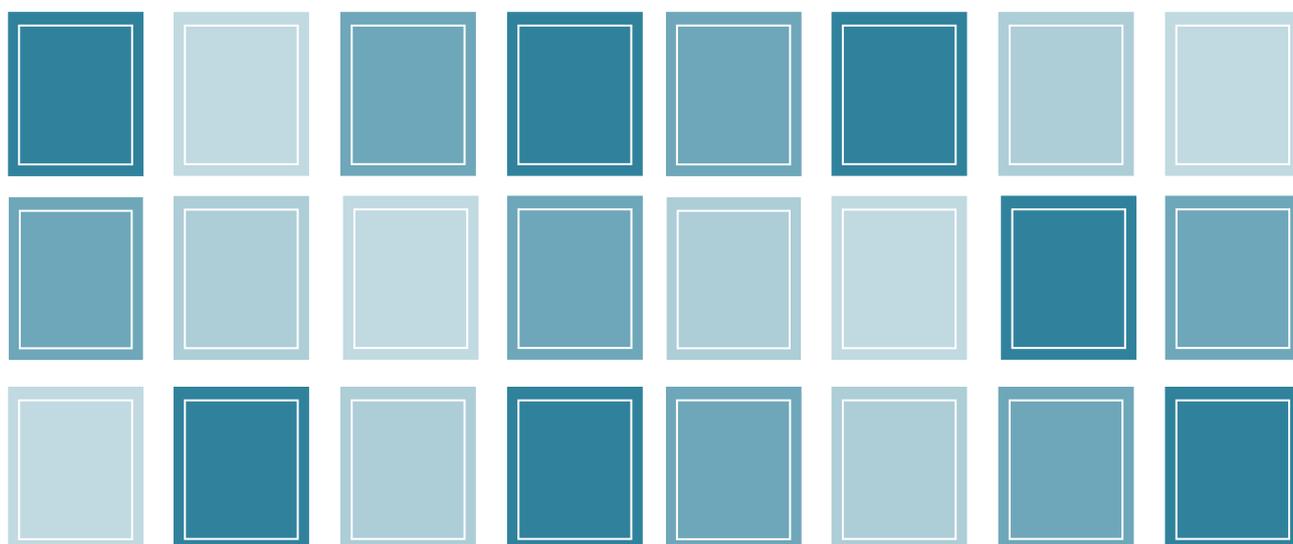


Proposta Pedagógica para A EDUCAÇÃO INFANTIL



2016

Proposta Pedagógica para A EDUCAÇÃO INFANTIL



Proposta pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP

Criação e Produção Gráfica:

INKY Design | Faculdade de Artes, Arquitetura e Comunicação | UNESP Bauru



Coordenação Cassia Leticia Carrara Domiciano, Fernanda Henriques

Projeto Gráfico Elys Kiatake Bianchini, Roberta Kimie Morine

Capa Gleisson José dos Santos Cipriano

Editoração Elys Kiatake Bianchini, Gleisson José dos Santos Cipriano, Thiago Pestillo Seles

372

P958!

Proposta pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP [recurso eletrônico] / Organizadoras: Juliana Campregher Pasqualini, Yaeko Nakadakari Tshako. – Bauru : Secretaria Municipal de Educação, 2016

736 p. : il.

Inclui bibliografia

Também disponível em CD-ROM

ISBN 978-85-89986-04-5

1. Educação infantil. 2. Pedagogia histórico-crítica. 3. Psicologia histórico-cultural. I. Pasqualini, Juliana Campregher. II. Tshako, Yaeko Nakadakari

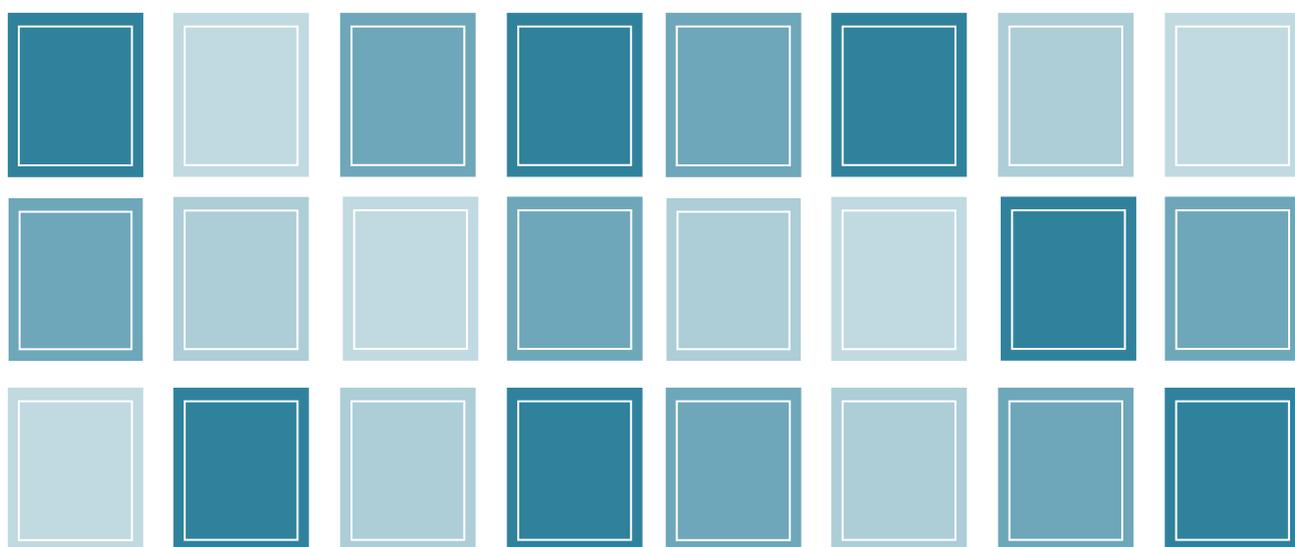
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BAURU | Prefixo Editorial: 89986

Prefeitura Municipal de Bauru | Secretaria Municipal da Educação | Departamento de Planejamento, Projetos e Pesquisas Educacionais | Rua Padre João, 8-48, Altos da Cidade | CEP 17014-500

Fone 0 55 14 3234-4693 | <http://www.bauru.sp.gov.br>

Ano de Publicação: 2016

Proposta Pedagógica para A EDUCAÇÃO INFANTIL



Organizadoras

Juliana Campregher Pasqualini

Yaeko Nakadakari Tsuharo

Proposta pedagógica da Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP

Profissionais envolvidos na elaboração do Documento
Período março/2011 a janeiro/2016 | Lançamento 04/ fevereiro/ 2016

Equipe de coordenação dos trabalhos

Juliana Campregher Pasqualini

Coordenação Geral | Organização e Preparação dos textos finais
Docente do Departamento de Psicologia da UNESP/Bauru e do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da UNESP/Araraquara

Lane Mary Faulin Gamba

Diretora do Departamento de Educação Infantil/ SE
(janeiro /2010 a abril/2014)

Yaeko Nakadakari Tshako

Coordenadora de Área da Educação Infantil- DPPPE/SE

Inês Lamkowski Herrera

Diretora de Escola de Educação Infantil/EMEII Wilson Monteiro Bonato

José Vitor Fernandes Bertizoli

Coordenador de Área de Artes-DPPPE/SE

Maria Angélica Savian Yacovenco

Diretora de Divisão de Formação Continuada-DPPPE/SE

Marta de Castro Alves Corrêa

Diretora de Divisão – Creches Conveniadas- DI/SE

Meire Cristina dos Santos Dangió

Diretora de Divisão de Projetos- DPPPE/SE

Sonia Maria Pinheiro Rodrigues

Diretora de Escola de Educação Infantil/EMEII Maria Izolina Theodora Zaneta

Rita Regina da Silva Santos

Coordenadora de Área de Educação Física- DPPPE/SE

Grupos de Trabalho

Língua Portuguesa

Marta de Castro Alves Corrêa | Coordenadora
Diretora de Divisão – Creches Conveniadas- DI/SE

Meire Cristina dos Santos Dangió | Coordenadora
Diretora de Divisão de Projetos- DPPPE/SE

Ana Claudia da Silva Pereira

Professora de Educação Básica Infantil/EMEII Jardim Ivone

Claudia Maria Fernandes

Professora de Educação Básica- Infantil/ EMEI Carlos Gomes Peixoto Mello

Mariadne Beline Campos

Diretora de Escola de Educação Infantil/EMEII Arlindo Boemer Guedes de Azevedo

Nivaldo Aranda

Coordenador de Área de Língua Portuguesa-DPPPE/SE

Sara Regina Rossi

Coordenação de Área de Alfabetização- DPPPE/SE

Viviane Gardiolo

Professora de Educação Básica- Infantil/EMEII Dorival Teixeira de Godoy

Claudia Aparecida Vallino | 2011

Diretora de Divisão- DI/SE

Matemática

Inês Lamkowski Herrera | Coordenadora

Diretora de Escola de Educação Infantil/EMEII Wilson Monteiro Bonato

Angela Edilaine Lemos de Campos

Professora de Educação Básica- Infantil/EMEII Magdalena P. da Silva Martha

Maria Aparecida Ferreira de Freitas

Professora de Educação Básica-Infantil/EMEII Gilda dos Santos Improta

Suzana Maria Pereira dos Santos

Coordenadora de Área de Matemática- DPPPE/SE

Tamara Leandra Gonçalves Pereira

Professora de Educação Básica Infantil/EMEII Maria Rosa Conceição de Lima

Equipes

Cultura Corporal

Rita Regina da Silva Santos | Coordenadora
Coordenadora de Área de Educação Física- DPPPE/SE

Ana Kátia Brasil Castor Modolo
Professora de Educação Básica Infantil/EMEI Rosângela Vieira
Martins Carvalho

Cristiane Aparecida Silveira dos Santos
Diretora de Escola de Educação Infantil/EMEI Magdalena
P. da Silva Martha

Simone Fernandes Gomez dos Santos
Professora de Educação Básica Infantil/EMEII Wilson
Monteiro Bonato

Fernanda Rossi
Docente do Departamento de Educação da Faculdade de
Ciências (UNESP/ Bauru)

Ciências da Natureza

Jorge Cleber Teixeira Neves | Coordenador
Educador na unidade Bauru do Serviço Social do
Comércio (SESC).

Maria Angélica Savian Yacovenco | Coordenadora
Diretora de Divisão de Formação Continuada- DPPPE/SE

Adriana Piccirilli Teixeira Paula
Diretora de Divisão – DI/SE

Bruna Di Richelle de Souza Padovini
Professora de Educação Básica Infantil/EMEI Maria Helena
Piçolato Amantini

Fábio Schwarz Soares dos Santos
Seção de Projetos - DPPPE/SE

Márcia Barraviera Nóbrega
Diretora de Escola de Educação Infantil/EMEI Maria Rosa
Conceição de Lima

Solange Santos Ferreira dos Reis
Diretora de Escola de Educação Infantil / EMEI Leila de Fátima
Alvarez Cassab

Vera Alice Moço Leutwiller
Professora de Educação Básica Infantil / EMEII Wilson
Monteiro Bonato

Rita de Cássia Bastos Zuquieri | 2011 a 2014
Professora de Educação Básica Infantil/EMEI Maria Izolina
Theodora Zaneta

Ciências da Sociedade

Maria Angelica Savian Yacovenco | Coordenadora
Diretora de Divisão de Formação Continuada- DPPPE/SE

Adriana Piccirilli Teixeira Paula
Diretora de Divisão – DI/SE

Bruna Di Richelle de Souza Padovini
Professora de Educação Básica Infantil / EMEI Maria
Helena Piçolato Amantini

Márcia Barraviera Nóbrega
Diretora de Escola de Educação Infantil / EMEI Maria Rosa
Conceição de Lima

Solange Santos Ferreira dos Reis
Diretora de Escola de Educação Infantil / EMEI Leila de
Fátima Cassab

Vera Alice Moço Leutwiller
Professora de Educação Básica Infantil/ EMEII Wilson
Monteiro Bonato

Rita de Cássia Bastos Zuquieri |2011 a 2014
Professora de Educação Básica Infantil/EMEI Maria Izolina
Theodora Zaneta

Artes Visuais

Sonia Maria Pinheiro Rodrigues | Coordenador
Diretora de Escola de Educação Infantil/ EMEI Maria Izolina
Theodora Zaneta

José Vitor Fernandes Bertizoli | Coordenador
Coodenador de Área de Artes- DPPPE/SE

Fátima do Rosário Pilati Perez
Professora de Educação Básica –Infantil/ EMEI Catharina
Paulucci Silva

Lucielene Aparecida André
Professora de Educação Básica –Infantil/ EMEII Gilda dos
Santos Improta

Maria Aparecida Vianna Rossetto
Diretora de Escola de Educação Infantil / EMEI Stélio
Machado Loureiro

Rosângela Aparecida Dias de Souza
Diretora de Divisão | DI/ SE

Música

Yaeko Nakadakari Tsuhako | Coordenador
Coordenadora de Área de Educação Infantil- DPPPE/SE

Cléia Aparecida Dias Serrano
Professora de Educação Básica- Infantil / EMEI Chapeuzinho Vermelho

Denise Maria Savi
Professora de Educação Básica- Infantil / EMEI Aida Tibiriça Borro

Griselda Luiza Purini
Diretora de Escola de Educação Infantil / EMEI Irene Ferreira Chermont

Livia Maria Ribeiro Leme Anunciação
Professora de Educação Básica- Infantil / EMEI Leila de Fátima A. Cassab

Luciana Sojo Bratti do Nascimento
Diretora de Escola de Educação Infantil/ EMEI Etelvina Araújo Almeida

Educação Especial

Katia de Abreu Fonseca | Coordenadora
Coordenadora da Área de Educação Especial – DPPPE/SE

Ana Paula Alves dos Santos Gonçalves
Professora de Educação Básica-Especial/ EMEI Gisele Marie Savi Seixas

Carla Alves
Diretora de Divisão de Educação Especial- DEF/SE

Danielle Lamoglia Coutinho
Professora de Educação Básica- Especial/ EMEI Roberval de Barros

Eliane Moraes de Jesus Mani
Professora de Educação Básica-Especial/ EMEI Leila de Fátima Alvarez Cassab

Julio Cesar Paes
Professor de Educação Básica-Especial/ EMEI Dalva Freitas Ferraz da Costa

Leticia Fernandes
Professora de Educação Básica-Especial/ EMEI Valéria de Oliveira Asenjo

Mara Lucia Brasil Reis Lopes
Diretora de Escola de Jovens e Adultos

Marcia Magoga Cabete
Chefe de Seção da Divisão de Educação Especial

Rita de Cássia dos Santos Lopes
Professora de Educação Básica-Especial/ EMEF Etelvino Madureira

Thatiane dos Santos Adorno
Professora de Educação Básica-Especial/ EMEI Lions Clube de Bauru

Jussara Aparecida Gonçalves do Carmo
Professora de Educação Básica- Especial/ EMEI Pinóquio

Pareceristas e especialistas de área

Carolina Picchete Nascimento | Cultura Corporal
Graduada em Educação Física (USP), mestre e doutora em Educação (FE/USP).

Fernando Ramalho Martins | Ciências da Sociedade
Doutor em Sociologia (UFSCar), Docente do Departamento de Administração Pública da UNESP/Araraquara.

Guiomar Josefina Biondo | Artes Visuais
Graduada em Educação Artística (UNESP), mestre em Comunicação e Poéticas Visuais (UNESP), doutora em Letras (UNESP), docente da Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação da UNESP/Bauru

Hélio da Silva Messeder Neto | Ciências da Natureza
Doutor em Ensino, Filosofia e História das Ciências (UFBA), Docente do Instituto de Química da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Lígia Márcia Martins | Língua Portuguesa
Livre-docente em Psicologia da Educação (UNESP/Marília), Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da UNESP/Araraquara.

Marisa da Silva Dias | Matemática
Doutora em Educação (USP), Docente do Departamento de Educação da UNESP/Bauru.

Marcela de Moraes Agudo | Ciências da Natureza
Graduada em Ciências Biológicas (UNESP/Botucatu) e Pedagogia (UNESP/Bauru), mestre e doutoranda em Educação para a Ciência (UNESP) na área de Educação Ambiental.

Mirian Celeste Ferreira Dias Martins | Artes Visuais
Doutora em Educação (USP), Professora do curso de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie.

Lucas André Teixeira | Ciências da Natureza
Graduado em Geografia (FAFICA), mestre e doutor em Educação Ambiental pelo Programa de Pós-graduação em Educação para a Ciência (UNESP/Bauru).

Thays Teixeira de Oliveira | Ciências da Sociedade
Graduada em História e Pedagogia (UFPR), mestre em Tecnologia e Sociedade (UTFPR) e professora da Prefeitura Municipal de Curitiba.

Thiago Xavier de Abreu | Música
Graduado em Música (UNICAMP), mestre em Música (Instituto de Artes/UNESP) e doutorando em Educação Escolar (UNESP/Araraquara).

Equipes

Vera Lucia Messias Fialho Capellini | Educação Especial
Livre-Docente em Educação Inclusiva, Professora adjunta do Departamento de Educação da UNESP/Bauru.

Gabriely Cabestré Amorim | Educação Especial
Graduada em Pedagogia (UNESP/Bauru), mestre e doutoranda em Educação Especial (UNESP/Marília)

Pesquisadores Colaboradores

Ana Carolina Galvão Marsiglia
Doutora em Educação Escolar (UNESP/Araraquara), Docente do Centro de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

Ana Cláudia Bortolozzi Maia
Doutora em Educação (UNESP/Marília), Docente do Departamento de Psicologia da UNESP/Bauru, do Mestrado Profissional em Educação Sexual da UNESP/Araraquara edos Programas de Pós-Graduação Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem (UNESP/Bauru) e Educação Escolar (UNESP/Araraquara).

Angelo Antônio Abrantes
Doutor em Educação (UNICAMP), Docente do Departamento de Psicologia da UNESP/Bauru.

Antonio Euzébios Filhos
Doutor em Psicologia (PUC-Campinas), Docente do Departamento de Psicologia da UNESP/Bauru.

Célia Regina da Silva
Mestre em Educação (PUC/SP) e doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da UNESP/Araraquara.

Celso Zonta
Doutor em Psicologia Social (PUC/SP), Docente aposentado do Departamento de Psicologia da UNESP/Bauru, Assessor em Gestão de Políticas Públicas da Secretaria Municipal de Educação de Bauru.

Dagmar Aparecida Cynthia França Hunger
Livre-Docente em Educação Física, Docente da Faculdade de Ciências da UNESP/Bauru.

Clodoaldo Meneguello Cardoso
Doutor em Educação (UNESP), professor aposentado do Departamento de Ciências Humanas daUNESP/Bauru, coordenador do Observatório de Educação em Direitos Humanos (OEDH)

Flávia da Silva Ferreira Asbahr
Doutora pelo Programa de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano (IP-USP), Docente do Departamento de Psicologia da UNESP/Bauru.

Jéssica Bispo Batista
Estudante da Graduação em Psicologia da UNESP/Bauru.

Larissa Bulhões
Psicóloga e doutoranda do Programa de Pós Graduação em Educação Escolar da UNESP/Araraquara.

Lígia Ebner Melchiori
Doutora em Psicologia (USP), Docente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem da UNESP/Bauru.

Lígia Márcia Martins
Livre-Docente em Psicologia da Educação, Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da UNESP/Araraquara

Lucinéia Maria Lazaretti
Doutora em Educação (UFSCar), Professora do Departamento de Teoria e Prática da Educação na Universidade Estadual de Maringá (UEM).

Marcelo Ubiali Ferracioli
Mestre e doutorando em Educação Escolar (UNESP/Araraquara), Docente do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG).

Marisa Eugênia Melillo Meira
Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano (USP),Docente aposentada do Departamento de Psicologia da UNESP/Bauru.

Nadia Mara Eidt
Doutora em Educação Escolar (UNESP/Araraquara), da Universidade Estadual de Londrina (UEL).

Raquel Baptista Spaziani
Mestre em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem (UNESP/Bauru) e doutoranda em Educação Escolar (UNESP/Araraquara).

Suely Amaral Mello
Doutora em Educação (UFSCar), Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP/Marília.

Apoio técnico – Revisão

Nivaldo Aranda
Coordenador de Área de Língua Portuguesa/SE

Bruno Sampaio Garrido
Assistente de Suporte Acadêmico do Departamento de Psicologia da UNESP/Bauru

Secretaria da Educação

Dr^a. Vera Mariza Regino Casério

Secretária da Educação Municipal

Fernanda Carneiro Bechara Fantin

Diretora do Departamento de Planejamento, Projetos e Pesquisas Educacionais- DPPPE/SE

Sonia Arão Ribeiro

Diretora do Departamento de Educação Infantil

Prefeito

Rodrigo Antonio de Agostinho Mendonça

Gestão 2009-2012 | 2013 - 2016

Realização:



Projeto de Extensão:

Construção e Implementação da Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Educação Infantil de Bauru

Coordenação: Juliana Campregher Pasqualini



Faculdade de Ciências

PROEX
Pró-reitoria de Extensão Universitária

unesp 



Secretaria Municipal
da Educação de Bauru

Bauru: por uma educação sem fronteiras!



**PREFEITURA DE
BAURU**

Apresentação

É com grande alegria que apresentamos ao Sistema Municipal de Ensino e a toda a comunidade bauruense a nova Proposta Pedagógica para a Educação Infantil!

Essa é a terceira proposta pedagógica para esse segmento de ensino do município de Bauru. A primeira foi elaborada em 1987, constituindo um marco na consolidação da rede de educação infantil do município que, até então, caracterizava-se por ações e iniciativas essencialmente isoladas por parte das unidades escolares. Em 1996 iniciou-se um processo de Reformulação da Proposta Pedagógica da Educação Infantil, quando se instituiu uma comissão composta por professores, diretores e especialistas com o propósito de elaborar um documento que atendesse aos anseios dos profissionais da Rede Municipal por um trabalho pedagógico sério e de vanguarda¹. A proposta de 1996 adotou como referências teóricas centrais o construtivismo de Piaget e o assim chamado sociointeracionismo de Vigotski, autores considerados, naquele momento, os principais defensores da visão interacionista de desenvolvimento².

Cada uma dessas propostas representou um importante salto de qualidade no ensino oferecido pela Rede Municipal, expressando o compromisso de seus propositores e da rede como um todo com o contínuo aprimoramento do atendimento educacional à pequena infância. Considerando, porém, os avanços teóricos, sociais e políti-

¹SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BAURU. Um olhar histórico sobre a educação municipal de Bauru. 1996.

²SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BAURU. Proposta pedagógica de Educação Infantil do Município de Bauru. 1996.

cos alcançados pela educação infantil brasileira nos últimos 20 anos, nossa gestão considerou que já era tempo de, uma vez mais, repensar nossa prática pedagógica. Propusemo-nos, assim, o desafio de conceber uma nova proposta de trabalho que incorporasse as conquistas dessa trajetória.



A motivação primeira para a elaboração desta proposta foi a preocupação em garantir ensino público de qualidade a todas as crianças atendidas pelo Sistema Municipal. Entendemos por ensino de qualidade aquele que socializa a riqueza do patrimônio cultural da humanidade, promovendo e potencializando o desenvolvimento humano de todos os envolvidos no processo educativo: crianças, famílias e profissionais da educação, buscando contribuir para a transformação da sociedade em que vivemos.

Outra grande motivação foi garantir uma unidade pedagógica nas Escolas Municipais de Educação Infantil. Cada escola é autônoma para construir, com sua comunidade escolar, seu projeto político pedagógico. Com a Proposta Pedagógica do município, enfatizamos o princípio da unidade na diversidade, uma vez que somos um sistema de educação.

Também acreditamos que há um caminho a percorrer entre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e o fazer pedagógico do professor e uma proposta pedagógica ajuda a orientar este percurso, promovendo o diálogo das diretrizes gerais com a ação do professor no chão da escola infantil.

É importante registrar a trajetória que levou à materialização do documento que ora apresentamos à comunidade. A construção dessa proposta teve início em março de 2011. A convite da então Diretora do Departamento de Educação Infantil, Profa. Ms. Lane Mary Faulin Gamba, estabeleceu-se uma parceria entre a Secretaria Municipal de Educação e a UNESP/Bauru, por meio do projeto de extensão universitária “Construção e implementação da proposta pedagógica da Rede Municipal de Educação Infantil de Bauru”, coordenado pela Profa. Dra. Juliana Campregher Pasqualini, docente vinculada ao Departamento de Psicologia. O projeto recebeu apoio da Pró-Reitoria de Extensão dessa Universidade e contou com a dedicada participação de alunos da graduação em Psicologia³. Deixamos aqui registra-

³Aline Cristina Munhoz, Ana Bárbara Joaquim Mendonça, Ana Elisa Gambarti Teixeira, Erika Alicia Budin Bizama, Guilherme Salioni Posso, Jéssica Bispo Batista, Letícia Souza Ribeiro, Mateus Thaler Beck e Mayara Machado Bichir.

Apresentação

do nossos agradecimentos à Profa. Dra. Juliana C Pasqualini, pela dedicada, comprometida, competente e responsável coordenação do Projeto frente à Secretaria da Educação e ao Projeto de Extensão da UNESP, bem como a sua equipe.

Ao longo do processo, a equipe de coordenação dos trabalhos criou espaços de participação e discussão coletivas envolvendo professores e diretoras das escolas municipais, no esforço de construir um processo participativo, à medida que as condições objetivas permitiram. Foram realizados encontros de estudo e aprofundamento teórico com as diretoras das unidades escolares, a quem competia compartilhar o estudo e o debate com suas equipes.

Paralelamente a esse trabalho, foram promovidos cursos de formação continuada para professores e gestores, realizados por profissionais do Departamento de Planejamento, Projetos e Pesquisas Educacionais da Secretaria da Educação – nas Atividades de Trabalho Coletivo e nos períodos de contraturno, presenciais e a distância – bem como pelos alunos da UNESP envolvidos no projeto. Também foram formados grupos de estudos coordenados pela equipe da UNESP, com o objetivo de apresentar e possibilitar o estudo da fundamentação teórica da nova proposta pedagógica. Desde o início dos trabalhos, desses cursos e grupos de

estudo já participou quase a totalidade dos profissionais da educação infantil.

A matriz curricular que compõe esse documento foi elaborada por profissionais de nosso próprio sistema de ensino, auxiliados por pesquisadores, especialistas que colaboraram de diferentes formas, seja diretamente na produção dos textos de referência do currículo, na condição de pareceristas, seja como autores de capítulos que abordam questões específicas extremamente relevantes para a organização do trabalho pedagógico. Vários desses pesquisadores vêm colaborando historicamente com o trabalho da Secretaria Municipal de Educação por meio de projetos, pesquisas e atividades de estágio profissionalizante realizados em nossas escolas. Fruto dessa forma de organização do processo de elaboração desse documento, a Proposta Pedagógica expressa a identidade de nosso Sistema Municipal de Ensino. Aos pesquisadores, pareceristas e orientadores dos Grupos de Trabalho (GTs), o nosso agradecimento pela construção deste documento.

Importante destacar que os textos de fundamentação teórica e do currículo foram para consulta em todas as unidades escolares e sofreram reformulações a partir das devolutivas das escolas. Foi um documento cuja construção os profissionais da Educação Infantil acompanharam passo a passo, participando de sua elaboração.

Aos professores e diretores da Educação Infantil que compuseram os Grupos de Trabalho, que ministraram cursos presenciais e à distância, que discorreram sobre a teoria nas reuniões de Atividade de Trabalho Pedagógico, e aos que frequentaram estas possibilidades, nosso reconhecimento e gratidão. Nosso Sistema é composto por profissionais que estudam, que se apropriam de conhecimentos científicos na área, que têm voz e vez e que têm, assim, direito a um documento de qualidade, democrático e teoricamente consistente para nortear sua prática.

Nossos agradecimentos à Profa. Dra. Cássia Letícia Carrara Domiciano e sua equipe do Laboratório de Design Gráfico Inky Design⁴, da Faculdade de Artes e Comunicação da UNESP/Bauru, que gentil e profissionalmente realizou a belíssima diagramação deste documento.

Uma proposta pedagógica é política pública. Realizá-la de forma coletiva é opção política coerente com uma gestão pública democrática, participativa.

É um documento nosso, do Sistema Municipal de Educação de Bauru. Ela declara nossas intenções pedagógicas. Agora se faz necessário que ganhe vida; que oriente a forma como ensinamos crianças pequenas: como damos as mãos a mãozinhas que nos acenam, como dirigimos a elas nossos olhares, nossas palavras; como acalentamos seus desejos e sonhos, como lhes apresentamos o mundo e as pessoas, como acolhemos o que as afeta e como aguçamos sua curiosidade; como possibilitamos suas experiências e como as formamos para uma vida digna e harmoniosa.

Vera Mariza Regino Casério

Secretária Municipal da Educação
(Gestão 2010 - 2016)

Rodrigo Antonio de Agostinho Mendonça

Prefeito Municipal de Bauru
(Gestão 2009 – 2016)

⁴Em especial aos graduandos Elys Kiatake Bianchini, Roberta Kimie Morine, Gleisson José dos Santos Cipriano e Thiago Pestillo Seles que atuaram diretamente na produção gráfica desse documento.

Lista das EMEIs e EMElIs do município	17
Tabela de turmas da educação infantil	23
Prefácio	25
Introdução	31
PARTE I – FUNDAMENTOS TEÓRICOS	39
Concepção de ser humano, educação e desenvolvimento	41
O desenvolvimento do psiquismo e o ensino escolar	69
Periodização do desenvolvimento psíquico e ações educativas	101
Educação infantil em Direitos Humanos	149
PARTE II – MATRIZ CURRICULAR	163
Uma palavra sobre currículo na educação infantil	165
Língua Portuguesa	177
Matemática	207
Ciência	251
Ciências da natureza	265
Ciências da sociedade	333
Cultura Corporal	399
Arte	443
Artes visuais	459
Música	505
Arte literária	539
Matriz Curricular: quadro-síntese	563

PARTE III – Organização do trabalho pedagógico	565
Cuidar e educar na escola de educação infantil	567
Planejamento pedagógico à luz da pedagogia histórico-crítica	575
Organização do espaço na Educação Infantil	585
Organização do tempo, rotina e acolhimento na escola de Educação Infantil	615
Diretrizes gerais para o atendimento pedagógico a bebês	629
Diretrizes gerais para a educação especial	645
A sexualidade infantil em sala de aula: conversando sobre o tema com crianças	677
Construção coletiva de regras na escola de Educação Infantil	685
Relações entre escola e família: reflexões e indicativos para a ação de docentes e gestores educacionais	691
Funcionárias(os) da educação infantil também são educadoras(es)!	705
Conselhos Escolares e Democracia Participativa: Aspectos legais e políticos da gestão democrática	713
O Projeto Político-Pedagógico em ação: contribuições à organização da atividade pedagógica	723

EMEIS | EMEIIS

EMEI Escola Municipal de Educação Infantil

EMEIIS Escola Municipal de Educação Infantil Integrada

EMEI ABIGAIL FLORA HORTA

Rua Ponciano Ferreira de Menezes Qd 06 S/Nº -
Jd Panorama

FONE 3227 3065

DIRETORA Fatima Aparecida Cunha Antunes

EMEII AIDA TIBIRIÇA BORRO

Rua Major Fonseca Osório 4 60 - Vila Antarctica

FONE 3232 7479

DIRETORA Maria Sueli Peres

EMEII ANTONIO DAIBEM

Rua Carmo Bartalotti Qd 06 - Jd Vania Maria

FONE 3218 1870

DIRETORA Heloisa Helena Pereira Araujo

EMEI ANTONIO GUEDES DE AZEVEDO

Rua Antonio Gasparini 1 31 - VI Popular Ferraz

FONE 3236-3471

DIRETORA Telma Regina Cardoso

EMEI APPARECIDA PEREIRA PEZZATTO

Rua Bernardino De Campos, 16-16 - VI Souto

FONE 3227-1604

DIRETORA Yaeko Nakadakari Tshako -

Coordenadora de área de Educação Infantil

DIRETORA SUBSTITUTA Ana Lucia Aciardi da Silva

EMEI ARACY PELEGRINA BRAZOLOTO

Rua José Neves Severiano 4 60 - VI Dutra

FONE 3238 6336

DIRETORA Gislaíne Maria De Souza Navarro

EMEI ARLINDO BOEMER GUEDES DE AZEVEDO

Alameda Cartago Quadra 6 - Santa Edwirges

FONE 3218 2491

DIRETORA Mariadne Beline Campos

EMEI CARLOS CORREA VIANNA

Rua Marieta França 8 76 - Jd Vania Maria

FONE 3232 8211

DIRETORA Marilene Maria Rodrigues dos Santos

EMEI CARLOS GOMES PEIXOTO DE MELLO

Rua Carmo Bartalotti 3 30 - Jd Vania Maria

FONE 3232 7093

DIRETORA Eunice Severina Da Silva Pereira

EMEI CATHARINA PAULUCCI SILVA

Rua Benedito Raymundo De Mattos 3 65 - VI São
Paulo

FONE 3237 3240

DIRETORA Luciana Maria Vigo Duarte

DIRETORA SUBSTITUTA Renata Pezzatto

EMEI CHAPEUZINHO VERMELHO

Rua Tamandaré 29 74 - VI Ipiranga

FONE 3236 3299

DIRETORA Neide Tamião Craveiro

EMEII DALVA FREITAS FERRAZ COSTA

Rua João Borges 2 60 - Jd Petropolis

FONE 3212-4860

DIRETORA Maria Elisa Avante Dourado

EMEI DORIVAL TEIXEIRA DE GODOY

Rua Luiz Bonetti 1 260 - Jd Pagani

FONE 3277 4852

DIRETORA Rosângela Apª Dias De Souza –

Diretora de divisão

DIRETORA SUBSTITUTA Evaldna Lourdes Mar-
ques De Jesus

EMEI EDNA KAMLA FAINA

Alameda Dos Heliotropos 7 35 - Pq Vista Alegre

FONE 3237 3358

DIRETORA Rosângela Aparecida Zago Tirapelli

EMEII ETELVINA DE ARAUJO ALMEIDA

Rua Julio Simões 2 45 - VI Garcia
FONE 3239 8491
DIRETORA Luciana Sojo Bratti Nascimento

EMEII FLORIPES SILVEIRA DE SOUZA

Rua João Guedes 1 80 - Nc Edson Francisco Da Silva
FONE 3238 7474
DIRETORA Vera Milena Dos Santos Xavier

EMEII FRANCISCO GABRIELE NETO

Rua Cuba 7 80 - VI Independência
FONE 3276 4844
CHEFE DE SEÇÃO Solange da Silva Castro

EMEII GARIBALDO

Praça Dos Viajantes 2 35 - Jd Santana
FONE 3226 3793
DIRETORA Adriana Piccirilli T. Paula - **DIRETORA DE DIVISÃO INFANTIL**
DIRETORA SUBSTITUTA Silmara De Oliveira Martins

EMEII GASPARZINHO

Rua Marcondes Salgado 2-56 - Jd Redentor
FONE 3203 2174
DIRETORA Rosângela Aparecida Pereira Landolfi

EMEII GILDA DOS SANTOS IMPROTA

Rua Antonio Bortone 7 140 - Vila Tecnológica
FONE 3281 2486
DIRETORA Maria Cristina Ribeiro Beline

EMEII GISELE MARIE SAVI DE SEIXAS PINTO

Rua Alfredo Rodrigues Qd 13 - Vila Celina
FONE 3218 2127
DIRETOR Soraya De Góis Campos Brito – Diretora de Departamento de Alimentação Escolar
DIRETORA SUBSTITUTA Juice Molina Carvalho Yamamoto

EMEII GLORIA CRISTINA MELO DE LIMA

Rua Rodrigo Romero 3 47 - Centro
FONE 3227 9648
DIRETORA Meire Cristina Dos Santos Dangió
CHEFE DE SEÇÃO Luiza Helena Herrera Rodrigues

EMEII PROFº HORÁCIO GONÇALVES PAULA

Rua José Sbeghen 1-115 - Vila Tecnológica
FONE 3231 1149
DIRETORA Sibeles Neves Moreira
EMEII HUBERT RADEMAKERS
Rua Dos Enfermeiros Qd 10 - Nc Gasparini
FONE 3237 4937
DIRETORA Claudia Aparecida Vallino – Diretora de Divisão Infantil
DIRETORA SUBSTITUTA Ana Maria Aparecida Martins

EMEII IARA CONCEIÇÃO VICENTE

Rua Cesar Cruz Ciafrei S/N - Jd Chapadão
FONE 3239 6597
CHEFE DE SEÇÃO Nathalia de Souza Silva Dalberto

EMEII IRENE FERREIRA CHERMONT

Alameda Dos Crisantemos Qd 05 - Pq Vista Alegre
FONE 3239 3989
DIRETORA Griselda Luiza Purini

EMEII ISAAC PORTAL ROLDAN

Rua Carlos Gomes Camargo 3 81 - Nc Octavio Rasi
FONE 3231 2069
DIRETORA Suely Martins de Almeida

EMEII JARDIM IVONE

Rodovia Cesário José De Castilho, Km 346 - Quinta Da Bela Olinda
FONE 3237 3685 | 3021 0051
DIRETORA Elza Pereira Bevilacqua

EMEII JATY QUEIROZ DE GORRETTA

Alameda Gal Malon D' Angrongne 2 80 - VI Dutra
FONE 3218 2251
DIRETORA Dulce Regina Purini

EMEII JAYME BICHUSKY

Rua Joaquim Felipe De Mello, 2 33 - Jardim Godoy

Lista das EMEIS e EMEIS do município

FONE 3237 5162

DIRETORA Marta de Castro Alves Corrêa –
Diretora de Divisão Infantil

DIRETORA SUBSTITUTA Silvania Ap. M do
Nascimento

EMEI JOÃO MARINGONI

Rua Padre Nobrega 17 42 - VI Camargo

FONE 3232 2129

DIRETORA Maria Inês Nóbrega

EMEII JOSÉ TOLEDO FILHO (CAIC)

Rua Sargento Manoel Faria Inojosa Quadra 9 -
Nova Esperança

FONE 3238 5331

DIRETORA Cibele Martins Ferreira

EMEI JOSÉ GORI

Rua Carlos Pereira Bicudo 4 130 - Pq Jaraguá

FONE 3218 1939

DIRETORA Neide Kobayashi

EMEI LEILA BERRIEL AIDAR

Rua Afonso Pena 15 30 - VI Seabra

FONE 3232 2039

DIRETORA Cynthia Lilian Fantin

EMEI LEILA DE FATIMA ALVAREZ CASSAB

Av Cruzeiro Do Sul 15 35 - Jd Cruzeiro Do Sul

FONE 3203 1371

DIRETORA Solange Santos Ferreira Dos Reis

EMEII LILIAN APARECIDA PASSONI HADAD

Rua 19 Qd 5 - Mutirão Leão XIII

FONE 3238 5858

DIRETORA Sílvia Maria Torrecilha Spiri

EMEI LIONS CLUB

Rua Silva Jardim 11 80 - VI Quaggio

FONE 3232 9606

DIRETORA Maria Luiza Mariano

**EMEII LUZIA MARIA DAIBEM FERRAZ DE
ARRUDA**

Rua Luiz Marcílio Bernardo, 3-160 - Núcleo
Habitacional Nobuji Nagasawa

FONE 3203 0921

DIRETORA Luciana Chiti Pinheiro

**EMEII LUZIA THEREZINHA DE OLIVEIRA
BRAGA**

Av Das Bandeiras 12 50 - Pq Real

FONE 3238 2112

DIRETORA Anie Simone F. R. Duchastsch –

Diretora de Divisão Infantil

DIRETORA SUBSTITUTA Elaine Cristina da Tonetti

**EMEI MAGDALENA PEREIRA DA SILVA
MARTHA**

Rua Maria Elisa N. De Oliveira 1 100 - Nc Mary Dota

FONE 3237 5956

DIRETORA Cristiane Ap. Silveira Dos Santos

EMEII MADRE TEREZA DE CALCUTÁ

Rua Maria José Silverio Dos Santos Qd 02 - Nc

Bauru Xxii

FONE 3231 2713

DIRETORA Ana Maria Vidali Balieiro

EMEI MANOEL DE ALMEIDA BRANDÃO

Rua Bernardino De Campos 6 68 - VI Falcão

FONE 3234 7607

DIRETORA Myrian Magda Cruz Prudente –

Diretora de Divisão Infantil

DIRETORA SUBSTITUTA Terezinha Ferreira Dos Santos

**EMEII MARCIA ANDALÓ MENDES DE
CARVALHO**

Rua Leoncio Ferreira Dos Santos 10 45 - Pq

Roosevelt

FONE 3232 9350

DIRETORA Rosana Aparecida Orcini Bernardi

EMEI MARCIA DE ALMEIDA BIGHETTI

Rua Aducto De Carvalho 1 180 - Mary Dota

FONE 3277 1119

DIRETORA Renata Maria Landi

**EMEII MARCIA ERNESTA ZWIKER DI
FLORA**

Rua Capitão João Antonio 4 44 - Centro

FONE 3223 - 8830

DIRETORA Terezinha Aparecida Beline do Prado

EMEI MARIA ALICE SEABRA PRUDENTE

Rua João Goes Manso Sayão Netto 5 39 - VI Industrial
FONE 3238 5667

DIRETORA Isabel Gimenez

EMEI MARIA DA CONCEIÇÃO COIMBRA GELONESE

Rua Marcia Andalo Mendes De Carvalho 1 71 - Jd Rosa Branca
FONE 3218 8234

DIRETORA Rosangela Martins Cortesini da Silva

EMEII MARIA DE FATIMA FIGUEIREDO

Rua Santo Garcia Qd 5 - Pousada Da Esperança
FONE 3237 1306

DIRETORA Denise Ap. Jacinto Mercado

EMEI MARIA ELIZABET CAMILO DE PÁDUA

Rua Mario Colonhesi 1 35 - Nc India Vanuire
FONE 3237 3098

DIRETORA Tereza Sebastiana Lopes Ricci

EMEII MARIA HELENA PIÇOLATO AMANTINI

Rua Tomas Bosco Qd 01 - Jd Ouro Verde
FONE 3236 2379

DIRETORA Sirlei Maria Batista

EMEI MARIA IZOLINA THEODORO ZANETTA

Rua Felicissimo Antonio Pereira 21 40 - Jd Eugenia
FONE 3236 4071

DIRETORA Sonia Maria Pinheiro

EMEI MARIA ROSA DA CONCEIÇÃO LIMA

Rua Anthero Donnini 1 115 - NC Presidente Geisel
FONE 3231 2057

DIRETORA Marcia Barraviera

EMEII MONICA CRISTINA CARVALHO

Alameda Urano 6 35 - Pq Santa Edwirges
FONE 3238 3699

DIRETORA Terezinha Lucia Furquim Gusmão -
Diretora de Divisão Infantil

DIRETORA SUBSTITUTA Luzia Aparecida
Carlos Rodrigues

EMEI MYRIAN APARECIDA DE OLIVEIRA

Rua Luiz Carlos Machado Ballaminut 2 27 - Nc Fortunato Rocha Lima
FONE 3238 6775

DIRETORA Vera Regina Alves Gonçalves –
Diretora de Divisão Infantil

DIRETORA SUBSTITUTA Marcia Apª Stecca Lisboa

EMEI NIDOVAL REIS

Rua Luiz Bortoleiro Neto 1 55 - Nc Luiz Edmundo Coube

FONE 3203 7693

DIRETORA Rita de Cássia Matias

EMEI ORLANDO SILVEIRA MARTINS

Rua Valdemir Nunes Medeiros 4 100 - VI Santa Luzia

FONE 3239 4830

DIRETORA Gislaïne Rossler Rodrigues Gobbo

EMEI PINÓQUIO

Rua Herminio Pinto 6 31 – Higienópolis
FONE 3223 9677/

DIRETORA Lucia Antonia Damião

EMEI ROBERVAL BARROS

Rua Marçal P. De Oliveira Qd 7 - Mutirão Ouro Verde

FONE 3236 4111

DIRETORA Sonia Arão Ribeiro – Diretora Do
Departamento De Ed. Infantil

DIRETORA SUBSTITUTA Ilza Ribeiro Bevilacqua

EMEI ROSANGELA VIEIRA DE CARVALHO

Av Orlando Ranieri 7 38 - Pq Das Camélias
FONE 3203 3978

DIRETORA Joana Lucia Ryal Dias

EMEI STÉLIO MACHADO LOUREIRO

Praça Rodrigues De Abreu 3 51 - Centro
FONE 3227 2864

DIRETORA Maria Aparecida Vianna Rossetto

EMEI VALERIA DE OLIVEIRA ASENJO

Rua Joaquim Gonçalves Sorino 6 25 - Pousada Da Esperança Ii

FONE 3239 7532

DIRETORA Rute Crispim de Mattos Câmara

Lista das EMEIS e EMEIS do município

EMEI VERA LUCIA CURY SAVI

Rua Sargento Manoel Faria Inojosa 3 59 - Nc

Nova Esperança

FONE 3238 7225

DIRETORA Lucimar Cavalieri Attuy

EMEII VENÂNCIO RAMALHO GUEDES DE AZEVEDO

Hospital Lauro De Souza Lima - Aimores

FONE 3203 5373

DIRETORA Liliana Caldas Thomazini de Freitas

EMEII WILSON MONTEIRO BONATO

Av Nossa Senhora De Fatima 16 29 - Jd Europa

FONE 3227 1788

DIRETORA Inês Lamkowisk Herrera

Tabela de turmas da educação infantil

Nomenclatura anterior:	Nova nomenclatura:
Berçário - I	Infantil
Berçário - II	Infantil - I
Maternal - I	Infantil - II
Maternal - II	Infantil - III
Jardim - I	Infantil - IV
Jardim - II	Infantil - V

Prefácio

Com imensa satisfação recebi o convite para prefaciar essa importante produção, dado que me apraz por várias razões.

A primeira, por tratar-se de um sólido trabalho de elaboração de uma proposta curricular para um segmento educacional historicamente preterido em nosso país: a educação infantil! Indubitavelmente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 1996, se fez acompanhada de avanços significativos no âmbito do atendimento institucional destinado às crianças pequenas. Todavia, a nosso juízo, tais avanços permaneceram muito mais subjugados aos aspectos financeiro-administrativos que pedagógicos. Fato esse representado pelas resistências, de inúmeras ordens, em se assumir os espaços institucionais destinados aos pequenos na qualidade de *escolas de educação infantil*.

A educação infantil, hoje legalizada como primeira etapa da educação básica, ainda permanece oscilante entre a

implementação de modelos educacionais informais e modelos formais, isto é, sistematizados à luz de conhecimentos científicos e implementados sob orientação efetiva de um aporte teórico pedagógico. Disso resultam infindáveis desafios por parte daqueles que reconhecem a necessidade premente de se suplantar a informalidade educativa em direção à construção de uma prática pedagógica metódica, o que significa dizer, uma prática que apoiada em um método científico de trabalho planeja os rumos trilhados a vista dos objetivos a serem alcançados.

Conforme temos defendido em nossas produções acadêmicas, a implementação da educação informal ou formal não resulta do local onde ela acontece, de sorte que modelos informais de educação também podem coabitar espaços institucionais denominados como escola ou com outras nomenclaturas correspondentes e financiados por recursos financeiros públicos. Isso exige o esclarecimento dos parâmetros distintivos

entre os modelos de educação informal e de educação formal, que apontam na direção dos *objetivos* pelos quais a educação se orienta, dos *conteúdos* que veiculam, dos *métodos* que adotam para darem cabo dos objetivos e conteúdos e, sobretudo, do *papel que o adulto desempenha* junto ao seu destinatário, no caso da educação infantil, junto ao bebê e à criança.

No âmbito da educação informal, os objetivos voltam-se à preparação para a vida social cotidiana, visando equipar a criança com as habilidades requeridas à sua sobrevivência autônoma e convivência com os demais. Em face de tais objetivos, os conteúdos do ensino circunscrevem-se aos saberes de senso comum requeridos aos domínios cotidianos, com centralidade no imediatamente presente e circunstancial. Uma vez que os objetivos e os conteúdos subjagam a si as formas pelas quais são operacionalizados, o método educativo informal caracteriza-se pelo espontaneísmo e pelo pragmatismo, valendo-se da empiria da vida cotidiana, das circunstâncias heterogêneas que pautam as experiências da criança em suas relações com os adultos. Mas, se por um lado os objetivos e conteúdos condicionam as formas, por outro, as formas delimitam os seus alcances e, assim, tanto as formas quanto os conteúdos não ultrapassam os limites das esferas práticas imediatas. Por conseguinte, o adulto se insere na relação com a criança na condição de facilitador, de acompanhante, de cuidador ou organizador de suas circunstâncias experienciais. Para tanto, disponibiliza, via de regra, aquilo que aprendeu assistematicamente em sua história de vida e, igualmente, advindo de suas próprias experiências cotidianas. Sob tais condições, a cotidianidade é reiterada e reproduzida, e a relação educativa assim instalada pouco avança em relação aos domínios elementares que circunscrevem a vida de seus agentes sociais, sejam eles adultos ou crianças.

Diferentemente, e anuente à pedagogia histórico-crítica e à psicologia histórico-cultural, a educação formal - em sua expressão escolar, tem como objetivo a elevação para além da vida cotidiana, tendo em vista a promoção do máximo desenvolvimento dos indivíduos. Conforme Saviani¹(2003, p. 13): “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos ho-

¹Saviani, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas, Autores Associados, 2003.

mens.” Com isso, visamos destacar o objetivo humanizador da educação escolar, haja vista que ao nascer o indivíduo não dispõe das características que lhe conferem a condição de *ser humano*, lançando-se à superação dessa condição pelas mãos do *outro* que, humano, o humaniza. Trata-se, pois, do pressuposto vigotskiano segundo o qual nada existe no plano intrapsíquico que outrora não tenha permeado o plano interpsíquico, de modo que a qualidade das relações interpessoais se apresenta como uma das condições fundantes do processo de desenvolvimento das pessoas. Esse fato confere à educação escolar, em todas as etapas da vida, imensa responsabilidade pelo mesmo.

Sendo assim, uma educação escolar de qualidade, no que se inclui a educação infantil, demanda clareza acerca do que seja promover desenvolvimento, superando concepções naturalizantes, individualizantes e/ou de senso comum. Que entenda o desenvolvimento como processo dependente das condições sociais de vida e de educação e produzido pela apropriação dos signos da cultura. Destarte, concebe o ato educativo como processo privilegiado de requalificação do legado da natureza; como trajetória de aquisição de novos atributos, formados e consolidados como exigências, e ao mesmo tempo como condições, para a existência histórico-cultural.

Mas para alcançarmos tais objetivos, os conteúdos veiculados pela educação escolar devem identificar-se com os conhecimentos historicamente sistematizados e referendados pela prática social humana, com os produtos do trabalho intelectual de decodificação da realidade concreta. O que significa dizer: à educação escolar cabe disponibilizar os conhecimentos mais elaborados e representativos das máximas conquistas filosóficas, artísticas e científicas já elaboradas, convertendo-as em conteúdos escolares.

Por conseguinte, à escolarização cumpre a tarefa de suplantar o imediatamente dado, a empiria heterogênea e pragmática da vida cotidiana, fazendo chegar às novas gerações o acervo cultural, simbólico, representativo do que há de mais avançado no plano da capacidade humana para pensar e agir em conformidade com o que pensa. Trata-se de visar a superação do pensamento subjogado à captação meramente sensorial da realidade tendo em vista o desenvolvimento do pensamento abstrato, conceitual, graças ao qual a realidade pode ser apreendida para além de suas manifestações fenomênicas, aparentes.

Todavia, ao afirmarmos que os conteúdos a serem veiculados pela educação escolar são, a rigor, os conteúdos clássicos, científicos, não somos alheios às especificidades da educação infantil. Pelo contrário, entendemos

que o trabalho pedagógico destinado aos pequenos têm demandas próprias, atinentes à idade de seus destinatários, mas isso não significa privá-los dos conhecimentos científicos historicamente sistematizados.

Por isso, tal como se apresenta na proposta pedagógica que ora se apresenta para a rede municipal de educação infantil de Bauru, o trabalho pedagógico deve ancorar-se na tríade conteúdo/forma/destinatário, articulando-se aos fundamentos filosóficos e históricos da educação, à concepção de criança e sociedade, aos pressupostos teóricos acerca do desenvolvimento humano e suas relações com a aprendizagem. A referida tríade apresenta-se como um dos elementos da matriz pedagógica, a pressupor a seleção e organização de conteúdos, a metodologia de ensino e as diretrizes de avaliação. Trata-se de se considerar em que medida e como os conhecimentos científicos se tornam presentes no trabalho que se desenvolve junto às crianças de zero a cinco anos.

Tecidas essas considerações que visaram apontar a enorme relevância do que aqui se apresenta no âmbito pedagógico, outra razão que me orgulha nesse trabalho diz respeito ao alcance da Universidade Pública, quando representada por professores e alunos cientes de seu compromisso social e político. Otimizar a escolarização, hoje, requer,

de um lado, o enfrentamento da análise crítica acerca dos modelos pedagógicos hegemonicamente adotados e, de outro lado, a identificação de alternativas teórico-metodológicas efetivamente voltadas à promoção da aprendizagem, tanto de professores quanto de alunos.

Trata-se, portanto, da assunção da tarefa precípua da universidade no que tange à área educacional escolar, qual seja: produzir conhecimentos que favoreçam uma sólida formação acadêmica às novas gerações. Formação de professores, prática pedagógica, problemas de aprendizagem, organização curricular, avaliação, educação inclusiva, gestão escolar e políticas públicas de educação são, dentre outros, importantes objetos de pesquisas nas inúmeras sub áreas do campo educacional. Dados que apontam o compromisso de pesquisadores com a causa da educação escolar, especialmente, pública. No que tange à Universidade Estadual Paulista –UNESP, esse compromisso se explicita e assume largas proporções em decorrência de seus multi campus, característica que lhe oportuniza presença em inúmeros municípios do estado de São Paulo e proximidade com os problemas que enfrentam.

O estreitamento dos vínculos entre Universidade e Secretarias Municipais de Educação, tendo em vista o atendimento de demandas das segundas, expressa e objetiva o compromisso acadê-

mico e político manifesto na *Missão* da UNESP como uma das mais relevantes universidades públicas paulistas. Ademais, os referidos vínculos se impõem como exigências tanto para a verificação de conhecimentos já construídos por meio de pesquisas quanto para a construção de novos conhecimentos, posto que a realidade concreta, a prática social, é o critério último para a validação dos mesmos. Esse estreitamento se revela vivamente na proposta pedagógica em tela graças ao Projeto de Extensão “Construção e implementação da proposta pedagógica da rede municipal de educação infantil de Bauru/SP”, realizado pela Profa. Dra Juliana Campregher Pasqualini e pelos alunos que dele participaram, a saber: Aline Cristina Munhoz, Ana Bárbara Joaquim Mendonça, Ana Elisa Gambarti Teixeira, Erika Alicia Budin Bizama, Guilherme Salioni Posso, Jéssica Bispo Batista, Letícia de Souza Ribeiro, Mateus Thaler Beck e Mayara Machado Bichir.

E, por último, não posso deixar de registrar meu envolvimento com a Secretaria de Educação Municipal de Bauru que marca os idos da década de noventa com a criação do *Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil* junto ao curso de graduação em Psicologia da Faculdade de Ciências da Unesp/Bauru e, atualmente incorporado ao Grupo de Pesquisas “Estudos Marxistas em Educação”, vinculado à

Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Unesp/Araraquara. O referido Núcleo, sob nossa coordenação, aplicando o princípio básico da formação universitária representado na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, congregou um grupo de jovens acadêmicos em torno de uma questão central, qual seja: a identidade da educação infantil e suas possibilidades na promoção do desenvolvimento omnilateral das crianças pequenas. Dentre esses jovens pesquisadores encontrava-se a então graduanda Juliana Campregher Pasqualini!

Já àquele tempo, nos contrapúnhamos às tendências de reorganização da educação infantil pós LDB/96 em direção às perspectivas desescolarizantes que, lamentavelmente, têm sobrevivido sob a forma de ‘Pedagogia da Infância’, negando a instituição de educação infantil como escola, descharacterizando a profissionalidade do *professor* advogado como ‘educador’ e, conseqüentemente, das crianças como *alunos*, preterindo a *transmissão* dos conhecimentos historicamente sistematizados como imprescindível ao desenvolvimento infantil; em suma, nos contrapúnhamos às perspectivas que fazem apologia do brincar como traço básico da educação infantil, mas não o apreende para além de suas aparências fenomênicas

e muito menos no complexo processo psíquico que baliza a periodização do desenvolvimento infantil.

Sabíamos que trilhávamos um caminho contra hegemônico, mas por fazê-lo numa perspectiva histórica, éramos cientes de que tais ideários revelariam, por si mesmos, suas fragilidades educacionais. E, hoje, passados mais de uma década, um grupo cada vez maior de pessoas, reconhecendo o papel que a educação infantil pode e deve ter na formação integral das crianças; pessoas congregadas por inúmeras Secretarias Municipais de Educação das mais distintas regiões do país, destaque-se entre elas a de Bauru, apelam outro modelo pedagógico, consubstanciado na unidade filosófico-teórico-metodológica entre a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico crítica. É chegada a hora de se instituir a *escola de educação infantil*, cujo trabalho se efetiva pelas mãos de professores junto aos seus *alunos*, que *transmite conhecimentos científicos* e, para tanto, organizam-se em torno de um *currículo*.

Finalizando, parablenizo o Prefeito Municipal de Bauru, Rodrigo Agostinho, pela indicação da Secretária Municipal de Educação, Profa. Dra. Vera Casério que, com seu trabalho, deixa evidente o compromisso ético-político com a qualidade da educação pública e, em seu nome, parablenizo também à sua equipe de trabalho, sem a qual, os avanços verificados não seriam possíveis. Cumprimento, especialmente, à Profa. Dra. Juliana Campregher Pasqualini, que não mediu esforços para ver concretizado um antigo ideal: contribuir com a qualidade da educação infantil em nosso município. Dirijo minhas últimas palavras aos atores mais importantes no que se refere à implementação de uma proposta pedagógica: aos gestores, professores e servidores das equipes escolares! Que a assunção dessa proposta seja acréscimo de valor na formação de todos, orientando o trabalho nas escolas à altura do sublime direito de todos os bebês e crianças: o direito de aprender o que precisa ser aprendido pelas mãos de quem aprendeu o que precisa ser ensinado!

Ensejo que essa proposta curricular tenha ampla vigência, sofrendo sim as alterações necessárias para que se torne cada vez mais atual e melhor. E que essas alterações sejam sempre balizadas pelos conhecimentos científicos, e não por motivos político-ideológicos efêmeros e circunstanciais.

Prof^a. Dr^a. Lígia Márcia Martins

Livre Docente em Psicologia da Educação

UNESP Bauru/Araraquara

Educação infantil: nossos desafios e nosso horizonte

Juliana Campregher Pasqualini

Filantropia. Guarda. Liberação da força de trabalho feminina. Assistencialismo. Compensação de carências econômicas e culturais. Preparação para uma fase futura da escolarização. Antecipação dos conteúdos e métodos da escola primária. Prevenção do fracasso escolar. Recreação. Desabrochar de capacidades naturais. Espontaneísmo. Muito já avançamos, mas muito ainda há a ser feito para que possamos de fato superar os resquícios dessas concepções que marcaram as origens e a história do atendimento institucional à criança pequena no Brasil, conferindo historicamente à educação infantil uma condição de subalternidade diante dos demais segmentos educacionais, como se esse fosse um segmento de ensino de menor importância.

Um primeiro grande desafio que ainda se coloca na luta pela construção de uma educação infantil com identi-

dade própria e reconhecimento social de sua importância é, certamente, a **superação do espontaneísmo** na ação pedagógica. Ainda é bastante difundida a concepção que entende a educação infantil como mero acompanhamento do desenvolvimento da criança, como se o desenvolvimento fosse um processo natural, cabendo ao professor apenas estimular ou facilitar o “desabrochar” das capacidades da criança. Se o desenvolvimento é concebido como um processo que se realiza natural e espontaneamente, a preocupação com o planejamento das atividades de ensino acaba se tornando secundária. Afinal, bastaria propor atividades recreativas, lúdicas, seguir os interesses das crianças. Com isso, preenchemos de atividades o tempo que a criança passa na escola, mas qual será o efeito dessa forma de pensar e organizar a prática pedagógica sobre o desenvolvimento de nosso aluno?

O espontaneísmo é uma herança de nossa “história de subalternidade” como segmento educacional. Sua efetiva superação, na prática, ainda é um desafio!

A psicologia histórico-cultural de Vigotski nos ensina que o desenvolvimento não é um processo natural nem espontâneo, mas um processo cultural e socialmente mediado. Por essa razão, a qualidade das mediações que oferecemos às crianças é decisiva para seu desenvolvimento. Nessa perspectiva, a forma como conduzimos o processo educativo deve ser objeto de permanente reflexão e cuidadoso planejamento.

A superação de práticas espontaneístas não está garantida pelo simples fato de que o professor tenha uma grade de atividades programadas para a semana. Muitas vezes propomos atividades apenas porque elas constituem uma espécie de tradição, nos limitando a reproduzir modelos. Na verdade, superar o espontaneísmo requer de nós, educadores, **clareza de objetivos, conteúdos e encaminhamentos metodológicos**. Requer, portanto, ter clareza do **porquê** propor determinada atividade, ou seja, de qual a importância e qual a contribuição de cada atividade que realizamos para o

desenvolvimento da criança. Essa compreensão só nos pode ser garantida por uma **teoria** que explique como a criança se desenvolve e qual a relação entre ensino e desenvolvimento.

Até que ponto tenho clareza dos objetivos que me levam a propor determinadas atividades para as crianças? Até que ponto compreendo por que essas atividades são importantes para o desenvolvimento infantil?

Isso nos leva a perceber que um desafio intimamente ligado à superação do espontaneísmo é a **superação da ação pedagógica pautada no senso comum**, o que nos remete à relação entre teoria e prática. Essa é uma relação bastante complexa e por vezes controversa. Por diversas razões, foi se consolidando entre nós a ideia de que “na prática, a teoria é outra”. Vivemos hoje um momento histórico de desvalorização da teoria e da ciência em geral e, ao mesmo tempo, de supervalorização do conhecimento imediato, tácito, prático, advindo da experiência. Com isso, se fortalece a dicotomia entre teoria e prática. No âmbito da educação infantil, essa dicotomia encontra terreno fértil, considerando sua história marca-

da pela reprodução de práticas domésticas e cotidianas (afinal, estamos ainda longe de superar a crença de que para trabalhar com educação infantil basta “ter jeito com crianças”). Mas, enfim, a teoria é importante para o professor de educação infantil?

Não há nada mais prático do que uma boa teoria. (Kurt Lewin)

O psicólogo Kurt Lewin, figura de enorme importância na história da psicologia científica, afirmou que “não há nada mais prático do que uma boa teoria”. Com tal afirmação, ele se referia ao fato de que o grande papel da teoria é, justamente, orientar nossa ação no mundo. A teoria revela aquilo que não percebemos por meio do contato empírico e imediato com a aparência dos fenômenos. Ela nos permite compreender a essência dos fenômenos que nos cercam, ou seja, as relações dinâmico-causais que os determinam, sua gênese (origem) e desenvolvimento. Por que as crianças se dispersam com facilidade na educação infantil? Como deve agir o educador diante da dispersão? Como a criança pequena pensa? O que ela é capaz de compreender e o que ainda lhe é incompreensível? Esses são exemplos de questões que as teorias do desenvolvimento infantil elucidam, iluminando

e orientando, assim, nossa ação concreta como professores. Nesse sentido, podemos dizer que a teoria dá **segurança** ao professor. Isso porque a teoria nos equipa com princípios gerais abstratos que, embora não tenham correspondência linear imediata com situações singulares do cotidiano, nos permitem decifrar os fatos, analisar as situações, compreendê-las de modo qualitativamente superior e, assim, traçar encaminhamentos mais efetivos e conscientes.

“Quando entendemos que a prática será tanto mais coerente e consistente, será tanto mais qualitativa, será tanto mais desenvolvida quanto mais consistente e desenvolvida for a teoria que a embasa, e que uma prática será transformada à medida que exista uma elaboração teórica que justifique a necessidade da sua transformação e proponha as formas da transformação, estamos pensando a prática a partir da teoria.” (SAVIANI, 2005, p.107)

O professor é muitas vezes pensado como um “prático”. Nossa concepção é absolutamente oposta a essa ideia: **o professor é um intelectual**, e é como

tal que deve se engajar na prática social de educar as novas gerações. Deve, portanto, buscar **formação teórica sólida e consistente**. Por essa razão é tão importante que criemos espaços de estudo em nossas unidades escolares. Isso porque, para que a teoria possa orientar nossa ação no mundo de forma efetiva, é preciso que dela nos apropriemos de fato! Nesse processo, **aprofundamento e rigor teórico** são absolutamente necessários, pois não é possível dominar um sistema teórico de conceitos sem romper com o pensamento cotidiano, pragmático, imediatista.

Rigor teórico e profundidade conceitual são qualidades que se opõem a uma postura eclética. É por essa razão que a presente proposta elege um referencial teórico para fundamentar suas proposições, ao invés de “costurar” ideias e proposições de diversas abordagens. Mas é importante deixar claro que a eleição de um referencial teórico único não pretere importantes contribuições de autores e pesquisadores vinculados a outras vertentes de pensamento: trata-se de um movimento de **superação por incorporação**, no qual a concepção histórico-crítica e histórico-cultural se torna referência nuclear para compreensão e intervenção nos fenômenos educacionais e para o próprio diálogo com as contribuições de outros autores. Podemos ilustrar esse princípio nos remetendo às contribui-

ções de Jean Piaget, autor que trouxe decisivos avanços para o trabalho na educação infantil: Vigotski e Piaget não são complementares, pois partem de concepções de homem e desenvolvimento humano não apenas diferentes mas antagônicas; mas isso não significa que não podemos aprender com os resultados dos estudos de Piaget, apropriando-nos criticamente de suas descobertas e proposições válidas, como fez Vigotski. O mesmo movimento vale para o papel decisivo desempenhado por Paulo Freire na educação brasileira: não se trata de adotar uma pedagogia freireana, tampouco de desconsiderar ou minimizar as importantes contribuições desse autor para uma visão crítica em Educação.

Por fim, queremos destacar um último desafio: a **superação da ação pedagógica centrada na reprodução do cotidiano**. O ideário pedagógico hegemônico na contemporaneidade reafirma a necessidade de aproximação entre o que se faz na escola e o cotidiano das crianças fora da instituição. Com isso, temos assistido a uma “invasão” do cotidiano nas escolas, invasão essa que, em verdade, tem conduzido ao esvaziamento dessa instituição.

Como legado de sua história, a educação infantil é um segmento de ensino em que o **doméstico** facilmente se confunde como o escolar. É preciso que reafirmemos nossa identidade de

profissionais da educação. Para tanto, é preciso defender a escola de educação infantil como lugar do ensino, da aprendizagem e do desenvolvimento humano, como instituição que pode e deve promover a ampliação do conhecimento de mundo da criança pequena para além dos estreitos limites da experiência singular. A tarefa da escola é justamente possibilitar o acesso da criança àquilo que não pertence à esfera do cotidiano.

A escola é o espaço do não-cotidiano!

Sem dúvida, a escola de educação infantil não pode se furtar a promover aprendizagens próprias da vida cotidiana, considerando as particularidades do desenvolvimento psíquico que marcam esse período do desenvolvimento humano. A assimilação de ações com objetos (que incluem, por exemplo, vestuário, talheres, objetos pessoais) e atividades da vida diária (como lavar as mãos, alimentar-se, amarrar o tênis, guardar objetos) fazem parte do trabalho do professor de educação infantil e podem ser promotoras de desenvolvimento na primeira infância. Contudo, as aprendizagens cotidianas podem ser pensadas como “porta de entrada” para as esferas não cotidianas da vida

social (TOASSA, 2005), quais sejam: ciência, arte, filosofia, moral, política. Trata-se de lançar as bases e produzir na criança a necessidade de apropriação de conteúdos da cultura que transcendam o cotidiano. Para tanto, é importante que o professor assuma o compromisso político de enriquecer a vivência da criança na escola com conteúdos científicos, artísticos, filosóficos, despertando a curiosidade das crianças para objetivações humanas não-cotidianas. Vale lembrar que esse compromisso se reflete e se concretiza no planejamento de ensino, nos conteúdos e recursos que selecionamos para o trabalho com as crianças, mesmo nas pequenas escolhas que fazemos: músicas, histórias, imagens, objetos, atividades.

Os desafios aqui elencados, que se entrelaçam de modo muito estreito, fazem parte da luta por uma educação infantil comprometida com o pleno desenvolvimento humano de todas as crianças e de todos os envolvidos no processo educativo. Isso significa lutar por uma educação infantil comprometida: com a **transmissão do conhecimento às novas gerações**, por ser o acesso ao conhecimento sistematizado direito de todos e condição para o pleno desenvolvimento psíquico; com a **formação de sujeitos autônomos**, capazes de analisar criticamente a realidade social em que nos inserimos e nela intervir como sujeitos da história (individual e coletiva);

com a **transformação da sociedade** no sentido da superação da injustiça social e das relações de opressão e exploração entre os homens.

Esse é o compromisso ético-político que norteia as proposições teórico-metodológicas da **pedagogia histórico-crítica** e da **psicologia histórico-cultural**, expressões do marxismo respectivamente no campo da educação e da psicologia, que fundamentam as diretrizes para o trabalho pedagógico junto à criança pequena aqui apresentadas. Lev S. Vigotski, propositor da psicologia concreta do homem, uma psicologia que apreende a historicidade dos fenômenos humanos e desvela o papel da cultura na constituição de nosso psiquismo, juntamente com Alexis Leontiev, Alexander Luria, Daniil Elkonin e outros autores dessa escola soviética da psicologia, constituem, na presente proposta, as principais referências para a compreensão da natureza do processo de desenvolvimento infantil, sua lógica interna, suas fases (ou períodos), orientando, assim, o planejamento do trabalho junto à criança pequena. A pedagogia histórico-crítica, por sua vez, tendo em Dermeval Saviani sua principal referência, nos traz subsídios para compreender a especificidade do papel da escola e a natureza do trabalho educativo, orientando a práxis do professor no que se refere à forma e ao conteúdo do ensino.

O material que ora se apresenta pretende subsidiar o trabalho do professor de educação infantil e da unidade escolar, servindo como documento de referência para o planejamento, execução e avaliação da ação pedagógica. Nesse sentido, o processo de elaboração dessa proposta foi norteado pelo princípio da **unidade teoria-prática**, buscando dialogar com o professor e fomentar reflexão e debate acerca do trabalho a ser realizado junto às crianças. Outro aspecto fundamental desse documento é seu intuito de contribuir para a consolidação de uma **unidade teórico-prática na rede** municipal de ensino, de modo a favorecer a integração entre as diferentes unidades escolares e seus profissionais, colaborando para a construção de uma identidade partilhada, de um núcleo comum, sem contudo, preterir a diversidade: trata-se de um movimento orientado pelo princípio da unidade na diversidade, respeitando e valorizando especificidades locais e pessoais/profissionais.

Esse documento representa a objetivação de um primeiro esforço de construção de uma proposta pedagógica para a educação infantil com base no referencial teórico da pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural para o município de Bauru. Destacamos, assim, o caráter provisório da síntese aqui apresentada, cientes da

necessidade de avançarmos em termos da relação teoria-prática e da articulação entre os fundamentos teóricos e as proposições referentes às áreas de conhecimento. O esforço de repensar e orientar a prática pedagógica à luz das diretrizes aqui propostas será a grande fonte de avaliação desse documento, em direção a sua superação.

O material organiza-se em três partes. Na primeira, são apresentados os **fundamentos teórico-filosóficos** da perspectiva histórico-crítica e histórico-cultural, abordando a concepção de homem, sociedade e educação que fundamentam essa proposta e apresentando a teoria do desenvolvimento infantil formulada pela Escola de Vigotski, dela derivando-se orientações didáticas. São ainda contemplados na primeira parte reflexões e princípios referentes à formação ético-moral da criança na educação infantil. A segunda parte é a **matriz curricular**, que sistematiza conteúdos e encaminhamentos metodológicos em cinco grandes áreas de conhecimento: Língua Portuguesa, Matemática, Ciência, Cultura Corporal e Arte, buscando criar referências que possam orientar o planejamento do ensino de acordo com o período do desenvolvimento da criança. Por fim, a terceira parte é dedicada às diretrizes para a **organização do trabalho pedagógico** com a criança pequena, buscando oferecer referências para o planejamento de ensino, para a

organização do espaço e do tempo na escola, para a construção do projeto político-pedagógico de cada unidade escolar. Essa parte final do documento contempla diretrizes para a Educação Especial e para o trabalho com bebês, para o planejamento de ações no contexto da relação entre escola e família e, entre outras questões, para a construção do projeto político-pedagógico da unidade escolar.

Para elaboração do currículo, foram formados **grupos de trabalho (GTs) nas diversas áreas do conhecimento** compostos por profissionais da rede que se propuseram a contribuir diretamente com o esforço coletivo de construção da proposta curricular. O trabalho dos GTs partiu de um levantamento do trabalho então realizado na rede, que serviu como ponto de partida para (re) pensar a prática pedagógica no sentido do seu aprimoramento e qualificação. Diversos documentos serviram como referências no trabalho de pesquisa que resultou na matriz curricular aqui sistematizada, dentre os quais destacamos o Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel (PR) – Educação Infantil. Destacamos, nesse processo, o valioso auxílio de docentes e pareceristas, pesquisadores especialistas nas áreas de conhecimento, cuja colaboração foi decisiva para a formulação de uma proposta consistente e criativa, comprometida com o máximo

desenvolvimento de nossas crianças. Contamos ainda com a valorosa contribuição de colegas pesquisadores que elaboraram textos para a terceira parte desse documento, referente à organização do trabalho pedagógico, abordando questões específicas e relevantes para a atividade pedagógica na educação infantil, como a organização do espaço da escola, a sexualidade infantil e a relação escola-família, por exemplo. A todos os que colaboraram direta ou indiretamente na produção desse material devotamos imensa gratidão!

Foi um processo extremamente rico, complexo e, acima de tudo, um trabalho coletivo! Não foram poucas as dificuldades, falhas e correções de rumo, mas felizmente foram ao mesmo tempo incontáveis as conquistas e as alegrias que permearam essa construção. Inúmeras mãos são responsáveis pela objetivação que ora se apresenta ao sistema municipal de ensino de Bauru.

Esperamos, assim, que esse documento traga uma contribuição relevante a você, professor, profissional que se dedica ao nobre e desafiador ofício de ensinar aos pequenos. Todos sabemos que a elaboração dessa proposta é apenas o primeiro passo. É preciso agora que ela ganhe vida. Isso só será possível se esse desafio for enfrentado coletivamente.

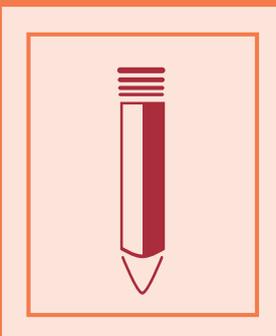
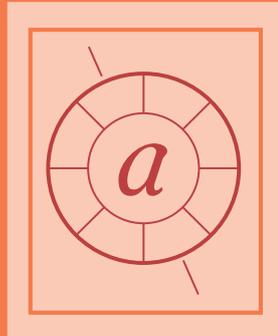
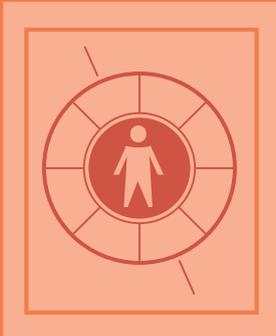
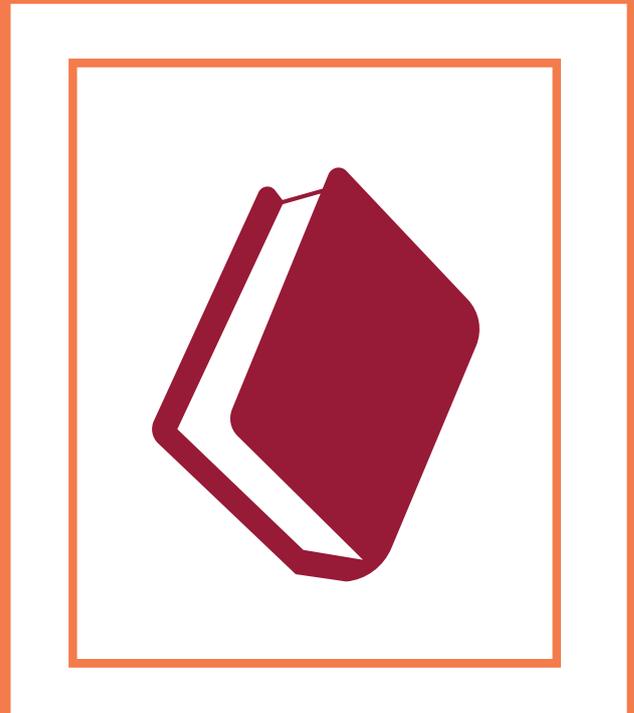
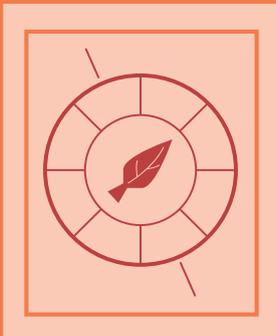
REFERÊNCIAS

SAVIANI, D. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 9ª ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

TOASSA, G. O cotidiano e o não cotidiano na idade pré-escolar. Pro-posições, vol. 16, n.1, pp. 223-240.

PARTE I

Fundamentos Teóricos



1

Concepção de ser humano, educação e desenvolvimento

Juliana Campregher Pasqualini

A pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural constituem expressões, no campo da educação e da psicologia, do materialismo histórico-dialético, matriz de pensamento que tem em Karl Marx e Friedrich Engels seus fundadores.

A pedagogia histórico-crítica tem origem no cenário cultural, político e pedagógico de fins da década de 1970 no Brasil. Dermeval Saviani, professor emérito da Unicamp, é o grande fundador e principal representante dessa Escola, que já alcança mais de 30 anos de existência. Havia naquele momento histórico, conforme Saviani (2011), um movimento de crítica à política educacional e à pedagogia oficial do regime militar, que culminou na busca por alternativas que permitissem compreender de forma crítica os problemas da educação brasileira e a natureza da prática pedagógica. As primeiras for-

mulações da pedagogia histórico-crítica datam de 1979, num esforço que envolveu inicialmente alguns participantes do grupo da Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), coordenado pelo professor Dermeval Saviani (DELLA FONTE, 2011). Desde então, ao longo de três décadas, a construção dessa pedagogia vem contando com a colaboração de diversos pesquisadores, com destaque aos professores Newton Duarte e Lígia Márcia Martins, ambos docentes da Unesp lotados respectivamente nos campus de Araraquara e Bauru.

Marca essa corrente pedagógica a defesa da socialização, pela escola, do patrimônio cultural do gênero humano, isto é, da transmissão de conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos por meio de uma prática orientada por fins determinados de forma intencional e consciente. Seus postulados

sustentam uma educação escolar que tem como perspectiva o pleno desenvolvimento humano, promovendo a formação omnilateral dos indivíduos, de modo que estes possam se tornar conhecedores da realidade concreta que determina sua existência na sociedade de classes, bem como das possibilidades de transformação consciente dessa realidade (PASQUALINI; MAZZEU, 2008).

O nascimento da psicologia histórico-cultural, por sua vez, remete ao contexto da Rússia pós-revolucionária. Trata-se de uma vertente da ciência psicológica que nasceu no início do século XX na então União Soviética (URSS), tendo como principais representantes L. S. Vigotski, A. N. Leontiev e A. R. Lurria. Compõem ainda esse grupo de pesquisadores soviéticos, conhecido como a Escola de Vigotski, autores como D. B. Elkonin, V. Davidov, entre outros.

O livro "Vygotski: a construção de uma psicologia marxista" de Silvana Calvo Tuleski, analisa o cenário social, cultural e político em que se constituiu a Escola de Vigotski e suas relações com o projeto coletivo de construção de uma nova sociedade.

Como alerta Tuleski (2002), para compreender a obra de Vigotski e seus colaboradores, é preciso contextualizá-

-la como produto das lutas travadas na União Soviética (URSS) desde a Revolução Socialista de 1917 até a década de 1930, ou seja, como um projeto coletivo pós-revolucionário. A psicologia vigotskiana constitui um esforço de construção de uma "nova psicologia", num contexto em que todas as esferas da vida social (economia, política, literatura, poesia, teatro) experimentavam grande efervescência e a ciência era chamada a contribuir para o enfrentamento dos grandes desafios de uma sociedade em transformação.

As bases filosóficas dessa nova psicologia foram buscadas no método materialista histórico-dialético. Vigotski desejava apreender o método de Marx e, a partir dele, identificou os marcos metodológicos para a investigação científica do psiquismo humano.

Nesse capítulo, serão apresentados os fundamentos teórico-filosóficos da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural. Antes de adentrarmos ao estudo desses fundamentos, contudo, é importante refletir, ainda que brevemente, a respeito da **articulação entre psicologia e pedagogia**. Como afirmamos de partida, **psicologia histórico-cultural e pedagogia histórico-crítica compartilham as mesmas bases filosóficas e comungam um mesmo posicionamento ético-político**. Mas como psicologia e pedagogia se relacionam quando se trata de orientar a prática pedagógica?



VOCÊ SABIA?

Vigotski morreu precocemente em 1934, aos 38 anos, vítima de tuberculose. Com a ascensão e consolidação do regime stalinista, a Escola de Vigotski se tornou alvo de censura ideológica e retaliações, que culminaram com a proibição das obras de Vigotski a partir de 1936, dois anos após sua morte. Algumas das obras de Vigotski só voltariam a ser publicadas na Rússia mais de vinte anos depois.

Historicamente, a psicologia teve lugar de destaque na seara da educação infantil, fundamentalmente porque o trabalho do professor de educação infantil era pensado como um **acompanhamento do desenvolvimento (supostamente) natural da criança**. Nesse contexto, caberia ao trabalho educativo adaptar-se às fases ou estágios do desenvolvimento natural do homem, de modo que o conhecimento fornecido pela psicologia acerca de tais fases ou estágios adquiriria primazia sobre quaisquer outros. Vale lembrar que ao longo da história da educação infantil, a **psicologia do desenvolvimento se fez presente menos como teoria científica consistente e mais como receituário de passos a serem seguidos para classificar os estágios de desenvolvimento infantil** (ARCE, 2002).

 A **psicologia, por si mesma, não é capaz de orientar a ação docente**. Psicologia e pedagogia constituem uma **unidade que orienta a prática pedagógica**. O psicólogo russo S. L. Rubinstein, citado por Davidov (1988), analisa as relações entre psicologia e pedagogia afirmando que o que para uma é **objeto**, para a outra é **condição**. Vejamos. O objeto de uma ciência é aquilo que ela investiga e que define sua especificidade¹. De acordo com Rubinstein, o **objeto da psicologia são as leis do desenvolvimento do psiquismo da criança**. Por sua vez, o **objeto da pedagogia são as leis específicas da educação e do ensino**. Considerando a natureza histórico-cultural do desenvolvimento psíquico da criança, podemos dizer que o **processo pedagógico é condição para que esse desenvolvimento aconteça**. Ao mesmo tempo, considerando que os processos pedagógicos intervêm sobre diferentes níveis do desenvolvimento psíquico da criança, o conhecimento dos princípios que regem o desenvolvimento infantil é condição para seu planejamento.

Partindo dessa compreensão, serão apresentadas a **seguir a concepção de homem e de educação no pensamento marxista**, constituin-

¹ A proposição de objetivos e conteúdos de ensino na matriz curricular se orienta justamente pela delimitação e conceituação do objeto de cada área do conhecimento.

do as bases da teoria do desenvolvimento infantil da Escola de Vigotski que será apresentada nos capítulos seguintes, bem como da matriz curricular e das diretrizes para a organização do trabalho pedagógico que compõem essa proposta pedagógica.

1.1 Conceção de ser humano e desenvolvimento

O **materialismo histórico-dialético** nos ensina a compreender o homem como um ser histórico e social, ao mesmo tempo “produto” e “produtor” da sociedade. **Um pressuposto fundamental do pensamento marxista é a ideia do salto ontológico** representado pelo surgimento da espécie humana. Isso significa que o homem, sem deixar de ser animal, **diferencia-se dos animais de modo radical**, por tratar-se, essencialmente, **de um ser social**. Temos muitos exemplos de animais gregários, que vivem em bandos, como os elefantes ou macacos. Mas o ser humano não é apenas um animal gregário, que vive junto com seus pares. Não se trata simplesmente de viver com outros humanos, como lobos vivem junto de outros lobos: **as relações com outros homens nos constituem, são formadoras do nosso ser, constroem nossa humanidade, nosso psiquismo e nossa personalidade**. Isso porque, diferentemente dos animais que têm seus comportamentos grandemente

determinados pela herança genética da espécie, nós, humanos, nos constituímos fundamentalmente a partir da herança social, cultural.

O homem é um ser que transforma a natureza e produz os meios para satisfazer suas necessidades. É certo que as diversas espécies animais modificam o ambiente em que vivem: transportam galhos e folhas, cavam buracos, transportam sementes etc. Primatas superiores como os chimpanzés até mesmo usam gravetos para capturar formigas e cupins. Os animais utilizam aquilo que a natureza oferece. **Mas o homem, diferentemente, a transforma com intencionalidade.** É bastante conhecido o trecho em que Marx aponta a diferença entre a abelha e o arquiteto:

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colmeia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele fixará na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No final do processo do trabalho, aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera: ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar sua vontade. (MARX, 1985, p.149-150)

O homem modifica a matéria natural, imputando a ela características humanas. Ao se construir uma machadinha, por exemplo, a madeira e a pedra deixam de ser meros objetos dados pela natureza para se transformarem em um objeto social, com função e significado atribuídos pelo homem. Esse objeto contém propriedades determinadas, não previamente existentes, mas que foram produzidas pela atividade humana. Esse processo pelo qual o homem transforma a natureza é chamado **trabalho**. Como explica Saviani (2005, p. 11), o trabalho conduziu o homem à criação de um mundo propriamente humano, o mundo da cultura:

Com efeito, sabe-se que, diferentemente dos outros animais, que se adaptam à realidade natural tendo a sua existência garantida naturalmente, o homem necessita produzir continuamente sua própria existência. Para tanto, em lugar de se adaptar à natureza, ele tem que adaptar a natureza a si, isto é, transformá-la. E isto é feito pelo trabalho. Portanto, o que diferencia o homem dos outros animais é o trabalho. E o trabalho se instaura a partir do momento em que seu agente antecipa mentalmente a finalidade da ação. Conseqüentemente, o trabalho não é qualquer tipo da atividade, mas uma ação adequada a finalidades. É, pois, uma ação intencional. Para sobreviver o homem necessita extrair da nature-

za ativa e intencionalmente os meios de sua subsistência. Ao fazer isso ele inicia o processo de transformação da natureza, criando um mundo humano (o mundo da cultura).

O interessante é que não só a matéria natural é transformada nesse processo, mas também o próprio homem. A atividade de trabalho modifica o objeto e ao mesmo tempo o sujeito, pois ao transformar a natureza de forma ativa e intencional o homem desenvolve **novas capacidades e habilidades e adquire conhecimento**. Além disso, o processo e o produto do trabalho não somente satisfazem necessidades, mas criam **novas necessidades**, que impulsionam o homem a engajar-se novamente na atividade de trabalho. Olhando para a história humana, podemos facilmente perceber o quanto novas necessidades foram sendo produzidas, nos afastando radicalmente do jugo das necessidades puramente biológicas.

O produto do trabalho humano configura uma **objetivação**. Na medida em que o homem produz um objeto, “deposita” nele um pouco de si: suas **ideias, conhecimentos, capacidades e habilidades**. Como explica Leontiev (1978), “no decurso da atividade dos homens, as suas aptidões, os seus conhecimentos e o seu saber-fazer cristalizam-se de certa maneira nos seus produtos (materiais, intelectuais, ideais)” (p. 265). Portanto, historicamente

as faculdades humanas foram sendo depositadas ou cristalizadas nos objetos produzidos pelos homens. Esse processo é bastante nítido quando analisamos os instrumentos produzidos pelo homem, desde a machadinha até o computador:



O instrumento é o produto da cultura material que leva em si, da maneira mais evidente e mais material, os traços característicos da criação humana. Não é apenas um objeto de uma forma determinada (...). O instrumento é ao mesmo tempo um objeto social no qual estão incorporadas e fixadas as operações de trabalho historicamente elaboradas. (LEONTIEV, 1978, p.268)



Os instrumentos e objetos da cultura contêm em si, portanto, atividade humana materializada: tornam-se suporte permanente de operações historicamente desenvolvidas pelos homens. Dizemos que a atividade humana está objetivada no instrumento. Com isso, as faculdades humanas corporificam-se nas objetivações da cultura, tornando-se socialmente disponíveis para apropriação por outros homens.



É importante ter clareza de que quando falamos em objetivações da cultura, referimo-nos não só a objetos materiais, mas também ideais. O conhecimento científico é uma objetivação da cultura. Um conceito, uma poesia, um quadro, uma melodia, uma parlenda: são todos exemplos de objetivações humanas².



² O conceito de objetivação é fundamental para compreendermos a tarefa da educação escolar que, em última instância, tem a responsabilidade de garantir o acesso da criança às objetivações humanas no campo da Ciência, da Filosofia, da Arte, da Cultura Corporal. A elaboração da matriz curricular é, nesse sentido, o processo pelo qual se elegem as objetivações humanas que devem ser apresentadas e transmitidas às novas gerações a cada etapa da educação escolar.



Uma das características que distingue os instrumentos humanos dos proto-instrumentos utilizados por certos animais é o conteúdo social e ideal objetivado nas ferramentas produzidas pelo homem: “Sabe-se, por exemplo, que o símio aprende a servir-se de um pau para puxar um fruto para si. Mas estas operações não se fixam nos ‘instrumentos’ dos animais e estes ‘instrumentos’ não se tornam suportes permanentes dessas operações. Logo que o pau tenha desempenhado a sua função às mãos do símio, torna-se um objeto indiferente para ele.” (LEONTIEV, 1978, p. 268-9)

As **objetivações da cultura são a fonte das capacidades psíquicas verdadeiramente humanas**. Vygotski e Luria (1996) explicam que a **cultura originou novas formas de conduta não programadas pelo aparato biológico** da espécie humana, ou seja, ela modificou o funcionamento "natural" de **nosso psiquismo**, edificando novos níveis no sistema do comportamento humano. Isso significa que a **cultura supera e transforma (sem eliminar) as determinações naturais da conduta humana**. Por essa razão, Saviani (2005) afirma que a **natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base de sua natureza orgânica, como se o mundo da cultura forjasse no homem uma segunda natureza**.

A cultura é, portanto, uma forma de **fixar e transmitir as conquistas humanas que não podem se fixar no aparato biológico do homem**, ou seja, que não provocam alterações anatômicas e fisiológicas que possam ser transmitidas hereditariamente. Isso significa que a **transmissão das conquistas humanas se dá por meio dos fenômenos externos da cultura material e intelectual, nos quais está fixada ou depositada a atividade humana historicamente desenvolvida**.

Essa é uma ideia de grande importância: se **as capacidades verdadeiramente humanas são objetivadas e transmitidas por meio dos objetos da cultura e das práticas culturais**, a verdadeira fonte do desenvolvimento huma-

no está fora dos indivíduos, e não dentro! As condições sob as quais nos desenvolvemos são, portanto, decisivas.

Mas que "conquistas" e "capacidades" são essas que apenas a cultura é capaz de transmitir? Essa pergunta reflete uma preocupação que orientou as investigações e proposições de Vygotski no campo da psicologia: **o que diferencia o psiquismo humano do psiquismo animal?**

Para esse autor, o estudo dos processos psíquicos superiores especificamente humanos constitui, por excelência, o objeto de estudo da psicologia: "A psicologia busca aquelas formas especificamente humanas de determinismo, de regulação da conduta, que não podem ser simplesmente identificadas de modo algum com a determinação do comportamento animal ou reduzidas a ela." (VYGOTSKI, 1995, p. 89). **Vigotski não deixa dúvidas quanto à primazia da dimensão social sobre a natural na explicação do comportamento humano: "É a sociedade e não a natureza a que deve figurar em primeiro plano como o fator determinante na conduta do homem."** (p.89). Isso porque, como vimos, a cultura permitiu historicamente ao homem superar a determinação natural de sua conduta.

Nossa espécie possui um cérebro que tem como característica fundamental a plasticidade, produto da seleção natural que culminou com o aparecimento do homo sapiens (lembrando

que essa seleção, a partir de determinado ponto, foi influenciada e condicionada pelo próprio processo de trabalho e pelas formas primitivas de cultura de nossas espécies ancestrais). Segundo Valeria Mukhina (1996), “a extraordinária **plasticidade**, a capacidade de aprender, é uma das qualidades mais importantes do cérebro humano e que o diferencia do cérebro animal” (p.39). A autora explica que o cérebro animal já tem, no momento do nascimento, grande parte de sua substância cerebral “ocupada”, pois nela já estão inscritos os **mecanismos inatos de comportamento**, ou seja, **as formas de comportamento transmitidas por herança genética**. Por essa razão, mesmo que um determinado animal, como um gato, por exemplo, seja criado longe de outros de sua espécie, ele manifestará os comportamentos tipicamente felinos. O mesmo vale para cachorros e outros animais domésticos criados em ambiente humano.

Já na espécie humana, ocorre um processo muito diferente. Existem na literatura diversos relatos das chamadas “crianças selvagens”. Victor de Aveyron é talvez um dos mais famosos e bem documentados: ele foi encontrado em janeiro de 1799, com aproximadamente 11 anos de idade, nos bosques de um povoado na França. O comportamento de Victor assemelhava-se mais ao de um animal do que propriamente ao de um ser humano, exibindo agressividade e até mesmo emitindo grunhidos estridentes e incompreensíveis. Submetido a um minucioso exame médico, não foram encontradas anormalidades no garoto. Isso sugere que sua conduta se explica essencialmente pelo isolamento social. A ausência de convívio com outros humanos impediu que Victor desenvolvesse qualidades psíquicas marcadamente humanas.

Podemos perceber, assim, que aquilo que nos constitui como humanos não se transmite geneticamente, mas socialmente. Nesse sentido, o pensamento marxista assume como pressuposto a ideia de que homem não é naturalmente humano, ou seja, o aparato biológico da espécie não é suficiente para garantir nossa humanidade. Quando nascemos, somos “candidatos” à humanidade. Por essa razão, toda criança precisa passar pelo processo de **humanização**.

PARA SABER MAIS:



LEITE, Luci B.; GALVÃO, Izabel (Orgs.). A Educação de um Selvagem. São Paulo: Editora Cortez, 2000.

O garoto selvagem. Direção: François Truffaut. França, 1970.

Crianças selvagens

Leia trecho de uma reportagem publicada pela Revista Aventuras na HISTÓRIA

“Humanos criados como animais: Coração selvagem”, por Flávia Ribeiro, 01/02/2006

O primeiro registro de uma criança selvagem data de 1344: um menino-lobo achado na região de Hesse, na Alemanha, citado pelo filósofo francês Jean-Jacques Rousseau no Discurso sobre a Origem e os Fundamentos da Desigualdade entre os Homens. Mas o fenômeno tem ocorrências recentes. Um exemplo é o russo Andrei Tolstyk, abandonado aos 3 meses e criado por cães. Foi descoberto numa parte remota da Sibéria em 2004, aos 7 anos, andando de quatro, latindo e cheirando tudo o que via.

Cada caso novo de criança selvagem bota um pedaço de lenha na fogueira de uma das mais persistentes questões da ciência: existe uma natureza humana? “O homem não nasce humano. Ele possui, sim, a capacidade de tornar-se humano. Aprender a falar uma língua, por exemplo, é uma exclusividade humana que só se realiza com o contato com outros que falem”, diz Luci Banks-Leite, professora de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). “Nem mesmo a postura bípede se desenvolve se alguém não der a mão antes.” Nas histórias de vida dessas crianças, dois fatores saltam logo aos olhos: primeiro, sua impressionante capacidade de sobreviver nas condições mais adversas: enfrentando frio, calor e, muitas vezes, o ataque de animais. Depois, o árduo caminho que percorrem ao ser educadas para que saiam da condição de selvagens e se tornem “civilizadas”. O isolamento, entretanto, costuma deixar marcas profundas em todas elas. “Algumas perdas são irreversíveis”, diz Luci. (...)

Disponível no endereço: <http://guiadoestudante.abril.com.br/estudar/historia/humanos-criados-como-animais-coracao-selvagem-434572.shtml>

No processo de humanização, a criança precisa se apropriar do patrimônio cultural humano-genérico, ou seja, daquilo que foi produzido historicamente pelo gênero humano, desde a linguagem oral até os equipamentos de tecnologia, dos objetos triviais do cotidiano às obras de arte, das brincadeiras e parlendas à ética, política e filosofia. O conjunto das conquistas histórico-culturais humanas abarca habilidades e funções psicológicas não naturais, não garantidas pelo aparato biológico, dentre as quais Vigotski inclui o pensamento abstrato e a memória voluntária. O pensamento abstrato não é, para o autor, uma capacidade natural que se manifesta à medida que o cérebro madura. Ele demonstrou com suas pesquisas que o próprio desenvolvimento dessa e de outras funções do psiquismo depende de





processos educativos e sociais. Isso significa que o pensamento abstrato, assim como as demais funções superiores, não se desenvolve plenamente se não forem garantidas as condições sociais e educacionais adequadas.

O aparato biológico de nossa espécie possibilita um desenvolvimento psíquico altamente complexo, mas tal funcionamento não está garantido ou formado a priori. Como explica Mukhina (1996, p. 41), as propriedades naturais do organismo criança não criam capacidades psíquicas, embora constituam condições necessárias para sua formação. A autora ilustra essa tese com o exemplo da audição fonemática (capacidade de diferenciar e reconhecer os sons da linguagem falada):

A criança recebe da natureza o aparelho auditivo e os correspondentes setores do sistema nervoso preparados para diferenciar os sons da linguagem. Mas o próprio ouvido linguístico só se desenvolve no processo de assimilação de uma determinada língua, sob a orientação do adulto, com a particularidade de que o ouvido linguístico acaba adaptado às particularidades da língua materna.

Assim, é mediante o processo de assimilação da experiência social que vão se constituindo sistemas funcionais no cérebro da criança. O próprio desenvolvimento do cérebro depende

de sua “ativação” a partir de informações recebidas do ambiente. Mukhina (1996, p. 42) nos lembra que “a ciência já demonstrou que os setores do cérebro que não são exercitados interrompem seu desenvolvimento normal e chegam a se atrofiar. Isso ocorre sobretudo nas etapas precoces do desenvolvimento”. Por essa razão, não é possível pensarmos em um desenvolvimento biológico que percorre seu próprio caminho, paralelamente ao desenvolvimento social e cultural.

Como explica Martins (2013), Vigotski postulou a existência de duas linhas de desenvolvimento: o desenvolvimento biológico e o desenvolvimento cultural. O autor explica que os planos biológico e social não são independentes nem são substituídos um pelo outro, mas se desenvolvem simultânea e conjuntamente, estabelecendo entre si intercorrelações e intercomunicações. O que existe, portanto, é uma unidade, em que o desenvolvimento cultural subordina e condiciona os processos orgânicos, dando-lhes direção. Vale notar que não há harmonia entre natureza e cultura, mas transformação e modificação das inclinações naturais mediante o processo de apropriação da cultura: “o desenvolvimento infantil radica no entrelaçamento dos processos naturais e culturais, mais precisamente, nas contradições que são geradas entre eles” (MARTINS, 2013, p. 79).

Prova de que a dimensão social supera, subordina e dirige o desenvolvimento puramente orgânico é o fato de que crianças que nascem com graves lesões cerebrais podem, mediante oportunidades sociais e educacionais adequadas, desenvolver capacidades culturais altamente complexas. Confira o trecho de uma reportagem publicada na Revista VEJA em 21 de dezembro de 2011:

A vida sem a metade do cérebro, por Gabriela Carelli

O brasileiro Hendrew Gomes, hoje com 17 anos, nasceu com metade da massa encefálica normal. As maiores lacunas estão nos lobos frontal, temporal e parietal, nas áreas responsáveis pela fala, pela leitura, pelo cálculo e pelos movimentos do lado direito do corpo. Aos 3 meses, os médicos o consideraram um caso perdido. O prognóstico era apressado. Hendrew leva uma vida normal de adolescente. Está um pouco atrasado nos estudos — cursa a 7ª série do ensino fundamental enquanto os jovens de sua idade normalmente estão terminando o ensino médio. Aluno esforçado, tira boas notas em matemática, disciplina na qual supostamente ele não teria condições biológicas de aprendizado. Também é um músico exímio. Compõe canções, toca bateria e cavaquinho. Sua evolução não é um milagre, mas o resultado do tratamento neurológico iniciado quando ele tinha 8 anos.

O que os profissionais chefiados pela neurocientista Lúcia Braga, da Rede Sarah de Hospitais de Reabilitação, em Brasília, fizeram foi estimular os neurónios vizinhos às lacunas para que passassem a exercer as funções relacionadas às áreas ausentes. As técnicas utilizadas para despertar outras regiões do cérebro incluíram fisioterapia, aprendizado com o uso do computador, aulas de cálculo e música. Os primeiros resultados positivos puderam ser percebidos em seis meses. Apesar de a massa encefálica de Hendrew não ter aumentado de volume, a substituição de função permitiu a ele uma vida normal. As terapias neurológicas capazes de promover melhoras tão espetaculares são produto de um avanço recente na compreensão do cérebro. O que se comprovou foi a plasticidade cerebral, nome dado à capacidade desse órgão de adaptar sua estrutura e sua fisiologia durante toda a vida. “O cérebro não deve ser comparado a uma máquina, como se fez no passado. A melhor analogia é com cimento molhado, uma massa plástica com a capacidade de se rearranjar em casos de lesão ou trauma, ou em resposta ao pensamento, às experiências e à influência do ambiente”, disse a VEJA o psiquiatra canadense Norman Doidge, da Universidade Columbia e autor do livro *O Cérebro que Se Transforma*, que será lançado no mês que vem no Brasil. (...)

1.2 O processo de apropriação da cultura e o desenvolvimento humano



A fonte do desenvolvimento psíquico humano é a experiência social, a partir da qual os indivíduos se apropriam do patrimônio cultural humano. O psicólogo Alexis Leontiev analisa o processo de apropriação da cultura destacando três características: seu caráter **ativo**, sua natureza mediada e sua propriedade de formar no homem novas funções psíquicas (não-naturais).

O processo de apropriação é “resultado de uma atividade efetiva do indivíduo em relação aos objetos e fenômenos do mundo circundante criado pelo desenvolvimento da cultura humana.” (LEONTIEV, 1978, p.271). Isso significa que a apropriação das objeções da cultura se realiza mediante a atividade da criança: na atividade e pela atividade. Mas para isso não serve qualquer atividade. Não basta que a criança interaja com o objeto. É preciso que ela realize o que Leontiev chamou de **atividade adequada**, ou seja, aquela que contém os traços essenciais da atividade encarnada no objeto. Em outras palavras, o indivíduo deve reproduzir em sua atividade as operações motoras (e/ou cognitivas) incorporadas no objeto. Para que a criança domine o uso de um instrumento da cultura como, por exemplo, um pincel, é preciso que ela utilize esse objeto como parte da ativi-

dade de pintura, conquistando a necessária coordenação de movimentos e a capacidade de uso intencional do instrumento visando à aplicação de tinta em um determinado suporte.

O termo atividade representa aqui uma categoria teórica, que será mais abordada no próximo capítulo. Como conceito científico, seu significado difere de sua acepção no senso comum e em outras teorias. Atividade é um processo que se constitui de uma cadeia de ações, voltadas a determinados fins, os quais, encadeados, atendem ao motivo que impulsiona a atividade (sendo que o motivo reflete uma necessidade humana e identifica o objeto que a satisfaz). Atividade não é, portanto, sinônimo de ação ou de simplesmente “fazer alguma coisa”.



Num primeiro momento, o contato com os objetos é exploratório e o uso que a criança deles faz é indiscriminado, ou seja, realiza movimentos próprios à utilização de outros objetos com os quais ela já tem familiaridade. Esse contato exploratório é, sem dúvida, necessário e importante, mas não suficiente. Num segundo momento, a

criança apropria-se das ações e operações específicas pertinentes à utilização do pincel. Para que isso aconteça, se faz necessária a mediação de outrem.

Isso nos conduz à segunda característica apontada por Leontiev. O adulto apresenta-se para a criança como o portador dos modos socialmente desenvolvidos de ação com os objetos. Ele apresenta modelos de ação que serão reproduzidos pela criança e orienta a utilização do objeto, por meio de instruções, muitas vezes corrigindo os movimentos da criança até que ela adquira domínio sobre o instrumento. Essa mediação se faz fundamental porque, embora os objetos contendam atividade humana cristalizada e materializada, o contato imediato com o objeto não revela para a criança qual é a atividade adequada. Não só para a criança, mas também para nós adultos isso acontece com relativa frequência! Observe a figura 1. Você domina as ações e operações necessárias para utilizar esse instrumento da cultura? Conhece ao menos sua função social?



Figura 1: Exemplo de instrumento da cultura. Fonte: Imagem capturada em www.assistiva.mct.gov.br.

Trata-se de uma reglete, acompanhada de uma punção, instrumentos para escrita Braille. Nosso domínio desses instrumentos dependeria, decisivamente, da mediação de outras pessoas dispostas a nos transmitirem os conhecimentos, habilidades e processos psíquicos necessários à sua utilização. O mesmo é válido para objetivações humanas em outras esferas da cultura, incluindo instrumentos musicais, equipamentos esportivos, conceitos científicos, e assim por diante. É preciso que alguém nos revele as propriedades do objeto que não somos capazes de perceber imediatamente; que nos explique os mecanismos que regulam seu funcionamento; que indique os movimentos necessários para correta utilização do instrumento. Isso significa que o processo de apropriação da cultura tem, por excelência, um caráter educativo:

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente dadas aos homens nos fenômenos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas postas. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões, “os órgãos da sua individualidade”, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança aprende a atividade adequada. Pela



sua função, este processo é, portanto, um processo de **educação**” (p.272, grifos nossos)



A apropriação da cultura é, portanto, um processo ativo por parte do sujeito e que demanda a mediação do outro: a atividade adequada forma-se na criança mediante a imitação do modelo ou atendimento das instruções do professor. O terceiro traço essencial desse processo é que ele tem como característica fundamental a formação de novas funções psíquicas e capacidades no indivíduo: “a apropriação de um objeto gera na atividade e na consciência do homem novas necessidades e novas forças, faculdades e capacidades” (LEONTIEV, 1978). **À medida que nos apropriamos das objetivações da cultura, as faculdades e capacidades nelas incorporadas tornam-se, utilizando uma expressão de Marx, órgãos da nossa individualidade.**

Outra característica que distingue os instrumentos humanos dos proto instrumentos utilizados por determinadas espécies é que os objetos naturais empregados pelos animais estão subordinados aos movimentos naturais pré-programados da espécie. Por essa razão, os “instrumentos” não formam nos animais novas

operações motoras. No caso do homem, a relação é inversa: é a mão que se subordina ao instrumento, mediante um processo de reorganização dos movimentos naturais (LEONTIEV, 1978)

Pensemos no processo de apropriação de um instrumento da cultura relativamente simples: uma escova de cabelo. Os primeiros contatos da criança com esse objeto serão, como vimos, exploratórios: ela vai examinar a escova, balançar, bater, dependendo da idade poderá mordê-la. Trata-se de um uso indiscriminado dos objetos, momento em que a criança utiliza as operações e ações que já domina para manusear o novo objeto, independentemente de seu conteúdo social. Começamos então a ensiná-la a utilizar esse instrumento, apresentando modelos e instruções, convidando-a a aprender. Para dominar o uso desse objeto, a criança precisa ser capaz de agarrá-lo com a mão com força suficiente e realizar movimentos coordenados com o braço, sendo capaz de executar, avaliar e replanejar seus movimentos. **Isso pode nos parecer trivial, mas trata-se de um aprendizado complexo!** Nesse processo, a criança reorganiza seus movimentos, subordinando-os às exigências de utilização do instrumento. **Formam-se na criança novas operações motoras e cognitivas.**

Saviani (2005) nos revela que esse processo tem relação com o problema da liberdade. Quando a criança alcança o domínio do uso do objeto, forma-se nela uma **disposição permanente para essa ação**, que passa a fazer parte de seu repertório, compondo sua segunda natureza, tornando-a, portanto, capaz de exercer livremente determinada atividade. O **fundador da pedagogia histórico-crítica enfatiza a importância da repetição e da automatização** para que isso seja alcançado, e assim ilustra e explica esse processo:

Assim, por exemplo, para se aprender a dirigir um automóvel é preciso repetir constantemente os mesmos atos até se familiarizar com eles. Depois já não será necessário a repetição constante. Mesmo se esporadicamente, praticam-se esses atos com desenvoltura, com facilidade. Entretanto, no processo de aprendizagem, tais atos, aparentemente simples, exigiam razoável concentração e esforço até que fossem fixados e passassem a ser exercidos, por assim dizer, automaticamente. Por exemplo, para se mudar a marcha com o carro em movimento, é necessário acionar a alavanca com a mão direita sem se descuidar do volante, que será controlado com a mão esquerda, ao mesmo tempo que se pressiona a embreagem com o pé esquerdo e, concomitantemente, retira-se o pé direito do acelerador. A con-

centração da atenção exigida para realizar a sincronia desses movimentos absorve todas as energias. Por isso o aprendiz não é livre ao dirigir. No limite, eu diria mesmo que ele é escravo dos atos que tem que praticar. Ele não os domina, mas, ao contrário, é dominado por eles. A liberdade só será atingida quando os atos forem dominados. E isto ocorre no momento em que os mecanismos forem fixados. Portanto, **por paradoxal que pareça, é exatamente quando se atinge o nível em que os atos são praticados automaticamente que se ganha condições de exercer, com liberdade, a atividade que compreende os referidos atos.** Então, a atenção liberta-se, não sendo mais necessário tematizar cada ato. Nesse momento, é possível não apenas dirigir livremente, mas também ser criativo no exercício dessa atividade. (SAVIANI, 2005, p.19).

Vemos, assim, que a **aprendizagem forma novas capacidades e habilidades nos indivíduos mediante a apropriação da atividade humana fixada nos objetos e instrumentos da cultura e nos modos sociais de sua utilização.** O mesmo movimento ilustrado pela análise da aprendizagem do uso da escova de cabelo e do processo de aprender a dirigir se dá com relação às demais objetivações da cultura humana.

Pensemos, por exemplo, em um instrumento musical. Quantas novas



capacidades (não naturais) precisamos desenvolver para dominar um instrumento! Mas sem dúvida mais desafiador é perceber que o mesmo processo se dá em relação às objetivações ideais (não-materiais) da cultura.

Podemos estabelecer um paralelo entre a transformação em nossos atos motores (e psíquicos) que ocorre quando aprendemos a tocar um instrumento musical e a transformação que ocorre em nosso pensamento quando nos apropriamos do conhecimento científico.



O conhecimento provoca revoluções em nosso pensamento, formando novas operações mentais, novas capacidades psíquicas, a medida em que os conceitos exigem novos movimentos de nosso pensamento. Assim como os movimentos de nossa mão se reorganizam para sermos capazes de tocar um instrumento, os movimentos de nosso pensamento se reorganizam e se complexificam na medida em que aprendemos novos conceitos e relações. O mesmo vale para a arte literária: as imagens criadas pela literatura provocam novos movimentos e operações afetivo-cognitivas em nosso psiquismo. As obras de arte em geral desenvolvem nossa sensibilidade, refinam nossa percepção, aguçam nosso senso estético. E assim por diante. Marx já nos dizia que



a humanização dos sentidos – a sensibilidade do ouvido musical, o olhar que reconhece a beleza das formas – é um

produto da história humana; assim sendo, o desenvolvimento subjetivo dessas capacidades, em cada indivíduo singular, depende da riqueza de seu mundo objetivo, isto é, das oportunidades de apropriação das objetivações humanas que materializam essa sensibilidade historicamente conquistada pelo homem, que não nos é dada pela natureza biológica.

Essas capacidades de que falamos não existem a priori dentro de nós, mas são formadas como resultado do esforço de apropriação da atividade humana incorporada nas objetivações da cultura. Quando passamos a dominá-las, elas passam a ser constitutivas do nosso ser, **convertem-se, como vimos, em órgãos da nossa individualidade.**

A principal característica do processo de apropriação ou de 'aquisição' que descrevemos é, portanto, **criar no homem aptidões novas, funções novas.** É nisso que se diferencia do processo de aprendizagem dos animais. Enquanto este último é resultado de uma adaptação individual do comportamento genérico a condições de existência complexas e mutantes, a **assimilação no homem é um processo de reprodução, nas propriedades do indivíduo, das propriedades e aptidões historicamente formadas da espécie humana.** (LEONTIEV, 1978, p.270)

Podemos compreender, assim, que a fonte de desenvolvimento das capacidades humanas são as objetivações da cultura e as práticas culturais historicamente produzidos pelos homens. A apropriação da cultura se confunde com o próprio processo de humanização dos indivíduos, que é realizado pelos processos educativos.

Cabe notar, à luz dessa teoria, que as possibilidades de desenvolvimento e a qualidade das mediações proporcionadas aos indivíduos dependem das condições sociais de vida e educação a que estão submetidos, as quais, em nossa sociedade, organizam-se de forma radicalmente desigual e injusta. Essa constatação coloca em tela a importância dos processos educativos e a função social da escola em nossa sociedade.

1.3 Concepção de educação

Fundamentada na concepção de homem como ser histórico-cultural, a pedagogia histórico-crítica define o trabalho educativo como:

“o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2005, p.13).

Como nos lembra Saviani (2005), o que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens. Se, como vimos, aquilo

que nos faz humanos não se transmite biologicamente mas socialmente, nossa própria humanidade precisa ser produzida, construída. É justamente essa a tarefa da educação.

Assim sendo, o trabalho educativo deve ter como horizonte a universalização das máximas possibilidades geradas pelo processo histórico de desenvolvimento do gênero humano a todos os indivíduos (PASQUALINI; MAZZEU, 2008). A função social da escola deve ser, nesse sentido, a socialização do patrimônio cultural humano-genérico, ou ainda, a transmissão do saber historicamente sistematizado pelo conjunto dos homens.

A escola cumpre sua função quando garante que a riqueza do patrimônio cultural da humanidade se converta em patrimônio de cada criança, ampliando suas possibilidades de inserção e objetivação na realidade social.

Ao mesmo tempo que advogamos que a função social da escola é a transmissão do saber sistematizado, é preciso que tenhamos clareza que na sociedade capitalista a escola é permeada por contradições. Vivemos em uma sociedade marcada pela desigualdade estrutural (e não acidental) entre os homens e é nessa sociedade que está situada a escola. Falamos, portanto, de uma instituição inserida na complexa trama social fundada na exploração e na dominação que caracterizam o capitalismo e que colabora de forma decisiva para a reprodução desse sistema social: “a escola é



determinada socialmente; a sociedade em que vivemos, fundada no modo de produção capitalista, é dividida em classes com interesses opostos; portanto, a escola sofre a determinação do conflito de interesses que caracteriza a sociedade” (SAVIANI, 1987, p.35). Logo, faz-se necessário desvelar a função de reprodução da ideologia e transmissão de valores que concorrem para a manutenção da ordem social injusta e excludente em que vivemos desempenhada pela escola, bem como seu papel de conformação da mão-de-obra (PASQUALINI; MAZZEU, 2008). Autores conhecidos como crítico-reprodutivistas têm feito essa denúncia de modo bastante contundente.

Dermeval Saviani (1987) reafirma a importante contribuição do crítico-reprodutivismo ao desmascarar os determinantes materiais que condicionam a instituição escolar e desconstruir o poder ilusório de harmonização social atribuído à escola por teorias não críticas no campo da educação. Por outro lado, considerando o caráter contraditório da realidade, afirma a possibilidade de uma teoria pedagógica que capte criticamente a escola como um instrumento capaz de contribuir para a transformação da sociedade. Abrantes (2011, p. 27-28) assim sintetiza a contradição inerente à escola na sociedade capitalista, colocando-a como espaço de disputa:

Para a classe do capital, a escola cumpre a função da formação diferen-

ciada da força de trabalho, tendo como objetivos a instrução técnica para os interesses da produção e o desenvolvimento do “assujeitamento” dos indivíduos às relações de exploração. Para a classe trabalhadora, a escola cumpre a função da formação igualitária das forças produtivas, lutando pela educação técnica e científica, aliada à produção da rebeldia frente às injustiças. Essas duas posições antagônicas, em nossa interpretação, sintetizam a luta de classes que se expressa no campo da educação escolar. (grifos nossos).

Reconhecendo a determinação social da escola, a pedagogia histórico-crítica busca afirmar uma concepção pedagógica que se posicione em favor dos interesses da classe trabalhadora, tendo como horizonte a superação das relações de exploração e dominação entre os homens.

Ao pensar a escola a serviço da transformação social, a pedagogia histórico-crítica empenha-se na defesa da especificidade dessa instituição, isto é, de sua função especificamente educativa, ligada à transmissão do saber sistematizado historicamente acumulado. Na sociedade capitalista, o acesso ao conhecimento não é garantido a todas as pessoas, ao contrário, é objeto de apropriação privada, privilégio de minorias. Quem atua nas redes públicas de ensino de nosso país

vivencia essa realidade cotidianamente: o contato com as famílias trabalhadoras revela de forma gritante o quanto aqueles submetidos à exclusão sócio-econômica são também usurpados do direito à apropriação do conhecimento sistematizado, fato que tem implicações profundas na vida das pessoas. O esvaziamento da formação docente na contemporaneidade é também um reflexo desse fenômeno: o próprio professor, como trabalhador, se vê aliado do direito ao acesso e apropriação do conhecimento humano em suas formas mais elevadas.

Diante desse cenário, a pedagogia histórico-crítica defende que é justamente pela **democratização da cultura letrada e do saber científico** que a escola pode contribuir para a transformação social. Isso porque, como afirmava o professor Dermeval Saviani já na década de 1970: sem dominar aquilo que os dominantes dominam, os dominados não chegam a se libertar da dominação. Assim, nas palavras de Nereide Saviani (1998, p. 58): “a escola deve permitir que os dominados tenham acesso aos conhecimentos monopolizados pelos dominantes e os utilizem como arma não só para entender a realidade mas também para transformá-la”.

Trata-se, portanto, de uma corrente pedagógica que vislumbra a formação de homens e mulheres conscientes da realidade concreta em que vivem e das

determinações que condicionam sua existência, capazes de compreender “os limites e problemas da atual forma humana de produzir a existência” (ABRANTES, 2011, p. 21) e que se assumam como sujeitos da história individual e coletiva.

A concretização da finalidade do trabalho educativo proposta pela pedagogia histórico-crítica implica dois aspectos. O primeiro refere-se à **identificação dos elementos culturais** que precisam ser assimilados pelos indivíduos em seu processo de humanização. O segundo diz respeito à **descoberta das formas mais adequadas** para transmitir esses elementos culturais e garantir sua apropriação, ou seja, diz respeito à “organização dos meios (conteúdos, espaço, tempo e procedimentos) através dos quais, progressivamente, cada indivíduo singular realize, na forma de segunda natureza, a humanidade produzida historicamente” (SAVIANI, 2005, p. 14).

Dediquemo-nos a analisar demoradamente esses dois aspectos. A **identificação dos elementos culturais** a serem transmitidos às novas gerações como condição para sua humanização refere-se ao problema do **conteúdo** do ensino. Trata-se da decisão pedagógica orientada a responder a pergunta: **o que ensinar?** Esse problema diz respeito, portanto, ao **currículo** escolar.

Conforme Duarte et al. (2012), a discussão sobre os conhecimentos que





devam fazer parte dos currículos escolares está entre as principais tarefas dos educadores e pesquisadores que trabalham na perspectiva histórico-crítica, uma vez que se compreende a apropriação ativa do conhecimento como fonte do desenvolvimento do pensamento e das demais funções psíquicas humanas: "(...) há que se identificar quais conhecimentos podem produzir, nos vários momentos do desenvolvimento pessoal, a humanização do indivíduo (...)" (p.3957). Com relação a esse aspecto, Saviani (2003) alerta para a necessidade de se distinguir entre o essencial e o acessório na escola, evitando o risco de apagamento da fronteira entre o que é nuclear e o que é secundário, entre as atividades necessárias que concretizam a razão de ser da escola e aquilo que é complementar.³

Tendo em vista essas considerações, a pedagogia histórico-crítica indica dois princípios para orientar a tarefa de seleção de conteúdos de ensino. O primeiro é o critério do clássico (SAVIANI, 2005). O segundo são as esferas não cotidianas de objetivação do gênero humano (DUARTE, 1996).

A noção de "clássico" é reivindicada por Saviani (2005) como de grande importância para a pedagogia. Segundo o autor, "o clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial." (p.13). Ainda segundo o autor, "clássico, em verdade, é o que resistiu ao tempo" (p.18), ou seja, é o conhecimento que se mostrou, historicamente, relevante para a elucidação e o enfrentamento dos problemas, dramas e dilemas da existência humana e, portanto, relevante para o desenvolvimento humano dos indivíduos das novas gerações.

³ A elaboração da matriz curricular que compõe a segunda parte desse documento corresponde, justamente, a um esforço de identificação dos conhecimentos e habilidades centrais ou nucleares que devem ser transmitidos à criança na educação infantil tendo em vista a promoção do desenvolvimento infantil em suas máximas possibilidades.

"Do ponto de vista prático, trata-se de retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares. Lutar contra a marginalidade através da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais. (SAVIANI, 1987, p. 36).

 Duarte (1996) defende a tese de que a educação escolar deve desempenhar, na formação dos indivíduos, a função de **mediação entre a vida cotidiana e as esferas não-cotidianas de objetivação do gênero humano**, especialmente a ciência e a arte. O autor argumenta que uma prática pedagógica escolar voltada ao pleno desenvolvimento humano não visa fundamentalmente satisfazer as necessidades já dadas pela vida cotidiana, "(...) mas produzir no aluno necessidades de tipo superior, que não surgem espontaneamente, e sim pela apropriação dos conteúdos das esferas de objetivação genérica para si." (p.58). Ao produzir novas necessidades e novas capacidades nos indivíduos, o processo de apropriação das objetivações genéricas para si requalifica a própria relação do aluno com sua vida cotidiana. Do ponto de vista da prática pedagógica, isso significa que as esferas não cotidianas de objetivação é que devem fornecer as referências para a elaboração dos currículos escolares, bem como para a organização do processo de ensino⁴. Na educação infantil, considerando a importância que as aprendizagens relativas à vida cotidiana têm nesse momento do desenvolvimento, o cotidiano deve ser a porta de entrada para o não cotidiano.

Por fim, **cabe esclarecer que o problema da seleção dos conteúdos de ensino** não pode ser enfrentada senão na unidade conteúdo-forma, o que nos conduz ao segundo aspecto indicado por Saviani (2005): a descoberta das formas mais adequadas para transmitir os elementos culturais necessários à humanização dos indivíduos. Isso significa afirmar que responder à pergunta "o que ensinar?" implica necessariamente ter clareza sobre "como ensinar?".

  **Martins (2013) ressalta** que a ênfase conferida pela pedagogia histórico-crítica aos conhecimentos clássicos, historicamente sistematizados, é acompanhada da **proposição de uma organização sequencial** pela qual esses conhecimentos se convertem em **saberes escolares** a serem diretamente disponibilizados à aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, o **conteúdo do ensino e a forma** de ensinar são decisões pedagógicas que devem necessariamente considerar o **destinatário do** ato educativo, ou seja, a criança a quem se ensina. Martins (2013, p. 297) sintetiza essa ideia formulando o princípio da **triade forma-conteúdo-destinatário** como exigência primeira do

⁴ Para um entendimento aprofundado dessa complexa teorização, recomendamos o estudo do livro "Educação escolar, teoria do cotidiano e a Escola de Vigotski" (DUARTE, 1996).

planejamento do ensino. De acordo com a autora, “nenhum desses elementos, esvaziados das conexões que os vinculam, pode, de fato, orientar o trabalho pedagógico”.

O conceito de **esferas não cotidianas** de objetivação foi proposto pela filósofa Agnes Heller. Em sua análise, no curso do processo histórico de desenvolvimento do gênero humano, foi possível o surgimento da diferenciação entre a esfera das objetivações genéricas para si e a esfera das objetivações genéricas para si. Como explica Duarte (1996, p.32-3), “as **objetivações genéricas em si** formam a **base da vida cotidiana** e são constituídas pelos **objetos, pela linguagem e pelos usos e costumes**. As objetivações genéricas para si formam a base dos âmbitos não cotidianos da atividade social e são constituídas pela **ciência, pela arte, pela filosofia, pela moral e pela política**.” Em linhas gerais, podemos afirmar que, diferentemente da esfera da vida cotidiana, que é

marcada por um funcionamento predominantemente espontâneo, pragmático e irrefletido, as esferas não cotidianas de objetivação humana exigem do homem uma relação consciente e refletida com sua própria atividade.

Exploremos um pouco as relações entre esses elementos. O **conteúdo** que se pretende transmitir deverá ser assimilado por um sujeito determinado, a **criança**. Assim sendo, **não é possível selecionar conteúdos de ensino desconsiderando quem é a criança** a quem estamos ensinando, ou seja, sem compreender as possibilidades de assimilação do conteúdo pela criança em dado momento de seu desenvolvimento. É preciso conhecer a criança!

Mas o que significa conhecer a criança? Quais aspectos se mostram relevantes para que **criança e conteúdo** possam entrar em relação? Trata-se de uma tarefa altamente complexa e desafiadora. Em primeiro lugar, é preciso diagnosticar o “estado atual” de desenvolvimento de nossas crianças. Para tanto, é **necessário conhecer o funcionamento psíquico e comportamental próprio de seu período atual do desenvolvimento: quais são as características esperadas?** quais as qualidades do psiquismo infantil e como a criança se re-

laciona com o mundo nesse período do desenvolvimento psíquico?

Ao mesmo tempo, o momento atual do desenvolvimento precisa ser compreendido como parte ou momento de um processo, ou seja, é preciso conhecer o percurso do desenvolvimento, captar seu movimento, sua lógica interna. Em outras palavras, é preciso conhecer as conquistas essenciais de cada momento desse processo e o horizonte de desenvolvimento que se apresenta a cada momento e se renova e amplia continuamente. Isso implica conhecer as leis gerais (universais) que regem o desenvolvimento psíquico, mas também as circunstâncias particulares de desenvolvimento de nossos alunos. Munidos desse conhecimento, somos capazes de avaliar o quanto nossas crianças concretas já alcançaram aquilo que é esperado para esse momento em termos do desenvolvimento psíquico e no que precisam avançar. “Esse conhecimento sobre a criança orienta a seleção do conteúdo de ensino pelo professor, na medida em que permite identificar e avaliar qual conteúdo pode promover o desenvolvimento psíquico a cada momento (o que ensinar).” (PASQUALINI, 2010, p.135).

Além disso, conhecer o desenvolvimento infantil é condição para delinear a forma de ensinar (como ensinar), ou seja, quais encaminhamentos metodológicos são adequados para esse período do desenvolvimento considerando

as características atuais do psiquismo da criança e seu devir. É fácil perceber que a forma de ensinar uma criança na primeira infância é bastante diferente da forma de ensinar uma criança na transição à idade escolar, uma vez que seu psiquismo vai continuamente conquistando novas capacidades e ampliando sua possibilidade de captação da realidade e de realização de atividades mais complexas em termos de estrutura e conteúdo. Mas se à primeira vista é fácil perceber que existe diferença, compreender teoricamente qual é essa diferença exige um processo de análise mais aprofundado. Que tipo de tarefa deve ser proposto à criança na primeira infância e na transição ao ensino fundamental? O que muda na forma de ensinar? E por que muda?

Em verdade, é extremamente complexa e desafiadora a tarefa de definir qual a melhor forma de ensinar determinado conteúdo para determinado grupo de crianças. Além do conhecimento científico sobre o desenvolvimento infantil, coloca-se a necessidade de compreensão teórica do conteúdo de ensino por parte do professor.

É preciso que o professor compreenda conceitualmente o conteúdo a ser ensinado, ou seja, que compreenda sua lógica interna, para que seja capaz de organizar o percurso necessário para apropriação do conteúdo mediante uma ação pedagógica sequen-

ciada (PASQUALINI, 2010), de modo que cada ação dominada pela criança constitua um pré-requisito lógico para a conquista posterior.

Defendemos aqui a necessidade de um exercício de **análise do conteúdo** a ser ensinado como subsídio (ou condição) para o planejamento. É esse trabalho que permitirá ao professor definir adequadamente as estratégias ou procedimentos de ensino, **selecionar os recursos** necessários para que a aprendizagem se concretize e **organizar a atividade da criança**.

Caminhando para a finalização dessa reflexão sobre o trabalho educativo, é importante lembrar que a tríade forma-conteúdo-destinatário se realiza sob **condições concretas** determinadas. As condições no interior das quais se processa o trabalho educativo se referem tanto a aspectos que podem ser alterados ou manejados pelo professor (como a disposição do mobiliário dentro da sala de aula) quanto aspectos postos com os quais ele tem que lidar (como o horário de funcionamento da escola, o número de crianças matriculadas na turma ou a disponibilidade de matérias pedagógicas e brinquedos). (PASQUALINI, 2010). Especialmente na educação infantil, as condições têm impacto sobre o comportamento das crianças e suas possibilidades de aprendizagem, de modo que o manejo (possível) das condições deve ser orientado

pela clareza dos elementos da cultura que se pretende transmitir (conteúdo) e pelo conhecimento científico sobre **quem é a criança**.

Quais são os pré-requisitos para a **apropriação do conteúdo**? Quais as habilidades e conhecimentos envolvidos? **O que é essencial e o que é secundário**? Por onde começar? Qual o próximo passo? O que vem em seguida? Ao final do trabalho, o que exatamente se espera que a criança tenha compreendido e que habilidades se espera que tenha dominado?

Apoiados em Saviani (2011), podemos concluir que **é tarefa do professor, como profissional da educação, organizar sistematicamente o processo ensino-aprendizagem** das crianças contemplando de **forma intencional e cientificamente fundamentada** aquilo que é ensinado (conteúdo), a pessoa a quem se ensina (destinatário), o modo como se ensina (forma) e as condições (espaço-temporais, físicas e sociais) sob as quais se ensina.

Diante do exposto, fica claro que a pedagogia histórico-crítica compreende o **professor como aquele que dirige o processo de ensino-aprendizagem**



visando promover o desenvolvimento humano do aluno em suas máximas possibilidades. Esse posicionamento teórico-político ganha relevo em tempos de declarada desvalorização e esvaziamento do trabalho do professor, como denunciado por Facci (2004). A autora evidencia que o ideário pedagógico contemporâneo é fortemente contaminado pela descaracterização do professor como um profissional que está na escola para ensinar. Em nome de uma suposta centralidade da criança no processo pedagógico, propõe-se que o professor não ensine, mas apenas acompanhe, oriente, estimule, facilite, partilhe. Arce (2004, p. 160) considera que, com isso,

(...) o professor sofre um violento processo de descaracterização, deixando de ensinar e reduzindo sua interferência na sala de aula a uma mera participação. (...) Em lugar do professor ensinando são colocadas (...) relações de escuta e reciprocidade, pois o professor não mais dirige – ele segue: segue a criança, seus desejos, interesses e necessidades.

Nessa perspectiva, o processo educativo junto à criança pequena acaba convertendo-se em mero acompanhamento do processo de desenvolvimento infantil, como se esse desenvolvimento se desse quase que espontaneamente. Trata-se de uma naturalização do de-

envolvimento infantil, que ignora o papel do processo educativo na própria formação dos desejos, interesses e necessidades da criança.

No arcabouço teórico da pedagogia histórico-crítica entende-se que o professor não pode ficar refém dos desejos, interesses e necessidades imediatos trazidos pela criança, sob pena de empobrecimento da experiência escolar. Mas ao mesmo tempo, o desejo, o interesse, a necessidade são elementos fundamentais para o processo de aprendizagem. Isso porque a aprendizagem é um fenômeno que envolve o sujeito como um todo, ou seja, um processo afetivo-cognitivo, que mobiliza processos intelectivos em unidade com emoções e sentimentos. Trata-se, então, de instigar o desejo, provocar o interesse, produzir a necessidade pelo novo:

A pedagogia histórico-crítica pauta-se no postulado de que novas necessidades são formadas nos indivíduos a partir da apropriação da cultura, cabendo à educação escolar a tarefa de produzir nos indivíduos novas necessidades – carecimentos não-cotidianos – e não ater-se ou limitar-se aos interesses e necessidades trazidos *a priori* pelo alunado. (PASQUALINI; MAZZEU, 2008, p. 89-90).

Cabe destacar que novas necessidades emergem na criança na dependência de um contexto que produza,

objetivamente, a necessidades de novas ações (SFORNI, 2004), ou seja, na dependência de como nós, adultos, organizamos a atividade da criança.

Na concepção histórico-crítica e histórico-cultural, não é possível se pensar o papel do educador como alguém que apenas estimula e acompanha a criança em seu desenvolvimento, mas sim como aquele que ensina, entendendo o ato de ensinar como “a **intervenção intencional e consciente do educador que visa garantir a apropriação do patrimônio humano-genérico pela criança, promovendo, assim, seu desenvolvimento psíquico.**” (PASQUALINI, 2006, p. 193-4). Nesse sentido, “o professor [de educação infantil] é compreendido como alguém que transmite à criança os resultados do desenvolvimento histórico, explicita os traços da atividade humana objetivada e cristalizada nos objetos da cultura e organiza a atividade da criança.” (p. 192).

Nos diferentes segmentos educacionais, o ato de ensinar deverá ser conduzido considerando-se as especificidades do desenvolvimento infantil (quem é a criança). Na educação infantil, o professor deve planejar e propor atividades e orientar as ações das crianças durante sua realização, orientando o olhar da criança, chamando sua atenção para determinados aspectos da realidade que ela ainda não percebe por si mesma, dando instruções, instigando o interesse

da criança pela tarefa, oferecendo modelos, fazendo perguntas orientadoras, convidando a criança a fazer comparações, introduzindo novas ferramentas (materiais e psíquicas), demandando ações cada vez mais complexas, planejando conjuntamente as ações, e assim por diante. Na medida em que a criança avança no desenvolvimento de suas funções psíquicas e do controle voluntário da conduta, novas possibilidades vão se abrindo, incluindo preleções breves sobre determinados temas.

Vemos, assim, que a pedagogia histórico-crítica volta-se para a formação humana em sua totalidade. A apropriação do saber escolar não é algo restrito ao âmbito cognitivo, mas meio de desenvolvimento da consciência crítica e da personalidade dos indivíduos. Visando oferecer subsídios para o trabalho educativo orientado a esse horizonte, abordaremos nos próximos capítulos o desenvolvimento do psiquismo humano na relação com o ensino escolar e uma análise histórico-cultural do problema dos períodos ou fases do desenvolvimento infantil.

Referências

- ABRANTES, A. A. A educação escolar e a promoção do desenvolvimento do pensamento: a mediação da literatura infantil. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- ARCE, A. A Pedagogia na Era das Revoluções: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel. Campinas: Autores Associados, 2002.
- ARCE, A. Pedagogia da infância ou fetichismo da infância? In: DUARTE, N. (Org.). Crítica ao fetichismo da individualidade. Campinas: Autores Associados, 2004.
- DAVIDOV, V. La enseñanza escolar e el desarrollo psíquico. Moscú: Progreso, 1988.
- DELLA FONTE, S. S. Fundamentos teóricos da pedagogia histórico-crítica. In: GALVÃO MARSIGLIA, A. C. Pedagogia histórico-crítica: 30 anos. Campinas: Autores Associados, 2011.
- DUARTE, N. Educação escolar, teoria do cotidiano e a Escola de Vigotski. Campinas: Autores Associados, 1996.
- DUARTE, N. et al. O marxismo e a questão dos conteúdos escolares. SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS 'HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL', 9. 2012. João Pessoa. Anais... João Pessoa: UFPB, 2012.
- FACCI, M. G. D. Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.
- LEONTIEV, A. O desenvolvimento do psiquismo. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.
- MARTINS, L. M. O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2013.
- MARX, K. O capital: crítica da economia política, Livro I, Tomo I. São Paulo: Nova Cultural, 1985.
- MUKHINA, V. Psicologia da idade pré-escolar. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- PASQUALINI, J. C. Contribuições da psicologia histórico-cultural para a educação escolar de crianças de 0 a 6 anos: desenvolvimento infantil e ensino em Vigotski, Leontiev e Elkonin. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara.
- PASQUALINI, J. C. Princípios para a organização do ensino na educação infantil na

perspectiva Histórico-Cultural: um estudo a partir da análise da prática do professor de educação infantil. 2010. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara.

PASQUALINI, J. C.; MAZZEU, L. T. B. Em defesa da escola: uma análise histórico-crítica da educação escolar. Educação em revista, Marília, v. 9, n. 1, p. 77-92, 2008.

SFORNI, M. S. F. Aprendizagem conceitual e organização do ensino: contribuições da teoria da atividade. Araraquara: JM, 2004.

TULESKI, S. C. Vygotski: a construção de uma psicologia marxista. Maringá: EDUEM, 2002.

SAVIANI, D. Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 17. ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 1987.

SAVIANI, D. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, D. Apresentação. In: ARCE, A.; SILVA, D. A. S. M.; VAROTTO, M. Ensinando ciências na educação infantil. Campinas: Alínea, 2011.

SAVIANI, N. Saber escolar, currículo e didática: problemas na unidade conteúdo/método no processo pedagógico. Campinas: Autores Associados, 1998.

VYGOTSKI, L. S. Obras escogidas, tomo III. Madri: Visor, 1995.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

2

O desenvolvimento do psiquismo e o ensino escolar

“A educação não apenas influi em alguns processos de desenvolvimento, mas reestrutura as funções do comportamento em toda sua amplitude. (VIGOTSKI, 2004, p.99)

Juliana Campregher Pasqualini

Vimos no capítulo anterior que a prática pedagógica orienta-se pela **triade forma-conteúdo-destinatário**, sendo condição fundamental para o trabalho do professor conhecer a criança e compreender cientificamente seu desenvolvimento. Também no capítulo anterior vimos que a contribuição fundamental da psicologia para a prática pedagógica é justamente elucidar as leis do desenvolvimento do psiquismo da criança sobre o qual incide o ato pedagógico. Nesse capítulo, nos dedicaremos à apresentação da teoria elaborada pela Escola de Vigotski para explicar o desenvolvimento do psiquismo humano, derivando implicações pedagógicas. No capítulo seguinte, com base no sistema teórico aqui exposto, nos debruçaremos sobre os diferentes períodos do desenvolvimento da criança desde seu ingresso na educação infantil até a transição ao ensino fundamental.

Vigotski inaugura uma nova abordagem do processo de desenvolvimento infantil, compreendendo-o como processo histórico-cultural. O autor refuta concepções inatistas que compreendem o desenvolvimento como um processo de maturação de potências internas previamente dadas, e da mesma forma se opõe a concepções ambientalistas, que desconsideram o papel ativo da criança como sujeito de seu processo de desenvolvimento e empregam os mesmos princípios e conceitos para explicar a conduta humana e animal. Além disso, Vigotski **não pode ser considerado um autor interacionista**, pois sua teoria não explica o desenvolvimento a partir da interação entre fatores biológicos e sociais, mas pressupõe uma relação complexa entre o desenvolvimento cultural e as disposições naturais da espécie, em que a cultura supera dialeticamente as determina-

ções naturais, como discutido no primeiro capítulo de fundamentação teórica dessa proposta.

Para Vigotski, o desenvolvimento infantil não pode ser explicado a partir de leis naturais universais. O elemento decisivo para explicar o desenvolvimento psíquico infantil é a **relação criança-sociedade**. As condições históricas concretas, o lugar que a criança ocupa no sistema de relações sociais e suas condições de vida e educação são determinantes do percurso a ser percorrido pelo desenvolvimento psíquico. Isso significa que o desenvolvimento é um fenômeno historicamente situado e culturalmente determinado, ou seja, um **processo histórico-cultural**.

Quando nasce um bebê, temos ali um “candidato à humanização”, um representante da espécie *homo sapiens*. Como se processará o desenvolvimento do psiquismo desse bebê? Quais qualidades esse psiquismo conquistará? Não é possível responder essa questão *a priori*. Isso porque o desenvolvimento do psiquismo humano **depende...** depende das mediações que lhe serão oportunizadas, depende das oportunidades de apropriação da cultura humana que lhe serão (ou não) garantidas. Isso porque o que move o desenvolvimento psicológico “é a **vida em sociedade (...)**” (MESQUITA, 2010, p. 74).

O desenvolvimento do psiquismo: processos psíquicos elementares e superiores

É a vida em sociedade que cria as condições para a apropriação da cultura, processo que forma no homem funções e capacidades que não se desenvolveriam natural ou espontaneamente. Vigotski se preocupou em elucidar os mecanismos responsáveis pela formação de novas capacidades e funções psíquicas não naturais. Para compreendermos suas proposições a esse respeito, nos debruçaremos sobre sua análise do processo de formação das funções psíquicas.

Podemos entender por **função psíquica** uma capacidade ou propriedade de ação de que dispõe nosso psiquismo no processo de captação da realidade objetiva. Somos capazes de captar sensorialmente sons e imagens e perceber mudanças no ambiente: **sensação e percepção** são dois exemplos de funções psíquicas. Somos capazes, também, de fixar nossos sentidos em um determinado estímulo do meio e registrá-lo em nosso psiquismo: **atenção e memória** são também exemplos de funções psicológicas. Constituem, ainda, funções psíquicas (ou processos funcionais) a **linguagem**, o **pensamento**, a **imaginação**, e as emoções e sentimentos (MARTINS, 2013).

Vigotski não estabeleceu de forma precisa quais sejam as funções psíquicas superiores. Mais do que delimitar ou precisar um rol de funções, o interesse do autor residia em buscar explicações sobre o que promove o salto qualitativo do psiquismo humano na direção dos comportamentos complexos culturalmente formados. Lígia Márcia Martins, em sua tese de livre-docência, apoiada no estudos da obra de Vigotski e de outros autores de sua Escola, defende que os processos funcionais responsáveis pela formação da imagem subjetiva da realidade objetiva são: sensação, percepção, atenção, memória, linguagem, pensamento, imaginação, emoção e sentimentos (MARTINS, 2013).

Diante do exposto, não é difícil perceber que funções psíquicas não são exclusivas ao homem, pois os animais também são capazes de atentar e memorizar, por exemplo. Logo, existem funções psíquicas naturais, garantidas pela natureza, e isso vale tanto para os animais quanto para o homem. Nosso aparato biológico já vem “equipado”

com uma série de capacidades naturais necessárias inclusive à sobrevivência e perpetuação da espécie. Mas Vigotski e Leontiev nos falam sobre funções psíquicas novas, não naturais: que funções são essas?

Vigotski defendeu a necessidade de se distinguir entre funções psíquicas elementares, comuns a homens e animais, e **funções psíquicas superiores**, exclusivamente humanas. Determinadas capacidades do nosso psiquismo, segundo a argumentação do autor, desenvolvem-se como produto da vida social, e não biológica. Isso porque a apropriação dos signos da cultura vai dando direção ao próprio desenvolvimento biológico da criança, determinando, em última instância, a própria constituição cerebral e a formação de sistemas funcionais.

Para Vigotski, o que diferencia, essencialmente, o psiquismo humano do animal, é que a conduta animal é determinada pela estimulação do ambiente (externo e interno), enquanto o homem tornou-se, historicamente, capaz de superar essa determinação, conquistando a capacidade de **dominar o próprio comportamento**.

Podemos ilustrar essa ideia pensando no desenvolvimento da atenção. Animais são capazes de focalizar a atenção em um determinado estímulo do meio: um som, por exemplo, ou um determinado objeto. A intensidade da atenção e o tempo de duração dessa re-

ação dependerão da **força do estímulo**, ou seja, do quanto aquele estímulo sinaliza o atendimento de necessidades naturalmente importantes para aquela espécie animal ou fruto de processos de condicionamento ou aprendizagem. A visão (ou mesmo o barulho) da coleira costuma despertar imediatamente a atenção nos cachorros, assim como sons que possam sinalizar algum perigo. Isso também acontece conosco: determinados estímulos chamam nossa atenção, de forma involuntária. O alarme de um carro que dispara, por exemplo, chama imediatamente a atenção das pessoas. Temos uma predisposição natural para atentar para estímulos de cores fortes e vibrantes, assim como para objetos em movimento. Mas além dessa modalidade de atenção involuntária, que constitui uma função psíquica natural/elementar, nós, humanos, desenvolvemos mecanismos para dirigir de modo intencional e consciente nosso próprio processo de atenção.

Até a fase pré-escolar, a atenção da criança tem um funcionamento essencialmente elementar. De certa forma, podemos dizer que a criança é “refém” da estimulação do meio: por isso elas se dispersam com tamanha facilidade! Os processos educativos proporcionam à criança a oportunidade de se apropriar de mecanismos para dominar a própria atenção. Mediante esse processo, ela vai se tornando capaz de se concen-

trar em uma história ou outra atividade qualquer a despeito de elementos distrativos do ambiente: os estímulos podem até continuar provocando distrações, mas ela aprende a redirecionar sua atenção para a atividade. O mesmo vale para a memória. Temos mecanismos naturais de memorização, mediante os quais determinados estímulos são “retidos” em nosso psiquismo, a depender da força dos estímulos. Mas historicamente, nós, humanos, desenvolvemos a capacidade de dirigir nossa memória de modo intencional, isto é, criamos mecanismos culturais de memorização (que incluem, por exemplo, o estabelecimento de associações entre estímulos). Somos capazes, portanto, de nos propormos a memorizar algo, dirigindo conscientemente nossa própria memória, a despeito da força ou fraqueza do estímulo.

Esses exemplos ilustram o que, para Vigotski, constitui o traço essencial dos processos psíquicos superiores, exclusivamente humanos: o **autodomínio da conduta**. Segundo a teoria vigotskiana, nos tornamos capazes de dominar nosso próprio comportamento mediante a internalização dos signos da cultura. Em outras palavras, o autodomínio da conduta se realiza por intermédio do **signo**. Vejamos, então, o que Vigotski entende por signo.

Os signos são meios auxiliares para a solução de tarefas psicológicas. Imagi-

nemo-nos diante da necessidade de memorizar um número de telefone: como nosso psiquismo pode resolver essa tarefa? É bastante provável que optemos por recorrer ao auxílio da escrita, registrando o número na agenda ou em um pedaço de papel, por exemplo. A escrita, nesse caso, é um meio auxiliar para resolver essa tarefa psicológica. Vigotski explica que, historicamente, os homens viram-se diante da necessidade de produzir dispositivos auxiliares para orientar sua conduta no ambiente, como se fossem “ferramentas psicológicas”.

O ambiente a nossa volta nos apresenta uma série de estímulos (visuais, auditivos, sonoros etc.), que podemos chamar de **estímulos de primeira ordem**. Os signos também são estímulos, mas de natureza diferente: são estímulos de segunda ordem. Os **estímulos de segunda ordem (signos)** têm uma função diferente da mera estimulação do ambiente. Pensemos em uma sala de aula da educação infantil em que as crianças brincam e conversam todas ao mesmo tempo: temos aí uma infinidade de estímulos sonoros difusos. Em determinado momento, a professora anuncia: “Crianças, é hora do parque!”. As palavras da professora constituem também um estímulo sonoro, assim como os demais estímulos presentes naquele ambiente, mas cumprem um papel muito diferente: diante do anúncio das professoras, as crianças redirecionam

seu comportamento, interrompendo a brincadeira e preparando-se para a ida ao parque. Processo semelhante ocorre quando uma criança se dispersa durante a leitura de uma história, por exemplo, e a professora se dirige a ela dizendo: “Maria, vamos descobrir o que acontece no final dessa história?”. Esse enunciado é suficiente para redirecionar os processos psíquicos da criança, que volta a concentrar-se na história. Dizemos que a fala da professora, em ambas situações, constitui um estímulo de segunda ordem, isto é, um signo, cujo significado altera a relação das crianças com os demais estímulos do meio. É justamente isso que caracteriza o signo: sua função de dirigir a conduta humana.

Algumas pessoas têm o costume de fazer uma marca com a caneta na superfície da mão (um X, por exemplo), quando precisam se lembrar de algo. Ao olhar para o X, a pessoa se lembra daquilo que precisa fazer: comprar um remédio na farmácia, ligar para o consultório médico, passar no supermercado. O X não é, portanto, uma marca, mas um signo, que possui um determinado **significado**, capaz de redirecionar a conduta do indivíduo.

O signo orienta a conduta humana por comunicar um significado determinado, ou seja, ele representa algo. Observe esses exemplos de signos da nossa cultura e perceba como já nos apropriamos de seus significados:



Figura 1: Signos da cultura. Fonte: Elaborado pela autora

O signo pode ser um gesto, uma imagem, um som, um objeto, uma forma, uma posição etc. Mas o principal sistema de signos de que dispomos é a linguagem. A palavra é o signo por excelência.

A criação e o emprego de signos constituem, para Vigotski, o traço essencial e distintivo das formas superiores de conduta humana, pois a mediação do signo permite que se rompa a relação direta e imediata com o ambiente, característica do psiquismo animal. A relação do homem com o entorno passa a ser **mediada** pelos signos da cultura.

A mediação dos signos é o “divisor de águas” entre as formas inferiores/ simples e superiores/complexas de conduta, na medida em que o signo provoca uma ruptura na fusão situação-ação que marca o psiquismo animal. O processo de internalização de signos desponta, no pensamento de Vigotski, como princípio que regula e explica os comportamentos culturalmente formados, tornando-se, para o autor, a categoria central de análise do desenvolvimento e da aprendizagem. (MARTINS, 2013)

As formas psíquicas elementares são completamente determinadas pela estimulação do meio. As funções superiores, por sua vez, tendem à **autoestimulação** por meio da criação e do emprego de estímulos-meio artificiais, que colaboram na determinação da própria conduta do homem. Afirma Vigotski: enquanto na memória natural ‘**algo se memoriza**’, na memória cultural, com a ajuda dos signos, ‘**o homem memoriza algo**’.

Assim, à medida que aprende e se desenvolve, apropriando-se dos signos e seus significados, o mundo vai ganhando significado para a criança e sua conduta vai se tornando objeto de sua consciência e autodomínio.

Os estudos de Vigotski demonstraram que em um primeiro momento o signo existe para a criança na relação com o outro, ou seja, em processos **intersíquicos**. O adulto vai revelando e transmitindo para a criança os significados dos signos da cultura, empregando-os para direcionar e orientar a conduta da criança no ambiente.

Quando confeccionamos um cartaz com a rotina de atividades do dia, estamos apresentando à criança um conjunto de signos que auxiliam na regulação da conduta, pois colaboram na tomada de consciência da sequência de atividades a serem desenvolvidas. Esses signos passam a mediar a relação da criança com sua própria atividade e com o tempo que passa na escola, na medida em que ela adquire consciência de que ao término de determinada tarefa todos irão para o parque, por exemplo. Inicialmente, esses signos somente desempenham propriamente a função de signo se for garantida a mediação da professora. Aos poucos, contudo, a criança vai se apropriando desses signos e passa a recorrer a eles de forma autônoma. Esse exemplo ilustra o processo de apropriação ou internalização do signo.

Vigotski apoia a proposição de Pierre Janet (1859-1947), que afirma a existência de uma lei geral que regula o desenvolvimento da conduta, qual seja: ao longo do processo de desenvol-

vimento, a **criança começa a aplicar a si própria as mesmas formas de comportamento que a princípio outros aplicavam a ela**, isto é, a criança assimila as formas sociais da conduta e as transfere para si mesma. Essa lei é válida, de acordo com Vigotski (1995), para todo emprego de signos. Eis o que nosso autor afirma a esse respeito:

O signo, a princípio, é sempre um meio de relação social, um meio de influência sobre os demais e tão somente depois se transforma em meio de influência sobre si mesmo. (...) Se é certo que o signo foi a princípio um meio de comunicação e tão somente depois passou a ser um meio de conduta da personalidade, faz-se evidente que o desenvolvimento cultural se baseia no emprego dos signos e que sua inclusão no sistema geral de comportamento transcorreu inicialmente de forma social, externa (VYGOTSKI, 1995, p.146-7).

Lembre-mos do exemplo que mencionamos anteriormente, relatando uma situação em que uma criança se dispersa durante a leitura de uma história pela professora. Diferentemente da criança, nós, adultos, somos capazes de perceber que estamos nos dispersando e conscientemente redirecionar nossa atenção para um determinado objeto ou fenômeno. Para isso, adotamos mecanismo semelhante ao que a professo-

ra utiliza com as crianças, mas nesse caso para dirigir nossa própria conduta, não mais dependendo de instruções externas, mas recorrendo à auto-instrução, no plano interno do nosso psiquismo. Na medida em que internalizamos os signos da cultura, vamos desenvolvendo mecanismos para dominar nossos próprios processos psíquicos.

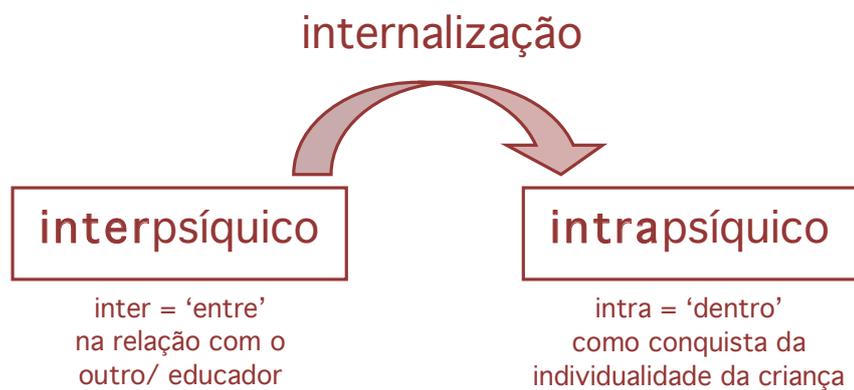


Figura 2: Lei genética geral do desenvolvimento psíquico. Fonte: Elaborado pela autora.

Assim, o signo, que a princípio é introduzido por meio de processos interpsíquicos, é internalizado e converte-se em instrumento psicológico no plano intrapsíquico. Essa é, para Vigotski, a lei genética geral do desenvolvimento psíquico:

Toda função psíquica superior existe antes no plano externo, interpsíquico, como relação social, para então converter-se em "órgão da individualidade da criança", ou seja, firmar-se como conquista interna de seu psiquismo. Pensemos na atenção voluntária, para ilustrar esse processo. A criança pequenina não dispõe dessa capacidade cultural: sua atenção é essencialmente involuntária, determinada pela estimulação do ambiente. Os estímulos fortes chamam sua atenção e ela se dispersa facilmente. O professor, que já conquistou essa capacidade, deve "emprestá-la" para seus alunos, dirigindo a atenção das crianças por meio de signos. Em sendo garantida essa mediação no plano interpsíquico, a criança começa a aplicar a si própria as mesmas formas de comportamento que a princípio o adulto aplicava a ela: a criança começa a utilizar a linguagem para dirigir seu próprio comportamento. É bastante comum observarmos as crianças descrevendo para o

professor o que estão fazendo: “prô, eu tô pintando com a tinta amarela... agora eu tô misturando com a verde”. É importante perceber que não se trata de processos distintos, pois nesse caso agir e falar constituem uma unidade: a partir de um determinado momento do desenvolvimento, a fala passa a acompanhar e dirigir a ação, como veremos a seguir. Isso representa um importante salto qualitativo no desenvolvimento da criança na direção da tomada de consciência e controle da própria conduta, pois a linguagem, como sistema de signos, promove uma profunda reorganização de todos os processos mentais.

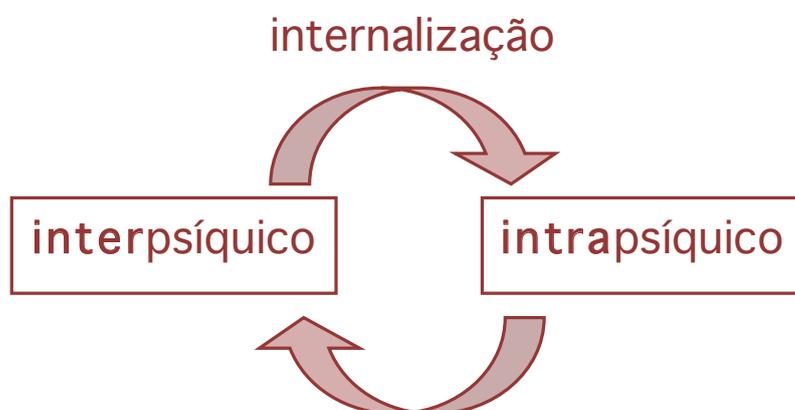


Figura 3: Lei genética geral do desenvolvimento psíquico em seu duplo movimento. Fonte: Elaborado pela autora.

Vale lembrar que as conquistas que se firmam no plano intrapsíquico abrem para a criança novas possibilidades de ação e novas formas de relação no plano interpsíquico, podendo tornar mais rica sua atividade interpsíquica, o que, a depender das possibilidades criadas pelo contexto em que está inserida a criança, retroalimenta o desenvolvimento intrapsíquico.

O pleno desenvolvimento das funções psíquicas superiores, segundo Vygotski (1995), só pode ser alcançado na adolescência. Na primeira infância e idade pré-escolar o funcionamento psíquico da criança se assenta fundamentalmente nas funções elementares. Diante dessa constatação, cabe a pergunta: quais as implicações para o trabalho do professor de educação infantil? A primeira é compreender o funcionamento psíquico típico da faixa etária, desconstruindo expectativas de

que a criança pequena possa ter pleno controle sobre sua própria conduta¹. Conforme Mukhina (1996), nos primeiros anos de vida a criança responde de forma imediata aos estímulos do ambiente: “a criança na primeira infância age sem refletir, movida por desejos e sentimentos de cada momento concreto. Esses desejos e sentimentos são provocados pelo imediato, pelo que está a sua volta; por isso seu comportamento depende das circunstâncias externas. (MUKHINA, 1996, p. 143).

Ao mesmo tempo, não podemos esperar que a criança supere naturalmente esse funcionamento psíquico elementar, pois, como vimos, a gênese do autodomínio da conduta é social e seu ponto de partida é o interpsíquico. Assim, é fundamental percebermos o quanto as premissas para o desenvolvimento dos processos psíquicos superiores já podem (e devem!) ir sendo construídas com a criança pequena. Como explica Pasqualini (2006, p.132): “o ensino junto à criança de 0 a 6 anos deve constituir uma **primeira etapa** do processo de superação das relações naturais e imediatas do sujeito com o mundo (funções elementares) que ascenderão a processos superiores mediante a apropriação de instrumentos culturais”. O controle consciente do comportamento começa a se formar na idade pré-escolar: “nessa idade, as ações volitivas coexistem com as ações não premeditadas ou impulsivas, resultantes de sentimentos ou desejos circunstanciais” (MUKHINA, 1996, p.220). Esse desenvolvimento dependerá das relações sociais que se estabelecem com a criança.

O papel da linguagem no desenvolvimento da conduta voluntária

Considerando a importância da linguagem na formação dos processos psíquicos da criança, faz-se relevante compreender a natureza da palavra, seu processo de apropriação pela criança e o papel da fala na regulação dos processos psíquicos.

A palavra é um signo que designa um objeto. A principal função da palavra, de acordo com a psicologia histórico-cultural, é seu papel designativo, ou seja, sua propriedade de substituir o objeto. Ao nomear os objetos do mundo, as palavras fazem com que o mundo se “duplique” para o homem: “o homem sem a linguagem só se relacionava com aquelas coisas que observava diretamente, com as que

¹ Vale observar que o autodomínio da conduta não deixa de ser um desafio mesmo para os adultos!

podia manipular. Com a ajuda da linguagem, que designa objetos, passa a se relacionar com o que não percebe diretamente e que antes não entrava em sua experiência.” (LURIA, 1987, p. 32).

Com isso, o homem ganha a possibilidade de operar mentalmente com os objetos mesmo em sua ausência, pois se torna capaz de evocar mentalmente imagens, objetos e ações independentemente da presença real desses objetos. Em outras palavras, passamos a construir **representações** dos objetos e fenômenos. Na vida cotidiana, isso pode parecer banal, mas significa uma revolução do ponto de vista do psiquismo!

A criança inicialmente percebe o mundo de forma sincrética (fusão desordenada de elementos). Portanto, o fato de ir se tornando capaz de nomear os diferentes elementos de uma situação visual é extremamente importante, pois a palavra destaca e diferencia um objeto do outro, superando a conexão sincrética e tornando possível estabelecer relações entre tais objetos.

As primeiras palavras aprendidas pela criança, nos dizeres de Luria (1987), são difusas e amorfas. Dependendo da

situação em que são emitidas, do gesto que as acompanha, ou mesmo da entonação, as palavras designam diferentes fenômenos e objetos. Não é possível compreender o que a criança pretende comunicar com a palavra senão em referência ao contexto. Isso significa que inicialmente existe uma dependência essencial do significado da palavra em relação ao chamado contexto simpráxico em que ela é emitida.

Na sequência, a criança começa a adquirir a morfologia elementar da palavra. Com isso, o significado de cada palavra se reduz, pois ela passa a designar um objeto determinado. A palavra torna-se, assim, independente de seu contexto simpráxico, ou seja, supera-se o entrelaçamento da palavra com a situação prática.

Isso faz com que a criança sinta a necessidade de ampliação do vocabulário, ou seja, ela sente necessidade de adquirir novas palavras que possam designar mais objetos, e também as qualidades, ações, relações. Segundo Luria (1987), é esse processo que explica o surpreendente **salto no desenvolvimento do vocabulário** da criança que se observa por volta de 1 ano e meio: “até esse período, a quantidade de palavras registradas no vocabulário da criança é de 12 a 15 e, neste momento, sua quantidade sobre subitamente para 60, 80, 150, 200.” (p. 31). A palavra converte-se em um signo autônomo que designa

um objeto, ação ou qualidade (e posteriormente uma relação) e, dessa forma, torna-se um elemento do complexo sistema de códigos da língua.

Assim, podemos entender o desenvolvimento da linguagem na primeira infância como a história da emancipação da palavra do terreno da prática, no transcorrer da qual a palavra ganha **autonomia em relação à situação concreta**. Em síntese, para Luria (1987, p. 33):

(...) com a aparição da linguagem como sistema de códigos que designam objetos, ações, qualidades e relações, o homem adquire algo assim como uma nova dimensão da consciência, nele se formam imagens subjetivas do mundo objetivo que são dirigíveis, ou seja, representações que o homem pode manipular, inclusive na ausência de percepções imediatas. Isto consiste na principal conquista que o homem obtém com a linguagem.

Além da função designadora, a palavra, como signo, exerce a função de regulação da conduta, possibilitando o autodomínio do comportamento. Segundo Luria (1987), a primeira etapa do desenvolvimento da função reguladora da linguagem da criança é a **capacidade de se subordinar à instrução verbal do adulto**.

A princípio, embora a criança se submeta à indicação verbal do adulto, seu comportamento é facilmente alterado

pela influência dos estímulos do entorno (as características dos objetos). Vejamos um experimento realizado por Luria com bebês que retrata bem esse fato:

O experimento consiste no seguinte: colocam-se diante da criança uma série de brinquedos, um peixinho, um pintinho, um gatinho, uma pequena xícara, etc. Todos estes objetos são bem conhecidos para a criança. O experimentador diz: 'pega o peixinho', mas este objeto está colocado um pouco mais distante do que a xícara ou é menos brilhante que o pintinho ou o gatinho. (...) A criança fixa o olhar sobre o objeto nomeado, dirige-se a ele, mas no caminho encontra outros objetos e pega não o nomeado pelo adulto, mas aquele que provocou sua reação de orientação imediata. (LURIA, 1987, p. 97).

A criança se dirige ao objeto nomeado, "o peixinho", mas no caminho se depara com "uma pequena xícara", a qual chama sua atenção: isso é suficiente para que a instrução verbal seja "esquecida". Isso significa que a influência visual dos objetos ainda tem prevalência sobre a palavra. O resultado do experimento é diferente se o experimentador, além da instrução verbal, realizar com o objeto uma série de ações: apontá-lo com o dedo, levá-lo, balançá-lo. Nesse caso, o objeto denominado pela palavra é reforçado

pela ação e a criança é capaz de atender corretamente à instrução.

Luria (1987) constatou que é somente por volta do fim do terceiro ano de vida que aparece a possibilidade de a criança se submeter à instrução verbal “pura” do adulto, o que implica superar a influência visual imediata dos objetos. Essa conquista deve ser pensada como um objetivo do trabalho com os bebês e crianças pequeninas!

Na primeira etapa do domínio da linguagem, a professora se dirige à criança orientando sua atenção por meio de instruções verbais (“pega a boneca”, “levanta a mão”, “onde está o pincel?”). Ao fazer isso, a professora reorganiza a percepção da criança, separando o objeto nomeado do fundo geral: quando o adulto assinala um objeto do entorno com um gesto indicador, ele está centrando a atenção da criança em um ponto dominante que se dissocia pela primeira vez do conglomerado de impressões. Ao mesmo tempo, a instrução verbal orienta os atos motores da criança por meio da linguagem da professora. Luria (1987) explica que, nesse momento, a ação voluntária está “dividida” entre duas pessoas: o ato motor da criança começa com a alocação verbal da professora e termina com as próprias ações da criança. Portanto, “o desenvolvimento da ação voluntária da criança começa com um ato prático que a criança realiza por indicação do adulto.” (LURIA, 1987, p. 95)

Na etapa seguinte, a criança passa a dominar o uso da língua e dar “ordens” a si mesma, ou seja, passa a utilizar sua própria linguagem para orientar sua conduta. Esse é o momento em que a criança manifesta a fala exterior ou **fala egocêntrica**.

Vigotski demonstrou com seus experimentos que, por volta dos quatro anos de idade, **fala e ação constituem uma unidade**. Quando a criança se vê diante de um problema complexo, a fala é tão importante quanto a ação para a resolução da situação-problema. A fala egocêntrica tem a função de planejamento de determinadas ações de iniciativa própria:

A fala da criança é tão importante quanto a ação para atingir um objetivo. As crianças não ficam simplesmente falando o que elas estão fazendo; sua fala e ação fazem parte de uma mesma função psicológica complexa, dirigida para a solução do problema em questão.

Quanto mais complexa a ação exigida pela situação e menos direta a solução, maior a importância que a fala adquire na operação como um todo. Às vezes a fala adquire uma importância tão vital que, se não for permitido seu uso, as crianças pequenas não são capazes de resolver a situação.

Essas observações me levam a concluir que as crianças resolvem suas tarefas práticas com a ajuda da fala,

assim como dos olhos e das mãos. Essa unidade de percepção, fala e ação, que, em última instância, provoca a internalização do campo visual, constitui o objeto central de qualquer análise da origem das formas caracteristicamente humanas de comportamento (VYGOTSKY, 1994, p. 34-35, grifo nosso).

A princípio, a criança age e em seguida fala. Suas palavras são a parte final da solução prática do problema. Nessa etapa, a criança ainda não é capaz de diferenciar verbalmente o que fez antes e o que fez depois. Em uma situação experimental em que deve escolher um objeto dentre vários, por exemplo, ela primeiro escolhe e **depois** explica porque escolheu um ou outro objeto. O mesmo ocorre no desenho: a criança de menor idade desenha e somente ao terminar é capaz de falar sobre o que desenhou.

Vigotski diverge da análise de Piaget quanto à natureza e função da fala egocêntrica na criança. Para Piaget, a fala egocêntrica existe como expressão ou reflexo do caráter egocêntrico do pensamento da criança, enquanto na teoria vigotskiana constitui um instrumento do pensamento realista da criança. Para Piaget, a

linguagem egocêntrica precede a socialização da linguagem e do pensamento. Vigotski defende uma interpretação inversa: a linguagem primordial da criança é puramente social, sendo a linguagem egocêntrica uma forma transitória da linguagem exterior para a linguagem interior.

Na etapa seguinte desse processo de desenvolvimento, por volta dos 4-5 anos, a criança passa a apresentar a ação simultânea da linguagem e do pensamento. Surge o pensamento **durante** a ação. A linguagem se faz egocêntrica. É o momento em que a criança recorre às **auto-instruções**, ou seja, emite comandos verbais para si mesma: diz "**vou subir no banquinho**" e sobe, em seguida diz "**agora vou pegar a boneca**", e pega. No desenho, a criança começa a falar sobre o que está desenhando, por partes. A princípio, essas relações são pouco firmes.

Por fim, a criança começa a ser capaz de planejar verbalmente a ação, e somente depois a executa. A criança fala sobre o que vai desenhar **antes**, e só então desenha. Essa capacidade começa a se formar na transição para a idade escolar. Com isso, torna-se possível o planejamento de atividades, sua realização e a comparação de seus resultados com as finalidades propostas (MARTINS, 2007).

A fala externa vai deixando de ser necessária na medida em que a criança avança no processo de internalização da linguagem, ou seja, na medida em que esta se transforma em um processo interno intrapsíquico de autorregulação da conduta: a linguagem externa da criança interioriza-se. Assim, alcança-se a subordinação da ação não mais à linguagem do adulto, mas sim à própria linguagem (interna) da criança. É desta forma, segundo Luria (1987), que se forma na criança a **ação voluntária consciente**. Como explica Vigotski (2001), são as estruturas da linguagem, ao serem apropriadas pela criança e converterem-se em linguagem interna, que constituirão as estruturas básicas de seu pensamento.

O desenvolvimento do pensamento na criança

Uma ideia fundamental no pensamento vigotskiano é que os significados das palavras se desenvolvem. Quando a criança aprende uma palavra, o processo de apropriação de seu significado não está terminado, mas apenas começando! Isso equivale a dizer que as ideias que a criança elabora sobre o mundo se desenvolvem.

Não só as ideias infantis se desenvolvem, mas seu movimento vai se tornando cada vez mais complexo. Com o desenvolvimento das funções psíquicas

superiores, a criança vai tomando consciência dessas ideias e assumindo o controle voluntário sobre o movimento de seu pensamento.

As primeiras ideias estão fundamentalmente vinculadas às experiências afetivas da criança na sua relação com o entorno e a sua percepção sensorial. A princípio, é o **afeto** que desempenha o papel principal na formação do significado da palavra para a criança. Assim, tomando a palavra **cachorro** como exemplo, temos que ela pode significar algo assustador para a criança, caso ela já tenha sido mordida por esse animal, ou algo agradável, caso sua família tenha um cachorro com o qual brinca e se diverte, por exemplo: “a palavra cachorro possui um sentido afetivo e neste consiste a essência da palavra” (LURIA, 1987, p. 52).

Num momento seguinte do processo de desenvolvimento do pensamento, as **imagens práticas** advindas da **experiência concreta** da criança estarão por trás do significado da palavra: “ao cachorro se pode dar de comer, o cachorro vigia a casa, o cachorro briga com o gato” (LURIA, 1987, p. 52).

Com o desenvolvimento do pensamento na idade pré-escolar, portanto, as **imagens captadas pelos sentidos são transformadas em uma expressão verbal mentalizada**. As representações formadas pela criança referem-se àquilo que pode ser observado e constatado

pela percepção. Já não encontramos mais, aqui, a percepção imediata do mundo externo, mas uma percepção mediada pelas palavras que nomeiam os diferentes objetos e atribuem a eles significado. No entanto, ainda há, notadamente, uma **primazia do plano concreto das imagens**. Esse tipo de pensamento, predominante na idade pré-escolar, pode ser chamado, de acordo com o psicólogo Vasili Davidov, de **pensamento empírico** (MARTINS, 2007). Seu desenvolvimento implica o **intenso contato prático da criança com a realidade social**, que promove uma maior complexidade e solidez das ideias que a criança elabora sobre o mundo. Isso significa que a escola de educação infantil deve promover a ampliação do contato da criança com a realidade social, para além dos estreitos limites da vida cotidiana.

O pensamento empírico opera com base em representações sensoriais. Diferentemente dele, teremos posteriormente o desenvolvimento do **pensamento teórico**, que opera por meio de conceitos. O pensamento da criança na primeira infância e idade pré-escolar ainda não opera com conceitos, o que só será plenamente possível na adolescência – se forem garantidas as necessárias condições educativas para esse desenvolvimento.

A principal diferença entre o pensamento empírico e o pensamento por conceitos é o **sistema**. Quando o significado da palavra passa a estar inserido em um sistema de categorias hierarquicamente subordinadas, estamos falando propriamente de pensamento conceitual. Assim, para o estudante em idade escolar, o cachorro é um animal que se inclui em uma hierarquia de conceitos subordinados entre si. Podemos observar como se dá esse desenvolvimento na figura “Esquema da composição dos campos semânticos na ontogênese” elaborada por Luria (1987, p.53) e reproduzida abaixo, retratando a estrutura do significado da palavra ‘cachorro’ na idade pré-escolar e na idade escolar:

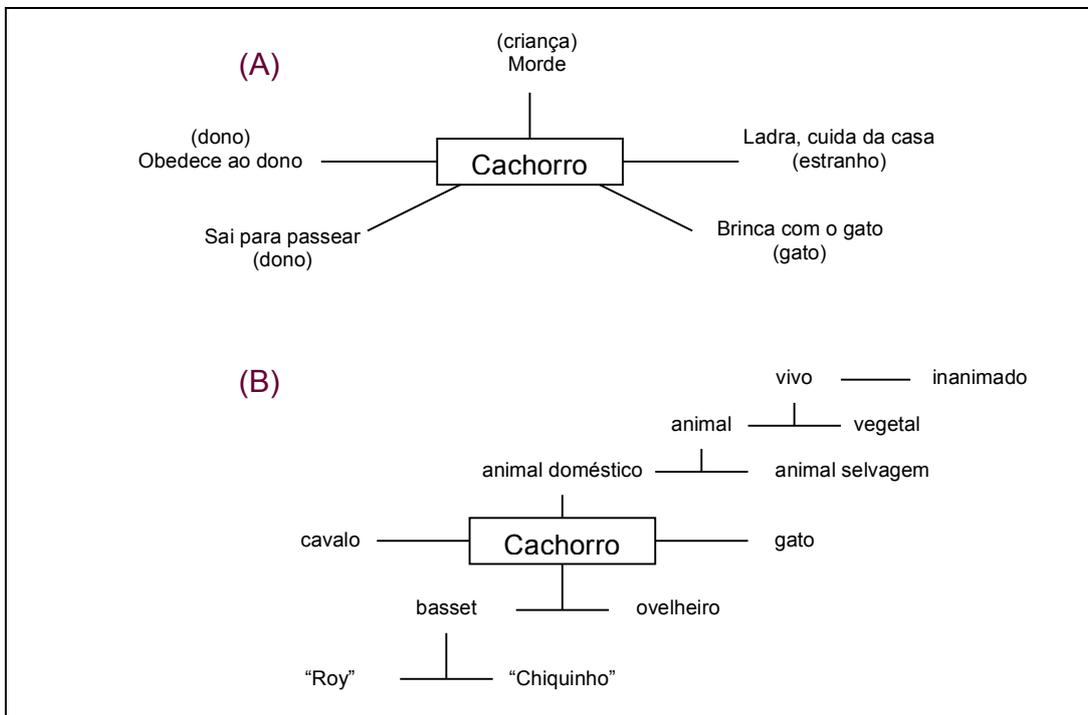


Figura 4: Desenvolvimento da estrutura do significado da palavra. FONTE: reproduzido de LURIA, 1987, p.53.

Com o desenvolvimento do sistema conceitual, de caráter abstrato, torna-se possível ao sujeito realizar operações de dedução e inferência **sem que a experiência direta se faça necessária**.

Embora o sistema de conceitos seja uma conquista de um momento posterior do desenvolvimento da criança, as bases para sua formação são construídas já na educação infantil. Os conceitos práticos que marcam a idade pré-escolar não desaparecem, mas tornam-se **subordinados** aos conceitos teóricos gerais. Isso significa que o trabalho anterior do pensamento não se perde, ao contrário: os conceitos mais simples são incorporados aos mais complexos. O pensamento não recomeça do zero a cada novo estágio do desenvolvimento, mas recria o significado a partir do que já está formado, complexificando sua estrutura psíquica. Ao aprender o conceito "animal", este incorpora o conceito "cachorro" anteriormente formado pela criança: o primeiro supera por incorporação o segundo.

Essa teorização nos provoca reflexões sobre os significados da cultura que devemos trabalhar com as crianças. A criança pequena ainda não opera cognitivamente com conceitos propriamente ditos, mas com **noções**. Isso significa que não

há espaço na educação infantil para trabalharmos com conceitos científicos? O professor deve centrar seu trabalho exclusivamente em conceitos práticos, cotidianos, espontâneos?

“Não se trata de transmitir à criança pré-escolar conhecimentos vinculados exclusivamente a seu cotidiano, adiando o trabalho com o conhecimento científico para a idade escolar.” (PASQUALINI, 2010, p. 27). É fundamental que o professor insira nas atividades pedagógicas o conhecimento científico, enriquecendo a experiência pessoal da criança, introduzindo em suas vivências cotidianas na escola o conhecimento científico, possibilitando assim a formação de conceitos prático-espontâneos ricos em conteúdo, mesmo porque as noções formadas na educação infantil atuarão como mediadores na apropriação dos conceitos científicos na sequência da escolarização da criança:

(...) mesmo que as atividades organizadas na educação infantil devam levar em consideração que os vínculos da criança com a realidade se organizam predominantemente a partir dos conceitos espontâneos, as ações sistematizadas pelo professor no processo de ensino, considerando o vir-a-ser da criança, podem orientar-se para o desafio de a criança se apropriar de conceitos científicos. (ABRANTES, 2011, p. 232, grifo nosso)

Na medida em que compreende que o sistema de generalizações muda ao longo do desenvolvimento da criança, o professor pode planejar ações pedagógicas voltadas à complexificação dos significados. Quando a criança pequenina aprende a nomear a Lua, o elemento primordial do significado dessa palavra está provavelmente vinculado a ser esse objeto um foco de luz visível em ambientes escuros, assim como abajures, lanternas, lustres e outros focos de luz². A noção que a criança constrói sobre a Lua ainda se apoia em uma propriedade externa e não reflete a essência desse objeto, pois a Lua é um corpo celeste que não emite luz. É importante, então, que ela avance no sentido da diferenciação entre a luz da Lua, da lanterna e do abajur, identificando a Lua como corpo celeste, assim como o Sol e as (demais) estrelas, para que em um momento posterior possa compreender que a Lua é um satélite que gira em torno do planeta Terra. Temos

² O significado da palavra Lua é utilizado por Marta Khol de Oliveira para ilustrar a tese vigot-skiana sobre o desenvolvimento do significado da palavra, no livro *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*, publicado pela Editora Scipione em 1997.

aqui um desenvolvimento em **espiral**: aparentemente voltamos a trabalhar com a criança um mesmo conteúdo, mas já não se trata mais do mesmo conteúdo, pois o significado se enriquece e se complexifica, apoiando-se em novos mecanismos de generalização. Essa espiral avança na direção da formação do conceito.

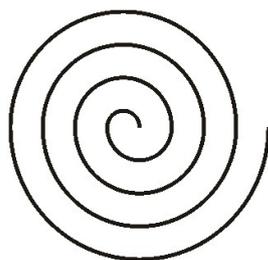


Figura 5: A espiral como imagem que representa o movimento do desenvolvimento psíquico

Ainda em relação ao desenvolvimento do pensamento na criança, cabe destacar propriedades do pensamento teórico cujas bases podem (e devem!) ser intencionalmente formadas pelo professor de educação infantil.

Quando discutimos o desenvolvimento do pensamento, falamos do tipo de ideias que a criança vai formando sobre o mundo, que expressam e orientam a relação da criança com a realidade. Em linhas gerais, podemos dizer que o pensamento teórico é capaz de captar o **movimento** da realidade e suas **contradições**, indo além da **aparência empírica** dos fenômenos e revelando a possibilidade de sua **transformação ativa** pelo homem. As ações educativas junto à infância devem se orientar por esses princípios, os quais se expressam tanto na **forma** quanto no **conteúdo** das atividades propostas pelo professor. É preciso combater a formação de uma relação fatalista e passiva da criança com a realidade e, portanto, de uma compreensão estática e acrítica do real: “o pensamento teórico tem a possibilidade de refletir a realidade não apenas como ela existe imediatamente, mas também como ela poderia e deveria ser para atender as necessidades dos seres humanos.” (ABRANTES, 2011, p. 57)

Relações entre desenvolvimento, ensino e aprendizagem

Ao defender a pertinência do conhecimento científico na educação infantil e propor como objetivos para a prática pedagógica a formação das bases para o desenvolvimento do pensamento teórico e do autodomínio da conduta, estamos

pressupondo uma determinada relação entre os processos de ensino e desenvolvimento infantil. O ensino é, por nós, compreendido como fonte de desenvolvimento, uma vez que a formação de novas capacidades no psiquismo depende das mediações que serão oportunizadas à criança.

Vigotski dedicou-se a analisar as relações entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento, tomando como ponto de partida uma revisão crítica das formulações teóricas existentes a sua época. De acordo com o autor, a explicação mais difundida para a relação entre aprendizagem e desenvolvimento considera esses dois processos como independentes entre si. O desenvolvimento é visto como um processo de maturação sujeitos às leis naturais; a aprendizagem, por sua vez, “aproveita” as oportunidades criadas pelo processo de desenvolvimento. Nessa concepção, que foi objeto de crítica por parte de Vigotski, considera-se que é o desenvolvimento que determina o que as crianças estão aptas ou não a aprender, ou seja, a aprendizagem depende do desenvolvimento: para essa teoria, o desenvolvimento cria as potencialidades e a aprendizagem as realiza.

Piaget pode ser considerado um representante dessa concepção, na medida em que considerava que o indicador do nível do pensamento infantil não é o que a criança sabe ou o que ela é capaz de apreender, mas a **maneira como essa criança pensa em um campo onde ela não tem nenhum conhecimento**. Vigotski esclarece que é por essa razão que Piaget, em suas pesquisas, evita fazer perguntas à criança sobre temas a respeito dos quais ela já possa ter adquirido algum conhecimento. Na visão do pesquisador suíço, se fizéssemos esse tipo de pergunta à criança, estaríamos obtendo não resultados do pensamento, mas resultados do conhecimento. Piaget evidentemente não desconsidera a transmissão dos conteúdos da cultura (aprendizagem/ conhecimento), mas elege como seu objeto de análise o **desenvolvimento espontâneo do pensamento da criança**, ou seja, as tendências do pensamento da criança em sua forma pura, independente dos **conhecimentos** a ela transmitidos³.

Adotando-se essa concepção, seria possível uma diferenciação entre o que é produto do desenvolvimento e o que é produto do ensino. Certas habilidades do pensamento (forma do pensamento)

³ Podemos notar, portanto, que embora Vigotski considerasse Piaget um eminente pesquisador cujas contribuições para a psicologia da infância são inestimáveis, não compartilhava de sua concepção de desenvolvimento infantil e da forma como esse pesquisador abordou as relações entre aprendizagem e desenvolvimento (e entre conhecimento e pensamento).

seriam resultantes do processo de desenvolvimento, enquanto conhecimentos e hábitos sociais (conteúdo do pensamento) seriam transmitidos pelo ensino. O professor que se orienta por essa concepção se pergunta se a criança já atingiu determinado nível de desenvolvimento (isto é, se já desenvolveu determinadas funções psíquicas e habilidades do pensamento) que a permita começar a aprender um determinado conteúdo. Quando novas potencialidades do pensamento surgirem, serão possíveis também outras aprendizagens.

Para Vigotski, essa concepção capta um aspecto fundamental da relação entre aprendizagem e desenvolvimento, que se refere à dependência da primeira em relação ao segundo: é fato que a aprendizagem depende do desenvolvimento! Isso significa afirmar que a aprendizagem se encontra indiscutivelmente na dependência de certos ciclos de desenvolvimento já percorridos: não se pode ensinar equações matemáticas na idade pré-escolar, pois essa aprendizagem requer certo grau de maturidade de funções psíquicas ainda não acessíveis nesse período do desenvolvimento.

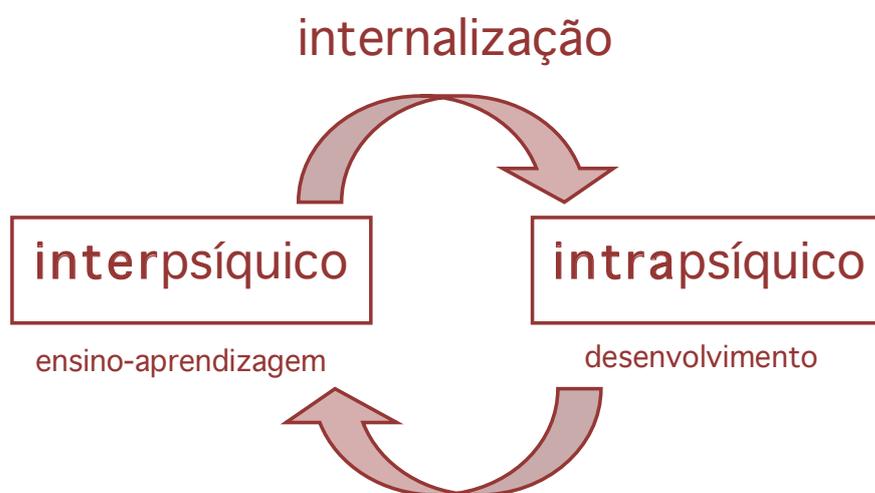


Figura 6: Representação das relações entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento. Fonte: Elaborado pela autora.

Contudo, para o autor, essa dependência da aprendizagem em relação ao desenvolvimento não é **principal**, mas **subordinada**. Se é verdade que a aprendizagem depende do desenvolvimento, mais importante é compreender a relação inversa: o desenvolvimento depende do processo de ensino-aprendizagem. O ensino, como processo que se realiza no plano interpsíquico, produz desenvolvimento, ou seja, engendra conquistas no plano intrapsíquico.

É no contexto das análises sobre a relação entre aprendizagem e desenvolvimento que Vigotski formula o conceito de **zona de desenvolvimento próximo**. Essa talvez seja a proposição mais conhecida de Vigotski. Mas Chaiklin (2011) assevera que o significado desse conceito é mais bem elaborado e consistente do que tem sido comumente difundido. É preciso que avancemos no entendimento da zona de desenvolvimento próximo como **conceito científico**.

Na obra vigotskiana, o conceito de ZDP vincula-se ao problema da avaliação do desenvolvimento intelectual. Para o autor, a psicologia tradicional limitava-se a estabelecer o nível de desenvolvimento intelectual atual da criança, por meio de testes que verificavam os problemas que a criança era capaz de resolver sozinha. Seria um movimento semelhante a se avaliar um jardim considerando apenas o que já floresceu, sem atentar para os brotos. Na

análise de Vigotskii (2001), o psicólogo ou professor que avalia o estado do desenvolvimento da criança não deve levar em conta somente as funções já desenvolvidas, mas também aquelas **em processo de desenvolvimento**.

Para identificar as funções psíquicas que estão iniciando seu ciclo de desenvolvimento, Vigotski defendia ser necessário um novo procedimento de avaliação. O professor deve atentar não apenas ao que a criança já é capaz de realizar com autonomia, ou seja, não basta avaliar o desempenho independente da criança. Tem fundamental importância como indicador de seu desenvolvimento o desempenho da criança em colaboração com um par mais desenvolvido. A avaliação do desenvolvimento deve envolver, portanto, a intervenção do adulto, a quem cabe mediar a solução da tarefa, oferecendo auxílio à criança na resolução de problemas que ela ainda não é capaz de resolver sozinha.

Ao enfrentar sozinha uma determinada tarefa, a criança se utiliza de suas funções e capacidades psíquicas já formadas, aquilo que já se consolidou como uma conquista de seu psiquismo. A ajuda do adulto, por sua vez, é capaz de mobilizar funções psíquicas que ainda não estão formadas na criança, mas que já começam a despontar, ou seja, funções que estão iniciando seu ciclo de desenvolvimento: são justamente essas

as funções que constituem a zona de desenvolvimento próximo da criança.

Vigotski pôde concluir que a aprendizagem de novos conteúdos pela criança não apenas se apoia nas funções já amadurecidas, ou seja, naquilo que já se formou e se consolidou em seu psiquismo, mas **provoca a formação de novas capacidades**. Quando a criança começa a aprender determinado conteúdo, as funções psíquicas necessárias para sua apropriação não estão ainda formadas. É justamente a apropriação do conteúdo que desencadeará ou provocará o desenvolvimento de novas capacidades psíquicas ou habilidades do pensamento. Referindo-se particularmente à aprendizagem da escrita, Vigotski (2001, p. 311) informa que suas investigações permitiram constatar que:

(...) as funções psicológicas sobre que se baseia a linguagem escrita ainda não se começaram a desenvolver quando o ensino da escrita se inicia e este tem que se erguer sobre os alicerces de processos rudimentares que mal estão começando a surgir por essa altura.

Isso significa que o ensino e a aprendizagem orientam e estimulam processos de desenvolvimento na criança. Em outras palavras: a aprendizagem antecede o desenvolvimento para promovê-lo. Para que essa pos-

sibilidade se concretize, o ensino não pode se limitar a exercitar as funções psíquicas já formadas (desenvolvimento real ou atual); é preciso colocar em movimento e fazer avançar as funções psíquicas que estão despontando no psiquismo da criança, ou seja, o ensino deve mobilizar e provocar o desenvolvimento das capacidades psíquicas que se encontram na zona de desenvolvimento próximo da criança.

É importante também destacar que, embora em colaboração a criança sempre possa fazer mais do que sozinha, determinadas tarefas não poderão ser resolvidas mesmo com ajuda ou orientação do adulto: "(...) em colaboração com outra pessoa, a criança resolve mais facilmente tarefas situadas mais próximas do nível do seu desenvolvimento, depois a dificuldade da solução cresce e finalmente se torna insuperável até mesmo para a solução em colaboração" (VIGOTSKI, 2001, p. 329). Isso significa que existe um limite na zona de desenvolvimento próximo, que será diferente para cada criança em cada momento do seu desenvolvimento. Aquilo que a criança não consegue resolver nem mesmo com ajuda está ainda fora de suas potencialidades intelectuais naquele momento (razão pela qual não é possível se ensinar equações matemáticas na educação infantil).

O desafio que se coloca para o professor é identificar aquilo que já está

formado no psiquismo da criança em termos de suas capacidades e funções psíquicas e aquilo que está em vias de formação, ou seja, o **próximo** desenvolvimento. A mediação do adulto, por meio de demonstrações, oferecimento de modelos, perguntas sugestivas, indicação do início da solução, etc., cria condições para que aquilo que hoje se encontra na zona de desenvolvimento próximo possa se consolidar como conquista do desenvolvimento real intrapsíquico da criança:

A investigação demonstra sem margem de dúvida que aquilo que está situado na zona de desenvolvimento potencial [próximo] numa primeira fase realiza-se e passa ao nível do desenvolvimento atual em uma segunda fase. Noutros termos, o que a criança é capaz de fazer hoje em colaboração conseguirá fazer amanhã sozinha. (VIGOTSKI, 2001, p. 331)

Vale notar, como explica Prestes (2010, p. 173), que a característica essencial da zona de desenvolvimento próximo ou **iminente**, conforme tradução proposta pela autora, é a das **possibilidades de desenvolvimento**, “(...) pois se a criança não tiver a possibilidade de contar com a colaboração de outra pessoa em determinados períodos de sua vida, poderá não amadurecer certas funções intelectuais e, mesmo tendo essa pessoa, isso não garante, por si só, o seu amadurecimento”. A mediação qualificada de um par mais desenvolvido se mostra, portanto, fundamental.

ATENÇÃO:

Zona de desenvolvimento próximo é um conceito que se refere às possibilidades de desenvolvimento psíquico da criança. Nesse sentido, Chaiklin (2011) salienta que o conceito não diz respeito à aprendizagem, mas ao desenvolvimento. O ensino que incide sobre a zona de desenvolvimento próximo não é aquele que simplesmente apresenta à criança novas informações ou conhecimentos que ela desconhecia anteriormente. Nem toda aprendizagem provoca desenvolvimento! O que Vigotski tenta nos dizer é justamente que determinadas aprendizagens apenas exercitam aquilo que já está formado na criança. Somente agimos sobre a zona de desenvolvimento próximo, provocando desenvolvimento psíquico, quando transmitimos à criança conhecimentos cuja complexidade demanda capacidades e processos de pensamento ainda não formados em seu psiquismo. Para isso, precisamos estruturar, organizar e mediar sua atividade, de forma que, ao se relacionar com o conteúdo de ensino e dele se apropriar, novas capacidades e funções psíquicas possam se formar.

A atividade como fonte do desenvolvimento psíquico

Vimos no tópico anterior que o desenvolvimento psíquico se produz a partir dos processos de ensino e aprendizagem. Isso significa que é a partir da apropriação pela criança dos conhecimentos e habilidades historicamente conquistados pelo conjunto dos homens proporcionada pelo ensino e pela aprendizagem que novas capacidades e funções se desenvolvem em seu psiquismo. Para compreender como se dá esse processo, é preciso lançar mão de mais um conceito do sistema teórico elaborado por Vigotski e seus colaboradores: a categoria **atividade**. Isso porque a apropriação das objetivações da cultura pela criança se dá na medida em que ela realiza o que Leontiev (1978) chamou de **atividade adequada**, ou seja, aquela que reproduz os traços essenciais da atividade humana encarnada no objeto, requerendo da criança e, por isso, nela formando, novas ações e operações.

A atividade é o processo pelo qual o homem se relaciona com o mundo, satisfazendo uma determinada **necessidade**. A atividade está orientada para um objeto que atende à necessidade, isto é, está orientada para um **motivo**. Em sua forma desenvolvida, atividade pode ser definida como um processo desencadeado por um **motivo** e constituído de uma cadeia de **ações**, as quais

dirigem-se a **fins** particulares. Os fins específicos para os quais se dirigem as ações constituem seu **"para quê"**, ou seja, indicam os resultados parciais que se pretende atingir por meio de cada ação. Tais resultados parciais, articulados, respondem ao motivo da atividade, que constitui seu **"por quê?"**.

Um exemplo pode nos ajudar a compreender esse complexo conceito: pensemos na necessidade de alimento. Após algumas horas sem comer, somos acometidos por uma sensação de fome, que sinaliza a necessidade de nos alimentarmos. Que objeto pode satisfazer essa necessidade? Uma fruta, um chocolate, uma refeição? Ao delinear o objeto (refeição) que atende à necessidade (fome) constitui-se um motivo, o qual desencadeia uma atividade. Esta atividade é constituída por diversas ações: ir até o supermercado, retornar para casa, preparar o alimento, etc.

A satisfação do motivo depende do **encadeamento** de todas estas ações, que constituem a atividade como um todo. Cada ação isoladamente não atende o motivo: cozinhar o alimento, por exemplo, não sacia a fome do indivíduo. Mas esta ação está ligada ao motivo que a provocou. Podemos dizer, então, que cada ação está orientada para um fim específico. Vai-se ao supermercado (ação) para comprar o alimento (fim), cozinha-se o alimento (ação) para torná-lo comestível e saboroso (fim).

Os fins seriam resultados parciais ou intermediários da atividade. Eles obedecem ao motivo, pelo qual foram estipulados.

Assim, o significado de uma ação específica (cozinhar o alimento, por ex.) não se encerra em si mesmo. Não cozinhamos o alimento apenas **para** torná-lo próprio para nosso consumo, mas **porque** temos fome! Em outras palavras, o significado da ação aparece em suas ligações com os motivos da atividade na qual se insere, o que implica a necessária participação da **consciência**.

Para compreender a estrutura da atividade humana, precisamos introduzir ainda o conceito de **operação**. As operações referem-se ao como se efetivam as ações, ou seja, o conceito de operação pode ser definido como a maneira de se executar uma ação, maneira essa que depende das condições nas quais a ação é realizada. Estamos aqui nos referindo, por exemplo, às diferenças entre lavar a roupa na máquina de lavar, no tanque ou na beira de um rio: podemos dizer que a finalidade é a mesma, qual seja, ter roupas limpas para vestir, mas as condições nas quais a ação se realiza são notadamente diferentes, exigindo, portanto, operações bastante distintas.

Logo, as operações constituem o conteúdo prático e indispensável da ação, seus componentes operacionais, determinados pelas condições em que esta ação se desenrola. Conforme exemplo apresentado por Leontiev (1978), a ação de atirar requer inúmeras operações, dentre elas colocar-se em determinada posição, segurar e apontar a arma, determinar corretamente a mira, reter a respiração, efetuar o disparo.

Como explica Pasqualini (2006) a partir da teorização de Leontiev, as operações muitas vezes formam-se inicialmente como processos que visam um fim, isto é, como ações. Isso pode ser facilmente visualizado na aprendizagem de uma nova habilidade: para o aprendiz de tiro ao alvo, colocar-se na posição correta é a princípio um fim consciente. Tendo dominado esta ação, seu resultado se torna meio de execução de outra: segurar e apontar a arma, cujo resultado, por sua vez, se tornará meio de execução da ação de puxar o gatilho com a intensidade adequada. O que inicialmente eram ações independentes se converte em operações que realizam uma única ação, ou seja, mesmas condições para a ação de acertar o alvo, todas elas subordinadas a esse único fim⁴. Processo semelhante ocorre quando aprendemos

⁴ Vale lembrar que o significado da ação de atirar não pode ser compreendido senão em referência à atividade na qual essa ação está inserida: prática esportiva de tiro ao alvo, treinamento, atividade profissional de um policial, etc.

a dirigir um carro: controlar a marcha é, para o aprendiz iniciante, uma ação em si mesma, mas logo se converte em simples operação (automatizada).

Pensando na apropriação pela criança dos instrumentos da cultura no contexto da escola de educação infantil, podemos ilustrar o princípio da conversão de ações em operações a partir da aprendizagem do uso da tesoura. Em um primeiro momento, dominar o uso da tesoura é algo bastante complexo e configura, para a criança, uma finalidade em si mesma, demandando toda sua atenção. Vale lembrar que a finalidade dessa ação precisa ser construída no plano interpéssico, ou seja, na relação entre a criança e o objeto **mediada pelo professor**. Dominar o uso da tesoura exige da criança, como vimos, a reorganização de seus movimentos naturais, a formação de novas operações motoras e cognitivas. Na medida em que a criança se apropria do instrumento e passa a dominá-lo, o uso da tesoura deixa de ser uma finalidade em si mesma (ou seja, uma ação) e torna-se uma operação a serviço de uma ação mais complexa: uma atividade de recorte e colagem ou a montagem de um crachá, por exemplo. Análise semelhante pode ser feita em relação à aprendizagem do uso do pincel. Em um primeiro momento, é preciso que a criança domine os movimentos necessários para utilizar esse instrumento de forma intencional

e controlada. Não devemos, portanto, propor tarefas complexas envolvendo o uso do pincel nesse momento inicial, mas apenas tarefas exploratórias, proporcionando que o manuseio desse instrumento passe ao plano operacional. Quando domina o uso do instrumento, a criança liberta sua atenção das operações necessárias a seu manuseio e pode concentrar-se na finalidade da ação, ou seja, na pintura propriamente dita. A medida em que a criança vai avançando, o professor deve propor tarefas mais complexas, visando a formação de novas operações motoras e cognitivas.

Sforni (2004) explica que para que as ações passem para um lugar inferior na estrutura da atividade, tornando-se operações, é preciso que a criança esteja inserida em um contexto que produza, objetivamente, a necessidade de novas ações, reafirmando, portanto, a importância da intervenção mediadora do professor que organiza a atividade da criança.

O processo inverso também pode acontecer, ou seja, operações podem se complexificar a tal ponto que se convertem em ações. Isso acontece quando aquilo que a criança muitas vezes fazia no plano operacional, sem mesmo prestar muita atenção, passa a ser, a partir das mediações dos adultos, objeto de sua atenção consciente, tornando-se mais rico e complexo. Os rabiscos ou garatujas infantis surgem como meras

operações. À medida que a criança é convidada a explorar as possibilidades do desenho, o ato de desenhar vai se revestindo de intencionalidade, tornando-se objeto de atenção consciente da criança, ou seja, vai se convertendo em uma ação. O desenho passa a se orientar por uma determinada finalidade, o que significa que a criança vai se tornando capaz de orientar conscientemente sua conduta. O mesmo se dá quando um determinado movimento que a criança realiza sem perceber, como parte de uma ação qualquer, se converte em um passo de dança: o movimento torna-se objeto da atenção consciente da criança e ela passa a buscar intencionalmente sua realização. Quando isso ocorre, a relação da criança com o próprio movimento já não é mais a mesma, fazendo-a avançar na direção do autodomínio da conduta.

Esses exemplos nos ajudam a perceber que a estrutura da atividade não é estática, ao contrário: está em permanente **movimento**: "(...) a atividade é um sistema altamente dinâmico, caracterizado por transformações ocorrendo constantemente" (LEONTIEV, 1980, p. 57). Assim, "no processo de desenvolvimento humano, ações automatizam-se e convertem-se em operações, operações complexificam-se e convertem-se em ações, ações complexificam-se e convertem-se em atividade e atividades convertem-se em ações, subordi-

nando-se a outro sistema de atividade" (PASQUALINI, 2006, p. 93-4). Essa compreensão é fundamental para nós, educadores, pois trabalhamos justamente visando a complexificação estrutural e ampliação da riqueza de conteúdos da atividade de nossos alunos por meio da apropriação das objetivações da cultura.

Dissemos anteriormente que a atividade em sua forma desenvolvida pode ser definida como cadeia de ações articuladas por um determinado motivo. Essa é uma observação importante. A complexidade estrutural que descrevemos acima ainda não está presente na conduta da criança pequenina: não é difícil perceber que ainda não estão garantidas intervencções entre ações e mediações conscientes entre motivos e fins.

Como explicam Eidt e Martins (2010), a infância marca o início da constituição da atividade, que tem a possibilidade de se complexificar e enriquecer; desse modo, podemos dizer que a atividade constitui, para a criança pequena, uma **meta** do processo de desenvolvimento humano. Embora falemos em atividade do bebê, atividade da criança pré-escolar, é preciso ter clareza de que a criança pequena começa a alçar o processo de desenvolvimento mediante operações.

A capacidade de estabelecer finalidades para suas ações não surge espontânea ou naturalmente na criança, mas precisa ser conquistada por ela,

sendo que essa conquista depende fundamentalmente das condições de educação que lhe são proporcionadas. O mesmo pode ser afirmado em relação à capacidade de estabelecer intervinculações entre as ações. Inicialmente, esse processo precisa ser garantido no plano interpéssico, ou seja, na dependência das intervenções e mediações do professor. É fundamental que o professor, ao propor determinada atividade pedagógica, construa com a criança finalidades para suas ações, finalidades essas que a criança não apenas compreenda mas sinta-se inclinada ou motivada a perseguir, isto é, que mobilizem a criança afetiva e cognitivamente. Como veremos no capítulo dedicado à periodização do desenvolvimento, as chamadas atividades produtivas desempenham um importante papel na formação da capacidade de planejamento das ações.

Finalizando nossa incursão pelo conceito de atividade, em que analisamos sua estrutura e desenvolvimento, vale pontuar a estreita relação existente entre a atividade da criança e o desenvolvimento de suas funções psíquicas. Como postula Martins (2013), **as funções psíquicas superiores não se desenvolvem em atividades que não as requeiram!** Isso porque o desenvolvimento dessas funções encontram-se na dependência dos processos concretos em que estão envolvidas.

Quando o professor propõe uma determinada atividade para seus alunos, essa atividade demanda das crianças o exercício de determinadas capacidades. Por exemplo: a tarefa de recontar uma história exige que a criança se concentre na história que está sendo contada, se esforce para compreender o que está sendo narrado e memorize o conteúdo para ser capaz de reproduzi-lo. Essa ação coloca em movimento a **atenção** (concentrar-se na história), o **pensamento** (compreender a narrativa) e a **memória** (registrar para posterior reprodução) da criança, isso sem falar na própria **linguagem**. Já a tarefa de espalhamento na pintura a dedo exige da criança coordenação motora e tomada de consciência sobre os próprios movimentos, desenvolvendo, ainda, a **percepção** da criança, pois demanda observação e análise do espaço da folha e sua ocupação, resultando em replanejamento e reorganização da ação.

Ao demandar determinadas capacidades e funções psíquicas, a atividade faz com que essas funções se desenvolvam. Mas é preciso ter clareza que nem toda atividade promove desenvolvimento. As funções só avançam se a atividade requerer seu desempenho na **zona de desenvolvimento próximo**. Por isso é tão importante que o professor planeje cuidadosamente as atividades, com propósitos, objetivos e procedimentos claramente definidos

e combinados com as crianças. É preciso que o desenvolvimento das funções psíquicas seja intencionalmente buscado pela criança como condição para a realização da ação: se compreende a finalidade da ação e se sente afetivamente inclinada/motivada a alcançá-la, a criança esforça-se por avançar em sua capacidade de memorização ou concentração, por exemplo.

Por fim, se o desenvolvimento das funções psíquicas superiores depende da atividade, esse mesmo desenvolvimento torna possível um desempenho melhor da atividade correspondente, como evidencia Leontiev (2001, p.78):

(...) uma distinção apurada entre tonalidades de cor, por exemplo, é frequentemente o resultado da execução de uma atividade tal como o bordado, mas essa distinção, por sua vez, facilita uma escolha mais apurada das cores para o bordado, isto é, torna possível uma execução mais aprimorada dessa atividade.

Logo, o desenvolvimento das funções psíquicas e da atividade estabelecem entre si mútua dependência, impulsionando o desenvolvimento infantil em direção às formas superiores de funcionamento psíquico histórico e culturalmente conquistadas pelo gênero humano.

Finalizando esse capítulo, chamamos atenção para a importância da

compreensão pelo professor do conceito de atividade, uma vez que ele será o eixo para analisar os períodos ou fases do desenvolvimento psíquico infantil na perspectiva histórico-cultural. Como veremos no próximo capítulo, cada novo período do desenvolvimento será marcado pela emergência e consolidação de uma nova atividade que guiará o desenvolvimento do psiquismo. A transição a um novo período do desenvolvimento equivale, assim, à transição a um novo tipo principal de atividade da criança, o que pode ser ilustrado pelo jogo de papéis, que é um exemplo de atividade que se torna dominante na idade pré-escolar. No interior de um determinado período, assistimos à reconstrução das ações e operações da criança, que cria condições para a mudança de atividade-guia (salto qualitativo) que caracterizará a transição a um

novo período.

Referências

ABRANTES, A. A. A educação escolar e a promoção do desenvolvimento do pensamento: a mediação da literatura infantil. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 2011.

CHAIKLIN, S. A zona de desenvolvimento próximo na análise de Vigotski sobre aprendizagem e ensino. *Psicol. estud.*, Maringá, v. 16, n. 4, Dec. 2011. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722011000400016&lng=en&nrm=iso>. access on 13 Jan. 2015.

EIDT, N. M.; MARTINS, L. M. Trabalho e atividade: categorias de análise na psicologia histórico-cultural do desenvolvimento. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 15, n. 4, p. 675-683, out./dez. 2010.

LEONTIEV, A. N. Atividade e consciência. In: V. M. VILHENA (org.) *Práxis: a categoria materialista de prática social*, v.2. Lisboa: Livros Horizonte, 1980.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: L. S. VIGOTSKI; A. R. LURIA; A. N. LEONTIEV. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 9ª ed. São Paulo: Ícone, 2001.

LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LURIA, A. R. *Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

MARTINS, L. M. Especificidades do desenvolvimento afetivo-cognitivo de crianças de 4 a 6 anos. In: A. ARCE; L. M. MARTINS, (Orgs) *Quem tem medo de ensinar na educação infantil? Em defesa do ato de ensinar*. Campinas-SP: Alínea, 2007.

MARTINS, L. M. *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2013.

MESQUITA, A. M. A motivação do aprendiz para a aprendizagem escolar: a perspectiva da psicologia histórico-cultural. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus Araraquara, 2010.

MUKHINA, V. *Psicologia da idade pré-escolar: um manual completo para compreender e ensinar desde o nascimento até os sete anos*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

PASQUALINI, J. C. *Contribuições da psicologia histórico-cultural para a educação escolar da criança de 0 a 6 anos: desenvolvimento e ensino em Vigotski, Leontiev e Elko-*

nin. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus Araraquara, 2006.

PASQUALINI, J. C. Princípios para a organização do ensino na educação infantil na perspectiva histórico-cultural: um estudo a partir da análise teórica da prática do professor. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus Araraquara, 2010.

PRESTES, Z. R. Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de L.S. Vigotski no Brasil, repercussões no campo educacional. Tese de doutorado. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília. 2010

SFORNI, M. S. de F. Aprendizagem conceitual e organização do Ensino: contribuições da teoria da atividade. Araraquara: JM Editora, 2004.

VIGOTSKI, L. S. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S. Teoria e método em psicologia (Tradução de Claudia Berliner, 3ª ed.). São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: L. S. VIGOTSKII; A. R. LURIA; A. N. LEONTIEV. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 9ª ed. São Paulo: Ícone, 2001.

VYGOTSKI, Lev Semiónovich. Obras escogidas, tomo III. Madri: Visor, 1995.

VYGOTSKY, L.S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

3

Periodização do desenvolvimento infantil e ações educativas

“(...) perceber as coisas de um modo diferente significa ao mesmo tempo ganhar outras possibilidades de agir em relação a elas. Como em um tabuleiro de xadrez: vejo diferente, jogo diferente” (VIGOTSKI, 2001, p.289)

*Juliana Campregher Pasqualini
Nadia Mara Eidt*

Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da psicologia histórico-cultural

Considerando a tríade forma-conteúdo-destinatário como orientadora do trabalho do professor, um dos problemas de maior relevância para a prática pedagógica é a periodização do desenvolvimento, ou seja, o problema dos estágios ou períodos do desenvolvimento infantil.

Compreendendo o desenvolvimento psíquico como um processo histórico-cultural, determinado essencialmente pela relação criança-sociedade, a Escola de Vigotski nega a possibilidade de se estabelecer fases ou estágios naturais universais, válidos para todas as crianças, em todo e qualquer contexto e a qualquer tempo.

Mas isso significa que não é possível delimitar fases ou estágios do desenvol-

vimento? Deve a psicologia abandonar o problema da periodização? De forma alguma! Trata-se de assumir o desafio de pensar as fases do desenvolvimento em uma perspectiva histórica e dialética.

Os períodos do desenvolvimento infantil são condicionados pela forma de organização social e (re)produção da existência a cada momento histórico, até porque a própria maturação biológica do organismo – e em particular do sistema nervoso – é condicionada pela experiência sociocultural do indivíduo. Como explica Leontiev (2001b, p. 65), nem o conteúdo dos estágios nem sua sequência no tempo são imutáveis e dados de uma vez por todas: “As condições históricas concretas exercem influência tanto sobre o conteúdo concreto de um estágio individual do desenvolvimento, como sobre o curso total do processo de desenvolvimento psíquico como um todo.”

Em diferentes sociedades, culturas e momentos históricos, o desenvolvimento percorrerá caminhos diferentes e será, portanto, composto por fases ou períodos potencialmente diversos. Com isso, fica claro que não é a idade cronológica da criança que determina o período do desenvolvimento psíquico em que ela se encontra: a idade representa um parâmetro relativo e historicamente condicionado.

Ao lado do caráter histórico dos períodos do desenvolvimento, outra proposição fundamental da teoria de Vigotski sobre o desenvolvimento psíquico infantil é a compreensão de que este não constitui um processo meramente evolutivo, linear, de aumento gradativo ou quantitativo de capacidades, mas caracteriza-se por rupturas e saltos qualitativos. Trata-se de um processo que se caracteriza por **mudanças qualitativas**, mudanças de estado, ou seja, **mudanças na qualidade da relação entre a criança e o mundo**. Isso significa dizer que a cada novo período do desenvolvimento psíquico, muda a estrutura do psiquismo infantil e, portanto, a lógica de funcionamento psíquico da criança, ou seja, muda a forma pela qual a criança se relaciona com a realidade. Expliquemos melhor: no interior de cada período ou estágio do desenvolvimento, se processam “mudanças microscópicas” no psiquismo da criança, ou seja, mudanças graduais e lentas

(evolução), que vão se acumulando até que produzem um salto qualitativo, uma ruptura, uma mudança qualitativa (revolução) na relação da criança com o mundo. Isso caracteriza a transição a um novo período do desenvolvimento. Podemos então compreender o conceito de desenvolvimento como transformação qualitativa na forma pela qual o indivíduo se relaciona com a realidade. Vigotski argumenta que essa transformação resulta da combinação entre processos **evolutivos** e **revolucionários**.

Mas, como se dá a transição de um período do desenvolvimento a outro?

Diversos conceitos da teoria são necessários para elucidar o complexo movimento que conduz aos novos períodos do desenvolvimento, com destaque aos conceitos de **situação social de desenvolvimento, atividade dominante, neoformação e crise**.

Em cada período do desenvolvimento psíquico, o ser humano se relaciona com a realidade de uma determinada maneira. Vigotski sintetizou essa ideia no conceito de situação social de desenvolvimento, que se refere justamente à relação que se estabelece entre a criança e o meio que a rodeia, que é peculiar, específica, única e irrepetível em cada idade ou período do desenvolvimento. O autor postula que para estudar a dinâmica de uma idade é preciso primeiramente explicar a situação social de desen-

volvimento, ou seja, elucidar a particularidade da relação entre a criança e o mundo a cada novo período.

A categoria fundamental para compreendermos essa relação que se estabelece entre a criança e o mundo e suas transformações ao longo da vida é o conceito de **atividade**. A relação entre o sujeito e o mundo, a relação sujeito-objeto, é mediada pelas ações humanas. A atividade é então o **elo que liga o sujeito ao mundo**. Na psicologia histórico-cultural, podemos dizer que a atividade constitui a categoria nuclear para a explicação do psiquismo. Como já abordado no capítulo 2, a atividade deve ser entendida não em sua acepção de senso comum, mas como conceito científico, definida como "(...) uma **unidade de vida do homem** que abarca em sua estrutura integral as correspondentes necessidades, motivos, finalidades, tarefas, ações e operações" (DAVIDOV, 1988, p. 59).

Os autores soviéticos tomaram a atividade da criança como eixo para construir a teoria histórico-dialética da periodização do desenvolvimento. Mas ao analisarem as diversas atividades infantis, perceberam que elas não se encontram em um mesmo plano de hierarquia, ou seja, determinadas atividades têm papel mais decisivo do que outras a cada momento do desenvolvimento humano. A categoria fundamental para compreender o psiquismo infantil em desenvolvimento é, assim, o conceito de atividade principal, dominante ou **atividade-guia**. A atividade dominante é aquela responsável pela formação e reorganização dos processos psíquicos centrais de um dado período do desenvolvimento. Isso significa que em cada período do desenvolvimento uma atividade diferente **guia** o desenvolvimento psíquico. A atividade guia ou dominante não apenas forma e reorganiza processos psíquicos, mas gera novos tipos de atividade¹; dela dependem as principais mudanças psicológicas que caracterizam o período (LEONTIEV, 2001b). A partir da atividade dominante, surgem em cada período novas possibilidades de atividade para a criança. É justamente a mudança de atividade dominante ou atividade-guia que marca a transição a um novo período do desenvolvimento. Como veremos, a atividade dominante no período pré-escolar da vida da criança é o jogo de papéis, ao passo que a atividade de estudo passa a guiar os avanços do psiquismo na idade escolar.

¹Do interior de cada atividade dominante, vão surgindo e se diferenciando novos tipos de atividade. A partir do jogo, por exemplo, que é a atividade dominante na idade pré-escolar, surgem as chamadas atividades produtivas. Interessante observar, assim, a relação genética (de gênese, origem) entre as diversas atividades da criança que começam a se formar em um dado período do desenvolvimento e a atividade dominante desse período.

Leontiev (2001b, p. 66) explica, nesse sentido, que a mudança de um período a outro do desenvolvimento se produz quando “surge uma contradição explícita entre o modo de vida da criança e suas potencialidades, as quais já superaram este modo de vida. De acordo com isso, **sua atividade é reorganizada** e ela passa, assim, a um novo estágio no desenvolvimento de sua vida psíquica”. Essa contradição entre o modo de vida da criança e suas potencialidades que a impulsiona em direção ao novo período do desenvolvimento é produzida pelos avanços no desenvolvimento da capacidade de ação no mundo da criança e, ao mesmo tempo, pelas mediações sociais e culturais progressivamente mais complexas apresentadas à criança.

De acordo com Petrovski (1980, p. 140), “a atividade das pessoas, desde os primeiros anos é regulada pela experiência da humanidade e pelas exigências da sociedade”. Os adultos gradativamente vão complexificando a atividade da criança, e, com isso, capacidades motoras, perceptuais, atencionais, linguísticas, etc. vão se desenvolvendo. Nesse processo, novos motivos vão sendo criados e, então, a criança passa, progressivamente, a se relacionar com a realidade de uma forma também mais complexa. Sobre este aspecto, Sforzi (2004, p. 93) afirma:

A antiga atividade, estando totalmente dominada, perde o sentido,

e a criança busca nas interações sociais um novo conteúdo para as suas ações. Basta observar, por exemplo, a mudança de atitude da maioria das crianças nas refeições: o “aviãozinho” que a divertia enquanto levava o alimento até sua boca perde o encanto conforme ela vai percebendo a forma como se alimentam os adultos e outras crianças maiores.

A transição a um novo período é, portanto, marcada pela mudança na atividade dominante, que expressa – ao mesmo tempo em que produz – um **salto qualitativo na consciência da criança**, engendrando uma mudança qualitativa na sua relação com a realidade. Por essa razão, “o que representa uma enorme riqueza para o bebê quase deixa de interessar à criança na primeira infância” (VIGOTSKI, 2003, p. 23), e assim por diante. Resgatando, assim, o princípio da combinação ou unidade entre processos evolutivos e revolucionários, temos que no interior de cada período do desenvolvimento vão se acumulando mudanças graduais representadas pela formação de novas ações e operações (evolução), que criam condições para a mudança da atividade-guia, o que possibilitará o desenvolvimento de novos motivos e a formação de novas capacidades e funções psíquicas na criança próprios do novo período de desenvolvimento, produzindo uma **reestruturação do psiquismo** (revolução).

A ideia de reestruturação do psiquismo é bastante importante no contexto da teoria histórico-cultural da periodização, pois evidencia que as transformações que observamos na conduta da criança de um período a outro não podem ser explicadas por mudanças em aspectos isolados do psiquismo. Não se trata de uma mera ampliação na capacidade de atenção e de memorização, somada a uma gradativa ampliação da capacidade de pensamento, por exemplo. Trata-se de uma **mudança qualitativa do funcionamento do psiquismo como um todo**, envolvendo todas as funções psíquicas e reorganizando as relações que existe entre elas. Na primeira infância, por exemplo, não temos uma mera ampliação na capacidade de percepção da realidade, mas uma mudança qualitativa na percepção que resulta da **nova relação** que se estabelece entre percepção e linguagem: à medida que a criança apropria-se das palavras, sua percepção dos objetos do mundo se torna semântica, ela passa a perceber os objetos como pertencentes a uma dada categoria (isso é um cachorro, isso é um relógio, etc.), tornando-se, assim, cada vez mais capaz de captar as relações entre eles.

Ainda a título de ilustração das mudanças qualitativas nas funções psíquicas entendidas como um sistema interfuncional, podemos pensar no desenvolvimento emocional da criança que

ocorre na idade pré-escolar: as emoções passam a ocupar um lugar distinto na conduta da criança, deixando de ser meros efeitos (ou consequências) das ações realizadas por ela ou por outras pessoas e passando a ser um instrumento de antecipação das consequências da ação. Agora a criança se torna cada vez mais capaz de antever as consequências emocionais da ação antes de agir, o que influencia de forma decisiva sua conduta. Isso se torna possível na medida em que se produz, nesse período do desenvolvimento, uma integração entre processos emocionais e cognitivos que ainda não existia na primeira infância, que representa uma reorganização das relações internas entre pensamento e emoções.

As mudanças qualitativas que marcam o desenvolvimento do psiquismo se expressam nas chamadas **neoformações**, que são formações psíquicas novas, não anteriormente existentes e que se produzem pela primeira vez no novo período de desenvolvimento.

A reestruturação do psiquismo no novo período representa uma superação do período anterior, lembrando que, no campo da lógica dialética, o conceito de superação pressupõe a incorporação daquilo que foi superado. As novas formações psíquicas superam as existentes no período anterior, ao mesmo tempo em que as tomam como base. Por isso, a cada novo período, as novas que conquistas estão sendo

engendradas no psiquismo infantil já lançam, ao mesmo tempo, as bases ou premissas para o desenvolvimento no período subsequente. É por essa razão que não falamos em etapas do desenvolvimento, mas sim em **períodos**. Uma etapa se inicia quando se encerra a anterior, mas um período começa a ser gestado ainda durante o anterior, como uma linha acessória do desenvolvimento que vai paulatinamente se amplificando até que se converta em linha central de desenvolvimento na transição ao período seguinte.

Para que todos esses conceitos apresentados possam ganhar concreitude, é preciso que avancemos no entendimento de quais são as atividades que guiam o desenvolvimento do psiquismo da criança ao longo de sua vida e quais as novas formações psíquicas por elas engendradas. Cabe, então, perguntar: quais são as atividades que guiam o desenvolvimento psíquico em cada período? Quais as principais mudanças qualitativas que marcam cada período do desenvolvimento psíquico?

Antes de seguir nessa direção, cabe reafirmar que a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica nos mostram que o motor do desenvolvimento psíquico não está dentro da criança, mas sim fora dela. Ao analisarmos o processo de complexificação da atividade infantil, devemos ter a clareza de que não estamos abordando um pro-

cesso natural e que se produz espontaneamente, necessitando ser apenas estimulado ou incentivado. Martins (2006) mostra que a **atividade humana**, em seu sentido pleno, consiste, para a criança pequena, em uma **meta do processo de desenvolvimento**. A possibilidade de alcançar esta meta está estreitamente vinculada às condições objetivas de sua existência. A riqueza e a diversidade do mundo a que a criança tem ou não acesso determinam, em grande medida, seu funcionamento psíquico, já que, lembrando Marx (1986, p. 46) "(...) a verdadeira riqueza espiritual do indivíduo depende da riqueza de suas relações reais". Nesta direção, de acordo com Martins (2006, p. 30):

(...) é apenas pela análise do conteúdo da atividade da criança que podemos compreender a formação de seu psiquismo e de sua personalidade, e acima de tudo, o papel da educação em seu desenvolvimento. A qualidade da construção desta atividade é uma consequência social, não decorre de propriedades naturais biologicamente dispostas na criança nem da convivência social espontânea.

Períodos do desenvolvimento da criança

A partir dos princípios e pressupostos elaborados por Lev Vigotski e das contribuições de Alexis Leontiev, o psi-

cólogo soviético Daniil B. Elkonin assumiu o desafio de elaborar uma teoria capaz de captar a lógica interna do processo de desenvolvimento psíquico desde uma perspectiva histórica e dialética, a qual apresentaremos a seguir, tendo como base o texto “Sobre el problema de la periodizacion del desarrollo psíquico em la infancia” (ELKONIN, 1987).

Nosso ponto de partida para compreender essa teoria será o diagrama elaborado pelo pesquisador Angelo Antonio Abrantes, docente do Departamento de Psicologia da UNESP/Bauru, que objetiva uma síntese gráfica do modelo teórico da periodização do desenvolvimento. O diagrama apresenta os conceitos fundamentais da periodização histórico-dialética do desenvolvimento: **época, período, atividade dominante e crise.**



Elaborado por: Angelo Antonio Abrantes, Departamento de Psicologia, Faculdade de Ciências, UNESP campus Bauru, 2012.

Figura 1: Síntese gráfica da teoria da periodização do desenvolvimento de D. B. Elkonin. Fonte: Material didático elaborado por Angelo Antonio Abrantes, docente do Departamento de Psicologia, Faculdade de Ciências, UNESP/Bauru.

Podemos visualizar três épocas: **primeira infância**, **infância** e **adolescência**. Cada época é constituída de dois períodos². A época primeira infância constitui-se dos períodos “primeiro ano de vida” e “primeira infância”. A época infância constitui-se dos períodos “idade pré-escolar” e “idade escolar”. Por fim, a época adolescência constitui-se da “adolescência inicial” e da “adolescência”. Essa configuração das épocas constituídas por dois períodos não é aleatória, mas busca captar a lógica interna do processo de desenvolvimento.

Como já indicamos anteriormente, cada período é marcado por uma determinada atividade dominante. A **comunicação emocional direta com o adulto** é a atividade dominante no primeiro ano de vida. No período primeira infância, é alçada ao posto de atividade dominante a **atividade objetal manipulatória**. Os períodos seguintes são marcados pelo **jogo de papéis** e **atividade de estudo**. Por fim, na adolescência, a **comunicação íntima pessoal** e a **atividade profissional /de estudo** são as atividades que guiam o desenvolvimento psíquico.

Para entendermos porque cada época se constitui de dois diferentes períodos, precisaremos atentar para a base do diagrama, que faz referência a duas esferas do desenvolvimento humano, as quais, embora distintas, existem em unidade: a **esfera afetivo-emocional** e a **esfera intelectual-cognitiva**. A hipótese de Elkonin é que alguns períodos do desenvolvimento se relacionam mais diretamente à esfera afetivo-emocional, tendo prevalência o sistema de relações criança-adulto social, ao passo que outros relacionam-se mais diretamente à esfera intelectual-cognitiva, ganhando prevalência o sistema de relações criança-objeto social. Podemos notar, a partir do diagrama, que no primeiro período de cada época tem prevalência a esfera afetivo-emocional, ocorrendo intensamente a formação de necessidades e motivos a partir da apropriação dos sentidos fundamentais da atividade humana, de seus objetivos, motivos e normas subjacentes às relações entre as pessoas. No segundo período ocorre mais intensamente o desenvolvimento intelectual/cognitivo por meio da apropriação dos procedimentos socialmente elaborados de ação com os objetos. Alternadamente, portanto, ganham relevo para a criança o “mundo das pessoas” e o “mundo das coisas”. A cada nova época, a criança novamente se volta para o mundo das pessoas, mas estabe-

² Pode-se notar a repetição de alguns termos para nomear épocas e períodos: primeira infância e adolescência.

lecendo uma relação qualitativamente superior em função do desenvolvimento de sua atividade e consciência.

Resta ainda abordar introdutoriamente o conceito de crise, que aparece repetidamente no diagrama. Como vimos, cada novo período do desenvolvimento representa uma mudança qualitativa na relação da criança com o mundo. A transição a um novo período, que representa um salto qualitativo, configura um **período crítico do desenvolvimento**. É o momento da revolução, em que mudanças bruscas se processam em um curto período de tempo, como resultado das contradições vivenciadas pela criança, produzindo uma reorganização do psiquismo.

O período crítico ou **período de trânsito** (CHEROGLU, 2014) é aquele momento em que “o velho ainda não morreu e o novo ainda não nasceu”. A criança toma consciência de suas novas possibilidades de ação no mundo e das limitações que o modo atual de vida impõe, na medida em que não corresponde a essas novas capacidades. A criança sente que pode ir além e deseja avançar em seu desenvolvimento: trata-se de um salto qualitativo no desenvolvimento da consciência. Mas esse momento envolve grande tensão. Em primeiro lugar porque os adultos (mesmo sem perceber) muitas vezes mobilizam forças para manter a criança no mesmo lugar no sistema de relações sociais, enquan-

to a criança mobiliza forças na direção da mudança. A tensão desse momento de trânsito também se explica porque ao mesmo tempo em que a mudança é desejada, ela é também temida pela própria criança, pois significa adentrar a um novo universo de relações, ainda desconhecido. A imagem da criança que se torna pré-adolescente pode ser bastante ilustrativa dessa tensão que marca a transição a um novo período do desenvolvimento. Já derivando algumas implicações pedagógicas, essa compreensão nos alerta para a necessidade de grande atenção e sensibilidade do professor em captar os momentos de crise do desenvolvimento e intervir pedagogicamente de modo a promover saúde e desenvolvimento. É importante que consigamos compreender a crise – ou período crítico – como oportunidade de desenvolvimento, potencializando as conquistas infantis e promovendo novas relações que se mostrem desafiadoras para a criança.

Tendo apresentado inicialmente os conceitos que integram o sistema teórico elaborado por Elkonin, passaremos ao estudo detido de cada período do desenvolvimento que antecede o ingresso da criança na escola de Ensino Fundamental, para compreender o processo de desenvolvimento da atividade da criança e formação de novas atividades que fazem avançar o psiquismo. Ao final desse percurso de estudo, convidamos

você, professor, a retornar ao diagrama e reavaliar sua compreensão da teoria a partir dessa síntese gráfica que, sendo ponto de partida (como síntese ainda precária), será também nosso ponto de chegada (como síntese conceitual).

ÉPOCA: PRIMEIRA INFÂNCIA

A primeira infância é a primeira época de nosso desenvolvimento psíquico: o ponto de partida do desenvolvimento humano! Ela se inicia com o nascimento, inaugurando um primeiro período crítico de nosso desenvolvimento, que corresponde à transição entre a vida intrauterina e extrauterina. Superado esse primeiro momento de viragem, inicia-se o primeiro período estável do desenvolvimento, o primeiro ano de vida. Acompanhem o percurso de desenvolvimento do bebê desde seus primórdios.

Primeiro ano de vida

O primeiro ano da vida de uma criança é marcado pela necessidade objetiva de atenção e cuidados por parte dos adultos. Em função da insuficiência dos mecanismos de adaptação do organismo ao nascer, a satisfação das necessidades do bebê encontra-se na total dependência do adulto. O bebê expressa seus estados emocionais e dessa forma tem suas necessidades atendidas pelo adulto.

O recém-nascido é incapaz de estabelecer uma efetiva comunicação com o adulto: ele apenas manifesta desconforto de forma reflexa e difusa, por meio do choro, de gritos, choramingos, gestos e movimentos. O primeiro mês de vida é marcado pela pouca diferenciação entre os estados de sono e vigília; nesse período, o bebê não é capaz de separar sua existência (subjéctiva) do mundo externo e não há para ele diferenciação entre pessoas e coisas (VYGOTSKI, 1996). Dadas as características das semanas iniciais de vida do bebê, Vygotski (1996) qualifica o período pós-natal, que dura (aproximadamente) 45 dias, como um **período de passividade**.

As mudanças fisiológicas que se produzem nesse período inicial da vida do bebê, que incluem a estabilização do ciclo de sono e vigília, determinam que gradualmente seus comportamentos ultrapassem os estreitos limites do sono, da alimentação e do choro. A passividade do recém-nascido transforma-se gradativamente em interesse: inaugura-se um **período de interesse receptivo** (VYGOTSKI, 1996), em que a criança manifesta atenção a estímulos sensoriais, aos próprios movimentos e ao próprio corpo, aos sons em geral (incluindo os que ela mesma produz) e à presença de outras pessoas. Podemos dizer que, nesse momento, **o mundo exterior surge para a criança**. Trata-se de um período de intenso desenvolvi-

mento das **sensações**, que merece grande atenção por sua importância na constituição das bases do psiquismo propriamente humano: como pontua Magalhães (2011), é pelas vias sensitivas que a cultura humana adentra a vida do indivíduo e passará a constituir, dia após dia, seu psiquismo. O período de interesse receptivo será seguido por um terceiro período ainda no interior do primeiro ano de vida, caracterizado pelo **interesse ativo** pelo mundo circundante.



Figura 2: Atitude do bebê frente ao mundo ao longo do primeiro ano de vida.

Fonte: elaborada pelas autoras a partir a análise de Vygotski (1996)

Magalhães (2011) indica que “o aumento do interesse da criança pelo mundo traduz-se também no início de suas atividades comunicativas.” Progressivamente, o adulto atrai o bebê à comunicação e engendra a **necessidade de comunicar-se**, inexistente como tal nas primeiras semanas de vida.

Apoiado nas pesquisas de M. I. Lísina, Elkonin (1998) afirma que “(...) a primeira necessidade da criança é comunicar-se com os adultos”, o que é “evidenciado pelas observações da transformação das reações puramente fisiológicas do choro e do sorriso em atos comportamentais cujo objeto é a pessoa adulta” (p.158). É importante destacar que não se trata da mera expressão de uma condição biológica do organismo, mas de uma necessidade que é **formada** no bebê, como resultado das interações que o adulto estabelece com ele:

As primeiras reações emocionais dos recém-nascidos relacionam-se com a satisfação ou insatisfação das necessidades orgânicas. Estas reações ainda não dependem de sua experiência pessoal, mas sim do aparato reflexo que dispõe ao nascer. Entretanto, já no transcurso do segundo mês de vida entram em cena novas relações que ultrapassam os limites dessas necessidades. Tais reações advirão das relações do bebê com o entorno físico e social, passando a conter tonalidades emocionais resultantes de sua própria vivência do e no mundo. Aparece, então, a necessidade de relacionar-se com as pessoas que a rodeiam e o interesse pelos objetos que se fazem presentes. (MARTINS, 2009, p. 106)

Assim, pouco a pouco vai se construindo uma nova forma de relação entre bebê e adulto, na qual ambos participam como sujeitos ativos. Se essas condições forem garantidas, se formará no bebê a **atividade de comunicação emocional direta** com o adulto.

Lísina (1987, p. 275) define “comunicação” como “(...) a atividade mutuamente orientada de dois ou mais participantes, cada um atuando como sujeito, como indivíduo”. Para a autora, o conceito de comunicação deve ser usado apenas quando temos uma atividade cujo objeto é uma determinada pessoa tida como sujeito e não como um mero corpo físico. As ações de cada um dos sujeitos são organizadas a partir da resposta do outro.

A comunicação emocional com o adulto é o contexto no qual se produzem as mais decisivas conquistas do desenvolvimento no primeiro ano de vida (BODROVA; LEONG, 2007). Essa é a atividade que guia o desenvolvimento do psiquismo do bebê nesse período do desenvolvimento. Dada a importância desse processo como **linha central de desenvolvimento** no primeiro ano de vida, buscaremos caracterizar e compreender a atividade de comunicação emocional bebê-adulto, como forma de subsidiar a ação pedagógica no berçário.

Se as emoções estão presentes no psiquismo do bebê desde os primeiros dias de vida, o mesmo não pode ser afirmado em relação a fenômenos propriamente intelectuais e volitivos³ da consciência, que representam uma conquista cultural tardia. Assim, as primeiras interações do bebê com os adultos cuidadores se caracterizam como interações essencialmente emocionais. Tais interações evoluem ao longo do primeiro ano de vida, num movimento marcado, como vimos, pela superação da relativa passividade do bebê diante das ações do adulto: a criança vai ocupando um lugar cada vez mais ativo nessa relação.

O primeiro marco nessa transição ocorre por volta do segundo mês de vida, quando os bebês começam a sorrir em resposta à voz e ao contato com o adulto cuidador. O marco seguinte é o aparecimento, por volta do terceiro mês, do **complexo de animação**, que se refere ao conjunto de manifestações que expressam o contentamento do bebê diante da presença do adulto cuidador, envolvendo a concentração no adulto, o sorriso, as exclamações e uma excitação motora geral.

³Fenômenos volitivos referem-se à atividade consciente, orientada por um determinado fim, marcada pela intenção e exercício da vontade.

O complexo de animação surge como **reação** às ações do adulto, mas rapidamente se torna uma atividade do bebê (busca ativa), com o intento de chamar a atenção do cuidador e manter contato com ele, ou seja, os bebês passam a usar sorrisos e vocalizações para atrair o adulto e motivá-lo a se engajar em trocas emocionais (BODROVA; LEONG, 2007).

Temos aqui a formação das premissas mais fundamentais da atividade **social** humana, pois pela primeira vez os atos da criança estão dirigidos a outras pessoas e são modelados por elas (MESQUITA, 2010, p. 78). Analisando o desenvolvimento humano a partir da perspectiva histórico-cultural, constatamos que a comunicação com os adultos (ou a comunicação com o **outro**) é a condição mais importante para o processo de humanização da criança. No primeiro ano de vida começa a se formar essa relação de comunicação.

Lísina (1987) investigou a gênese da atividade de comunicação na criança e afirma que, para que as interações entre bebê e adulto se configurem de fato como atividade comunicativa, é preciso que ambos alternem-se nas posições de sujeito e objeto, pois a ação de cada um supõe e está dirigida à ação de resposta do outro. Essa indicação da autora coloca em relevo a importância de se oferecer à criança o lugar de sujeito e não mero objeto das ações do adulto.

Nesse período do desenvolvimento, a comunicação tem uma peculiaridade: trata-se, ainda, de uma comunicação de caráter fundamentalmente **emocional**, pois se reduz à expressão mútua de emoções que a criança e o adulto se dirigem um ao outro: “ao invés de uma comunicação baseada no entendimento mútuo, trata-se de manifestações emocionais, de transferência de afetos, de reações positivas ou negativas” (VYGOTSKI, 1996, p. 304).

Essa característica da atividade comunicativa se explica pois a base da consciência do bebê no primeiro ano de vida é centralmente **perceptiva** e **emocional**. Trata-se de um psiquismo em que as funções psíquicas apresentam-se ainda indiferenciadas entre si, atuando de forma imbricada.

De acordo com Vigotski (1996), o **afeto** é o processo central responsável pela unidade entre as funções sensoriais e motoras. Isso significa que o funcionamento psíquico do bebê caracteriza-se pela unidade entre percepção-emoção-ação: a estimulação do ambiente (externo e interno) provoca reações emocionais que se manifestam de modo imediato em atos, ou seja, “a percepção e a ação constituem, em

princípio, um processo único, no qual a ação é continuidade da percepção e vice-versa” (MARTINS, 2009, p. 14). Não há, ainda, mediação entre aquilo que o bebê capta sensorialmente do mundo e suas respostas comportamentais, o que confere a sua conduta uma característica peculiar, qual seja: “um nexu ininterrupto entre percepção e comportamento” (MARTINS, 2009, p.14).

Trata-se de um psiquismo ainda fundamentalmente assentado em **funções psíquicas naturais elementares** e, portanto, involuntário e espontâneo, que responde de modo imediato à estimulação do meio. Nessa etapa do desenvolvimento infantil, não se verificam ações dirigidas a um fim (VYGOTSKI, 1996).

O que fará avançar o desenvolvimento das funções psíquicas do bebê é justamente a atividade de comunicação com o adulto. Elkonin (1987) afirma, nesse sentido, que **todas** as aquisições da criança nesse período dependem da influência imediata dos adultos. O que tem centralidade nesse período do desenvolvimento, portanto, é a **relação social bebê-adulto (mundo das pessoas)**. O adulto é o centro da situação psicológica para o bebê.

Nessa relação, o adulto não somente satisfaz as necessidades do bebê, mas organiza seu contato com a realidade. Em outras palavras, o adulto “apresenta o mundo” à criança, proporcionando a ela o acesso aos objetos da cultu-

ra humana. No interior do processo de comunicação emocional, ou por meio dele, o adulto apresenta à criança uma série de objetos, estimulando sua manipulação, exploração e imitação.

Isso significa que é no interior da atividade de comunicação emocional direta com o adulto que nascem e tomam forma as **ações sensório-motoras, de orientação e manipulação**, ou seja, as ações com objetos começam a formar-se justamente a partir da comunicação com o adulto. Essa é mais uma razão para caracterizarmos a comunicação com o adulto como atividade dominante do primeiro ano de vida: a partir dela nascem e tomam forma outras atividades.

Nesse momento, a ação com objetos aparece como uma **linha acessória do desenvolvimento** (posto que a linha central é a comunicação emocional direta com o adulto). A partir da segunda metade do primeiro ano de vida, essa linha acessória entra em ascensão, como apontado por Elkonin (1987) e corroborado pela recente pesquisa de Magalhães (2011). As ações com objetos se intensificam e as possibilidades de exploração e manipulação da criança se amplificam.

Com o acúmulo de pequenas e graduais conquistas da criança, se produz, ao final do primeiro ano de vida, um salto qualitativo, expresso na mudança no tipo de relação da criança com o

adulto (e também com os objetos). A comunicação emocional direta “criança-adulto” cede lugar à indireta “crianças com objetos-adulto”.

A ação com objetos, que nasceu no interior da atividade de comunicação emocional com o adulto, desponta agora como atividade dominante. A comunicação com o adulto, por sua vez, não desaparece, mas muda de qualidade. Ela perde a importância de guia do desenvolvimento psíquico, mas firma-se como a base do desenvolvimento subsequente (MESQUITA, 2010).

Ações educativas visando à formação da atividade de comunicação e do vínculo com o bebê

É condição fundamental para a formação da atividade comunicativa que o educador esteja atento e responda às expressões emocionais do bebê. Nos primeiros meses de vida, a criança ainda não é capaz de estabelecer interações mútuas e propriamente comunicativas, razão pela qual o adulto/educador deve tomar a iniciativa em estabelecer contato emocional com o bebê. Nesse processo, Bodrova e Leong (2007) consideram fundamental que os comportamentos do bebê que não são ainda verdadeiramente comunicativos sejam tratados pelo educador **como se fossem** comunicativos: responder ao choro, gestos e expressões faciais do bebê como se fossem tentativas de

comunicação vai promovendo a necessidade de comunicação com o adulto. Nesse processo, têm suma importância o **contato visual e tátil** que o educador estabelece com o bebê, os quais constituem estímulos decisivos para iniciar relações comunicativas.

O primeiro ano de vida caracteriza-se como uma etapa **pré-linguística** do desenvolvimento do psiquismo, que antecede o domínio da linguagem em si. A princípio, o bebê emite apenas ruídos (incluindo o próprio choro) que se produzem como reflexos da laringe, mas já entre o segundo e terceiro mês de vida aparecem os **murmúrios** (sons de vogais) e a partir do quarto mês os **balbucios** (sons acompanhados de consoantes). No segundo semestre do primeiro ano de vida, conforme Martins (2006), “a criança inicia a emissão de sons compostos por uma ou várias sílabas, acompanhadas de acentuação, entonação e articulação única”, que reproduzem de modo bastante aproximado a estrutura sonora das palavras, mas ainda não constituem palavras propriamente ditas, ou seja, não cumprem ainda a função de signos que designam objetos: trata-se das **pseudopalavras**. Por sua proximidade com as palavras do idioma, a aparição das pseudopalavras é um momento de notável importância no desenvolvimento da linguagem que deve ser explorado pelo educador: elas serão a base para que a criança possa

estabelecer relações entre objetos, sons e significados (MARTINS, 2009).

Diante dessa compreensão, podemos perceber que as primeiras palavras emitidas pela criança são o resultado de uma **história de formação** que se processa ao longo do primeiro ano de vida. Assim sendo: "(...) durante todo o primeiro ano, o bebê pode e deve ser ensinado a falar" (MARTINS, 2009, p. 106). Mas como se faz isso? Muitas ações que fazem parte de nosso repertório de vida cotidiana contribuem para a aquisição da fala pela criança. O desafio do profissional da educação é tornar essas ações conscientes, compreender seu sentido e implementá-las de modo intencional e continuamente aprimorado.

Em primeiro lugar, o educador deve estar atento à emissão de sons por parte do bebê. É importante **repetir os sons emitidos pela criança** quando interagimos com ela, como condição para que ela se mantenha interessada no desafio de emitir sons na medida em que os percebe como veículos para estabelecer interações emocionais com o adulto, afinal de contas, como vimos, a necessidade primordial experienciada pela criança nesse período do seu desenvolvimento é a comunicação com o adulto).

Vale notar, ainda, que a compreensão da linguagem antecede sua produção, ou seja: "a criança começa a compreender a linguagem antes de utilizar as palavras" (LURIA, 1981). Isso signifi-

ca que antes que a criança seja capaz de falar, ela compreende o significado das palavras empregadas pelo adulto, ainda que essa compreensão inicialmente dependa da relação entre a palavra e o contexto em que é emitida (que inclui os gestos, a ação, o cenário). Essa clareza é importante para o educador, pois embora não observemos a criança produzir os vocábulos do idioma, ela os está assimilando e compreendendo, sendo fundamental que implementemos ações no sentido da ampliação do vocabulário da criança, mediante "(...) a exposição do bebê a variadas situações de estimulação cultural, tendo em vista o enriquecimento das relações entre objetos, fenômenos, sons e significados." (MARTINS, 2009, p. 106).

Com isso, fica claro que a caracterização da atividade de comunicação no primeiro ano de vida como emocional e direta, não mediada pelos signos da linguagem, refere-se ao ponto de vista do bebê. Nesse processo, o adulto faz uso de dispositivos culturais que só poderão ser utilizados autonomamente pela criança em momentos posteriores de seu desenvolvimento: o adulto é "o portador das ferramentas culturais necessárias para o **futuro** desenvolvimento da criança" (BODROVA; LEONG, 2007, p. 113). É fundamental, nesse sentido, que o educador converse com o bebê, cante para ele, conte histórias e leia livros. Isso deve ser feito muito an-

tes que o bebê possa ele mesmo utilizar palavras para se comunicar ou manifeste interesse por essas atividades, pois são justamente as ações e conteúdos intercambiados no âmbito intersubjetivo que produzirão as conquistas afetivo-cognitivas do desenvolvimento no plano intrapsíquico.

Em sendo garantidas as mediações necessárias para o desenvolvimento do bebê no primeiro ano de vida, o final desse período do desenvolvimento será marcado por uma conquista decisiva para a criança, que sinaliza a reestruturação de seu psiquismo na transição a um novo período: a **consciência embrionária de si mesma e o aparecimento embrionário da vontade própria**. Isso significa que a criança vai se tornando capaz de diferenciar sua própria existência do mundo que a cerca.

Para que o bebê possa alcançar a consciência de sua existência como um ser separado do adulto e posicionar-se como sujeito na relação de comunicação, Bodrova e Leong (2007) chamam atenção para a importância de que sejam dadas à criança oportunidades de iniciar algumas ações e interações. É preciso, por exemplo, dar ao bebê o tempo e a chance de sinalizar que está com fome e deseja o alimento que está sendo oferecido pelo adulto, ao invés de simplesmente alimentá-lo. Nas situações em que o adulto conversa e interage com o bebê, é importante que haja espaço para suas reações e respos-

tas (não verbais). Em outras palavras, isso significa dar à criança algum controle sobre a interação, o que deve ir se ampliando progressivamente.

Ações educativas visando ao desenvolvimento dos sistemas sensoriais e à formação das ações sensorio-motoras de manipulação primária dos objetos

Na segunda metade do primeiro ano de vida, as crianças buscam cada vez mais estabelecer interações com os adultos **sobre os objetos** e passam a se interessar por suas próprias ações com relação a esses objetos. Bodrova e Leong (2007) defendem que a razão para esse interesse é que a atitude emocional positiva com relação ao adulto se transfere para tudo o que este apresenta ou faz na presença do bebê (o que novamente chama atenção para a centralidade da relação emocional bebê-adulto nesse período, indicando quão importantes são os esforços do educador no sentido do estabelecimento de um vínculo emocional positivo com o bebê).

A **atividade conjunta entre bebê e adulto sobre os objetos** cria condições para a formação e aperfeiçoamento da coordenação visomotora e do ato preênsil. Ao apresentar os objetos para o bebê, o educador suscita na criança a concentração visual e proporciona o exercício da direção psíquica dos movimentos das mãos, o que contribui deci-

sivamente para a formação dos sistemas sensoriais (visão, audição, tato, olfato, paladar). Por isso, é fundamental que o professor/educador proponha ao bebê ações que incentivem a observação dirigida de objetos e a atuação com eles.

Como indica Martins (2009), o professor deve dar a conhecer os objetos que rodeiam a criança, nomeando-os e demonstrando seus significados e usos sociais, dirigindo a atenção da criança para a descoberta de suas propriedades físicas mais evidentes: “este é o início do caminho pelo qual a criança aprenderá a **discriminar, analisar e diferenciar os objetos e fenômenos em suas propriedades mais importantes**” (MARTINS, 2009, p. 105). Vale notar que a própria seleção dos objetos que estarão disponíveis no berçário deve ser feita segundo criteriosa análise pedagógica.

Quais seriam os critérios para a seleção dos objetos disponíveis no berçário? Elkonin (1998) apresenta dados de um experimento realizado por Denísova e Figurin, em que foi pesquisada a influência de objetos novos para estimular as ações da criança. Os sujeitos pesquisados tinham cinco meses de idade. Ao oferecer simultaneamente um objeto que já havia sido manipulado anteriormente pela criança por cerca de 15 ou 20 minutos, e outros que ela ainda não tinha visto, verificou-se que a criança concentra-se principalmente no objeto novo e o agarra, enquanto só olha para o velho e não o toca. Quando, durante o experimento, apresentou-se à criança apenas o objeto velho, tampouco ela se concentrou nele e o pegou.

Abramovitch, também citado por Elkonin (1998, p. 212), aprofundou as investigações acerca da relação entre a apresentação do objeto novo e a concentração da criança. Para tanto, apresentou-lhes: 1) objetos simples e novos; 2) objetos iguais, atraentes, mas muito conhecidos pela criança; 3) objetos complicados, mas vistosos e novos e 4) objetos idênticos, mas conhecidos pelos jogos em conjunto com os adultos. O autor concluiu que: a) os objetos já conhecidos pela criança, apesar de atraentes, são rejeitados; b) os objetos de forma complicada que a criança desconhece totalmente não a fazem concentrar-se e nem chamam sua atenção; c) os objetos desconhecidos podem atrair a atenção da criança somente se eles forem manipulados por um adulto a quem ela aprecia e que acompanha suas ações com palavras e, por fim, d) o objeto mais atrativo é aquele que ela conhece pouco.

Esses resultados experimentais indicam a importância da diversidade e renovação de objetos no berçário, mas ao mesmo tempo reforçam a ideia de que a atuação conjunta do adulto com o bebê na relação com o objeto é fator determinante do próprio interesse da criança em explorar e manipular os objetos.

O bom desenvolvimento dos movimentos de alcançar e agarrar os objetos depende da **forma como os adultos interagem com o bebê** (BODROVA; LEONG, 2007). São os adultos que modelam esses movimentos, oferecendo os objetos, demonstrando como manipulá-los e auxiliando a criança a realizar tais operações. Dessa forma, a intervenção do adulto promove a formação das capacidades de concentrar-se no objeto, examiná-lo, apalpá-lo e movimentá-lo, engendrando o desenvolvimento da atividade exploradora.

Vale lembrar que a intervenção do adulto é fundamental para manter a criança envolvida na exploração do objeto, propondo manipulações cada vez mais complexas à medida que a criança vai dominando as operações mais simples. É preciso considerar, também, que as propriedades dos objetos são decisivas para o caráter das operações que o bebê poderá realizar, o que implica que é preciso **selecionar cuidadosamente objetos** cuja manipulação possa ser promotora de desenvolvimento. As novidades dos objetos (em termos de cores, sons e movimentos) e suas qualidades que vão sendo descobertas durante sua manipulação provocam na criança manifestações de alegria e prazer e contribuem para mantê-la engajada na atividade de exploração.

Em síntese, Bodrova e Leong (2007) defendem que é tarefa do educador

“(…) introduzir as crianças dessa idade a objetos cada vez mais complexos, modelando novas operações e proporcionando oportunidades para que os bebês pratiquem essas novas operações e as apliquem a novos objetos.” (BODROVA; LEONG, 2007, p. 114).

Por fim, a mesma indicação referente à importância de se oferecer à criança oportunidades de iniciar comunicações emocionais com o adulto é válida para o âmbito das ações com objetos: é importante organizar o espaço do berçário de modo que este favoreça a iniciativa da criança e progressivo desenvolvimento de sua autonomia no que se refere à exploração e manipulação dos objetos.

Primeira infância

O final do primeiro ano de vida é um período crítico do desenvolvimento da criança, marcado, como vimos, pela formação da **consciência embrionária de si mesma e do aparecimento embrionário da vontade própria**. As conquistas do desenvolvimento próprias do primeiro ano abrem novas possibilidades de ação da criança em seu contexto físico e social. Com isso, a criança adentra a primeira infância, período que vai aproximadamente dos dois aos três anos de idade.

Cada novo período do desenvolvimento representa uma mudança na

relação da criança com o mundo e consigo mesma. Assim sendo, é fundamental que o professor compreenda as novas possibilidades de ação da criança no mundo, para que possa oferecer novas formas de mediação educativa promotoras de desenvolvimento.

A assimilação dos modos socialmente elaborados de ação com os objetos tem papel decisivo na primeira infância. Portanto, trata-se de um período em que tem preponderância o desenvolvimento da esfera das possibilidades operacionais técnicas da criança. Se anteriormente tinha centralidade a **relação criança-adulto social (mundo das pessoas)**, agora ganha destaque a **relação criança-objeto social (mundo das coisas)**. Todo o complexo processo de desenvolvimento do psiquismo que se produz na primeira infância é guiado pela **atividade objetual manipulatória**, a atividade dominante na primeira infância. Analisemos, então, a natureza dessa atividade e sua contribuição para o desenvolvimento psíquico infantil.

Vimos que já no primeiro ano de vida inicia-se a manipulação primária dos objetos. Mas naquele momento a criança aprende apenas a utilizar suas propriedades externas: ela apalpa, agarra e movimenta os objetos, mas manipula um lápis da mesma forma que manipula um pente ou um chocalho. Na primeira infância, começa a se formar uma **nova atitude frente aos**

objetos: estes apresentam-se como **instrumentos** que têm uma forma determinada para seu uso, uma função designada pela experiência social.

A particularidade da **atividade objetual manipulatória** é, portanto, que por meio dela a criança se apropria da função social do objeto, de seu significado. O que está em questão é assimilar os **modos socialmente elaborados de ações com objetos**.

Elkonin (1987) analisou o processo pelo qual a criança se apropria dos modos de ação com os objetos da cultura. Num primeiro momento, ou numa primeira fase dessa apropriação, a criança faz um **uso indiscriminado do objeto**, realizando com eles ações quaisquer que ela já domina (chacoalha, bate etc). Num segundo momento, a criança busca apropriar-se da **função específica do objeto**, reproduzindo as ações e operações que aprende com o adulto, pela via da imitação e da instrução. Elkonin (1987) afirma que, nesse momento, a criança reproduz as ações indicadas pelos adultos somente com aqueles objetos e naquelas condições em que lhes foram ensinadas. Se o adulto lhe ensinou a usar o pente para pentear o próprio cabelo, ela usará o objeto a princípio apenas para esse fim e nessas condições. Posteriormente, no entanto, na medida em que ela alcança o domínio dessas ações, ela se emancipa dessas condições particu-

lares e passa a fazer um **uso livre do objeto**. Isso acontece porque as ações se generalizam. Ela passa a usar o pente para pentear não só o próprio cabelo, mas o cabelo da boneca, o cachorro, etc. Esse uso livre do objeto expressa uma liberdade que só é possível a quem já dominou e automatizou as ações, a tal ponto que, em algum momento, surge pela primeira vez a substituição de um objeto por outro, fato que tem importância extraordinária.

Como explica Elkonin (1998), a substituição do objeto pode ocorrer quando a criança transfere a ação aprendida em uma situação determinada para outra (quando usa o pente para pentear o cachorro) ou quando sente necessidade de completar a ação com algum objeto que esteja ausente, elegendo então um substituto.

Fazem-se importantes dois destaques em relação a esse processo. O primeiro refere-se ao papel do professor. O adulto nomeia e transmite para a criança o significado e os modos socialmente elaborados de ação com o objeto, permitindo sua conversão em instrumento da cultura. Resgatando as proposições de Leontiev (1978), vemos que o papel do professor é fundamental, pois a atividade humana objetiva não se apresenta de forma imediata para a apropriação da criança, mas exige a mediação do adulto: é o professor que explicita os traços da atividade

humana objetivada e cristalizada nos objetos da cultura e forma na criança a atividade adequada. Como explica Lazaretti (2008, p. 155): “nos objetos, não está escrito ou indicado diretamente os modos de emprego, sendo assim, a criança não pode descobri-los por meio de simples manipulações, sem orientação do adulto, sem um modelo de ação.” O adulto é, justamente, o portador desses modelos de ação.

Por isso, não basta disponibilizar à criança objetos para livre exploração e descoberta. É preciso mediar o processo de apropriação, transmitindo os modos sociais de ação com os instrumentos culturais, por meio da imitação e da instrução.

O segundo destaque refere-se à constatação de que no interior da atividade objetiva manipulatória, começa a ser gestada uma nova atividade: o faz-de-conta, a brincadeira de papéis. Quando dizemos que ao dominar a ação com o objeto, a criança vai se emancipando das condições particulares da aprendizagem na direção de um uso livre, até que surge a substituição do objeto, podemos perceber que as premissas para o jogo de papéis estão sendo formadas. É o início da ação lúdica.

Já nesse período do desenvolvimento as crianças começam a envolver-se em jogos protagonizados elementares, centrados essencialmente no uso de objetos da vida cotidiana. O jogo de papéis nas-

ce, portanto, no interior da atividade objetiva manipulatória, inicialmente como linha acessória do desenvolvimento.

A atividade objetiva vai se esgotando como fonte de desenvolvimento: não basta mais à criança apropriar-se dos procedimentos sociais de ação com o objeto. Ela passa a interessar-se pelo **sentido social** das ações com os objetos, pelas relações sociais no interior das quais os objetos da cultura são utilizados pelos adultos. Como explica Elkonin (1998, p. 216), “o que caracteriza as ações que dão origem ao jogo de papéis são as ações com os objetos que têm importância social e evidenciam os “[...] modos sociais de utilizá-los que se formaram ao longo da história (...)”. Assim, o foco volta-se novamente para o mundo das pessoas: **fazer o que o adulto faz** será o mote da brincadeira de papéis, atividade que desponta como guia na transição à idade pré-escolar.

Desenvolvimento das funções psíquicas e ações educativas na primeira infância

O que caracteriza a situação social de desenvolvimento da criança na primeira infância é o que Vygotski (1996) chama de **dependência da situação**: ela se encontra como se estivesse em poder das impressões externas. Em outras palavras, a criança ainda é “refém” da estimulação do meio. Ela responde de forma imediata aos estímulos do entorno, ou

seja, as condições sob as quais a criança se encontra são determinantes de sua conduta: as pessoas presentes e os objetos concretos condicionam suas ações de forma decisiva. Por essa razão, a organização do espaço e a disponibilização de brinquedos e objetos deve ser objeto de cuidadosa atenção pedagógica.

Ao longo desse período, tem intenso desenvolvimento a **percepção** da criança. Para a teoria vigotskiana, a percepção é uma função psíquica central nesse período, que configura a base sobre a qual se consolida o desenvolvimento das demais funções, dado que indica a importância de organizar o trabalho pedagógico de modo intencional visando promover o desenvolvimento dessa função psíquica na criança na primeira infância.

Para que se compreenda o relevante papel da percepção e de seu desenvolvimento nesse período, é preciso diferenciar a sensação e a percepção como funções psíquicas. Como explica Martins (2013, p. 130), os processos sensoriais refletem **aspectos parciais** dos objetos e fenômenos, enquanto a percepção tem **caráter sintético**, refletindo o conjunto de suas propriedades e, assim, possibilitando a construção de uma imagem unificada dos mesmos. Nas palavras da autora: “grosso modo, podemos dizer que as sensações estão para as notas musicais tanto quanto as percepções estão para a melodia!”.

Assim, se no primeiro ano de vida a estimulação sensorial tem importância fundamental, na primeira infância as ações educativas devem orientar-se pelo objetivo de criar condições para que os objetos do entorno progressivamente deixem de ser meros estímulos sensoriais e se convertam para a criança em objetos/instrumentos que possam ser significados e percebidos como meios para satisfação de necessidades (MARTINS, 2009).

No começo do segundo ano de vida, percepção, afeto e ação ainda estão indiferenciados e estreitamente ligados entre si. A criança percebe e age como num ato contínuo. Sua atividade está orientada pela atração ou repulsa mobilizada pelos objetos percebidos. Deste modo, pode-se dizer que sua percepção é emocionalmente orientada (CHEROGLU, 2014). Nesse período do desenvolvimento, também a atenção, a memória e o pensamento estão ainda indiferenciados, atuando na consciência de modo subordinado à percepção. A memória integra a percepção ativa e se expressa a medida que a criança é capaz de reconhecer uma situação vivida anteriormente (mas não se trata ainda de uma recordação ativa); o pensamento, por volta dos dois anos de idade, se encontra estreitamente relacionado com a percepção imediata e com a manipulação dos objetos, de tal modo que “pensar é agir” (CHEROGLU, 2014).

Embora o pensamento da criança se apresente estreitamente vinculado à percepção e à ação, já é possível identificar, de forma ainda incipiente, as operações lógicas do raciocínio, que são: análise, síntese e generalização. O planejamento do professor deve incluir atividades que requeiram da criança processos de análise e síntese, visando promover a generalização (PETROVSKI, 1980).

Operações lógicas do raciocínio:

Análise: identificação no objeto de aspectos, elementos, propriedades, conexões, relações, etc; divisão do objeto de conhecimento em diferentes partes e componentes. **Síntese:** unificação dos componentes do todo separados na análise; união e correlação dos elementos em que haviam sido divididos os objetos de conhecimento.

Generalização: identificação de traços gerais nos objetos comparados anteriormente.

Como explica Mukhina (1996), a criança ainda não é capaz de realizar uma exploração sistemática do objeto por si mesma, pois sua atenção tende a ficar centrada em seus aspectos chamativos. Isso significa que, inicialmente, a per-

cepção infantil centra-se em partes ou detalhes do objeto e tem, portanto, caráter unilateral. O desenvolvimento de uma percepção mais completa e multilateral dos objetos depende da formação de novas ações na criança, com destaque às **ações correlativas e instrumentais entre objetos**.

Ações correlativas são aquelas que requerem acoplar objetos ou suas partes, por exemplo, encaixar argolas em um pino. A intervenção do professor deve incentivar que a criança realize essas ações não por mera "tentativa e erro", mas comparando e analisando as propriedades dos objetos. Também as ações instrumentais, nas quais um determinado objeto é empregado como meio para modificar ou mesmo alcançar outro, exigem da criança comparações e análises simples acerca das propriedades dos objetos.

Essas ações proporcionam a formação de uma nova qualidade de percepção a medida em que requerem que a criança se relacione com o objeto como um todo e não apenas como partes ou detalhes. Como explica Mukhina (1996), novas propriedades perceptivas se formam primeiro para as propriedades das quais depende a manipulação prática do objeto.

O desenvolvimento da linguagem será decisivo para esse processo. Na medida em que vai se apropriando da linguagem, a percepção da criança vai sendo reorganizada, convertendo-se

em percepção generalizada do mundo. É com o surgimento das primeiras generalizações no campo da linguagem que a criança passa a perceber os objetos no interior de um todo que possui, para além de suas propriedades físicas, um determinado sentido social. Assim sendo, Bodrova e Leong (2007) salientam a importância de se utilizar a linguagem como mediação educativa, como forma de articular as aprendizagens sensoriais e motoras à dimensão verbal-simbólica. Nessa direção, Cheroglu (2014, p. 130) propõe as seguintes orientações ao professor que atua junto à primeira infância:

- a) indicar, por meio de gestos e palavras, os objetos que integram as ações da criança e/ou que estão em seu campo de visão, dirigindo a atenção da criança para aspectos a serem percebidos nesses objetos;
- b) estimular a criança a falar sobre o que vê e/ou ouve enquanto manipula objetos, em atividade colaborativa com o adulto;
- c) organizar atividades lúdicas que requeiram o uso de processos psíquicos em destaque nesse período (percepção, atenção, memória, linguagem e pensamento), dirigindo a atenção da criança para os aspectos da atividade e dos objetos a serem percebidos pela mesma. Ex: atividade de contação de histórias infantis.
- d) Promover o desenvolvimento da

percepção semântica: nomeando os objetos, as ações e as qualidades dos objetos, dirigindo a percepção e a atenção da criança para as características específicas dos mesmos, visando a singularização dos objetos.

e) ao apresentar à criança o nome dos objetos, das ações com eles e dirigir sua atenção aos diferentes aspectos que os compõem, fazer isso de modo a colocar esses objetos em relação com outros, objetivando promover o desenvolvimento das operações lógicas do raciocínio (análise, síntese, comparação, generalização) requeridas à compreensão, pela criança, dos significados e funções sociais dos objetos e fenômenos da realidade circundante.

f) ainda em relação ao desenvolvimento da percepção semântica, à medida do desenvolvimento da percepção e da linguagem, promover e estimular brincadeiras que reproduzam de forma lúdica as relações sociais. Exemplo: teatro de fantoches, brincadeira de "faz de conta", etc."

Ações educativas visando à formação da ação instrumental

Quando começam a descobrir o uso social dos objetos, as crianças aprendem que alguns deles podem ser usados como ferramentas, ou seja, como meios para realizar determinadas ações. A ferramenta ou instrumento é

um "(...) elemento intermediário entre a atividade humana e o objeto externo, [e] orienta-se no sentido de provocar determinadas mudanças no próprio objeto" (VIGOTSKI, 2004, p. 97).

O emprego de ferramentas é uma conquista decisiva para o desenvolvimento psíquico pois a criança passa a se relacionar com os objetos do mundo de forma mediada. Vigotski (2004) demonstra que o uso de ferramentas ou instrumentos técnicos se faz acompanhar, necessariamente, do uso de instrumentos psicológicos, ou seja, de signos que permitem ao homem dominar o próprio processo de comportamento.

Assim sendo, é importante que o professor promova a formação de ações mediadas por instrumentos da cultura, sejam eles instrumentos do cotidiano ou de esferas não cotidianas da vida social (instrumentos musicais, do campo das artes plásticas etc.), evidenciando a **relação meio-fim** no emprego das ferramentas. A apropriação dos modos sociais de uso das ferramentas requer a mediação do professor, que oferece modelos e instruções referentes às finalidades que orientam o manuseio do objeto, bem como auxilia a criança a progressivamente ajustar e aprimorar suas operações, corrigindo posições e movimentos.

Nessa direção, Cheroglu (2014) destaca a importância de se promover ações que requeiram determinadas operações psicomotoras que estão na

iminência de se desenvolverem. Por exemplo: jogos de encaixar e empilhar, rasgar papel, fazer bolinhas de papel, tampar e rosquear objetos, fazer uso da massa de modelar. Esse processo deve ter início por meio das operações mais simples, que a criança é capaz de realizar de forma independente ou em colaboração com o adulto. Gradativamente, essas operações devem se complexificar. Nesse processo, o adulto tem um papel fundamental, qual seja, disponibilizar modelos de ação nas atividades colaborativas.

ÉPOCA: INFÂNCIA

Quando a criança adentra a idade pré-escolar, inaugura-se uma nova época em seu desenvolvimento: a infância. Como vimos, cada época se constitui de dois períodos de desenvolvimento, o primeiro mais diretamente voltado à esfera das necessidades e motivos, e o período subsequente, sobre essa base, mais vinculado à esfera das possibilidades intelectuais e operacionais. O primeiro ano de vida foi um período em que tinha prevalência a dimensão afetivo-emocional do psiquismo (relação da criança com o “mundo das pessoas”), sendo a comunicação emocional com o adulto a decisiva fonte de desenvolvimento do bebê; na primeira infância, por sua vez, sobre a base afetivo-emocional consolidada no primeiro ano de

vida, tornou-se proeminente a esfera das capacidades operacionais e intelectuais (relação da criança com o “mundo das coisas”), produzidas no contexto da atividade objetiva mediada pelo intenso desenvolvimento da linguagem. Nessa linha, a idade pré-escolar do desenvolvimento é um período do desenvolvimento em que a relação da criança com o **mundo das pessoas** volta a ter proeminência. A atividade que guia o desenvolvimento do psiquismo nesse período é o jogo de papéis ou jogo protagonizado. As conquistas acumuladas pelo psiquismo infantil na primeira infância e as premissas do jogo de papéis que vão sendo gestadas naquele período possibilitam que essa atividade se institua como dominante na transição ao novo período do desenvolvimento. Para compreendê-lo e vislumbrar possibilidades de intervenção pedagógica efetivas e eficazes, é importante entender de modo mais aprofundado como se dá a transição da primeira infância à idade pré-escolar.

Para a Escola de Vigotski, toda transição a um novo período do desenvolvimento tem como característica a ocorrência de mudanças bruscas na personalidade e na conduta da criança em um curto período de tempo, configurando um período de trânsito ou período crise. Quando se trata da transição a uma nova época, o caráter crítico parece se acentuar. Isso ocorre porque, após um período

de intenso desenvolvimento intelectual e operacional, os motivos da atividade da criança já não mais encontram correspondência com suas capacidades, como se fossem “insuficientes” para dirigir e dar sentido às ações. Vigotski (2003, p. 23) afirmou, nesse sentido, que a “(...) maturação de novas necessidades, de novos motivos da atividade [na passagem de um período etário a outro], deve ser posta em primeiro plano”. A criança se percebe diante da necessidade de encontrar novos motivos e um novo sentido para suas ações e relações⁴. Nesses períodos, como indica Vygotski (1996), as crianças podem se tornar “particularmente difíceis de educar”.

A transição entre primeira infância e idade pré-escolar é uma transição entre épocas do desenvolvimento que se dá por volta dos três anos de idade. Vygotski (1996) escreveu um texto dedicado à chamada **crise dos três anos**, descrevendo como traços típicos do comportamento da criança nesse período a oposição ao que lhe propõem os adultos, a insistência em ser atendida em suas exigências, certa insubordinação generalizada, o protesto às normas educativas e ao regime de vida imposto a ela e o desejo de fazer tudo por si mesma.

Tais “sintomas” retratam, para o pesquisador, a crescente independência e atividade da criança: “todos esses sintomas, que giram em torno do ‘eu’ e das pessoas que o rodeiam, demonstram que as relações da criança com as pessoas a sua volta ou com sua própria personalidade já não são as mesmas de antes” (VYGOTSKI, 1996, p.373). Trata-se de um processo de reestruturação interna, que consiste em uma espécie de “separação psicológica”: até os três anos, a criança está socialmente unida às pessoas a sua volta, e crise dos três anos marca um

⁴Diferentemente, quando se trata da transição entre períodos dentro de uma mesma época, a contradição vivida pela criança refere-se à insuficiência de capacidades intelectuais e operacionais que atendam aos motivos em desenvolvimento. Esses motivos impulsionam à criança ao desenvolvimento das novas capacidades de ação.

Ação educativa nos períodos críticos

A análise de Vigotski sobre a crise dos três anos nos permite derivar algumas orientações para a intervenção pedagógica para os períodos de trânsito de um modo geral. O autor explica que a criança nesse período pode se tornar particularmente difícil de educar dada a contradição por ela vivida resultante da ampliação da consciência do eu e do mundo, o que a permite dar-se conta de suas novas possibilidades de ação e ao mesmo tempo dos limites colocados para essa ação. O desafio que se impõe para o professor nesse e em outros momentos críticos do desenvolvimento é fortalecer e dar sustentação à tendência à ação independente a serviço da formação de novas capacidades, o que implica:

- acolher os sentimentos “negativos” da criança, entendendo que muitas vezes seu comportamento “inadequado” é uma forma de comunicar a dificuldade ou o sofrimento próprio desse momento de mudança;
- ajudar a criança a perceber e nomear seus sentimentos e dificuldades e aprender a identificar suas causas, compreendendo os limites que a realidade objetiva impõe à sua ação e ao mesmo tempo explorando e descobrindo possibilidades;
- conceder progressivamente mais autonomia à criança e propor novas tarefas desafiadoras que exijam dela capacidades ainda não formadas, fomentando o desenvolvimento.

novo período em sua emancipação.

É interessante observar que na transição do primeiro ano de vida para a primeira infância, mais especificamente na “crise do primeiro ano”, destacava-se como neoformação a consciência embrionária de si mesma. De uma certa forma, estamos novamente às voltas com a mesma questão: a **consciência do eu**, agora mais uma vez requalificada e transformada como resultado dos avanços no desenvolvimento obtidos na primeira infância. Esse salto qualitativo no desenvolvimento da consciência (do eu e do mundo) abre inúmeras novas possibilidades para a criança em seu novo período do desenvolvimento, marcado pela **tendência à atividade independente**. Essa tendência tem papel decisivo para a emergência e desenvolvimento do jogo de papéis, atividade que guiará o psiquismo da criança

pré-escolar na conquista de novas capacidades.

Idade pré-escolar

Pelas próprias características de seu funcionamento psíquico essencialmente calcado em processos psíquicos primitivos ou elementares, a criança na primeira infância apresenta uma tendência para a satisfação imediata de seus desejos. De um modo geral, o adiamento da realização desses desejos é difícil e pode ser possível apenas em limites bem estreitos: “não se conhece uma criança de até três anos que tenha um desejo de fazer algo depois de alguns dias”(VIGOTSKI, 2007, p. 24).

Um aspecto fundamental da transição ao novo período do desenvolvimento – a idade pré-escolar – é que a criança passa a ser capaz de lidar com os desejos não realizáveis de uma maneira diferente. Explica Vigotski (2003) que se por um lado se conserva a tendência para a realização imediata dos desejos, por outro surgem uma série de desejos e necessidades não realizáveis imediatamente (mas que nem por isso se extinguem como desejos). Esse quadro se desenha e se intensifica com a tendência à atividade independente que emerge com a entrada no período pré-escolar, a medida em que a criança vai alcançando inúmeras conquistas em termos de capacidades psíquicas e motoras.

Isso significa que a criança vivencia

uma contradição: toma consciência de suas novas capacidades e possibilidades de ação e sente premente necessidade de agir e realizar seus desejos, participando da vida e do mundo dos adultos. Ao mesmo tempo, percebe que a realidade objetiva lhe impõe uma série de restrições. Analisar essa situação social vivida pela criança pré-escolar é fundamental para se compreender a atividade que desponta como dominante nesse período: a brincadeira de papéis, ou jogo protagonizado.

Nessa direção, Leontiev (1988) afirma que a brincadeira surge como solução da contradição entre a necessidade da criança de conhecer e agir sobre os objetos do mundo externo (já que não basta, para ela, simplesmente observar um objeto: é preciso que ela possa agir sobre ele, reproduzindo as ações humanas, tal como o adulto faz) e a impossibilidade de efetivamente realizar tal empreitada – uma vez que não tem ainda condições físicas e psíquicas para tanto. A discrepância entre a necessidade de agir e a impossibilidade operacional de agir é resolvida na e pela atividade lúdica, no jogo de papéis sociais ou jogo protagonizado (LEONTIEV, 1988). A criança age... na situação lúdica.

O que possibilita que a brincadeira seja a via de solução dessa **contradição** é seu caráter não produtivo, ou seja, o fato de que a brincadeira não está voltada para a geração de um produto, ou para a obtenção de resultados objeti-

vos. Não importa que a ação de cozinhar na brincadeira não produza algo que possa efetivamente alimentá-la ou que a ação de dirigir não transporte a criança objetivamente para outro lugar: importa a realização da ação em si mesma, o ato de cozinhar ou dirigir e seu conteúdo social, e não seu resultado. Isso liberta a criança das exigências operacionais complexas das ações humanas que ela ainda não domina nem pode dominar e torna possível o acesso a um campo mais amplo da realidade. Leontiev (1988) deixa claro, assim, que embora a brincadeira seja uma atividade, ela não deve ser confundida com trabalho. No caso da brincadeira, o motivo (ou seja, aquilo que estimula a atividade) está no próprio **processo** de realização da brincadeira e não no resultado final obtido por meio dela.

Quando por exemplo uma criança bate com uma vara ou constrói blocos, é claro que ela não age assim porque a atividade leva a um certo resultado que satisfaz a alguma de suas necessidades; o que a motiva a agir nesse caso aparentemente é o conteúdo do processo real da atividade dada (LEONTIEV, 1988, p. 119, grifos nossos).

Elkonin (1998, p.33) complementa essa ideia ao afirmar que "(...) o jogo é uma atividade em que se reconstruem, **sem fins utilitários, as relações so-**

ciais" (grifos nossos). Essa formulação do autor nos permite compreender a natureza da atividade lúdica, o conteúdo essencial dessa atividade: o objeto da atividade da criança nesse período do desenvolvimento é o adulto, sua atividade (em especial o trabalho) e o sistema de relações com outras pessoas. Em outras palavras, por meio do jogo de papéis sociais, **a criança reproduz as relações humanas e as atividades de trabalho dos adultos de forma lúdica** (MUKHINA, 1996).

Vimos que na primeira infância a criança interessava-se, sobretudo, pelos modos socialmente elaborados de ação com os objetos. Na transição ao novo período do desenvolvimento, ela vai ganhando consciência de que esses objetos estão inseridos em um sistema de relações sociais e é justamente **o sentido social das ações humanas** que vai passando a um primeiro plano para o **psiquismo infantil**.

Assim, a base do jogo protagonizado em sua forma evoluída não é o objeto, nem o seu uso, nem a mudança de objeto que o homem possa fazer, mas as relações que as pessoas estabelecem mediante as ações com os objetos; não é a relação homem-objeto, mas a relação homem-homem (ELKONIN, 1998, p. 34, grifo nosso).

Ao mesmo tempo em que esse interesse é despertado, a criança se per-

cebe afastada do mundo da atividade produtiva e das relações sociais dos adultos, por sua própria condição infantil. O jogo será, então, o caminho pelo qual ela buscará penetrar nesse universo, desvendando-o e elaborando significados sobre ele. É por essa razão que Máximo Gorki, citado por Leontiev (2001b, p.130), define o jogo como “o caminho pelo qual as crianças compreendem o mundo em que vivem, e que serão chamadas a transformar”. Por meio do jogo, as crianças reproduzem as relações e as atividades sociais e de trabalho dos adultos de forma lúdica e passam, assim, a conhecer a vida social dos adultos, compreendendo melhor as funções sociais e as regras pelas quais os adultos regem suas relações (MUKHINA, 1996). Em última instância, “(...) **o fundamental no jogo consiste em reconstruir as relações sociais existentes entre as pessoas**” (ELKONIN, 1998, p. 284, grifo nosso).

Um aspecto importante da atividade de jogo que evidencia o avanço do psiquismo infantil em relação ao período anterior do desenvolvimento é o processo de generalização envolvido nessa atividade. Os primeiros processos de generalização já podem ser observados na primeira infância, quando a criança generaliza os modos sociais de ação com os objetos e no curso do próprio desenvolvimento da fala (pois a palavra, em si mesma, já é um ato de generalização).

Na idade pré-escolar, notam-se importantes avanços na capacidade de generalização da criança, a qual se manifesta e ao mesmo tempo é desenvolvida na atividade de jogo. Vigotski (2003) afirma ainda que a brincadeira não surge como resultado de cada desejo de agir não satisfeito, pois criança não possui apenas reações afetivas isoladas e pontuais em relação a fenômenos isolados, mas sim tendências afetivas generalizadas externas aos objetos. A criança generaliza sua relação afetiva com o fenômeno independentemente da situação concreta real imediata, pois a relação afetiva passa a estar ligada ao sentido do fenômeno. Por isso Vigotski (2003, p. 25) afirma que:

A essência da brincadeira é que ela é a realização de desejos, mas não de desejos isolados e sim de afetos generalizados. Na idade pré-escolar, a criança tem consciência de suas relações com os adultos, reage a eles com afeto, mas, diferentemente do que acontece na primeira infância, generaliza essas reações afetivas (...).

Essa característica do psiquismo pré-escolar pode ser melhor compreendida com o exemplo de uma criança que sofria de microcefalia. Os colegas debochavam dela com muita frequência, provocando-lhe um complexo de baixa autoestima. Certo dia, quebrou todos os espelhos e vidros que refletiam sua

imagem. Situações semelhantes na primeira infância tendem a provocar uma reação distinta, imediata, ainda não generalizada, desencadeada como reação afetiva isolada (agressão a um colega na ocasião de uma zombaria, por exemplo) (VIGOTSKI, 2003).

A generalização se concretiza, ainda, no próprio conteúdo do jogo: ao desempenhar um papel a criança assume uma função generalizada do adulto e reproduz um modelo de relação social. Ela não representa pessoas, mas funções ou papéis sociais: na forma desenvolvida do jogo, a criança não representa Maria, sua professora (singular), mas uma professora em geral, e vivencia no jogo o modo como professores e alunos se relacionam, ainda que sua relação real com sua professora seja a principal fonte empírica para essa generalização.

Essa análise nos conduz ao problema da estrutura da atividade de jogo e de sua relação com o desenvolvimento psíquico infantil. Compreendemos, até aqui, que o conteúdo fundamental da brincadeira são as relações humanas; além disso, identificamos sua característica não produtiva, ou seja, o fato de que não está voltada a resultados objetivos. Cabe agora compreender mais claramente a estrutura dessa atividade e sua evolução ao longo da idade pré-escolar, para que possamos, então, derivar orientações didáticas referentes ao período pré-escolar do desenvolvimento.

Frequentemente, quando vemos uma criança imitando um adulto, dizemos que ela está brincando de faz-de-conta. Na verdade, de acordo com a análise de Elkonin (1998), o autêntico jogo de papéis sociais só ocorre quando são garantidas algumas condições. A primeira delas é a adoção e o desempenho de um papel pela criança. A segunda é que a continuidade lógica das ações lúdicas seja semelhante à que se registra na vida.

Elkonin (1998) defende que o papel e as ações organicamente ligadas a ele constituem a unidade de análise do jogo. Isto significa dizer que o papel é o elemento mínimo que guarda em si as características essenciais da brincadeira. Compreender como se dá a evolução do papel no jogo é, portanto, fundamental para explicar e organizar a brincadeira da criança.

O uso de objetos substitutos é, segundo Elkonin (1998), o começo da ação lúdica, mas sua evolução depende da seguinte condição: a criança deve ser capaz de assumir um **papel** no jogo, ou seja, representar as ações de outra pessoa. De acordo com Elkonin (1998, p. 204), “o papel determina o conjunto das ações realizadas pela criança na situação imaginária”. Nessa mesma direção, para Leontiev (1988, p. 132) “O papel lúdico é a ação sendo reproduzida pela criança”. No papel que desempenha no jogo, a criança assume

uma função generalizada do adulto, geralmente uma função profissional: um zelador, um médico, um oficial do exército, etc. Quando uma criança assume um papel em uma brincadeira, por exemplo, o de professora, ela organiza sua conduta de acordo com as regras de ação latentes dessa função social. Como consequência, no jogo surge um processo de subordinação das crianças às regras de ação contidas no papel a ser desempenhado. Cada papel oculta, portanto, determinadas normas de ação ou de conduta/relação social. Ao subordinar-se – voluntariamente – às normas de conduta e relação social implícitas ao papel assumido e às próprias regras do jogo, a criança avança na direção do desenvolvimento do autodomínio da conduta.

Ações do professor para promover o desenvolvimento do jogo protagonizado

As orientações didáticas relativas ao jogo de papéis ou jogo protagonizado têm, nessa proposta pedagógica, papel de destaque. De um modo geral, na maioria de nossas escolas proporcionamos um espaço para o “jogo simbólico”, via de regra no contexto da “casa da boneca”. Reservamos momentos da rotina semanalmente para essa atividade. Observamos atentamente as brincadeiras das crianças. Oferece-

mos brinquedos e dispositivos culturais (fantasias, por exemplo) que possam disparar e estimular o jogo. Eventualmente brincamos junto com elas. Isso tudo expressa um reconhecimento da importância da brincadeira e do lúdico, o que é extremamente positivo. Mas, considerando a teorização sobre a atividade de jogo sobre a qual acabamos de nos debruçar, isso não é suficiente.

Sforni (2009) afirma que há um discurso hegemônico entre os educadores de que a brincadeira de papéis sociais ou jogo protagonizado deve estar presente no trabalho pedagógico das escolas de educação infantil. No entanto, a autora demonstra que a ideia de que a brincadeira seja a “essência” da educação infantil pode ter diferentes sentidos para os educadores. Ela pode estar apoiado em uma concepção maturacionista acerca do desenvolvimento humano. Nessa perspectiva, a brincadeira seria considerada como algo próprio da “natureza” da criança, sendo, portanto, algo que se expressaria de modo natural e espontâneo nos sujeitos nessa faixa etária. Em oposição à essa concepção, vimos que a Psicologia Histórico-Cultural defende que a brincadeira é **um meio pelo qual a criança toma consciência do mundo que a circunda, pois passa a compreender as relações entre os homens no interior da sociedade**. Nessa perspectiva, a brincadeira tem a função de promover o desenvolvimento de capacidades psíquicas

nas crianças.

Ao discutir a influência do jogo no desenvolvimento psíquico e na formação da personalidade na idade pré-escolar, Elkonin (1987) destaca a importância do jogo tanto para o desenvolvimento de processos psíquicos que estão diretamente ligados a ele (por exemplo, a imaginação e o pensamento) como também para aqueles processos que se ligam ao jogo de maneira indireta (como a memória). Ao longo do processo de jogo, não só se desenvolvem funções psíquicas isoladas, mas ocorre a transformação da consciência e da personalidade da criança como um todo:

No jogo, a criança toma consciência de si mesma, aprende a desejar e a subordinar a seu desejo os impulsos afetivos passageiros, aprende a atuar subordinando suas ações a um determinado modelo, a uma norma de comportamento. Assim, o jogo constitui uma escola de atividade em que a submissão a uma necessidade não é imposta de fora, mas responde à própria iniciativa da criança, como algo desejado. O jogo, dessa maneira, por sua estrutura psicológica, é o protótipo da futura atividade séria. (ELKONIN, 1987, p. 100).

Ocorre que, para que se concretizem todas essas possibilidades de desenvolvimento potencialmente oferecidas pelo jogo, é necessário que essa

atividade ganhe complexidade em termos de estrutura e conteúdo ao longo dos anos pré-escolares. Para tanto, cabe aos professores a **organização da brincadeira infantil** e o **enriquecimento de seu conteúdo**. Isso implica escolhas e condução desse processo, em contraposição ao espontaneísmo inerente à concepção maturacionista.

É importante esclarecer, contudo, que não estamos propondo a atividade de jogo de papéis seja organizada visando diretamente a assimilação de novas noções ou formação de novas aptidões e faculdades, ou seja, não se pode reduzir o jogo protagonizado ao jogo didático. Isso significa dizer que “o jogo protagonizado não é um nenhum exercício” (ELKONIN, p.401). Esse argumento é ilustrado por Elkonin (1998) da seguinte forma: é possível organizar “o jogo do armazém” como jogo protagonizado ou como jogo didático. No segundo caso, tem-se como objetivo, por exemplo, ensinar as crianças a usarem medidas de peso. Para tanto, uma balança com pesos reais é introduzida no jogo, entregam-se às crianças grãos e sementes, espera-se que elas aprendam a medir e pesar objetos variados, desempenhando funções de vendedores e compradores. É necessário perceber que, nesse caso, no centro da atividade das crianças estão as operações com peso, ao passo que as relações entre as pessoas são relegadas para um segundo

plano. Ambas formas de jogo são importantes na escola de educação infantil, mas atendem a objetivos distintos e devem ocupar lugares distintos na hierarquia das atividades infantis. Do ponto de vista do desenvolvimento psíquico, o jogo didático traz a possibilidade de aprendizagem e desenvolvimento de novas capacidades na idade pré-escolar, mas por sua estrutura e conteúdo é o jogo protagonizado que pode efetivamente guiar o desenvolvimento psíquico na direção de um salto qualitativo.

É fato, como bem pontua Elkonin (1987a, p. 85), que as funções do pedagogo na organização do jogo infantil não são tão claras e definidas quanto em outras atividades, o que torna a tarefa de organizar e estimular o jogo criativo das crianças pré-escolares mais difícil do que qualquer outra. A dificuldade deve ser encarada como desafio, para que não nos limitemos a “(...) organizar tarefas em que tudo transcorre tranquila e facilmente”, em detrimento de uma atividade fundamental para o desenvolvimento psíquico de nossas crianças. Nos tópicos a seguir, buscamos sintetizar algumas diretrizes que podem orientar o professor de educação infantil na proposição e organização do jogo protagonizado na escola.

A) Gênese do jogo de papéis

A formação das premissas psíquicas

do jogo de papéis e seu aparecimento dependem de forma decisiva da intervenção do professor. Essa intervenção se inicia no contexto da transição da atividade objetual manipulatória para o jogo de papéis sociais, quando a criança já não realiza mais ações manipulatórias com os objetos em sua forma pura, mas a brincadeira de papéis sociais ainda não assumiu a condição de atividade-guia do desenvolvimento. O objetivo pedagógico fundamental nesse momento de nascimento do jogo é promover a transformação das ações elementares aprendidas com os brinquedos temáticos em ações lúdicas.

Para tanto, é importante propor jogos temáticos já para as crianças pequenas (de um ano e meio até três anos de idade), sugerindo argumentos lúdicos simples que contendam uma ou duas ações com os brinquedos (dar de comer à boneca ou ao ursinho, por exemplo). Nesse período, é fundamental que o professor não apenas apresente o argumento da brincadeira de forma oral, mas que represente as ações que podem ser realizadas com os brinquedos, atuando com os eles junto com a criança, mostrando-lhe como representar as ações.

Progressivamente, o professor pode organizar jogos conjuntos com as crianças nos quais elas executam diversas ações correspondentes a um ou outro personagem (o médico, o motorista, a

mamãe) e o professor nomeia a ação e o papel correspondente: “você está fazendo como a mamãe, dando de comer à filhinha”. Uma vez terminada a série de ações, o professor retoma todas as ações realizadas pela criança e ensina o tema da brincadeira: “Você brincou de médico”, “Você brincou de motorista” (ELKONIN, 1998, p. 258). Essa intervenção é importante pois **a relação entre as ações e o papel social não é óbvia para a criança**, de tal forma que a mediação pedagógica a auxilia a estabelecer e consolidar essas relações. Com isso, o professor está ensinando a criança a brincar! Elkonin (1998) explica que as crianças passam a brincar ativamente após alguns jogos conjuntos: basta o professor propor-lhes o tema.

Reproduzir certas ações com os brinquedos é uma condição necessária para que a criança brinque de faz-de-conta, mas é preciso também que as ações tenham caráter emocional, ou seja, que expressem uma atitude e um envolvimento emocional da criança, que proporcionará seu engajamento na atividade lúdica. O professor pode contribuir para despertar ou formar essa atitude servindo como modelo de ação lúdica de matiz emocional positiva por meio de seus gestos, mímica e entonação de voz, representando o papel com entusiasmo e ajudando a criança a perceber a alegria que lhe dão os brinquedos e a possibilidade de manejá-

-los (ELKONIN, 1998).

Nesse processo, têm papel de destaque os brinquedos temáticos, na medida em que contêm uma relação com o tema e os papéis no jogo e sugerem uma situação imaginária e convidam a uma protagonização (por exemplo, bonecas, um fogão e panelas sugerem que a criança assuma o papel de mãe ou de cozinheira). Elkonin (1998) explica que entre 3 e 4 anos os brinquedos dirigem, em grande medida, o tema do jogo. Isso significa que o início do jogo deve contar com brinquedos temáticos (e não apenas com brinquedos que costumam ser utilizados para manipulações simples, como peças de quebra-cabeça, pedrinhas, e pratos pequenos). Os estudos realizados pelo autor indicam que as ações das crianças são realizadas com mais entusiasmo e que elas permanecem mais tempo envolvidas no jogo quando são usados brinquedos temáticos. Gradativamente, há uma mudança do papel dos brinquedos nos jogos, sendo que, mais tarde, as crianças vão perdendo o interesse pelo brinquedo temático e passando a preferir atribuir elas mesmas as propriedades que desejam aos brinquedos (substituição lúdica).

B) Evolução do papel no jogo

Alguns temas ou argumentos (como o de mãe e filha e de jardim de infân-

cia) são comuns em crianças menores e maiores. Mukhina (1996, p. 157) explica que “em todas as idades, as crianças brincam de coisas parecidas, mas de maneiras diferentes”, pois crianças de idades distintas introduzem diferentes conteúdos em um mesmo argumento ou tema. Isso significa que o jogo se desenvolve e se complexifica em seu conteúdo e estrutura!

O argumento dos jogos dos **pré-escolares menores** é, em geral, sua **prática diária** e seu conteúdo principal é a **reprodução de ações com objetos**. Via de regra, eles repetem várias vezes as mesmas ações com os mesmos objetos:

(...) a reprodução das ações reais dos adultos com os objetos converte-se no conteúdo principal dos jogos dos pré-escolares mais novos. Ao brincar de comer, as crianças dessa idade cortam o pão, cozinham a sopa, reproduzindo várias vezes a mesma ação. Mas não põem o pão na mesa e nem servem a sopa. Nessa idade, o conteúdo dos jogos se reduz exclusivamente a ações com os objetos (MUKHINA, 1996, p. 157).

Os pré-escolares menores não costumam traçar de antemão o argumento e o papel lúdico: o jogo surge a partir do objeto que a criança tem em mãos. Se ele tiver um estetoscópio, será médico; se tiver um giz, será professora. Nesse período, os principais conflitos

entre os participantes do jogo surgem em decorrência da posse do objeto com o qual se realizam determinadas ações. É comum que muitos motoristas dirijam um mesmo carro ou que muitas mães preparem a comida. Nessa etapa do jogo, há uma mudança frequente de papéis, motivada pela passagem de um objeto de uma criança para outra.

Portanto, nessa fase inicial da brincadeira já é possível identificar **papéis**, mas eles são determinados pelas ações realizadas pelas crianças: não são os papéis que determinam as ações, mas o contrário. Além disso, as crianças não se atribuem os nomes das pessoas cujos papéis assumem.

Já nos **pré-escolares de idade mediana**, o conteúdo central do jogo passa a ser as **relações entre as pessoas**. Nessa etapa da evolução do jogo, as crianças já não repetem muitas vezes as mesmas ações, mas a cada ação se segue uma outra. Nesse período, diferentemente do anterior, “os papéis estão bem delineados e destacados. As crianças mencionam seus papéis antes de o jogo começar. Os papéis determinam e encaminham o comportamento da criança” (ELKONIN, 1998, p. 297). De acordo com Mukhina (1996, p. 159), “a ação não tem um fim em si, mas serve para expressar uma **atitude em relação a outra pessoa, de acordo com o papel desempenhado**”. Trata-se, portanto, do momento em que as ações objetivas

passam para segundo plano e as funções sociais das pessoas ganham destaque; entretanto, as crianças baseiam-se ainda nas regras aparentes de comportamento e na lógica externa das ações.

É apenas na última fase de desenvolvimento do jogo que a lógica interna das ações e o sentido social intrínseco às relações humanas passa a ser captado, reproduzido e elaborado pelas crianças. Assim, o conteúdo dos jogos dos **pré-escolares mais velhos** é o **respeito às regras resultantes do papel assumido**. Para eles, importa realizar as ações de maneira mais fiel possível à realidade: a correspondência com a lógica real das ações sociais autênticas e seu sentido social torna-se relevante para as crianças. Nessa fase, as crianças discutem com frequência: “as mães não fazem isso”, “o médico não trata o doente assim”. Essa mudança de atitude em relação ao papel e às ações lúdicas é indício de desenvolvimento do psiquismo e de complexificação da própria atividade lúdica: “(...) o desenvolvimento do argumento e do conteúdo do jogo são mostras de que a criança compreende cada vez melhor o conteúdo da vida dos adultos” (MUKHINA, 1996, p. 160). Nesse momento, os papéis “(...) estão claramente definidos. Durante todo o jogo, a criança observa uma nítida linha de conduta. (...) A fala tem um caráter teatral manifesto, que é determina-

do tanto pelo papel do interpelante quanto pelo do interpelado”. (ELKONIN, 1998, p. 299).

Podemos compreender, assim, a partir de Leontiev (1998), que um mesmo argumento pode aparecer em diferentes estágios do desenvolvimento do jogo, mas o sentido que ele assume para a criança em cada estágio é diverso:

Para as crianças pequenas, é a própria ação – navegar em um Quebra-Gelo; isto é apresentado no jogo. Em um estágio mais adiantado, as relações aparentes das pessoas envolvidas nessa epopeia polar (quem é o chefe?), as regras de comportamento do capitão, do engenheiro-chefe, do operador de rádio, surgem em primeiro plano. Finalmente, as relações sociais intrínsecas – os momentos morais, os de maior conteúdo emocional – tornam-se o centro. O mesmo ocorre em outros jogos infantis; as crianças brincam das mesmas coisas em idades diferentes, mas elas brincam de formas diferentes (LEONTIEV, 1998, p. 141-142).

A compreensão dessas etapas auxilia o professor no estabelecimento de metas orientadoras da organização do trabalho educativo na educação infantil, pois indica a forma mais complexa de jogo a ser desenvolvido pelas crianças em cada idade, o que não ocorrerá

espontaneamente mas na dependência das condições educativas e ações pedagógicas. Por essa razão nem sempre observamos em nossas escolas jogos com a complexidade descrita por Elkonin (1998) em suas pesquisas: nossa sociedade e nossas escolas não têm proporcionado as condições e mediações necessárias para que o jogo se desenvolva em suas máximas possibilidades na infância! Cabe a nós, educadores, nos aprofundarmos no estudo teórico sobre a forma da atividade lúdica de modo articulado aos conteúdos culturais a serem transmitidos à criança na educação infantil visando nos instrumentalizarmos para construir ações pedagógicas que provoquem esse desenvolvimento, pois em última análise o desenvolvimento do jogo reflete e produz o desenvolvimento da consciência da criança.

C) Conteúdo do jogo

O conteúdo do jogo é um aspecto fundamental sobre o qual devemos refletir tendo em vista a intervenção pedagógica promotora de desenvolvimento. Se o conteúdo do jogo são as relações humanas e a atividade dos adultos, a base sobre a qual se apoiam os papéis e os temas interpretados pelas crianças durante o jogo de papéis sociais é a dimensão da atividade dos adultos a que a criança tem acesso e que ela consegue compreender:

O conteúdo do jogo revela a penetração mais ou menos aprofundada da criança na atividade dos adultos; pode revelar somente o aspecto externo da atividade humana, ou o objeto com o qual o homem opera ou a atitude que adota diante de sua atividade e a de outras pessoas ou, por último, o sentido social do trabalho humano” (ELKONIN, 1998, pg. 35).

Assim, se “o conteúdo do jogo é o que a criança destaca como aspecto principal nas atividades do adulto” (MUKHINA, 1996, p. 167), uma das tarefas essenciais do trabalho do professor consiste em ampliar o conhecimento das crianças acerca da atividade concreta das pessoas e de suas relações. Em outras palavras, o ensino escolar deve incidir sobre o conteúdo do jogo visando enriquecê-lo. Isso porque “quanto mais ampla for a realidade que as crianças conhecem, tanto mais amplos e variados serão os argumentos de seus jogos” (MUKHINA, 1996, p. 157), e, portanto, mais rica será sua atividade.

Se é por meio da atividade que o psiquismo da criança se reestrutura, então quanto mais rica a atividade, maior a riqueza de psiquismo. Por outro lado, a pobreza na atividade tem como consequência o empobrecimento do psiquismo. Se a criança tem pouco conhecimento sobre a realidade que está sendo representada no jogo, este não prossegue ou permanece limitado

à realização de poucas ações, que retratam, de forma empobrecida, superficial ou simplista, a realidade vivida pelos adultos. A complexificação do jogo ao longo do desenvolvimento infantil depende do modo como a criança se apropria da atividade social dos adultos, processo esse que depende da intervenção pedagógica do professor. A esse respeito, Elkonin afirma que:

O desenvolvimento dos jogos, tanto no que diz respeito a seu argumento quanto a seu conteúdo, não se efetiva de uma maneira passiva. A passagem de um nível do jogo a outro se realiza graças à direção dos adultos, que sem alterar a atividade independente e de caráter criador ajudam a criança a descobrir determinadas facetas da realidade que se refletirão posteriormente no jogo: as particularidades da atividade dos adultos, as funções sociais das pessoas, as relações sociais entre elas, o sentimento social da atividade humana. O conteúdo dos jogos de argumento tem uma significação educativa importante. Por isso é preciso observar com cuidado do que brincam as crianças. É preciso dar-lhes a conhecer aquelas facetas da realidade cuja reprodução nos jogos pode exercer uma influência educativa positiva e distraí-las da representação daquilo que possa desenvolver qualidades negativas (ELKONIN, 1960, p. 513, grifo nosso).

O autor esclarece, no trecho citado, que a intervenção do professor no jogo não implica na supressão do caráter independente e criativo da atividade lúdica, o que nos indica a necessidade de superação da dicotomia artificial entre 'atividades dirigidas' (supostamente para ensinar) e 'atividades livres' (supostamente para brincar). Na perspectiva de Elkonin (1987a), a intervenção do professor pode se dar tanto na seleção de temas para a brincadeira, quanto na distribuição dos papéis entre as crianças e definição dos acessórios a serem utilizados.

Ao lado dos jogos protagonizados que nascem da iniciativa e interesse das crianças – que são fundamentais e devem ser estimulados no espaço da escola, o professor também pode – e deve! – propor argumentos para o jogo. Visitas e outras atividades envolvendo contação de histórias, livros, filmes e documentários etc. são excelentes disparadores para o jogo protagonizado. Discutir com as crianças quais serão os papéis a serem desempenhados e qual o conteúdo do papel antes do início da brincadeira pode enriquecer sobremaneira o jogo e contribuir para o desenvolvimento da autoconsciência e do autodomínio da conduta.

Elkonin (1987a, p. 101) esclarece, nesse sentido, que os papéis propostos pelo educador às crianças podem ou não ser atrativos para elas, sendo que

serão tanto mais atrativos quanto mais repletos de ações saturadas de conteúdo e sentido e relações profundas com os outros papéis que compõem a brincadeira: “saturando o papel de conteúdo o tornamos mais atrativo, formamos o desejo da criança. Essa possibilidade de formar os desejos infantis, de dirigi-los, faz do jogo um poderoso meio educativo quando se introduzem nele temas que possuem grande importância para a educação”.

Além disso, a intervenção do professor na distribuição dos papéis evita a cristalização que muitas vezes ocorre quando as mesmas crianças ocupam sempre os papéis de destaque na brincadeira. Também após o jogo é importante criar um espaço de reflexão sobre o que foi experienciado e construído durante a atividade lúdica, contribuindo para que se realize o potencial do jogo de ser uma atividade que aprofunda o conhecimento de mundo da criança e amplia suas possibilidades de ação consciente.

Vale lembrar, por fim, que o conteúdo do jogo tem uma clara dimensão ético-política. Os papéis que a criança representa na brincadeira têm como “matéria-prima” as relações sociais reais. Considerando que vivemos em uma sociedade alienada, marcada por situações de exploração, dominação e opressão entre as pessoas, que modelos de relação humana têm nossas crianças para reproduzir em suas brincadeiras?

Está colocado para nós, educadores, o desafio de apresentar modelos alternativos de relações sociais – relações verdadeiramente humanizadoras – contribuindo para o desenvolvimento moral e da personalidade de nossos alunos, intervindo de forma deliberada e consciente no processo de formação de sua concepção de mundo.

Linha acessória de desenvolvimento: atividades produtivas, acadêmicas e trabalhos elementares

Ao lado do jogo de papéis, outras atividades têm também grande importância no período pré-escolar. Mukhina (1996, p. 167) analisa a atividade da criança pré-escolar e destaca o papel dos **tipos produtivos de atividade** nesse período. Como destaca a autora:

O jogo não é a única atividade que influi no desenvolvimento psíquico da criança.

A criança modela, constrói, recorta; todas essas atividades têm como propósito criar um produto, quer seja um desenho, uma colagem etc. Cada uma dessas atividades tem suas particularidades próprias, requer certas formas de ação e exerce sua influência específica no desenvolvimento da criança.

Enquanto no jogo interessa o próprio **processo de brincar**, nas atividades produtivas se coloca o propósito de

criar um produto, atingindo um resultado determinado. O desenho, a pintura, a colagem e a modelagem, atividades que serão bastante exploradas no currículo de Artes Visuais, são exemplos de atividades produtivas. Como categorias gerais, Mukhina (1996) destaca as **atividades plásticas** e as **atividades construtivas**. Tais atividades começam na primeira infância e se desenvolvem intensamente na idade pré-escolar.

A decisiva contribuição que as atividades produtivas têm para o desenvolvimento psíquico infantil é que “todas essas ocupações permitem à criança imaginar de antemão o que deveria fazer” (MUKHINA, 1996, p. 177). Isso cria condições para o desenvolvimento da **capacidade de planejamento da ação**, fundamental para a formação das formas superiores de atividade humana. Vale notar que o desenvolvimento dessa capacidade é gradativo e depende da mediação do adulto:

Nos primeiros graus do desenvolvimento do desenho, da modelagem e da construção (na primeira infância e no começo da idade pré-escolar), a criança não representa claramente os resultados que obterá ao final de sua atividade. (...) Somente pouco a pouco, e sob a direção dos adultos, a criança aprende a propor um fim determinado para sua atividade. (ELKONIN, 1960, p. 515)

Essa observação é importante, pois diz respeito diretamente à atuação pedagógica do professor, evidenciando que tipo de tarefa se deve propor para a criança e qual intervenção mediadora deve ser proporcionada em cada momento do desenvolvimento das atividades produtivas.

É importante compreender, nesse sentido, que a gênese das atividades produtivas está ligada ao jogo. Vimos que a atividade dominante é aquela a partir da qual se originou e se diferenciam outros tipos de atividade. Assim, Mukhina (1996) explica que o interesse pelas atividades de tipo produtivo tem inicialmente para a criança um **caráter lúdico**, o que pode ser ilustrado a partir do desenho infantil: “quando desenha, a criança com frequência está interpretando um argumento: os animais que desenha lutam, se perseguem; algumas pessoas visitam outras, outras voltam, para casa etc.” (p. 166). À medida que a criança avança seu psiquismo, seu interesse começa a se centrar no resultado da atividade. Dessa forma, o desenho e as demais atividades produtivas nascem ligados ao jogo, mas dele se diferenciam e se emancipam.

Além de contribuírem para a formação da capacidade de planejamento da ação, que é característica geral de todas as atividades produtivas, cada diferente atividade promove o desenvolvimento de capacidades específicas na

criança. A construção exige da criança capacidade de discriminação entre as peças e análise das relações entre as diferentes partes que compõem o objeto, ao passo que o desenho promove o aperfeiçoamento da capacidade de produção de imagens gráficas e representação de objetos reais (MUKHINA, 1996). Assim sendo, é necessário que o professor analise cada atividade a ser proposta para as crianças em termos de sua estrutura e conteúdo, buscando ter clareza das capacidades psíquicas que aquele tipo de atividade pode formar na criança e de sua pertinência considerando o momento de desenvolvimento da criança e do grupo.

Também na educação infantil têm lugar as atividades escolares/ acadêmicas e os trabalhos elementares, em forma embrionária, ocupando um papel acessório no ensino. Mukhina (1996, p. 184) destaca a contribuição dos trabalhos elementares para o desenvolvimento da personalidade da criança:

No jardim-de-infância pode-se propor à criança tarefas de trabalho bem variadas. Por exemplo, arrumar o refeitório, cuidar das plantas e dos animais, trabalhar no jardim, fazer objetos de papel, de cartolina, de maneira, de pano etc. As crianças aceitam essas tarefas como de trabalho e as cumprem por meio de ações adequadas apenas quando seu desempenho é

devidamente organizado e orientado pelo adulto. A organização das tarefas de trabalho deve ter as seguintes metas: 1) ensinar à criança os métodos elementares do trabalho; 2) ensinar-lhes os hábitos correspondentes (o manejo das ferramentas, dos materiais etc.); 3) explicar-lhes de forma pormenorizada o sentido do trabalho e sua importância para outras pessoas; 4) ajudá-la a programar e coordenar seus atos.

Da mesma forma que as atividades produtivas, as acadêmicas e os trabalhos elementares nascem geneticamente vinculados à brincadeira e vão progressivamente se diferenciando. Nesse processo se dá a tomada de consciência da importância dos conhecimentos adquiridos nas atividades acadêmicas e dos resultados alcançados nas formas primárias de atividade vinculadas ao trabalho, que é uma condição decisiva para a formação da futura atividade de estudo. Reafirmando o papel acessório dessas atividades nesse período do desenvolvimento, Mukhina (1996, p. 178) pontua que “na idade pré-escolar apenas nasce, e nada mais, a consciência de que as tarefas escolares e de trabalho devem ser cumpridas.”

Transição à idade escolar

Embora o trabalho pedagógico da

educação infantil não alcance a idade escolar da criança, que tem como parâmetro etário inicial a idade de 6 anos⁵, é importante ter clareza do horizonte de desenvolvimento de nossos alunos, ou seja, do **vir a ser** da criança. Historicamente a educação infantil foi pensada como mera preparação mecânica (e artificial) para a escola primária, como se devêssemos buscar a “prontidão” da criança para o ingresso na escola regular, “prevenindo”, assim, possíveis dificuldades de escolarização. Isso era feito, via de regra, antecipando tarefas e conteúdos da escola primária, desconsiderando as peculiaridades do momento de desenvolvimento da criança. Hoje temos clareza da necessidade de superar o caráter compensatório e preparatório antes atribuído à educação infantil e da tarefa de conferir ao segmento uma identidade própria.

Mas a recusa em atribuir à educação infantil um caráter meramente preparatório não nos autoriza a desconsiderar os desafios que a criança enfrentará após a conclusão da primeira experiência de escolarização que a ela ofertamos. É um fato objetivo que a criança ingressará na escola de Ensino Fundamental tão logo conclua sua passagem pela educação infantil. É também evidente que aquilo que ela aprende e conquista na educação infantil será decisivo para sua experiência na escola regular, até porque, como vimos, as capacidades que se formam em cada novo período do desenvolvimento começam a ser gestadas no período anterior. Assim, se não temos como objetivo último a preparação para a etapa futura da escolarização, devemos promover a formação de capacidades e funções psíquicas que permitirão ao psiquismo avançar em seu desenvolvimento na transição ao novo período, ou seja, devemos formar as premissas ou “pré-requisitos psicológicos” da atividade que despontará como dominante na idade escolar: a **atividade de estudo**. Para identificar quais são essas premissas, precisamos compreender a natureza e o conteúdo da atividade de estudo, o que faremos, ainda que brevemente, a seguir.

Assim como os demais termos científicos aqui utilizados, atividade de estudo refere-se, no contexto da Escola de Vigotski, a um conceito específico, a uma forma específica de atividade e de relação com o conhecimento. Davydov (2008) conceitua a atividade de estudo como aquela que tem como objeto a apropriação do conhecimento teórico.

⁵Importante lembrar que os parâmetros etários são sempre relativos e que a mudança do lugar ocupado pela criança no sistema de relações sociais é fator determinante do conteúdo e dos limites etários de cada período do desenvolvimento psíquico. Isso significa dizer que a antecipação do ingresso da criança na escola de Ensino Fundamental no Brasil tem impactos sobre a periodização do desenvolvimento, impactos esses ainda não elucidados pela pesquisa científica.

É a atividade mediante a qual a criança, orientada pelo professor, se apropria **de forma sistemática** do conteúdo das formas desenvolvidas de consciência social (ciência, arte, filosofia) e das habilidades necessárias para agir nessas esferas da prática social. A transição à idade escolar representa o início da formação da atividade de estudo, processo complexo que se desenrola ao longo da idade escolar e que envolve a formação de ações de estudo, controle e avaliação.

Segundo a teoria de V. Davydov, para que promova a apropriação do conhecimento teórico e, por meio dela, o desenvolvimento do pensamento teórico, a atividade de estudo requer da criança uma **relação intencional e consciente com sua própria atividade e com o conhecimento do qual busca se apropriar**. Como explica Mukhina (1996), na atividade de estudo a criança precisa ser capaz de observar, escutar, atentar, memorizar e recordar, compreender as instruções e o significado das tarefas, propor para si mesma a resolução das tarefas e se autoavaliar. Para tanto, se fazem necessárias as capacidades de auto-observação e autorregulação.

Se compreendemos o desenvolvimento psíquico como processo de acúmulos, conquistas e saltos qualitativos, é fácil perceber que certos avanços no desenvolvimento psíquico obtidos na idade pré-escolar criam as condições psicológicas necessárias

para a formação da atividade de estudo. Essas condições têm relação direta com o **autodomínio da conduta, com a formação de um interesse estável em aprender** e com a possibilidade de a criança **se propor a aprender algo que ainda não sabe**.

Se as condições educativas foram favoráveis ao desenvolvimento da criança, ao longo da idade pré-escolar o comportamento impulsivo e reativo dá lugar à conduta deliberada e intencional, progressivamente autorregulada e mediada pela linguagem e outras ferramentas culturais simbólicas (BODROVA; LEONG, 2003); além disso, ao final desse período a criança começa a sentir a necessidade de ter **acesso a fontes de conhecimento mais ricas** que aquelas disponíveis na vida cotidiana e no jogo, pois começa a sentir que sua situação de pré-escolar já não está de acordo com suas crescentes possibilidades (DAVYDOV, 2008). É fundamental, para tanto, que a intervenção pedagógica crie condições para que sobre a curiosidade efêmera da criança sobre os fenômenos do mundo se edifique um **desejo estável de aprender**, como pontua Mukhina (1996):

(...) a curiosidade por um fenômeno rapidamente desaparece. A curiosidade não é um incentivo suficiente para estimular a criança a obter conhecimentos sistemáticos. (...) o estudo requer que se sustente o interesse

por alguns tipos e aspectos concretos das coisas, ou seja, pelo conteúdo das distintas matérias, como matemática, gramática, biologia etc. (179-180).

Conteúdo e forma do ensino na educação infantil serão decisivos para que isso seja alcançado. Destacamos, nesse sentido, a importância do jogo de papéis e das atividades produtivas. Na atividade de jogo, as ações da criança se tornam objeto de sua consciência e começam a se descolar da dependência absoluta da situação visual imediata. Nas atividades produtivas, coloca-se para a criança a tarefa de aprender determinadas habilidades tendo em vista determinados fins a atingir. Na medida em que articula essas diferentes **formas** de atividade com os **conteúdos** das diversas áreas do conhecimento (língua portuguesa, matemática, ciência, cultura corporal, arte), o professor contribui para formar na criança a necessidade (ou motivo) de aprender, as capacidades psíquicas e as noções básicas sobre a realidade que serão a base para a fu-

Para aprofundamento sobre a temática do jogo de papéis, recomendamos o estudo do artigo: MARCOLINO, S.; BARROS, F.C.O.M. ; MELLO, S. A teoria do jogo de Elkonin e a educação infantil.

Psicologia Escolar e Educacional, v.18, n1, 2014.

tura formação da atividade de estudo.

Mas é importante notar que a própria atividade de estudo já começa a existir na educação infantil em forma embrionária. Sendo o jogo a atividade dominante do período, é “de dentro da brincadeira” que nasce a nova atividade. Mukhina (1996, p. 166) argumenta que para a criança pré-escolar o estudo é uma espécie de jogo dramático com determinadas regras: “a criança assimila, sem se dar conta, os conhecimentos elementares”. Isso se dá quando as ações lúdicas demandam conhecimentos de que as crianças não dispõem, mobilizando nelas a busca por esses conhecimentos por vias diversas. Essa compreensão nos indica um caminho em termos de encaminhamentos didáticos: a formação da atividade de estudo na criança deve ser fomentada pelo educador como uma nova forma especial de jogo, que vá paulatinamente se desvinculando do caráter lúdico e se emancipando da brincadeira, de modo que as funções psíquicas requeridas para a atividade de estudo propriamente dita desponham na **zona de desenvolvimento próximo** da criança na transição ao novo período

do desenvolvimento.

Referências

BODROVA, E.; LEONG, D. J. Tools of the mind: the Vygotskian approach to early childhood education. Columbus: Merrill/Prentice Hall, 2007.

CHEROGLU, S. Educação e desenvolvimento de zero a três anos de idade: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a organização do ensino. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara.

DAVIDOV, V. Problemas del desarrollo psíquico de los niños. In: La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación psicológica, teórica y experimental. Moscou: Editorial Progreso, 1988. p. 40-69.

ELKONIN, D. B. Psicologia do jogo. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. Problemas psicológicos del juego em la edad preescolar. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (Orgs.). La psicología evolutiva y pedagógica em la URSS. Moscu: Progreso, 1987. p. 83-102.

_____. Desarrollo psíquico del niño desde el nacimiento hasta el ingreso en la escuela. In: SMIRNOV, A. A. et al. (Orgs.). Psicología. México: Grijalbo, 1960.

LAZARETTI, L. M. Daniel Borisovich Elkonin: Um estudo das ideias de um ilustre (des) conhecido no Brasil. 2008. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis.

LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: _____. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 9. ed. São Paulo: Ícone, 2001a. p. 119-142.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: _____. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 9. ed. São Paulo: Ícone, 2001b. p. 59-83.

LÍSINA, M. La génesis de las formas de comunicación en los niños. In: SHUARE, M. (Org.). La Psicología evolutiva y pedagógica em la URSS. Moscú: Editorial Progreso, 1987, p. 274 - 297.

LURIA, A. R. Atenção. In: _____. Fundamentos de neuropsicologia. São Paulo: Edusp, 1981. p. 223-244.

MAGALHÃES, G. M. Análise do Desenvolvimento da Atividade da Criança em seu Pri-

-
-
- meiro Ano de Vida. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara.
- MARTINS, L. M. O ensino e o desenvolvimento de crianças de zero a três anos. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Orgs.) Ensinando aos pequenos de zero a três anos. Campinas: Alínea, 2009.
- MARTINS, L. M. O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2013.
- MESQUITA, A. M. A motivação do aprendiz para a aprendizagem escolar: a perspectiva histórico-cultural. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara.
- MUKHINA, V. Psicologia da idade pré-escolar. São Paulo, Martins Fontes: 1996.
- PETROVSKI, A. El pensamiento. In: _____. Psicologia General. Moscú, Editorial Progreso, 1980. p. 292-319.
- SFORNI, M. S. de F. Aprendizagem conceitual e organização do ensino: contribuições da Teoria da Atividade. Araraquara: JM, 2004.
- VIGOTSKI, L. S. A construção do pensamento e da linguagem. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.



Educação infantil em direitos humanos¹

*Clodoaldo Meneguello Cardoso*²

Na filosofia grega clássica, ‘verdade’ e ‘bem’ se identificavam. Para Sócrates, Platão e Aristóteles, a conquista do conhecimento, no processo educacional, era também o caminho de aperfeiçoamento das virtudes pessoais. Os fins da razão apontavam para a sabedoria: ciência e vida feliz. Entretanto, vivemos hoje num outro momento histórico. A razão instrumental moderna, a serviço de soluções técnicas imediatas e da acumulação de riquezas, distanciou a ciência da ética, fazendo nosso mundo experimentar a trágica convivência entre a civilização e a barbárie numa mesma sociedade.

Nesse contexto, a educação assume o compromisso de contribuir para a construção de um mundo mais justo e humanizado; para isso, torna-se indispensável estabelecer os parâmetros éticos e políticos (valores pessoais e convivência social), sempre que tratarmos dos fundamentos de uma determinada diretriz educacional. Não há professor que não considere importante o trabalho com valores na formação dos alunos; por outro lado, no Projeto Político Pedagógico da escola, muitas vezes, este campo apresenta-se com atividades fragmentadas, isoladas e tratadas na forma espontaneísta da educação informal.

Diante disso, o presente texto – sobre educação em direitos humanos – pretende apresentar parâmetros teóricos e metodológicos para contribuir com a reflexão sobre a formação ético-política da criança, como elemento constitutivo dos fundamentos teórico-filo-

¹ Texto referencial para trabalho de Educação em Direitos Humanos que vem sendo realizado pelo NEDH-Núcleo de Educação em Direitos Humanos da Secretaria Municipal de Educação de Bauru em parceria com o OEDH-Observatório de Educação em Direitos Humanos da Unesp, na Rede Municipal de Ensino, desde 2008. O texto é síntese do livro, do mesmo nome, em fase de elaboração.

² Doutor em Educação, professor de filosofia da Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação, Unesp, câmpus de Bauru. Coordenador do OEDH-Unesp – www.unesp.br/observatorio_ses

sóficos da proposta pedagógica do sistema municipal de educação infantil de Bauru.

Para falar algo sobre educação em direitos humanos é preciso antes um posicionamento diante do que entendemos por direitos humanos uma vez que este campo conceitual envolve valores éticos e políticos e, conseqüentemente, visões de mundo e ideologias.

Entendemos os direitos humanos não como valores divinos ou naturais; absolutos e aprioristicamente universais, mas como valores ético-políticos conquistados no processo histórico da cultura ocidental moderna. Se os direitos humanos são conquistas históricas, eles estão em contínuo processo de resignificação cultural no tempo e no espaço.

Como produto da modernidade ocidental, os direitos humanos trazem, em sua trajetória histórica, toda a carga de contradições e limitações que a cultura eurocêntrica apresentou nos últimos quinhentos anos. Sabemos o quanto o discurso dos direitos humanos foi e é utilizado na retórica do poder da cultura ocidental em seu projeto de mundialização dos valores da sociedade capitalista.

Neste início do século XXI, quando já vivenciamos a exaustão do projeto da modernidade em todos os seus níveis (ambiental, social e individual), o conjunto de valores ético-políticos que norteia a convivência humana passa por profunda análise crítica, num processo radical de resignificação para vislumbrar a possibilidade de construção de um outro mundo possível, que não seja este: capitalista, consumista, individualista e exclusivista.

Hoje, a luta pelos direitos humanos, na visão progressista, significa contribuir para a construção de uma sociedade com novas estruturas que realmente promovam a emancipação humana, em especial, dos oprimidos e excluídos³. Para isso um posicionamento crítico é condição a priori. Trata-se de uma crítica à visão puramente liberal dos direitos humanos, centrada na defesa quase que exclusiva dos direitos civis e políticos. Esta crítica, com fundamentos no pensamento marxista do século XIX, engendrou o conjunto dos valores sociais, econômicos e culturais, tão essenciais para uma real igualdade social.

Hoje, este posicionamento é ampliado com o reconhecimento da existência de uma crise paradigmática da civilização ocidental moderna, seja na infraestrutura com as contradições insustentáveis da

³Por não ser objeto de explanação no presente artigo, para uma maior compreensão desta visão emancipadora dos Direitos Humanos, no contexto do século XXI, sugere-se leituras sobre o projeto ALICE, coordenado por Boaventura de Souza Santos. Disponível em: <<http://alice.ces.uc.pt/en/>>. Acesso em: 20 jul. 2014. Também recomenda-se a obra: Direitos Humanos, democracia e desenvolvimento do prof.

economia capitalista, seja na superestrutura com a comprovada impotência do pensamento racionalista-cartesiano ocidental diante dos problemas globais. Portanto, a luta por direitos humanos realmente emancipadores assume uma atitude crítica ao pensamento liberal, no interior da cultura ocidental moderna, e ao mesmo tempo coloca-se numa corrente contra a globalização hegemônica da própria cultura ocidental moderna, agora neoliberal. Em *Se Deus fosse um ativista dos direitos humanos*, Boaventura (2013, p. 30) denomina de contra-hegemônica a globalização

[...] constituída pelos movimentos sociais, que mediante articulações locais, nacionais e globais, lutam contra a opressão capitalista e colonialista, a desigualdade e a discriminação racial e sexual, a destruição dos modos de vida de populações empobrecidas, a catástrofe ecológica, a expulsão de camponeses e dos povos indígenas dos seus territórios ancestrais por exigência dos megaprojetos mineiros ou hidroelétricos, a violência urbana e rural, a imposição das normas culturais ocidentais e a destruição das não ocidentais, o endividamento das famílias, dos pequenos empresários e dos Estados com forma de controle social e político, a criminalização do protesto social.

Essa luta, por ter um caráter global e crítico à cultura ocidental, passa ne-

cessariamente pelo diálogo intercultural com outras gramáticas culturais de dignidade humana. O diálogo inclui o contato com outros saberes excluídos no processo de expansão da cultura moderna europeia e, até mesmo, com posições religiosas progressistas ocidentais e não ocidentais, que também buscam a emancipação humana.

Apesar de aparente contradição, estas duas faces de atuação pelos direitos humanos, na visão progressista, fazem muito sentido num país como o Brasil que, embora conviva com os problemas globais do século XXI, tem um pé atolado em problemas sociais do século XIX: miséria, analfabetismo, subempregos, concentração de terras e outras absurdas desigualdades sociais.

Nesse contexto, a Educação em Direitos Humanos procura proporcionar, às novas gerações, uma formação ética-política para exercer uma cidadania ativa, crítica e autônoma, capaz de participar de transformações estruturais na sociedade e, ao mesmo tempo, uma consciência e convivência solidária, na diversidade intercultural.

Embora historicamente nova, a educação em direitos humanos na América Latina tem um caminho percorrido e experiência acumulada.

Duas realidades separam o contexto histórico de seu início, nos anos 80, do momento atual. A primeira sistematização de uma educação em direitos

humanos ocorreu em sintonia com as lutas de resistência aos diversos regimes ditatoriais na América Latina. Neste período, que entra pela década de 90, a educação em direitos humanos privilegiou naturalmente o fortalecimento dos processos de transição democrática, promovendo temas como: democracia, liberdade, cidadania, diversidade..., enfim, os direitos políticos e civis, conhecidos como os direitos de 1ª geração.

Hoje, vivemos outra realidade. A reconquista do estado de direito (no Brasil, pós ditadura civil-militar de 1964 a 1985), deu-se por meio de regimes neoliberais que garantem institucionalmente as liberdades fundamentais, porém mantêm e até mesmo aprofundam as desigualdades sociais. Grande parte da população da América Latina vive excluída do acesso à alimentação saudável, à educação, aos serviços de saúde, à moradia e ao trabalho dignamente remunerado. Isso acaba inviabilizando na prática a realização dos direitos de liberdade, segurança e de respeito à diversidade e individualidade.

Desse modo, a desigualdade sócio-econômica constitui hoje o grande obstáculo para a realização dos direitos humanos no continente latino-americano. No plano das mentalidades temos uma cultura marcada pelo poder personalista e pelo favoritismo. Também a discriminação, o preconceito e a violência contra a mulher, a criança,

o homossexual, o negro e o pobre são heranças da cultura autoritária e patriarcal histórica que ainda perpetuam. E mais: com a globalização neoliberal acentuou-se, como em todo o mundo, o individualismo e o consumismo.

Diante deste quadro, a professora Vera Maria Candau (2007, p. 407-8), aponta dois grandes enfoques no discurso dos direitos humanos:

O primeiro, marcado pela ideologia neoliberal, tende a ver a preocupação com os Direitos Humanos como uma estratégia de melhorar a sociedade dentro do modelo vigente, sem questioná-lo. Enfatiza os direitos individuais, as questões éticas e os direitos civis e políticos, centrados na participação nas eleições. [...] O segundo enfoque parte de uma visão dialética e contra hegemônica, em que os Direitos Humanos são vistos como mediações para a construção de um projeto alternativo de sociedade: inclusiva, sustentável e plural. [...] Acentua a importância dos direitos sociais e econômicos para a própria viabilização dos direitos civis e políticos.

Como Candau, entendemos que esses dois posicionamentos não sejam totalmente excludentes e que possuem vários pontos em comum. Todavia, a perspectiva educacional a ser aqui apresentada, caminha claramente pela segunda trilha. Assim, o grande desafio da

educação em direitos humanos no século XXI para América Latina é contribuir para a formação de uma cultura de respeito à dignidade humana por meio da transformação das estruturas sócio-econômicas que geram desigualdades, exclusão e as diversas formas de violência.

O que impulsionam nossa reflexão são as teorias educacionais que contribuem para a formação de uma cidadania coletiva capaz de organizar a sociedade civil tendo em vista uma sociedade democrática, igualitária e solidária. Tais teorias já foram amplamente teorizadas pelas pedagogias histórico-críticas, dialéticas e socioculturais. Por isso, neste ensaio, nosso objetivo é modestamente pensar alguns desdobramentos práticos delas na educação em direitos humanos.

Mais especificamente: pretendemos é apresentar algumas possibilidades de introdução da educação em direitos humanos nas séries iniciais educação básica, ou seja, na educação infantil e fundamental. Algumas questões foram nosso ponto de partida: Que atividades podem estimular nas crianças a vivência dos valores fundamentais da convivência humana, visando uma consciência explícita deles? Que práticas pedagógicas podem ajudar, já na idade infantil, a construção da cidadania, sem considerá-la apenas como etapa de preparação para a cidadania adulta? Se se pretende que seja uma cidadania ativa e coletiva, como desenvolver nas crianças a participação em decisões e o empoderamento⁴ enquanto grupo?

Sobre estes aspectos da educação em direitos humanos que apresentaremos alguns apontamentos iniciais de experiências em curso, são objetos de avaliação crítica e reformulações constantes. Daí o interesse em divulgação para acolher comentários e sugestões.

Desenvolver atividades de educação em direitos humanos requer alguns esclarecimentos conceituais prévios entre os educadores envolvidos, devido à forte polissemia do assunto, própria de um campo de atuação pedagógica em fase de delineamento. Já se tem claro, no entanto, que educação em direitos humanos não é simplesmente uma educação de valores humanistas como: respeito ao outro, boa convivência, honestidade etc. Nem significa simplesmente transmitir sentimentos de amizade, cooperação e lealdade, apresentados aleatoriamente como normalmente se fez na educação formal.

⁴Empoderamento (empowerment) significa em geral a ação coletiva desenvolvida pelos indivíduos quando participam de espaços privilegiados de decisões, de consciência social dos direitos sociais. Essa consciência ultrapassa a tomada de iniciativa individual de conhecimento e superação de uma situação particular (realidade) em que se encontra, até atingir a compreensão de teias complexas de relações sociais que informam contextos econômicos e políticos mais abrangentes. Ver mais: Ferdinand Cavalcante Pereira. Disponível em: <<http://www.fapepi.pi.gov.br/nova-fapepi/sapiencia8/artigos1.php>>. Acesso em: 10 jan. 2009. Com o educador Paulo Freire ganhou no contexto da filosofia da educação um sentido de ação transformadora social que vai além das habilidades e competências individuais do sujeito comumente desenvolvidas na educação liberal. Ver mais em: <http://www.fatorbrasis.org/arquivos/Paulo_Freire>. Acesso em: 10 jan. 2009.

Transmitir valores sempre foi um dos objetivos da educação. Educação em direitos humanos, porém, trata-se de uma nova perspectiva axiológica para a educação formal. Nela os valores são organizados a partir de alguns princípios fundamentais que formam a base da dignidade humana como: liberdade, igualdade e solidariedade. Trata-se, portanto, da formação de pessoas para conviverem em uma nova estrutura sociedade em que se respeitem as diferenças pessoais e de grupos, que garanta condições dignas de vidas igualmente para todos. Então, estamos falando de numa sociedade em que predomine a cooperação, o diálogo na superação dos conflitos de interesses.

A educação em direitos humanos, não é a transmissão de valores humanísticos e/ou religiosos, mas um processo de construção e vivência, juntamente com os alunos, de conjunto de em conjunto valores ético-políticos e laicos do mundo contemporâneo. Assim como um arranjo de flores tem um modo específico de ser feito, com certas amarrações e determinada finalidade; assim também na educação em direitos humanos, os valores são organizados a partir de determinados princípios, metodologias e objetivos específicos.

A educação em direitos humanos parte de alguns pressupostos fundamentais sobre os quais se organizam valores ético-políticos. São eles: 1) Todo ser

humano é um sujeito, não podendo ser tratado como objeto e, portanto, tem o direito de ser sujeito. É isso que significa ser um sujeito de direitos, ter uma vida digna. 2) A humanidade é extremamente diversa, composta de diferentes etnias, costumes, religiões, filosofias, pensamentos morais, etc. Não há um determinado padrão que possa legitimar este ou aquele povo, este ou aquele modo de ser como modelo ideal de ser humano a ser seguido por todos. 3) Se somos diferentes temos o direito de ser diferentes, é por isso o dever de respeito e convivência na diversidade. 4) A sociedade humana deve garantir a liberdade de ser de cada indivíduo, porém – ao mesmo tempo – vida digna material, social e cultural para todos igualmente. Portanto, a busca da felicidade individual está comprometida eticamente com a felicidade coletiva que inclui todos. As relações sociais, portanto, são pautadas pelo respeito aos direitos individuais fundamentais, pela igualdade de condições dignas sociais, econômicas e culturais de todos e pela solidariedade. 5) O poder, a segurança e justiça são expressões da vontade racional democrática da maioria, contudo sem excluir ou eliminar a vontade das minorias.

Neste sentido a educação em direitos humanos é uma educação política, uma educação comprometida com um projeto político de felicidade coletiva. Desta forma um projeto de educação

em direitos humanos, na escola, vai muito além da atuação individual de professores que inserem, em seu plano de ensino anual, conteúdos e atividades relacionadas aos valores expressos na Declaração Universal dos Direitos Humanos. A educação em direitos humanos deve ser necessariamente abrangente, contínua, interdisciplinar e transversal, envolvendo os diversos níveis de relações na comunidade escolar: direção, professores, funcionários, alunos e a comunidade em que está inserida.

Colocados estes pressupostos, podemos nos deter no propósito específico do texto: apresentar algumas perspectivas sobre a educação em direitos humanos com crianças.

Em primeiro lugar, é preciso superar a olhar tradicional e metafísica sobre a criança, que a vê não como um ser, mas como um vir a ser, um adulto em potencial. Tem-se nesta visão um modelo metafísico de ser humano, que se identifica como o adulto produtivo e consumidor. A criança é uma potência de ser em ato, para utilizar a linguagem aristotélica. Neste sentido, toda educação infantil é apenas uma preparação para fase adulta, em que deve ocorrer a cidadania plena, os direitos, a participação nas decisões, o direito à liberdade etc.

Ao contrário, na educação em direitos humanos na infância – em sintonia com as teorias contemporâneas da psicologia, sociologia e antropologia – a

criança é já um ser pleno em sua humanidade e, portanto, em pleno sua dignidade. Em todas as fases de sua vida o ser humano ser respeitado como sujeito de direitos, podendo exercer uma “específica” cidadania ativa de participação nas decisões coletivas. Assim, não estaremos apenas ensinando às crianças uma ideia futura de respeito à dignidade humana, mas proporcionando já a elas a experiência de respeito às diferenças e da igualdade entre as pessoas.

Vemos três valores fundamentais da educação em direitos humanos a serem estimulados nas crianças: a percepção e aceitação da diversidade, a consciência da igualdade e o sentimento de solidariedade. Não se trata de momentos estanques ou sequenciais, porém, pode-se afirmar que a educação em direitos humanos, na escola, entra quase que naturalmente pelo portal da tolerância. Ou seja, os primeiros anos escolares são propícios para a o desenvolvimento da percepção e aceitação da diversidade entre as pessoas, grupos e povos. Em contraste ao mundo do mundo familiar, marcado pela identidade, na escola a criança tem a primeira grande experiência da diversidade.

Aproximemos mais o foco nesta questão. A criança recebe as primeiras orientações de comportamento na esfera privada da família, cujo eixo norteador da boa convivência ainda é a identidade. A criança cresce ouvindo expres-

sões, acentuando os traços semelhantes entre pais e filhos. Mesmo não sendo, no ambiente familiar tudo parece muito semelhante, repetitivo e previsível. No mundo na identidade não há lugar para profundos estranhamentos, o que proporciona segurança e conforto psicológico na criança. Como na história do patinho feio, nos primeiros juízos de valor moral, o semelhante é considerado bom e confiável; já quem causa estranheza, pela aparência de diferente, passa a ser rejeitado como alguém mau e ameaçador. Entretanto, há uma diferença clara entre o desconforto psicológico da criança diante daquilo que lhe é estranho e a transposição deste para juízo moral negativo. Ao passar despercebida, como normalmente ocorre na família, esta situação pode ser fonte inconsciente de futuras discriminações e intolerâncias. A atitude de preconceito, portanto, não é uma reação espontânea de estranhamento diante de quem é muito diferente de nós, mas “[...] um juízo de valor a priori que considera o outro ou um grupo como diferente como inferior a nós em algum aspecto: física, moral, social ou intelectual” (CARDOSO, 2008, p 17). O mundo familiar, fortemente marcado pela identidade, pode gerar futuros preconceitos.

Outro aspecto que merece atenção na família, como esfera particular, são as relações de poder. As crianças aprendem a primeira noção de autoridade, a par-

tir de poder dos pais, que se apresenta como pessoal, natural e inato. Em geral, o poder nas relações familiares é de caráter arbitrário, uma vez que se identifica com a pessoa e as regras de convivência são expressões da vontade dos pais, que se colocam acima delas próprias. Não há consciência de direitos e deveres discutidos democraticamente no grupo e sim expectativa de comportamento fundada em prêmios e castigos.

Todas as transformações nas relações familiares ao longo do tempo em direção à estrutura mais democrática ocorreram por interferência de elementos oriundos da esfera pública. Se hoje os pais têm relações mais democráticas com os filhos, certamente desenvolveram o espírito democrático por vivências na esfera pública em associações, sindicatos, movimentos sociais etc. Em sua estrutura originária, a família não tem nada democrática. Ela se constituiu em torno do poder do mais forte. Por tudo isso, a experiência dos primeiros anos escolares torna-se tão enriquecedora e importante no processo de socialização da criança, no interior de uma educação comprometida como os direitos humanos.

Todavia, para que ocorra esta nova convivência é preciso superar determinadas resistências na escola que insiste em alongar para dentro da sala de aula as relações de poder e afetivas próprias do grupo familiar. A professora torna-

se uma tia, que exerce um poder sentimental, mantido por concessões e favoritismos pessoais às crianças sob o controle à distância do poder dos pais.

A escola, que se coloca como simples extensão da família, corre o risco de – com o propósito de socialização – padronizar o comportamento das crianças e transpor as relações de identidade, próprias da esfera familiar, para a convivência escolar. O que na realidade promove é o adestramento e controle disciplinar social de que fala Foucault (1977) em *Vigiar e punir*. Neste sentido, a “[...] escola, assim como a família, a Igreja, o quartel, o hospital, acolhe e ampara a mesma medida que corrige e molda os desviantes potenciais” (ABRAMOWICZ, 2005, p. 77).

A educação em direitos humanos, entretanto possui outro posicionamento quanto à socialização da criança. A escola, enquanto esfera pública, propicia a rica convivência na diversidade. Na escola infantil criança poderá viver, pela primeira vez, uma outra realidade social, cujas bases de poder e de comportamento assentam-se em pressupostos democráticos. Neste momento, pode-se iniciar o cultivo dos direitos humanos, estimulando a criança a perceber e valorizar a diversidade entre as pessoas e na natureza em geral.

A construção de um conceito ocorre por um movimento dialético. Assim forma-se a ideia de diversidade em

contraste com a identidade. Refletindo sobre a construção da identidade na diversidade de crianças negras na escola, a professora Anete Abramowicz (2006, p. 53-4) alerta para a relação dialética desses dois conceitos:

Como podemos perceber a escola tem um papel fundamental na formação da identidade das crianças que são acolhidas por essa instituição, mas também precisa ter clareza da necessidade de “positivar” a diversidade da qual é constituída. (...) [A identidade] é aquilo que me identifica enquanto “eu”, uma pessoa singular, mas ao mesmo tempo, cheia de diversidade, pois tudo em “mim” varia de tudo que “você” possui.

Por meio de atividades lúdicas e sensoriais, a criança pode perceber e identificar suas características físicas como: a cor dos olhos, dos cabelos, da pele, o formato do rosto, o tamanho das mãos etc. As mesmas atividades de percepção podem voltar-se para os colegas de classe com objetivo, agora, de chamar a atenção para o quanto elas são diferentes umas das outras, tanto nas formas físicas quanto no jeito de falar, de sorrir, de andar etc. A criança vai desenvolvendo a capacidade de perceber as diferenças entre as pessoas, a variedade dos grupos sociais, as diferentes religiões, a multiplicidade das culturas e outras diversidades humanas. Essa percepção

pode ser ampliada para toda a natureza, acentuando a grande variedade de espécie de animais e árvores, das flores, sem um padrão único dominante. A diversidade é a grande característica do mundo.

Atividades de percepção da diversidade, realizadas de forma planejada e progressiva podem atingir vários objetivos. Em primeiro lugar a construção da identidade na diversidade cria bases, na criança, para uma nova visão do mundo sem os tradicionais modelos metafísicos serviam de padrões de ser e de comportamento e excluía aqueles considerados desvios das normas⁵.

Aí, então, pode-se começar construir, na criança, o valor liberdade e o respeito à dignidade de cada pessoa pela percepção de que somos diferentes na aparência, nos costumes e pensamento. A criança vai compreendendo paulatinamente que se todas as pessoas são diferentes é porque elas têm o direito de serem diferentes, de terem uma identidade própria e, portanto, elas têm o direito que serem respeitadas em sua individualidade. Desta forma, a primeira noção de liberdade, na educação infantil, pode germinar na percepção e respeito às diferenças entre as pessoas e entre os grupos⁶. Neste solo axiológico será mais fácil florescer futuramente a importância da convivência democrática.

Aqui a educação em direitos humanos, na tendência dialética, assume um posicionamento específico. O valor liberdade não pode se restringir ao sentido liberal, isto é, a pura expressão do indivíduo e, por consequência, o respeito à diversidade cultural não deve estender-se àquelas diferenças decorrentes da opressão e desigualdade social. Para isso, a noção de liberdade deve estar vinculada à igualdade social, ou seja, à defesa de uma sociedade livre de estruturas sociais e econômicas geradoras das diversas formas de exclusão social.

Este é um momento mais complexo na educação de valores, devido à polissemia dos valores liberdade e igualdade, no campo ideológico. De modo sintético pode dizer que para liberalismo, que vê a realidade unicamente do ponto de vista do indivíduo, liberdade é um direito natural e individual de expressão, autodeterminação e associação e igualdade, o acesso de todos aos direitos civis e políticos. Já, na visão social dialética, igualdade e liberdade são valores processuais que se constroem coletivamente com a emancipação econômica,

⁵Sobre os padrões metafísicos na cultura ocidental, ver CARDOSO, C. M (2008). Fundamentos filosóficos da intolerância. In: Op. cit., p. 16-28.

⁶Há outras noções de liberdade e várias nuances na noção de “diversidade” e de “diferença” que não faz necessário tratar aqui. Podem, contudo, serem consultadas em Silvério, V. R. (2006). Em Abramowicz, A. Op. cit., p. 5-19.

política e moral do ser humano. O que move o processo de libertação é a busca de superação das estruturas opressivas que causam as desigualdades e a miséria na vida social. Aqui o referencial dos direitos humanos é a igualdade social (valores sociais econômicos e culturais), enquanto no liberalismo, a liberdade individual (valores civis e políticos) que fundamenta a idéia todos os outros valores. Para a visão dialética, os dois enfoques não são excludentes, porém vincula a realização plena dos direitos individuais a conquistas dos direitos coletivos.

Com esta atenção conceitual, a educação em direitos humanos, nos primeiros anos escolares, pode desenvolver atividades lúdicas coletivas com as crianças que chamem a atenção, num primeiro momento, para a distinção entre diversidades culturais e desigualdades sociais. Vejamos um exemplo: há crianças que gostam de brincadeiras diferentes, porém há crianças que “trabalham” e não podem brincar. Todas devem ter igual direito de brincar e a liberdade de escolher sua brincadeira preferida.

Assim, a escola pode introduzir a criança na convivência social de respeito aos direitos humanos, por meio de seus dois principais fundamentos: liberdade e igualdade. Entretanto, esses ideais iluministas somente poderão se realizar concretamente na educação se na convivência escolar houver espaço para o sentimento solidariedade e de

ternura. Aqui é o momento de resgatar a grande contribuição da família na educação em direitos humanos.

De nada adianta a percepção das diferenças entre as pessoas se não formos movidos pelo sentimento de convivência solidária. A gestação do sentimento de *philia* aos participantes do mesmo grupo pode estar na identidade do grupo família. O filósofo Richard Rorty (2005, p. 199-223), ao pensar os direitos humanos numa perspectiva pós-moderna, critica o racionalismo iluminista dos direitos humanos para valorizar a educação pelo caminho da sentimentalidade. Enquanto aquele busca convencer as crianças dos valores éticos pelo discurso argumentativo, este cultiva nelas o sentimento de solidariedade para com os membros do grupo, por meio de narrativas que fortalecem o sentimento de um nós familiar. Devemos os amarmos e ajudarmos mutuamente, pois temos uma mesma história e participamos do mesmo grupo. É o sentimento de solidariedade surgindo da identidade do grupo familiar.

Na educação em direitos humanos para as crianças é importante resgatar esta solidariedade familiar e ampliá-la para no ambiente escolar, fortalecendo os laços de amizade e de afetividade entre os colegas de classe, agora uma convivência na diversidade. Para Rorty, o racionalismo iluminista do discurso dos direitos humanos torna-se

estéril sem sentimento e a vivência da solidariedade.

Na escola são constantes as oportunidades para praticar atitudes de solidariedade, humanizando as relações e as regras democráticas fundadas nos valores de igualdade e liberdade. O sentimento do 'nós familiar', ampliado na escola para a esfera da *philia* entre os participantes da comunidade da classe, poderá uma dia ser transformado na atitude de compaixão solidária para com toda a humanidade.

Em sua obra *Pedagogia de la convivencia*, o educador espanhol Xésus R. Jares (2006, p. 23) assim enfatiza a importância da solidariedade na nossa formação:

La solidaridad es una cualidad Del se humano que debemos aprender desde a primeira infância. Cualidad que nos lleva a compartir os diferentes aspectos da vida, no solamente los aspectos materiales, sino también los sentimientos. Nos solidarizamos com el que sufre, com el que está carente de determinadas necesidades, com el que padece injusticia.

Assim, o sentimento de solidariedade na educação em direitos humanos, agrega ao sentimento de amizade uma sensibilidade ética na convivência com o outro, fundada no sentimento solidário ao sofrimento do outro, principalmente ao sofrimento humano injusto,

causado pelas relações de dominação, exploração e exclusão do outro.

Assim a solidariedade mais a liberdade e a igualdade formam os três grandes pilares que sustentam o arcabouço dos direitos humanos. É uma proposta em novas bases ideológicas do clássico lema: liberdade, igualdade e fraternidade. Aqui, contudo, diferentemente da visão liberal de educação centrada no desenvolvimento de competências intelectuais e morais do sujeito individual para o exercício futuro da cidadania, propõem-se atividades que proporcionem às crianças experiências coletivas, como sujeitos de direitos, de participação em decisões desde a primeira infância.

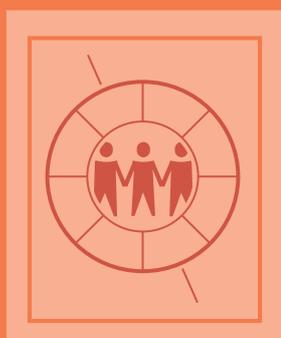
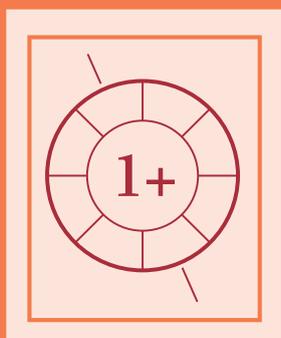
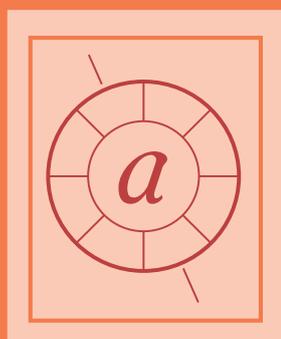
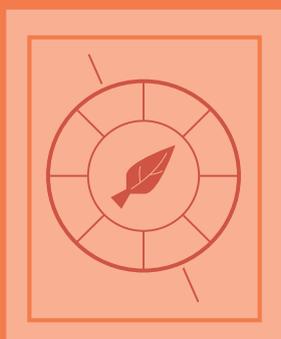
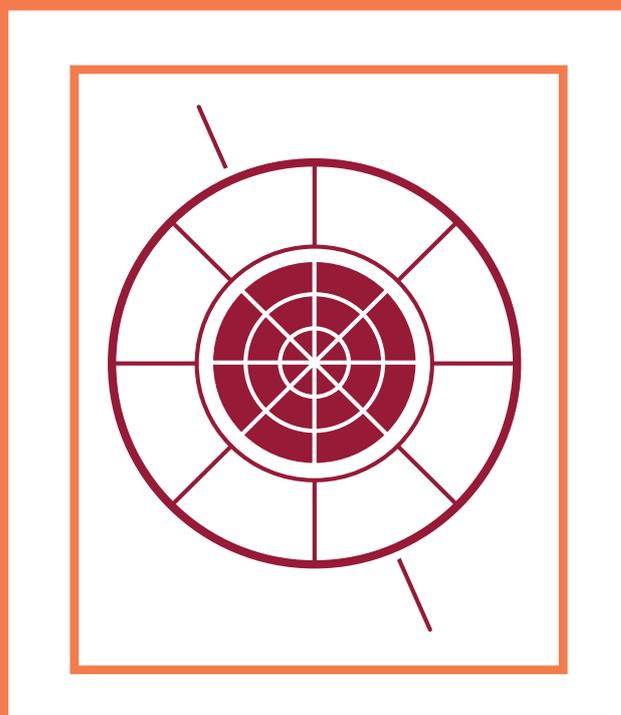
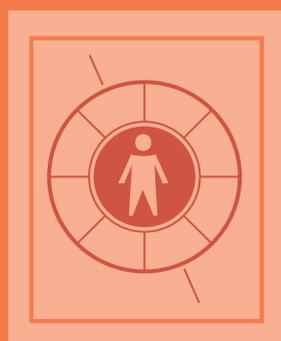
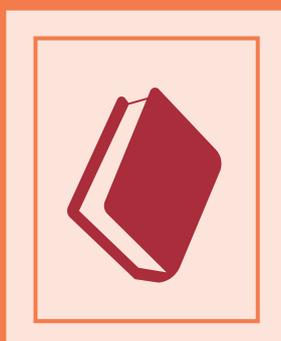
A educação em direitos humanos é uma das possibilidades de introduzir, nos primeiros anos escolares, valores humanos do mundo contemporâneo.

Referências

- ABRAMOWCZ, A. A escola e a construção da identidade na diversidade. In: _____ et al. (Orgs.) Educação como prática da diferença. Campinas: Autores Associados, 2006.
- _____. Tal infância, Qual criança? In: ABRAMOWCZ, A.; SILVÉRIO, V. R. (Orgs.) Afirmando diferenças: montando o quebra-cabeça da diversidade na escola. Campinas: Papirus, 2005.
- SANTOS, B. S. Se Deus fosse um ativista dos direitos humanos. São Paulo: Cortez, 2013.
- _____; CHAUI, M. Direitos Humanos, democracia e desenvolvimento. São Paulo: Cortez, 2013.
- CANDAU, V. M. Educação em direitos humanos: desafios atuais. In: SILVEIRA, R. M. G. et al. (Orgs.) Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2007.
- CARDOSO, C. M. Fundamentos filosóficos do preconceito. In: CARDOSO, C. M. (Org.). Convivência na diversidade: cultura educação e mídia. Bauru: FAAC/Unesp; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008.
- FOUCAULT, M. Vigiar e punir: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1977.
- JARES, X. T. Pedagogia de la convivencia. Barcelona: Graó, 2006.
- RORTY, R. Direitos humanos, racionalidade e sentimentalidade. In: RORTY, R. Verdade e progresso. Trad. Denise R. Sales. São Paulo: Manole, 2005.
- SILVEIRA, R. M. G. et al. (Orgs.). Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2007.

PARTE II

Matriz Curricular



1

Uma palavra sobre Currículo na Educação Infantil

Lucinéia Maria Lazaretti¹

Ou se tem chuva e não se tem sol,
ou se tem sol e não se tem chuva!

Ou se calça a luva e não se põe o anel,
ou se põe o anel e não se calça a luva!

Quem sobe nos ares não fica no chão,
quem fica no chão não sobe nos ares.

É uma grande pena que não se possa
estar ao mesmo tempo nos dois
lugares!

Ou guardo o dinheiro e não compro
o doce, ou compro o doce e gasto o
dinheiro.

Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo...
e vivo escolhendo o dia inteiro!

Não sei se brinco, não sei se estudo,
se saio correndo ou fico tranquilo.

Mas não consegui entender ainda
qual é melhor: se é isto ou aquilo.

Cecília Meireles

Elaborar um currículo é uma tarefa desafiadora e bela. Desafiadora, pelas dimensões que o currículo precisa englobar, tais como históricas, culturais, ideológicas, políticas, entre outras e bela por possibilitar um horizonte que permita garantir aprendizagem e desenvolvimento pleno a todas as crianças, desde a mais tenra idade.

Ao elaborarmos um currículo, algumas escolhas e reflexões são fundamentais, para que não fiquemos oscilando, de tempos em tempos, em modismos entre isto ou aquilo. É a firmeza e coerência na concepção teórica que nos orienta que propicia segurança e clareza na condução de nossas práticas pedagógicas.

Sendo assim, de acordo com a Pedagogia Histórico-Crítica, currículo diz respeito ao conjunto de atividades nucleares da escola. Significa dizer que não é qualquer atividade, qualquer projeto, qualquer tema que deve



¹Doutora em Educação pela UFSCar. Mestre em Psicologia pela UNESP (Assis). Graduada em Pedagogia pela UNICENTRO. Professora do Departamento de Teoria e Prática da Educação na Universidade Estadual de Maringá. Membro do Grupo de Pesquisas Trabalho Educativo e Escolarização (GENTEE-UEM). E-mail: lucylazaretti@gmail.com.

fazer parte do trabalho educativo na escola, mas que, por meio de atividades nucleares, haja uma seleção de conteúdos que possam garantir a apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados, de modo a promover aprendizagem e desenvolvimento.

Por definição, o currículo é sempre relacionado aos conteúdos de ensino que se articulam a objetivos e metodologias adequadas para promover a transmissão-apropriação dos saberes escolares, por meio da intervenção pedagógica sistemática e intencional.

Por isso que à elaboração de um currículo envolve questões fundamentais que permeia escolhas e critérios que se desdobram em encaminhamentos e práticas pedagógicas, que precisa responder como primeira questão: **Qual é a finalidade da educação escolar?**

Se olharmos para os pressupostos orientadores da proposta em questão, a finalidade é clara: **promover aprendizagem e desenvolvimento em todas as crianças**, desde a mais tenra idade, tendo como horizonte a humanização plena. Para isso, na escolha de objetivos-conteúdos-metodologias há critérios, há prioridades eleitas que garantam a finalidade primeira.

Mas essa definição genérica tem contemplado o debate nas atuais discussões da Educação Infantil?

No terreno da educação infantil, que currículo se defende?

Historicamente, no campo da educação infantil, essa discussão é espinhosa, polêmica e repleta de controvérsias. Pela própria origem não-formal, não-escolar da educação infantil, a questão curricular, até pouco tempo [e em algumas concepções pedagógicas], não era prioridade. A escolha dos conteúdos, das atividades a serem desenvolvidas remava de acordo com os modismos, com as escolhas particulares de cada instituição, de cada professor: **lista de atividades; datas comemorativas; projetos; temas geradores são alguns modelos de organização curricular** na educação infantil que, de tempos em tempos, materializaram o fazer docente.

Após LDB 9394/96, houve tentativas de unificar o trabalho pedagógico na educação infantil brasileira com a publicação do **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil** (1998). Esse documento, constituído por três volumes, objetiva “[...] servir como um guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira” (BRASIL, 1998, p. 3). Amplamente difundido na rede pública de ensino nacional, foi orientador de

muitas propostas pedagógicas e, talvez, mesmo com todas as controvérsias, críticas e rejeições, a primeira tentativa de sistematizar um trabalho pedagógico que tivesse como eixo áreas de conhecimentos e conteúdos explícitos a serem ensinados. Por isso assumimos: foi um avanço! No entanto, precisamos registrar a fragilidade nuclear desse documento: a finalidade da educação infantil era a socialização e as experiências educativas que visavam contribuir para o exercício da cidadania, nos quais valores, normas e atitudes eram conteúdos fundamentais a serem aprendidos. Essa formação cidadã, desde os primeiros anos, é a mais difundida e declarada por grande parte dos documentos oficiais, que secundariza ou negligencia o ensino de conteúdos não-cotidianos, tornando essencial os conteúdos que formem atitudes e valores para a vivência democrática cotidiana.

Passadas aproximadamente duas décadas, novas diretrizes são implantadas: Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI; 2010). Essas vêm em resposta às demandas atuais com novos temas que ingressam na escola, tais como: multiculturalismo, gênero, raça, diferenças, relativismo, improviso, transitoriedade, bem ao clima pós-moderno. Esses são temas que estão atravessando as reformas políticas nacionais e recaem nas elaborações e propostas curricula-

res em todos os níveis de ensino. Na particularidade da educação infantil, a finalidade das DCNEI permanece sendo a formação cidadã, no entanto, acrescenta a essa formação o respeito às diferenças, de combate à exclusão, que permita construir “[...] novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa” (BRASIL, 2009, p. 17). A partir de um estudo mais atento aos dois documentos principais que orientam as propostas pedagógicas na educação infantil é possível perceber que em termos de finalidade não assistimos alterações, o que diferencia uma proposta da outra é que enquanto o RCNEI distribuía os conteúdos por área de conhecimento, cuja crítica é a aproximação à estrutura e antecipação do ensino fundamental, as DCNEI não mais apresentam conteúdos, objetivos específicos, mas defendem que as experiências e vivências no cotidiano da educação infantil contemplem dois eixos fundamentais: interações e brincadeiras.

Dessas orientações oficiais, com as demandas emergentes, advoga-se que a elaboração do currículo atenda as necessidades e interesses das crianças, construído no dia a dia, no improviso, sendo essencial permitir, de forma livre

e espontânea, os processos e manifestações naturais das crianças, como:

Dormir, acordar, tomar banho, molhar-se, secar-se, tomar sol, conviver com a natureza, crescer, criar, brincar, conviver com diferentes adultos e crianças de várias idades, ficar sozinhas, comer, movimentar-se das mais variadas formas, amar, ficar brava, e manifestar os diferentes sentimentos e emoções (FARIA, A., 2000, p. 76).

O currículo, como algo que antevê, planeja e organiza o trabalho docente é considerado rotineiro, cronometrado, sem vida, sem brilho e sem prazer, que engessa a atividade livre das crianças. Frente a isso, essa perspectiva orienta a: a) interpretar processos contínuos, em vez de esperar para avaliar resultados; b) nada ensinar às crianças, exceto o que podem aprender sozinhas; c) ingressar na estrutura de tempo das crianças, cujos interesses emergem apenas no curso da atividade ou das negociações que surgem dessa atividade; d) perceber e escutar as crianças e o que demonstram por si mesmas. Isso significa que o professor deve aprender e reaprender com as crianças e, com isso, seguir as crianças e não os planos, trabalhar com menos certezas e mais incertezas e inovações (EDWARDS, 1999, p. 98-101).

Nessa direção, Coutinho e Rocha (2007) defendem que os conhecimen-

tos a serem trabalhados na Educação Infantil devem estar vinculados às linguagens, às interações e ao lúdico, por isso não podem se restringir aos conteúdos escolares, numa versão escolarizada, mas entendidos como processos de constituição em relação com diversos contextos culturais e sociais da infância. Junqueira Filho (2007, p. 12) define conteúdo como tudo aquilo que conversamos, exploramos e vivenciamos, por isso pode ser identificado como linguagem, em suas diferentes expressões e contextos. Dessa maneira, o conteúdo é selecionado a partir dos seguintes critérios: pode ser “[...] tudo o que a professora ou professor sabe, gosta, interessa, mobiliza, hipotetiza ou escolhe para começar se apresentar a seus alunos”.

Com base nisso, perguntamos: em que medida isso tem ajudado a superar as práticas espontaneístas, cotidianas e improvisadas que visualizamos na prática pedagógica? Em quem medida temos ajudado o professor a superar os modelos, as tradições incorporadas e enraizadas na rotina da educação infantil?

A urgência de um currículo norteador do fazer docente

A elaboração de um currículo pode iluminar o trabalho pedagógico, orientar e organizar as ações docentes no



cotidiano escolar. O currículo expressa unidade entre os princípios de orientação e os princípios de execução, entre o planejamento e a ação, entre teoria e prática. Essa unidade deve nortear todo o trabalho pedagógico desenvolvido na educação infantil. O currículo é um guia, um instrumento útil e necessário para direcionar a prática pedagógica. Por esta função, não pode limitar-se a enunciar uma série de intenções, princípios e orientações gerais muitas vezes distantes da realidade das salas de aula, nem listar programas conteúdos desarticulados com fim nele mesmo.

A organização curricular depende da participação de todos os envolvidos com o trabalho pedagógico escolar, que possam examinar e decidir, de modo coletivo, as opções eleitas. Compartilhar reflexões sobre a prática pedagógica condiciona ações de elaborar, planejar, realizar e avaliar o currículo dependente de fundamentação teórica sobre os diversos aspectos pedagógicos e suas implicações filosóficas, sociológicas, psicológicas, éticas, estéticas que permita responder: **para que, para quem, por que, o que e como ensinar**. O modo como respondemos ou não essas questões define o perfil e a estrutura do currículo.

Para Pedagogia Histórico-Crítica, o cerne de um currículo deve, de um lado, identificar quais elementos culturais precisam ser assimilados pelos indivíduos

de modo a promover sua humanização; de outro lado e simultaneamente, descobrir as formas mais adequadas para alcançar esse objetivo. Nessa direção, qual deve ser o critério para a seleção dos conteúdos fundamentais a serem transmitidos às crianças pequenas? Essa pergunta é essencial, já que na prática pedagógica das escolas de educação infantil encontramos equívocos na condução do ensino: ou adaptamos as tarefas e atividades do ensino fundamental ou permanecemos na esfera do cotidiano, do espontâneo, de escolhas aleatórias, fragmentadas, que pouco ou nada contribuem para o desenvolvimento infantil.

Saviani (1988) nos ilumina que essa escolha deve ser orientada pelo seguinte critério: é preciso que saibamos distinguir entre o principal e o secundário, entre o essencial e o acessório, para que possamos selecionar de forma adequada os conteúdos que farão parte de nosso trabalho diário.

Concomitantemente ao critério na seleção dos conteúdos, é preciso viabilizar formas adequadas de organizar e sequenciar esses conteúdos de modo a garantir sua apropriação. Por isso, o professor deve propiciar estratégias adequadas e oportunas, que permitam à criança ampliar, enriquecer e diversificar sua maneira de se relacionar e interagir com a realidade social, possibilitando a ampliação dos horizontes cul-



turais da criança. Para isso, precisamos superar práticas calcadas no imediatismo, espontaneísmo e improviso, elaborando atividades nucleares representativas das inter-relações criança-mundo, mediadas pelo professor. Se o objetivo é produzir transformações qualitativas no desenvolvimento da criança, os conteúdos devem despertar o gosto pela cultura nas crianças, possibilitando compreensão mais aprimorada do mundo, com recursos e metodologias variados e diversificados. Apresentar esse mundo à criança, desde seus primeiros meses, por meio de condições de exploração, de manipulação, com situações de ensino que promovam conhecer e se apropriar da linguagem musical, artística, corporal, matemática, social, e com isso apreender diferentes sons, imagens, movimentos, impressões, afeto, higiene, de forma articulada, permite “[...] um amplo e profundo processo, o de apresentar à criança o mundo humano, ajudá-la a nele agir/interagir e, assim, torná-la humana” (SAVIANI, N. 2012, p. 73).



Do exposto, as questões abaixo orientam a reflexão do professor e da escola e suas escolhas:

Que objetivos, no nível de que se trate, o ensino deve perseguir?

O que ensinar, ou que valores, atitudes e conhecimentos estão implicados nos objetivos?

Quem está autorizado a participar das

decisões do conteúdo da escolaridade?

Por que ensinar o que ensina, deixando de lado muitas outras coisas?

Todos esses objetivos devem ser para todos os alunos/as ou somente para alguns deles?

Quem tem melhor acesso às formas legítimas de conhecimento?

Esses conhecimentos servem a quais interesses?

Que processos incidem e transformam as decisões tomadas até que se tornem prática real?

Como se transmite a cultura escolar nas aulas e como deveria se fazer? (Já que a forma de ensinar não é neutra quanto ao conteúdo do ensino).

Como inter-relacionar os conteúdos selecionados oferecendo um conjunto coerente para os alunos/as?

Com que recursos pedagógicos, ou com que materiais ensinar?

Que organização de grupos, professores/as, tempo e espaço convém adotar?

Quem deve definir e controlar o que é êxito e o que é fracasso no ensino?

Como saber se houve êxito ou não no ensino e quais consequências têm sobre o mesmo as formas de avaliação dominantes?

Como podem se mudar as práticas escolares relacionadas com esses temas? (SACRISTÁN, 2000, p. 124-125).

Essas questões podem nos auxiliar na materialização do currículo, no fazer em sala de aula. A partir delas, se-



rão apresentados alguns princípios de orientação como auxílio ao professor para que perceba que, os conteúdos abaixo arrolados na presente proposta pedagógica, precisam ser objeto de análise e reflexão diária para que a postura adotada seja coerente com a concepção teórica que nos orienta.

A primeira questão é clara: que objetivos o nível de ensino que trabalho deve perseguir? Significa que o conteúdo eleito precisa estar em relação com o objetivo proposto ao período de desenvolvimento da criança. Esse conteúdo é meio de desenvolvimento de quais capacidades? Como esse conteúdo permite ou não atingir tal nível de desenvolvimento? Compreender a criança e os processos de aprendizagem e desenvolvimento é premissa orientadora para o trabalho educativo, como bem explicado nos capítulos anteriores dessa proposta.

Outra questão que se destaca: como inter-relacionar os conteúdos? Ao planejar, o professor precisa ter clareza que determinado conteúdo pode e deve ser articulado com outra área do conhecimento. Isso para que evitemos a fragmentação e a descontinuidade entre os conteúdos nas diferentes áreas do conhecimento. Essa divisão que realizamos entre as áreas foi uma necessidade histórica de organizar e de sequenciar o acúmulo de conhecimento produzido pela ciência, pela arte e pela ética. A escola preci-

sou converter esses conhecimentos em conteúdos escolares de modo a viabilizar apropriação e, isso implica, em saber dosá-lo, sequenciá-lo, no tempo e espaço escolar de modo “[...] que a criança passe do seu não domínio para o seu domínio” (SAVIANI, 1988, p. 12).

Alguns exemplos para exemplificar essa articulação: ao abordar o conteúdo sobre corpo humano, funções e características, esse pode ser explorado juntamente com a arte, com a apresentação de diferentes formas de expressar o corpo humano, no fazer artístico, nas obras de expoentes artistas. Ao planejar sobre o eixo de brincadeiras de destrezas e desafios corporais, para crianças de dois a três anos, o professor propõe um circuito com objetos diversos (bambolê, colchonete, corda), cujo objetivo é provocar diferentes movimentos das crianças. No entanto, essa atividade pode [e deve] se articular à área de língua portuguesa, quando o professor elabora alguma história, narra alguma situação imaginária, provoca a participação das crianças, motivando-as por meio de uma situação lúdica.

Esse mesmo exemplo coaduna com a primeira questão já explicada. Tomemos o eixo brincadeiras de destrezas e desafios corporais. Ao mesmo tempo em que o professor articula áreas do conhecimento, ele produz, pouco a pouco, novos motivos que permitam atuar na atividade dominante e linha aces-

sória de desenvolvimento das crianças. Significa que compreende o processo de desenvolvimento da criança e atua sobre ele. Expliquemos melhor: supomos que período de desenvolvimento seja dois a três anos, a primeira infância. A atividade-guia ainda é objetiva manipulatória, que permite aprender e atuar com os objetos. Mas ao criar alguma situação lúdica, direcionar alguns papéis no interior da atividade, atua na linha acessória que é a brincadeira de papéis.

Outro exemplo: o conteúdo de profissões e atividades produtivas, da área de ciências da sociedade pode ser trabalhado por meio da brincadeira, criando situações imaginárias que permitam à criança conhecer e reproduzir as diferentes profissões e atividades produtivas humanas de modo a ampliar seu repertório e conhecimento das relações humanas e sociais.

A questão que também nos interessa responder é: Com que recursos pedagógicos, ou com que materiais ensinar? A utilização de recursos e instrumentos auxiliares, como elementos operacionais que servem de apoio material para a apropriação do conteúdo, propicia condições práticas que enriquecem, ampliam e diversificam a relação da criança com o conteúdo de aprendizagem. Por isso que não podemos deixar de considerar as diferentes técnicas já produzidas e compartilhadas como

ferramentas importantes para auxiliar nesse processo de ensino e de aprendizagem. Ressaltamos, portanto, critério na escolha de músicas, de imagens, de objetos, de literaturas, para que apresentemos o mais desenvolvido, as obras mais elaboradas, com o intuito de ampliar as experiências da criança.

Uma última questão que também nos interessa responder é: Que organização de grupos, professores/as, tempo e espaço convém adotar? Vejamos, essa questão nos impulsiona a inferir em como organizar a rotina do trabalho pedagógico. A discussão sobre rotina é sempre um tema presente nas discussões da educação infantil. Refere-se ao como organizar nosso espaço e tempo. Tradicionalmente, encontramos uma rotina na educação infantil muito limitada às questões assistenciais e de cuidado, com uma preocupação excessiva com os horários do sono, alimentação e higiene, em detrimento das ações de ensino que possam enriquecer as vivências e experiências das crianças, com vistas as conquistas mais elaboradas. Não negamos a necessidade desses processos de cuidado, porém, na organização do nosso tempo, como os conteúdos serão articulados e contemplados? Por isso que, ao planejar, o ano, o semestre, a semana, o dia, o professor precisa ter clareza em articular as ações de cuidado como também ações de ensino, que precisam ser ensinadas e produzidas na



criança. Significa, por exemplo, que na área ciências da natureza, o conteúdo higiene pessoal, precisa ser vivenciado todos os dias, estar articulado com as ações de alimentação e de cuidados pessoais, e não ser considerado um conteúdo que será contemplado apenas no primeiro bimestre. Isso nos remete à outro ponto necessário a ser discutido ao organizarmos nosso tempo: o currículo discorre sobre áreas e eixos em que a maior parte dos conteúdos não poderá ser trabalhado apenas uma vez, em um bimestre. Por isso que não há essa distribuição temporal nesse currículo. Os conteúdos precisam ter movimento ao longo do ano. Para ilustrar: os eixos da oralidade, leitura, número, expressividade, apreciação musical, brincadeiras, sempre deverão estar presentes nas situações de rotina. Mas, atenção! o grau e a complexidade desses conteúdos precisa sempre ser considerado de acordo com período de ensino a qual se destina.

Quanto à organização do espaço, elemento importante na condução do ensino, é preciso olhar para a sala de aula, para as paredes, para os materiais disponíveis, brinquedos e jogos, e como isso está ou não propiciando situações de ensino desencadeadoras de aprendizagem. A forma como organizamos as mesas, os grupos, as paredes, pode e deve ser constantemente modificado, ganhar dinamicidade de acordo com as atividades propostas.

Frente ao exposto, consideramos que desde as atividades de rotina, as recreativas, as dirigidas, as livres, devem ter como eixo central o ensino e considerar que toda a relação da criança com o mundo é mediatizada pelo conhecimento, que visa aprimorar, enriquecer e possibilitar a compreensão da realidade social.

O currículo que ora se apresenta a vocês, professores, foi criteriosamente organizado com base em áreas do conhecimento que desmembra-se em eixos e conteúdos específicos que contempla conceitos, noções e produções humanas historicamente acumuladas ao longo da humanidade. O conhecimento ao ser ensinado, permite, em grau cada vez mais elevado, o desvelamento da realidade e, ao mesmo tempo, ser instrumento de desenvolvimento humano. Foi uma acertada escolha! Que esse currículo ganhe vida e movimento nas vossas mãos, para que possamos visualizar um mundo de possibilidades potenciais em cada criança, em direção ao humano-genérico.

*O que dá o verdadeiro sentido ao encontro é a busca,
e é preciso andar muito para se alcançar o que está perto.*

José Saramago

Para continuar...

O currículo, que aqui se apresenta, vem em resposta a muitos anseios, aspirações e desafios postos à educação infantil com vistas à formação de todas as crianças, em suas máximas capacidades e habilidades humanas. Como um documento, intenciona direcionar e orientar a prática pedagógica, a partir de sua fundamentação, estrutura, organização e seleção de eixos e conteúdos de ensino.



Numa perspectiva histórico-crítica, o currículo é um instrumento de luta para que a escola possa articular projetos coletivos em direção a propiciar uma formação que amplie os horizontes de apropriação cultural da criança, já que asseveramos que é pela apropriação dos conteúdos humano-culturais, representados na atividade humana, mediada por signos e instrumentos, desenvolvemos culturalmente a criança, formamos o novo em seu desenvolvimento, produzimos um salto qualitativo nas funções psíquicas superiores, engendramos novos motivos, novos interesses, que produzem novas ações, novas atividades, que promovem transformações qualitativas nos processos psíquicos da criança.

De posse desse instrumento – currículo – que cada professor, em cada dia de seu trabalho, logre êxito e atinja a finalidade tão defendida e almejada pela concepção que aqui nos orienta: a promoção do humano em cada criança!

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.
- BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC, 1998. 3.v.
- EDWARDS, Carolyn. Histórias, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Leila; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- FARIA, Ana Lúcia Goulart. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; PALHARES, Marina Silveira (Orgs.). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.
- JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. **Os conteúdos em educação infantil**. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Coordenação de Educação Infantil. **Revis-**

ta Criança, n. 43, p. 12-13, ago. 2007.

SACRISTÁN, J. Gimeno. O que são conteúdos do ensino? In: SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. Trad. Ernani F. Rosa. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 149-196.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 20. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1988.

SAVIANI, Nereide. Educação infantil versus educação escolar: implicações curriculares de uma (falsa) oposição. In: ARCE, Alessandra; JACOMELI, Mara Regina Martins (Orgs.). **Educação infantil versus educação escolar? Entre a (des)valorização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula**. Campinas: Autores Associados, 2012.



LÍNGUA PORTUGUESA

GRUPO DE TRABALHO

Coordenador(es):

Marta de Castro Alves Corrêa

Meire Cristina dos Santos Dangió

Integrantes:

Ana Claudia da Silva Pereira

Claudia Aparecida Vallino

Claudia Maria Fernandes

Mariadne Beline Campos

Nivaldo Aranda

Sara Regina Rossi Felipe

Viviane Gardiolo

PARECERISTA:

Profª Drª. Lígia Márcia Martins

Departamento de Psicologia – UNESP/Bauru

A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar de um diálogo: interrogar, escutar, responder, concordar, etc. Neste diálogo, o homem participa todo e com toda a sua vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, com o corpo todo, com as suas ações. Ele se põe todo na palavra e esta palavra entra no tecido dialógico da existência humana, no simpósio universal. (Mikhail Bakhtin, *Estética da criação verbal*, 2003, p. 348)

Ao nascer a criança traz consigo um aparato biológico, base para o desenvolvimento de inúmeras funções, dentre elas a **linguagem**, que é uma **função psíquica especificamente humana**. Contudo, esse processo não se dá de forma natural como se acredita pelo senso comum, mas, segundo a teoria que embasa a concepção de desenvolvimento dessa proposta pedagógica, como resultado da apropriação da cultura humana por meio do convívio social.

Estudos elucidam que ainda no início da vida humana a criança já dispõe de sua capacidade sensorial. O bebê, como afirmam Arce e Martins (2009), é um ótimo ouvinte possibilitando o início da comunicação com o mundo que o cerca. Portanto quando a criança ingressa na escola de educação infantil ela já experienciou toda uma vivência de relações sociais, marcada pelos estímulos e mediações recebidos desde o seu nascimento.

Embora haja o desenvolvimento orgânico do aparelho fonador, este não é suficiente, pois **a fala depende da compreensão de como funciona a linguagem e como expressá-la nesse sistema**. Isso só é possível para a criança pequena, pela **mediação** do adulto. É a interpretação que o adulto faz que dá significação à fala e, desse modo, sustenta a produção de discurso da criança.

Valéria Mukhina (1995, p. 233), nessa perspectiva, afirma que:

A linguagem desenvolve-se em várias direções aperfeiçoa-se através do contato prático com outras pessoas e converte-se, ao mesmo tempo, em um instrumento do pensamento que dará a base a uma reorganização dos processos psíquicos. Ao término da idade pré-escolar e em determinadas condições de educação, a criança começa a compreender a estrutura da linguagem, o que no futuro lhe servirá para falar e escrever corretamente.

É de suma importância que os professores saibam como as crianças se apropriam das palavras e seus sentidos, como se comunicam e organizam-se no mundo simbólico ao qual pertencem.



Figura 1: Tirinha. Fonte: <http://www.portalsaofrancisco.com.br/alfa/literatura-infantil-classicos-infantis/o-menino-maluquinho1.php>. Acesso em 14/01/2014

Conforme se observa na tirinha acima, a construção do sentido resulta de um processo de interação entre significados imediatos, óbvios e a incorporação de outros, já sedimentados no mundo social, historicamente produzidos e socialmente referendados. A relação da criança com a linguagem supõe uma relação com o outro, no caso da educação infantil, **é o professor que representa esse outro por meio da língua que apresenta às crianças**. Então, faz-se necessário refletir sobre o modo, por meio do qual se efetiva essa interação.

Segundo Bakhtin² (1997), a linguagem é produto de interação de sujeitos históricos... O papel do outro em sua atitude responsiva é fundamental ao longo da vida, pois toda comunicação se faz na interação.

Nesse sentido, **o objetivo do ensino formal da Língua Portuguesa**, de acordo com Cagliari (2005) é ***mostrar como a linguagem humana funciona, quais as propriedades desse objeto e seus usos linguísticos pelas pessoas nas mais variadas situações do cotidiano***, implicando, assim, na construção de uma relação nova com a linguagem.

Nessa nova relação com a linguagem, objetiva-se não apenas a função de comunicação, mas a aquisição de novos meios e formas linguísticas. Para tanto, o ensino sistematizado deve iniciar-se na Educação Infantil, visto que, a criança ao ingressar na escola traz consigo conhecimentos linguísticos vivenciados na vida cotidiana. No entanto, para que a linguagem se desenvolva, é imprescindível a intervenção pedagógica na Área da Língua Portuguesa, durante essa faixa etária que vai do 0 aos 5 anos, cuja **trajetória da fala**, apresenta-se inicialmente pouco organizada e de **forma situacional**, passando para a **fala contextualizada**, culminando na linguagem articulada e ativa, como meio de planejamento e regulação de sua conduta.

²Mikhail Mikhailóvitch Bakhtin nasceu em Orel, ao sul de Moscou, em 1895. Aos 23 anos, formou-se em história e filologia na Universidade de São Petersburgo, mesma época em que iniciou encontros para discutir linguagem, arte e literatura com intelectuais de formações variadas, no que se tornaria o Círculo de Bakhtin. Em vida, publicou poucos livros, entretanto paira a dúvida sobre quem escreveu outras obras assinadas por colegas do círculo (há traduções que as atribuem também a Bakhtin). Durante o regime Stalinista, o grupo passou a ser perseguido e Bakhtin foi condenado a seis anos de exílio no Cazaquistão. Suas produções chegaram ao Ocidente nos anos 1970 e, uma década mais tarde, ao Brasil, mas Bakhtin já havia morrido em 1975. Bakhtin atribuiu à denominação “gêneros do discurso” referentes à utilização de uma mesma língua com diferentes formas e em diversas situações da vida humana.

Linguagem situacional:

Essa linguagem é perfeitamente compreendida pelas pessoas envolvidas na conversa, mas não pelos que se encontram à margem da situação.

Ex- Aí tinha um carro....

- Aí tinha um menino...

Linguagem contextual:

Essa linguagem descreve a situação com detalhes suficientes para que o relato seja bem claro, sendo compreendido até pelas pessoas não envolvidas na conversa.

Ex - relato ao companheiro informando as regras de um jogo detalhadamente.

Note-se, portanto, que o desenvolvimento da linguagem ultrapassa o âmbito da comunicação em si, avançando em direção à construção de generalizações entre os objetos representados na palavra, corroborando a construção de conhecimentos sobre o mundo e, conseqüentemente, o desenvolvimento do pensamento.

Para poder compreender o mundo em que vive, adquirir e produzir conhecimento, os usuários da língua, como sujeitos, agem sobre ele por meio de atividades que se caracterizam como um jogo de intenções e representações. Nessas atividades, o ser humano desenvolve relações sociais que são chamadas de práticas sociais. No interior dessas práticas são constituídas diferentes formas de interação para que as relações sociais se efetivem, sendo a linguagem uma delas, a qual significa as experiências diárias.

Nesse sentido, a utilização da língua se dá através de enunciados que podem ser orais e escritos, dependendo da especificidade comunicacional. Tais enunciados são tipos relativamente estáveis a depender da situação comunicativa e são denominados por Bakhtin (1992) como gêneros do discurso. Conforme o mesmo autor (apud ARCE; MARTINS, 2007) o repertório de gêneros do discurso se modifica, amplia e torna-se mais complexo conforme a própria atividade da esfera humana

evolui. Dessa forma, a linguagem deve ser trabalhada na escola por meio dos gêneros discursivos, que podem ser diferenciados, conforme Bakhtin (1997), em primários e secundários.

Gêneros primários “se constituem em circunstâncias de uma comunicação verbal mais espontânea” (DOLZ, 2007, p.29), estão ligados à experiência pessoal da criança, tais como: discursos orais interligados ao diálogo cotidiano, formas mais coloquiais de expressão oral ou escrita, discursos em sua relação com o *contexto mais imediato* em que ocorre a ação comunicativa, relatos, transmissão de recados, reconto de histórias, entoação de cantigas, versos, quadrinhas, adivinhas, bilhetes informais/pessoais, entre outros.

Diferentemente, os gêneros secundários são mais complexos e apresentam novas características da esfera discursiva em que circulam, tendo uma estrutura própria (não espontânea), sendo sua natureza especificamente linguística. São exemplos de gêneros secundários: o romance, o teatro, a poesia, o discurso científico, o discurso ideológico, conferência, apresentação de trabalho, etc. Contudo, a apropriação dos gêneros secundários não anula nem substitui os gêneros primários, mas sim, apóia-se completamente sobre estes em sua elaboração, transformando-os.

A transição dos gêneros primários para secundários acompanha as eta-

pas do desenvolvimento da linguagem prescritas pela psicologia histórico-cultural (MARTINS, 2013), num processo que perpassa a linguagem pré-intelectual, no qual a palavra é mera extensão ou propriedade indicativa do objeto, avança em direção à linguagem fonética, quando a palavra principia a se colocar no lugar do objeto na qualidade de generalização, de representação sonora do mesmo, culminando na linguagem gramatical, quando então o aspecto fonético da palavra cede, progressivamente, espaço para a prevalência de seu aspecto semântico, condição para a operacionalização dos gêneros secundários.

Em síntese, a palavra terá sempre duas faces: a fonética e a semântica, como numa balança. No início a balança pende para a face fonética (relação imediata objeto/palavra) que é prevalente em relação à face semântica e gradativamente o processo vai mudando: a face semântica, no sentido do conceito propriamente dito, deve ir suplantando a fonética que igualmente não vai 'desaparecer'.

A pedra

O distraído, nela tropeçou,
o bruto a usou como projétil,
o empreendedor, usando-a construiu,
o campônio, cansado da lida,
dela fez assento.

Para os meninos foi brinquedo,
Drummond a poetizou,
Davi matou Golias...

Por fim;
o artista concebeu a mais bela
escultura.

Em todos os casos,
a diferença não era a pedra.
Mas o homem.

Antonio Pereira (Apon)

Dessa maneira, é de responsabilidade da Educação Infantil, **promover a aprendizagem da língua materna, a partir da inserção da criança na comunidade adulta onde prevalece a diversidade dos gêneros discursivos**, possibilitando o acesso

da criança aos gêneros secundários, de acordo com o pensamento de Vygotsky (apud DOLZ; SCHNEUWLY, 2007, p.88), quando afirma que ‘a aprendizagem humana pressupõe uma natureza social específica e um processo por meio do qual as crianças ascendem à vida intelectual daqueles que as cercam’.

Entretanto o contato da criança com esse universo deverá ser **mediado pelo professor**, sendo que a transição de uma etapa da linguagem para outra melhor elaborada não se dará de forma espontânea, mas sim, por meio de uma ação intencional.

Assim, cabe salientar a necessidade de a escola apresentar a diversidade de gêneros do discurso aliada à mediação do professor no intuito de tornar mais complexa a linguagem do aluno, caso contrário, este ficará a mercê dos padrões estereotipados da mídia, os quais poderão atuar como modelos.

A língua materna, seu vocabulário e sua estrutura gramatical, não conhecemos por meio de dicionários ou manuais de gramática, mas graças aos enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos na comunicação efetiva com as pessoas que nos rodeiam (Bakhtin, 1929, p.301)

Corroborando esta perspectiva, o trabalho com literatura infantil proporciona um caminho lúdico e prazeroso para a apresentação de diversos gêneros que compõem o universo do falante e do ouvinte crítico diante da sociedade em que está inserido, ampliando suas possibilidades linguísticas e comunicativas, ultrapassando assim, as esferas do cotidiano.

Sendo a Educação Infantil a primeira etapa da educação formal da criança de 0 a 5 anos, a **proposta pedagógica de Língua Portuguesa busca transmitir o nosso idioma como patrimônio cultural da humanidade**, articulando-o às experiências e aos conhecimentos dos alunos, condição indispensável para que ocorra a aprendizagem e o desenvolvimento. Todavia, a referida articulação não pode colocar o ensino como refém da cotidianidade das crianças, posto que ela representa meramente o ponto de partida do ato de ensino escolar. Desse modo, apresentam-se a seguir os objetivos, conteúdos e orientações didáticas que visam, para além da prescrição, nortear o trabalho do professor por meio de atividades que considerem as máximas possibilidades humanas, à luz da teoria que fundamenta este documento.

Embora a língua deva ser tratada em sua totalidade, devido a questões didáticas, optou-se por apresentá-la em três eixos que, apesar de diferentes, estão dialeticamente imbricados: **oralidade, escrita e leitura**.

Objetivo Geral do Ensino de Língua Portuguesa

Compreender o uso social da linguagem oral e escrita como meio de diálogo, elaboração de ideias, registro e transmissão de conhecimento e de auto-regulação da conduta, desenvolvendo gradativamente as capacidades de ouvir e falar, ler e escrever e de comunicar e interpretar ideias, tendo em vista seu máximo desenvolvimento afetivo-cognitivo.

Trabalho com o Eixo Oralidade



Figura 2: Roda de Conversa. Fonte: 2a: EMEI Abigail Flora Horta (Profa. Érika). 2b: EMEI Abigail Flora Horta (Profa. Érika). 2c: EMEI Jardim Ivone (Profa. Ana Cláudia)

“Uma vez Marcelo cismou com o nome das coisas:

- Mamãe, por que é que eu me chamo Marcelo?

- Ora, Marcelo foi o nome que eu e seu pai escolhemos.

- E por que é que não escolheram martelo?

- Ah, meu filho, martelo não é nome de gente! É nome de ferramenta....

- Por que é que não escolheram marmelo?

-Porque marmelo é nome de fruta menino!

-E a fruta não podia chamar Marcelo e eu chamar marmelo?”

(Ruth Rocha - Marcelo, marmelo, martelo e outras histórias, 1999, p.09)

O Marcelo, de Ruth Rocha, além de participar na manifestação literária, atua como disparador de ruído, agitação e questionamento na consciência do educador. É preciso sempre lembrar que o mundo das ideias e o mundo das palavras, às vezes conectados com tanta evidência para o adulto, é, para a criança, um mundo

a ser construído, elaborado, reelaborado, mediado pelos signos disponibilizados pelo professor, para atender à razão de ser das próprias ideias e palavras: a comunicação humana.

Partindo da premissa de que, para falar, a criança necessita estar inserida no universo do falante, destaca-se a importância da ênfase nas atividades comunicativas no primeiro ano de vida, na primeira infância (2 a 3 anos) e na idade pré-escolar (4 a 5 anos), segundo a periodização proposta por Elkonin (1987), haja vista que **a linguagem configura-se como importante processo de formação e reorganização do psiquismo**, na medida em que se aperfeiçoa por meio do contato prático do uso da fala, na interação com outras pessoas, reestruturando a própria percepção que a criança tem do mundo e constituindo a percepção semântica da realidade.

No berçário, ao interagir com a criança por meio da linguagem oral, o educador muitas vezes pode sentir-se só, pois o bebê ainda não se expressa pela fala; porém já possui um aparato sensorial bastante refinado que permite sentir a maior parte dos cheiros, distinguir sabores, além de possuir excelente acuidade tátil e auditiva. O bebê é um ouvinte desde o útero materno.

É preciso atentar-se às possibilidades de comunicação que se estabelecem nesse período do primeiro ano de vida por meio de gestos, atitudes, olha-

res, choro, balbucio e percepções das mudanças de comportamento do bebê em relação ao adulto e vice-versa, sem prescindir da fala. Ainda que para o adulto pareça um monólogo, é na fala que se estimula a criança para a comunicação, criando nela essa necessidade. Essas práticas educativas colaboram com a aquisição da fala e das demais funções psíquicas superiores, visto que a criança encontra-se num momento de comunicação emocional direta com o adulto, cuja atividade guia é a relação com o outro.

A relação da criança com a realidade circundante é social desde o princípio. Deste ponto de vista podemos definir o bebê como um ser maximamente social. Toda relação da criança com o mundo exterior, inclusive a mais simples, é a relação refratada por meio da relação com outra pessoa. A vida do bebê está organizada de tal modo que em todas as situações se faz presente de maneira visível ou invisível outra pessoa. (VYGOTSKI 1996, p. 285 apud MARTINS, 2009, p.101)

O educador deve aproveitar os momentos do banho, troca de fraldas e roupas, alimentação; acalento no dormir, no despertar, nas situações de agitação, entre outras, para falar diretamente com o bebê. Por meio da fala, as coisas do mundo são apresentadas ao bebê que, gradativamente, se apropria

não apenas do universo do discurso, mas também de seus significados, o que promove a capacidade da fala e a aquisição da língua materna.

Portanto, após receber dos adultos os estímulos necessários, é no ambiente escolar que a criança adquire novos conhecimentos para além do ambiente familiar, ampliando a comunicação com outros interlocutores, principalmente com seus coetâneos. Esse convívio escolar provoca na criança a necessidade de aprimorar constantemente o domínio da linguagem; faz com que ela se *aproprie*, conforme nos apresenta DOLZ (2007), de uma *cultura de comunicação*.

Destaca-se desse modo o trabalho sistematizado e intencional, desenvolvido pelo professor, por meio de atividades que instiguem e potencializem as situações comunicativas das crianças, possibilitando progressiva autonomia para expressar suas ideias e sentimentos, interagindo nas diversas situações do dia-a-dia.

Objetivos do Eixo – Oralidade

- Compreender e usar com maior precisão o idioma, instalando e ampliando repertório vocabular.
- Expressar-se por meio da linguagem oral, organizando ação e pensamento, com coerência e domínio progressivo.

CONTEÚDOS - Infantil II e III

Eixo – Oralidade – Falar e escutar

- A língua como instrumento de comunicação social – ampliação de usos e contextos da linguagem oral;
- A palavra como representação de: objetos, seres e fenômenos (substantivos); ações (verbos); sujeito da ação (pronomes); qualidades dos objetos, fenômenos e sujeitos (adjetivos).
- A língua como objeto de apreciação – jogos verbais;
- A língua como instrumento de comunicação de sentimentos, ideias e decisões – falar e escutar;
- Linguagem oral como instrumento organizador do pensamento e de comunicação – Sequência na exposição de ideias (domínio constante e progressivo);
- Narração de fatos e histórias - atenção e expressividade, entonação e musicalidade;
- Linguagem verbal e não verbal - ampliação de vocabulário e adequação às situações de uso;
- Pronúncia e articulação adequada das palavras;
- Argumentação e explicação de ideias por meio da linguagem oral – Consistência argumentativa.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS – Infantil II e III

Ao professor cabe propiciar o desenvolvimento da linguagem oral, contemplando os conteúdos propostos por meio de estratégias metodológicas diversas, tais como: cantigas, jogos verbais, recados orais, recontos, brincadeiras com a sonoridade das palavras e situações onde a língua seja usada para explicar ou evidenciar uma ação, entre outras.

Para promover a ampliação do vocabulário da criança, o docente poderá se utilizar de atividades como nomeação de partes do corpo, de elementos da natureza e objetos, conforme salienta Elkonin (1969) ao afirmar que **a princípio as crianças aprendem a nomear as coisas e as pessoas que as rodeiam, para de-**

pois denominar as ações. Brincadeiras como: *Boneco de Lata*, *O Jacaré*, *Cabeça, ombro, joelho e pé* são bons recursos para que a criança amplie seu vocabulário, tendo como base seu próprio corpo e outras brincadeiras que denominem as coisas que existem no mundo, como o trabalho com a “caixa surpresa”, músicas como “O que é que tem na sopa do neném?”, “Oito anos” (Paula Toller), “Gente tem sobrenome” (Toquinho), “Pé com pé” (Palavra Cantada), entre outras.

O professor pode construir situações comunicativas com as crianças a partir das **atividades de rotina**, como: o acolhimento na chegada do aluno à escola, rodas de conversa e de histórias, relatos de experiências, expressão de opiniões, momentos de ouvir, etc., bem como, atividades com fantoches, ilustrações, utilização de microfones, filmagens e gravações, por meio das quais a criança se apropria do conhecimento de forma lúdica, **desenvolvendo a linguagem como instrumento organizador do pensamento e de comunicação**. Nesse sentido, para que ocorra o desenvolvimento da fala articulada e ativa, é imprescindível que o adulto **pronuncie e articule adequadamente as palavras**, evitando a fala infantilizada, o uso excessivo de diminutivos e a manifestação de expressões indicadoras de antecipação dos pensamentos da criança, agindo como porta-voz de

mensagens que potencialmente poderiam ser emitidas por ela.

Segundo Mukhina (1995) a riqueza da linguagem depende das condições de vida e de educação da criança, sendo que na primeira infância há um aguçado interesse pela jocosidade e sonoridade contida nas rimas, daí a **importância do planejamento intencional** no trabalho com músicas, poemas, parlendas e trava-línguas para o desenvolvimento da linguagem oral. Nessas atividades podem ser utilizados meios auxiliares, como gestos, imagens e coreografias, que atuam como signos que favorecem o registro mnemônico e o controle voluntário da ação.

Considerando que o trabalho no eixo da oralidade apresenta-se como ponto fulcral para que a criança se aproprie dos conteúdos em suas formas mais elaboradas, como durante a roda de conversa e indicação literária, o professor deve repertoriar as crianças com diversas histórias, enfatizando os títulos, personagens e enredos para que a ação educativa mediadora vislumbre um trabalho que, segundo explicita Martins (2008), acompanhe a necessidade de expressão da criança e ofereça-lhe os recursos de que precisa – ora adiantando-se a ela para motivar sua aprendizagem, ora correspondendo aos seus anseios por uma educação de **qualidade** que objetive as **máximas possibilidades de desenvolvimento humano**.

CONTEÚDOS - Infantil IV e V

Eixo – Oralidade – Falar e escutar

- A língua como instrumento de comunicação social – adequação e ampliação de usos e contextos da linguagem oral.
- A língua como objeto de apreciação – jogos verbais.
- A língua como instrumento de comunicação de sentimentos, ideias e decisões – falar e escutar.
- Linguagem oral como instrumento organizador do pensamento e de comunicação – Sequência na exposição de ideias (domínio constante e progressivo).
- Narração de fatos e histórias - atenção e expressividade, entonação, musicalidade.
- Linguagem verbal - Ampliação de vocabulário e adequação às situações de uso de fala aproximando-se da norma culta - gênero discursivo secundário.
- Pronúncia e articulação adequada das palavras.
- Construção de texto oral - elaboração de histórias simples.
- Argumentação e explicação de ideias por meio da linguagem oral – consistência argumentativa, clareza e objetividade.
- Escuta atenta, buscando significado.
- Sequência temporal e causal - conto e reconto de histórias, com coerência progressiva na narração.
- Concordâncias verbais e nominais progressivas.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS – Infantil IV e V

Nos anos finais da Educação Infantil a criança já domina as formas básicas de comunicação e suas atividades se complexificam, requerendo de si uma linguagem cada vez mais elaborada, a fim de adequar seus usos ao contexto, internalizando os signos e significados culturais da língua materna. Frente às novas exigências, o trabalho do professor com a criança de 04 a 05 anos, além das orientações

explicitadas na primeira infância, poderá **avançar rumo à diversificação dos gêneros do discurso**, desenvolvendo atividades como: construção de combinados da turma; recontos de histórias; leituras por indícios; participação em conversas, brincadeiras; comunicação e expressão de desejos, necessidades, opiniões, preferências, sentimentos, entre outras.

Ainda nessa perspectiva, o trabalho no eixo da oralidade pode dispor de diversos encaminhamentos metodológicos como o relato de: fatos, datas, cenas, situações, histórias; entrevistas; recados; assembléias de classe; jogos teatrais com histórias, utilizando vários recursos como fantoches, fantasias, teatro de sombra, máscaras, entre outros, com o intuito de **ampliar seus conhecimentos do uso da fala a fim de ser compreendida pelos outros**, tomando posse, gradativamente, de uma linguagem oral mais intelectualizada.

Perseguindo o mesmo encantamento da criança na primeira infância pela sonoridade das palavras, aqui também o trabalho com rimas apresenta-se imprescindível devido ao interesse que ela tem pela **forma fônica** da palavra independentemente de seu significado. “A criança com frequência transforma a palavra, ‘inventa’ novas palavras e gosta muito de rimar... com frequência não lhe interessa o significado do ‘verso’ que compõe, mas sim a rima”. (Mukhina,

1995, p. 234). Trata-se de um processo no qual a criança está internalizando, fundamentalmente, o produto de sua captação sensorial auditiva, em nada correspondendo a uma suposta inventividade ou criatividade espontâneas.

Dessa forma, atividades que envolvam brincadeiras com rimas devem compor o repertório infantil, promovendo situações de declamação, utilizando cantigas, poemas, parlendas, trava-línguas, adivinhas, etc., como, por exemplo: o ‘Macaco e a Mola’ – o professor inicia a brincadeira dizendo: – “O macaco vê uma mala e cutuca. Da mala pula uma mola...”. – e as crianças continuam rimando com objetos que saem da mala.

Além do trabalho com rimas, torna-se enriquecedor atividades com jogos verbais que explorem outras possibilidades expressivas da língua, como: antônimos e sinônimos, grau (diminutivo e aumentativo), gênero (masculino e feminino), número (singular e plural), etc., que articulados aos diferentes gêneros do discurso, revelam-se decisivos na formação da consciência social da criança, aprimorando seu desempenho linguístico não apenas na comunidade na qual está inserida, como também em outras esferas sociais.

A tomada de consciência da capacidade de emissão sonora, que favorece a pronúncia e articulação correta das palavras, é possibilitada por brincadei-

ras que envolvam a exploração da produção de sons pelo aparelho fonador, tais como: imitar sons de animais, estalar a língua, entoar canções com sons onomatopáicos, entre outros; exercitando a pausa e a respiração adequada.

Trabalho com o Eixo Leitura



Figura 3: Tapete Literário e Leitura de Crachás Fonte: 3a: EMEI Abigail Flora Horta (Tapete Literário – Prof^a. Érika). 3b: EMEI Abigail Flora Horta (Tapete Literário – Prof^a. Érika). 3c: EMEI Dorival Teixeira de Godoy (Leitura de Crachás – Prof^a. Mirian).

Pobre do livro que não se desgasta nas mãos dos pequenos leitores e venha em vez disso, a morrer, corrompido pelo pó, no cimo da estante, ou fechado na arrecadação de materiais da escola, com o argumento de que é caro e os meninos os estragam.

(Autor desconhecido)

A prática de leitura tem especial poder de inserir a criança na cultura letrada, possibilitando que ela se aproprie de conhecimentos do mundo real e do imaginário. O ato de ler ou ouvir histórias possibilita aprendizado, obtenção de informação, ampliação de vocabulário, melhoria da escrita e, principalmente, fruição e entretenimento; formando na criança os princípios do comportamento leitor, marcado por uma rotina de intimidade com o texto.

Dessa forma, a apresentação pelo professor de **diversos gêneros discursivos** é de importância fundamental, pois promove nas crianças a familiaridade com a diversidade de gêneros textuais e suas características. Com esse trabalho, antes mesmo de ler convencionalmente a criança se tornará capaz de circular pelos textos, utilizando-se da leitura intuitiva por meio de indícios (imagens, formas,

cores, conteúdos), propiciando o reconhecimento do gênero em questão e facilitando a criatividade na construção de suas próprias histórias. Assim, ela vai compreendendo que, para cada atividade discursiva, encontrará um gênero específico **com determinadas características textuais**.

A leitura deve ser explorada em suas máximas possibilidades e com regularidade, pois além do prazer que suscita na criança, ela dirige e desenvolve sua percepção, atenção, memória, linguagem, entre outras funções necessárias ao pleno desenvolvimento humano.

A escolha de livros para o berçário deve considerar a riqueza de imagens, sons, cores, texturas e, de preferência, materiais resistentes que a criança possa manusear. As ações de ouvir, observar, folhear favorecem à valorização da cultura literária como forma de transmissão do conhecimento. Contos como “Macaco danado”; “Bruxa Salomé”, “O filho do Grúfalo”, “Tico e os lobos maus” e tantos outros, são bons exemplos de leitura, pois possuem riqueza de detalhes, imagens e expressões que causam na criança expectativas, encantamentos e, por vezes estranhamento, envolvendo-a no enredo da história.

Na educação infantil, o professor empresta sua voz ao aluno, realizando leituras selecionadas e preparadas com o objetivo de atrair o pequeno leitor

e também possibilitar o encorajamento para lidar com os diversos conflitos emocionais vivenciados no seu cotidiano, pois a leitura permite conhecer o mundo, conhecer-se e, a partir disso, inserir-se como sujeito para a transformação da realidade.

A palavra se constitui signo por excelência, uma especificidade humana, como afirma Smolka (2004), possibilitando ao homem: indicar, nomear, destacar e referir pela linguagem. Enfim, por meio dela o ser humano objetiva seu pensamento, suas conquistas e realizações.

Para além do que se pode ver das coisas que estão no mundo, há outras que existem nas coisas lidas. Essas se revelam na diversidade de textos que impulsionam o desenvolvimento da imaginação. **A riqueza da literatura infantil oferece elementos que contribuem significativamente para a formação do leitor que interage com o mundo por meio das palavras.** Trata-se de um processo incipiente quando da formação do pensamento reflexivo da criança, a partir das relações estabelecidas pelo texto e o leitor, mediada pelos signos linguísticos. Conforme afirma Abrantes (2011, p.132):

Os signos atuando como mediadores da relação do sujeito com a realidade orientam-se para o interior do indivíduo, não modificam o objeto, mas influem no psiquismo e nas ações do

ser humano que passam a ser mediadas simbolicamente. Produz-se a possibilidade de que as ações humanas não ocorram mais imersas na espontaneidade, mas se realizem na dinâmica em que as próprias ações e condutas dos outros se apresentam à consciência quando da realização das tarefas no mundo.

Diante da complexidade que envolve o eixo da leitura, é papel da educação infantil despertar nos leitores que, progressivamente, compreendam o mundo, inovem e sejam capazes de assimilar os significados das palavras, interpretando-as no contexto em que estão inseridas.

Vejamos o trecho a seguir:

Rabicó apenas cheirou as cascas das laranjas. Só gostava de casca com gomos dentro.

E a vaca Mocha? - perguntou a Rã. - Vai reformá-la também?- Claro que sim - e já. Acompanhe-me. Lá se foram as duas para o pastinho da Mocha, que estava pachorrentamente mascando umas palhas de milho. Ficaram diante dela, de mãos à cintura, discutindo a reforma. - Eu mudava o depósito de leite - disse a Rãzinha. - Punha torneirinha nas tetas para evitar o que hoje acontece: para tirar o leite os vaqueiros apertam as tetas com as suas mãos sujíssimas - uma porcaria. Com o sistema de torneira essas mãos não tocam nas tetas. Emília deu uma risada gostosa. - Que bobagem! Bem se vê que você é menina do Rio de Janeiro. Pois não sabe que a função das tetas é dar leite aos bezerros? Como pode um bezerrinho mamar em torneiras?- Ensinávamos os bezerros a abrir as torneiras - Não - declarou Emília. - Muito complicado. Na Mocha quero umas reformas úteis para ela mesma e não para as criaturas que a exploram. Vou pôr a cauda da Mocha bem no meio das costas, porque assim como está só alcança metade do corpo. Como pode a coitada espantar as moscas que lhe sentam no pescoço, se o espanador só chega às costelas? Tudo errado ...E plantou a cauda da Mocha no meio das costas de modo que pudesse espantar as moscas do corpo inteiro: norte, sul, leste, oeste. E passou as tetas para os lados, metade à esquerda, metade à direita. - Assim podemos tirar leite de um lado enquanto o bezerrinho mama do outro. Reforma não é brincadeira. Precisa ciência.- ótimo! - concordou a Rã. - E podemos botar torneirinhas nas tetas do lado direito - para serviço dos leiteiros. As do lado esquerdo ficam como são - para uso dos bezerrinhos. Emília aprovou a ideia. Depois passaram a considerar os chifres.

Monteiro Lobato - A Reforma da natureza

Para uma criança do mundo urbano, o trecho acima acabará por constituir-se em “realidade do mundo da leitura”; ficção, território livre da imaginação. Por outro lado, esse mesmo trecho denuncia suas origens no mundo real: os animais citados existem no plano factual, mas o que fazem, o que dizem acaba por despertar a fantasia. A esse jogo de espelhos, o real em confronto com o imaginário, comparecem elementos da ficção e do raciocínio lógico da criança, trazendo implicações para o pensamento dela.

OBJETIVOS DO EIXO – LEITURA

- Garantir a aquisição do sistema de escrita como conhecimento historicamente acumulado, fruição e entretenimento.
- Ler e interpretar texto tanto nos aspectos não verbais quanto nos aspectos verbais, relatando e argumentando sua compreensão sobre: personagens, enredo da história, gêneros textuais.
- Conhecer os diferentes gêneros orais e escritos e suas características, utilizando-os nas diversas situações comunicativas.
- Mobilizar a atenção da criança para as relações entre fonemas (sons) e grafemas (letras).

CONTEÚDOS - Infantil II e III

Eixo – Leitura – Práticas de leitura

- Função social da leitura, como forma de comunicação e como apropriação da cultura historicamente acumulada.
- Leitura como fruição e entretenimento.
- Diferentes gêneros e portadores textuais.
- Nome próprio – identificação.
- Linguagem verbal e não verbal.
- Leitura intuitiva (leitura com base em imagens).
- Ideias principais (significado/significação).

-
-
- Leitura de imagens (percepção visual) – discriminação dos elementos ou partes.
 - Comportamento leitor.
 - Literatura Infantil.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS – Infantil II e III

O trabalho com leitura é imprescindível para a apropriação de conhecimentos, pois a prática de ler e ouvir diversos gêneros discursivos mobiliza na criança o desenvolvimento do **autocontrole da conduta**, aprimorando a atenção voluntária, o pensamento, a memória verbal e a imaginação, que são funções psíquicas superiores essenciais no processo de aprendizagem, além de aguçar o interesse pelos livros e a busca constante pelo conhecimento.

Partindo dos pressupostos apresentados, o professor da educação infantil poderá iniciar o trabalho primando pelo que há de mais significativo para as crianças: as imagens e o mundo simbólico, pois os textos imagéticos representam, nesse momento, uma leitura possível que instiga a criança a aprofundar-se no mundo letrado. Assim, atividades de leitura de rótulos, propagandas, embalagens, fotos, outdoors e livros sem legenda, bem como placas de sinalização, entre outros, oferecem aspectos visuais que ajudam na compreensão dos conteúdos, devido aos efeitos de significação contidos nessas imagens, chamando a atenção para as convenções sociais que se estabelecem na construção dos signos.

A literatura constitui-se em vasto campo a ser explorado com os pequenos. Dessa maneira, atividades como manuseio de livros, apreciação de diversos tipos de leitura, com diferentes recursos, como tapete dos livros, cantinho da leitura, maleta literária, etc., farão com que a criança realize **leitura intuitiva**, criando suas próprias histórias e recorrendo à memória para fazer o reconto.

É importante salientar que, nesse período de desenvolvimento em que a criança se encontra, os livros mais atraentes são os que abordam questões relacionadas a sua vida e seus conflitos; por exemplo: seus medos, o nascimento de um irmão, os primeiros dias na escola, etc. Também são atraentes os textos que lançam mão de rimas, onomatopeias e repetições, sempre com ilustrações. Exemplos: 'O sapo bocarrão'; 'Bruxa, bruxa, venha a minha festa'; 'Mamãe você me ama?'; 'O rei bigodeira'; 'O grande rabanete'; 'Ah! Cambaxirra, se eu soubesse...'; entre outros.

Cabe ao professor considerar as diversas formas de expressão ao planejar momentos de contação de histórias, utilizando-se de recursos como: fantoches, dedoches, maleta do conto, objetos lúdicos, avental literário, livros musicais e interativos e tudo o que constitui os materiais de largo alcance, os quais enriquecerão o trabalho com literatura.

Materiais de “largo alcance” oferecem a possibilidade de mobilizar as mais variadas ações, durante as quais as crianças podem atribuir diversos significados, que no momento das histórias se constituem personagens inusitados. Ex. lenços, bexigas, roupas, pedras, penas, etc.

Também há de se considerar a postura, o olhar, a entonação e a expressão do professor leitor, pois este transmite não só o enredo da história, mas ainda desperta o sentimento por meio das emoções transmitidas ao emprestar a voz para o aluno.

CONTEÚDOS - Infantil IV e V

Eixo – Leitura – Práticas de leitura

- Função social da leitura como forma de comunicação e como apropriação da cultura historicamente acumulada.
- Leitura como fruição e entretenimento, por meio da apreciação de histórias.
- Leitura pelo professor de diferentes gêneros e portadores textuais.
- Função social do nome próprio – identificação e leitura.
- Aspectos verbais e não verbais (leitura de imagens).
- Função social da leitura por meio do conhecimento e uso das várias modalidades de gêneros discursivos e tipos de texto – relação de interlocução (personagens).
- Figura-fundo – Percepção visual.
- Análise e síntese – ideias principais, significado/ significação.
- Literatura infantil.
- Comportamento leitor.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS – Infantil IV e V

Nessa faixa etária de 4 e 5 anos, o trabalho com a leitura deve ser um continuum na rotina escolar. Antes de proporcionar esses momentos, o professor precisa dar especial atenção à seleção de bons materiais - livros, textos, jornais, receitas, poemas, letras de música, etc...

A escolha da literatura deve condizer com critérios adequados ao interesse da criança nesse momento, primando por publicações que fujam de textos e imagens empobrecidas, oferecidas pela mídia. Há de se optar sempre por histórias e traduções mais próximas do original, com linguagem mais elaborada e ilustrações artísticas que despertem a imaginação e o desejo de ler sempre.

O trabalho com leitura também oferece oportunidade para o desenvolvimento da percepção visual. O professor deve planejar ações pedagógicas intencionais que chamem a atenção da criança para as imagens (aspectos não verbais) contidas nas histórias, estabelecendo relações de figura e fundo. Uma das maneiras de executar esta ação é chamar a atenção sobre as imagens em destaque (figura principal) e as que aparecem em segundo plano (figuras de fundo). Esse trabalho corrobora para o desenvolvimento qualitativo das propriedades da função psíquica **percepção**. Os livros: 'A casa sonolenta'; 'Fada cisco quase nada'; 'O lobinho bom', entre outros, são bons exemplos para essa finalidade.

A lei 10.639/2003³ propõe diretrizes para práticas multiculturais de leitura. É importante ampliar o foco das já consagradas leituras de natureza eurocêntricas para o amplo repositório advindo das culturas africana, indígena e de outras que ajudaram a compor a identidade do povo brasileiro. A escola deve refletir, em suas práticas de trabalho com o mundo da palavra, a própria história de vida da criança, o valor de seus antepassados que de muitas formas contribuíram para o surgimento de um país tão diverso como o Brasil.

Por intermédio desses portadores de texto e de diversos gêneros do discurso, a criança é inserida na cultura letrada.

É necessário que a criança experimente os materiais disponíveis, que a escola e o educador tenham como responsabilidade ampliar e diversificar sempre. Essa necessidade de expressão - é sempre importante lem-

³ Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003 que altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelecendo as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

brar - surge a partir do que as crianças veem, ouvem, vivem, descobrem e aprendem.
(MELLO, 2005, p. 36)

É importante adquirir desde cedo o gosto pela leitura, por meio de um trabalho sistematizado e mediado pelo professor, com atividades e práticas que despertem o interesse da criança como: rodas de histórias, bibliotecas volantes (em que a criança empresta o livro para ser lido em casa, por ou com seus familiares), teatros de fantoches, leituras diversas (poemas, quadrinhas, trava-línguas, parlendas, adivinhas, cartas, bilhetes, biografias, etc.) possibilitando às crianças o hábito da leitura, de forma prazerosa, e o desenvolvimento de um comportamento leitor por toda sua vida.

Os cantinhos de leitura, atrativamente organizados e frequentemente visitados, tanto pelo professor quanto, por toda a turma, despontam como espaços ricos para leituras individuais e coletivas, onde o professor ora lê para os alunos, ora lê para si mesmo, enquanto as crianças fazem suas próprias leituras intuitivas. O ato de o professor ler para si mesmo, em determinados momentos, provoca nos alunos uma curiosidade instigante frente ao universo literário. Essas possibilidades serão a porta de acesso, para nossos alunos, aos conhecimentos historicamente acumulados, cuja *apropriação é um direito inalienável*.

Trabalho com o Eixo Escrita



Figura 4: Atividades de Escrita. Fonte: EMEI Dorival Teixeira de Godoy

A mão escreve o desejo de expressão da criança. E esse desejo de expressão precisa ser cultivado para chegar a ser escrito.

Suelly A. A. Mello, em "Vigotski e a escola atual"

A escrita constitui-se em **instrumento cultural complexo**, cuja apropriação tem início num processo anterior ao ensino sistematizado das letras. A princípio a

criança se relaciona com as coisas escritas sem compreender o significado delas e, mais tarde, na trajetória escolar, ela perceberá o caráter de **signo auxiliar**, que simboliza diretamente os objetos e as situações designadas, desempenhando uma função mnemônica de planejamento, registro e comunicação.

Nessa perspectiva, a criança deve encontrar desde o berçário um ambiente repleto de estímulos verbais (orais e escritos) e não verbais (imagens) para que, inserida nesse contexto, possa observar livros, revistas, rótulos e embalagens, familiarizando-se com o mundo das letras. Nesse processo o professor/educador mostra as palavras e diz o que está escrito, tornando-se um “elo insubstituível entre a criança e o patrimônio cultural a ser conquistado” (MARTINS, 2007, p. 67).

Desenvolvimento se produz por meio de aprendizagens e esse é o pressuposto vigostskiano, segundo o qual o bom ensino, presente em processos interpessoais, deve se antecipar ao desenvolvimento para poder conduzi-lo. Portanto não há que se esperar desenvolvimento para que se ensine; há que se ensinar para que haja desenvolvimento. (MARTINS, 2009, p. 100).

Outras situações também se mostram importantes para o desenvolvimento da escrita, tais como: dançar, cantar, ouvir história, imitar e rabiscar, para

que a criança tenha garantido o domínio da linguagem falada, das destrezas motoras manifestadas nos atos de gesticular, dramatizar, garatujar e desenhar.

Segundo Luria (1988) esse percurso descreve a pré-história da escrita infantil que passa de uma atividade gráfica não diferenciada para a apropriação da escrita como um signo auxiliar da memória. Nesse processo, as marcas gráficas feitas pela criança, inicialmente, não possuem conexão entre os rabiscos e as ideias que querem representar, sendo apenas um “brinquedo” imitativo da escrita adulta que, conforme o autor citado, “escrever está dissociado de seu objetivo imediato e as linhas são usadas de forma puramente externa, a criança não tem consciência de seu significado funcional como signos auxiliares.” (LURIA, 1988, p.150). Isso tudo configura o primeiro estágio da pré-história da escrita, que apresenta marcas gráficas de traços na forma de zigue-zague em linhas mais ou menos retas ou um sistema de marcas (uma marca para cada sentença); nessa etapa, o esforço gráfico não constitui uma escrita como instrumento a serviço da memória, mas apenas desenhos no papel.

Num segundo momento, a criança produz marcas gráficas (sinais topográficos) que podem cumprir a função de auxiliar técnico da memória, ou seja, a criança tenta usar as marcas que faz para guiá-la em sua recordação, con-

tudo ainda não é um signo simbólico e sim um signo gráfico primário não diferenciado, precursor da escrita.

A trajetória da apropriação da escrita pela criança passa, então, segundo Luria, de marcas coordenadas subjetivamente para signos que possuem um significado objetivo, que é o mesmo para todos. Nesse processo, linhas e rabiscos são substituídos por figuras e imagens, e estas dão lugar a signos. A criança utiliza-se do desenho (elemento pictórico) como forma de registro, como marcas simbólicas usadas como meios técnicos para a memorização. Os desenhos vão se aprimorando e expressando significados individuais e num certo momento deixam de dar conta da complexidade dessa expressão que visa atingir outros interlocutores, gerando assim, a falta de um instrumento que estabeleça esta compreensão, suscitando o início da escrita convencional.

À luz da teoria histórico-cultural, a destreza ou não para a escrita não faz parte da herança genética, mas sim dos contatos e experiências vivenciadas pelas crianças, marcadas pelas **condições materiais e de educação que lhes são oferecidas**.

Para Luria (1998, p. 144), “a escrita pode ser definida como uma função que se realiza, culturalmente, por mediação”. A condição fundamental para essa mediação são os estímulos oferecidos pelo professor nas atividades lúdi-

cas e significativas que representam as diversas formas de expressão da criança: gestos, desenhos e jogos de papéis, enfim, as múltiplas linguagens que corroboram para o desenvolvimento da linguagem escrita.

Nessa nova perspectiva de compreensão da escrita, o desenho e o faz-de-conta passam a gozar de um novo status na escola da infância e a merecer uma atenção especial da professora e do professor. Deixam de ser atividades de segunda categoria e assumem o lugar de atividades essenciais no processo de desenvolvimento das formas superiores de expressão que levam à aquisição da linguagem escrita. Assim, o desejo de que as crianças se apropriem efetivamente da escrita – não de forma mecânica, mas como uma linguagem de expressão e de conhecimento do mundo –, deve estimular o faz-de-conta e o desenho livre, como formas de expressar o que aprende e os sentidos que atribui ao que vai conhecendo no mundo da cultura e da natureza. (MELLO, 2010, p. 340)

Dessa maneira, a escola converte-se em um lugar de utilização da escrita com finalidade social. A escrita deve ser explorada nas situações repletas de significados dentro do universo infantil e nas situações reais de comunicação, pois toda a produção textual deve ser organizada de modo que desperte na

criança a necessidade da aquisição da leitura e escrita e não pela repetição mecânica de treino motor de letras e sílabas desprovidas de sentido.

Neste sentido, Vygotsky (1991, p. 133) afirma que:

[...] ensinar a escrita nos anos pré-escolares impõe necessariamente que a escrita seja relevante à vida (...) que as letras se tornem elementos da vida das crianças, da mesma maneira como, por exemplo, a fala. Da mesma forma que as crianças aprendem a falar, elas podem muito bem aprender a ler e a escrever.

Nessa perspectiva, faz-se necessário desenvolver situações significativas de escrita, vivenciando diferentes situações de uso social.

OBJETIVOS DO EIXO – ESCRITA

- Desenvolver atividades de expressão corporal e artística precursoras da escrita.
- Compreender a linguagem escrita como instrumento de informação, registro, comunicação, fruição, organização do próprio pensamento e do conhecimento historicamente acumulado, por meio da vivência das diferentes situações de uso social.
- Desenvolver a ideia de representação da escrita, utilizando códigos linguísticos.

CONTEÚDOS - Infantil II e III

Eixo – Escrita

- Formas de comunicação escrita – Função social e comunicativa da linguagem escrita.
- Ideia de representação – relação funcional dos signos.
- Escrita como meio de recordação.
- Nomes – função social.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS – Infantil II e III

O trabalho docente com as crianças desse período, no que concerne à aquisição da escrita, requer práticas que estimulem expressividade corporal e artística, pressuposto fundamental, já salientado anteriormente.

Ao apresentar o código linguístico, deve-se partir de situações reais da escrita que favoreçam a compreensão de sua função social, expressa nos diferentes portadores textuais, despertando o crescente interesse dos pequenos em relação à cultura letrada. Portanto, nessa fase, o professor não vai ensinar a criança a escrever, mas sim, apresentá-lhe a escrita.

Atividades como modelagem, pintura, colagem, jogos teatrais, jogos de papéis, jogos de construção, dança, poesia e a fala em si, são bons exemplos para desenvolver a expressão. Outras atividades importantes são as que aprimoram a coordenação motora fina (movimentos de pinça e preensão: abrir e fechar recipientes, jogos de encaixe, rasgadura de papéis, alinhavo, etc.), habilidade fundamental para a mecânica da escrita.

A leitura e a contação de histórias, explorando o reconhecimento dos nomes dos personagens, lugares, títulos, etc., somadas à conversação sobre diversos gêneros do discurso presentes

nos diferentes textos e seus contextos de produção, gera na criança o interesse e a curiosidade pelas palavras, pois a língua escrita, quando é lida pelo professor, passa a ter significado na sua realidade imediata.

Realizar atividades contextualizadas de representação expressiva, como: desenhar o movimento da vovó mexendo o bolo, movimento do lobo correndo, etc., após a leitura e contação de histórias, colabora significativamente para a construção dos primeiros símbolos, que se tornam marcas gráficas representativas do pensamento e possibilidades de registro para recordação. Nesse processo, o professor deve instigar a criança a pensar sobre sua produção, questionando-a da intenção de sua representação.

A exploração de símbolos como placas de sinalização e de trânsito (aspectos não verbais) e palavras-texto (aspectos verbais), como nomeação de objetos e locais da escola, e o trabalho com o próprio nome da criança, por meio de atividades de identificação e leitura de crachás (inicialmente com foto, depois com figura e, por fim, somente com o nome), entre outros, configuram-se em recursos que favorecerão a compreensão dos signos linguísticos – as letras, pois de acordo com Vigotski (1998) a criança irá perceber que, além de desenhar coisas, ela pode ‘desenhar’ a fala.

Nessa etapa da educação infantil, torna-se nodal o trabalho com a orali-

dade e a leitura, que culminará na apropriação da escrita. Para isso é tarefa imprescindível introduzir signos na relação com as crianças, superando o imediato; pois, como afirma Luria (pag.143) “A história da escrita na criança começa muito antes da primeira vez em que o professor coloca um lápis em sua mão e lhe mostra como formar letras”.

CONTEÚDOS - Infantil IV e V

Eixo – Escrita

- Formas de comunicação escrita – Função comunicativa da linguagem escrita.
- Ideia de representação – Escrita de palavras com mediação e autonomia.
- Nome próprio - função social
- Nome das coisas, objetos, etc.
- Orientação da escrita.
- Conhecimento e grafia das letras do alfabeto – caracterização gráfica.
- Função comunicativa da linguagem escrita – **Produção de textos coletivos escritos (professor como escriba):** estrutura textual, coesão e coerência, orientação (alinhamento, segmentação e pontuação).
- Diferenciação entre desenho e escrita – Função do símbolo.
- Relação grafema e fonema – unidades fonológicas ou segmentos sonoros.
- Apresentação do traçado das letras.
- Função social da escrita nos diferentes gêneros do discurso.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS – Infantil IV e V

Para que a escrita tenha sentido, além dos encaminhamentos apresentados anteriormente, deve-se observar que o que há de mais **identitário** à criança, ou seja, seu nome; este, por ser carregado de significado, torna-se motivo de curiosidade e investigação. Atividades como: pesquisa da história do próprio nome, trabalho com crachá, quebra-cabeça do nome, construção com alfabeto móvel são ideais para o exercício de grafar as primeiras letras e a formulação das primeiras hipóteses sobre a escrita.

Vivemos numa sociedade letrada e nela há variedades de formas gráficas visualmente apresentadas nos diferentes portadores de texto. Com a intervenção do professor, a criança é capaz de perceber essa variedade sem que se recorra a exercícios mecânicos e descontextualizados. Por se tratar de um sistema alfabético de escrita, é necessário que, além de trabalhar com títulos de histórias, palavras-texto, nomes e etc, o aluno tenha contato com o alfabeto nas suas formas gráficas básicas: maiúscula, minúscula, de forma e cursiva. Esse contato se dá com atividades significativas de manipulação de letras emborrachadas, em madeira, modeladas em massa, lixa, papéis, escrita na areia, com guache, lápis, entre outras, proporcionando à criança o estabelecimento da relação grafema-fonema. Outra forma de estabelecer essa relação é o trabalho com jogos de rima e jogos verbais, que ampliam a consciência fonológica da criança.

No que concerne à produção de textos coletivos, o professor atuará de **forma intencional**, chamando à atenção de seus alunos para a vasta gama de portadores textuais expostos fora e dentro da escola, como por exemplo: outdoors, cartazes, panfletos de mercados, folderes, certidões de nascimento, crachás, listas de nomes, etc., pois segundo Miller (2006) "O que falamos, lemos e escrevemos são textos; é o texto

que contém a unidade de significação; fora dele, as palavras estão desprovidas de sentido".

Por isso o desenvolvimento da linguagem, especialmente escrita, representa um salto qualitativo global do psiquismo, pois o próprio uso da palavra em suas articulações internas na frase, das frases na constituição do parágrafo e dos parágrafos na composição do texto requerem o estabelecimento de relações e intervinculações entre elas, suplantando sua aparência fonética em si em direção ao seu conteúdo interno essencial, semântico. E essa complexa tarefa só pode resultar das abstrações do pensamento.

Esse trabalho demanda atividades que tenham sentido no processo de ensino-aprendizagem, escrita e reescrita de histórias, escrita e revisão coletiva de pequenos textos, bilhetes, regras de convivência, entre outras, a organização do material gráfico da classe (ficha de nomes, identificação dos materiais pessoais, rotina, calendário, ajudantes do dia, lista dos aniversariantes, etc.) Tais atividades são fundamentais, pois se constituem como base para que a criança aprenda sobre a estrutura do texto e as palavras que o compõem, ou seja, coesão e coerência, orientação (alinhamento, segmentação) e começa a relacionar palavras contidas na produção de texto de sua turma com outras palavras por meio da observa-

ção das letras ou sílabas iniciais do seu nome, da professora, de personagens das histórias, etc..

Nessa fase da educação básica o professor é o escriba das produções da turma e deve optar pelo uso da letra de forma maiúscula, devido à simplicidade do seu traçado, tanto para a identificação quanto para a escrita.

Durante o transcorrer da Educação Infantil, percebe-se progresso na atenção e na memória da criança, bem como a percepção da presença constante de signos arbitrários, constituídos nas letras. Por essa razão, pressupõe-se que o ensino da leitura e da escrita deve ser atrelado às conquistas e necessidades apresentadas pelos alunos em seu complexo ato de aprender.

Conforme Martins (2008) a criança traz para a escola um potencial expressivo e, com o ensino do professor, aprende a desenvolver sua expressividade de formas múltiplas, através de múltiplas linguagens, sendo a escrita apenas uma forma de expressão. Assim, é inegável a necessidade da **mediação** constante do professor nos desafios de planejar atividades que promovam o **desenvolvimento iminente** da criança.

Dessa forma, segundo Vigotski (1998), deve-se propor aos professores que atuam na educação infantil o ensino da linguagem escrita, e não apenas a escrita das letras. A aprendizagem deve ser significativa e envolver situações lú-

cas de descobertas que permitam à criança aprender a ler e a escrever num ambiente intencionalmente planejado, para que ela possa apropriar-se desse inestimável instrumento da cultura que é a escrita.

Que a cultura escrita não seja entendida somente como instrumento de trabalho, antes, que a palavra possa despertar o que há de melhor no ser humano, expresso em versos e prosas, presentes na sensibilidade do poeta Pablo Neruda:

“Tudo o que quiser, sim senhor, mas as palavras são as que cantam, as que sobem e descem... Diante delas me prostro. Eu as amo, grudo-as, persigo, mordo e as derreto. Amo tanto as palavras... As inesperadas... As que gulosamente se esperam, se escutam, até que de repente caem... Vocábulos amados... Brilham como pedras coloridas, saltam como peixes prateados, são espuma, fio, metal, sereno... Persigo algumas palavras. São tão belas que quero por todas elas em meu poema... Eu as apanho em pleno voo, quando passam zumbindo, e as capturo, limpo-as, descasco-as, preparo-as diante do prato, sinto-as cristalinas, vibrantes, ebúrneas, vegetais, oleosas, como frutas, como algas, como ágatas, como azeitonas... E então as revolvo, agito, bebo-as, devoro-as, trituro, tempero, liberto-as... Deixo-as como estalactites em

meu poema, como pedacinhos de madeira polida, como carvão, como restos de naufragio, presentes das ondas... Tudo está na palavra. Toda uma idéia muda porque se trocou uma palavra de lugar, ou porque outra se sentou como uma pequena rainha dentro de uma frase que não a esperava e que acabou por obedecê-la... Têm sombra, transparência, peso, plumas, pelos, têm de tudo o que lhes foi agregado de tanto rodar pelo rio, de tanto mudar de pátria, de tanto serem raízes... São antiquíssimas e recentíssimas... Vivem no enterro oculto e na flor apenas começada.”

Pablo Neruda – Confesso que vivi

REFERÊNCIAS

ARCE, A.; MARTINS, L.M. (Orgs.). Ensinando aos pequenos: de zero a três anos. Campinas: Alínea, 2012.

ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Orgs.). Quem tem medo de ensinar na educação infantil? Em defesa do ato de ensinar. Campinas: Alínea, 2007.

BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

CASCADEL (PR). Secretaria Municipal de Educação. Currículo para Rede pública municipal de ensino de Cascavel. Cascavel: Progressiva, 2008.

CAGLIARI, L. C. Alfabetização & lingüística. São Paulo: Scipione, 2005.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

ELKONIN, D. B. Desarrollo psíquico del niño desde el nacimiento hasta el ingreso em la escuela. In: SMIRNOV, A. A et al. (Orgs.) Psicología. México: Grijalbo, 1969.

LOBATO, M. A reforma da natureza. São Paulo: Editora Brasiliense, 1977.

MARTINS, M. S. C. Oralidade, escrita e papéis sociais. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

MARTINS, L. M. O desenvolvimento do Psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2013.

MELLO, S. A. O processo de aquisição da escrita na educação infantil: contribuições de Vygotsky. In: GOULART, A. L.; MELLO, S. A. (Org.). Linguagens infantis: outras formas de linguagens. Campinas: Autores Associados, 2005.

_____. Apropriação da escrita como instrumento cultural complexo. In: MENDONÇA, S. G. L; MILLER, S. (Org.). Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações

pedagógicas. Araraquara: Junqueira & Marin, 2006.

MUKHINA, V. Psicologia da idade pré-escolar. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

ROCHA, R. Marcelo, marmelo, martelo e outras histórias. São Paulo: Salamandra, 1999.

SAVIANI, D. Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2008.

SMOLKA, A. L. B. Sobre significação e sentido: uma contribuição à proposta de rede de significações. In: ROSSETTI-FERREIRA, M.C. et al. (Org.) Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano. Porto Alegre: Artmed, 2004.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 1988.

_____. Formação social da mente. Trad. José Cipolla Neto et alii. São Paulo: Martins Fontes, 1991.



Matemática

GRUPO DE TRABALHO

Coordenadora:

Inês Lamkowski Herrera

Integrantes:

Angela Edilaine Lemos de Campos

Maria Aparecida Ferreira de Freitas

Suzana Maria Pereira dos Santos

Tamara Leandra Gonçalves Pereira

PARECERISTA:

Marisa da Silva Dias – Depto. Educação –

Faculdade de Ciências/Unesp

Não há um conhecimento matemático que tenha sobrevivido sem que seja necessário para a satisfação de alguma necessidade do homem. Mesmo aquelas que nos parecem absolutamente fora de propósito foram, em algum momento, uma resposta a uma indagação do homem sobre a sua origem ou sobre o seu fim.

Manoel Oriosvaldo de Moura em *Educação Matemática na Infância*

A matemática, vertente das ciências exatas, foi elaborada pelo homem na sua busca incessante de transformar a natureza, adaptando-a as suas necessidades. O conhecimento matemático é uma forma de refletir a realidade construída ao longo do desenvolvimento histórico-cultural do gênero humano (DAMAZIO; ALMEIDA, 2009) e, como patrimônio histórico da humanidade, constitui

objeto de estudo da escola como meio para o máximo desenvolvimento das capacidades, habilidades e aptidões humanas. Como produção humana, o conhecimento matemático deve ser apropriado pelas crianças desde a educação infantil.

Os conhecimentos matemáticos estão presentes no cotidiano da criança desde que ela nasce, uma vez que está inserida em uma cultura que a utiliza como instrumento simbólico. Em suas relações com o mundo, esses conhecimentos disponíveis na sociedade são utilizados pelos mais experientes; provocando na criança, desde pequena, o interesse e o desejo de apropriar-se desse saber. Porém isso não basta para que ela se aproprie dos conhecimentos matemáticos historicamente acumulados; é preciso que a mediação social e cultural se efetive, pois para se apropriar da cultura produzida ao longo da história da humanidade, cada indivíduo precisa reproduzir a atividade material e intelectual humana, depositada nos objetos culturais.

Para tanto é necessário que a criança realize, em relação a esses objetos materiais e ideais, uma atividade determinada, que reproduza as ações e operações físicas e psíquicas neles materializadas, atividade essa orientada e organizada pelos adultos em geral e, em particular, pelo professor. A reprodução é necessária para que a criança tenha condições

de fazer suas próprias elaborações, suas próprias ideias, verificar suas relações, as quais são efetivadas nas relações com o outro e com os objetos.

Vale ressaltar que nessa fase a reprodução material atrelada aos signos verbais, deve ser mais explorada em razão de o pensamento da criança ainda não ser suficientemente complexo.

De acordo com Rubinstein (1976, p. 47):

Tal como a retenção não é apenas uma conservação passiva, muito menos a reprodução é uma reprodução mecânica do que foi inculcado ou aprendido. No processo de reprodução aquilo que se deve reproduzir não se reproduz apenas, mas forma-se de certo modo. O pensar está contido na reprodução, capta o conteúdo de uma forma mais exata, generaliza-o, sistematiza-o, aperfeiçoa-o e reconstrói-o. Por isso a reprodução do reproduzido é a essência da própria reprodução como resultado da sua elaboração ideológica como aspecto essencial da reprodução.

No contexto da educação escolar, não se pode pensar a matemática apartada de sua função social nem conceber o seu ensino como algo separado das experiências da criança. A transmissão desse importante conteúdo cultural-científico pela escola de educação infantil deve orientar-se pela relação

entre o conhecimento e as práticas sociais; ou seja, a matemática como mediação que enriquece e qualifica as experiências e vivências de cada criança. De acordo com Moura (2007, p. 60), a mediação dos conhecimentos matemáticos deve ter impacto no processo de construção da vida da criança:

Devemos fazer com que a criança aprenda este conhecimento como parte de seu *equipamento cultural* para que possa intervir com instrumentos capazes de auxiliá-la na construção de sua vida. Trata-se de instrumentos que não são apenas utilitários, pois permitem que o sujeito os aprimore como o artesão que domina cada vez mais a técnica de execução de sua arte. No caso do filho do homem, é a busca da construção da vida (grifo nosso).

Rotineiramente, muitas crianças já operam com conhecimentos matemáticos no âmbito da vida cotidiana. É tarefa da educação infantil, nesse sentido, promover e organizar atividades que permitam a ampliação e o aprofundamento dos conhecimentos infantis, desafiando as operações espontâneas e concretas da criança e disponibilizando ferramentas culturais que promovam um diálogo entre o conhecimento dela e o criado pela humanidade (superação), produzindo, assim, um salto qualitativo na relação da criança com os problemas e fenômenos matemáticos.

Vigotski (1995), ao analisar o processo de formação das operações aritméticas na criança, evidencia o trânsito da aritmética direta ou natural à **aritmética mediada**, que configura, para o autor, o momento mais importante do desenvolvimento aritmético da criança. Trata-se do processo de superação da relação direta ou imediata com os fenômenos e objetos do mundo, ampliando-se para uma relação mediada pelos signos da cultura. Enquanto a criança pequena opera com quantidades a partir da percepção visual direta e de processos psíquicos primitivos, a apropriação das ferramentas culturais possibilitará a **formação de operações abstratas com signos**.

Dessa forma, podemos afirmar que uma das tarefas da escola de Educação Infantil é criar condições para que a criança aperceba-se do caráter limitado de sua aritmética natural/primitiva e compreenda o **uso funcional dos signos**. Esse processo despertará na criança a necessidade de apropriação dos signos matemáticos. Assim, a percepção direta da quantidade dará lugar à percepção mediada por signos (algarismos) e as operações com objetos serão superadas por operações com o sistema numérico (DAMAZIO; ALMEIDA, 2009).

Tendo clareza sobre esses mecanismos, o trabalho pedagógico na área de Matemática já se inicia com os bebês, explorando o ambiente, mediado pela

comunicação com o adulto, a descoberta do mundo vai se ampliando nos anos seguintes, garantindo, assim, a apropriação de novos conhecimentos e habilidades. Nesse contexto, as crianças passam a desvendar novos conhecimentos e a concretizar outros anteriormente construídos em diferentes ambientes. O conhecimento matemático é um dos que a escola tem o dever de promover.

Aprender matemática não é só aprender uma linguagem, é adquirir também modos de acção que possibilitem lidar com outros conhecimentos necessários à sua satisfação, às necessidades de natureza integrativas, com o objectivo de construção de solução de problemas tanto do indivíduo quanto do colectivo (MOURA, 2007, p. 62, grifo nosso).

Humanizar através da instrução é papel principal da escola na perspectiva histórico-cultural. No entanto “não é qualquer modo de ensino ou conteúdo que podem promover o desenvolvimento humano, mas aqueles que intencionalmente forem organizados para esse fim” (DAMAZIO et al., 2012, p.182). Assim, é fundamental a reflexão sobre os objetivos, conteúdos e modos de ensinar matemática na educação infantil em unidade com o estudo das especificidades do desenvolvimento psíquico na infância. Nesse sentido, Damazio et al (2012), chama atenção para

a necessidade de se propor às crianças atividades capazes de mobilizar ações individuais e coletivas que considerem, ao mesmo tempo, o **movimento lógico e histórico dos conceitos** que se pretende ensinar. Ao fazer tal proposição, os autores reafirmam a importância de compreensão, por parte do professor, da **lógica interna do conteúdo** a ser ensinado (PASQUALINI, 2010), bem como do **processo histórico de sua produção**.

No caso específico do conhecimento matemático, o movimento lógico e histórico dos conceitos “configura-se a partir da necessidade humana de mensuração e a consequente criação de uma unidade padrão de medida de **grandezas discretas** ou contínuas” (DAMAZIO et al., 2012, p.184, grifo nosso).

Grandezas discretas correspondem a objetos dispostos de formas diferentes no espaço, dando a impressão de que existem “mais” ou “menos” / maior ou menor quantidade de objetos, apesar de as quantidades serem as mesmas, está sempre associada a uma contagem (pedras, sementes, tampas, palitos e etc.). **Grandezas contínuas** são elementos que requerem instrumentos de medidas como colheres, baldes, copos, etc, para medirem, quantidade de água, areia, dentre outros elementos. O ensino de matemática na educação infantil deve ser capaz de evidenciar

para a criança e nela produzir a **necessidade de mensuração**, possibilitando a apropriação ativa dos instrumentos culturais (materiais e ideais) que possam atender a essa necessidade.

UNIDADE PADRÃO DE MEDIDA - Sistema Internacional de Unidades (SI)

Conjunto de unidades de medidas adotadas como padrão na maior parte dos países do mundo. Entre inúmeras unidades convencionais, há algumas que são chamadas de unidade padrão por não derivarem de nenhuma outra unidade. São elas:

METRO – Unidade de comprimento

SEGUNDO – Unidade de tempo

QUILOGRAMA – Unidade de massa

AMPERE – Unidade de corrente elétrica

KELVIN – Unidade de temperatura

MOL – Unidade de quantificação da matéria

CANDELA – Unidade de intensidade luminosa

Nessa direção, um caminho possível para o ensino da matemática na educação infantil é a proposição de situações-problema, sabendo que o conceito de problema segundo Duhalde e Cuberes (1998) não pode ser confundido com exercício de matemática. Resolução de um problema implica em sua compreensão, na criação de estratégias para solucioná-lo em sua execução e verificação de resultados. Além disso, para que seja efetivamente promotor de desenvolvimento psíquico, o problema deve ter natureza **teórica**, criando condições para a **generalização** de conceitos. Na perspectiva de V. Davidov, o problema deve refletir uma **relação matemática geral** a partir da qual a criança possa compreender relações e tarefas particulares, partindo **do geral em direção ao particular**. Isso significa que, ao elaborar e propor uma situação problema, o professor deve ter em vista a apropriação, pela criança, de um **procedimento geral de ação**, que será válido para situações particulares diversas¹. Também é importante garantir que a solução da situação problema permita diferenciar e desta-

¹Vale observar que se trata de uma inversão com relação aos procedimentos tradicionais de ensino, que partem do particular em direção ao geral.

car os **aspectos essenciais do conteúdo** dos aspectos secundários. O problema deve, assim, requerer da criança um processo de análise e ação investigativa por meio do qual ela possa se apropriar de um conceito teórico geral da matemática.

É importante compreender, ainda, que:

Tomar o ensino na perspectiva de uma situação problema envolve assumir a educação como significativa, isto é, os objetivos serão relevantes para o conjunto de sujeitos no processo educacional. Assumir que os objetivos sejam relevantes passa a exigir que se escolham conteúdos que os traduzam na ação educativa e na criação de atividades que coloquem os sujeitos na perspectiva de aprender algo que os desenvolva tanto do ponto de vista psicológico como o da instrumentalização para resolver problemas onde aquele conteúdo específico se faz necessário (MOURA, 1996, p. 34).

É papel do professor, enquanto dirige e organiza o processo educativo, propor atividades através das quais as crianças tenham oportunidade de usar o que sabem, formular perguntas, errar, corrigir, antecipar, provar, comunicar suas ideias, considerar a dos outros, analisar, discutir, defender pontos de vista, reconsiderar os mesmos conteúdos em diferentes momentos e sob diferentes perspectivas, num movimento de busca de conhecimentos, com condições cada vez maiores de operar com os conhecimentos matemáticos.

Objetivo Geral do Ensino da Matemática

O ensino da matemática na educação infantil almeja que o aluno possa identificar nos objetos e fenômenos da realidade, a existência e a variação de quantidades; que reconheça a matemática como produto das necessidades humanas para compreender e operar com relações quantitativas por meio das medidas, dos números e operações e das formas geométricas no espaço.

Eixos Área da Matemática

1. Espaço e forma
2. Grandezas e Medidas
3. Números
4. Operações
5. Tratamento da informação

1. Espaço e Forma

Ao eixo Espaço e Forma vinculam-se os conteúdos da Geometria. Os conteúdos desse eixo centram-se nas **propriedades geométricas** dos objetos e figuras e nas **relações espaciais** entre eles.

A evolução das noções geométricas se deu porque o homem sentiu a necessidade de dar formas aos objetos, objetivando a sua utilidade e praticidade. O homem não descobriu a geometria na natureza; ele a construiu a partir da ação de construir seu ambiente. A Geometria é a coordenação de vários tipos de ação. O homem precisou fazer coisas retas; para isso precisou desenvolver conceitos e habilidades que se desenvolvem em interação dialética. Assim, a partir de sua ação foram elaboradas várias propriedades que podem ser representadas por retas, circunferências, triângulos, quadriláteros etc.; e precisou fazer vários objetos simétricos, perpendiculares, paralelos, que também possuem representações.

Para que a criança se situe no mundo ela precisa se apropriar dos modos como esse mundo se organizou segundo espaços e objetos ao longo da história. Dentre os conceitos que contribuem para o desenvolvimento matemático a serem ensinados neste eixo estão as **formas**, as **dimensões geométricas**, a **posição**, a **translação**, a **rotação**, a **reflexão**, a **inclinação**, a **ocupação no espaço**. Cada conceito apresenta-se em relação a outros conceitos matemáticos ou não. Nesse sentido as ações didáticas podem ser variadas, porém intencionais, com um objetivo de aprendizagem.

Objetivos do eixo Espaço e Forma

- Reconhecer posições de pessoas e objetos, utilizando vocabulário recorrente em jogos, brincadeiras e em diversas situações cotidianas;
- Explorar e identificar as propriedades geométricas de objetos e figuras (forma, tamanho e posição);
- Reconhecer problemas de natureza espacial;
- Identificar pontos de referência para situar-se e deslocar-se no espaço;
- Reconhecer e interpretar os espaços do seu cotidiano nas situações em que possam adquirir um controle cada vez maior sobre suas ações.

Conteúdos – Infantil II e III

1- Espaço e Forma

- Movimentação: exploração em diferentes espaços;
- Observação, exploração, manipulação e identificação das características dos objetos;
- Organização de objetos no espaço de acordo com suas características;
- Relações de comparação entre objetos observando suas propriedades (semelhanças e diferenças);
- Localização do próprio corpo em relação às pessoas e espaços; exploração de limites e relações espaciais entre objetos – início das noções de proximidade, interioridade e direcionalidade;
- Noções básicas de posição: dentro, fora, embaixo, em cima, na frente, atrás, perto, longe;
- Noções básicas de direção: para frente, para trás; para baixo, para cima.

Conteúdos – Infantil IV e V

- Movimentação: exploração em diferentes espaços;
- Observação, manipulação e identificação de características variadas dos objetos como a cor, textura, tamanho, forma, odor, temperatura, utilidade entre outros;
- Organização de objetos no espaço de acordo com suas características;
- Relações de comparação entre objetos observando suas propriedades (semelhanças e diferenças);
- Utilização de pontos de referência para situar-se, orientar-se e deslocar-se em diferentes espaços;
- Noções básicas de posição: em cima, embaixo, dentro, fora, perto, longe, frente, atrás, ao lado de, primeiro, último, de frente, de costas, no meio, entre, à esquerda, à direita;
- Noções básicas de direção e sentido: para frente, para trás, para cima, para baixo, para o lado, para a direita, para a esquerda, meia volta, uma volta, mesmo sentido, sentido contrário;
- Formas: bidimensionais (figura plana) e tridimensionais (sólidos geométricos).

Orientações didáticas

Espaço e forma

Ensinar geometria vai além de apresentar diferentes formas geométricas, seus nomes e características. O trabalho envolvendo espaço e forma não deve, portanto, limitar-se ao reconhecimento e à memorização de formas geométricas, uma vez que a criança se apropria do espaço a partir de seu próprio corpo e de seus deslocamentos, atingindo noções geométricas gradativamente mais complexas. O que se busca é que a criança desenvolva o pensamento geométrico através de situações que lhe permitam observar, refletir, interpretar, deduzir, levantar hipóteses e buscar soluções para situações problema.

O processo de domínio espacial inicia-se através da utilização do próprio corpo, quando a criança realiza movimentos, gestos e deslocamentos. Ao começar

a andar, a interação com os objetos que a rodeiam amplia-se, aumentando sua percepção das formas, das relações de tamanho, semelhanças e diferenças.

Segundo Lorenzato (1995) o senso espacial na criança inicia-se a partir do momento em que consegue exercer certo domínio das relações dinâmicas que se estabelecem entre as partes do seu próprio corpo e entre seu corpo e dos outros, de forma consciente. É a partir desse momento que as **noções de espaço e posição** (direção, sentido, atrás, perto, em cima de, etc.) poderão ser exploradas.

As **noções espaciais** são desenvolvidas também, a partir da manipulação de objetos utilizados pela criança na interação com outras e em companhia do adulto. Isso lhe permite o domínio do corpo no espaço possibilitando o controle de seus movimentos mais rudimentares e instigando a conquista de novos domínios motores. Referindo-se ao trabalho pedagógico com a criança no primeiro ano de vida, Martins (2009, p. 105) afirma:

(...) a proposição de ações que incentivem a observação dirigida de objetos e a atuação com eles é imprescindível neste momento. Caberá a ele (adulto), por meio da comunicação verbal com a criança, dar a conhecer os objetos que a rodeiam, denominando-os, considerando seus significados e usos sociais, suas propriedades físicas mais evidentes (tamanho, cor, textura, forma etc.). Este é o início do caminho pelo qual a criança aprenderá a discriminar, analisar, e diferenciar os objetos e fenômenos em suas propriedades mais importantes.

Os espaços devem ser organizados para que os bebês e as crianças pequenas possam se mover, engatinhar, ensaiar os primeiros passos, brincar no chão e explorar o ambiente. Brinquedos adequados a sua idade, portadores de estímulos visuais, de formas e cores variadas devem estar a seu alcance sem que se esqueça de renová-los periodicamente.



Figura 1: Crianças com brinquedos diversos. Fonte: EMEII Wilson Monteiro Bonato.

Giardinetto (2007, p. 194-195) afirma que:

Nessa fase, a linguagem ocupa um papel importantíssimo no desenvolvimento da criança, assim como a escolha dos brinquedos ou objetos que fazem parte da cultura das pessoas que a cercam. Nesse sentido a escola deve proporcionar a essas crianças caixas com vários objetos para pôr e tirar, bichos de pelúcia de vários tamanhos e cores, cubos de panos ou espuma, bonecas, bolas de tamanhos variados e brinquedos para atividades na água ou na areia.

Atividades que estimulem essa exploração são muito favoráveis. Locais em que haja obstáculos planejados e em diferentes tipos de solo, por exemplo, propiciam diferentes desafios motores. Outra maneira de interagir com o espaço é espalhar misturas pelo chão (amido, corante e água) onde possam brincar, deslizar, escorregar, andar, engatinhar e rolar, experimentando diferentes possibilidades de movimento. Essas atividades devem ser realizadas com intencionalidade para que as ações não fiquem no âmbito da experimentação aleatória. Por exemplo, se o recurso didático é “escorregar no chão”, pode-se trabalhar o posicionamento entre as crianças ou entre elas e um determinado referencial, adicionando o vocabulário perto/longe, mais perto/mais longe de algo ou de alguém para que a criança possa perceber que a posição não é absoluta e, sim, relativa. Esse tipo de ação pode ser feita com lançamentos de objetos utilizando, o mesmo vocabulá-

rio. O uso de escorregamento também pode ser explorado para rotações do corpo com a criança sentada no chão; o que pode ainda incluir outras ações, como riscar com o giz o chão durante o movimento e observar a figura formada.



Figura 2: Misturas pelo chão. Fonte: EMEII Wilson Monteiro Bonato.

Outra forma de execução do movimento seria aquela em que uma criança auxilia a outra a rodar. O propósito é fazer com que as crianças percebam as **noções de eixo rotacional e a forma circular**. Associar várias ações envolvendo um mesmo conceito é uma orientação didática para que a criança se aproprie de um repertório de situações em que o conceito se manifesta propiciando a formação do conceito para si. Por exemplo, para desenvolver o conceito de rotação pode-se usar, além dessas, um pião (ou algo semelhante), “corrupio” ou uma variação segura dele; rodas (objetos ou ciranda), rolar no chão ou na parede; contos de histórias e músicas. As histórias podem estar atreladas a própria história do objeto ou a uma prática, como a do pião ou de algum conto que remeta ao uso atual nas práticas humanas, sejam elas esportivas ou do cotidiano.

Novas modificações no espaço devem ser propostas através da construção de diferentes circuitos de obstáculos com mesas, bancos, cadeiras, pneus, cones, elásticos, panos por onde as crianças possam andar, saltar, subir, descer, passar por dentro, por cima, por baixo, arrastar-se. Tudo isso permite uma construção gradativa de noções, dentro de um contexto significativo e que amplia experiências.

A representação do espaço numa outra dimensão pode ser estimulada através de brincadeiras com blocos de construção e encaixe, torres, pistas para carrinhos, miniaturas. Brincar na areia com objetos variados (baldes, colheres, funis, sementes, tecidos, bichinhos, embalagens, carretéis, cano de PVC e cotovelos, etc.), propicia que as crianças lidem com diversos conceitos matemáticos como longe, perto, grande, pequeno, em cima, embaixo, leve, pesado, dentro e fora.



Figura 3: Crianças na areia com panelas.

Fonte: EMEII Wilson Monteiro Bonato.

Já na primeira infância, a criança adquire uma determinada bagagem de impressões sobre as distintas propriedades dos objetos; algumas dessas impressões desempenham o papel de modelos que servem para avaliar por comparação, as propriedades dos novos objetos que vai conhecendo. Na idade pré-escolar a criança passa desses modelos concretos, que foram o resultado da sintetização de sua própria experiência sensorial, para a utilização de padrões sensoriais comumente aceitos. Os padrões sensoriais são os pontos de referência estabelecidos pela humanidade para avaliar as diferenças nas propriedades dos objetos: cor, forma, tamanho, posição no espaço, altura

dos sons, duração dos intervalos de tempo. Esses padrões de referência são produto do desenvolvimento histórico do homem, que os emprega como modelos ou amostras para estabelecer e indicar propriedades e relações (MUKHINA, 1996, p. 244).

Mukhina (1996, p. 245) avança nessas reflexões ao destacar:

Quando o adulto ajuda a criança a desenhar ou a construir, inevitavelmente nomeia as formas e as cores básicas.

A criança assimila os padrões sensoriais e capta as distintas propriedades dos objetos por meio de operações perceptivas que lhe servem para distinguir as variedades de formas, cores, correlações dimensionais e demais propriedades e analogias que adquirirão o valor de modelos. Mas isso não basta. Também é necessário que aprenda a destacar as propriedades fundamentais que lhe servirão de padrão para todas as demais, e a avaliar, apoiando-se nelas, as propriedades dos diversos objetos.

As condições necessárias para que a criança assimile os padrões comumente aceitos criam-se, primeiro, por meio da atividade produtiva. Quando propõem à criança que ela reproduza algum objeto através do desenho, de uma construção ou de uma colagem, e ela compara as propriedades desse objeto com as propriedades do material a sua disposição. Isso a obriga a analisar várias vezes o material; (...) adquirindo paulatinamente o significado de modelos ou padrões.



Figura 4: Teia de barbante. Fonte: EMEII Wilson Monteiro Bonato.

Em idades avançadas, o trabalho desenvolvido com espaço e forma deve ser organizado pelo professor a partir do desenvolvimento de propostas em que as crianças tratem **o espaço e sua representação a partir de diferentes pontos de referência**, representação de objetos, espaços e trajetórias, roteiros dos deslocamentos diários, brincadeiras de mapa do tesouro, utilização de circuitos com materiais diversos, construção de obstáculos para serem vencidos, noções de direção, sentido e posição, brincadeiras com o corpo, objetos, imagens; possibilitando-lhes visualizar, comparar e construir. Pode-se também, no trabalho com formas, explorar a **composição e decomposição de figuras**: o desenho realizado pela criança em uma folha de papel pode ser reconstituído após cortar a folha em duas, três, quatro partes; como num quebra-cabeça. Essa ação é anterior ao uso de quebra-cabeças industrializados, pois estes exploram mais a composição. Pode-se incluir, também, o uso de argila para obtenção de formas destinadas à exploração da composição e da decomposição. Essas atividades produtivas, que, resultam em um produto como a modelagem, o desenho, a colagem, a pintura entre outras, são fundamentais nesse processo de construção espacial.

Beleléu e as formas, escrito e ilustrado por Patrício Dugnani,

insere conceitos de geometria, ensinando as formas básicas do desenho, em uma divertida brincadeira. Dessa vez o Beleléu não venceu. O quarto do João estava arrumadinho... E, então, o menino foi brincar de recortar figuras: do retângulo fez um quadrado, do quadrado um triângulo e do triângulo, uma pipa... que voou bem alto, desenhando círculos.

2. Grandezas e Medidas

A necessidade de medir historicamente tem origem no processo de trabalho e é constante nas práticas cotidianas. Frequentemente necessitamos medir alguma coisa. Na educação infantil, devem-se problematizar situações nas quais o uso de grandezas e medidas seja uma necessidade para as crianças, contemplando noções de dimensão, massa, capacidade, temperatura e tempo.

Objetivos do eixo Grandezas e Medidas

- Reconhecer e valorizar as noções espaciais e temporais como ferramentas necessárias no seu cotidiano.
- Estabelecer relações entre objetos, comparando-os de acordo com um padrão, não necessariamente convencional, quantificando o mundo que nos rodeia.
- Ter confiança em suas próprias estratégias e na sua capacidade para lidar com situações matemáticas novas, utilizando seus conhecimentos prévios;

Conteúdos – Infantil II e III

2- Grandezas e Medidas

- Sequência temporal:
 - * Noções de tempo e seus ritmos biológicos: horário de sono, alimentação, brincadeiras, da chegada dos pais, etc;
 - * Antes, depois, agora, mais tarde, hoje, dia, noite;
- Dimensão: grande, pequeno;
- Capacidade: cheio, vazio;
- Massa: pesado, leve;
- Temperatura: quente, morno, frio, gelado.

Conteúdos – Infantil IV e V

2 - Grandezas e Medidas

- Medidas convencionais e não convencionais;
- Noções de dimensão: grande, pequeno, maior, menor, médio, alto, baixo, grosso, fino, comprido, curto, mesma altura, forte, fraco;
- Noções de massa: leve, pesado;
- Noções de capacidade: cheio, vazio, metade, o que tem mais, o que tem menos;
- Noções de temperatura: quente, morno, frio, gelado;
- Noções de tempo: dia, semana, mês, ano, noite, manhã, tarde, ontem, hoje, amanhã, antes, depois, agora, já, mais tarde, daqui a pouco, no começo, ao fim, velho, novo;
- Noções de valor: caro, barato.

No trabalho com noções de grandezas e medidas é preciso, num primeiro momento, estabelecer a **comparação**, ou seja, cotejar objetos fazendo a relação de maior ou menor, utilizando como unidade de medida partes do corpo (palmo, pés, dedos, passos) ou objetos como lápis, palitos, borrachas, folhas de jornal, cabos de vassoura, etc. Como explica Mukhina (1996, p. 248):

Não é o caso de ensinar à criança pré-escolar o sistema de medidas e a forma de utilizá-lo. O pré-escolar percebe o tamanho com base em outro conceito: relacionando os objetos entre si. Mostra essa relação com palavras que indicam o lugar ocupado por um objeto ao lado de outro (o grande, o pequeno, o maior etc.). No começo da idade pré-escolar a criança só tem ideia da relação de tamanho entre dois objetos captando-a de maneira simultânea (maior-menor). A criança não consegue determinar o tamanho de um objeto isolado: para isso, teria de reconstruir em sua memória o lugar que ocupa entre outros objetos.

Dessa maneira, passam a perceber que só é possível dizer se algo é menor ou maior que outro objeto se estabelecida uma relação, como por exemplo, um estojo é menor se pegarmos como referência um caderno e seria maior se fosse comparado com um apontador.

A variação de uma grandeza pode também, ser desenvolvida através da exploração de suas nuances. Por exemplo, no caso do trabalho com cores, em uma porção de tinta amarela, pode-se ir gotejando pingos de tinta vermelha e observar as nuances de cores até chegar à percepção do laranja. Essas graduações podem ser exploradas, também, com a música, a quantidade de calor, etc. Essa é uma forma de não focar somente a lógica formal do absoluto e do extremo, ter/não ter, frio/quente, grande/pequeno, mas na relação, no processo. Dessa forma, estamos trabalhando com a criança a compreensão embrionária da relação dialética entre quantidade e qualidade.

A obra “O frio pode ser quente?” de Jandira Masur, editora Ática, mostra a partir de exemplos do cotidiano, que tudo pode ter diferentes definições, depende só do jeito como a gente vê.

A utilização de diferentes unidades de medidas não padronizadas conduz a resultados diferentes nas medidas de um mesmo objeto. Isso cria a necessidade do uso de medidas convencionais regularizadas socialmente como um padrão (comprimento, massa, capacidade e tempo).

Antigamente as medidas eram feitas de modos bem diferentes de como são feitas hoje em dia. A narrativa a seguir problematiza essa temática:

“Um rei vivia feliz em seu castelo, mas um dia, muita gente se reuniu na praça para protestar contra a falta de moradia.

O rei ordenou, então, que fosse distribuído um terreno para cada família. Os terrenos seriam medidos pelo tamanho do pé de sua majestade.

Enquanto os trabalhos de medição se realizavam, o rei morreu. Como era o costume, foi substituído por seu filho, que ainda era criança.

O povo ficou muito triste por causa da diminuição do tamanho dos terrenos. Pé de rei é diferente de pé de rezinho.”

Como resolver o problema que a morte do rei causou?

(SARQUIS, 1996.)

É importante que aos poucos as crianças percebam que há unidades de medidas que utilizamos de maneira particular para resolver problemas do nosso dia a dia. Outras que são estabelecidas por convenções e leis internacionais e usadas pela maioria das pessoas (centímetro, metro, quilo, litro).

No livro “Cada um do seu Tamanho”, Su- Kyung Hong, o Milímetro, o Centímetro e Metro são personagens desta história de aventura e medição. Eles percebem que, juntos, podem medir praticamente tudo! Assim, medir vira uma grande diversão!

Se quisermos medir comprimento, capacidade, massa e contar a outras pessoas o resultado do que medimos, precisamos usar uma unidade que todas as pessoas conheçam e utilizem. Se não existissem unidades comuns, seria difícil as pessoas se entenderem em muitas situações. Dependendo do que vamos medir, utilizamos diferentes tipos de instrumentos. Cada grandeza tem seus próprios instrumentos de medida, que devem ser adequados a cada situação.

Como sugestão de leitura, o livro “Minha mão é uma régua” de Kim Seong - Eun, editora Callis, conta a história de uma menina que está crescendo e cujas roupas estão ficando pequenas. A partir daí, sua mãe planeja fazer um vestido e usa a própria mão para medir a largura dos ombros e o comprimento dos braços da menina. De forma bastante animada e criativa, a autora vai mostrando que podemos usar diferentes partes do nosso corpo para medir objetos e ambientes a nossa volta.

O professor deve desenvolver atividades que permitam o reconhecimento, exploração e utilização de medidas no dia a dia da rotina escolar. Esse objetivo pode ser alcançado mediante ações diversas, como:

- Medir a altura dos alunos;
- Propor competições de salto a distância para que as crianças meçam com barbante o desempenho de cada colega num quadro, para constatar o salto mais longo;
- Instigar através de perguntas estimativas sobre pequenos e grandes comprimentos e distâncias;
- Medir a distância entre dois pontos através de atividades lúdicas;

-
-
- Medir a distância entre a sala e a biblioteca ou parque;
 - Calcular com diferentes instrumentos uma trilha traçada no pátio da escola, etc.
 - Propor a mudança de um móvel para outra sala e questionar se o espaço disponível é suficiente e se o móvel passa pela porta;

Preparar receitas de massa de modelagem e culinárias para que as crianças tenham oportunidade de adicionar os ingredientes de acordo com as quantidades e unidades de medidas (litro, quilo, copo, xícara, colher);



Figura 5a: Salto à distância. Fonte: EMEI Wilson Monteiro Bonato.



Figura 5b: Medição de altura. Fonte: EMEI Magdalena P. da Silva Martha.

Noções de temperatura também devem ser exploradas para além dos conceitos triviais de quente e frio. Podem ser realizados experimentos envolvendo alterações de estados físicos: derreter, congelar, cozinhar, estourar pipoca, preparo de gelatina, etc. O termômetro pode ser usado para desencadear questionamentos acerca desses processos, etc.

Os valores econômicos dos objetos apresentam características das grandezas: podem ser comparados, adicionados ou subtraídos. Experiências com dinheiro através de brincadeiras e atividades significativas para as crianças podem acontecer, promovendo essa percepção. Um objeto tem mais valor financeiro que outro quando pagamos maior valor em dinheiro por ele. Geralmente, o valor de um carro é maior que o de uma bicicleta, e o valor de um lápis é menor que o de um caderno. Por outro lado, se uma pessoa compra um livro e um carro, a quantidade de dinheiro necessária para pagar é o resultado da adição dos dois valores.

Na educação infantil é fundamental o trabalho com a medição do tempo, um conceito de difícil compreensão. No entanto ele está presente em nossas atividades cotidianas desde que nascemos. O tempo não pode ser visto, tocado ou sentido, mas pode ser medido. Diariamente, fazemos várias referências ao tempo e a sua medida.

Os acontecimentos que vivemos nos fazem perceber a passagem do tempo. Dormimos, acordamos e, quando acordados, realizamos tarefas distintas: estudamos, almoçamos, brincamos, jantamos. Com a prática de todas estas atividades, notamos que o tempo passa.

A criança não se orienta tão bem no tempo quanto no espaço. A criança vive no tempo, seu organismo reage à passagem do tempo: numa hora determinada do dia sente o desejo de comer, dormir, etc., mas não sabe captar esse tempo (...). O tempo corre, não tem uma forma visual, não pode ser manuseado: as ações se sucedem no tempo e não com o tempo. A criança aprende a conhecer o tempo somente assimilando as medidas estabelecidas pelo homem. Mas são designações e medidas de caráter relativo e convencional, nada fáceis de assimilar. O lapso de tempo que se define com as palavras hoje, amanhã, ontem, agora muda constantemente. 'O que na véspera se chamava amanhã se converte em hoje e no dia seguinte em ontem.' (MUKHINA, 1996, p. 259-260).

O tempo da criança da educação infantil é o tempo de suas ações, ou seja, o tempo ainda não é cronológico. De acordo com Mukhina (1996), a assimilação pela criança da passagem do tempo baseia-se primeiramente em suas próprias ações: de manhã toma café, du-

rante o dia vai à escola, brinca, à noite é hora de descansar e dormir. Mesmo não tendo construído a noção de tempo em termos convencionais é papel do professor, planejar atividades para que a organização de sua duração e sequencia sejam elementos de aprendizagem, definindo diariamente a rotina do grupo de modo ilustrativo através de cartazes, listas, etc.



VOCÊ SABIA?

O dia era marcado pelo amanhecer e pelo anoitecer!

Para os povos antigos, o “dia” começava quando o sol nascia e terminava quando ele se punha. Esse era o período do trabalho. Então, a noite era o momento para descansar. Hoje chamamos de “dia” o tempo que a Terra leva para dar uma volta em torno de si mesma (em torno de seu eixo). Esse movimento é denominado rotação e dura 24 horas.

Para crianças menores sugere-se utilizar fotos individuais organizadas na sequência das datas de nascimento. No dia do aniversário, acrescenta-se um chapéu na foto do aniversariante ilustrando, assim, as crianças que já completaram aniversários e as que ainda estão por fazer.

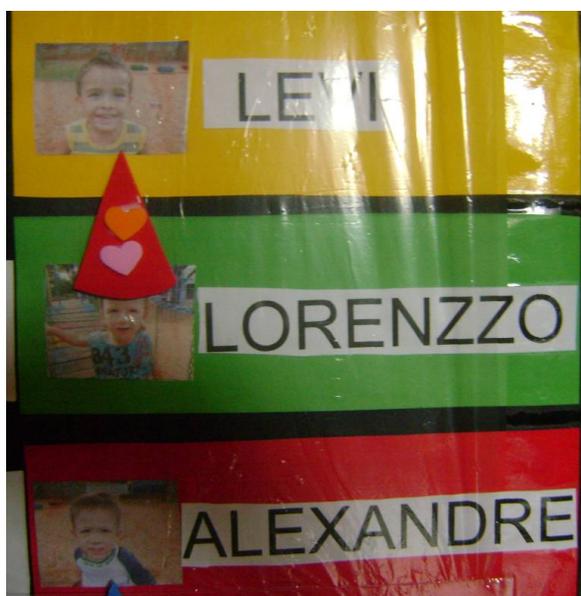


Figura 6: Painel aniversariantes com e sem chapéu.

Fonte: EMEI Magdalena P. da Silva Martha

As noções de ontem, hoje, amanhã podem ser trabalhadas através de um calendário com bexigas. O dia de hoje, por exemplo, pode ser representado por uma bexiga cheia no início do período e ao final do dia, será estourada. Diariamente repete-se esse procedimento ficando o ontem simbolizado pela bexiga estourada, o hoje pela bexiga cheia e o amanhã pela bexiga ainda vazia.

É válido destacar, todo início de mês, as características e regularidades do calendário (sete dias por semana, quantidade de dias em cada mês, etc.), além de explorá-lo como instrumento organizador dos acontecimentos e para calcular durações de tempo marcando datas, eventos, compromissos, passeios significativos para o grupo.

Para desenvolver os conceitos relacionados à medida de tempo, também é interessante acrescentar observações astronômicas como a posição do Sol ao longo do ano e do dia; as formas aparentes da Lua (a olho nu), ao longo dos dias do mês, etc. Além da medida, essas situações interagem com o eixo **espaço e forma** ao abordar a posição no espaço e as formas da Lua.

Exemplos como esses auxiliam a criança a adquirir gradativamente a noção de tempo através da sucessão de acontecimentos relativas a sua vivência imediata.

3. Números

O sistema numérico foi construído e aperfeiçoado ao longo dos tempos e foi fundamental para a evolução da história social do homem. Nasceu da necessidade humana de contar seres e objetos, valendo-se de recursos simples para realizar essa contagem e, assim, conhecer o mundo.

Objetivos do eixo Números

- Reconhecer o sistema de numeração e a importância cultural dos números, entendendo-o como uma conquista da humanidade;
- Ampliar e aprofundar os conhecimentos de noções de números, explorando-os em diferentes contextos;
- Observar e reconhecer diferentes portadores numéricos e as informações que contêm.

Conteúdos – Infantil II e III

3- Números

- Contato e utilização de noções básicas de quantidade: muito/pouco, mais/menos, um/nenhum/muito;
- Contagem oral em contextos diversos;
- Leitura de números em diferentes situações (Maternal II);

Conteúdos – Infantil IV e V

3- Números

- Contagem oral em contextos diversos;
- Noção de número natural;
- Quantificação por emparelhamento, estimativa, contagem;
- Sequência numérica;
- Leitura e escrita de números.

Orientações didáticas

Números

Os números fazem parte do nosso dia a dia, mas não se sabe ao certo quando e como foram criados. O que se sabe é que o modo de vida do homem primitivo era diferente. Ele não precisava dos números e nem sabia contar, vivia em cavernas e alimentava-se de caça e frutos. Com o passar do tempo o homem deixou de ser apenas caçador e coletor, começou a plantar e criar animais. Para controlar seu rebanho e tudo o que produzia utilizava pedrinhas. Com o aumento dos rebanhos tornou-se difícil controlar os animais juntando pedrinhas de uma em uma. Assim, em vez de usar uma pedra para cada ovelha, ficava mais fácil contar de dez em dez: uma pedra para cada grupo de dez ovelhas, dando origem às primeiras práticas de agrupamento.



Figura 7: Epígrafe encontro.

O que conta a história Poema “Como o homem começou a contar”

Vamos contar para vocês
uma história de arrasar,
de como o homem contava
antes de saber contar.

Num tempo distante
antes do 1, 2, 3,
os homens contavam do jeito
que vamos falar pra vocês.

Para o povo da aldeia
poder se alimentar,
muitos animais
era preciso criar.

Como era bicho
que não acabava mais,
cada pastor arrumou um jeito
de contar seus animais

Para saber se as ovelhas
que saiam iriam voltar,
vejam só que interessante
a ideia de Mustafá.

Para cada ovelha no pasto
arrumou a solução,
pegava uma pedrinha
e guardava na palma da mão.

Já o pastor Kalid
resolveu de outro jeito,
para cada ovelha que saia
um nó na corda era feito.

Jamal inventou um jeito
também muito original,
fazia para cada ovelha pastando
uma marquinha num pedaço de pau.

Nunca imaginamos
isso acontecer,
que o homem já sabia contar
antes do número conhecer.

Talvez seja mais difícil
e muito menos legal,
a gente aprender a contar
começando do final.

Fonte: GEPEAMI

Os números estão presentes no cotidiano da criança mesmo antes de sua entrada na escola, pois ela vivencia situações em que os números são utilizados em diferentes contextos e para diferentes finalidades. O relógio, o celular, o controle remoto de aparelhos domésticos, o folheto de ofertas do supermercado e o próprio dinheiro garantem essa familiarização.

É papel do professor organizar situações de aprendizagem em que tenham a oportunidade de utilizar os conhecimentos matemáticos como ferramenta simbólica construída pela humanidade, utilizando os números como instrumentos para resolver problemas, para descobrir seus usos sociais e para a sua compreensão em relação ao sistema de numeração. A esse respeito, Araujo (2010, p.162) afirma:

(...) a apropriação do sistema de numeração decimal solicita que se compreendam as regras que o compõem, particularmente a relacionada com o valor posicional do número. Este não é um processo que possa ser realizado pelas crianças apenas com a matemática cotidiana ou por meio de descobertas das regularidades. Por ser de natureza abstrata, é preciso que alguém ensine à criança; para isso existe o professor, e, embora na Educação Infantil a compreensão dessas regras não se complete, reafirmamos, tal compreensão deve ter

seu início nessa primeira etapa do ensino fundamental.

O fato de a criança identificar e verbalizar uma sequência numérica não significa que tenha o conceito de número formado. Ela constrói a ideia de número nos intercâmbios com seu ambiente, a partir da análise e reflexão sobre o sistema de numeração e de seus usos. É importante que muitos e diferentes portadores numéricos estejam presentes no espaço escolar, servindo como fonte de consulta e informação: quadro numérico, fita métrica, calendário, calculadora, telefone, agenda telefônica, folhetos de propaganda de supermercados, entre outros.

Os números podem e devem ser explorados em contextos de aprendizagens numéricas significativas: verificar o número de alunos presentes no dia, dividir a quantidade de material que será utilizado em determinada atividade, contar para saber quem ganhou um jogo, contar quantos vão a um passeio, convidando as crianças intencionalmente a pensar sobre o sistema de numeração.

Entre doze e dezoito meses a criança não estabelece diferença entre os números e a coleção da qual ele é parte. Porém, nessa idade, ela já começa a perceber a diferença entre um, dois ou mais objetos. Com a aquisição da fala, a criança verbaliza os primeiros números sem, no entanto, obedecer à sequência

numérica. Já é possível, a partir daí, propor a exploração de números, como, na roda cantada: “a galinha do vizinho”, “um, dois, feijão com arroz” e tantas outras cantigas da tradição oral, e incentivar cada vez mais a ordenação da sequência numérica verbal.

A partir dos três anos, há um grande avanço no desenvolvimento das habilidades motoras, intelectuais e sociais da criança. Ampliam-se também as possibilidades de desafios no campo numérico: introdução de outros tipos de jogos como os de mesa, corporais e simbólicos, além de o registro tornar-se uma riqueza, quanto às representações matemáticas. (GIARDINETTO, 2007, p. 195-196).

Quando as crianças pequenas aprendem o nome dos números, inicialmente não os relacionam às quantidades específicas: não há sequer um significado matemático associado ao número. É comum que as recitações sofram erros, tanto por omissão, quanto posição da ordem. Esses erros vão sendo corrigidos ao longo do período pré-escolar e novos números passam a ser acrescentados à sequência que conseguem recitar.

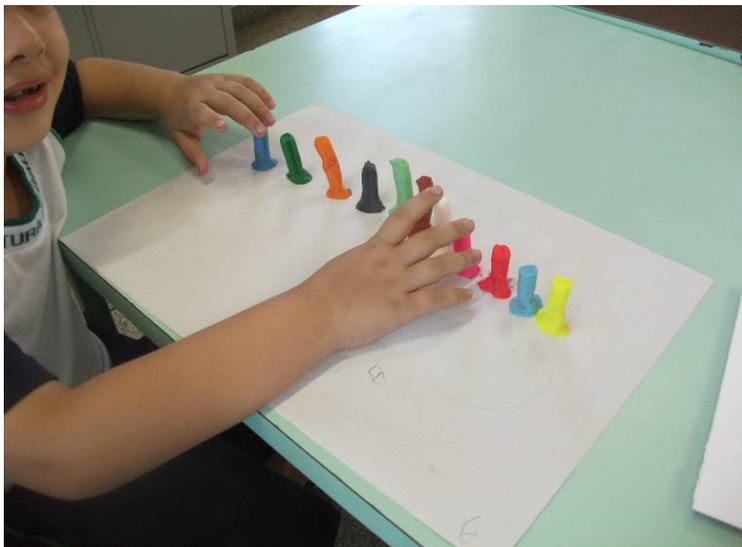


Figura 8a: Massinha. Fonte: EMEI Manoel de Almeida Brandão



Figura 8b: palitos. Fonte: EMEI Manoel de Almeida Brandão.

Vale ressaltar que há uma diferença entre recitar a sequência numérica e a contagem de objetos. A recitação numérica corresponde a dizer uma série de números fora de uma situação de enumeração. Recitar uma série numérica possibilita que as crianças pensem sobre as regras que organizam o nosso sistema de numeração. Por exemplo: ao contar vinte e oito, vinte e nove e vinte e dez a criança revela que percebeu que há algo no sistema de numeração que se repete com regularidade. Já a contagem, segundo Ifrah (1992) é uma atividade humana, não é uma aptidão natural e, por ser um atributo exclusivamente humano, diz respeito a um fenômeno muito complicado, intimamente ligado ao desenvolvimento mental. Contar é controlar quantidades e isso possibilita à criança trabalhar com o aspecto cardinal e com o aspecto ordinal do número, como sustenta Moura (1996, p. 23):

Através da contagem um a um lida principalmente com o aspecto cardinal do número, possibilitando a conquista da conservação das quantidades. E através da comparação de quantidade, desenvolve outro aspecto constitutivo do número: o aspecto ordinal.

Numeral Cardinal - Indica quantidade. Exemplo: um, dois, três, doze, vinte, etc.

Numeral Ordinal - Indica ordem. Exemplo: primeiro, segundo, terceiro, etc.

Na obra “Nunca conte com ratinhos” de Silvana D’Angelo, os ratinhos são convidados para contar uma história, mas, um a um, vão desistindo da empreitada - um ratinho perdeu o trem, outro foi visitar o primo no interior, outro ficou bravo porque não recebeu um cartão de Natal. Esta obra procura ensinar a contagem regressiva.

O desenvolvimento do conceito de **inclusão hierárquica**, ou seja, a capacidade de incluir o “um” no “dois”, o “dois” no “três” — e assim sucessivamente — é importante para ressaltar o aspecto ordinal do número, pois possibilita a organização da contagem em uma determinada sequência.

Para associar a contagem à ordem, ou seja, mais um e menos um, sugere-se explorar jogos de trilhas simples, com passos para frente e para trás.

O alcance do sistema numérico posicional, que usamos atualmente para o conceito de número, perpassa por encadeamentos lógicos que se constituíram ao longo da história. O ensino deve ser organizado de modo a controlar quantidades do simples ao complexo. O ensino dos numerais perpassa pelo numeral-objeto (ex.: pedra, dedos), numeral falado e escrito, como desenho; de preferência que contenha uma relação direta com a quantidade como em pedras de dominó e dados – para depois ensinar os numerais simbólicos naturais.

A criança aprende a contar, contando. O professor deve organizar ações que possibilitem às crianças contarem em situações diversas e que tenham sentido, oferecendo possibilidades de avanços como, contar antes de sair para procurar os colegas numa brincadeira de esconde-esconde, contar pontos num jogo de dados, contar para saber quantas crianças vieram, quantas faltaram; o número de personagens de uma história, quanto dias faltam para acabar o mês, para chegar a data de uma festa, etc.

Ilustrada em aquarela, a obra *Beleléu e os números*, de Patrício Dugnani, conta, em versos, a história de Gabriel, um menino muito bagunçado, e um personagem chamado Beleléu, que personifica a bagunça. Ao longo da história, os números vão sendo apresentados como quantidade de objetos (brinquedos, pincéis, livros e cuecas), encontrados em diferentes locais, como no saco de farinha na geladeira, no meio do corredor... A contagem de 1 a 10, em algarismos e por extenso, é explorada com diferentes organizações dos objetos, o que auxilia a criança no desenvolvimento de estratégias para que todos eles sejam contados, sem que algum fique de fora.

Com ilustrações que misturam pintura e colagem, o *Livro dos Números, Bichos e Flores*, de Cléo Busatto, traz uma sequência de cenas num jardim para apresentar os números de 1 a 9. Algumas das cenas resgatam, em ordem decrescente, os números já apresentados, retomando as cenas já descritas, como em uma brincadeira de memória. Nas ilustrações, os objetos aparecem organizados de diferentes maneiras. Os números aparecem no poema por extenso e as quantidades de flores ou animais aparecem nas cenas, o que incentiva a criança a desenvolver estratégias para verificar que todos os objetos foram contados.

Pensar matematicamente não é o oposto de brincar. Dessa forma, as brincadeiras de faz de conta podem ser enriquecidas com materiais que convidem a pensar sobre os números.

O faz de conta é a realidade durante a brincadeira. Ao brincar de escritório, lojinha, mercado, feira ou mesmo de casinha (quando as crianças fazem as listas de compras para a casa ou organizam o espaço da brincadeira), os conhecimentos matemáticos são imprescindíveis e assumem papéis de grande relevância. Ao utilizar o telefone, registrando os números, ao colocar preços nos produtos, da loja ou do mercado, dialogando com o outro, discutindo a compra, o pagamento, o troco (imitando o adulto), a criança estará de alguma forma organizando suas estruturas cognitivas matemáticas. Neste momento, a mediação do professor, incentivando a contagem, ajudando a criança a identificar algarismos e intervalos numéricos, a adicionar pon-

tos que fez durante a brincadeira, estará favorecendo para o desenvolvimento das operações mentais internas da criança. (GIARDINETTO, 2007, p. 198).



Figura 9: Telefone. Fonte: EMEI Manoel de Almeida Brandão.

ATIVIDADE: CURUPIRA

Através da criação de uma situação lúdica, baseada numa das conhecidas lendas do folclore brasileiro, o Curupira, pode-se estabelecer um recurso matemático de controle de quantidades (correspondência um a um).

Certo dia, enquanto fazia inspeção pela mata, Curupira ouviu um barulho que mais parecia um trovão. Era um ribombo que vinha do meio da clareira. Saiu correndo e começou a bater nas árvores para que elas acordassem. Afinal, o Curupira sempre faz isso quanto pressente chuva. Ele avisa as árvores para que elas resistam melhor ao mau tempo.

Nessa manhã, o Curupira estava mais enamorado do que nunca pela beleza das flores, das frutas e não percebeu que aquele estrondo não vinha do céu. Foi uma árvore que o alertou do perigo que corriam:

— Acorda Curupira! Hoje você está no mundo da lua! Isso não é aviso de chuva. Isso é malvadeza do homem contra os animais.

Ao ouvir estas palavras, o Curupira não se conteve e saiu em disparada. Afinal, se tem alguém que ele não perdoa é quem maltrata os inofensivos habitantes da floresta. Tratou logo de juntar todos os bichos que estavam por perto para levá-los longe do caçador que queria pegar os animais para tirar o couro.

Deu forte assovio e no mesmo instante estava reunida ali uma grande quantidade de animais.

Mas o Curupira tinha um sério problema. Ele não sabia contar! Como ele iria saber se todos os animais que saíam chegariam à outra clareira

onde estariam a salvo? Como ajudá-lo a resolver o problema?"

Tal história pode ser apresentada através de uma maquete com animais de plástico, destacando-se a questão chave da problematização: ajudar o Curupira a verificar se todos os animais que saíam, chegariam a outra clareira onde estariam a salvos. As crianças apresentarão hipóteses que deverão ser questionadas pelo professor e verificadas no grupo até que, após várias sugestões, utilizem a ideia de corresponder um elemento (pedrinha, folhinha, etc.) a cada animal. Vale destacar que, certamente, dentre as sugestões apresentadas, indiquem a contagem através dos números, mas todos deverão ser lembrados de que o Curupira não sabe contar.

Encontrada a solução, é necessário que a história tenha um desfecho no qual o Curupira verifique se todos os animais voltam realmente.

A atividade pode ser retomada em outros momentos, com novos desafios. Sem que as crianças percebam o professor retira ou acrescenta animais para que, ao estabelecer a correspondência, verifiquem a diferença de elementos.

Fonte: GEPEAMI

Para as crianças maiores devemos somar novos desafios às experiências anteriores. Diferentes tipos de jogos como os de dados, dominó, bingo, boliche, pega varetas, memória, cartas, tabuleiros, trilhas, entre outros, promovem a utilização dos números em situações de recitação, favorecem a contagem, a igualdade numérica, a leitura de números, a anotação de pontos; comparação ou soma de quantidades. Essas ações possibilitam o trabalho em pequenos grupos, em que a circulação de informações gera novas experiências numéricas.



Figura 10: Jogo Cartela. Fonte: EMEI Manoel de Almeida Brandão

Em muitas situações o registro de quantidades ganha sentido, não necessariamente com o emprego da escrita convencional dos números, mas, inicialmente, através de desenhos e símbolos gráficos. Saber contar não é pré-requisito para a escrita de números. Esses registros devem acontecer dentro de contextos significativos como, por exemplo, controlar o número de peças de um quebra-cabeça verificando se não se perdeu nenhuma, controlar a quantidade de livros, brinquedos, jogos, lápis, etc.

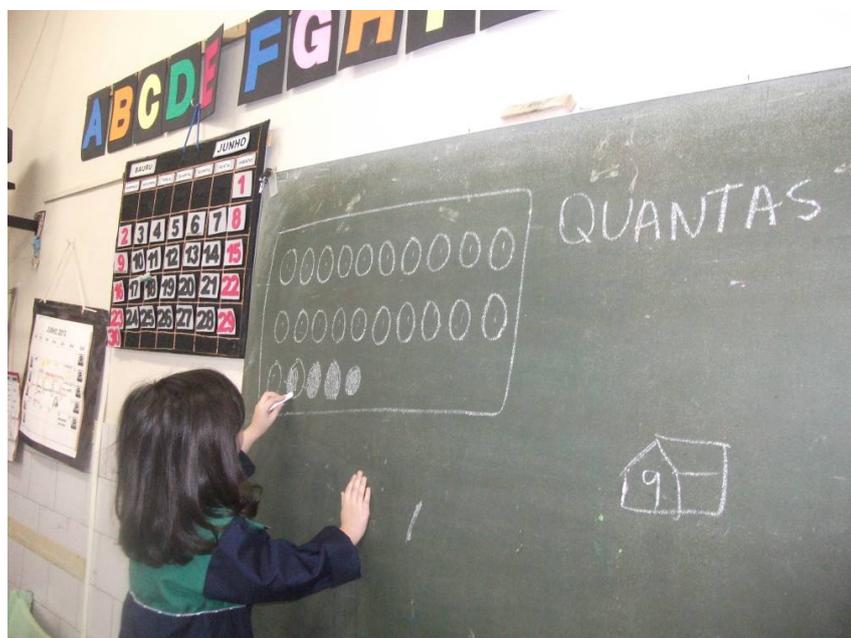


Figura 11: Registros. Fonte: EMEI Manoel de Almeida Brandão

Sabemos que a compreensão das propriedades do sistema de numeração ocorrerá ao longo de vários anos de escolarização. Porém, essa compreensão deve ser iniciada na educação infantil, aproximando as crianças de algumas características desse sistema, através de experiências de uso e reflexão sobre o sistema de numeração.

4. Operações

A palavra cálculo vem do latim *calculus*, que significa originalmente “pedrinha para fazer contas”. Posteriormente passou a significar “estimativa”, “contagem”. Essa palavra faz referência à forma como os romanos ensinavam seus filhos a contar. Hoje a palavra designa qualquer uma das estratégias para realizar as operações aritméticas básicas.

Constantemente há situações em que precisamos reunir, separar, repetir determinadas vezes ou repartir em partes iguais os objetos buscando encontrar um número desconhecido por meio de outros conhecidos, isto é, precisamos estabelecer estratégias de cálculo. No passado houve pessoas que dedicaram seu tempo e seu esforço para inventar a melhor maneira de calcular: a mais cômoda, a mais rápida,

a mais simples ou a mais conveniente em cada caso. Sendo assim, para resolver tais situações torna-se necessário, fazer uso das operações fundamentais.

Objetivos do eixo Operações

- Utilizar noções simples de cálculo na resolução de problemas cotidianos;
- Vivenciar ações relacionadas a operações aritméticas com apoio material e, progressivamente, através de cálculos mentais e estimativas;
- Comunicar soluções encontradas nas situações problema vivenciadas através de representações informais: desenhos e linguagem não convencional.

Conteúdos – Infantil II e III

4. Operações

- Ideias quantitativas relacionadas à operação de adição (maternal II).

Conteúdos – Infantil IV e V

4. Operações

- Ideias quantitativas de somar e subtrair;
- Ideias quantitativas de somar, subtrair, multiplicar, dividir em situações cotidianas (jardim II);
- Análise de situações problema;
- Formulação de situações problema envolvendo operações;
- Estimativa de resultados;
- Noções simples de cálculo mental.

Orientações didáticas

Operações

Desde pequenas, quando as crianças ampliam suas relações sociais com os familiares e com as outras crianças, já são capazes de calcular, resolvendo problemas simples de adição, subtração, multiplicação e divisão. Por isso, as operações cons-

tituem tema de estudo da educação infantil, e devem ter um caráter intencional por parte do professor.

Mesmo sem dominar as formas convencionais, as crianças repartem, juntam, agrupam objetos em suas brincadeiras. É possível explorar as ideias envolvidas em diferentes operações na oralidade, bem como a utilização de representações gráficas e numéricas antes mesmo do ensino formal e sistemático, que será abordado futuramente no ensino fundamental.



Figura 12: Registros não convencionais. Fonte: EMEI Manoel de Almeida Brandão

Na obra *A matemática dos bichos*, de Keith Faulkner, em cada página, um bicho diferente e uma roda que gira ensinam a calcular e tornam a matemática uma grande diversão!

Há que se considerar fundamentalmente o trabalho com as diferentes ideias presentes em cada uma das operações. A adição envolve a ideia de acréscimo, de se juntar quantidades. A subtração trabalha com ideias bem diferentes em

si: tirar, comparar (diferença) e de quanto falta para determinada quantidade. A multiplicação por sua vez trata da soma sucessiva de quantidades e pode ser trabalhada quando se faz agrupamentos de objetos com mesma quantidade. Já a divisão pode ser explorada a partir da ideia de repartir, ação muito frequente entre as crianças.

O livro *Dez Saczinhos*, de Tatiana Belinky, é uma brincadeira matemática de subtrair sacis. Entre versos e estrofes, dez saczinhos vão desaparecendo, um a um, em diversos acidentes, como ingestão de comida estragada, jejum exagerado e quebra de regras.

Assim, as operações devem ser trabalhadas com a noção de número e a partir do seu uso em jogos e situações problema. Na educação infantil não se deve ensinar qualquer algoritmo numérico escrito. Os objetivos das atividades devem sempre ressaltar que existem diferentes noções: aumento, diminuição, soma sucessiva e repartição, mesmo sem utilizar o vocabulário próprio da matemática (adição, soma, mais e menos) ainda, sem a preocupação de escrever seus símbolos convencionais (+, -, ÷, ×, =).



Figura 13: Jogo Soma. Fonte: EMEI Manoel de Almeida Brandão

5. Tratamento da informação

O eixo tratamento da informação trata da coleta de dados, de sua interpretação, das maneiras de ordená-los e agrupá-los e das representações gráficas mais frequentes a partir de pesquisas informais.

Objetivos do eixo Tratamento da informação

- Trabalhar com as informações do meio, desde a coleta de dados até sua interpretação, acompanhar maneiras de ordená-las e agrupá-las através de representações gráficas simples ,como listas, tabelas e gráficos);

Conteúdos – Infantil II e III

5. Tratamento da informação

- Utilização do próprio corpo e de objetos para representação gráfica de preferências, situações, ideias, etc.

Conteúdos – Infantil IV e V

5. Tratamento da informação

- Representação gráfica através de registros pessoais e coletivos (cartazes, lousa, chão, etc.);
- Leitura e utilização de tabelas e gráficos simples;
- Probabilidade: possibilidade de ocorrência de uma situação ou evento.

Orientações didáticas

Tratamento de informação

O eixo Tratamento da Informação articula-se com todos os demais eixos da área do conhecimento matemático (Espaço e forma, Medidas, Números e Operações).

As noções de estatística devem ser desenvolvidas desde a educação infantil como mais uma forma de representar as informações matemáticas, com o objetivo de formar as bases para o desenvolvimento da capacidade de ler e descrever

dados, saber interpretá-los, estabelecer relações, verificar e levantar hipóteses, além de criar representações das informações obtidas, para tomada de decisões.

Situações de natureza aleatória são necessárias para se trabalhar com noções de probabilidade. Se jogarmos um dado, não sabemos de antemão que número sairá, pois há seis possibilidades que correspondem às seis faces do cubo. Não sabemos quantas probabilidades o acaso oferecerá pra que, ao lançar o dado, saia determinado número. Quando lançamos uma moeda, há duas possibilidades de resultados: cara ou coroa; e não sabemos qual delas ocorrerá. Isso faz do lançamento de um dado ou de uma moeda, um experimento que explora a aleatoriedade.



Figura 14: Dado de espuma. Fonte: EMEII Wilson Monteiro Bonato

Todo esse tipo de informação deve ser explorada inicialmente usando a linguagem oral e corporal e com vários questionamentos, como: quantos dias choveram, se há mais meninos ou meninas, quais os animais preferidos da turma, quantas crianças comem verdura, etc. Esses exemplos são partes da coleta de dados, um dos procedimentos para o tratamento estatístico. Outra sugestão seria anotar no calendário o dia que choveu e o dia que não choveu ou colar adesivos indicativos de dia de sol, nublado e de chuva. Após a coleta das informações é

possível realizar o tratamento dos dados com a contagem de quantos dias ocorreu cada efeito climático.

A produção de registros através de gráficos pode ser realizada com as crianças maiores variando-se as formas de representação. Inicialmente, essas pesquisas devem estar relacionadas a preferências dos alunos, fatos ou objetos de seu dia a dia, despertando maior curiosidade e interesse.

Ao construir, ler, interpretar e analisar dados de um gráfico o professor deve estar atento ao vocabulário específico como, pesquisa, fonte, legenda, dados e título, que são elementos importantes do gráfico.

Os gráficos podem ser representados através de barras horizontais ou barras verticais. Inicialmente podem ser feitos os gráficos corporais, utilizando como eixo horizontal um traço riscado no chão, e organizando os alunos para que representem o gráfico.



Figura 15: Gráfico Corporal. Fonte: EMEII Wilson Monteiro Bonato

Os gráficos tridimensionais ou pictóricos são construídos com materiais diversos como caixas de fósforos, latas e outros objetos que podem ser empilhados. Para os gráficos feitos em cartazes podem-se utilizar cartões e distribuí-los às crianças para que escrevam, desenhem ou cole imagens daquilo que se investiga.

No trabalho com gráficos as crianças expressam suas preferências, intenções e tendências.

Considerações finais

São indiscutíveis as contribuições que o conhecimento matemático proporciona aos indivíduos, favorecendo maior criticidade e destreza frente às diversas situações do cotidiano.

A matemática sempre esteve presente nos mais diversos contextos e relações da humanidade, articulando-se com as diferentes áreas do conhecimento. É fundamental ressaltar sua importância como ferramenta na promoção do desenvolvimento, tanto do raciocínio lógico como na aquisição de novas formas de raciocínio.

É dever da escola possibilitar às crianças o acesso ao modo de produção próprio do conhecimento matemático favorecendo seu desenvolvimento através de práticas intencionais, sistematizadas, fundamentadas e conscientes. Esse deve ser o desafio de uma educação que prima pela transformação social e nesse sentido, a matemática tem muito a contribuir ao levar em conta o movimento histórico cultural do homem, na construção desse conhecimento em busca de melhores condições de vida para todos.

Referências

ARAÚJO, E. S. Matemática e Infância no “Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil”: um olhar a partir da teoria histórico-cultural. ZETETIKÉ, Campinas, v. 18, n. 33, p. 137-172, jan./jun. 2010.

ARCE, A.; MARTINS; L. M. (Orgs.). Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil? Campinas, Alínea, 2007.

AZEVEDO M. G.; MIGUEIS, M. R. Educação Matemática na Infância. Desafios que potencializam o desenvolvimento. In: TAVARES, J. et al. Actas do Simpósio Internacional “Activação do Desenvolvimento Psicológico”. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2006.

CASCAVEL (PR). Proposta curricular. Prefeitura Municipal de Cascavel. 2004/2006. Disponível em: <http://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/09072009_curra_culo_para_rede_publica_municipal_de_ensino_de_cascavel_-_educacao_infantil.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2011.

DAMAZIO, A.; ALMEIDA, O. R. Uma abordagem histórico-cultural dos conceitos numéricos cotidianos de crianças da educação infantil. Contrapontos, v.9, n.3, p.65-78, Itajaí, set/dez, 2009.

DAMAZIO, A. et al. Conhecimento matemático na educação infantil. In: FLÔR, D. C.; DURLI, Z. (Orgs.). Educação infantil e formação de professores. Florianópolis: Editora da UFSC, 2012.

-
-
- DUHALDE, M. E.; CUBERES, M. T. G. A revolução de problemas, procedimentos e atitudes a granel. Encontros iniciais com a matemática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- GAMBA, L. M. Contribuições de Vygotsky à educação matemática. Bauru, 2012.
- GRUPO DE ESTUDOS DO ENSINO E APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA NA INFÂNCIA – GEPEAMI. Matemática na infância: fascículo correspondência uma a um. Pirassununga: Prefeitura Municipal de Pirassununga/Secretaria de Educação, 2010.
- GIARDINETTO, J. R. B. O lúdico no ensino da matemática na perspectiva vigotiskiana do desenvolvimento infantil. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Orgs.). Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil? Em defesa do ato de ensinar. Campinas: Alínea, 2007.
- IFRAH, G. Os números: a história de uma grande invenção. 4. ed. São Paulo, Globo, 1992.
- KAMII, C. Ensinar a Raciocinar. Pátio Educação Infantil, ano IX, n. 29, outubro 2011.
- LORENZATO, S. Por que não ensinar Geometria? Revista da Sociedade Brasileira de Educação Matemática, Blumenau, n. 4, p. 3-13, jan./jun. 1995.
- MARTINS, L. M. O ensino e o desenvolvimento da criança de 0 a 3 anos. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Orgs.). Ensinando aos pequenos. Campinas: Alínea, 2009.
- MONTEIRO, P. As crianças e o conhecimento matemático: Experiências de Exploração e ampliação de conceitos e relações matemáticas. 2010. Disponível em: <portal.mec.gov.br> Acesso em: 22 mai. 2012.
- MOURA, M. O. Controle da variação de quantidades e atividades de ensino. São Paulo: USP, 1996.
- MOURA, M. O. Matemática na infância. In: MIGUEIS, M. R.; AZEVEDO, M. G. (Orgs.). Educação matemática na infância: Abordagens e desafios. Vila Nova de Gaia: Gaileiro, 2007.
- MUKHINA, V. Psicologia da idade pré-escolar. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- PASQUALINI, J. C. Princípios para a organização do ensino na educação infantil na perspectiva Histórico-Cultural: um estudo a partir da análise da prática do professor de educação infantil. 2010. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2010.
- PATOS DE MINAS. Proposta curricular. Prefeitura Municipal de Patos de Minas, Secretaria Municipal de Educação. 2005/2008. Disponível em: <http://www.patosdeminas.mg.gov.br/downloads/proposta_curricular/PROPOSTA%20CURRICULAR%20vol%201%20-%20Pressupostos%20Teoricos.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2012.

RUBINSTEIN, S. L. Princípios de psicologia geral. Lisboa: Estampa, 1976.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Orientações curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para Educação Infantil/Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME/DOT, 2007.

VYGOTSKI, L. S. Desarrollo de las operaciones aritméticas. In: _____. Obras escolhidas (Tomo III). Madrid: Visor, 1995.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2007.



Ciência

Jorge Neves¹

A Ciência é uma área nuclear do currículo da Educação Infantil em nossa Proposta Pedagógica, organizada em duas sub-áreas: Ciências da Natureza e Ciências da Sociedade. Antes de entrarmos na exposição sobre o objeto, objetivos, conteúdos e orientações didáticas em cada subárea, convidamos você, professor, a uma reflexão introdutória sobre o ensino de ciências na educação infantil. Ao propormos o ensino de ciências como dimensão fundamental do trabalho pedagógico no segmento de ensino que atende a faixa etária de zero a cinco anos, estamos assumindo um posicionamento teórico que é, ao mesmo tempo, político-pedagógico.

O ensino de ciências na educação infantil: reflexões a partir de uma ontologia dialética

Quando tratamos de educação é muito comum que as pessoas se remetam a um campo muito extenso de práticas educativas e, portanto, tenham um universo muito amplo de significados. Mas, quando tratamos da relação entre educação e ciência é muito provável que se pense em práticas específicas de educação, aquelas nas quais a aprendizagem é articulada sistematicamente ao ensino. Com efeito, o ensino é próprio das esferas sistematizadas da educação, e não da educação informal, isto é, daqueles processos de aprendizagem que se dão espontaneamente e sem sistematização na vida cotidiana. As

¹Licenciado em Pedagogia pela UNESP/Bauru e Mestrando em Educação pela UNICAMP, estuda os fundamentos da Educação e atua como educador no SESC.

formas sistematizadas de educação, a educação formal e não formal, são marcadas por atividades que requerem planejamento, definição de objetivos, adoção de métodos específicos, determinadas concepções de aprendizagem e desenvolvimento humano, e conseqüentemente, dependem de uma estreita relação com o conhecimento científico. Nesse sentido, trataremos da relação entre educação e ciência a partir do materialismo histórico-dialético, considerando ontologicamente a especificidade do ser social e seu desenvolvimento, a fim de introduzir uma reflexão sobre o currículo, os conteúdos, o ensino e a aprendizagem de ciências na educação infantil, a partir de uma perspectiva que não relativiza a importância do ensino do conhecimento sistematizado para o desenvolvimento das crianças pequenas.

Do ponto de vista pedagógico, tomar a educação de uma perspectiva científica é muito razoável, já que há um relativo entendimento de que a pedagogia, sendo ciência da educação, é um campo de conhecimento que precisa compreender seu objeto a partir de métodos científicos. Porém, dentro das diversas teorias pedagógicas não há um consenso de que o objeto de ensino da educação formal deva ser o conhecimento sistematizado, afinal, com frequência se defende que o que importa à escola é reforçar o conhecimento pró-

prio das realidades particulares, espontâneas e cotidianas dos alunos, ou evidenciar a questão dos valores de modo abstrato, dicotomizado dos conteúdos. A defesa do espontaneísmo que toma o conhecimento científico de forma pejorativa é, certamente, equivocada, pois as atividades próprias da educação infantil, como os jogos de papéis, a ludicidade e a convivência entre as crianças no brincar, por exemplo, cumprem um papel fundamental no desenvolvimento infantil, e justamente por isso, devem ser organizadas de maneira sistemática e diretiva, e os conteúdos acerca do mundo social e natural as enriquecem e ampliam.

É bem verdade que as crianças da educação infantil ainda não operam com conceitos e abstrações sofisticadas, em função da peculiaridade desse período de desenvolvimento, mas os educadores devem trazer o conhecimento sobre a natureza e a sociedade de maneira a iniciar uma compreensão sistemática do mundo, a partir de atividades adequadas a este contexto. Assim, a socialização do conhecimento científico, filosófico e artístico a partir do ensino é decisiva para as crianças pequenas e deve ser pensada tendo em vista sua peculiaridade, pois é evidente que não podemos ignorar as significativas diferenças entre o ensino na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio e no ensino superior. É pre-

ciso, pois, compreender tais especificidades e estabelecer uma atividade de ensino que, lúcida de seus conteúdos, de seus métodos, de sua peculiaridade, de seu papel político, de seus valores e também de seus limites, permita aprendizagens significativas para que estas produzam desenvolvimento.

Essa defesa do ensino sistematizado e da não relativização dos conteúdos implica assumir que eles possuem uma dimensão política, na medida em que a situação objetiva de nossa sociedade é de negação do conhecimento para aqueles que, em função da marginalização social, não têm acesso ao conhecimento sistematizado. Pretender superar essa condição, tendo em vista as especificidades e limites da educação em sua relação com os demais complexos sociais é assumir uma postura anticonservadora, pois o que está largamente posto hoje é a privatização do conhecimento, e não sua ampla socialização.

Assumir essa postura político-pedagógica diante dos conflitos de classe e das demais relações de poder na sociedade burguesa é, pois, imprescindível para quem se ocupa da prática pedagógica. Porém, ser consequente com nossas posições políticas estando envolvidos com a especificidade da educação implica também uma reflexão permanente e especificamente pedagógica sobre os conteúdos a serem ensinados

e acerca dos métodos mais apropriados para cada contexto e cada etapa do desenvolvimento. Por isso, é preciso que a defesa do ensino sistematizado, inclusive para a educação infantil, não seja fundamentada de modo abstrato, como um mero imperativo moral ou como um fetiche que submete crianças pequenas a uma multiplicidade de tarefas apenas para satisfazer desejos reificados dos adultos. Deve, sim, estar articulada à necessidade concreta de compreender criticamente as relações sociais, a natureza e a relação entre ambas. Para tanto, trata-se de estabelecer uma reflexão pedagógica interessada na totalidade social, e não em análises fragmentadas e desarticuladas dos conteúdos e atividades propostas. Esta reflexão precisa envolver as dimensões pedagógica, psicológica, política, filosófica, sociológica, econômica, ontológica e atentar para as práticas sociais marcadas pelas relações de poder, de exploração e opressão, isto é, sem fazer uma leitura ingênua das barreiras que se colocam para uma autêntica autoconstrução humana. Esta permanente atenção ao estado de coisas da sociedade e a busca permanente por conhecimento são imprescindíveis para a qualidade da prática educativa. Por isso, a fundamentação dos educadores acerca de sua competência pedagógica e de seu compromisso político a partir de uma perspectiva crítica e dialética

da ciência é central para a prática educativa e, para tanto, é imprescindível uma formação sólida e permanente dos educadores, o que é um problema na atual configuração das condições do trabalho assalariado.

Pode causar estranhamento nos reportarmos à autoconstrução do ser social e sua relação com a natureza para discutir o lugar do ensino e da aprendizagem de ciências, mas para pautarmos concretamente a práxis pedagógica é preciso situá-la no chão sócio-histórico concreto da autoconstrução da humanidade em sua relação com a natureza. A necessidade do ensino de ciências não se apoia em um imperativo moral abstrato ou metafísico, tampouco em uma exigência a um retorno à espontaneidade natural, mas na especificidade do próprio desenvolvimento do ser social e de sua peculiar relação com a natureza, com os fenômenos e legalidades das esferas inorgânica, orgânica e social. Tal prática pedagógica deve se pautar em uma “ontologia” dialética, isto é, em uma “teoria do ser” que reflita sobre a essência e o fenômeno do desenvolvimento natural e social, sobre quais são as determinações essenciais, universais e o que é particular, conjuntural no movimento do ser. Buscar aquilo que é essencial, que permanece na mudança, que está para além da imediaticidade das aparências é uma das principais características da ciência dialética, e é um processo que pode começar na educação infantil, sem agredir a especificidade do desenvolvimento das crianças pequenas.

Assim, compreender ontologicamente o ser social implica ter em conta sua relativa autonomia e sua interdependência com as outras esferas do ser, quais sejam, o ser inorgânico mineral e o ser orgânico dotado de vida. Nós, seres humanos, também somos seres vivos, temos uma base biológica que possui elementos inorgânicos e que responde às leis da natureza: nascemos, crescemos, nos reproduzimos e morremos. Porém, do mesmo modo que o ser mineral inorgânico é diferente do ser vivo orgânico, o ser social é muito diferente dos demais seres presentes na natureza.



Ser Inorgânico – Ser Orgânico – Ser Social

Figura 1: Esferas do Ser. Fonte: Elaborado pelo autor.

O ser social supera por incorporação as dimensões do ser mineral inorgânico (os nutrientes presentes no nosso corpo, por exemplo) e do ser orgânico (a estrutura vital que forma os sistemas dos seres vivos, por exemplo). Sem estar liberto das

mesmas leis que regem a natureza, o ser social se tornou social porque deu um salto ontológico, por um longo período de tempo, para além da dimensão meramente natural, transformando a natureza e produzindo sua própria existência de acordo com suas necessidades e seus valores, ao invés de apenas se adaptar perpetuamente à natureza e agir por instintos herdados geneticamente. A transformação da natureza, isto é, a produção da materialidade da vida social, é uma atividade exclusiva do ser social, pois os outros seres vivos apenas se adaptam instintivamente ao meio em que vivem, agindo permanentemente em função de sua própria sobrevivência.

A essa transformação da natureza pelo ser social chamamos “trabalho”. Entende-se aqui o trabalho em seu sentido universal, isto é, a atividade que diferencia o gênero humano do ser meramente natural, independente da etapa histórica, mas em cada etapa histórica da humanidade a transformação da natureza é feita de modo peculiar pela humanidade. O trabalho é uma práxis social decisiva porque é responsável pelo “salto ontológico” que a humanidade deu, superando a condição de um ser meramente biológico, como os outros animais, para um ser biológico com uma dimensão social, e essa dimensão social determina radicalmente o desenvolvimento humano. Diferentemente dos animais, somos seres sociais

porque, através do trabalho, produzimos intencionalmente a materialidade da nossa vida social, e isso só é possível porque somos capazes de “teleologia”, isto é, somos capazes de antecipar na consciência nossas ações antes de executá-las, através da mediação fundamental da linguagem, do pensamento, do conhecimento e dos valores. Assim, o ser social é um sujeito que “põe” no mundo suas ações, e esse “pôr-teleológico” é um ato deliberado que, diante de uma necessidade concreta, escolhe entre alternativas possíveis o modo de produzir sua existência de forma mais adequada a suas finalidades. Na escolha entre as alternativas são fundamentais as valorações que singularmente os seres humanos fazem, julgando o que é mais apropriado para satisfazer suas necessidades, e este é o fundamento ontológico da moral, da ética, dos complexos valorativos próprios das atividades sociais. É evidente que em cada etapa histórica, e a depender de múltiplas determinações particulares, a sociedade coloca diferentes necessidades e possibilidades aos indivíduos e classes, portanto, o desenvolvimento humano é determinado por um processo contraditório e não linear, marcado tanto por conquistas autênticas como por violências, exploração e opressão.

Assim, a partir da transformação da natureza por atos teleológicos que visam transformar a objetividade e co-

locando em movimento nossas ações, também nos transformamos subjetivamente, refletindo sobre nossos acertos e nossos erros nós modificamos a nossa personalidade, afastando as barreiras naturais, produzimos o autodomínio de nossa conduta social, enfim, nos desenvolvemos subjetivamente. Dessa forma, a relação dialética entre a dimensão social e a natural é profunda e, portanto, exige uma clara distinção ontológica entre ambas, tomando com clareza que o ser social é, antes de tudo, o único ser capaz de trabalho e sujeito de sua autoconstrução, tal como pontua Lukács:

O ser humano foi caracterizado como o animal que frequentemente constrói suas próprias ferramentas. É correto, mas é preciso acrescentar que construir e usar ferramentas implica necessariamente, como pressuposto imprescindível para o sucesso do trabalho, o autodomínio do homem aqui já descrito. Esse também é um momento do salto a que nos referimos, da saída do ser humano da existência meramente animal. Quanto aos fenômenos aparentemente análogos que se encontra nos animais domésticos, por exemplo o comportamento dos cães de caça, repetimos que tais hábitos só podem surgir pela convivência com os homens, como imposições do ser humano sobre o animal, enquanto aquele realiza por si o autodomínio

como condição necessária para a realização do trabalho dos próprios fins autonomamente postos. Também sob esse aspecto o trabalho se revela como o veículo para autocriação do homem como homem. Como ser biológico ele é produto do desenvolvimento natural. Com a sua autorrealização, que também implica, obviamente, nele mesmo um afastamento das barreiras naturais, embora jamais um completo desaparecimento delas, ele ingressa num novo ser, autofundado: o ser social (LUKÁCS, 2013, p. 82).

Dessa forma, todas as atividades humanas têm seu modelo no trabalho porque, tal como ele, todas as atividades humanas são provocadas por necessidades, dirigida para fins, implicam escolha entre possibilidades (valorações), produzem transformações no sujeito e remetem para além de si mesmas, criando novas necessidades e novas possibilidades. Isso não quer dizer que todas as atividades humanas sejam trabalho, mas que o trabalho é a raiz de todas elas. Assim, como ele remete para além de si mesmo e cria novas necessidades, seu desenvolvimento através dos tempos permitiu o surgimento da ciência, da educação, da arte, mais tarde da política, do direito, enfim, de todas as práxis sociais, com suas especificidades em cada momento histórico. Ontologicamente, o desenvolvimento humano é marcado, portanto, por uma crescente

criação de novas atividades para além do trabalho.

Esse desenvolvimento da sociabilidade humana exigiu um crescente domínio da natureza, da compreensão dos fenômenos naturais, das estações do ano, do trato com a caça, com a terra, com os alimentos, bem como das formas sociais de organização da produção e da vida em sociedade, portanto, exigiu uma atividade que acumulasse os conhecimentos sobre a realidade. Surge historicamente então, a partir do trabalho, a ciência. A função social da ciência, isto é, o papel que ela desempenha historicamente é o de compreender a gênese, a especificidade e o desenvolvimento do real, seja sobre o ser natural (física, química, biologia, geologia, etc.) seja acerca do ser social (filosofia, sociologia, política, economia, pedagogia, psicologia, etc.). A compreensão científica do real passa pelo desvelamento da relação entre a aparência e a essência dos fenômenos, entre aquilo que é essencial e aquilo que é fenomênico, as determinações fundamentais e as determinações eventuais de determinado objeto, bem como sua relação com a totalidade. Tratando da necessária profundidade do conhecimento científico, Marx aponta a necessidade da superação da aparência, das determinações imediatas:

Isso parece um paradoxo e contraditório com a observação de todos os dias.

Mas também parece paradoxal que a Terra gire ao redor do Sol e que a água seja composta por dois gases inflamáveis. As verdades científicas são sempre paradoxais quando julgadas pela experiência de todos os dias, que somente capta a aparência enganadora das coisas (MARX, 2004, p. 68).

Para que esse conhecimento não tenha que ser redescoberto por cada indivíduo singular, é necessária uma atividade que socialize o conhecimento acumulado socialmente. Neste sentido, ontologicamente a educação pode ser entendida, em sua relação com o trabalho, a ciência e a totalidade social, como o complexo social que socializa conhecimentos e valores acerca da realidade:

Porém, o essencial da educação dos homens, pelo contrário, consiste em capacitá-los a reagir adequadamente aos acontecimentos e às situações novas e imprevisíveis que vierem a ocorrer depois em sua vida. Isso significa duas coisas: em primeiro lugar, que a educação do homem – concebida no sentido mais amplo possível – nunca estará realmente concluída. Sua vida, dependendo das circunstâncias, pode terminar numa sociedade de tipo bem diferente e que lhe coloca exigências totalmente distintas daquelas, para as quais a sua educação – no sentido estrito – o preparou (LUKÁCS, 2013, p. 176-177).

Assim, o desenvolvimento das atividades humanas em sua relação com a natureza permitiu a criação de atividades “puramente sociais”, ou seja, cada vez mais independentes da natureza, tais como a produção de conhecimento, a ciência, e a socialização desse conhecimento, a educação, a simbolização estética do mundo, a arte, entre outras. Para o materialismo histórico-dialético, o desenvolvimento humano é entendido como um “afastamento das barreiras naturais”, pois quanto mais nos tornamos independentes da natureza, mais nos desenvolvemos: o avanço da medicina nos deixa menos vulneráveis às doenças, a tecnologia nos libera de ter que executar tarefas pesadas, o controle de nossa conduta nos permite refletir melhor e agir de modo menos imediato, por exemplo. Trata-se de um processo de desenvolvimento para o qual a aprendizagem é fundamental, como assinala Martins:

Entre aprendizagem e desenvolvimento se estabelece uma unidade contraditória, na qual cada nova aquisição se estrutura sobre a base de aquisições anteriores, determinando sua reestruturação e novas relações internas entre si, graças às quais se processam mudanças decisivas para a complexificação psíquica. Mas, para que de fato operem desse modo, devem ter como resultado a promoção do domínio da própria

conduta. Vigotski estabeleceu um paralelo entre o controle que o homem desenvolvido conquistou sobre as forças externas e o domínio, na etapa superior de seu desenvolvimento psíquico, que conquista sobre suas próprias reações (MARTINS, 2013, p. 102).

A dependência da humanidade com a natureza é definitiva, posto que sem transformá-la não temos reprodução social possível, porém nosso desenvolvimento permite nos afastarmos das barreiras naturais, tanto na relação com a materialidade natural quanto em nossa personalidade, através do autocontrole de nossa conduta. Essa dialética entre dependência e autonomia diante da natureza se torna cada vez mais evidente, já que a humanidade necessita cada vez mais de equilíbrio ambiental, precisando regular sua atividade social de modo que não transforme irresponsavelmente a natureza e acabe por colocar em risco de extinção o próprio gênero humano. Por isso, sobretudo em função da degradação ambiental provocada pelo capital, setores da sociedade tem se dado conta da necessidade de equilibrar sua relação com a natureza a fim de que haja condições adequadas de desenvolvimento, e isso implica agir menos espontaneamente, naturalmente, mas de modo reflexivo, consciente e crítico.

É evidente que esse processo de desenvolvimento é marcado por contradições, o avanço das tecnologias carrega consigo violência social, exploração, opressão, destruição irresponsável da natureza, afinal o desenvolvimento histórico da sociedade nunca foi linear e emancipatório para todos, sobretudo nas etapas em que a humanidade não tinha consciência elaborada o suficiente para compreender as relações sociais de modo articulado. Hoje a humanidade tem acumulada uma compreensão suficiente da história e da totalidade social para tornar claras essas contradições e assim pautar as mudanças necessárias de modo consciente. Porém, o acesso à organização e ao conhecimento sistemático é desigual para as desiguais classes da sociedade, e na etapa histórica das sociedades de classes, escravismo, feudalismo e capitalismo, a transformação da natureza em materialidade de uso social se tornou uma forma de exploração de uma classe sobre outra, através da exploração do trabalho assalariado. No capitalismo desenvolvido, a transformação de todas as dimensões da vida humana em mercadoria acaba por reduzir todas as práticas sociais (educação, ciência, arte, saúde, etc.) em trabalho assalariado, fonte de privilégios para uma minúscula parcela da população, proprietária dos meios de produção.

Assim, o trabalho que permitiu o surgimento de práxis sociais tais como a educação, a ciência e a arte, nas sociedades de classe se tornou sinônimo de troca de mercadorias, pautados no valor de troca e na potencialidade da extração de mais-valor. É preciso compreender que esse fenômeno é uma construção histórica e social próprio das sociedades de classes, e que precisamente por isso deve ser revertido conscientemente pela luta política, de modo que o trabalho ocupe o menor tempo possível da humanidade e para que essa se ocupe efetivamente das outras atividades propriamente sociais (educação, ciência, arte, filosofia, esportes), sem que estas sejam mercantilizadas pela classe dominante e esvaziadas de seu significado e de seu potencial emancipatório. É evidente que isso só é possível com a organização efetiva da classe trabalhadora no processo de lutas de classes. Importa aqui não confundir trabalho em sentido ontológico universal - a transformação da natureza - com qualquer trabalho assalariado, próprio das sociedades de classes, já que nestas qualquer atividade que gere lucros é considerada como "trabalho": vender arte, vender educação, vender saúde, vender lazer, etc. Para compreender corretamente essas contradições, portanto, é necessária uma ciência que não relativize o conhecimento objetivo do mundo natural e social, e é a isso que

se propõe a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural quando defendem o acesso irrestrito ao conhecimento elaborado.

Assim, é evidente que para que as atividades humanas tenham êxito é preciso que o ser social compreenda a realidade de forma mais objetiva possível, pois disso depende sua sobrevivência, seu desenvolvimento e a desconstrução de toda barreira que se coloca ao pleno desenvolvimento da humanidade. A construção do conhecimento – a ciência e a atividade de pesquisa - e a socialização desse conhecimento - a educação e a atividade educativa - são, pois, uma exigência do próprio trabalho, portanto, os conhecimentos sobre a distância da natureza e das formas mais apropriadas de transformá-la precisam ser socializados, ou então toda descoberta seria enterrada com a morte de seu descobridor. Assim, uma geração ensina para outra aquilo que a humanidade já descobriu e que não precisa ser redescoberto por cada um dos indivíduos singularmente. Nesse sentido, a criação do novo depende da assimilação daquilo que a humanidade já conquistou e construiu: “Os homens fazem a sua própria história; contudo, não a fazem de livre e espontânea vontade, pois não são eles que escolhem as circunstâncias sob as quais ela é feita, mas estas lhe foram transmitidas assim como se encontram” (MARX, 2011, p.

25). É evidente que a criticidade diante do já elaborado é decisiva, na medida em que as objetivações humanas não são, necessariamente, autênticas. Nesse sentido, é indispensável encaminhar o conhecimento científico e rigoroso da realidade em sentido emancipatório do ponto de vista ideológico e valorativo, e não em sentido conservador, reacionário e privatizante.

Na atual etapa histórica, o modo de produção capitalista alcançou um desenvolvimento tecnológico altíssimo, porém, devido às contradições próprias de uma sociedade que preza pelo aumento das taxas de lucro a qualquer custo, mais coloca em risco a natureza e a própria humanidade do que garante qualidade de vida e equilíbrio na relação entre sociedade e natureza. Posto que nessa sociedade as oportunidades e o acesso ao conhecimento são rigorosamente desiguais, é decisivo que se defenda a ampla socialização do conhecimento científico. É por isso que a construção de um currículo para o ensino de ciências na educação infantil que preze pelo conhecimento sistematizado é indispensável, e é preciso situá-lo como instrumento de compreensão das especificidades do ser mineral inorgânico, do ser orgânico e do ser social, bem como a relação entre eles, sua gênese e desenvolvimento, de maneira adequada à educação infantil. Assim, estaremos contribuindo para que o acesso ao

conhecimento não fique reduzido aos setores privilegiados da sociedade.

Com efeito, a tarefa fundamental de uma prática educativa assentada sobre esses fundamentos é possibilitar que os alunos superem sua visão caótica e sincrética do mundo e sejam capazes de realizar sínteses, de articular conhecimentos particulares que esclareçam a totalidade do mundo natural e social e de suas contradições. Neste sentido, a prática educativa é uma mediação que realiza análise de um conteúdo a fim de constituir uma síntese da realidade, como esclarece Saviani:

Simplemente estou querendo dizer que o movimento que vai da síncrese (“a visão caótica do todo”) à síntese (“uma rica totalidade de determinações e relações numerosas”) pela mediação da análise (“as abstrações e determinações mais simples”) constitui uma orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo de transmissão-assimilação de conhecimentos (o método de ensino) (SAVIANI, 2006, p. 74).

Nesse sentido, a especificidade ontológica da atividade científica é a produção de conhecimento e a especificidade da atividade educativa é a socialização do conhecimento, e ambas estão intimamente relacionadas, cabendo ao

ensino a superação da visão caótica e desarticulada do mundo através da socialização de conhecimentos e valores. É preciso reforçar que essa posição demanda um grande cuidado pedagógico no trato das questões das ciências para uma etapa tão específica quanto a das crianças da educação infantil. É muito comum que se trate pedagogicamente a educação infantil como um espaço no qual se deve apenas reforçar as experiências cotidianas da criança e a construção espontânea do seu conhecimento por ela mesma, empobrecendo assim suas possibilidades de desenvolvimento e condenando-a ao trato do caótico, do não sistemático e daquilo que já conhecem. É preciso que a escola, sem prescindir do vínculo com as atividades cotidianas, com a realidade das crianças e com o contexto da comunidade em que se situa, supere os conhecimentos espontâneos, operando com conceitos científicos, e ao retornar ao domínio da prática social, esclareça questões que antes eram caóticas e confusas para o domínio crítico do próprio cotidiano. Nesse sentido, Lukács esclarece de modo cristalino a relação entre uma cientificidade ontológica e a vida cotidiana:

Falando de modo bem geral, trata-se aqui, portanto, de uma cientificidade que não perde jamais o vínculo com a atitude ontologicamente espontânea da vida cotidiana; ao contrário, o que faz é depurá-la de forma crítica e de-

envolvê-la, elaborando conscientemente as determinações ontológicas que estão necessariamente na base de qualquer ciência. É precisamente nesse ponto que ela se contrapõe a toda filosofia construtivista – em termos lógicos ou outros quaisquer. O repúdio crítico das falsas ontologias surgidas na filosofia, porém, não implica, de modo algum, que essa cientificidade assuma uma atitude antifilosófica. Pelo contrário. Trata-se de uma cooperação consciente e crítica da ontologia espontânea da vida cotidiana com a ontologia corretamente consciente em termos científicos e filosóficos (LUKÁCS, 2012, p. 293).

Portanto, o vínculo da prática pedagógica com a dimensão cotidiana é importante, na medida em que a prática pedagógica na educação infantil não pode simplesmente partir de abstrações complexas, ignorando como ponto de partida aquilo que as crianças já conhecem. O cotidiano, aquilo que é empiricamente conhecido, deve ser ponto de partida direcionado à compreensão conceitual do mundo, e cabe ao educador esclarecer e instrumentalizar de modo crítico as práticas sociais globais, isto é, não apenas as que as crianças já conheciam previamente, mas também aquelas que elas podem e devem conhecer, pois fazem parte da práxis humana, seja para incorporá-las, seja para criticá-las. Assim, a prática

educativa não servirá apenas para reforçar conhecimentos caóticos e desconexos do mundo que as crianças já adquiriram de forma espontânea, mas se colocará em direção à compreensão efetiva da práxis social, a fim de que, paulatinamente, elas compreendam a natureza, a sociedade e suas relações de modo conceitual. Para tanto, é indispensável que a educação infantil valorize o planejamento e a sistematização de sua atividade.

Diante do exposto, a contribuição da perspectiva ontológica para o ensino de ciências na educação infantil indica para uma compreensão do ser enquanto totalidade, a fim de que a socialização do conhecimento científico, filosófico e artístico sistematizado seja encaminhada ideologicamente a partir de valores que indiquem para a problematização, com vistas à superação, da exploração de classe e da opressão de gênero, raça, orientação sexual ou qualquer tipo de violência hegemônica, sem prescindir das especificidades próprias da educação infantil.

REFERÊNCIAS

LUKÁCS, G. Para uma ontologia do ser social I. São Paulo: Boitempo, 2012.

LUKÁCS, G. Para uma ontologia do ser social II. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARTINS, L. M. O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2013.

MARX, K. O 18 de Brumário de Luís Bonaparte. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, K. Salário, preço e lucro. In: ANTUNES, R. (Org.). A Dialética do trabalho. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

SAVIANI, D. Escola e democracia. Campinas: Autores Associados, 2006.



Ciências da Natureza

GRUPO DE TRABALHO

Coordenador(es):

Jorge Cleber Teixeira Neves

Maria Angélica Savian Yacovenco

Integrantes:

Adriana Piccirilli Teixeira Paula

Fábio Schwarz Soares dos Santos

Márcia Barraviera Nóbrega

Rita de Cássia Bastos Zuquieri¹

Solange Santos Ferreira dos Reis

Vera Alice Moço Leutwiller

Bruna Di Richelly de Souza Padovini

ESPECIALISTAS DE ÁREA:

Marcela de Moraes Agudo

Lucas André Teixeira

PARECERISTA:

Hélio da Silva Messeder Neto

“A ciência faz um esforço para compreender o mundo, sua estrutura e suas leis. Busca regularidades, elabora teorias e estas devem provar sua validade no trato dos fenômenos” (SANTOS, 2012, p. 41).

“Mas também parece paradoxal que a Terra gire ao redor do Sol e que a água seja composta por dois gases altamente inflamáveis. As verdades científicas são sempre paradoxais quando julgadas pela experiência de todos os dias, que somente capta a aparência enganadora das coisas”. (MARX, 2004. p.68)

¹Esteve na coordenação desse GT no período de agosto de 2011 a fevereiro de 2014.

Essa proposta curricular tem por objetivo sistematizar e fundamentar o currículo do ensino de ciência na educação infantil, tendo como referencial teórico o materialismo histórico-dialético, a partir da unidade entre a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural.

Tratar do ensino e da aprendizagem de conteúdos de ciências da natureza na educação infantil não é uma tarefa simples, por algumas razões. Em primeiro lugar, porque não há um consenso no debate pedagógico sobre o papel do ensino sistematizado na educação infantil, pois algumas correntes pedagógicas defendem que o ensino direto e sistemático não cabe nessa etapa da educação. Essa postura que relativiza a importância do ensino não encontra respaldo na perspectiva teórica que fundamenta essa proposta curricular, pois o desenvolvimento das crianças da educação infantil depende decisivamente da organização consciente e sistemática das atividades de ensino. Em segundo lugar, tratar deste ensino e desta aprendizagem implica outra dificuldade, a de trazer para crianças pequenas a compreensão dos fenômenos da natureza e da relação da humanidade com esses fenômenos, o que exige uma didática específica e apropriada para esse fim.

Cabe, portanto, considerar as reflexões de Santos (2012, p. 41) para si-

tuarmos a ciência como elemento fundamental para a compreensão desses fenômenos:

A ciência faz um esforço para compreender o mundo, sua estrutura e suas leis. Busca regularidades, elabora teorias e estas devem provar sua validade no trato dos fenômenos. Adotamos a visão da ciência como saber capaz de levar o homem ao conhecimento das relações fundamentais que estruturam nosso universo. A ciência é um saber totalizante.

Tendo em vista a perspectiva da totalidade, faz-se necessário que a ciência entremeie todo o processo didático inserido no currículo da educação infantil.

A relação entre as ciências da natureza e o ensino na educação infantil é muito peculiar e exige formação sólida e reflexão dos educadores, pois se trata de propiciar, através do ensino escolar, o início de uma compreensão sistematizada dos fenômenos naturais, de sua gênese, de seu desenvolvimento, de suas transformações, de suas leis, de seu impacto nas sociedades humanas e do impacto das atividades humanas na natureza.

A defesa da socialização do conhecimento sistematizado em todas as fases da vida humana implica uma posição política bem definida pelo amplo acesso ao conhecimento científico, filosófico e artístico. Porém, não basta assumir

essa postura política. É preciso também uma reflexão pedagógica séria acerca de quais são os conteúdos nucleares de determinadas áreas do conhecimento que compõem as ciências da natureza (biologia, química, física etc.) e de quais são os meios pedagógicos mais adequados para que esse ensino gere aprendizagem e desenvolvimento às crianças da educação infantil.

Isto posto, é decisivo que tenhamos clareza de que as crianças dessa faixa etária não são capazes de operar com pensamento teórico desenvolvido, com abstrações sofisticadas, elaborando sínteses, afinal, elas ainda estão desenvolvendo a percepção da realidade por meio do contato imediato, empírico com o mundo, com as outras crianças e com os adultos. Por isso, a organização das atividades pedagógicas não pode ignorar as especificidades da periodização do desenvolvimento infantil. Deve, sim, propiciar a iniciação de conteúdos que as crianças não têm acesso em outros espaços e caminhar para a construção de uma relação conceitual com o mundo, superando a relação imediata e carente de conceitos. Ter em conta que as crianças pequenas lidam com o mundo de modo empírico, imediato, sem capacidade de síntese, não quer dizer que os professores devam reforçar apenas os conteúdos cotidianos, mas permitir atividades planejadas que envolvam conteúdos científicos, com

suas categorias, tratando dos fenômenos naturais, explicando suas relações de causalidade, demonstrando práticas importantes para uma relação sustentável entre a sociedade e a natureza. Assim, o ensino de ciências na educação infantil pode ser considerado o ponto de partida que contribuirá para o aprendizado da criança acerca dos fenômenos da natureza. Neste sentido, o aprendizado gera desenvolvimento ao longo da etapa escolar.

A Educação Infantil se constitui num período de experiências lúdicas, de percepções imediatas e questionamentos que podem ser explorados pelo professor. Indagações como: “De onde vem a lua?”, “Porque existe a noite?”, “Onde está o sol?”, “O que é a chuva?”, “Do que é feita a nuvem?”. Desde muito cedo, a criança estabelece relação com o mundo físico e natural, surgindo dúvidas e curiosidades. A observação, a exploração, a experimentação e a comunicação direta com os que a rodeiam, permite às crianças construir conhecimentos práticos, sincréticos sobre seu entorno. Para Arce (2011, p. 9) é “a curiosidade e a fascinação das crianças, que levam à investigação e à descoberta dos fenômenos naturais”. Esse interesse deve ser conduzido e planejado pelo professor de modo que supere os conhecimentos práticos em direção à apropriação conceitual do mundo. Isso não significa que a curiosidade e o inte-

resse das crianças devam ser ignorados, mas tomados como ponto de partida para uma percepção dos fenômenos naturais e suas peculiaridades. A apreensão desses conhecimentos enriquece seu repertório, estimula sua criatividade e possibilita o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, isto é, aquelas que dependem da atividade social mediada e que não são dadas geneticamente.

Quanto melhor o contato mediado da criança com os fenômenos da natureza e suas leis, maior será sua percepção sobre eles. De acordo com Arce (2011, p. 21) “[...] o mundo, para ela, é todo novidade, e sua curiosidade é a vontade de compreender, de conhecer o que a cerca”. Além de conhecer os fenômenos da natureza, suas características e seus processos, importa, também, conhecer as relações entre os seres humanos e o mundo natural, ou seja, as formas de dominação, transformação e preservação dos recursos naturais.

Para refletir sobre o ensino de ciências da natureza na educação infantil é necessário identificar e caracterizar seu objeto de estudo. O objeto de estudo indica a categoria mais ampla da área para produzir e aplicar seus conhecimentos, desvelando os aspectos da realidade. Tendo em vista que as Ciências da Natureza compreendem áreas como Biologia, Física, Química, Astronomia e Geociências, a definição de seu objeto

deve contemplar um aspecto comum entre suas especificidades. Desse modo, é objeto de estudo do ensino de ciências os fenômenos da natureza em seu processo de permanência e mudança, bem como a relação da sociedade humana com esses fenômenos. Portanto, os conteúdos do ensino de ciências da Natureza devem basear-se na inter-relação dos fatores físicos, químicos, biológicos e sociais, ou seja, na integração dinâmica entre mineral, biológico e social. Em função dessa interdependência, o eixo articulador dos conteúdos será a transformação da natureza, isto é, a relação da sociedade humana com os fenômenos da natureza.

É importante salientar que sendo o objeto de estudo das Ciências da Natureza os fenômenos da Natureza e o eixo articulador, a transformação, não significa deixar de lado o fato de que os conhecimentos produzidos pelas ciências da natureza sejam um produto da atividade humana. Tal como salienta Saviani (2013, p. 13),

[...] o que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens, e aí se incluem os próprios homens. Podemos, pois, dizer que a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica.

Assim, para além da dinâmica de relações entre os fenômenos naturais, o

ser humano é um agente de transformação, cuja forma de intervenção se dá a partir do trabalho, a transformação da natureza pela sociedade.

Com efeito, a definição do objeto de ensino implica também a adoção de uma didática apropriada, que atenda às características dinâmicas da periodização do desenvolvimento infantil. Os estudos fundamentados no referencial Histórico-Cultural nos colocam a necessidade de compreender sobre a interdependência entre o processo de ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento humano, especialmente pelo fato de essa perspectiva estabelecer a dialética como fundamento orientador das atividades do currículo.

Neste sentido, há de se considerar que tais fundamentos rompem com a ideia de que o aluno por si só constrói o conhecimento e que a mediação sistematizada não necessita do professor para promover o desenvolvimento da criança. Os estudos da escola de Vigotski, enfatizam a importância das ações instrumentalizadoras que promovem a apropriação da cultura histórica e socialmente acumulada, assim como o papel fundamental da escola e ativo do aluno nesse processo. Ao considerarmos que a cultura, a construção histórica e social da humanidade são elementos decisivos no desenvolvimento humano, o ensino escolar de Ciências deve socializar os conhecimentos mais elaborados (DUARTE, 2001) que foram construídos ao longo da história da humanidade, que se tornaram imprescindíveis e que devem ser apropriados por todos os indivíduos.

Nesse sentido, Eshach (2006 apud STUDART, 2011, p.11)² destaca algumas razões que favorecem a exposição das Ciências para as crianças durante a infância:

[...] o ato de expor estudantes à ciência desenvolve atitudes positivas em relação a ela; a exposição precoce aos fenômenos científicos leva a uma compreensão melhor dos conceitos científicos a serem estudados posteriormente de maneira formal; o uso da linguagem cientificamente culta na infância influencia o desenvolvimento eventual dos conceitos científicos [...].

Nessa mesma direção, Saviani (2011, p.21) afirma que a escola tem um papel primordial ao iniciar o ensino com as crianças, pois permite não somente a passagem do senso comum para o conhecimento

²ESHACH, H. Science literacy in primary schools and pre-schools. Netherlands: Springer, 2006 (citado no prefácio de STUDART, In: ARCE, A.; SILVA, D. A. S. M.; VAROTTO, M. Ensinando ciências na educação infantil. Campinas: Alínea, 2011.

científico, “mas a passagem da mentalidade mágica, para a mentalidade científica, [...], portanto, cabe adotá-la desde a mais tenra idade”. Por isso é importante que a criança perceba que existe explicação para o girar do cata-vento, o subir das pipas ou o agitar das folhas das árvores, a partir da existência de um aspecto importante da natureza, que é o ar em movimento, que pode ser explorado e comprovado num trabalho organizado e sistematizado por meio da observação, de experimentos e de registros.

Assim, buscando o desenvolvimento de uma coerência que se distancie de perspectivas relativistas, considera-se que a Pedagogia Histórico-Crítica atende a essa exigência, enquanto pedagogia dialética que não prescinde da importância da apreensão dos conteúdos.

Com isso, é necessário entender que as ciências da natureza tiveram, e ainda possuem, determinações ideológicas na escolha dos objetos de pesquisa e nos processos para seu desenvolvimento. Uma leitura linear que toma a Ciência como uma elaboração de grandes gênios e fora da prática social, precisa ser superada. A Ciência, neste sentido, é determinada e determina a produção do tempo histórico. Outro ponto importante na ação do professor é compreender a Ciência na possibilidade de superação de uma teoria por outra. As Ciências, ao longo de sua complexa his-

tória, tiveram teorias científicas superadas. Este aspecto é importante e demonstra como que a unidade entre teoria e prática é inerente ao processo de produção de conhecimento científico.

Nesse sentido, o ensino de ciências na escola demanda viabilizar a superação do pensamento caótico do aluno em direção à capacidade de estabelecer relações, de classificar, de fazer generalizações, operar sínteses, que são capacidades próprias do universo científico. Nessa perspectiva, Arce (2011, p. 25) afirma que:

[...] não só o ambiente e a genética concorrem para o desenvolvimento do psiquismo, mas, principalmente, o processo de educação e ensino, mediado pelos adultos que, sendo portadores da experiência social, organizam a vida das crianças, criam determinadas condições para seu desenvolvimento e transmitem os conhecimentos das gerações precedentes (ARCE. 2011, p. 25).

Compreendendo que a mediação da educação escolar é decisiva ao processo de desenvolvimento humano, principalmente na Educação Infantil, Nascimento, Araújo e Migueis (2010, p.116) consideram que esse período escolar:

[...] tem também um papel central na criação das condições e das circunstâncias para a ocorrência do processo de formação histórica dos indivíduos,

na formação de funções psíquicas e formas de comportamentos essencialmente culturais.

Por isso, de acordo com estes autores, a Educação Infantil é concebida como uma parte da educação formal que possui propósitos singulares, não sendo apenas um período preparatório para a etapa seguinte da educação básica, pois se trata da formação de qualidades e capacidades específicas desse período da vida. Vale ressaltar que a defesa do ensino sistematizado não significa a busca de um desenvolvimento muito precoce, que ignora a importância da ludicidade, dos jogos de papéis, dos jogos e brincadeiras e da necessidade desses para as crianças pequenas. Não se trata de exigir delas atividades que não sejam apropriadas, apenas em nome de uma exigência social fetichizada.

Além disso, é importante que não subestimemos a capacidade de compreensão dos fenômenos pela criança da educação infantil, mas que a consideremos capaz da superação gradual dos conhecimentos espontâneos por meio do ato educativo. É possível e necessário ensinar ciências aos pequenos com estratégias apropriadas para o seu período do desenvolvimento³, por essa razão as orientações didáticas trazem sugestões de atividades e experimentos que contribuirão à aprendizagem do aluno. A seguir, apresentaremos os eixos organizados para área de ciências da natureza e as orientações didáticas, que propõem em forma de observações, experimentações, manipulações, comparações e registros, sob a mediação do professor, no sentido de proporcionar aos alunos da educação infantil a compreensão dos fenômenos da natureza e suas transformações.

Objetivo Geral do Ensino de Ciências da Natureza

Compreender os fenômenos da natureza em sua dinâmica de permanência e mudança, sua gênese e seu desenvolvimento, tendo como eixo a transformação da natureza, isto é, a relação da humanidade com a natureza.

A fim de contemplar o objetivo proposto e os métodos apropriados para o ensino de ciências da natureza na educação infantil, os conteúdos serão divididos em quatro eixos de trabalho. Os eixos

³A periodização do desenvolvimento infantil já foi tratada na fundamentação teórica desta proposta, no estudo sobre “A teoria do desenvolvimento infantil da Escola de Vigotski”.

agrupam os conteúdos conforme sua especificidade, de modo a facilitar o ensino e a aprendizagem de determinados objetos de estudos da ciência.

Os Eixos de trabalho são:

Eixo 1: Seres vivos;

Eixo 2: Ambiente e fenômenos naturais;

Eixo 3: O universo;

Eixo 4: Ser humano, saúde e qualidade de vida.

A divisão por eixos é necessária em função das especificidades dos conteúdos, mas não significa que tais eixos sejam independentes, portanto, devem ser trabalhados de modo articulado. Por exemplo, desenvolver atividades sobre meio ambiente implica tratar de **SERES VIVOS**, e discutir sobre o universo implica tratar dos fenômenos naturais. A seguir, serão apresentados os objetivos, conteúdos e orientações didáticas referentes a cada eixo.

EIXO 1: SERES VIVOS

Os seres vivos possuem características específicas que os diferenciam da matéria não-viva. As crianças realizam diversos questionamentos sobre este tema e precisam ser capazes de estabelecerem relações entre os seres vivos e o ambiente.

Este eixo trata especificamente dos seres vivos, e é necessária a diferenciação entre o que é vivo e o que não é vivo, o que constitui um ser vivo, suas diferentes formas, variações, evidenciando o ciclo da vida. Neste sentido, os alunos poderão se reconhecer como seres vivos, que possuem fases da vida como as plantas e outros animais. Além de ser vivo, o ser humano pertence ao grupo dos animais, o que suscita a necessidade de diferenciar os seres humanos dos demais animais, caracterizando-os em suas múltiplas especificidades.

Para além dos aspectos biológicos, é preciso destacar, também, que o ser humano se difere dos outros animais por ser um ser social, pelo fato de apresentar especificidades que lhe permitem o desenvolvimento de uma consciência a partir da relação com a realidade objetiva (DUARTE, 1993). Evidenciando este processo e estabelecendo as relações entre seres vivos e a matéria não-viva, é possível indicar que há um processo evolutivo em curso, que ocorre há muito tempo nas formas de vida no Planeta Terra.

OBJETIVO DO EIXO – SERES VIVOS

Reconhecer-se como um ser vivo a partir da compreensão da existência de outros seres vivos e matéria não viva, por meio da identificação de suas características e de suas relações no processo evolutivo.

CONTEÚDOS INFANTIL II E III

- Seres vivos e matéria não viva.

CONTEÚDOS INFANTIL IV E V

- Características dos seres vivos (bióticos) e da matéria não viva (abióticos).
- Fases da vida (nascimento, crescimento, reprodução, morte e decomposição).
- Animais e plantas.
- Minerais.

Sobre os seres vivos, o aluno da educação infantil precisa conhecer o que é o meio biótico e abiótico, reconhecendo-os como parte do ambiente e diferenciando-os. Nesse sentido, é fundamental que a criança compreenda as características dos seres vivos, sua formação, a necessidade da alimentação e da respiração para obter energia e manter-se vivo, bem como, que os seres vivos nascem, crescem, se reproduzem e morrem. Como sugestão de atividades o professor poderá identificar figuras, músicas, narração de histórias, teatro, fotos e desenhos que representem as fases da vida humana, explorando por meio de comparações entre o bebê, a criança, o jovem, o adulto e o idoso. Dessa forma, poderá pesquisar sobre a linha da vida da criança, construir sua árvore genealógica, concluindo com portfólio ou mural.

A música “A metamorfose das borboletas” da Turma do Cocoricó proporciona a compreensão do ciclo de vida da borboleta, com suas fases de vida, ampliando a compreensão da natureza. O trabalho com esta canção é uma possibilidade para tratar do tema.

As **PLANTAS** são seres vivos e fazem parte do meio biótico. Elas possuem diferentes estruturas como: caule, raízes, sementes, frutos, flores e folhas, os quais poderão ser observados por meio de passeio pela escola, identificando, até mesmo, as plantas que não possuem todos esses constituintes.

Existe uma classificação que precisa estar clara e ser amplamente compreendida pelos professores. A complexidade destes processos e desta classificação não será totalmente ensinada aos alunos da educação infantil, mas mostrar a eles que as plantas são diferentes e podem ser agrupadas por suas características em comum. As plantas estão classificadas do seguinte modo: briófitas, pteridófitas, gimnospermas e angiospermas.

Nesse sentido, o professor precisa compreender que o musgo é uma briófita, ou seja, uma planta que não possui vasos condutores. Uma samambaia, por exemplo, é um representante das pteridófitas, plantas que não possuem sementes e sua reprodução se dá, inclusive, mas não só, por meio dos esporos, estruturas que são facilmente identificadas embaixo de suas folhas. As pteridófitas não possuem sementes, mas possuem os vasos condutores. Ou seja, neste sentido, estas plantas têm características evolutivas mais derivadas em relação às briófitas. As gimnospermas são plantas que

não possuem frutos, como os pinheiros e as araucárias, enquanto que as angiospermas possuem frutos, como a goiabeira. Essas plantas são encontradas nas escolas e podem ser observadas e estudadas pelos alunos.

É necessário incentivar as crianças sobre a importância das plantas, propondo, por exemplo, o cultivo de espécies que são utilizadas pelos seres humanos como alimento: hortelã, erva-doce, camomila, cidreira, cheiro-verde, alface, feijão, girassol, milho, o que possibilita a observação diária das etapas do crescimento e da produção. Neste sentido, é possível também salientar que existem as plantas comestíveis, as ornamentais, as frutíferas e as aromáticas. O professor poderá abordar o tema de forma lúdica, salientando que a planta é um ser vivo e que, assim como nós, seres humanos, necessita de luz, água, oxigênio e nutrientes para viver e se desenvolver. Ao trabalhar as classificações e categorias, o professor estará contribuindo para o desenvolvimento do pensamento da criança, por meio dos processos de comparação, análise, síntese e generalização.

No conteúdo ANIMAIS, o professor propiciará à criança entendimento sobre as características dos animais quanto às distintas classificações, como os vertebrados: os mamíferos, as aves, os répteis e os anfíbios; e os invertebrados: os insetos, as aranhas e os caranguejos.

Outra diferenciação se refere ao hábitat, como os aquáticos e os terrestres, indicando, inclusive, animais que não existem mais, que foram extintos, mas que já habitaram a Terra, e quanto à sua reprodução e desenvolvimento, como os ovíparos, vivíparos e os ovovivíparos. Em relação a sua constituição física, há animais que possuem pêlos e outros que possuem penas ou escamas.

Na educação infantil, conhecer essas classificações permite à criança perceber a diversidade existente no universo animal; as ações propostas pelo professor devem proporcionar condições para que a criança seja capaz de identificar as diferenças e semelhanças. O acesso a esse conhecimento instiga a curiosidade da criança sobre o mundo que a cerca e, em especial, sobre os animais que não fazem parte do seu cotidiano.

Os animais possuem uma relação com o modo como o homem produz a vida na sociedade, em seus diversos âmbitos. Por meio do trabalho, compreendido como atividade vital humana (DUARTE, 1993), o homem transforma a natureza para suprir suas necessidades, tal como na alimentação, nos instrumentos de trabalho, na habitação, na vestimenta, dentre outras. Neste sentido, é importante salientar com os alunos a relação entre o homem e os animais em geral e evidenciar os animais domésticos, cachorro e gato, por exemplo. Nesta relação, os

comportamentos dos animais domesticados são largamente definidos pela atividade social humana, constituída intencionalmente.

A título de ilustração, um fato interessante para mostrar aos alunos é o processo de domesticação do cão. Os homens, em um momento de sua história, precisavam caçar e, para isso, passaram a domesticar os lobos, contando com seu instinto de caça, facilitando a captura de alimentos. Um intermediário entre os lobos e os cães são os dingos, que vivem na Austrália. Assim, a domesticação dos animais responde a uma determinada satisfação das necessidades humanas, assumindo variadas funções de acordo com as necessidades históricas.

Os animais podem ter uma substância para sua proteção contra predadores. Alguns, como o escorpião, a cobra e a aranha, podem inocular substâncias ao se sentirem ameaçados. Estas substâncias, se inoculadas em seres humanos, podem causar um grande perigo à sua saúde. Existem duas substâncias distintas que funcionam como mecanismo de defesa de alguns animais: a peçonha e o veneno. A peçonha é uma toxina animal inoculada através da pele, por meio de dentes ou espinhos, por exemplo. O veneno pode ser produzido por plantas ou animais, ou ter origem até mesmo mineral, e não é inoculado, pois o envenenamento ocorre por meio da ingestão. Exemplos de animais pe-

çonhentos: algumas cobras, aranhas e abelhas; exemplos de animais venenosos: algumas taturanas, alguns peixes e alguns anfíbios.

Esses mecanismos de defesa se dão entre presas e predadores na cadeia alimentar, que é constituída por diferentes organismos que se relacionam em função da alimentação. Nestas relações, há os produtores, geralmente plantas, os consumidores primários, secundários e os decompositores. Quando o ambiente não é propício para a sobrevivência de animais e plantas, estas cadeias ficam desequilibradas, com isso, a chance de extinção de uma espécie animal ou vegetal, por exemplo, é grande. Com as grandes intervenções humanas devastadoras da natureza, a destruição de cadeias alimentares é alta. Assim, a extinção de animais e plantas se revela uma realidade.

Uma possibilidade para explorar esse tema é a leitura do livro “Animais”, de Ingrid Biesemeyer Bellinghausen, RHJ Editora, cujo texto é uma adaptação da Declaração Universal dos direitos dos animais proclamada pela UNESCO.

É importante apresentar para as crianças os diversos tipos de **MINERAIS** e

seus usos sociais, como grafite, quartzos, gesso, diamante, pedras com propriedades magnética, vidros. É importante ressaltar para as crianças que minerais diferentes são feitos por substâncias diferentes e que por isso terão propriedades diferentes. Os estudantes podem desenvolver trabalhos com argila, para entender que é possível ter minerais maleáveis enquanto outros são mais duros e por isso seus usos são diferentes. Trabalhos com gesso também podem ser desenvolvidos. Os trabalhos devem ser feitos comparando os minerais para que eles possam manipular, indo além do espontaneísmo, mas comparando os diferentes materiais, com suas diferentes propriedades e com os diferentes usos pela humanidade. Ao final, os estudantes podem fazer um mural com os minerais que eles trabalharam.

Ao desenvolver as atividades, cabe ao professor adequar os conteúdos de acordo com o período do desenvolvimento de seus alunos, sejam do Maternal I e II ou Jardim I e II. Em síntese, espera-se que ao final do percurso de aprendizagem no interior desse eixo a criança possa ser capaz de compreender, a partir de uma vinculação ativa e afetiva com o conhecimento do mundo que a cerca:

- Que existem na natureza SERES VIVOS e MATÉRIA NÃO VIVA;
Que no vasto conjunto dos SERES VIVOS incluem-se plantas e animais, en-

tre eles os seres humanos e que embora guardem entre si traços semelhantes, cada uma dessas subcategorias comporta uma diversidade enorme de características e possibilidades;

- Que os seres vivos interagem entre si na natureza de formas diversas (cooperativas, predatórias etc.) e encontram-se em permanente mudança, ao mesmo tempo em que sua existência obedece a certas regularidades, passando por certas fases e modificações esperadas, previsíveis, ora controláveis pela ação humana, ora inevitáveis;
- Que o homem interage com a natureza provocando transformações que atendem a suas necessidades, mas que podem também agredi-la e ameaçá-la, colocando em risco o equilíbrio dos fenômenos socioambientais.

Como sugestões de atividades, a escola poderá organizar visitas ao Zoológico e ao Jardim Botânico, assistir vídeos sobre as diferentes espécies de plantas e animais, realizar pesquisas no interior da escola e em seus arredores, utilizar fotos para comparar os animais que vivem em diferentes regiões do planeta, entre outras. Nas visitas é importante que os professores incentivem as crianças a perguntar aos monitores e aos técnicos o real motivo de determinado comportamento que os animais apresentam em determinado momento. Para o desenvolvimento de atividades em espaços não formais de

ensino é necessário realizar um plano de aula ou projeto, que deve ser compartilhado anteriormente com os alunos: qual o objetivo do passeio? O que será observado? Quais ações serão realizadas? O que pretendemos investigar e aprender na atividade? Isto auxilia o desenvolvimento das atividades didáticas no local, evitando abordagens sem significado pedagógico ou meramente recreativas no espaço onde se realizará as atividades. Este planejamento e o caráter da atividade podem ser compartilhados junto aos técnicos e monitores da instituição visitada.

EIXO 2: AMBIENTE E FENÔMENOS NATURAIS

O homem, como todo ser vivo, necessita da natureza e de seus constituintes naturais como base para a produção e manutenção da vida, o que implica uma relação permanente com os aspectos bióticos e abióticos que a constituem. Considerando que o ecossistema se constitui num conjunto dos aspectos bióticos e abióticos que interagem entre si num determinado local, na educação infantil é importante que a criança tenha contato com estas diferentes dimensões do ecossistema e perceba as relações que se estabelecem com o meio, observando-o, experimentando-o e compreendendo-o em suas múltiplas características, como a textura, a cor, a forma, o odor e a tempera-

tura. No entanto, a partir do desenvolvimento dos alunos, o professor necessita estabelecer as relações entre os diferentes fenômenos, para além da sensação e percepção imediata, evidenciando suas determinações fundamentais.

A sociedade capitalista está organizada a partir de um modo de produção da vida pautada no consumo de bens, orientada para gerar lucro, que, via de regra, degrada o meio ambiente, provocando o desequilíbrio ambiental e a desigualdade social. Tal premissa transforma “tudo” em mercadoria. Todavia, partindo da compreensão de que no modo de produção capitalista a natureza é transformada em mercadoria, o que a torna um recurso a ser consumido pela sociedade, é necessário desenvolver no aluno a compreensão científica dos fenômenos que a compõem. Ao longo da escolarização o ensino de Ciências deve promover a capacidade de o aluno analisar os impactos do modo como se produz a vida no planeta. Esta atitude requer outra maneira de perceber a relação entre a natureza e a sociedade, diferentemente da forma como é determinada pelo modo de produção capitalista. Portanto, é importante ressaltar junto aos alunos as iniciativas coletivas que contrariam a lógica capitalista de degradação do meio ambiente, como a agricultura familiar, a valorização dos territórios indígenas, impedir o desmatamento e valorizar as produções locais e coletivas, entre outros.

OBJETIVO DO EIXO – AMBIENTE E FENÔMENOS NATURAIS

- Conhecer os principais constituintes e fenômenos da natureza constitutivos dos ecossistemas e as transformações que decorrem de suas interações e da intervenção do ser humano.

CONTEÚDOS INFANTIL II E III

- Água, ar e solo.
- Fenômenos climáticos: vento, chuva, arco-íris, relâmpago e trovão.

CONTEÚDOS INFANTIL IV E V

O movimento da Terra: rotação (dia e noite) e a translação (estações do ano);

Água, ar, fogo e solo;

Paisagem: relevo (montanha, vulcão); vegetação; hidrografia (rios, oceanos e lagos); rochas;

Fenômenos climáticos: vento, chuva, neve, relâmpago, trovão; arco-íris.

Relação entre natureza e sociedade: aquecimento global, poluição, desmatamento, contaminação da água e do solo e problemas ambientais.

É muito importante para a Educação Infantil explorar constituintes da natureza como, por exemplo, a água, o ar, o fogo e o solo, e a escola deverá ser o espaço de conhecimento e vivências destes conteúdos. Qual criança não gosta de brincar, tocar e sentir a água? Porém, conhecer o que é a água e sua importância para os seres vivos e para os processos naturais é um assunto que precisa ser tratado desde os primeiros anos de vida.

O professor pode problematizar, em uma roda de conversa, por exemplo, algumas questões como: de onde vem a água? Toda água serve para beber? De que modo a utilizamos no nosso cotidiano para suprir nossas necessidades? Quem possui acesso à água nesta sociedade? O que esta sociedade pode fazer para que ela não falte? Ela é encontrada somente no estado líquido? Ela tem cor? Tem cheiro? Tem sabor? Certamente a criança possui conhecimentos prévios sobre a água, porém, faz-se necessário permitir o acesso a um conhecimento sistematizado sobre suas características, sua dinâmica, seu uso pela humanidade.

A água é um bem da natureza vital aos seres vivos e, particularmente, aos seres humanos. Diariamente a consumimos para a higiene corporal, o cuidado do ambiente, para nossa hidratação, no cultivo das plantas e no preparo dos alimentos. Trata-se de um bem natural⁴ indispensável ao ser humano e abundante no planeta, porém, a parcela que é apropriada para a manutenção da vida, a água doce, é pequena e deve ser utilizada a partir de ações que promovam a sua importância para equilíbrio dos fenômenos socioambientais.

⁴É importante reconhecer a água como um bem natural. Assim, é necessário questionar a utilização do termo “recurso”. Neste sentido, ela deve ser compreendida como um bem indispensável à vida e portanto, de uso coletivo e universal. Todavia, o modo de se produzir a vida na sociedade capitalista a reduz a um recurso a ser consumido! O professor precisa ter claro a diferença entre uso adequado e o consumo exacerbado para que o aluno desenvolva outra relação entre a natureza e sociedade, que não a consumista.

Assim, cabe garantir às crianças a compreensão da importância da água como um bem natural e seu uso social, de forma lúdica e mediada, com o objetivo de garantir ao aluno o reconhecimento da água como parte da natureza e indispensável a todas as formas de vida: vegetais, animais e humanas. Nos dias de verão, proporcionar jogos molhados, banhos de mangueira, de regadores, de borrifadores, de bacias, bexigas com águas, a fim de que a percebam no estado líquido e na temperatura ambiente. Essas brincadeiras são prazerosas e enriquecedoras do ponto de vista da aprendizagem, no entanto, é preciso estar atento às situações de falta de água.

Gincana: “Espreme esponja”.

Materiais:

- 2 esponjas
- 2 baldes vazios
- 2 baldes cheios com água

Desenvolvimento: dividir os alunos em 2 grupos enfileirados, dar para cada grupo 1 esponja. Em um espaço adequado, com piso antiderrapante, coloque para cada equipe 1 baldes cheios de água e 1 balde vazio. O professor poderá fazer marcas nos baldes para estipular o nível a ser alcançado pela água. Os grupos deverão encharcar as esponjas e enchê-los. Vence a equipe que encher o balde vazio primeiro.

*Para crianças maiores, a esponja poderá ser trocada por baldinho.

Fonte: <http://mulher.uol.com.br/gravidez-e-filhos/album/2013/01/24/confira-ideias-de-brincadeiras-para-se-fazer-com-agua.htm#fotoNav=7>

Para elucidar o trajeto da água desde sua captação até chegar em nossas casas, os alunos poderão visitar a Estação de Tratamento de Água do nosso município, e visualizar as etapas pelas quais passa desde sua captação nos rios até que esteja em condições adequadas para a utilização. É importante frisar que as Estações de Tratamento, a exemplo do DAE (Departamento de Água e Esgoto), devem repassar apenas o custo de tratamento da água, de sua manutenção e de sua distribuição, portanto, devem exercer uma prestação de serviço que não visa o lucro.

Neste sentido, corre-se o risco de reduzir a água a um recurso para ser consumido, passando a impressão de que as Estações de tratamento são empresas que vendem mercadorias. Há de se questionar, no âmbito da apropriação de conteú-

dos pelos professores, as ações do Estado no neoliberalismo, que promove parcerias público-privado. Se queremos formar alunos com algum conteúdo crítico, os professores, no âmbito de seu processo formativo, necessitam ter um posicionamento político em favor daquilo que é público e coletivo, ainda mais se tratando de um bem natural como a água. O professor, se apropriando deste conteúdo crítico, certamente desenvolverá um trabalho didático que promova a formação de alunos com uma prática social transformadora, desde a educação infantil, como aponta Saviani (2011).

Esta visita também é importante para discutir com as crianças o papel da separação de substâncias, evidenciando que algumas substâncias precisam ser retiradas da água para que ela fique própria para o consumo. O uso da palavra substância é importante pois contribuirá para o entendimento dos alunos de que a água que bebemos é feita de várias substâncias.

Neste momento, destacamos a necessidade de comparar o processo de filtração que acontece na Estação de Tratamento de Água com os filtros de casa. Mostrar um filtro de carvão ativado pode ser uma alternativa interessante, pois com ele é possível evidenciar como a humanidade descobriu materiais que são capazes de reter as substâncias, deixando, neste caso, a água limpa. O professor pode mostrar a vela de um filtro de casa que segue o mesmo princípio: a água com as impurezas passam e as impurezas ficam retidas no filtro. Desta maneira, estaremos discutindo o processo de separação de misturas e pode-se ressaltar a importância de termos água filtrada e tratada, discutindo porque algumas pessoas não têm acesso a esses serviços.

O quadro a seguir é um exemplo de orientações importantes a serem trabalhadas com as crianças, mas deve ser pensado como um ponto de partida para discutir a questão da água num sentido mais amplo, inserida no contexto sócio-cultural-político que busque articulação com outras formas de apropriação da água nesta sociedade e não como soluções individualistas.

Compreender a água como um bem natural indispensável à vida no planeta Terra é imprescindível para uma sociedade que busca as condições apropriadas de reprodução da vida. Para tanto, há de se lutar pela não privatização deste bem natural como um recurso, sobretudo, pelas iniciativas do próprio Estado, que deve reconhecê-la como um bem público. Entende-se que as atividades que abordam a temática dos bens naturais (água, ar, terra e os vários componentes da natureza) precisam ser compreendidas como bens coletivos indispensáveis à sobrevivência dos seres vivos, e não como recursos a serem consumidos.

Como reduzir o consumo?

- Reduza o tempo do banho. Um banho completo deve durar em torno de 5 minutos.
- Adquira torneiras com saída única.
- Evite duchas potentes.
- Deixe a torneira fechada enquanto você escova os dentes ou lava a louça.
- Vassouras e baldes são excelentes para a limpeza de calçadas ou quintal.
- Espere a roupa suja acumular para lavar tudo de uma vez.
- Verifique gotejamentos e vazamentos.

Fonte: Secretaria Municipal do Meio Ambiente de Bauru – SP.



FIQUE SABENDO!

São hegemônicas na sociedade contemporânea as concepções conservacionista e recursista da natureza. Essas visões tiveram grande repercussão nas políticas governamentais que introjetaram o conceito de “desenvolvimento sustentável” nas conferências organizadas pela ONU durante as décadas de 1970, 1980 e 1990, cuja maior expressividade foi a “Rio 92” no Brasil. Estas perspectivas, que atualmente assumem um novo discurso por meio da concepção de “sustentabilidade” e “economia verde”, tal como se verificou na “Rio + 20”, em 2012, precisam ser compreendidas e criticadas, pois possuem contradições. Caso contrário corre-se o risco de se reproduzir a ideologia de uma sociedade consumista, onde a “culpa” pela crise ambiental decorrente da exploração da natureza como recurso, recai sobre ações humanas básicas de primeira necessidade, quando na verdade a causa está no modo de produção capitalista.

De acordo com Layrargues e Lima (2011), na perspectiva conservacionista, que é também conservadora, há como base fundamentos ecológicos, como interdependência e diversidade, não questionando a estrutura social em sua totalidade, apenas reformando partes ou setores sociais, refletindo sobre novas preocupações sem transformar os velhos problemas.

Além da perspectiva de conservação da natureza, soluções técnicas no sentido de melhorar a “gestão de recursos naturais” são caminhos escolhidos para lidar com as questões socioambientais. A educação ambiental, neste sentido, acontece com o objetivo de solucionar problemas locais e pontuais. São estabelecidas relações com as metodologias a serem utilizadas na educação ambiental, o que indica uma perspectiva pragmática.

Layrargues e Lima (2011) indicam que também é conservadora a vertente pragmática. Esta perspectiva invoca a ideia de consumo sustentável, uma “compensação” que faria o contrapeso ao sistema de produção destrutivo socioambientalmente, ou ainda, “pagaria” o que foi tomado da natureza. Neste sentido, a “solução” apontada por diversas políticas internacionais no enfrentamento da crise socioambiental encontra respaldo no pragmatismo, cujo pressuposto de “controle” da problemática ambiental se pauta na lógica formal como saída adequada para a mitigação dos impactos ambientais. Um dos exemplos recentes de pragmatismo é o mercado de carbono que é defendido por muitos gestores ambientais, o qual visa mitigar e mascarar os problemas ambientais por meio de políticas que legitimam o direito de poluir. Como ressaltam Layrargues e Lima (2011, p. 10):

[...] as vertentes conservacionista e pragmática representam duas tendências e dois momentos de uma mesma linhagem de pensamento que foi se ajustando às injunções econômicas e políticas do momento até ganhar essa face modernizada, neoliberal e pragmática que hoje a caracteriza. Pode-se dizer que a vertente pragmática representa uma derivação da vertente conservadora, na medida em que é sua adaptação ao novo con-

texto social, econômico e tecnológico, ainda sem considerar a articulação com a questão da desigualdade social

Assim, compreendemos que a educação ambiental crítica precisa fundamentar o trabalho docente, entendendo a problemática ambiental radicalmente, relacionando-a com as forças produtivas que determinam a relação entre natureza e sociedade.

Entendemos que o trabalho docente necessita de conteúdo para o desenvolvimento de uma práxis (SAVIANI, 2013) que leve as crianças a analisarem e se envolverem com os problemas que são colocados pelo nosso tempo histórico. Neste sentido, apresenta-se um texto com um conteúdo que questiona as ações e reflexões pontuais dos professores sobre a temática da água, e que foi publicado na coluna “Opinião” do Jornal da Cidade, no dia 05/11/2014, vejamos:

Conteúdo para a fundamentação do professor:



A água como mercadoria

Marcela de Moraes Agudo e Lucas André Teixeira

Em vários momentos de nosso percurso formativo, como pesquisadores na área específica de educação ambiental, nos deparamos com professores ensinando na escola que seus alunos não devem deixar a torneira ligada, nem lavar a calçada com a mangueira, e muito menos tomar banhos longos, entre outros tantos comportamentos considerados ambientalmente inadequados. Esta perspectiva, tão criticada por quem estuda um pouco de educação ambiental, tem como pano de fundo a crença de que “se cada um fizer sua parte” resolverá a crise socioambiental que enfrentamos.

No contexto atual, em que há o acirramento em relação ao consumo e a disponibilidade de água, essa tendência é reforçada pela grande mídia por meio de várias campanhas apelativas na busca de um “culpado” pela escassez de água. Logo, a “culpa” recai sobre o “consumidor”, alertando-o para a necessidade de sua mudança comportamental para a solução do problema. Além disso, em tempos de campanhas eleitorais, a “culpa” pela crise da água acaba se tornando um jogo de interesses eleitorais da chamada “pequena política”, promovendo um grande debate que camufla as relações de poder da sociedade.

Todavia, os fundamentos de uma educação ambiental transformadora consideram que o debate sobre a crise hídrica requer uma análise radical do tema, no sentido de compreender a raiz do problema. A raiz, neste sentido, está no modo de produção econômico nesta sociedade. A princípio, a água deveria ser considerada um “bem da humanidade”, uma vez que ela é um elemento natural imprescindível para a vida e, portanto, deveria ser um direito garantido a todos. No entanto, é tornada mercadoria. De acordo com os dados da Conjuntura dos Recursos Hídricos no Brasil (2011),

disponível no site da Agência Nacional das Águas (ANA), 69% do consumo de água no Brasil ocorrem na irrigação agrícola, 12% na produção animal e 7% nas indústrias, totalizando 88% do consumo de água nesses setores produtivos. Em contrapartida, o “consumo” humano em ambientes rural e urbano totaliza 12%.

Estes dados mostram que o setor que mais “consome” água não é cada indivíduo e nem mesmo o conjunto destes indivíduos em seus domicílios. O setor agropecuário, conhecido como o “motor” do desenvolvimento econômico brasileiro, utiliza a água como valor agregado nos commodities, aumentando as divisas no mercado internacional e proporcionando superávit na balança comercial. No entanto, não se verifica na grande mídia qualquer “campanha” questionando o alto volume de água que é consumido pela irrigação e produção animal. Pelo contrário, na perspectiva do modo de produção capitalista, quanto maior forem as divisas e o superávit, melhor para a economia. Enquanto isto, o “culpado” pela crise da água é a população.

Ao trazermos esta análise, não significa dizer que estamos defendendo o uso indiscriminado de água pela população. Entendemos, na verdade, que é necessário um conteúdo crítico para uma compreensão mais totalizante dos fatores que estão envolvidos na crise de água. Isto implica em uma formação política e crítica como forma de agir sobre o meio socioambiental, pois possibilita o desenvolvimento de uma prática contestadora da questão da água.

A água torna-se, neste contexto, mais uma mercadoria na linha de produção, um recurso natural, promovendo a acumulação de capital das grandes corporações, deixando mais pobre a disponibilidade de água à maioria da população e tornando-a “culpada”.

Uma compreensão neste sentido possibilita entender que a raiz o problema da água não será resolvido por meio de ações pontuais como: fechar a torneira na hora de escovar os dentes; contratação de encanadores; compra de caminhões-pipa; privatizações do DAE; entre outras alternativas. A questão da crise da água é mais complexa e não será superada com ações pontuais que agem na consequência do problema, mas com ações que contestem a Política de Estado e de Governo que, cada vez mais, tende a tratá-la como mercadoria.

Marcela é doutoranda em Educação para a Ciência/Faculdade de Ciências/Unesp/Bauru. Membro do Grupo de Pesquisas em Educação Ambiental (GPEA).

Lucas é doutor em Educação para a Ciência/Faculdade de Ciências/Unesp/Bauru. Professor efetivo da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Membro do Grupo de Pesquisas em Educação Ambiental (GPEA)

Fonte: http://www.jcnet.com.br/editorias_noticias.php?codigo=236396

Com base no conteúdo apresentado no texto, “A água como mercadoria”, compreende-se que o professor pode se atentar para a necessidade de se conceber um trabalho didático que supere os limites colocados pelas visões recursistas e conservacionistas. Ainda nesta perspectiva, de desenvolver uma concepção de mundo que não naturalize e reproduza os problemas gerados pela sociedade capitalista, o professor pode utilizar alguns recursos didáticos adequados às condições de aprendizagem das crianças. Uma maneira interessante e concreta de elucidar a questão da água com os alunos é observar o hidrômetro da escola, fazendo o registro do consumo por algum período, sendo o registro ora feito pelo professor, ora pelo aluno, de acordo com a etapa de seu desenvolvimento, por exemplo, registro individual, coletivo, painel, texto, desenho, pesquisa e quantificação dos dados. A partir desses dados pode ser compreendido concretamente o processo de distribuição da água.

Algumas sugestões da “Palavra Cantada” para esse conteúdo: O vídeo: “**De gotinha em gotinha**”, poderá ser acessado em: <http://www.youtube.com/watch?v=N9cwDz45_ik>

- A música “Água”, composta por Paulo Tatit e Arnaldo Antunes: <<http://www.vagalume.com.br/palavra-cantada/agua.html#ixzz34zfMPqQr>>
- A música: “Água do meu filtro”, composta por Sandra Peres / Paulo Tatit: <http://www.vagalume.com.br/palavra-cantada/agua-do-meu-filtro.html>

Como sugestão, a leitura do livro “O mundinho azul”, de Ingrid Biesemeyer Bellinghausen, DCL Difusão Cultural, 2010. Aborda a importância da água enquanto precioso bem da humanidade.

O ciclo da água é um conteúdo indispensável à sua compreensão. A partir das atividades que tratam da água enquanto parte do ambiente é preciso demonstrar que ela possui um ciclo com regularidades, etapas, estados físicos, enfim, um desenvolvimento próprio na sua relação com a natureza. Esse conjunto de conteúdos pode começar a ser explorado por meio de uma organização didática que leve em consideração aquilo que é observável por todos. De onde vem a água da

chuva? Do que as nuvens são formadas? Existe água embaixo do solo? De onde vem a água que tomamos? Qual a diferença entre a chuva, a neblina e o grânizo? Qual a diferença da água do rio e do mar? Todas essas perguntas permitem abordar aspectos fundamentais da água enquanto matéria e do ciclo da água enquanto processo que envolve diversos constituintes diferentes da natureza. Essas perguntas se referem a conteúdos que devem estar de acordo com a etapa da periodização do desenvolvimento da criança. Conteúdos mais elementares são mais pertinentes ao maternal, ao passo que conteúdos mais globais são próprios aos alunos do Jardim, na medida em que estes já tenham apreendido os conhecimentos indispensáveis para tanto.

O ciclo da água ocorre por meio do processo de evaporação das águas da superfície do planeta e pela transpiração dos animais. O vapor de água forma as nuvens no céu, que ao entrar em contato com as camadas mais frias da atmosfera, se transformará em chuva, e assim continuamente. Um modo simples de exemplificar a evaporação da água é observar a tampa da panela ao término do cozimento de algum alimento, que poderá ser acompanhado por um adulto, na escola ou em casa.

Como sugestão de leitura, o livro “Pingo d’água”, de Eliana Sant’anna (Belo Horizonte: Editora Minguilim, 2010), trata da história de um pingo de água e sua trajetória pelo ciclo da água.

Existem, também, inúmeros experimentos que podem ser utilizados como estratégias didáticas a serem concebidas pelos professores, tais como:

Experimento: Evaporação e Condensação da água

Conteúdos: fenômeno de evaporação e condensação da água.

Objetivos: a) compreender a mudança do estado físico da água; b) identificar os processos de evaporação e condensação.

Materiais utilizados: 1 panela; 1 jarra pequena com água, 1 placa de vidro, cartolina, folha sulfite; lápis de cor; giz de cera.

Atividade 1:

1. O professor, junto com os alunos, deverá realizar o seguinte experimento:
Experimento – Evaporação e condensação da água

-
-
- a) Coloque uma pequena quantidade de água dentro da panela e a aqueça;
 - b) Espere a água começar a ferver;
 - c) Coloque a placa de vidro em cima da panela, com muito cuidado para não tocar nela
 - d) Espere alguns minutos e retire a placa de vidro.

Atividade 2:

1. Após o experimento, em uma roda de conversa, o professor deverá questionar os alunos sobre o que aconteceu e o que eles acreditam que causou isso;
2. Pedir para que os alunos desenhem o que ocorreu no experimento e o porquê de tais acontecimentos.

Atividade 3:

1. O professor deverá, então, sistematizar o conhecimento, explicando que a água, quando aquecida, muda de estado, tornando-se vapor. No entanto, quando este vapor é resfriado (ao encontrar o recipiente de vidro), a água volta a se transformar em líquido, podendo utilizar-se de figuras, fantoches, ou até mesmo refazer o experimento para dinamizar sua aplicação;
2. O professor poderá, também, explicar que é dessa forma que as nuvens são formadas;
3. Retomar os desenhos, com as hipóteses iniciais dos alunos, confirmando-as e refutando-as.

Avaliação:

Os alunos, com a ajuda do professor, deverão desenhar cada etapa do experimento, procurando explicar cada um dos fenômenos que ocorrem e, depois de fazer uma exposição na escola, explicando e realizando o experimento com os demais colegas.

Fonte: ARCE et al (2011).

Por meio da manipulação do globo terrestre, as crianças visualizarão que grande parte do nosso planeta é constituída de água no estado líquido, e também poderá ser encontrada na natureza de outras formas: sólida, na forma de gelo ou gasosa, ou vapor de água. O vapor de água é invisível. Uma forma de mostrar isso é colocando uma garrafa gelada e mostrando que ela fica molhada na parte de

fora. Nesse processo, o vapor de água, invisível na atmosfera, condensa e se transforma em líquido quando entra em contato com algo frio. Isso é importante ser destacado para que os alunos não aprendam de maneira equivocada que no vapor existem gotículas, já que gotas indicam que a matéria está no estado líquido. Esses estados físicos poderão ser alterados e existem nomenclaturas que representam cada uma dessas mudanças: fusão, vaporização, solidificação, liquefação ou condensação e sublimação. Essas mudanças devem ser vivenciadas pelos alunos por meio de experimentos, como por exemplo: o professor junto aos alunos poderá colocar uma vasilha com água no congelador, retirá-la e observar o que aconteceu com a água no estado líquido após o contato com baixas temperaturas; do mesmo modo, observar o que ocorre com o gelo depois de algum tempo na temperatura ambiente.

Atividade semelhante poderia ser feita aquecendo um cubo de gelo, para que os estudantes possam acompanhar o derretimento de uma pedra de gelo no fogo e comparar com a diferença de um derretimento na temperatura ambiente. Essa comparação ajuda a pensar que diferentes quantidades de energia levam a tempos diferentes de passagem dos estados físicos da matéria.

Outro ponto importante que valeria a pena discutir com os estudantes

é o processo de dissolução. Usando o tema da água é possível discutir com eles o que acontece com o sal quando colocamos ele na água. Para isso basta mostrar para as crianças um pouco de sal e um pouco de água e pedir que elas façam hipóteses sobre o que acontece quando jogamos o sal na água. Estabelecendo questionamentos como se ele desaparecerá ou se continuará visível. É muito comum as crianças pensarem que o sal desapareceu. Por isso, o professor precisa perguntar por que a água continuou salgada. Muitas crianças podem chegar à conclusão de que o sal se escondeu, o que é interessante, pois o professor pode discutir com as crianças que chamamos esse processo de “esconder” de dissolução. Algumas substâncias não se dissolvem (não se “escondem”) na água como por exemplo o óleo de cozinha. Assim, outra temática interessante é materiais que molham e não molham. Propor que os alunos joguem água sobre plásticos e papéis e discutir que materiais feitos à base de petróleo (diversos plásticos, por exemplo) não absorvem água, pode ser uma tarefa riquíssima para que os estudantes comecem a desenvolver, a partir da atividade objetiva-manipulatória, os princípios do pensamento teórico de classificação por semelhança estrutural. Discutir a função da capa de chuva e o material do qual ela é feita, pode ser também uma atividade muito interessante.

É importante que as crianças saibam também que, no mundo, os materiais se apresentam como mistura de substâncias em estados físicos diferentes. Por exemplo, a criança pode manipular a gelatina, vendo sua textura e aprender que ela é uma mistura de materiais sólidos e líquidos (chamada especificamente de colóide). No caso da bolha de sabão, por exemplo, é possível discutir com as crianças que ela é uma mistura de líquido e gás. Ou ainda, é possível discutir que espumas de colchão são feitas de materiais sólidos e com ar no interior o que permite que elas deformem mais facilmente quando aplicado uma força. O ensino desses conteúdos pode se dar por meio de brincadeiras e atividades lúdicas envolvendo esses materiais.

Outro aspecto importante a ser explorado com os alunos é a contaminação da água por materiais nocivos aos seres vivos: esgotos domésticos, detritos industriais e agrotóxicos, tornando-a inapropriada para o consumo e trazendo riscos à saúde e ao ambiente.

Outra indicação para a formação do professor referente à relação entre natureza e sociedade é o documentário “Entre Rios”, tal como segue no quadro abaixo:

Conteúdo para a fundamentação do professor:

O documentário “Entre Rios” oferece uma abordagem pertinente para se retratar a questão da apropriação e transformação que as atividades humanas geram nos “corpos d’água”, permitindo que o professor busque aprofundar a questão da água com as crianças.

O maior exemplo que nós temos no Município de Bauru, diz respeito ao Córrego Ribeirão das Flores, cuja nascente se encontra nas imediações do Parque Vitória Régia, principal ponto de referência do Município. Este córrego foi totalmente modificado pelas ações humanas de urbanização da cidade.

A partir do conteúdo retratado no documentário, que trata da questão da “morte” de vários rios que compõem as micro bacias hidrográficas do Município de São Paulo, o professor poderá encontrar elementos para conceber o seu trabalho didático com as crianças.

O conteúdo do documentário pode ser acessado por meio deste link: <https://www.youtube.com/watch?v=Fwh-cZfWNic>

Uma contradição importante para a intervenção pedagógica na educação infantil é o fato de a água ser tão abundante no planeta, porém, a porção apropria-

da para a utilização humana é pequena em relação ao todo. Em princípio, essa pequena porção de água potável que está disponível no planeta terra deveria ser suficiente para garantir a sobrevivência de todas as formas de vida no planeta, caso o seu uso fosse disponibilizado para todos. Porém os seres humanos acabam jogando esgotos e agrotóxicos nos rios e retirando irresponsavelmente água dos lençóis freáticos por meio de poços artesianos, restringindo a pequena porção de água doce em uma porção ainda menor.

Ainda sobre a água, o arco-íris deveria ser trabalhado com as crianças. Mostrar como a luz se decompõe nas cores do arco-íris é uma experiência interessante e rica de conceitos físicos.

A luz tem cor?

Arco-íris

Material:

1. Uma folha de papel em branco
2. Um copo com água
3. Uma lanterna

Como fazer:

1. Coloque o papel em frente ao copo com água
2. Coloque a lanterna ao lado do copo e acenda

O que acontece:

Aparece um arco-íris refletido no papel.

Por que acontece?

Porque o copo d'água faz com a luz da lanterna exatamente o que a nuvem faz com a luz do Sol, ou seja, separa as cores da luz. A luz que parece não ter cor nenhuma, na verdade é uma mistura de cores coloridas. Juntas elas dão a luz invisível ou luz branca. Misturadas, a gente não vê cor nenhuma, mas se você faz passar por alguma coisa que separe as cores, por exemplo, um copo d'água, você vai ver as cores separadas ou um arco-íris.

Fonte: <http://cmais.com.br/x-tudo/experiencia/02/exarcoiris.htm>.

Esta experiência simples pode servir para discutir como se forma o arco-íris. Mostrar que, na natureza, a água faz o papel do prisma é algo que ajuda a compreender os fenômenos da natureza. Os mitos relacionados ao arco-íris também podem ser discutidos com as crianças, mostrando como o conhecimento científico ajuda no entendimento da realidade objetiva. As crianças podem fazer desenhos dos arco-íris atentando para a ordem das cores que, em outro momento da escola, será explicada a partir de conceitos físicos mais complexos.

Outro constituinte fundamental do meio ambiente é o ar. O ar⁵ é uma mistura de gases que compõem a atmosfera da Terra, fornece o oxigênio que é indispensável aos seres vivos. Apesar de invisível ao olho humano, o ar pesa, e podemos exemplificar aos alunos por meio de experimentos. Numa roda de conversa com os alunos, podemos explorar suas noções acerca do ar. O professor poderá problematizar: o que é o ar? Onde ele está? Podemos pegá-lo, senti-lo, vê-lo? Uma maneira de experimentá-lo é exercitar os movimentos de respirar e expirar com as crianças, ou então, com uma folha de papelão, abanar seus rostos, perceber o vento e o movimento das plantas na natureza. Ao encher um balão, poderemos observar que ele ocupa espaço.

Como sugestão para introduzir o estudo desse conteúdo, temos a música “O ar”, (Vinicius de Moraes, Toquinho e Bacalov), por Vinicius de Moraes (voz) e Boca Livre, A ARCA DE NOÉ VOL. 2,

O Ar (O Vento)

Estou vivo mas não tenho corpo
Por isso é que não tenho forma
Peso eu também não tenho
Não tenho cor
Quando sou fraco
Me chamo brisa
E se assobio
Isso é comum
Quando sou forte
Me chamo vento
Quando sou cheiro
Me chamo pum!

⁵Definição dada por BRASIL, A. M.; SANTOS, F. O Ser Humano e o Meio Ambiente de A a Z: Dicionário. 4 ed. rev. ampl. São Paulo: FAARTE Editora Ambiental, 2010.

É importante salientar aos alunos que utilizamos o ar para respirar, para encher boias, bolas, pneus, balões, que a força do vento serve para mover os cata-ventos e as velas dos barcos, empinar as pipas, e é aplicado nas tecnologias não poluentes, como, por exemplo, para gerar energia eólica, utilizada nas casas, nos comércios e indústrias.



Figura 1: “Meninos Soltando Pipas, de “Cândido Portinari, (de 1947, óleo sobre tela, 60 x 74 cm, retrata a brincadeira com pipas, que sem o vento, não poderia acontecer. Fonte: <http://revistaguiafundamental.uol.com.br/professores-atividades/92/artigo245558-1.asp>.

O livro “Pra que serve o ar?”, de Anna Claudia Ramos, Editora Dimensão, 2007, mostra pela ótica da criança, com imagens atrativas em quais situações cotidianas utilizamos o ar.

Além disso, o ar passa por mudanças de temperatura. Por exemplo, o ar quente é mais leve que o ar frio, pois os balões sobem devido seu aquecimento. O professor pode salientar que o ar está em constante movimento e assim formam-se os ventos, por vezes esse movimento é suave, em outras vezes, é forte e pode causar destruição da natureza e das construções humanas. A título de demonstração, destacamos alguns experimentos que podem ser bastante interessantes para abordar com as crianças o conhecimento sobre o ar:

Experimento: A existência do ar e sua força.

Conteúdo: ar.

Objetivos: compreender a existência do ar e da pressão atmosférica

Materiais utilizados: 1 copo; água; cartolina; tesoura e bacia.

Procedimentos:

1. Encha o copo com água até a borda;
2. Recorte um pedaço de cartolina maior que o diâmetro da boca do copo;
3. Coloque a cartolina na boca do copo, tampando-o;
4. Vire o copo de boca para baixo e levante-o.

A Cartolina não cai, segurando toda água dentro do copo.

Por que acontece?

Para os alunos da Educação Infantil, devemos explicar que a pressão atmosférica age em todas as direções e aplica uma força de baixo para cima na cartolina, maior que o peso da água do copo. Por essa razão não deixa a água cair. Da mesma forma que acontece com o ar não é porque não enxergamos a pressão atmosférica que ela não está presente.

Fonte: Adaptado de: <<http://educacaoinfantilecidadania.blogspot.com.br/2012/05/cartolina-grudenta.html>>

O ar tem peso?

Material:

1 cabide

Barbante

2 balões

Como fazer:

1. Amarre um barbante no meio do cabide.
2. Em cada extremidade desse cabide pendure uma bexiga cheia de ar.
3. Pendure o cabide em uma maçaneta pelo barbante e observe o que acontece com o cabide
4. Em seguida, esvazie um dos balões, sem tirá-lo do cabide. Observe o que acontece.



Fonte: Adaptado de: <<http://educacaoinfantilecidadania.blogspot.com.br/2012/05/cartolina-grudenta.html>>

As ações humanas devem buscar a minimização das alterações dos gases que compõem a atmosfera, pois o ar puro é importante à saúde de todo o planeta. As crianças devem tomar conhecimento, por meio de filmes, fotos e observações, de que as chaminés das fábricas, os escapamentos dos carros e as queimadas, emitem agentes poluentes tornando a qualidade do ar ruim, e que a poluição atmosférica é prejudicial à saúde de todo ser vivo e ao ambiente.

Desta forma é decisivo abordar com as crianças pequenas os efeitos dos níveis críticos de poluição dos grandes centros urbanos devido à emissão excessiva de diferentes agentes poluentes, inclusive os que destroem a camada de Ozônio. Isso provoca o efeito estufa, que impede que o calor da Terra se dissipe e acarreta a elevação da temperatura no planeta, provocando o aquecimento global e o derretimento das geleiras, aumentando o volume das águas marítimas e gerando mudanças climáticas.

Outro constituinte importante para ser abordado na educação infantil e que merece um tratamento cuidadoso é o fogo. Ele é produzido a partir da combustão, liberando calor e luz. Ou, seja, o fogo é a manifestação de reação química entre um comburente e o combustível. O fogo é uma manifestação energética entre materiais que reagem. O domínio do fogo pelos primeiros grupos humanos proporcionou um grande avanço no processo de desenvolvimento social e cultural. Antigamente era aproveitada a produção natural do fogo a partir de raios que caíam em árvores, por exemplo. Desta forma se protegiam do ataque de predadores. No entanto, foi no momento em que esses grupos aprenderam a produzir

fogo que uma grande mudança aconteceu: os alimentos, antes consumidos crus, puderam ser consumidos a partir de seu cozimento. Esta produção intencional do fogo, proporcionou maior consumo de proteínas, vitaminas e minerais, criando condições para um desenvolvimento cerebral bastante intenso e, assim, o aumento das capacidades humanas de satisfazerem suas necessidades e criarem outras. Um exemplo disto foi a capacidade de diversificação da sua dieta que antes era restrita ao consumo de ervas, raízes, tuberosas e plantas e, num segundo momento, com a capacidade de manipulação do fogo, passou a ser uma dieta onívora.

Além disso, o fogo também possibilitou que os ancestrais dos seres humanos se protegessem do frio, conseguindo ampliar as possibilidades de moradia, conquistando e habitando mais territórios. Com o desenvolvimento humano, o uso do fogo também foi se aprimorando. Na atualidade, o fogo é utilizado, inclusive para a produção de energia elétrica, a partir de usinas termoeletricas, por meio da queima de combustível.

A poesia *Trem de ferro*, de Manuel Bandeira, pode ser usada para abordar o uso do fogo no fornecimento de energia à algumas máquinas. Este poema foi musicalizado por Tom Jobim. O programa infantil *Castelo Rá-Tim-Bum* realizou um vídeo em animação com o poema declamado.

Os componentes do processo de combustão são o combustível e o comburente. Uma madeira em chamas, por exemplo, possui como comburente o oxigênio do ar e como combustível a constituição química da madeira. Uma prática comum nas grandes plantações de cana-de-açúcar, por exemplo, é a queimada, que, segundo os produtores, facilita a colheita, pois elimina as folhas que não servem para a produção do álcool e do açúcar. Contudo, a queimada das grandes monoculturas de cana-de-açúcar gera muitos danos ao ambiente. Além da emissão de gases que contribuem para o aumento da temperatura da atmosfera e para a poluição do ar, as queimadas também afetam a fertilidade do solo, diminuindo, inclusive, a atividade biológica do mesmo. Apesar disso, nem sempre as queimadas são destrutivas e prejudicam a vida. Existem queimadas que são naturais. O cerrado é um bioma que possui como característica queimadas naturais, que não são provocadas pelos seres humanos. Estas queimadas naturais são consequências de um clima muito quente e de características oleaginosas das plantas típicas do cerrado. É claro que também ocorrem incêndios no cerrado que são produzidos pela ação humana.

Continuando na relação do fogo com as paisagens, é possível relacionar as altas temperaturas da lava dos vulcões com o fogo. Os vulcões são formações geológicas que expõem magma e gases para a atmosfera. O magma possui altas temperaturas que, ao entrar em contato com outros materiais, promove a combustão.

Considerando as discussões em torno do fogo, é importante sempre indicar aos alunos que o fogo pode machucá-los quando não é utilizado com cautela, por isso as crianças precisam sempre estar perto de um adulto para acompanhar atividades com fogo.

Uma possibilidade pedagógica para trabalhar sobre o conteúdo fogo seria a “contação de histórias” da mitologia grega, por exemplo, o fogo roubado do Olimpo e dado à humanidade por Prometeu. A história de Prometeu é um conto bastante interessante para este trabalho, por relatar o surgimento do fogo segundo a Mitologia, isto é, quando a humanidade ainda não compreendia cientificamente o surgimento nem os componentes do fogo.

A diminuição da temperatura também é uma conquista da humanidade. Em baixas temperaturas as reações acontecem mais lentamente e a humanidade aprendeu a usar isso a seu favor. A geladeira é um exemplo disso. Discutir com as crianças qual a função da geladeira, mostrando para elas diferenças de apodrecimento de alimentos na geladeira e fora dela, proporciona a compreensão de que o apodrecimento é transformação da matéria e que a função da geladeira é retardar essa relação, em um processo inverso do fogo.

O solo é a parte superior da crosta terrestre emersa, cuja transformação se desenvolve em um determinado relevo, clima e bioma num determinado tempo. O solo é tão importante e necessário a todos os seres vivos do nosso planeta quanto a água, o ar e o fogo. Os alunos podem explorar o solo ao brincar no tanque de areia, enterrar os pés, as mãos, sentir a areia seca ou molhada, perceberem a consistência, temperatura e as diferentes texturas de ambas. Essa exploração sensorial é decisiva para a etapa de desenvolvimento que se inserem as crianças da educação infantil, pois, seu contato com o mundo se dá através da sensação e percepção. O contato das crianças com as diferentes texturas do solo deve ser mediado pelo educador e não reduzido ao mero contato físico. Dessa forma, as

sensações podem ser desenvolvidas a partir da intervenção que insere uma consciência acerca do que seja seca, molhada, quente, fria, grossa, fina, clara, escura etc. Essa intervenção visa atender aos objetivos da Educação Infantil, ou seja, não reduzir o contato da criança com o mundo ao espontâneo, mas enriquecê-lo, possibilitando a aprendizagem e o desenvolvimento.



Figura 2: Alunos em atividades de exploração sensorial do solo. Fonte: EMEI Leila Cassab.

Num passeio pela área externa da escola, os alunos poderão observar que as plantas se desenvolvem no solo, que nele habitam pequenos animais, como minhocas, formigas e outros seres que, ao morrerem, seus restos se tornarão matéria orgânica ao entrarem em processo de decomposição. O professor pode utilizar-se de uma lupa para visualizar as partículas do solo que a olho nu não é possível ver. Outra sugestão é a construção de um terrário com os alunos, contendo terra, pedras, plantas, minhocas e insetos que habitam na terra.

As crianças devem saber que o homem utiliza o solo para o cultivo de alimentos, jardins, pastagens e retira dele matéria prima para as indústrias, para construir casas, telhas e tijolos, interferindo, transformando, modificando e, por

vezes, contaminando o solo. Nesse sentido faz-se necessário explicar aos alunos sobre a poluição do solo, levar imagens e filmes sobre a poluição provocada pelos resíduos decorrentes da ocupação do homem e suas atividades, além de salientar sobre o perigo do descarte indiscriminado na natureza de lixo doméstico, hospitalar, industrial e da construção civil.

Uma atividade interessante é, durante o passeio pela escola, levantar com os alunos os aspectos da escola que podem ser melhorados, como uma pintura nova, o conserto de algum brinquedo quebrado e analisar o descarte do lixo da escola. Os alunos poderão fazer um “abaixo assinado” em forma de desenhos reivindicando ações como a coleta seletiva, por exemplo. Do mesmo modo, na horta da escola, pode-se destacar que não é utilizado agrotóxico, enquanto que, em grandes plantações, muito agrotóxico é utilizado, poluindo o solo.



Figura 3: Horta na escola: do plantio ao consumo Fonte: EMEI Leila Cassab.

É importante que os alunos estabeleçam relações mais amplas da poluição do solo, da água e do ar, com o sistema econômico de produção capitalista, e o quanto isso impacta e provoca alterações no ambiente. As mudanças climáticas se tor-

nam cada vez mais graves na medida em que a intervenção humana no ambiente, no ar, no solo e na água se intensifica de modo desequilibrado e insustentável.

“O livro do planeta Terra”, de Todd Parr, (Panda Books), sugere com imagens divertidas algumas ações que ajudam a manter o mundo mais saudável, e a importância da natureza.

É preciso que o educador tome cuidado com algumas concepções que são defendidas em alguns livros, como a idéia de que “cada um deve fazer a sua parte”, que é uma proposta individualista. Não bastam pequenos gestos, é necessária a mobilização coletiva que propicie a superação da sociedade que só visa o consumismo. No entanto, o fato de as crianças da educação infantil atentarem para as ações de desperdício como deixar a torneira aberta e tomar banhos demorados, já indica um avanço no sentido do autodomínio da conduta, no desenvolvimento da memória, da atenção, do pensamento. Esse desenvolvimento deve ter como horizonte a compreensão do problema de modo amplo, isto é, a consciência de que atos isolados não constituem sua efetiva superação. Trata-se de uma perspectiva para o desenvolvimento de modo permanente, que apenas se inicia na educação infantil.

Para conceber o trabalho didático sobre este eixo temático, sugere-se para a formação do professor, o vídeo “A história das coisas” que aborda a questão da relação do homem com a natureza em sua totalidade: O conteúdo deste documentário pode ajudar professor a organizar o seu trabalho didático com os alunos da educação infantil ao abordar os temas desse eixo.

Fonte: <<https://www.youtube.com/watch?v=xEgPp1VGWsM>>

Também é importante trabalhar com as crianças o atrito nos diferentes tipos de solo, considerando, neste momento, o conceito de solo na ciência física, entendido como “superfície, base”. Para isso, os professores, podem, por exemplo, colocar diversos tipos de materiais no chão (plástico bolha, emborrachado, piso liso, terra) fazendo pistas e colocar carros para deslizar nestas pistas. Isso permite mostrar para os alunos que materiais diferentes no solo, implicam movimentos diferentes e distâncias percorridas diferentes.

Em um momento seguinte, é possível fazer pistas inclinadas de diferentes alturas com as crianças e colocar os carros para deslizar. O professor poderá mostrar que quanto mais alta a pista mais longe o carro alcança, uma vez que há transformação da energia potencial em energia cinética e, portanto, adquire uma velocidade maior percorrendo maior distância.

Os fenômenos climáticos são eventos observáveis que ocorrem na natureza e que têm relação com a temperatura, a pressão atmosférica, a umidade, a vegetação e a interferência humana em determinado local. Esses fenômenos são marcados por variações em função de diversos fatores. As mudanças climáticas:

São variações significativas do clima planetário ocorridas em curtos intervalos de tempo e que podem ser verificadas através da variabilidade de indicadores, biológicos e geológicos. Nos últimos 100 anos foram observadas mudanças climáticas sistemáticas que vêm sendo atribuídas à ação humana sobre o ambiente, cujas consequências se expressam na intensificação de fenômenos como o efeito estufa, o aquecimento global e o derretimento das calotas polares (BRASIL; SANTOS, 2010, p.370).

Esses fenômenos que se referem ao clima, em geral, são tratados como "tempo", em afirmações como: "o tem-

po está bom", "o tempo está firme", "o tempo mudou" etc., todavia, há de se realizar um esclarecimento sobre este ponto. O «tempo» normalmente é associado a instabilidades atmosféricas e incluem fenômenos climáticos como a chuva, os trovões, os relâmpagos, os ventos, o granizo, a neve etc. Entretanto, é importante destacar que «tempo» é uma condição momentânea da atmosfera, enquanto que clima é a caracterização de vários fenômenos que se apresentam regularmente em um longo período (cerca de 50 a 150 anos). Neste sentido, «tempo» reflete uma situação momentânea da atmosfera, já o clima se refere a uma sucessão de «tempos» que reflete uma média ponderada da temperatura e de fenômenos climáticos ao longo de vários anos, portanto, uma caracterização mais geral e ampla das condições da atmosfera.

O conteúdo fenômenos climáticos poderá ser explorado pelo professor a partir da observação de tais fenômenos que ocorrem, são perceptíveis na natureza e, em geral, estão relacionados com as estações do ano. É interessante que o professor indique aos alunos as características envolvidas nos fenômenos naturais como a chuva, o som do trovão, o clarão do relâmpago, o movimento do vento e o arco-íris no céu.

Os conteúdos sobre os fenômenos climáticos poderão ser trabalhados na Educação Infantil por meio de aborda-

gens que permitam aos alunos questionamentos: alguém já viu amanhecer o dia ensolarado e chover à tarde ou à noite? Já perceberam o tempo mudar ao longo do dia? Fazer calor durante o dia e esfriar durante a noite, ou o contrário? Já perceberam a diferença do som de uma chuva forte com granizo e de um chuvisco, de uma chuva muito amena? Já notaram a formação de neblina nas manhãs frias de inverno? Todas essas manifestações da natureza são fenômenos climáticos.

O professor, ao ter o domínio claro do que caracteriza o clima e o tempo, poderá conceber um trabalho didático em que as crianças terão condições de perceber que os fenômenos climáticos possuem características que podem variar ao longo do dia, pois para o aluno da educação infantil é mais fácil perceber o contato imediato com o tempo.

No âmbito do clima, é importante destacar que as ações humanas provocam mudanças no ambiente ao longo do tempo e que, por vezes, tais ações impactam as condições climáticas, alterando-as, causando as secas e as enchentes, dentro de um espaço considerável de tempo. O trabalho didático do professor pode considerar alguns procedimentos e recursos didáticos como figuras, imagens e fotos, em que se pode realizar uma pesquisa histórica que caracterizem os locais onde já houve a interferência humana destrutiva e

a modificação da paisagem e do clima, notadamente em função da apropriação que o modelo de sociedade faz da natureza. Essas transformações podem gerar impactos tanto nos grandes centros urbanos quanto nas zonas rurais.

Para destacar a importância de se abordar as características climáticas das quatro estações do ano (primavera, verão, outono e inverno) e a forma como as paisagens se manifestam nessas estações, o professor poderá vestir bonecos de acordo com a temperatura, enfatizando a necessidade da adequação da vestimenta ao clima. Outra possibilidade é confeccionar junto com as crianças um boneco de tecido com vestimentas das diferentes estações do ano, de modo que os alunos possam trocá-lo e levá-lo passear em sua casa. Esse trabalho poderá ser aprofundado com pesquisas em revistas, jornais, fotos e poderá também utilizar atividade da “janela do tempo” com o objetivo de salientar os dias frios, quentes, de vento, chuvosos e nublados. Pesquisar com as crianças sobre as estações do ano em outros países e localizações geográficas (no hemisfério norte, por exemplo, em que as diferenças são mais demarcadas) pode também ser uma estratégia interessante.

O lugar e a paisagem também são dois conceitos fecundos para se trabalhar na educação infantil, em inter-relação direta com os conteúdos de Ci-

ências da Sociedade dessa proposta curricular. Segundo Brasil e Santos (2010, p. 397), a paisagem é um “conjunto visível dos diversos elementos de um lugar no espaço terrestre, podendo ser natural ou humanizada”. Todavia, considerando a especificidade da educação infantil, cabe destacar que o desenvolvimento do trabalho didático com as crianças pode partir do lugar, uma vez que se trata de um conceito menos amplo e complexo que a paisagem.

O estudo do lugar diz respeito à identidade que a criança desenvolve com o espaço onde vive, ou seja, com o lugar onde ela desenvolve sua prática social cotidiana. Milton Santos (2005, p. 161), nos adverte que «hoje, certamente mais importante que a consciência do lugar é a consciência do mundo, obtida através do lugar».

Esta afirmação nos coloca a importância de se trabalhar o «entorno» em que a criança vive: onde ela caminha, os lugares onde vivencia sua infância, onde brinca, estuda, convive etc.. A vivência que a criança possui com o lugar onde vive cria sua própria identidade e, ao mesmo tempo, a sua identidade com o mundo.

Além disso, o conceito de lugar sempre está relacionado ao conceito de paisagem, visto que, de acordo com Milton Santos, (1996, p. 103): «A rigor, a paisagem é apenas a porção da configuração territorial que é possível abarcar com a visão». Desta forma, a paisagem é tudo que conseguirmos visualizar, seja pela janela de casa ou da escola, em uma fotografia, da janela de um ônibus, em um mirante, do alto de um prédio etc. Sempre nos deparamos com uma paisagem, todavia, essas paisagens nos apresentam uma variada gama de características que carecem de análise: as cidades, por exemplo, apresentam uma paisagem com elementos naturais e humanizados que vão sendo modificadas de acordo com as transformações humanas; da mesma forma, nas paisagens rurais os objetos técnicos predominam, a exemplo das grandes plantações que reduzem a biodiversidade natural, substituindo a cobertura nativa por grandes sistemas de irrigação, pastos artificiais, e outras transformações realizadas pelo modo de produção da vida.

Elencamos no quadro abaixo, alguns encaminhamentos metodológicos para se trabalhar o lugar e a paisagem com as crianças na educação infantil:

Exemplos de alguns encaminhamentos metodológicos para se trabalhar o conceito de lugar:

1- Lugar: espaço de vivência

Desenvolvimento da noção de identidade e convivência em um espaço compartilhado com outras pessoas.

Atividade sugerida: pedir que as crianças se olhem no espelho, observem as suas características e depois desenhem.

O indivíduo quando desenha expressa uma visão e um raciocínio. Na discussão sobre os desenhos é importante instigar a interação entre os alunos de forma a observarem as diferenças físicas. Trabalhar o respeito às diferenças.

2- Escola

Observação direta da escola; problematizar a questão de regras de convivência, divisão do trabalho e hierarquia.

Representar a escola através de maquetes e desenhos

Discutir a importância dos diversos lugares da escola

3- Moradia

Observação da moradia e do seu entorno.

Estimular a observação de diferentes tipos de moradia para discutir a desigualdade social e cultural

Uso da fotografia como recurso

4- Rua

Trabalho com mapa da cidade dando destaque às ruas

Estabelecer comparações entre como eram as ruas e como estão.

5- Caminho casa/escola

Atividade: produzir "mapa" com o caminho de casa até a escola.

Desenvolvimento de noções cartográficas: pontos de referência, por exemplo.

6- Bairro

Observação do mapa da cidade e localização do bairro da escola e da casa dos alunos. Quais são os bairros próximos, quais são os bairros mais novos, quais são os mais antigos, qual a diferenças entre os bairros...

Em relação ao conceito de paisagem, algumas observações metodológicas

- O recurso mais utilizado, neste sentido, é a fotografia, pois ela permite a apreensão e o registro das paisagens.
- Quando se visualiza algumas paisagens, logo identificamos vários aspectos que são imediatos à sensibilidade visual.
- A paisagem é muito mais que a fotografia em si.
- A interpretação de imagens, figuras e desenhos pode ser dada tanto pelo olhar do indivíduo como pelo olhar de quem a produz (fotógrafo, pintores, cineastas, escritores, cientistas etc.), daí a necessidade de articulá-la ao conceito de paisagem, pois este requer um método de análise.
- A paisagem precisa estar articulada a um método de análise e ao objeto da geografia que é o espaço. Quando recorremos a um método para analisá-la, podemos enxergar muito além da própria imagem ou aparência visual.
- Esses métodos devem levar em conta a faixa etária da criança e da teoria da aprendizagem que se pretende trabalhar.
- Dependendo da faixa etária, podemos (e devemos) avançar para além de visualizações, verbalizações e descrições pontuais.
- Os métodos permitem levar o aluno à perceber transformações espaciais e sociais implícitas em diversos aspectos, tais como nas técnicas das construções; nas condições econômicas e sociais, no ambiente físico e natural, etc.
- As transformações podem ser observadas quando comparadas à outras imagens, de acordo com as lógicas dos processos histórico-sociais.
- Por meio de pesquisa de campo, como forma de o aluno observar e avaliar as relações (apreensão, percepção e apropriação) das sociedades humanas em seus espaços.
- Na construção das relações entre a sociedade e a natureza, uma vez que o visual é a forma mais imediata para que o sujeito se relacione com a realidade.
- Na interpretação das relações sócio-espaciais que podem ser exploradas no entorno da escola, pois contribui para entender as relações históricas de uma sociedade com o espaço que produzem.

Com os encaminhamentos metodológicos sugeridos nos quadros acima, o professor poderá conceber um trabalho didático adequado ao abordar os conceitos de lugar e paisagem. Estes são conteúdos decisivos para a educação escolar considerando o fato de ser observável e interessante ao olhar infantil. Trata-se de um conteúdo privilegiado, porque acessível ao contato imediato das crianças, portanto, passível de ser explorado em direção a outros conteúdos não dados na realidade imediata. A paisagem pode ser uma porta de entrada para outros conteúdos, como as diferenças e semelhanças entre paisagem rural e urbana; as contradições entre paisagem humanizada e natural, cujo enfoque deve ser a transformação que decorre da relação entre natureza e sociedade.

Dentro desse conjunto de conteúdos, podemos elencar como fundamentais o relevo (montanha, vulcão), a diversidade da vegetação (flora), a diversidade de animais presentes (fauna), a hidrografia (rios, oceanos e lagos), bem como as transformações humanas (pontes, casas, prédios). Tendo em vista esses elementos, o professor poderá propor aos alunos a observação da vegetação que se encontra no entorno da escola e salientar sobre a relação do homem com a natureza, discutindo com o grupo como a sociedade atua sobre a natureza para satisfação de suas necessidades.

Além disso, cabe observar e comparar, por meio de fotos, como eram antes o local da escola, a rua, o bairro, a cidade, o país, etc. É interessante que sejam propostas aulas-passeio e fazer registros, desenhando e construindo textos coletivos. Também vale conhecer por meio de documentários, fotos, filmes, livros, relatos e pesquisas sobre os desmatamentos e o crescimento desordenado das cidades e que atingem a natureza de modo a causar desequilíbrio e destruição. Todos esses conteúdos tratados anteriormente são atravessados pela questão da apropriação que a sociedade faz da natureza: na questão da poluição e do uso da água, da poluição do ar e da necessidade do ar puro para a natureza e para o ser humano, da poluição do solo e seu impacto ambiental, do problema das queimadas, do destino adequado para o lixo e da transformação da paisagem a qualquer custo.

Na contemporaneidade, a relação entre a sociedade e a natureza é marcada pelo ideal da sustentabilidade, entendida como a transformação da natureza de maneira “responsável”. No entanto, em uma sociedade que visa à ampliação irrestrita do consumo, que por sua vez, depende de uma produção de mercadorias cada vez maior, a sustentabilidade efetiva é impossível. Neste sentido, ainda que seja na Educação Infantil, é preciso desenvolver nos alunos o espírito crítico por meio de ações bem

planejadas e criar condições para que o aluno conheça, desde criança, as armadilhas das grandes empresas, que tendem a nos transformar em meros consumidores. Defender de fato a sustentabilidade ou equilíbrio dos fenômenos naturais implica em combater a lógica do capital, do uso privado e irresponsável dos bens naturais e da exploração de todas as formas de vida, inclusive a do próprio homem.

Apresentamos nos quadros a seguir, duas sugestões de conteúdos que podem contribuir para a fundamentação do trabalho didático do professor. No primeiro quadro temos um vídeo da Profa. Dra. Ester Vaisman, professora de filosofia da UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais), que defende uma postura crítica em relação ao tema do consumo; no segundo quadro, apresentamos um texto importante para se tratar a questão do lixo em nossa sociedade, permitindo que o professor não a trate de forma ingênua e superficial.

Conteúdo para a fundamentação do professor:

No vídeo “‘O capitalismo criou ser humano adequado ao consumo’, diz filósofa sobre decadência da burguesia”, a Profa. Dra. Ester Vaisman, trata da questão do consumo em nossa sociedade. A proposta é abordar a questão do consumo por um viés que abra a possibilidade de se questionar o modelo de sociedade e conceber um processo pedagógico que coloque a possibilidade de transformação das condições alienantes em que vivemos. A seguir, um trecho do referido vídeo:

“A decadência ideológica se manifesta, primeiro, na afirmação de uma impotência do ser humano, não só de conhecer a realidade, mas de mudar e transformar o mundo. Portanto, qualquer ideia de libertação ou emancipação é considerada como uma utopia, ou uma recaída tardia às tendências socialistas, de constituição de um mundo onde todas as pessoas possam viver bem em todos os níveis, não só no material, mas também no cultural”, analisa. “O capital não é algo material. Pelo contrário, é uma relação social. Porém, ele ganha uma autonomia, como se tivesse uma vontade própria, construindo um ser humano adequado a ele. Portanto, o fato de um shopping center se tornar um lugar de lazer no fim de semana é um símbolo maior dessa alienação que se dá no nível do consumo. Logo, a alienação não se dá apenas na fábrica, na indústria: ela atinge a todos, mesmo os que não atuam, no chão de uma fábrica”, analisa.

Ao superar a concepção do capitalismo apenas na relação de trabalho, Vaisman argumenta que, atualmente, sofremos um processo de manipulação em um nível mais amplo, não só como consumidores, mas na família, nas relações de amizades e amorosas. Nesse cenário, o pensamento de direita se prolifera.

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=vUW1E_yDFnk>.

Conteúdo para a fundamentação do professor:

O artigo a seguir, intitulado: “O cinismo da Reciclagem”, trata da questão do lixo de forma não ingênua e superficial, mas de modo crítico. A indicação desse conteúdo que permite ao professor aprofundar a abordagem de questões como o consumo e a produção de lixo em nossa sociedade, também pode ser utilizado no eixo 4 do currículo, pois considera-se que a questão do lixo precisa ser relacionada à saúde e à qualidade de vida do ser humano. Não é por falta de coleta seletiva que os lixões ainda existem e que, mesmo em aterros sanitários, há crianças e adultos que vivem do lixo. A questão não será resolvida apenas por meio da adoção dos 3 R’s (reduzir, reutilizar e reciclar). Para esclarecer este ponto, sugere-se o estudo do texto: “O cinismo da reciclagem” de Philippe Pomier Layrargues.

Fonte: <http://www.semebrusque.com.br/bibliovirtual/material/ea/ea_pdf0005.pdf>.

Dentre as consequências que decorrem das transformações geradas a partir da relação entre natureza e sociedade, o professor poderá mostrar os ambientes poluídos, as regiões desmatadas e a contaminação da água, do ar e do solo, entre outros problemas graves de degradação da natureza que observamos nas paisagens.

Importa acentuar que para desenvolver atividades referentes à paisagem, água, solo, fogo, ar, fenômenos climáticos, o trabalho didático do professor precisa de formação sólida e domínio de um conteúdo crítico para não se desenvolver uma ação pedagógica ingênua. Os currículos não podem ser desenvolvidos de forma fragmentada e pontual, tal como nas comemorações do “Dia da Água”, “Semana do Meio Ambiente”, “Dia da Árvore”, que tendem a descaracterizar o desenvolvimento de um trabalho didático sólido e consequente. Como nos adverte Saviani:

Não é demais lembrar que este fenômeno pode ser facilmente observado no dia-a-dia das escolas. Dou apenas um exemplo: o ano letivo começa na segunda quinzena de fevereiro e já em março temos a semana da revolução, em seguida a semana santa, depois a semana das mães, as festas juninas, a semana do soldado, do folclore, a semana da pátria, jogos da primavera, semana das crianças, semana do índio, semana da asa, etc., e nesse momento já estamos em novembro. O ano letivo se encerra e estamos diante da seguinte constatação: fez-se de tudo na escola, encontrou-se tempo para toda espécie de comemoração, mas muito pouco tempo foi destinado ao processo de transmissão-assimilação de conhecimentos sistematizados. Isto quer

dizer que se perdeu de vista a atividade nuclear da escola, isto é, a transmissão dos instrumentos de acesso ao saber elaborado. É preciso, pois, ficar claro que as atividades distintas das semanas, acima enumeradas, são secundárias e não essenciais à escola. Enquanto tais são extracurriculares e só tem sentido na medida em que possam enriquecer as atividades curriculares, isto é, aquelas próprias da escola, não devendo em hipótese nenhuma prejudicá-las ou substituí-las. (SAVIANI, 2013, p. 24).

Esta compreensão de currículo supera a compreensão de atividades didáticas que colocam aquilo que é “secundário”, (datas comemorativas, por exemplo) como prioridade na escola.

EIXO 3: O UNIVERSO

Os conteúdos relacionados ao Eixo Universo na Educação Infantil devem permitir uma primeira aproximação das crianças com os conhecimentos científicos referentes a esse tema, objetivando conhecer a existência dos corpos celestes, do Sistema Solar e seus planetas e do Planeta Terra em particular. Trata-se de permitir o conhecimento de que os seres humanos habitam um planeta que faz parte de um todo maior, o universo. O professor poderá tratar, ainda, da criação dos instrumentos pela humanidade ao longo do processo histórico na sua interdependência com a natureza, como o globo terrestre, a bússola, o telescópio, a criação dos foguetes e dos satélites para a comunicação, além de outros instrumentos e conhecimentos que permitem compreender a existência humana no universo.

OBJETIVO DO EIXO – O UNIVERSO

Adquirir noções sobre a existência do universo e seus componentes, bem como sua influência nos elementos que constituem a vida em nosso planeta.

CONTEÚDOS INFANTIL II E III

- Planeta Terra;
- Sol;
- Lua;
- Estrelas.

CONTEÚDOS INFANTIL IV E V

- Planeta Terra;
- Sol como fonte de energia, luz e calor;
- Lua, planetas e estrelas;
- Movimento da Terra: o dia e a noite, as estações do ano;
- Instrumentos tecnológicos para observação e conhecimento do universo.

No que se refere às questões sobre o universo, é importante que a criança compreenda que vive no Planeta Terra, que é formado por porções de terra, água, com atmosfera, que se movimenta e se transforma constantemente. É importante desenvolver noções (em direção aos conceitos) sobre o Planeta Terra, partindo de uma percepção cotidiana que talvez as crianças já possuam (moramos no planeta Terra), para um conceito com conteúdo cada vez mais próximo do científico (moramos no planeta Terra, que é redondo, que se movimenta ao redor do Sol etc.).

Importa também salientar que habitamos num vasto universo e que o nosso planeta faz parte de um dos sistemas solares. O sistema solar em que está o planeta Terra é composto pelo Sol, planetas, satélites, estrelas e os chamados pequenos corpos, que são os asteroídes, cometas, meteoros. Esse eixo poderá se desenvolver por meio de algumas ações didáticas, a partir da busca pelo conhecimento sobre as leis do universo, sua gênese, seu modo de funcionamento, seus elementos. O educador precisa elaborar atividades que contemplem esses conteúdos a partir de uma didática adequada ao período do desenvolvimento da criança e suas possibilidades de relacionar-se com esse conteúdo. Tratar de questões tão distantes do contato empírico das crianças exige abstração, que deve ser garantida pela aprendizagem. Para tanto, o trabalho didático do professor necessita de clareza sobre a faixa etária dos alunos, os materiais disponíveis, as condições objetivas e, principalmente, domínio dos conteúdos a serem ministrados. Algumas sugestões são dadas sem a pretensão de esgotar a prática e reduzi-la a um passo a passo, mas de indicar possíveis repertórios ao professor e suas potencialidades de atuação. Vale ressaltar o papel sempre indispensável da pesquisa acerca do conteúdo que se está desenvolvendo.

Como foi destacado na apresentação deste currículo, seu eixo articulador é a transformação, a relação da sociedade com os fenômenos da natureza. Porém, é preciso também compreender as relações de causalidade da natureza que independem da ação humana. Neste sentido, é importante remeter a abordagem do

universo à sua gênese e às transformações constantes pelas quais o universo, as galáxias, os sistemas solares e o Planeta Terra passaram, e ainda continuam passando. Apresentamos no quadro a seguir uma possibilidade de aprofundamento conceitual para o professor sobre os conteúdos relativos ao universo.

Como sugestão para desenvolvimento deste conteúdo, é indicado a visita ao Observatório Didático de Astronomia “Lionel José Andriatto” na UNESP/Bauru, que possui atendimento às escolas com visitas previamente agendadas. Maiores informações por meio do site <http://www.fc.unesp.br/observatorio> ou do e-mail astronomia@unesp.br

Além disso, indicam-se os trabalhos desenvolvidos no âmbito do Ensino de Astronomia pelo Prof. Dr. Rodolfo Langhi, uma grande referência da área. Langhi desenvolve vários projetos no âmbito da formação de professores, os quais são realizados por meio de pesquisas e produções de artigos, tratando dos erros conceituais que normalmente os professores incorrem ao abordarem a temática universo sem a devida fundamentação. Além disso, o professor desenvolve trabalhos junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência, da Faculdade de Ciências - UNESP - Bauru.

Site desenvolvido pelo professor Langhi: <https://sites.google.com/site/proflanghi/>

A pesquisa sobre esse conteúdo revela, por exemplo, que os planetas são corpos celestes, possuem órbitas regulares e características diferenciadas que poderão ser exploradas por meio da construção de um sistema solar em forma de móvel, utilizando-se de discos de vinil, caixas de papelão, massas de modelar, bolas de isopor ou de borracha, tintas e sucatas, a fim de visualizar a Terra, o Sol, a Lua, os planetas e a relação entre eles.

A figura a seguir indica uma possibilidade de trabalho didático em que as crianças podem realizar a confecção de um sistema solar com a orientação conceitual do professor. Todavia, atividades como esta requerem uma apropriação conceitual das dimensões espaciais e dos corpos celestes.



Figura 3. Fonte: <<http://professorajuce.blogspot.com.br/2013/05/projeto-sistema-solar-para-educacao.html>>. Acesso em: 26 mai. 2014.

Observação: as propostas de atividades didáticas que são apresentadas neste site precisam ser apreciadas com ressalvas conceituais. É necessária uma apropriação conceitual dos conteúdos envolvidos antes de uma simples reprodução das propostas indicadas aos professores.

No que se refere à compreensão dos conteúdos pertinentes ao universo, é imprescindível destacar as características do sol enquanto estrela mais próxima da Terra e fonte primária de energia, que a ilumina e aquece, e que toda a forma de vida no nosso planeta, seja vegetal ou animal, depende decisivamente do fluxo de energia proveniente do sol.

Buscando uma complementação com os conteúdos do Eixo 2, sobre o meio ambiente e fenômenos naturais, o professor poderá destacar a importância da energia solar como geradora da dinâmica entre a atmosfera, a hidrosfera e a litosfera. Nesse sentido, o professor pode organizar atividades em espaços abertos, permitindo às crianças observarem o sol e sentirem a energia vinda desta estrela, diferenciar a sensação de estar ao sol e à sombra, criando situações para que o aluno compreenda que ele é necessário à vida do homem, das plantas e dos animais. Deste modo, os estudantes poderão perceber o aumento da temperatura a partir da energia vinda do sol (que pode ser transferida em forma de calor).

Ao colocar uma planta na sala de aula, um girassol, por exemplo, e observar como busca a claridade, as crianças poderão compreender que, quando exposta à luz solar, essa planta poderá realizar a fotossíntese. A fotossíntese é o processo em que as plantas transformam energia da luz em energia química para seu desenvolvimento. Entretanto, é importante esteja evidente que a planta também realiza fotossíntese em ambientes pouco iluminados; além disso, a energia artificial, produzida a partir de lâmpadas e refletores, também pode estimular a fotossíntese.

Conteúdo para a fundamentação do professor:

Alguns aprofundamentos conceituais são necessários para que o professor não trate o conteúdo da fotossíntese de forma superficial: muitos professores passam a errônea ideia para os alunos de que a planta realiza a fotossíntese somente para produzir oxigênio e “purificar” o nosso ar. Esta idéia é uma distorção da realidade biológica das plantas. Na realidade, o processo de fotossíntese é uma consequência dos meios que a planta utiliza para produzir a sua energia por meio da produção de carboidratos (açúcares). Para tal produção, a planta se utiliza da clorofila, responsável pela taxa de pigmentação das folhas e responsável pela sua tonalidade verde; da água e dos sais minerais; e do carbono que se encontra na atmosfera, na forma de gases. Basicamente existem duas etapas neste processo: a da foto, que corresponde a absorção do carbono que é realizada pela clorofila na presença de claridade (luz), etapa na qual ocorre a liberação do oxigênio. A segunda etapa, a da síntese, corresponde a fixação dos carboidratos (açúcares), que ocorre independente da presença de claridade e produz a sua energia. Essas duas fases são interconectadas. Assim, a primeira necessidade biológica da planta, é produzir carboidratos para o seu desenvolvimento, tendo como consequência a liberação do oxigênio durante a absorção do carbono.

Um maior esclarecimento do processo de fotossíntese pode ser apropriado pelo professor por meio da vídeo-aula do curso de licenciatura em ciências, oferecido pela USP, disponível em: <<http://www.iptv.usp.br/portal/struts/video.action;jsessionid=4EC4C76FAC8DD9E9F050DE1AAFC5D7AF?idItem=8987>>

Importante: o IPTV USP disponibiliza cerca de 12.000 vídeos que visam permitir a democratização do conhecimento, auxiliando, assim, no papel fundamental da universidade pública que é educar e beneficiar toda a comunidade por meio de acesso ao conhecimento e a informação. Neste sentido, vários conteúdos que foram elencados neste currículo podem ser acessados por meio do site do IPTV USP.

O aprofundamento dos conteúdos relativos à fotossíntese permitirá que o professor tenha maior domínio das ações educativas a serem realizadas com os alunos e poderá lançar mão de outras atividades, como por exemplo: o professor pode privar uma planta da luz solar e, dessa forma, permitir que os alunos observem sua coloração e desenvolvimento, ou plantar uma semente em condições adequadas de iluminação, e outra, num local escuro. Cabe observar e registrar o desenvolvimento de ambas, frente à necessidade da luz e claridade, e assim, contribuir para compreender como o Sol, que está muito distante do nosso planeta, influencia a vida na Terra.

Neste mesmo sentido, é importante ensinar aos alunos que precisamos da luz para enxergar o mundo ao nosso entorno, bem como precisamos da audição para compreendê-lo. Por exemplo, quando as crianças brincam de "gato mia", elas se pautam pelos sons emitidos pelas crianças escondidas para encontrá-los, e esses sons serão mais fracos se houver mais barreiras, da mesma forma que as sombras são formadas quando a luz é bloqueada. Uma nuvem passando em frente ao sol, as fases da Lua e o eclipse são fenômenos que se formam, envolvendo a relação entre luz do sol e os obstáculos (a Terra e a Lua) que formam sombras.

Atualmente, a tecnologia desenvolvida pela humanidade nos permite cap-

tar e armazenar a energia solar como uma possibilidade alternativa para o aquecimento da água e para a geração da energia. As tecnologias são desenvolvidas para aproveitar essa energia e gerar eletricidade. Quanto mais próximo da linha do Equador, maior será a capacidade de captação da energia solar, já que a incidência dos raios solares é mais perpendicular nessa região. O globo terrestre é um recurso pedagógico imprescindível para tratar das questões do planeta Terra e suas relações com outros corpos celestes, além da localização das porções de terra e de água, continentes etc.

É importante que o professor resgate os conteúdos trabalhados no eixo 2, sobre o clima e o tempo, para indicar a relação com o Sol e as características e fenômenos climáticos que são decorrentes das relações entre as esferas terrestres (atmosfera, litosfera e hidrosfera) e a energia solar.

A observação do céu nos vários momentos do dia permite perceber as diferentes posições da Lua, do Sol e demais estrelas. A luz do sol, associada ao movimento de rotação da Terra, serve de parâmetro para que possamos observar os diferentes períodos do dia. Para isso, o professor poderá utilizar-se da sombra do corpo da criança projetada no chão, desenhá-la e verificar junto aos alunos que o movimento de rotação da Terra faz com que ela se modifique no

decorrer do dia. Poderá levantar questionamentos como: a sombra pode estar do mesmo lado que o sol? O tamanho da sombra projetada no chão é sempre o mesmo? A partir daí poderão ser introduzidos conteúdos como os pontos cardeais, na medida em que o Sol surge ao Leste, se põe ao Oeste, e o fato de que se trata de um movimento do planeta Terra e não do Sol.

Jogo: “Pisar na sombra.”

Escolha uma criança para ser a pegadora, enquanto as outras devem tentar ficar o mais distante dessa quanto puderem. A pegadora deve tentar pisar nas sombras dos outros jogadores. Quando ela pisar na sombra de um deles, esse estará fora do jogo. A brincadeira continua até que a pegadora tenha pisado em todas as sombras de seus oponentes ou a criança que for pega, se torna a pegadora.

Fonte: <http://www.ehow.com.br/jogos-sobre-sol-criancas-info_224381/>.

A partir das observações das sombras, o professor poderá fazer vários questionamentos, tais como: vocês já viram o sol? Quando ele aparece? O que acontece quando ele aparece? Qual lado do horizonte ele surge, e qual ele se põe? O que acontece com a nossa saúde quando ficamos por muito tempo expostos ao sol? E quando não tomamos sol suficiente? Cabe explicar que a pouca ou exagerada exposição, e sem proteção adequada, poderá nos causar malefícios, portanto, são necessários cuidados com a pele e com a saúde em relação ao sol, principalmente no verão. Nesse sentido, vale ressaltar que o protetor solar é uma importante tecnologia desenvolvida pela humanidade, com substâncias químicas que refletem ou absorvem a luz solar evitando que ela chegue na nossa pele. Isso é importante de ser ressaltado para que os estudantes não pensem que o protetor é algo mágico ou etéreo, mas uma substância de base material usado pela humanidade para se proteger da radiação emitida pelo sol.

Experimento: Desidratação da Alface

Objetivo: compreender o que acontece com o nosso organismo se ficarmos muito tempo expostos ao sol.

Materiais:

- 6 folhas de alface;
- 2 vasilhas;
- Água.

Procedimentos:

- Em uma das vasilhas, coloque 3 ou mais folhas de alface e leve-as ao sol, procure mantê-las diretamente sob este.
- Na outra vasilha, coloque o restante das folhas de alface, coloque um pouco de água e deixe em um local fresco.
- Após algum tempo verifique o que aconteceu.

Resultados:

- A alface exposta ao sol irá murchar, enquanto que a que está no local fresco com água se manterá por mais tempo intacta.

A partir das observações destes experimentos, em uma roda de conversa, questione as crianças sobre os resultados obtidos:

- O que aconteceu com a alface?
- Por que ela ficou assim?

Ao final, as crianças poderão desenhar as duas situações observadas.

Fonte: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=28583>>.

Em relação à observação do calor do sol, as crianças poderão colocar objetos de diferentes cores e materiais ao sol e à sombra, como por exemplo: duas latas vazias, duas pedras de gelo, duas peças de roupas escuras ou duas bacias com água, uma exposta à sombra e outra ao sol, em seguida comparar as temperaturas entre elas. É importante que a criança perceba o Sol como fonte de calor e luminosidade, que se trata da maior estrela do nosso sistema, que possui luz própria e ilumina a Terra durante o dia. Nesse sentido, professor poderá abordar quais as atividades que realizamos durante o dia, à luz do sol, e as que realizamos à noite, registrá-las num painel para posterior observação. É fundamental que as ativida-

des não se reduzam apenas à observação dos resultados obtidos nas experiências, mas que, a partir deles, interpretem seus significados, compreendendo os conceitos envolvidos. No que se refere à conceituação das especificidades de cada corpo celeste, é importante diferenciar não apenas do ponto de vista empírico, mas também a partir de conceitos científicos. A prática pedagógica se caracteriza por superar a aparência em direção à essência. Neste sentido, apesar de o Sol e as estrelas serem, à primeira vista, muito diferentes, ambos são estrelas, na medida em que possuem luz própria. O professor pode sugerir alguns questionamentos como: o que é o sol? O que são as estrelas? O que é a Lua? Onde eles ficam? Há como ir ao Sol? É possível ir à Lua? Alguém já foi à Lua? De que modo? Já repararam que a lua muda de aspecto no céu de tempos em tempos?

Os alunos poderão conhecer por meio de figuras, maquete e filmes, que o Sol é a estrela mais próxima da Terra. Além dele, existem bilhões de estrelas no universo, mas devido sua distância, só podemos vê-las à noite como pontos de luz, e ao agrupamento de estrelas denominamos constelação. Salientar aos alunos que por muito tempo as estrelas serviram de orientação para o homem, assim como de inspiração aos artistas.

Noite Estrelada é uma das obras mais conhecidas de Vincent Van Gogh, retrata a noite e as estrelas. [O quadro foi pintado quando Van Gogh tinha 37 anos de idade e estava internado num asilo em Saint-Rémy-de-Provence (1889-1890)].



Fonte: <<http://estoriasdahistoria12.blogspot.com.br/2013/07/analise-da-obranoite-estrelada-de.html>>.

A Lua é o satélite natural da Terra, que gira ao seu redor e possui várias fases, e apesar de as mais conhecidas serem crescente, cheia, minguante e nova, é importante que o professor saiba que a lua possui cerca de 28 fases. Essas fases exercem influências sobre a natureza, por exemplo, no ciclo das marés, na erosão do solo e na gravidade. Cabe salientar às crianças que, apesar das diferentes formas que a lua se apresenta no céu, ela não muda, continua do mesmo tamanho e redonda, ou seja, o que vemos é apenas a parte que está iluminada pelo Sol, pois a lua não possui luz própria. Mais uma vez constata-se que a aparência não revela a essência.

É pertinente que a criança saiba que, com o avanço tecnológico, o homem construiu equipamentos precisos para explorar o espaço, colocou satélites artificiais em órbita, construiu estações espaciais e viaja até lá para desenvolver pesquisas sobre o universo e fazer avançar o conhecimento a seu respeito.

No processo de concepção do trabalho didático o professor poderá pensar em estratégias e procedimentos que coloquem alguns questionamentos, tais como: o que é o dia; o que as crianças fazem durante o dia e o que fazem à noite; o que diferencia o dia da noite; quais cores vêm no céu durante o dia e à noite, quais os animais possuem hábitos diurnos e quais são os de hábitos noturnos. Solicitar aos alunos que, quando estiverem em casa, chamem os pais ou responsáveis para observarem, juntos, o céu à noite. Fazer comparações entre a luz do dia e da noite, relacionando-as com o claro e o escuro. Esse conteúdo também poderá ser explorado e exemplificado, utilizando-se de um globo terrestre e uma lanterna. Aprender esses conhecimentos a respeito do dia enquanto período iluminado pelo sol, e a noite, enquanto período em que não há luz do sol pode contribuir para a superação do medo das crianças em lidar com a noite e com o escuro. Assim, refletindo sobre essa questão a partir desses conteúdos, as crianças podem conhecer melhor essas emoções transformando-as em sentimentos conscientes, a partir da unidade afetivo-cognitivo.

O vídeo “De onde vem o Dia e a Noite?”, da série “De onde vem?”, trata dos movimentos de translação e rotação da Terra, relacionados com o dia e a noite.

Fonte: <http://www.youtube.com/watch?v=JmVHdiTej_Y>.

Outros conhecimentos importantes desse eixo para a aproximação da criança da Educação Infantil à compreensão do universo são a rotação e a translação da Terra e dos movimentos dos corpos celestes. Assim, é importante que o professor conheça a relação da força da gravidade e da órbita dos planetas.

A respeito das diferenças entre o dia e a noite, cabe explicar com auxílio de recursos didáticos o movimento de rotação da Terra, e que esse movimento, junto ao de translação, ao redor do Sol, são responsáveis pela ocorrência do dia e da noite, e que para a Terra dar uma volta completa em torno de si mesma demora 24 horas, ou seja, um dia inteiro.

Experiência: Dia e noite

Material:

- Uma laranja ou um globo terrestre (no caso do globo, você não precisará do espeto de churrasco);
- Palito de churrasco;
- Vela ou lâmpada que acenda;
- Pires para fixar a vela (caso não tenha disponível a lâmpada acesa).

Como fazer:

- Espete a laranja no palito de churrasco;
- Acenda a vela e fixe-a no pires (pode usar lâmpada ou lanterna);
- Vá girando o palito em torno dele mesmo e ao mesmo tempo ao redor da vela ou da lâmpada;
- Considere que a vela é o Sol e a laranja é o Planeta Terra;
- Observe o que acontece com a fruta.

Fonte: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=50612>>.

É interessante que os alunos saibam que a posição do sol no decorrer do dia já foi utilizada para marcar a passagem do tempo, pois o homem construiu o “relógio do sol”⁶, muito usado pelos povos egípcios, gregos e romanos na antiguidade. Com o desenvolvimento histórico e o avanço tecnológico, esse instrumento foi substituído pelos relógios tal como conhecemos hoje. Os relógios de sol podem ser atualmente encontrados em praças e museus. Neste sentido, é importante destacar que o advento de novos instrumentos e tecnologias proporcionaram a transformação da relação do homem com a natureza, eixo articulador do currículo.

⁶Para conhecer mais sobre o relógio do sol, acessar <http://chc.cienciahoje.uol.com.br/como-foi-criado-o-relogio-de-sol/>

As crianças precisam conhecer que, além da rotação, a Terra possui outro movimento, o de translação, em volta do Sol, e que esse, em função da inclinação do seu eixo, provoca uma variação dos raios solares que chegam à Terra, originando a mudança das diferentes estações do ano: primavera, verão, outono e inverno. O movimento de translação dura acerca de 365 dias e 6 horas. O professor poderá explicar o movimento de translação com os mesmos recursos que utilizar para o movimento de rotação, ou seja, do experimento sobre o dia e a noite.

Por fim, para que se tenha uma compreensão coerente da estrutura do universo, é importante que o professor busque conteúdos para compreender a lei da gravidade. Uma vez apropriado o conceito em relação ao ensino de astronomia, o professor terá condições de elaborar diversas atividades em que a criança pode explorar a relação do seu corpo com a gravidade e, a partir disto, estabelecer relações com o universo.

Uma possibilidade interessante é discutir com os estudantes porque a água não cai no universo. O globo terrestre é uma ferramenta importante para a discussão quanto à capacidade da gravidade, mostrando aos alunos que a gravidade é diferente em vários planetas, por exemplo. Uma atividade seria uma brincadeira de jogos de papéis, em que os alunos imitariam astro-

nautas andando na Lua e em Marte, por exemplo. Filmes podem ser usados para mostrar o que já sabemos sobre esse satélite da terra e sobre o planeta vermelho. É uma oportunidade também de discutir a roupa dos astronautas e por que eles não tiram o “capacete” no espaço, reforçando a importância do oxigênio para nossa vida.

EIXO 4: SER HUMANO, SAÚDE E QUALIDADE DE VIDA

O tema da qualidade de vida abrange diversos conteúdos que podem ser abordados na educação infantil, como os cuidados com o corpo, alimentação, higiene pessoal e do ambiente, vacinação, práticas esportivas, lazer, entre outros. O acesso a todos esses cuidados está diretamente relacionado com as condições objetivas de vida, e em uma sociedade de classes, a saúde e a qualidade de vida é desigual para as diferentes classes sociais.

A abordagem dos conteúdos relativos à qualidade de vida na Educação Infantil pode tomar como ponto de partida os hábitos pessoais das crianças em relação à saúde, bem estar, cuidados pessoais como alimentação, importância de valorizar a educação por meio do desenvolvimento de hábitos de leitura, escrita, desenho, pintura. Todavia, o desenvolvimento dessas ações não pode se limitar à dimensão individual, a exemplo do desenvolvimento de

atividades como escovar os dentes ou lavar as mãos. Sem desconsiderar a importância desses hábitos no processo de desenvolvimento da criança, há de se atentar para questões coletivas da higiene e da qualidade de vida em sentido mais amplo. Desse modo, ações individuais como dar descarga no vaso sanitário e descartar o lixo no lixo, têm implicações coletivas e para o bem estar de todos. Apreender a dimensão de grupo, de coletivo, a partir das questões de higiene e saúde, significa um avanço importante para o desenvolvimento do psiquismo das crianças.

Para formação do professor

Ao se conceber o tema da qualidade de vida para ser abordado na Educação Infantil, o professor pode considerar os dados revelados pelo PNUD no ano de 2010 (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento), os quais constataram que a América Latina continua sendo a região mais desigual do planeta. Dentre as constatações realizadas pelo órgão, dos 15 países do mundo nos quais a distância entre ricos e pobres é maior, 10 estão na região. O Brasil tem o terceiro pior Índice de Gini⁷ do mundo, com 0,56, empatando nessa posição com o Equador. A concentração de renda pior só é encontrada na Bolívia, Camarões e Madagascar, com 0,60; seguidos de África do Sul, Haiti e Tailândia, com 0,59.

Embora no Brasil este índice tenha diminuído nos últimos anos, o relatório mostra que a concentração de renda na região é influenciada pela falta de acesso aos serviços básicos e de infraestrutura, baixa renda, além da estrutura fiscal injusta e da falta de mobilidade educacional entre as gerações.

Este contexto apresenta um conteúdo de extrema importância para os professores fundamentarem seu trabalho didático com os alunos. Por exemplo, no Brasil, o nível de escolaridade dos pais tem grande influência na formação das crianças, influenciando cerca de 55% o nível educacional que os filhos atingirão; sendo assim, a taxa de analfabetismo é um indicador educacional importantíssimo para se abordar no processo de desenvolvimento

⁷ Índice de Gini se refere aos indicadores que são utilizados para apontar o nível de desigualdade social dos países. É elaborado com base em informações referentes ao rendimento médio, em salários mínimos, dos “chefes de família”. Embora exista uma série de críticas em relação às metodologias utilizadas para aferir o nível de desenvolvimento de um país, considera-se que o índice Gini é mais fiel do que a renda per capita e o PIB (Produto Interno Bruto), pois indica a concentração de renda de um país, revelando o nível de desigualdade da população.

das crianças. É inegável que ser ou não alfabetizado é de extrema importância para a qualidade de vida da população, pois o desenvolvimento de pessoas cultas é fundamental para que as crianças tenham acesso ao conhecimento mais elaborado, abrindo a possibilidade de se desenvolver uma prática social que tenha como referência o desenvolvimento pleno de todos os seres humanos. Questões como: Quem tem acesso à educação de qualidade em nosso país ou município é de extrema importância para se desenvolver o espírito crítico nas crianças. Não podemos negligenciar as contradições de uma sociedade em que a divisão de classes se faz presente em nosso cotidiano, seja nos “semáforos”, onde crianças pedem esmolas, seja no índice de violência que se registra todos os dias nos jornais, ou ainda, no preconceito em que se manifesta na escola entre alunos e professores.

Considerando as questões que foram apresentadas nesta introdução do eixo sobre o ser humano e a qualidade de vida, importa destacar que a abordagem dos conteúdos apresentados na sequência não podem negligenciar as questões relativas ao gênero humano, pressuposto que requer o desenvolvimento de um trabalho didático que não se limite ao desenvolvimento pessoal, individual e fragmentado do ser humano.

OBJETIVO DO EIXO – SER HUMANO E QUALIDADE DE VIDA

Compreender a importância dos cuidados com a saúde e a qualidade de vida a partir da necessidade da higiene pessoal e coletiva e do conhecimento do corpo.

CONTEÚDOS INFANTIL II E III

- Os sentidos do corpo humano (paladar, olfato, tato, audição, visão);
- Partes externas do corpo;
- Higiene pessoal;
- Alimentação: tipos de alimentos; propriedades dos alimentos: sabor (doce, salgado, azedo, amargo), consistência (líquido, pastoso e sólido).

CONTEÚDOS INFANTIL IV E V

Corpo humano: órgãos externos (pele) e internos; sentidos e órgãos dos sentidos; diferenças anatômicas e sexuais; crescimento; mobilidade: possibilidades do movimento corporal; necessidades humanas: sono, descanso, alimentação;

Saúde: higiene corporal e do ambiente; produtos de higiene pessoal: produção e utilização; prevenção de doenças e acidentes; vacinas;

Alimentação: hábitos alimentares; higiene dos alimentos; origem dos alimentos; preparo dos alimentos.

Para o conteúdo Corpo Humano, é importante que os alunos percebam que somos um todo integrado, em que as diversas partes do corpo desempenham sua função, mas que são todas interligadas.

Os cinco sentidos são olfato, paladar, tato, audição e visão. Eles auxiliam o desenvolvimento do ser humano em sociedade e na sua relação com a natureza, a partir da sensação e da percepção, que são funções psíquicas.

O olfato possibilita sentir o cheiro de alimentos, de perfumes, de flores. O cheiro é sentido pois substâncias chegam ao nosso nariz. Algumas chegam no estado gasoso, por isso sentimos o perfume de alguém estando distante, pois a substância gasosa chega ao nariz por meio do ar. O nariz, principal órgão responsável pelo olfato, possui uma camada de muco que protege o organismo das impurezas externas. Para limpar o nariz é necessário lavá-lo na pia do banheiro e também utilizar lenços de papel.

A língua é o principal órgão do corpo envolvido no paladar, possibilitando a sensação de azedo, doce, amargo ou salgado. O paladar e o olfato possuem relações mais diretas entre si, indicando o cheiro e o sabor de um alimento.

O tato possibilita a sensação da temperatura, vibrações e dor. O principal órgão responsável pelo tato é a pele, maior órgão do corpo humano, e que demanda cuidados especiais como a proteção dos raios solares e a higiene. Uma atividade importante para desenvolver a percepção do tato é o percurso pelo jardim sensorial, constituído de diferentes plantas e materiais como pedriscos, cascas de árvores, areia, etc., cujas propriedades e texturas dos elementos possibilitarão a exploração dos sentidos. Também é necessário que os alunos manipulem materiais plásticos como o plástico bolha, elástico, saco plástico para conhecerem as diferentes texturas dos plásticos e seus usos sociais.

Pela audição se estabelece a comunicação entre os seres humanos, a partir da linguagem oral, da percepção e compreensão de músicas e de vozes humanas, por exemplo, bem como os sons dos animais, da natureza, do barulho de um trovão, da buzina de um carro, diferenciando-os em seus significados. É importante destacar que o som é uma onda, e, portanto, ao batermos ou soprarmos em algum material, por exemplo, fazendo o barulho, perturbamos o meio, emitindo uma energia que chega em nossos ouvidos. Na audição, é importante trabalhar a intensidade sonora, os sons do próprio corpo e de objetos variados. Essas questões podem ser introduzidas na Educação Infantil a partir de cuidados básicos como alertar que o ouvido é um órgão muito sensível, por isso não podemos inserir objetos nele, que devemos lavar a orelha durante o banho, secá-la com cuidado, pois ela protege o ouvido.

A visão possibilita o conhecimento do mundo em suas cores e formas, por isso é importante na relação entre o ser humano e o meio ambiente. Os olhos precisam de cuidados, é necessário evitar passar as mãos sujas ou colocar qualquer objeto nos olhos, evitando, assim, sua contaminação ou acidentes. Da mesma maneira, muitas vezes, não conseguimos enxergar direito algo que está distante de nós, e também algo que está próximo. Com isso, algumas

pessoas precisam utilizar óculos, os quais permitem a compensação desta dificuldade em enxergar.

A partir desses conteúdos, é possível propor atividades que trabalhem com as características de cada função dos órgãos do sentido e sua importância para vida humana, permitindo conhecer texturas, sons, cheiros, sabores e formas das coisas, pois os órgãos do sentido são receptores das mensagens do ambiente.

Algumas pessoas têm deficiências que exigem adequações e cuidados especiais. As pessoas com deficiência auditiva, por exemplo, podem não ouvir ou ouvir muito pouco. Com isso, foi elaborada a língua de sinais, que proporciona a comunicação entre a comunidade surda, e desta com a comunidade ouvinte. Algumas pessoas também possuem deficiência visual, com isso, o tato desenvolve-se mais e torna-se um sentido decisivo, possibilitando aos deficientes visuais a compreensão do mundo, de seus fenômenos e, inclusive, da escrita e da leitura, por meio do sistema Braille.

Também fazem parte deste conteúdo o crescimento, a mobilidade e as necessidades básicas do ser humano. No tocante ao crescimento, cabe ao professor ensinar questões sobre a alimentação, as doenças transmissíveis, a noção de tempo cronológico, que nascemos, crescemos, reproduzimos e

morremos e que as condições sociais interferem na vida humana. Ao falar das necessidades básicas como mobilidade, alimentação, descanso e sono, o professor poderá fazê-lo a partir do cotidiano da criança. Ao explorar esse universo, a roda da conversa é um bom caminho para iniciar e conhecer o que o aluno já domina, quais alimentos come, como é a alimentação em casa.

Dessa forma, é importante diferenciar os sentidos (olfato, paladar, tato, audição e visão) dos órgãos dos sentidos (nariz, língua, pele, ouvido e olhos). Os sentidos são decisivos para a apreensão do mundo na etapa da Educação Infantil, considerando a centralidade da atividade objetual-manipulatória nesta etapa do desenvolvimento humano. Além disso, a compreensão dos sentidos é importante para a qualidade de vida ao longo de toda a vida humana.

É preciso que o professor tenha claro que o que garante acesso à qualidade de vida, além das condições básicas de saúde, higiene e cuidados com o corpo, é também o acesso ao conteúdo e à cultura elaborada, fato que poderá trazer um conhecimento em que a criança ou o adulto coloque em prática atitudes de uma vida saudável, equilibrada e adequada ao desenvolvimento pleno do ser humano. Nesse sentido, é possível problematizar a questão da centralidade do consumismo atrelado à qualidade de vida.

Tal como foi advertido no Eixo 2, o professor precisa tomar cuidado ao trabalhar com a questão do consumo com as crianças em processo de desenvolvimento. Algumas questões são fundamentais para que o professor conceba o seu trabalho didático quando for abordar a questão do consumo, tais como: nessa sociedade, todas as pessoas possuem condições de consumir? Por que nem todas as pessoas ou crianças possuem a oportunidade de se alimentar e ter uma saúde adequada nesta sociedade? Quem possui acesso aos tratamentos dentários, atendimentos médico-hospitalar, acesso aos conteúdos da cultura humana por meio de adequado processo educativo? Compreende-se que esta orientação deve fundamentar a organização didática de todas as atividades que dizem respeito à questão da qualidade de vida.

No que se refere à higiene com o ambiente e com o corpo pode-se iniciar com orientações básicas, tais como a importância do banho diário, de lavar as mãos quando estiverem sujas e antes das refeições, escovar os dentes após as refeições principais, usar corretamente os sanitários e os produtos de higiene pessoal e coletiva. Esta prática é imprescindível aos alunos. É pertinente realizar uma pesquisa para conhecer alguns hábitos da família relacionados à higiene e à qualidade de vida, como quantas horas de sono diárias têm a família,

que tipos de alimentos são consumidos, quanto tempo se gasta no banho, quantas vezes é realizada a higiene bucal, entre outros. Também é importante explorar a importância da qualidade do sono para a saúde e o crescimento, comparando a realidade vivenciada pelas famílias dos alunos e o restante da sociedade: como varia a qualidade do sono em diferentes idades, profissões e classes sociais?

Para trabalhar o conteúdo higiene pessoal o professor poderá utilizar o vídeo “Tchibum da cabeça ao bumbum”, do DVD Vem Dançar com a Gente, do grupo Palavra Cantada.

No conteúdo alimentação, os diferentes tipos de alimentos, os hábitos alimentares saudáveis e a higiene dos alimentos precisam ser mostrados às crianças. Em uma visita à cozinha da escola, a merendeira pode mostrá-las que os alimentos são bem limpos antes do preparo, e que suas mãos também são bem higienizadas. Há várias atividades para abordar este conteúdo: o cultivo de hortaliças, legumes e verduras que posteriormente poderão ser preparadas e utilizadas na merenda. O acompanhamento do preparo de um bolo de cenoura ou de uma salada, junto às merendeiras, servindo no lanche ou no almoço.

A origem dos alimentos que ingerimos é um conteúdo bastante importante. Em uma roda de conversas, o professor pode realizar questionamentos, como: de onde vem o leite que tomamos? De onde vem a carne que comemos? De onde vem a água que bebemos? É importante discutir com os alunos que, infelizmente, há poucos agricultores que conseguem produzir frutas, verduras e legumes de forma orgânica, isto é, livre de agrotóxicos, que são venenos e fertilizantes. Normalmente os alimentos são produzidos por grandes produtores latifundiários, cuja produção faz uso intensivo de agrotóxicos, que também criam animais para o abate, cuja carne contém hormônios. Por isso, se os alimentos não forem bem lavados e higienizados, é possível ingerir agrotóxicos, que fazem mal à saúde humana e a natureza, pois o solo fica contaminado e as chuvas levam os agrotóxicos para os rios, que também ficam poluídos.

Assim, a água que bebemos vem dos rios. Esta água passa por um processo de tratamento antes de chegar às nossas casas. Mesmo assim, é importante ter um filtro em casa para o consumo da água e o cozimento de alimentos. Além disso, muitas pessoas não possuem água encanada em suas casas. Estas pessoas, muitas vezes, precisam pegar água de locais em que não houve qualquer tipo de tratamento. Com isso, esta população tem grandes chances de

desenvolver doenças por conta do consumo de água contaminada. É necessário que todas as pessoas possuam acesso à água potável, tratada, e não somente uma parcela da população. Estas problematizações são importantes para serem abordadas em sala de aula.

Por não concordarem com o atual modo de produção dos alimentos, em que carnes, leite, vegetais, legumes e frutas produzidos por grandes empresas, algumas pessoas adotam o hábito alimentar vegetariano, que consiste em se alimentar de vegetais, frutas e legumes produzidos em hortas próprias ou por pequenos produtores que produzem em assentamentos de forma orgânica, sem agrotóxicos.

Para a formação do professor

Resgatando os pressupostos e conteúdos apresentados na introdução desse eixo, é importante compreender a questão da segurança alimentar para o desenvolvimento das populações. Sabemos que a desigualdade social e a divisão de classes priva diversas crianças de uma dieta adequada ao desenvolvimento pleno. Essa exclusão, que marginaliza diversas crianças que não possuem amplo acesso aos alimentos, influencia no desenvolvimento da qualidade de vida. Uma questão importante para que o professor fundamente o desenvolvimento do seu trabalho didático é atentar para os dados da FAO (Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura), que indicam que, no período 2010-2012, a capacidade produtiva do mundo era suficiente para atender cerca de 10 bilhões de habitantes, no entanto, cerca de 870 milhões de pessoas, ou uma em cada oito, sofriam de subnutrição crônica, de acordo com relatório da ONU sobre a fome. O desenvolvimento de um trabalho didático que preze pela abordagem crítica sobre a questão da alimentação na educação escolar, requer que o professor tenha um posicionamento político diante dessa contradição, ao conceber o processo didático. Há centenas de milhares de pessoas que comem mais e melhor do que grande parte da população mundial, indicando uma desigualdade alarmante em relação ao acesso à alimentação. Além disso, a privatização dos alimentos e o consumismo impõe uma lógica perversa em que o desperdício é um meio de se produzir mais consumo e gerar maior produção e movimento de transações comerciais em nome do lucro.

Sobre a FAO: <<https://www.fao.org.br/>>.

Uma dieta rica em alimentos naturais, ou seja, que não contenham aditivos alimentares prejudiciais à saúde, é muito mais saudável, rica em vitaminas e nutrientes fundamentais para o pleno desenvolvimento das crianças. Assim, um processo de ensino que indique a importância dos diferentes alimentos para as crianças é fundamental, considerando que os alimentos industrializados e artificiais, como refrigerantes, lanches, e doces não possuem os nutrientes fundamentais para o crescimento saudável das crianças. É necessário ensinar às crianças que o açúcar das frutas é saudável e que as balas e outros doces podem ser consumidos apenas esporadicamente. No dia a dia as crianças podem tomar suco de frutas e água, pois os refrigerantes não contribuem para uma saúde plena.

É importante destacar, neste momento, que compreendemos que há milhares de produtos industrializados que a humanidade precisa, principalmente em locais com problemas de solo, plantação e colheita. A indústria alimentícia permite que os homens ocupem vários nichos na terra. Na era do capital o excesso de conservantes e aditivos alimentares que causam danos ao ser humano são perigosos e devem ser pensados como danosos e por isso a necessidade de nessa sociedade buscarmos alimentos orgânicos sem agrotóxicos (usado hoje de maneira indiscriminada e sem nenhum controle).

Conteúdo para a fundamentação do professor:

Apresenta-se como conteúdo para a fundamentação do trabalho didático do professor o documentário: “Criança, a alma do negócio”.

O documentário nos dá uma noção de o quanto as nossas crianças estão passivamente submetidas ao discurso publicitário e como são influenciadas por ele. No filme aparecem crianças que não sabem nomear frutas e verduras comuns, embora reconheçam imediatamente diversos produtos em que a marca está escondida, apenas através de sua embalagem. Aparecem ainda alguns dados alarmantes como, por exemplo, que 80% dos alimentos veiculados pela propaganda dirigida às crianças brasileiras possuem níveis não recomendados de gorduras, açúcares, calorias e são pobres em nutrientes, mas são largamente consumidos por elas. Neste documentário também fica clara a preferência de crianças muito novas por comprar, em detrimento de brincar, o que é muito grave, pois o consumo em massa estimula a padronização e as crianças precisam ter mais tempo para brincar livremente.

Assim, compreende-se que o documentário apresenta um conteúdo que

oferece um amplo cabedal de abordagens no âmbito da educação infantil, potencializando o desenvolvimento de um trabalho didático que vise a humanização plena das crianças em um mundo cada vez mais contraditório.

Fonte: <<https://www.youtube.com/watch?v=KQQRHH4RrNc>>.

No sentido de permitir uma compreensão do corpo e dos cuidados com o corpo, são importantes os conteúdos referentes às partes externas do corpo humano, principalmente, a cabeça, os braços, as mãos, o tronco, as pernas e os pés. Para tanto, podem ser utilizadas conhecidas brincadeiras como “cabeça, ombro, joelho e pé”, e canções como “Pulguinha” do disco “Canções de Brincar”, do grupo Palavra Cantada.

É necessário explorar as diferenças anatômicas entre os órgãos sexuais de meninos e meninas, utilizando termos científicos, pênis e vagina, e salientando que as pessoas usam termos diferentes para se referir a eles no cotidiano. É preciso que o professor tenha formação adequada para tratar dessas diferenças e das questões de sexualidade de modo não moralista, e que elas sejam reconhecidas em seu sentido anatômico, porém, sem fazer distinções de gênero⁸.



Figura 5: Aprendendo sobre o corpo humano e as diferenças anatômicas. .

Fonte: EMEI Maria Rosa Conceição de Lima.

A divisão entre meninos e meninas na educação infantil é bastante presente e deve ser desconstruída, a fim de que não se reforce estereótipos tais como “azul é para menino e rosa é para menina”, ou “carinhos são para meninos e bonecas são para meninas”. Assim, a diferenciação entre os órgãos sexuais masculinos e femininos não podem

⁸ Considerando os fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, orientadores deste currículo, é preciso destacar a importância da questão de gênero na sociedade atual. Neste sentido, cabe ao professor da educação infantil buscar conhecimentos que não sejam segregadores, excludentes, preconceituosos, de senso comum frente às questões da identidade de gênero, como forma de assegurar a problematização da dominação machista sobre as mulheres, dos estereótipos de gênero, da homofobia, da transfobia e de toda e qualquer forma de preconceito contra a população LGBT – Lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros, em contraposição às iniciativas de caráter conservador e reacionárias cuja finalidade tende a forçar um retrocesso às conquistas históricas da humanidade, tais como reconhecimento da legitimidade das uniões homoafetivas como entidade familiar e dos direitos democráticos de uma sociedade laica.

fundamentar uma divisão de gêneros, na medida em que os estereótipos são a base de diversos tipos de preconceito. É importante ressaltar que as diferenças entre masculino e feminino não podem ser pautadas somente com base nas diferenças biológicas ou em relação às diferenças entre os órgãos reprodutores. Este tema não pode ser evitado. Por exemplo, colocar aos alunos que as meninas são frágeis e os meninos autoritários, mesmo que indiretamente, promove à manutenção das diferenças e preconceitos de gênero que existem em nossa sociedade.

Além dos órgãos externos, as crianças precisam entender que existem órgãos internos no corpo, com diferentes funções. Quando estamos com fome e sentimos nossa barriga “roncar”, na verdade, é nosso estômago vazio. O estômago é um órgão interno que recebe tudo que ingerimos. Por isso que é necessário tomar cuidado ao colocar brinquedos ou outros objetos em nossa boca, pois é perigoso engolir objetos diferentes de alimentos e bebidas.

Quando sentimos dor de barriga e temos vontade de ir ao banheiro, é uma indicação de nosso intestino. O intestino, um órgão interno ao nosso corpo, tem a função de absorver os nutrientes dos alimentos e descartar o que não é necessário para a nutrição do corpo. A vontade de fazer “xixi” indica que um órgão interno, a bexiga, está cheia, e é

necessário esvaziá-la. A urina contém elementos que também são descartados pelo organismo, que não são necessários para o seu funcionamento.

Para que o corpo humano não tenha doenças, são aplicadas as vacinas. As vacinas podem ser injetáveis ou orais. Por exemplo, a vacina contra a Poliomielite evita que as crianças contraiam esta doença. Apesar de ser em forma de gotas e via oral, é tão importante quanto as vacinas injetáveis. A carteira de vacinação é muito importante, pois traz as informações de todas as vacinas que a criança recebeu.

É importante indicar às crianças que não tenham medo da vacinação. A vacina por meio da injeção pode causar dor, que é momentânea e passa rapidamente. Tanto a vacina injetável quanto a oral possuem somente uma parte do vírus ou da bactéria que pode causar uma doença, ou senão, há o vírus ou bactéria atenuados. Com isso, o corpo da criança irá produzir resistência contra esses vírus e bactérias. Assim, ao entrar em contato com o vírus ou a bactéria, já terá elementos, os anticorpos, que irão combater a doença, não deixando instalar em seu organismo. Todas essas questões podem ser conversadas com as crianças a fim de conscientizar sobre a importância da vacinação, que é fundamental para a qualidade de vida e do cuidado com o corpo e a saúde.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendemos que o ensino das ciências da natureza na educação infantil é fundamental para o processo educativo, de humanização dos alunos, no ambiente escolar. Neste sentido, foi essencial o posicionamento teórico-metodológico, com fundamentos na Pedagogia Histórico-Crítica e na Psicologia Histórico-Cultural, para que o ensino das ciências da natureza proporcione a apropriação de um conjunto de saberes pelos sujeitos educandos tendo em vista a transformação das condições de exploração e alienação.

Neste momento, destacamos ainda, a importância de se entender a escola enquanto espaço principal de educação na sociedade moderna, tendo em vista que os conteúdos a serem ensinados na educação escolar são os elaborados historicamente pela humanidade, ou seja, são necessárias a sistematização e a instrumentalização destes conteúdos na formação omnilateral do ser humano.

Consideramos que o ensino das ciências da natureza fundamentado na Pedagogia Histórico-Crítica possui diferentes aspectos importantes para reflexão e avanço teórico-prático e entendemos que este currículo possibilita refletir sobre os diferentes elementos do ensino das ciências da natureza. Assim, também é importante destacar que este currículo possui uma natureza orientadora, em um esforço de se afastar de prescrições do trabalho docente ao professor. O objetivo deste currículo é proporcionar a reflexão dos professores da educação infantil quanto ao ensino das ciências da natureza, orientando-os a partir dos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural.

REFERÊNCIAS

ARCE, A.; SILVA, D. A. S. M.; VAROTTO. Ensinando Ciências na Educação Infantil. Campinas: Alínea, 2011.

BRASIL, A. M.; SANTOS, F. O ser humano e o meio ambiente de A a Z: Dicionário. 4 ed. São Paulo: FAARTE, 2010.

DUARTE, N. Vigotski e o “aprender a aprender”. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

_____. A individualidade para-si: contribuições a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas: Autores Associados, 1993.

LAYRARGUES, P. P.; LIMA, G. F. da C. Mapeando as macro-tendências político-pedagógicas da educação ambiental contemporânea no Brasil. Anais do VI Encontro de

Pesquisa em Educação Ambiental. Ribeirão Preto: USP, 2011.

NASCIMENTO, C. P.; ARAÚJO, E. S.; MIGUEIS, M. da R. O conteúdo e a estrutura da atividade de ensino na Educação Infantil: o papel do jogo. In: MOURA, M. O. A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural. Brasília, DF: Liber Livro, 2010. p. 111-134.

SANTOS, C. S. dos. Ensino de Ciências: abordagem histórico-crítica. Campinas: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2012.

SANTOS, M. Da totalidade ao lugar. São Paulo: Edusp, 2005.

_____. A Natureza do espaço. São Paulo: EDUSP, 1996.

SAVIANI, D. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 9. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

_____. Apresentação. In: ARCE, A.; SILVA, D. A. S. M.; VAROTTO. Ensinando Ciências na Educação Infantil. Campinas: Alínea, 2011, p.13-16.



Ciências da Sociedade

“Os homens fazem a sua história, mas não a fazem segundo a sua livre vontade; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado.”

(Karl Marx, O 18 de brumário de Luís Bonaparte)

GRUPO DE TRABALHO

Coordenador(es):

Maria Angelica Savian Yacovenco

Integrantes:

Adriana Piccirilli Teixeira Paula

Bruna Di Richelly de Souza Padovini

Márcia Barraviera Nóbrega

Rita de Cássia Bastos Zuquieri

Solange Santos Ferreira dos Reis

Vera Alice Moço Leutwiller

Especialista de área:

Fernando Ramalho Martins

Lucas André Teixeira

Thays Teixeira de Oliveira

Colaboradores:

Juliana Campregher Pasqualini

Nessa proposta pedagógica, denominamos Ciências da Sociedade a área curricular que tem como objeto a **sociedade em seu processo histórico de desenvolvimento**, englobando conhecimentos advindos da História, Geografia, Sociologia, Antropologia, Economia Política e ciências afins. O horizonte último da educação escolar no que tange à especificidade dessa área do conhecimento é que o aluno possa entender concretamente, isto é, cientificamente, **como se estrutura e funciona a sociedade**, compreendendo-a como construção humana,

fruto de um processo histórico contraditório e multideterminado, que condiciona a relação de cada pessoa com a realidade circundante.

Tendo em vista esse horizonte, cabe-nos aqui refletir sobre o que é possível e necessário garantir no âmbito da educação infantil, levando-se em conta as possibilidades de compreensão da criança sobre a estrutura e o funcionamento da sociedade.

A primeira pergunta a ser feita para delinear os objetivos, conteúdos e orientações didáticas dessa área curricular nesse segmento de ensino é: o que é, afinal, a sociedade?

A sociedade pode ser definida como um modo determinado de organização e (re)produção da vida social, que envolve um sistema de formas institucionalizadas de conduta, circunscrito a um determinado contexto espaço-temporal. Refere-se, portanto, ao **modo de vida**, à forma determinada de atividade por meio da qual os indivíduos coletivamente produzem e reproduzem os seus meios de existência, ou seja, os meios para satisfação de suas necessidades. Como explicam Marx e Engels (2007): “Ao produzirem os seus meios de existência, os homens produzem indiretamente a sua própria vida material” (p.87).

À medida que os homens produzem os seus meios de existência, vão se aprimorando as **forças produtivas**

humanas (ferramentas, maquinários, técnicas, etc.) e, no próprio processo de satisfação das necessidades, são geradas **novas necessidades**, impulsionando assim o desenvolvimento histórico. Com isso, o modo de (re) produção da vida humana vai se transformando historicamente.

Compreender o modo de vida característico de cada período histórico implica compreender, sobretudo, **o que os homens produzem e como produzem**. Perguntemo-nos, então: em nosso tempo histórico, o que produzimos e como produzimos?

Na sociedade capitalista em que vivemos, os homens produzem mercadorias por meio da compra e venda da força de trabalho. Essa é a relação geral estruturante do modo de produção capitalista da vida.

Cabe lembrar que, quando falamos em compra e venda da força de trabalho, estamos nos referindo a um tipo de relação social bastante específico em termos históricos. O potencial de trabalho de homens e mulheres é transacionado mediante uma relação de assalariamento — forma de exploração do trabalho bastante diferente da relação escravista ou feudal — tornada possível à medida que os trabalhadores se veem expropriados e despossuídos de meios de produção (matéria-prima, infraestrutura, maquinário), restando-lhe a possibilidade de vender sua própria

força de trabalho em troca do salário para garantir sua subsistência.

A forma particular de **divisão social do trabalho** de uma sociedade é, portanto, decisiva para compreendermos um determinado modo de vida. Sobre a base dessa relação geral estruturante se desdobram complexos **aspectos particulares da vida social**, incluindo relações políticas e jurídicas; grupos sociais, instituições e organizações; práticas culturais, educativas e profissionais; formas determinadas de relação entre os gêneros; etc.

Essas dimensões da vida social devem ser compreendidas em sua relação com as determinações gerais do modo de produção da vida, uma vez que constituem uma **totalidade**. Isso significa que em nossa sociedade todas as esferas da vida social são, de algum modo, perpassadas pela **lógica capitalista** e contribuem em algum grau para a reprodução do modo capitalista de produção da vida. Ao mesmo tempo, conservam particularidades socioculturais e espaçotemporais, como diferenças regionais e culturais que, por vezes, entram em contradição e tensionam as determinações estruturais da sociedade.

As diversas esferas da vida social são marcadas por formas de conduta tornadas habituais e reciprocamente reconhecidas pelos sujeitos sociais, ou seja, **formas institucionalizadas de ação**. Isso

inclui desde os costumes alimentares (por exemplo, a utilização das mãos ou de talheres) e formas de saudação entre as pessoas (aperto de mão, abraço, beijo, etc.) até condutas mais complexas nas esferas pública, de trabalho e da política.

Desde que a criança nasce, vão sendo transmitidas a ela as formas institucionalizadas de conduta, próprias da sociedade em que vive. Berger e Luckmann (1974, p.175) chamam esse processo de **socialização**, definido como "(...) a ampla e consistente introdução de um indivíduo no mundo objetivo de uma sociedade ou de um setor dela".

Trata-se do processo pelo qual são criadas as condições para que a criança assimile padrões previamente definidos de comportamento, o que possibilita compreender o mundo em que vive – captando/atribuindo sentido às ações sociais – e **assumir esse mundo como seu próprio mundo**. Nesse processo, segundo Berger e Luckmann (1974), a criança absorve uma **visão de mundo** própria da classe social a que pertence, mediada pela perspectiva particular que lhe é dada por seus pais ou quaisquer outros indivíduos encarregados de sua socialização primária.

A socialização da criança pode ser conduzida de forma a naturalizar a realidade social, apresentando-a como realidade dada, natural e imutável, colaborando para a formação de uma ati-

tude conformista desde a infância. Isso ocorre, por exemplo, quando os papéis sociais são transmitidos de maneira rígida, cristalizada e acrítica, como imposição de um “dever-ser”, produzindo a mera adequação da conduta da criança às normas dominantes na sociedade.

Inversamente, quando nos tornamos conscientes de nossa mediação no processo de socialização da criança, podemos assumir outro direcionamento político-pedagógico, buscando apresentar a realidade social como construção humana, de natureza histórica e, portanto, sujeita ao movimento e à transformação. Com isso criamos condições para que a criança possa apreender a realidade como fruto de uma dialética entre homem e sociedade, na qual o homem é ao mesmo tempo produto e produtor da sociedade; ou seja, uma relação na qual a sociedade é um produto humano e o homem é um produto social (BERGER; LUCKMANN, 1974, p.87). O ensino de Ciências da Sociedade na educação infantil, nesta proposta pedagógica, orienta-se justamente por essa perspectiva.

Os conteúdos curriculares dessa área têm importância fundamental para a formação das bases da **concepção de mundo da criança**, ou seja, de sua atitude frente ao mundo em que vive (VYGOTSKI, 1995). A criança, na educação infantil, já desenvolve uma determinada compreensão acerca da

realidade em que está inserida, cabendo à escola posicionar-se pedagógica e politicamente, visando ampliar o conhecimento de mundo da criança, orientada pela perspectiva da **justiça**, da **igualdade social** e da **diversidade** nas relações humanas. Para tanto, propomos a adoção da **historicidade** como princípio que orienta transversalmente o ensino de todos os conteúdos, evidenciando que as manifestações culturais e as relações sociais se constroem sob determinadas condições, num tempo e num espaço, “pois a criança, enquanto sujeito histórico-social, está imersa nessas relações e, para que ela se perceba nessa dinâmica, é necessário situá-la historicamente.” (SARANDI, 2004, p.58).

Em síntese, defendemos que o trabalho com os conteúdos das Ciências da Sociedade na educação infantil deve criar condições para que as crianças conheçam e compreendam – de acordo com as possibilidades do período de seu desenvolvimento – o modo de organização da vida social de sua sociedade, percebendo que este se diferencia de outras formas de sociabilidade em épocas e contextos históricos distintos e reconhecendo o ser humano como sujeito histórico e agente transformador da realidade, comprometendo-se com as experiências acumuladas pela humanidade.

OBJETIVO GERAL

Conhecer o modo de produção e organização da vida social e as práticas culturais de sua época e de outras, a fim de perceber que a forma de viver em sua sociedade diferencia-se de outros contextos histórico-culturais, reconhecendo o homem como sujeito histórico e agente transformador da realidade física e social.

Considerando como objeto da área a sociedade em seu processo de desenvolvimento histórico, os conteúdos de ensino de Ciências da Sociedade estão distribuídos e organizados em quatro grandes eixos:

- **Relação indivíduo-sociedade**
- **Trabalho e relações de produção**
- **Tempo histórico e espaço geográfico**
- **Práticas culturais**

Abordaremos, a seguir, os principais conteúdos e objetivos de cada um dos eixos, salientando que existem entre eles relações intrínsecas que devem ser consideradas pelo professor de modo a evitar uma abordagem fragmentada ou desarticulada, seja no interior de área de Ciências da Sociedade, seja na relação com as demais áreas do currículo.

1) RELAÇÃO INDIVÍDUO-SOCIEDADE

“Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades”.

Boaventura de Souza Santos

O presente eixo aborda o problema da formação da identidade e dos modos de ser, agir, pensar e sentir do **indivíduo** em relação com a **sociedade** em que está inserido. Partimos da compreensão de que indivíduo e sociedade constituem dois pólos de uma unidade dialética, ou seja, constituem-se e determinam-se reciprocamente, em um processo que envolve contradição e movimento constantes. O trato pedagógico com os conteúdos desse eixo orienta-se pela perspectiva de que

a individualidade do homem não se constitui a partir de si mesmo, mas por meio das relações com os outros, num processo mediado pelo pertencimento a grupos sociais e instituições.

No âmbito da educação infantil, é relevante o desenvolvimento de ações educativas tendo em vista a **formação da identidade** da criança, que, como veremos, se relaciona diretamente ao problema das diferenças e semelhanças entre as pessoas e à vinculação a grupos sociais. Assumem destaque nesse contexto os processos de formação da identidade de **gênero** e da identidade **étnica**. São também fundamentais ações pedagógicas voltadas à formação no aluno do senso de pertencimento à sociedade e aos grupos sociais, a fim de que ela se sinta parte da sociedade e dela participe. Dentre os diversos grupos sociais, destaca-se no contexto da primeira infância e infância pré-escolar a importância da família e da escola, por suas funções estruturantes da vivência cotidiana e afetiva da criança. Abordaremos cada uma dessas temáticas a seguir.

Ciampa (2004) explica que a **identidade** se constrói em um processo de constante metamorfose, a partir da experiência de relações de **diferença e semelhança** de acordo com os grupos sociais a que o indivíduo pertence, como família, nacionalidade, gênero, classe social, etc., os quais, por sua vez, impli-

cam determinados hábitos, ações e modos de relação. Dessa forma, podemos perceber que a identidade do indivíduo é em grande medida pressuposta mesmo antes do nascimento pelas expectativas parentais e sociais.

Para Ciampa (2004), as chamadas pressuposições identitárias constituem uma complexa rede de relações intersubjetivas, envolvendo expectativas de classe social, gênero, religião, etnia, faixa etária, etc. consubstanciadas em papéis sociais. A identidade pressuposta pode vir a ser meramente reposta – condição em que o indivíduo incorpora e reproduz um papel que lhe foi atribuído de modo heterônomo e irreflexivo – ou superada – processo em que as imposições cristalizantes da sociedade são negadas e metamorfoseadas, configurando-se na autêntica expressão da autonomia do sujeito.

Assim sendo, podemos afirmar que a educação escolar deve contribuir para a superação da relação imediata e irreflexiva que permeia o processo de construção da identidade no cotidiano, possibilitando a reflexão sistematizada e intencional acerca das múltiplas determinações a que está sujeita a conformação de sua auto-imagem. Ações pedagógicas que desvelam o caráter histórico e mutante de determinados padrões de conduta e expectativas sociais, evidenciando a diversidade de possibilidades de expressão do huma-

no, contribuem para se alcançar essa finalidade pedagógica.

Sendo a percepção da **alteridade** fundamental na construção da identidade, é preciso criar situações pedagógicas que permitam às crianças tomar consciência das **diferenças individuais** engendradas pelas experiências sociais, cognitivas e afetivas singulares de cada um. A convivência diária com outras crianças e adultos na escola, mediada pelas intervenções pedagógicas do professor, pode se constituir em um contexto altamente favorável à percepção e **valorização de diferenças e identificação de semelhanças**, contribuindo para o processo de formação de identidade. É fundamental, nesse sentido, que o professor assegure as condições necessárias para que se evite a reprodução, no contexto escolar, de estereótipos discriminatórios vigentes na sociedade.

Tolerar a diversidade é muito diferente de acolher, deixar-se influenciar e se transformar por ela. (Edição 205 da Revista CULT, 2015)

No que tange ao âmbito da relação indivíduo-sociedade e ao processo de formação da identidade da criança, cabe destacar a importância dos conteúdos de ensino referentes às questões de **gênero** e **etnia**. Se observarmos com

atenção o cotidiano de nossas unidades escolares, facilmente perceberemos o quanto o **gênero** é utilizado como dimensão organizativa das atividades, seja de modo espontâneo pelas crianças, seja como mecanismo da própria instituição escolar: pequenos grupos de meninos e de meninas brincando no parque, a fila das meninas separada da fila dos meninos, a contagem das meninas e meninos presentes na chamada, a divisão entre meninos e meninas nas atividades diversas.

Cabe ao professor da educação infantil assegurar a problematização dos estereótipos de gênero e da dominação machista sobre as mulheres. Exemplificando, é possível permitir que, na fase pré-escolar durante os jogos de papéis sociais, as crianças aprendam desde cedo que não é apenas função da mulher o cuidado com os filhos e filhas, entendendo que as atividades domésticas em geral (cozinhar, limpar, organizar) devem ser compartilhadas entre todas as pessoas que naquela moradia residem, não sobrecarregando somente a jornada de trabalho da mulher. Ainda, que entendam que atividades como dirigir e cuidar da manutenção do próprio carro, não são funções estritamente masculinas. Que as cores rosa e azul sejam entendidas como cores, universais, e não com a função de distinção de gênero. Que nenhuma criança passe por situação de constrangimento por

querer brincar de algo que não deveria ser denominado como tipicamente masculino ou feminino. Que todas as crianças possam brincar com todos os brinquedos. Com isso, colaboramos para que meninas e meninos se apropriem da infância e do gênero humano de uma forma plena, sem distinção de gênero. Vale notar que isso exige do professor um movimento de auto-reflexão, pois muitas vezes reproduzimos mecanismos sócio-culturais de dominação e normatização das condutas sem nos darmos conta de que o fazemos! Se falamos, a partir dos estudos de Elkonin (1998), sobre a importância do adulto enquanto modelo de ação a ser representado, é fundamental destacarmos papéis sociais que promovam a igualdade de gênero, bem como realizar nossa prática pedagógica neste sentido¹.

No que concerne à questão da **etnia**, os conhecimentos científicos da área de Ciências da Sociedade têm grande contribuição, seja para a reflexão do professor sobre sua atuação em relação a essa dimensão das relações sociais, seja para as próprias crianças, no processo de formação da identidade e do senso de coletividade.

Em sua pesquisa de doutorado, intitulada “Identificação étnico-racial na voz de crianças em espaços de educação infantil”, Trinidad (2012) constatou que o reconhecimento de que as pessoas podem ser brancas ou negras desenvolve-se por volta dos 3 e 4 anos de idade. Crianças dessa faixa etária conheciam e empregavam as categorias étnico-raciais, indicando que os significados apreendidos socialmente direcionados aos brancos e negros já foram apropriados por elas, passando a constituir sua compreensão subjetiva das relações sociais. Os resultados de seu estudo, realizado a partir de observações e conversas informais com as crianças em escola de educação infantil, mostram que a maioria das crianças negras manifestava desejo de possuir características físicas diferentes, sendo o pertencimento étnico-racial motivo de sofrimento, vergonha e recusa. Dentre as crianças brancas, por sua vez, nenhuma manifestou esse desejo.

Ainda que absolutamente lamentáveis, os achados de pesquisa da autora não são surpreendentes. A discriminação a crianças negras na educação infantil é uma realidade no Brasil, retratada por estudos que constata desde maior investimento afetivo e pedagógico das educadoras de creche a bebês brancos em comparação aos negros

¹Deve também ser compreendido do professor o combate a quaisquer manifestações de discriminação e preconceito contra a população LGBT (lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros).

até a recorrência de xingamentos, distanciamento e rejeição a crianças negras em situações de interação entre as crianças, agravadas pelo silenciamento e omissão dos professores diante de situações de discriminação (TRINIDAD, 2012).

Tendo em vista essa realidade, é fundamental desenvolver desde os primeiros anos da educação infantil práticas pedagógicas que promovam a construção de auto-estima positiva pelas crianças negras e indígenas, vislumbrando a superação de práticas discriminatórias.

IMPORTANTE!

Todas as escolas públicas e particulares da educação básica devem ensinar aos alunos conteúdos relacionados à história e à cultura afro-brasileiras. Desde o início da vigência da Lei nº 10.639, em 2003, a temática afro-brasileira se tornou obrigatória nos currículos do ensino fundamental e médio.

A Lei nº 10.639/2003 acrescentou à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) dois artigos: 26-A e 79-B. O primeiro estabelece o ensino sobre cultura e história afro-brasileiras e especifica que o ensino deve privilegiar o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional. O mesmo artigo ainda determina que tais conteúdos devem ser ministrados dentro do currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística, literatura e história brasileiras. Já o artigo 79-B inclui no calendário escolar o Dia Nacional da Consciência Negra, comemorado em 20 de novembro. Fonte: portal.mec.gov.br

INSTRUMENTALIZE-SE!

Em 2012, como ação do Projeto Formação da Rede em Prol da Igualdade Racial, a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (MEC) em parceria com o Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades lançou o livro "Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos e conceituais", disponível no endereço <http://portal.mec.gov.br/>. Nesse documento o professor poderá encontrar subsídios para a reflexão e planejamento pedagógico no tocante às questões étnico-raciais.

Passemos agora a abordar o pertencimento do aluno ao **grupo familiar**, conteúdo fundamental para o processo de formação da identidade. De acordo com Reis (1999), a família constitui o primeiro grupo social ao qual a criança tem

consciência de pertença: “É na família, mediadora entre o indivíduo e a sociedade, que aprendemos a perceber o mundo e a nos situarmos nele. É a formadora da nossa primeira identidade social. Ela é o primeiro ‘nós’ a quem aprendemos a nos referir.” (p.99). Conforme Ciampa (2004), a família é onde a criança conhece sua história pessoal, aprende que todos têm **nome** – o que a singulariza diante de seus familiares – e **sobrenome**, o que a identifica dentro de um grupo humano de raízes históricas particulares.

Ao se abordar no contexto escolar questões relativas ao **grupo familiar** a partir da perspectiva da historicidade dos fenômenos, é importante considerar que os estudos históricos nos informam que o modelo nuclear de família, que nos parece tão natural, só se consolidou por volta do século XVIII. Durante os séculos XVI e XVII, por exemplo, predominavam no ocidente dois modelos de estrutura familiares bem distintos do que se conhece hoje: a família aristocrática e a família camponesa.

É muito comum verificarmos, tanto no senso comum como em diversas análises científicas, uma tendência à naturalização do conceito de família, o que seria o mesmo que identificar o grupo conjugal (pai, mãe, filhos) como forma básica e elementar de toda família e perceber a divisão de papéis como na-

tural, ou seja, tomar a família nuclear como sinônimo de família. No entanto, “a família não é algo natural, biológico, mas uma instituição criada pelos homens; a família constitui-se de formas diferentes em situações e tempos diferentes, para responder às necessidades sociais” (REIS, 2004, p. 102).

Trata-se, portanto, de uma criação humana mutável e dinâmica. E se esta se modifica, alterando sua configuração em diferentes tempos e situações, não é possível pensarmos em uma estrutura “correta” para a família, ou ainda, em uma estrutura que seria ideal. É possível apenas identificar um modelo mais frequente de organização familiar em diferentes momentos históricos. Mesmo quando identificamos uma estrutura nuclear ou conjugal predominante em nossa época, estamos criando uma representação ou modelo cultural da família; esta representação compõe o conceito de família, mas apenas parcialmente, pois este refere-se também a um grupo social concreto (a família “real”).

A realidade atual distancia-se bastante do modelo nuclear. O grupo familiar atualmente tende tanto a extrapolar o modelo nuclear – pela inclusão de parentes ou agregados – quanto a não realizá-lo – como no caso de casais sem filhos, irmãos sem pais ou famílias nas quais um só dos cônjuges está presente (BRUSCHINI, 2000).

Se partirmos de uma concepção naturalizante de família, entendendo-a como sinônimo de família nuclear, tenderemos a olhar para estas diferentes formas de organização do grupo com preconceito, ou até mesmo reprovação. Já ao compreendermos a família como histórica, dinâmica e mutável, perceberemos que não há uma relação direta entre o modelo idealizado e as possibilidades de desenvolvimento da criança, até porque tais possibilidades de desenvolvimento só podem ser compreendidas em suas multideterminações.

As ações pedagógicas planejadas pelo professor e as mediações que este oferece nas situações em que as crianças espontaneamente trazem à cena questões relativas à vida familiar devem proporcionar a compreensão sobre a função da família na reprodução da sociedade – qual seja, garantir as condições materiais de vida de seus membros e sua socialização primária, destacando o caráter histórico-social e a **diversidade de modelos familiares**. Esse trabalho contribui, inclusive, para a desnaturalização da orientação sexual heterossexual, na medida em que se reconhece a existência de famílias homoafetivas capazes de cumprir plenamente as tarefas de cuidado e educação das novas gerações.

Além do grupo familiar, a criança pequena começa também a ter como referência para sua identidade sua relação e pertencimento a outros grupos, instituições e organizações, com destaque à escola. Assim sendo, a **função social da escola de educação infantil**, as necessidades societárias que historicamente fizeram surgir a instituição escolar, os profissionais que nela atuam e seus usuários, o modo de organização de suas atividades e do próprio espaço escolar são aspectos que devem ser conteúdos de ensino, permitindo uma relação progressivamente mais consciente da criança com o contexto escolar e favorecendo o senso de pertencimento à comunidade escolar.

OBJETIVOS

- Perceber-se como sujeito singular e social, identificando diferenças e semelhanças que permeiam as relações sociais;
- Perceber-se como pertencente a determinado gênero e etnia (dimensão particular) e ao mesmo tempo ao gênero humano (dimensão universal); estabelecer com seu próprio gênero e etnia uma relação afetiva positiva de pertencimento, como referência identitária e de auto-estima;
- Compreender que existem diferentes agrupamentos sociais que se constituem em lugares e tempos distintos e que possuem regras e formas de organização próprias.

CONTEÚDOS – INFANTIL II e III

Identidade:

- nome
- objetos e pertences pessoais
- características pessoais e diferenças individuais
- pertencimento a grupos sociais
- história de vida da criança e da família

Grupos sociais, instituições e organizações:

- grupo familiar
- instituição escolar

CONTEÚDOS – INFANTIL IV e V

Identidade:

- nome e sobrenome
- diferenças individuais, étnicas e culturais
- pertencimento a diferentes grupos sociais
- relações entre os gêneros
- história pessoal, coletiva e social

Grupos sociais, instituições e organizações

- grupo familiar e suas diferentes configurações
- instituição escolar: função social e modo de organização

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS – EIXO RELAÇÃO INDIVÍDUO-SOCIEDADE

Ao trabalhar a **identidade pessoal** é importante explorar com as crianças pequenas as atividades que possibilitem reconhecer o próprio nome e o nome de outras pessoas – professoras, funcionários da escola, crianças, pais. Segundo Ciampa (2004), o **nome próprio** se configura na forma inicial de identificarmos nossa singularidade, dado que capta o aspecto representacional da identidade. Sendo assim, é importante que o educador sempre se refira às crianças pelo nome; trabalhe oralmente por meio de conversas, da chamada diária, de cantigas que possam inserir os nomes dos componentes do grupo, do uso de crachás com fotos, para que cada criança se identifique e identifique os demais colegas. Nomear objetos pertencentes ao aluno, à sala de aula e à escola são situações que

permitem o contato e a memorização dos nomes das pessoas e objetos. Com as crianças maiores outras atividades além das anteriormente mencionadas poderão ser desenvolvidas, como: dominó de nomes, jogo da memória, ditado colorido, jogos de rima com nomes, construir gráficos dos gêneros com listagem de nomes, utilizando-se de crachás ou tarjetas; trabalhar com os crachás contendo a fotografia e o nome do aluno ao qual, posteriormente, a fotografia poderá ser retirada e o sobrenome poderá ser acrescentado.



Figura 1: Atividade com crachá: aprendendo a reconhecer o próprio nome e dos colegas. Fonte: Alunos da EMEI Maria Rosa Conceição de Lima



Figura 2: Porta de sala. Fonte: Arquivo pessoal – Thays T. de Oliveira

Para além do mero reconhecimento e memorização dos nomes das coisas e das pessoas, contudo, é fundamental desenvolver com as crianças um trabalho pedagógico que possa desvelar a **necessidade humana de nomeação dos objetos e pessoas** e os mecanismos utilizados para atender a essa necessidade social. Isso significa que é importante trabalhar com as crianças a lógica geral do processo de nomeação, que se expressa de modos particulares na nomeação de objetos, animais, pessoas. Perguntas disparadoras podem configurar uma interessante estratégia para instaurar nas crianças a curiosidade e o interesse em compreender esse processo, desencadeando ações investigativas e reflexivas: Por que as coisas têm nome? Quem deu nome às coisas do mundo? Por que as coisas se chamam como chamam? As coisas poderiam ter outros nomes? Por que as pessoas têm nome e sobrenome?

É importante que o aluno possa perceber que o nome das coisas é uma síntese da história de relação de grupos sociais particulares (e da própria humanidade, de modo geral) com os objetos. Nessa mesma direção, é fundamental a percepção de que o nome próprio é mais que uma grafia – é uma significação, o resultado de

um trabalho de elaboração, muitas vezes, de todo o grupo familiar, o que pode ser trabalhado a partir da pesquisa junto aos pais qual o significado e o porquê da escolha do nome da criança. É necessário, assim, destacar para as crianças que ao conteúdo **nome e sobrenome** subjaz, em última instância, a relação entre o eu e o outro. A música “Gente tem sobrenome”, de Toquinho, aborda de modo lúdico essas relações.

Canção: Gente Tem Sobrenome (Toquinho)

Todas as coisas têm nome
Casa, janela e jardim
Coisas não têm sobrenome
Mas a gente sim

Todas as flores têm nome
Rosa, camélia e jasmim
Flores não têm sobrenome
Mas a gente sim

O Chico é Buarque, Caetano é Veloso
O Ari foi Barroso também
E tem os que são Jorge, tem o Jorge Amado
Tem outro que é o Jorge Ben

Quem tem apelido, Dedé, Zacarias
Mussum e a Fafá de Belém
Tem sempre um nome e depois do nome
Tem sobrenome também

Todo brinquedo tem nome
Bola, boneca e patins
Brinquedos não têm sobrenome
Mas a gente sim

Coisas gostosas têm nome
Bolo, mingau e pudim
Doces não têm sobrenome
Mas a gente sim

Brincadeiras diante do espelho, possibilitando que a criança reconheça sua imagem refletida e suas características físicas, bem como a confecção de desenhos da silhueta do seu próprio corpo e do colega com giz, no chão, ou no papel, são estratégias pedagógicas importantes no trabalho relacionado à formação da identidade da criança. Importante destacar que a construção da **imagem de si mesmo** deve ser trabalhada como um meio de expressar o objeto da área de ciência da sociedade: a ideia do ser humano como agente transformador da realidade física e social. Assim, a comparação entre as diferentes representações produzidas permite perceber e analisar as diferenças e semelhanças entre as pessoas como um produto não apenas de nossa variação genética, mas também como um produto de nossos modos de ser e estar em sociedade em um determinado tempo histórico².



Figura 3: Criança em frente ao espelho. Fonte: EMEII José Toledo Filho - CAIC.

²A existência de pessoas “altas” e “baixas” é uma coisa; a existência de uma determinada valoração das pessoas altas em detrimento das baixas reflete, contudo, não apenas um fato, uma “propriedade” da altura em si, mas justamente um produto de determinadas relações de poder que se manifestam na sociedade e que definem tanto os atributos das pessoas que valoramos para comparação quanto os seus significados.



Figura 4: Desenho da silhueta. Fonte: Alunos da EMEI Maria Rosa Conceição de Lima.

Jogo: “Adivinhe quem?”

Material: Venda para os olhos.

Desenvolvimento: Alunos em pé num círculo. Uma criança com os olhos vendados deverá alcançar um colega, tatear seu rosto e, ao perceber suas características, deverá adivinhar quem é e dizer seu nome. Se acertar, coloca-se a venda na criança tocada e a brincadeira recomeça.

O livro “Tudo bem ser diferente”, de Todd Parr. (Editora Panda Books), trabalha as diferenças de maneira divertida e simples. Trata de assuntos como adoção, separação de pais, deficiências físicas e preconceitos raciais.

O trabalho pedagógico focado na observação, discussão e análise das variações de estatura, massa corporal, características dos cabelos, roupas utilizadas, formas de falar, etnia, questões de gênero, hábitos de vida entre outras, deve ser estruturado de modo a ir desvelando para as crianças uma reflexão sobre **quais são os atributos que comparamos entre as pessoas e porque utilizamos esses ou aqueles atributos para essa comparação**. Perguntas e indicações do professor para dirigir a atenção das crianças para que percebam os aspectos semelhantes e diferentes são mediações fundamentais para que a atividade possa produzir generalizações no pensamento e superar a mera observação e descrição.

Do mesmo modo que a compreensão sobre os “nomes” atribuídos às coisas e pessoas pode e deve ser historicizado, a compreensão sobre as diferenças e semelhanças entre as pessoas também deve sê-lo. Situações-problema como: *“e se não precisássemos mais dividir a turma entre meninos e meninas... que outro tipo de divisão entre as crianças poderíamos propor?”* podem ser importantes como um meio para a reflexão a respeito de por que escolhermos esse ou *aquela* atributo para propor uma divisão/ diferenciação entre as pessoas. Novamente, a questão central desse tipo de trabalho pedagógico é proporcionar a reflexão sobre o homem como produtor de suas próprias condições de vida, o que inclui *os critérios utilizados para diferenciar e/ou aproximar as pessoas entre si*.

TRABALHANDO COM A IDENTIDADE DE GÊNERO

Ao trabalhar as questões de gênero, é importante, num primeiro momento, identificar e diagnosticar as concepções das crianças, para que se possa elaborar estratégias educativas que permitam refletir sobre a diferença e a desigualdade nas relações sociais entre homens e mulheres, cultivando valores de igualdade de direitos, diversidade e liberdade.

Uma boa sugestão para o trabalho com gênero e a superação de comportamentos tipicamente masculinos ou femininos é o livro **“O menino que ganhou uma boneca”** de Majô Babtistoni (Editora Massoni, 2002). Conta a história de um menino que ganha uma boneca de aniversário e a princípio se constrange com isso, mas posteriormente descobre a importância de se brincar de boneca na construção da paternidade.



Figura 5: Jogos de papéis sociais – Banho do bebê.
Fonte: Arquivo pessoal – Thays T. de Oliveira.



Figura 6: Jogos de papéis sociais – Lava-car.
Fonte: Arquivo pessoal – Thays T. de Oliveira.

TRABALHANDO COM A IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL

“Menina Bonita do Laço de Fita”, de Ana Maria Machado (Editora Ática), apresenta aos alunos a riqueza da diversidade étnico-cultural brasileira. A intervenção e formação do professor será de fundamental importância ao utilizar este livro como recurso, pois ele abre possibilidades para tratar daquilo que nós temos em comum, que é o pertencimento ao gênero humano, bem como para destacar características biológicas que são típicas e únicas de um grupo social – e, no contexto da sala de aula, de indivíduos singulares. Aqui há de se ter o cuidado de problematizar o fato de que essas diferenças biológicas não devem sustentar relações de poder ideológicas e hierarquizadas pela sociedade.

Outro interessante recurso que permite trabalhar a construção de estima/ auto-estima positiva do cabelo afro é o livro “O cabelo de Lelê” de Valéria Belém (Companhia Editora Nacional, 2007). Na história, a menina Lelê inicialmente não gosta de seus cachos e resolve descobrir de onde eles vêm, pesquisando em livros. Chega no continente africano e passa a sentir-se orgulhosa de seus cachos e da importância de sua origem.



Figura 7: Construção de auto-estima positiva do cabelo afro. Fonte: arquivo pessoal – Thays T. de Oliveira.

Ainda como sugestão para o trabalho com **etnias**, a partir do conteúdo que trata das diferenças individuais, étnicas e culturais, é possível problematizar com as crianças o termo lápis “cor de pele”. Comparando o lápis com a pele das crianças e do professor, é possível constatar que aquela cor não representa a pluralidade de cores de pele da humanidade. Assim, é possível realizar com as crianças misturas de diversas cores de tintas, de modo a registrar outras cores que possam representar cores de pele. É preciso também enfatizar que as cores de pele têm herança genética.

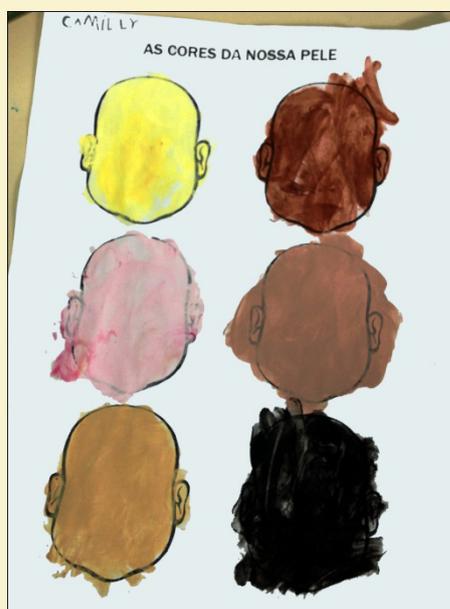


Figura 8: Identidade de si e do outro – Cores da nossa pele. Fonte: arquivo pessoal – Thays T. de Oliveira.

Como aspecto central do trabalho voltado ao tema da identidade, é preciso colocar em destaque com as crianças a relação entre a dimensão singular e a dimensão universal, desvelando aspectos compartilhados por todas as pessoas e o movimento pelo qual a singularidade de cada ser se constitui na relação com o universal humano. As canções “Só Eu Sou Eu” de Marcelo Jeneci e “Eu” do grupo Palavra Cantada, bem como o livro “Bocejo”, de Ilan Brenman, podem ser interessantes recursos pedagógicos tendo em vista esse objetivo.

Canção: Só Eu Sou Eu

Marcelo Jeneci

Tem muita gente tão bonita nessa terra

Nas minhas contas são sete bilhões

Mais eu

Tem Ronaldinhos e rainhas da Inglaterra

Mas nada disso muda que só eu sou eu

Só eu sou eu

Só eu sou eu

Além de mim não tem ninguém que seja eu

Vem cá, menina

Vem brincar comigo

Que outra criatura igual jamais nasceu

Vem cá, menino

Vamos lá, juntinhos

Ainda bem que a gente é

Você e eu

Você e eu

Você e eu

E cada um é cada um

E cada eu

O livro “Bocejo” de Ilan Brenman e belas ilustrações de Renato Moriconi (Companhia das Letrinhas, 2012) é um recurso divertido para demonstrar que para além de características individuais, também temos características universais. Em diferentes momentos históricos, o livro mostra que todo mundo boceja: da Pré-História à Idade Contemporânea. Ainda, permite que o professor enfatize a presença humana ao longo do desenvolvimento histórico, articulada aos eixos Trabalho e relações de produção e Tempo Histórico e espaço geográfico.

Tendo em vista que os alunos progressivamente percebam-se integrantes de um **grupo familiar** situado em determinada cultura e dado momento histórico,

compreendendo progressivamente sua inserção nas relações familiares, é pertinente propor/esquematizar a **representação da família**. Por meio dessa e de outras estratégias pedagógicas, o ensino deve possibilitar à criança conhecer os elementos que constituem o grupo familiar, funções, origens e grau de parentesco, contribuindo para que se fortaleçam os vínculos afetivos no núcleo familiar.

O **álbum** é um bom recurso para identificar quais as pessoas que constituem a família e seus respectivos nomes. Ao manusear o álbum familiar o professor poderá solicitar ao aluno que nomeie os membros, que relate histórias e curiosidades, preferências de lazer e alimentação, aspectos culturais, etc. Também a construção de **árvore genealógica** e a **listagem de parentes**, além de pesquisas, desenhos, colagens e dramatizações, são exemplos de estratégias que possibilitam consolidar a representação da vida familiar e a consciência de pertencimento à família, bem como cruzar histórias individuais e coletivas, engendrando a **noção de geração**. Esse trabalho permite a comparação entre o modo singular-particular de organização da família de cada aluno com a dos demais colegas de classe, evidenciando a existência de **diferentes configurações familiares**, o que colabora para a ruptura com padrões estereotipados e pré-estabelecidos de família. É importante, nesse sentido, refletir com as crianças que a questão fundamental ao se pensar a família e seus diversos modos possíveis de estruturação é: “quais pessoas podem ser responsáveis pelo cuidado, criação e formação de outras pessoas?”.

Como sugestão, a leitura do livro “O livro da família”, de Todd Parr, que explora as diferenças das famílias, abordando assuntos polêmicos como adoção, diferenças étnicas, culturais e sociais.

Obras de Arte podem ser um recurso muito rico para trabalhar com as crianças pequenas a temática da família, podendo ser utilizadas, por exemplo, como disparadores para discussões e reflexões sobre diferentes configurações familiares e as emoções e sentimentos experienciados no contexto familiar (confiança, amor, intimidade, preocupação, ciúmes, ambivalência, aconchego, raiva, medo, saudade...). Apresentamos alguns quadros de pintores clássicos que retratam a família para fruição e inspiração para o planejamento de atividades de ensino:



Figura 9: Família, Lasar Segall, 1922.. Fonte: <http://www.museulasarsegall.com.br/>



Figura 10: A família, Tarsila do Amaral, 1924. Fonte: <http://tarsiladoamaral.com.br/obras/pau-brasil-1924-1928/>



Figura 11: Morro Vermelho, Lasar Segall, 1926. Fonte: http://www.dezenovevinte.net/bios/bio_segall/segall_1926_morro.jpg



Figura 12: Grupo de mulheres e criança, Cândido Portinari, 1936. Fonte: <http://www.portinari.org.br/#/acervo/obra/4193>



Figura 13: Uma família. Fernando Botero, 1972. Fonte: <https://www.pinterest.com/pin/>



Figura 14: A sagrada família do passarinho, Bartolomé Esteban Murillo, 1650. Fonte: <http://artemazeh.blogspot.com.br/>



Figura 15: La família, Pablo Picasso, 1970. Fonte: <https://lacapella.wordpress.com/2010/08/09/els-quadres-pablo-picasso-2/>

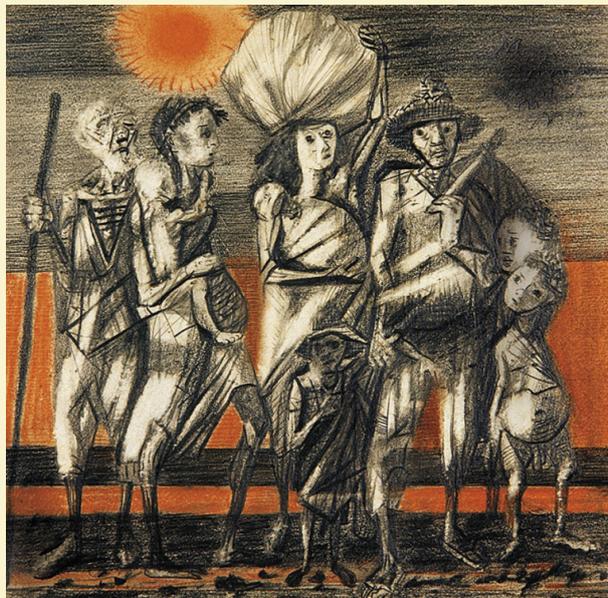


Figura 16: Retirantes, Cândido Portinari, 1955. Fonte: <http://www.portinari.org.br/#/acervo/obra/5258>

Considerando que as pessoas e os grupos sociais mudam com o passar do tempo e tendo em vista promover a perspectiva da historicidade dos fenômenos humanos, é importante explorar as origens das famílias dos alunos (etnias, país, regiões de origem). Entrevistar pessoas idosas é outro meio para se obter informações sobre as relações familiares no passado, mudanças e permanências dessas relações no presente. Também é interessante registrar com as crianças, representações geracionais como bebê, criança, adolescente, adulto e idoso, para que elas possam perceber em que momento da vida se encontram e por quais virão a passar e identificar formas de conduta de cada geração.

Canção “Eu”

Palavra Cantada

Perguntei pra minha mãe: “Mãe, onde é que ocê nasceu?”
Ela então me respondeu que nasceu em Curitiba
Mas que sua mãe que é minha avó
Era filha de um gaúcho que gostava de churrasco
E andava de bombacha e trabalhava no rancho
E um dia bem cedinho foi caçar atrás do morro
Quando ouviu alguém gritando: “Socorro, socorro!”
Era uma voz de mulher
Então o meu bisavô, um gaúcho destemido
Foi correndo, galopando, imaginando o inimigo
E chegando no ranchinho, já entrou de supetão
Derrubando tudo em volta, com o seu facão na mão
Para o alívio da donzela, que apontava estupefata,
Para o saco de batata, onde havia uma barata
E ele então se apaixonou
E marcaram casamento com churrasco e chimarrão
E tiveram seus três filhos, minha avó e seus irmãos
E eu fico imaginando, fico mesmo intrigado
Se não fosse uma barata ninguém teria gritado
Meu bisavô nada ouviria e seguiria na caçada
Eu não teria bisavô, bisavó, avô, avó, pai, mãe, não teria nada
Nem sequer existiria

Perguntei para o meu pai: “Pai, onde é que ocê nasceu?”
Ele então me respondeu que nasceu lá em Recife
Mas seu pai que é o meu avô
Era filho de um baiano que viajava no sertão
E vendia coisas como roupa, panela e sabão
E que um dia foi caçado pelo bando do Lampião
Que achava que ele era da polícia um espião
E se fez a confusão
E amarraram ele num pau pra matar depois do almoço
E ele então desesperado gritava: “Socorro!”
E uma moça apareceu bem no último instante
E gritou pra aquele bando: “Esse rapaz é comerciante!”
E com muita habilidade ela desfez a confusão
E ele então deu-lhe um presente, um vestido de algodão
E ela então se apaixonou
Se aquela moça esperta não tivesse ali passado
Ou se não se apaixonasse por aquele condenado
Eu não teria bisavô, nem bisavó, nem avô, nem avó, nem pai pra casar com a
minha mãe
Então eu não contaria essa história familiar
Pois eu nem existiria pra poder cantar
Nem pra tocar violão

O livro “Gente de muitos anos”, de Malô Carvalho (Autêntica Editora), é um bom recurso para se falar de relações geracionais e do respeito aos idosos. Feito com base no Estatuto do Idoso e ilustrado com obras em massa de modelar, chama a atenção das crianças e ao mesmo tempo as sensibiliza com a temática.

Além da temática da família, é fundamental trabalhar o pertencimento da criança à **comunidade escolar**, promovendo a compreensão sobre a função social e forma de organização das atividades e relações laborais nessa instituição. Os passeios pela escola possibilitam a percepção e a observação de seus arran-

jos sociais e organização, reportando-se às funções que cada um desempenha, de modo a perceber que na escola são realizadas determinadas atividades e, em casa, outras. Podem também utilizar-se de jogos, representando os diferentes papéis sociais para trabalhar esse conteúdo.

Uma proposta que trabalha o pertencimento à comunidade escolar é o estabelecimento do vínculo entre as crianças e as trabalhadoras da cozinha da escola, com atividades que envolvam o preparo de alimentos. Esta atividade também se articula com o eixo Trabalho, a partir do conteúdo profissões e atividades produtivas, proporcionando às crianças aprendizado sobre diversos conteúdos, desde os recursos necessários para a preparação de alimentos, o gênero textual “receita” em língua portuguesa, os instrumentos de medida em matemática, a higienização das mãos e cuidados em ciências da natureza, dentre outros.



Figura 17: Brincadeira e atividade produtiva – cozinhar. Fonte: Arquivo pessoal – Thays T. de Oliveira

É relevante incentivar a convivência com o outro, propiciando situações de comunicação entre as crianças de diferentes idades. Visando fortalecer o **sentimento de grupo**, o educador poderá propiciar brincadeiras e situações que requeiram a cooperação e valorizem o auxílio mútuo, cultivando, assim, atitudes de cuidado e empatia.

Ao explorar os **diferentes agrupamentos sociais**, é pertinente que os alunos compreendam as relações existentes entre eles e outras pessoas nos espaços coletivos da escola e de sua casa; observem que esses agrupamentos, num processo dinâmico de relações, se diferem devido a várias organizações estabelecidas por laços afetivos, interesses comuns, hábitos e classe social. Considerando que no período pré-escolar a atividade dominante é o jogo de papéis, brincadeiras com roupas, fantasias e adereços é uma boa possibilidade para explorar os diversos papéis sociais existentes nos diversos grupos sociais nos quais se insere a criança. Tais ações qualificam o psiquismo infantil e favorecem a compreensão da realidade em que está inserida, possibilitando a organização do pensamento, da oralidade, de vivências e compreensão das relações humanas.



Foto 18: Brincadeira de papéis sociais. Fonte: Alunos da EMEI Aracy Pellegrina Brazoloto.

Ao possibilitar ao aluno reflexões sobre si mesmo e sobre as relações que se constituem em seu entorno, o professor favorecerá a compreensão de que a **história de vida** é construída na relação que se estabelece com outras pessoas. Por meio de discussões, observações, exploração de fotos, filmes, pesquisas e conversas com pessoas mais velhas, o professor poderá propor aos alunos pensarem sobre as várias formas de organização social de modo a experimentar, vivenciar diferentes papéis, comparar hábitos e costumes de diferentes grupos: família, igreja, clube, vizinhança, escola; com suas respectivas culturas, na atualidade e no passado. Nesse contexto, em algumas datas marcantes, como o aniversário da cidade, da escola, do bairro, poderão ser celebradas com atividades como passeios, aproveitando o momento para verificar, por exemplo, as interferências do homem no entorno físico e social da comunidade.

TRABALHO E RELAÇÕES DE PRODUÇÃO

Do ponto de vista da constituição do gênero humano, o trabalho é a atividade vital que permitiu, historicamente, superar os limites biológicos, humanizando o homem, tornando-o capaz de transformar intencionalmente a natureza e a si mesmo. Ao mesmo tempo, essa atividade pode ser também um processo alienante quando inserida em um sistema social marcado pela exploração do homem pelo homem; exploração esta engendrada pela divisão social do trabalho, que separa as pessoas em classes e aparta o trabalho manual do trabalho intelectual, transformando-as em meras produtoras de mercadorias, ou convertendo-as em mercadorias a serem transacionadas no mercado da compra e venda de força de trabalho.

Os conteúdos do eixo **Trabalho e relações de produção** do currículo de Ciências da Sociedade visam promover o desenvolvimento gradativo pela criação de noções e percepções dos processos de transformação do mundo social e cultural pelo trabalho humano, em espaços e tempos diferenciados. Nesse sentido, é importante, em primeiro lugar, promover a compreensão pela criança da dimensão ontológica do trabalho, ou seja, de que **o trabalho é o meio de satisfação das necessidades vitais e sociais humanas**.

É necessário a criança aprender que, diferentemente das plantas e animais que consomem a matéria natural, o ser humano precisa transformar a natureza para suprir suas necessidades e que, por meio do trabalho, este não satisfaz apenas suas necessidades biológicas, mas cria novas necessidades que resultam em novas objetivações, invenções tecnológicas, conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos; ou seja, o homem cria a própria cultura.

Na educação infantil é possível promover o entendimento, ainda que rudimentar, dos elementos fundamentais que compõem a atividade de trabalho. Como explica Marx (2013), o processo de trabalho envolve três momentos ou aspectos: 1) uma **atividade orientada a um fim**; 2) seu **objeto** (ou seja, a “matéria-prima” que será objeto de ação transformadora); 3) e seus **meios**, que são as coisas que o trabalhador interpõe entre si e os objetos de trabalho que medeiam sua atividade sobre esse objeto, ou seja, as ferramentas e instrumentos³.

³“Os momentos simples do processo de trabalho são, em primeiro lugar, a atividade orientada a um fim, ou o trabalho propriamente dito; em segundo lugar, seu objeto e, em terceiro, seus meios.” (MARX, 2013, p.256).

Imaginemos, por exemplo, uma oficina que produz cadeiras artesanais de madeira. A madeira é o objeto do trabalho e as ferramentas como o serrote, o martelo e a lixa, entre outras, são os **meios** de trabalho. As **ações** realizadas pelo trabalhador orientam-se por uma **finalidade** previamente estabelecida: antes de iniciar a ação, mediada pelas ferramentas, o trabalhador deve, necessariamente, projetar sobre o objeto um resultado final e um caminho para alcançá-lo.

Os três elementos fundantes do processo de trabalho podem ser destacados pelo professor, orientando a atenção, a percepção e a compreensão das crianças. Por exemplo, o professor pode selecionar atividades de alguns profissionais, tais como o marceneiro, a costureira, o jardineiro, o médico entre outros, destacando o objeto, os meios e as finalidades dessas atividades. A comparação a partir dessas categorias favorece, inclusive, o processo de generalização pela criança. É de grande importância que elas possam observar e conhecer diferentes ferramentas e instrumentos de trabalho, explorando suas propriedades e os resultados que podem ser alcançados mediante sua utilização na atividade produtiva (o que pode ser garantido por diferentes estratégias, incluindo visitas, observações, documentários e manipulação quando possível).

O **caráter social do trabalho** é outro aspecto fundamental desse eixo, pois ao produzir a vida o homem não o faz sozinho, mas na coletividade. O caráter social do trabalho refere-se, assim, à necessidade de **cooperação** entre os homens para produzir objetos que satisfaçam necessidades individuais e coletivas, seja do ponto de vista da cooperação imediata no interior de uma atividade determinada (divisão das ações), seja a cooperação ao longo das cadeias produtivas. Em *O Capital*, Marx (2013, p.403) cita um trecho da obra "Tratado da vontade e seus efeitos" de Destutt de Tracy para ilustrar o conceito de cooperação:

Se se trata da execução de um trabalho complexo, várias coisas têm de ser feitas simultaneamente. Um faz uma coisa, enquanto outro faz outra, e todos contribuem para o resultado que um único homem não poderia ter produzido. Um rema enquanto o outro segura o leme, e um terceiro joga a rede ou arpoe o peixe, e assim a pesca atinge o sucesso que seria impossível sem essa cooperação.

É importante destacar que a cooperação pode ser estabelecida e mantida por meio de recursos sociais diversos. Por exemplo, o modo de cooperação numa tribo indígena ou numa comunidade camponesa é bastante diferente da forma como a cooperação é organizada na linha de produção das indús-

trias modernas. Nesse sentido, enquanto numa tribo o trabalho coletivo se organiza em função da tradição e dos costumes, em nossa sociedade ele é organizado pelos detentores dos meios de produção, que se utilizam do mecanismo do **assalariamento** para garantir a realização e coordenação das ações coletivas.⁴

O destaque à relação de assalariamento no interior desse eixo se mostra relevante, pois a criança muito cedo percebe a mediação do dinheiro nas relações sociais e em especial nas relações de trabalho. Por essa razão é importante que essa dimensão seja abordada na escola de educação infantil, permitindo que a criança compreenda que, ao contraírem uma relação de trabalho, os adultos trocam sua capacidade de trabalho dentro de um dado período de tempo por certo valor monetário: o salário.

Mukhina (1996) destaca que a compreensão do trabalho como processo coletivo pode ser proporcionada por meio da proposição de situações em que as próprias crianças realizem em conjunto tarefas voltadas para o trabalho responsabilizando-se, por exemplo, pela arrumação do refeitório ou da sala de aula, pelo cuidado com plantas e animais, etc.

A partir desses exemplos, podem derivar-se inúmeros outros que proporcionem às crianças a ampliação do conhecimento sobre o processo produtivo, incluindo a diversidade de atividades produtivas existentes e as profissões que nelas atuam. É importante não só apresentar diferentes formas de atividade produtiva e diferentes profissões, mas contextualizá-las em sua relação com a satisfação das complexas necessidades humanas em nossa sociedade: moradia, saúde, educação, lazer, etc.

Esse conteúdo tem importância ímpar na educação infantil, pois quando atinge a idade pré-escolar, a criança interessa-se fortemente pelo conteúdo das relações humanas e das atividades sociais, mostrando-se muito atenta às funções e papéis desempenhados pelas pessoas na sociedade de modo geral e na atividade produtiva em especial. É tarefa fundamental da escola de educação infantil ampliar, enriquecer e problematizar a compreensão que a criança vai desenvolvendo no cotidiano com relação a esse aspecto da vida social.

Por fim, as emoções e sentimentos associados à atividade de tra-

⁴Convém notar que, também no interior de nossa sociedade, existem outras formas de cooperação, como por exemplo, no contexto do trabalho voluntário, ou em entidades sem fins lucrativos e cooperativas de produção.

balho também devem ser objeto de reflexão com as crianças: por um lado existe a satisfação pessoal de produzir um objeto ou oferecer um serviço que satisfaz necessidades humanas e o reconhecimento social e financeiro; por outro, sente-se o esforço, o cansaço, a obrigação, o tédio, a desvalorização do trabalho. Também as emoções e sentimentos associados à condição do desemprego podem ser abordados com as crianças, em especial quando essa condição é vivenciada no contexto familiar e relatada na escola.

OBJETIVOS

- Desenvolver a noção de que o trabalho é o meio de subsistência para satisfazer as necessidades de sobrevivência básica e, ao mesmo tempo, para a criação de novas necessidades;
- Relacionar-se com os objetos da cultura percebendo-os como produto do trabalho humano;
- Identificar as mudanças históricas ocorridas nos instrumentos de trabalho e nos objetos produzidos pelo trabalho humano;
- Perceber as relações de interdependência e cooperação entre os homens na atividade produtiva;
- Conhecer diferentes modalidades de atividade produtiva e ampliar o conhecimento sobre profissões;
- Perceber as emoções e sentimentos associados à atividade de trabalho.

CONTEÚDOS – INFANTIL II e III

- Trabalho e Profissões
- Ferramentas de trabalho

CONTEÚDOS – INFANTIL IV e V

- Relações sociais e de trabalho
- Profissões e atividades produtivas
- Finalidades, meios e objetos de trabalho

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS – EIXO TRABALHO E RELAÇÕES DE PRODUÇÃO

As situações concretas da rotina diária com os pequenos podem ser aproveitadas pelo professor para abordar as questões relacionadas à atividade de trabalho, bem

como destacar a relação que se estabelece entre as práticas laborais tanto no seio familiar quanto na instituição escolar: muitos alunos vêm para a escola no momento em que os familiares se dirigem a seu local de trabalho; ademais, a escola é, em si, um espaço de trabalho e as educadoras, trabalhadoras.

O professor pode, assim, fazer uso da sua prática laboral cotidiana para ilustrar experiências reais de trabalho: apresentando aos alunos seus instrumentos de trabalho (caneta, lápis, borracha, lousa, giz, brinquedos e livros); discutindo suas atribuições e sua função no sistema escolar; apresentando as categorias de trabalhadores existentes e as relações hierárquicas no espaço escolar; evidenciando a cooperação entre os diversos participantes da escola; discutindo sua relação profissional com os alunos. É possível e importante também identificar com os alunos as pessoas que trabalham fora da escola e que contribuem para o seu bom funcionamento: lixeiro, carteiro, jardineiro, pintor, agente sanitário, encanador, pedreiro, entregadores de merenda, de materiais, etc.

No conteúdo referente às profissões, o professor poderá partir daquelas que os alunos já conhecem, explorando as impressões que trazem, e ao mesmo tempo apresentando as que ainda não conhecem para ampliar o repertório infantil. Visitas a feiras, mercados, salões

de beleza, papelarias, postos de saúde, fábricas etc. são uma excelente estratégia para o estudo das atividades produtivas e profissões, podendo ser articuladas com outras ações em **seqüências didáticas** que incluam pesquisa em livros, revistas e na internet, exibição e discussão de vídeos e documentários, confecção de desenhos ou mesmo a visita de profissionais à escola para serem entrevistados pelas crianças. Ao abordar outras profissões, é possível realizar um trabalho com 'kits de profissão', os quais o aluno irá manipular visando compreender corretamente conjuntos pertinentes às profissões disponíveis, isto é, relacionando corretamente o profissional ao seu ambiente, bem como às suas ferramentas de trabalho. Outra sugestão é comparar as diferentes profissões do passado com as da atualidade.

É importante que ao abordar as profissões com as crianças, o professor planeje atividades e realize intervenções que permitam ir além da mera nomeação, descrição e memorização, possibilitando que os alunos visualizem e compreendam a atividade laboral (considerando o objeto de trabalho, instrumentos e finalidade de cada profissional) inserida numa complexa trama social de (re)produção da vida material coletiva: "o que esse trabalhador produz?", "qual a importância de seu trabalho para a coletividade?", "com que outros trabalhadores e pessoas em geral esse

profissional se relaciona? por que?”. Esses são alguns exemplos de indagações que podem desafiar o pensamento das crianças a captar aspectos da realidade não imediatamente visíveis e estabelecer relações entre os fenômenos.

Como sugestão, o livro “Vamos conhecer – Profissões 1”, de Ingrid Biesemeyer Bellinghausen (RHJ Editora), explora as mais variadas profissões (astronauta, veterinário, bombeiro, agrônomo, jornalista, etc.), de modo criativo, elucidativo, com curiosidades da profissão e belas ilustrações.

Além do entendimento da natureza de cada atividade concreta de trabalho e das relações sociais e laborais nela implicadas, é importante garantir que as crianças possam atentar para a **persona do trabalhador**. Uma estratégia interessante para se alcançar esse objetivo é a utilização de representações de ambientes e instrumentos de trabalho (cartazes/ desenhos) que omitam os trabalhadores, podendo-se problematizar com as crianças: “o que está faltando nos desenhos?”, “por quê é importante representar esses elementos do processo de trabalho?”. Como uma variação dessa estratégia, poderiam ser omitidos os instrumentos de trabalho, ou

ainda os objetos da atividade. As próprias crianças poderiam, assim, complementar os desenhos procurando representar a atividade humana nos espaços desenhados: “o que fazem as pessoas ali?” “Como fazem?” “Por que fazem o que fazem?” “Esse seria um exemplo – dentre muitos outros possíveis – de como disparar uma reflexão na qual a criança precise analisar criticamente o processo de trabalho ou a atividade humana de trabalho, o que envolve o trabalhador, suas ações, suas finalidades, seus instrumentos, seus espaços físicos, seus produtos e suas relações com outros trabalhadores.

Como parte das atividades do Estágio Supervisionado em Orientação Profissional realizado na EMEI Manoel de Almeida Brandão com a turma do Jardim II em 2015, as estagiárias do curso de Psicologia da UNESP/Bauru Jéssica Bispo Batista e Letícia de Souza Ribeiro realizaram uma sequência didática abordando a cadeia produtiva da indústria têxtil – desde a colheita do algodão até a produção de vestuário. Entre outras estratégias, utilizaram trechos da animação “O menino e o mundo” (Alê Abreu, 2008), roda de conversa, representação de trabalhadores por meio de desenhos (sobre a base de cartazes retratando os momentos da cadeia produtiva, elaborados pelas estagiárias a partir das imagens da animação) e jogo de papéis.



Figura 19: Atividade de desenho de trabalhadores sobre cartazes que retratam os momentos da cadeia produtiva da indústria têxtil – da colheita do algodão à produção de vestuário. Turma de Jardim II da EMEI Manoel de Almeida Brandão. Fonte: Arquivo pessoal – Jéssica Bispo Batista.



Figura 20: Desenho de trabalhadores (motorista e carregador) na cadeia produtiva da indústria têxtil – Transporte do algodão. Turma de Jardim II da Manoel de Almeida Brandão. Fonte: Arquivo pessoal – Jéssica Bispo Batista.



Figura 21: Desenho de trabalhadores (operários) na cadeia produtiva da indústria têxtil – Beneficiamento do algodão. Turma de Jardim II da Manoel de Almeida Brandão. Fonte: Arquivo pessoal – Jéssica Bispo Batista.



Figura 22: Jogo de papéis – Cadeia produtiva da indústria têxtil – Costura. Turma de Jardim II da Manoel de Almeida Brandão. Fonte: Arquivo pessoal – Jéssica Bispo Batista.

Fazer uso didático de músicas que abordem o trabalho e seus instrumentos, fotos e vídeos de pessoas trabalhando, assim a montagem de painéis com imagens das mais variadas profissões e atividade produtivas são estratégias pertinentes para a abordagem dos conteúdos do eixo Trabalho e Relações de Produção. A seguir, destacamos algumas fotografias que retratam pessoas em atividade de trabalho – com destaque à obra do fotógrafo brasileiro Sebastião Salgado – como objetivo de fruição, possível utilização pelo professor em atividades pedagógicas diversas e inspiração para novas buscas e pesquisas de recursos didáticos.



Figura 23: O domínio do fogo. Fotografia de Sebastião Salgado, Genesis. Fonte: <http://infinituduvida.blogspot.com.br/2014/04/sobre-exposicao-genesis-do-sebastiao.html>



Figura 24: Xamã produzindo peneira com folhas de sagu, Sumatra, Indonésia. Fotografia de Sebastião Salgado, Genesis, 2008. Fonte: http://www.redeangola.info/wp-content/uploads/2015/03/Genesis_Sebasti%C3%A3o-Salgado_08-2-311-41.jpg



Figura 25: Mulher na colheita. Fotografia de Sebastião Salgado. Fonte: <https://fatosemcharges.files.wordpress.com/2008/09/gurt1.jpg>



Figura 26: Trabalhando com café, em São Paulo. Fotografia de Marcel Gautherot. Fonte: <https://1claroenigma.wordpress.com/2013/05/>



Figura 27: Mulher defumando látex na Ilha de Marajó. Fotografia de Marcel Gautherot. Fonte: <https://1claroenigma.wordpress.com/2013/05/>



Figura 28: Operário fabril. Fotografia de Lewis Hine. Fonte: <http://f508.com.br/trabalhadores-lewis-hine/>



Figura 29: Operários trabalhando na construção de uma usina de aço e ferro, Ostrava, 1951. Arquivo do Daily Worker Newspaper.
Fonte: NYU News, 2012, September, 5. Disponível em: <http://www.nyu.edu/about/news-publications/news/2012/09/05/an-exhibition-of-photographs-and-archival-records-from-the-daily-worker-newspaper-goes-on-view-in-the-department-of-photography-and-imaging-at-nyu.html>



Figura 30: Agente comunitária de saúde aplica vacina contra difteria e tétano em criança de 5 anos na Índia. Fotografia de Amitava Chandra, 2013. Fonte: http://www.who.int/workforcealliance/forum/2013/3gf_photocontest/en/

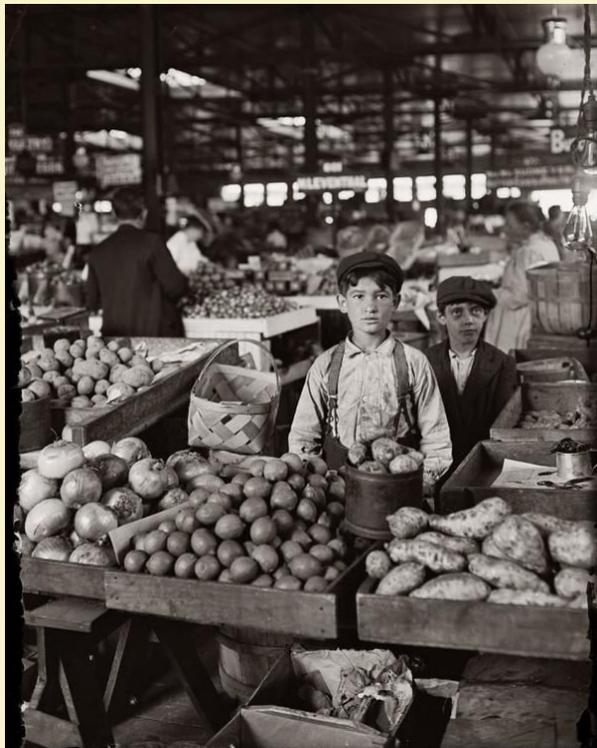


Figura 31: Garotos vendendo frutas e verduras em mercado em Indianápolis. Fotografia de Lewis Hine, 1908.

Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/159174168058356233/>

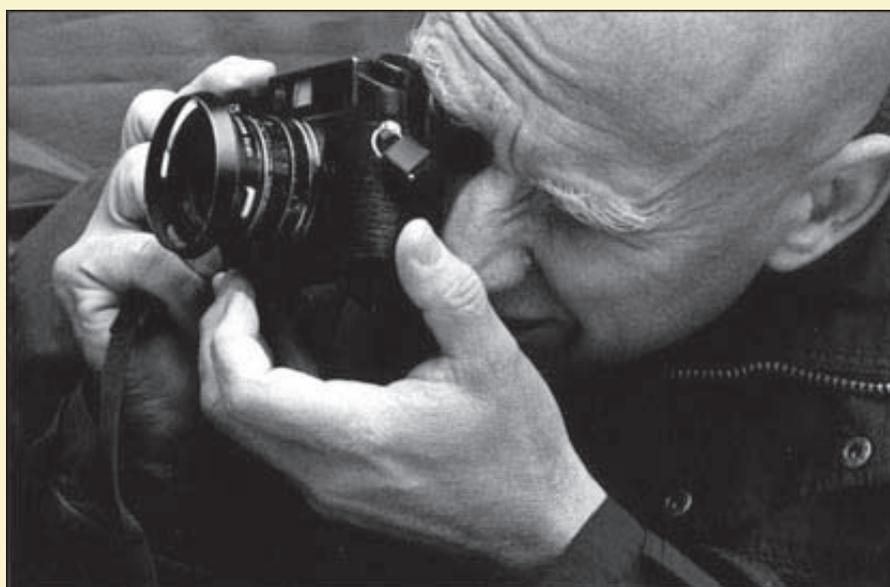


Figura 32: Fotógrafo Sebastião Salgado em atividade. Fonte: <http://portalctb.org.br/site/images/stories/2013-2/salgado.jpg>

É importante proporcionar a introdução dos alunos a uma reflexão sistemática sobre o processo de transformação das coisas em “bens de uso”: como esse ou aquele objeto tornou-se aquilo que ele é hoje? (um determinado brinquedo, por exemplo?). Essa reflexão permite tanto a discussão e análise sobre os elementos do trabalho (o objeto ou matéria, o trabalhador, a finalidade, os instrumentos de trabalho) quanto a reflexão sobre as possíveis diferenças culturais na produção de um “mesmo” produto em uma comunidade ou outra. Essa reflexão é importante, pois cada cultura cria ferramentas de acordo com suas necessidades, interesses e condições objetivas. Por exemplo: a rede, a vara, o arpão, a flecha, a lança, têm finalidades específicas, mas todas se articulam no interior de uma mesma atividade: a pesca.

Uma questão disparadora para esse trabalho poderia ser: *“como esse trenzinho de madeira é produzido?”*. A análise poderia ser acompanhada desde a derrubada da árvore e preparo das peças de madeira, passando pelo transporte dessas peças e chegando ao trabalho propriamente dito do marceneiro, quanto pelo acompanhamento das necessidades desse produto, seu uso e seu acesso.

Do mesmo modo, poder-se-ia propor como questão disparadora para a análise do processo de trabalho a pergunta: *“como o peixe que comemos no almoço chegou até o nosso prato?”*. Novamente, o acompanhamento do processo produtivo passaria desde as formas de se pescar o peixe (com seus diferentes instrumentos), seu transporte para as cidades ou centros urbanos e as diferentes formas de se cozinhar o peixe (instrumentos, receitas etc.).

O quadro **“Como se faz”** do Rá-ti-bum (programa infantil produzido pela TV Cultura e exibido entre 1990 a 1994 com direção geral de Fernando Meirelles) apresenta em episódios de até dois minutos de duração – com trilha sonora divertida – o processo de produção de diversos objetos, brinquedos e instrumentos (ex: o martelo, o vidro, a pipa etc). Também exibido pela TV Cultura, o quadro **“De onde vem?”** mostra a menina Kika descobrindo de onde vêm as coisas e como elas coisas chegam até nós (o pão, o fósforo, o vidro, o plástico, etc.).

O livro **“Lolô Barnabé”**, de Eva Furnari, Editora Moderna (2010) é uma excelente obra literária para se mostrar o processo de modificação da natureza, criação de novas necessidades e objetivação do trabalho humano. Vale destacar que é um livro denso, indicado para crianças maiores que já tenham boa fruição e apreciação da arte literária.

“Ponto por ponto, costura pronta”, de Lúcia Pimentel Góes e ilustrações de Theo Siqueira, é um livro muito interessante para explorar com as crianças as relações de interdependência entre os homens na esfera produtiva. Confira:

Aqui está a agulha, que costura a blusa da Gerusa.

Aqui está a linha, que vai na agulha, que costura a blusa da Gerusa.

Aqui está o algodão, que produz a linha, que vai na agulha, que costura a blusa da Gerusa.

Aqui está a planta, que dá o algodão, que produz a linha, que vai na agulha, que costura a blusa da Gerusa.

Aqui está o homem, que cuida da planta, que dá o algodão, que produz a linha, que vai na agulha, que costura a blusa da Gerusa.

Aqui está a calça, que veste o homem, que cuida da planta, que dá o algodão, que produz a linha, que vai na agulha, que costura a blusa da Gerusa.

Aqui está o rato, que rói a calça, que veste o homem, que cuida da planta, que dá o algodão, que produz a linha, que vai na agulha, que costura a blusa da Gerusa.

Aqui está o gato, que come o rato, que rói a calça, que veste o homem, que cuida da planta, que dá o algodão, que produz a linha, que vai na agulha, que costura a blusa da Gerusa.

Aqui está o cão, que morde o gato, que come o rato, que rói a calça, que veste o homem, que cuida da planta, que dá o algodão, que produz a linha, que vai na agulha, que costura a blusa da Gerusa.

Aqui está o boi, que chifra o cão, que morde o gato, que come o rato, que rói a calça, que veste o homem, que cuida da planta, que dá o algodão, que produz a linha, que vai na agulha, que costura a blusa da Gerusa.

Aqui está o açougueiro, que mata o boi, que chifra o cão, que morde o gato, que come o rato, que rói a calça, que veste o homem, que cuida da planta, que dá o algodão, que produz a linha, que vai na agulha, que costura a blusa da Gerusa.

Costura pronta. Enrole a linha. Guarde a agulha. Que linda a blusa da Gerusa.

Por fim, vale destacar a articulação direta entre os conteúdos do eixo Trabalho com a atividade dominante na idade pré-escolar, o jogo de papéis. Como já discutido no terceiro capítulo da Fundamentação Teórico-Filosófica dessa proposta pedagógica, o jogo de papéis tem como conteúdo fundamental a **atividade humana** e as **relações sociais** contraídas pelos homens no processo de reprodução da vida social. Isso significa que a criança em idade pré-escolar tem especial interesse pelas

atividades laborais humanas, as quais são reproduzidas e elaboradas por ela pelo recurso da assunção dos papéis lúdicos. É fundamental, nesse sentido, que o professor articule as atividades de ampliação de conhecimento de mundo referentes especificamente ao mundo do trabalho, acima indicadas, com momentos dedicados ao desenvolvimento de jogos de papéis. Os diversos recursos sugeridos, tais como visitas, entrevistas, vídeos, histórias etc. devem servir como meio de enriquecimento dos argumentos dos jogos infantis. Como nos lembra Elkonin (1998, p.302):

A fonte fundamental do enriquecimento do conteúdo dos jogos infantis são as idéias que as crianças têm da realidade circundante; e se não as têm, não se pode levar a cabo o jogo. Simultaneamente, ao adotar a postura de um personagem no jogo e ao assumir um papel determinado, a criança vê-se forçada a destacar da realidade as ações e relações dos adultos necessárias para cumprir a tarefa lúdica. Assim, a criança pode saber ainda antes do jogo que a cozinheira prepara a comida, e a educadora dá de comer às crianças, mas só quando se coloca no lugar da educadora é que se vê diante da necessidade de encontrar e destacar as relações da educadora tanto com as crianças quanto com a cozinheira, de estabelecer as funções das diversas pessoas e as ligações entre elas.

Fica claro, a partir desse excerto, a importância da articulação planejada e organizada pelo professor entre o conhecimento do modo de organização e reprodução da vida social pela criança e sua atividade lúdica no contexto escolar.

A canção “Criança Não Trabalha” de Arnaldo Antunes, interpretada pela dupla Palavra Cantada, pode ser um valioso recurso para explorar com as crianças a relação entre **infância** e **trabalho** em nossa sociedade hoje e em outros tempos históricos.

Lápis, caderno, chiclete, pão
Sol, bicicleta, skate, calção
Esconderijo, avião, correria,
Tambor, gritaria, jardim, confusão
Bola, pelúcia, merenda, crayon
Banho de rio, banho de mar,
Pula sela, bombom
Tanque de areia, gnomo, sereia,
Pirata, baleia, manteiga no pão

Giz, merthiolate, band aid, sabão
Tênis, cadarço, almofada, colchão
Quebra-cabeça, boneca, peteca,
Botão. pega-pega, papel papelão
Criança não trabalha
Criança dá trabalho
Criança não trabalha
1, 2, feijão com arroz
3, 4, feijão no prato
5, 6, tudo outra vez

Ainda, a obra **Operários** (1933), de Tarsila do Amaral, pode ser trabalhada para além dos conteúdos das Artes Visuais, articulando-se com o eixo Trabalho e Relações de Produção.



Figura 33: Tarsila do Amaral e Palavra Cantada. Fonte: Arquivo pessoal – Thays T. de Oliveira.

TEMPO HISTÓRICO E ESPAÇO GEOGRÁFICO

Esse eixo volta-se para a ampliação da compreensão da criança sobre o **tempo histórico** e o **espaço geográfico**, buscando evidenciar as articulações entre

esses aspectos fundamentais da **vida social**. O trabalho com os conteúdos desse eixo deve assegurar que a criança perceba as transformações no meio físico e social ao longo do tempo e compreenda sua relação com a intervenção humana.

Como discutido no eixo anterior, ao produzir a vida social, o homem não o faz sozinho, mas sim num processo coletivo, sócio-histórico e dialético. O **espaço** é também produto dessas relações, ou seja, da ação humana no passar do **tempo**. Nessa direção, a importância desse eixo incide sobre a compreensão da forma como os espaços sociais estão organizados pela ação do homem e sobre como esses espaços se modificam com o passar do tempo.

A criança na educação infantil deve compreender que o espaço geográfico ocupado é resultado do processo dinâmico das relações entre os grupos sociais em tempos diferenciados, que a paisagem resulta da vida em sociedade, da busca do homem pela sua sobrevivência, e que cada grupo possui seu modo próprio de ser, viver e trabalhar, tanto na atualidade quanto no passado. Em síntese, busca-se que a criança desenvolva a noção de que o espaço se constrói e se reconstrói permanentemente como resultado da ação humana.

A mediação do professor é importante para que as crianças possam observar os elementos formadores do espaço e atentar para o modo como se organizam, ou seja, para as diferentes formas de **distribuição dos objetos no espaço** e sua relação com suas diferentes **funções sociais**: a escola, a rua, o parque, o posto de saúde, etc. A observação dirigida dos espaços da escola, a comparação entre este e o da casa, por exemplo, pode contribuir para que a criança estabeleça uma relação qualitativamente diferente com o lugar em que vive e os espaços que frequenta. A perspectiva da **historicidade** deve perpassar esse trabalho, pois, como afirma Callai (2005, p. 236)

[...] compreender o lugar em que se vive encaminha-nos a conhecer a história do lugar e, assim, a procurar entender o que ali acontece. Nenhum lugar é neutro, pelo contrário, os lugares são repletos de história e situam-se concretamente em um tempo e em um espaço fisicamente delimitado.

Quatro conceitos da Ciência Geográfica são especialmente relevantes para fundamentar o trabalho pedagógico do professor de educação infantil, podendo ser explorados para promover o desenvolvimento do psiquismo

das crianças e ampliar sua compreensão do mundo em que vivem. São eles os conceitos⁵ de Lugar, Paisagem, Território e Região.

No âmbito da Geografia, o **lugar** diz respeito à identidade que o aluno constrói com o local onde ele vive, ou seja, pela observação do seu entorno, dos caminhos cotidianos, dos lugares onde passou a sua infância e cresceu, os lugares de encontros e desencontros, de alegrias e tristezas. Essa vivência dá ao lugar da sua vida, às formas que ali estão, um significado e uma identidade só experimentada pelo aluno e por aqueles que compartilharam de suas relações. Desta forma, o conceito de lugar está ligado a espaços que nos são familiares, que fazem parte da nossa vida.

O conceito de **paisagem** é assim esclarecido por Milton Santos (1996): “a rigor, a paisagem é apenas a porção da configuração territorial que é possível abarcar com a visão”. Quando olhamos para o mundo, durante um passeio ou da janela de casa ou da escola, sempre nos deparamos com uma paisagem. Em algumas, como nas cidades, por exemplo, é quase impossível distinguir os objetos naturais, dado que as sociedades modificam as formas do relevo, os cursos fluviais e a cobertura vegetal. As transformações nas paisagens do cotidiano; paisagens humanizadas e naturais; as relações de trabalho que ocorrem na paisagem; as paisagens urbanas e rurais; paisagens da periferia e do centro comercial são exemplos de questões diretamente relacionadas ao conceito mais geral de paisagem.

Território é uma categoria que não se restringe à ciência geográfica, mas também é utilizada por outras ciências, porém com significados diferentes. Para a Geografia, o conceito de território está associado à forma como o homem ocupa e se apropria do espaço, ou seja, o território representa uma porção do espaço que corresponde à posse de alguém: indivíduo, associações, populações, sociedades. Normalmente o território é administrado por uma comunidade ou por um Estado Nacional (órgãos governamentais que comandam um país). Em um mesmo território podem coexistir uma diversidade de culturas, costumes, tradições, etnias e identidades psicossociais, salientando-se que essas relações nem sempre são harmônicas. Posto que se relaciona ao problema da posse e ocupação do espaço, o território e suas fronteiras envolvem relações de poder entre os agentes

⁵A abordagem e os desdobramentos metodológicos dos referidos conceitos apresentados tiveram como referência a construção teórica e conceitual de: SANTOS, Milton. “A Natureza do espaço”. São Paulo: EDUSP, 1996. pp. 103-110. É importante situar esse autor como um dos mais importantes autores da perspectiva crítica no pensamento geográfico brasileiro e no Mundo. Cabe destacar que a abordagem teórico-metodológica que guiou toda construção teórica desse autor foi a epistemologia do Materialismo Histórico-Dialético, em consonância, portanto, com o referencial teórico-filosófico que fundamenta esta proposta pedagógica. É importante que o professor busque aprofundar seus estudos sobre os conceitos aqui apresentados de forma sintética e breve, tendo em vista um efetivo domínio conceitual que assegurará maior segurança e pertinência das ações pedagógicas propostas às crianças.

sociais. Assim, o estudo do território é importante para que o aluno compreenda a forma de organização da vida humana nas sociedades e suas relações com a natureza.

Por fim, o conceito geral de **Região** refere-se à divisão do espaço geográfico em partes que apresentam internamente características ou critérios semelhantes. Mostra-se fundamental, nesse sentido, compreender qual o critério utilizado para regionalizar um dado espaço. A título de ilustração, podemos imaginar o território brasileiro: se observarmos o Brasil sob o ponto de vista político-administrativo vamos ter uma configuração espacial bastante conhecida, o país se divide em cinco grandes regiões – Norte, Nordeste, Sul, Sudeste e Centro-Oeste. Para o mesmo país, se agora o observarmos sob o aspecto socioeconômico, teremos outro recorte regional: o Brasil se divide em três regiões socioeconômicas: Amazônica, Nordeste e Centro-Sul. Segundo esse exemplo, a cada novo “critério” sobre o espaço, no caso o Brasil, teremos novas configurações regionais (climáticas, demográficas, urbanas, ambientais, turísticas etc.).

É importante destacar que os conceitos de Lugar, Paisagem, Território e Região estão dialeticamente articulados com o conceito de **Espaço Geográfico**. De acordo com Milton Santos (1996), o Espaço Geográfico é o objeto da Geografia, portanto, é um concei-

to mais abrangente, apresentando-se como um “todo” do qual derivam os demais conceitos e com o qual eles se relacionam. É preciso, nesse sentido, diferenciar a noção de espaço no senso comum do conceito teórico de espaço. O espaço diz respeito à transformação que o homem (sociedade) faz do ambiente (natureza), o que significa afirmar que **o homem é o principal agente do espaço geográfico**. O espaço geográfico somente passa a existir quando se verifica interação entre o homem e o ambiente em que vive, do qual retira o que lhe é necessário para a sobrevivência, promovendo alterações e transformações de suas características originais.

Evidentemente, não se espera que os alunos da educação infantil conheçam – muito menos memorizem! – esses conceitos. A importância desse aporte conceitual reside na instrumentalização do professor para **compreender cientificamente os fenômenos** que abordará com as crianças. Embora os conceitos não sejam diretamente apresentados aos pequenos, eles orientarão indiretamente o tipo de tarefa e de mediação que o professor oferece (isto é, o tipo de pergunta, exemplo, modelo, auxílio) à criança. Especificamente no que se refere aos conceitos da Ciência Geográfica aqui apresentados, eles poderão auxiliar o professor a identificar os diferentes aspectos envolvidas na relação do ser humano (e portanto de

cada aluno) com o espaço: identidade, vivência, familiaridade ou estranhamento, delimitações espaciais/territoriais e seus critérios, relações de poder, etc. Ao trabalharmos as delimitações (fronteiras) do bairro, cidade e país onde vive a criança, por exemplo, estamos desenvolvendo com ela a noção de território, ainda que esse conceito seja bastante abstrato para o aluno pré-escolar. Estabelecendo uma relação consciente com esses aspectos, o professor será capaz de promover mediações mais qualificadas considerando as possibilidades do psiquismo infantil em desenvolvimento.

Como horizonte do ensino na educação infantil, devemos assegurar que o aluno desenvolva a **noção** de que o espaço, suas características e transformações estão intimamente relacionadas com a intervenção humana no decorrer do tempo histórico, o que faz do espaço uma realidade que é a cada momento (re)construída pela atividade do ser humano. Nessa direção, tem-se como objetivo que as crianças compreendam que cada geração e cada grupo social imprime suas marcas em seu espaço de vida, de forma que as características espaço-temporais de nossa época diferem de outros tempos e espaços. É fundamental ainda que a criança perceba que muitas objetivações humanas foram criadas para atenderem às necessidades da sociedade numa determinada época, extinguindo-se ou aperfeiçoando-se com o passar do tempo (criando, por exemplo, novas tecnologias e novas formas de trabalho, transporte e comunicação), num movimento que, dialeticamente, transforma a vida humana.

OBJETIVO

Perceber que a ocupação do espaço e sua transformação é resultado do processo dinâmico das relações humanas em diferentes tempos históricos.

CONTEÚDOS – INFANTIL II e III

Noções de temporalidade
Espaços físicos e sociais

CONTEÚDOS – INFANTIL IV e V

Noções de temporalidade e cronologia

- instrumentos culturais para medição do tempo
- calendário, relógio solar, relógio analógico e digital, ampulheta, etc.

Espaço geográfico e seus elementos

- casa, escola, caminho casa-escola
- cidade, bairro, vizinhança
- localização geográfica e pontos de referência
- formas de representação do espaço e seus elementos (mapa, maquete, etc.)
- transformações no meio físico e social ao longo do tempo
- intervenção humana no espaço: meio físico e social
- meio urbano e rural

Edificações e organizações dos espaços sociais

- relação entre diferentes tipos de edificação e as necessidades humanas: moradia, lazer, convivência, comércio, trânsito etc.
- diferentes tipos e materiais de construção
- diferentes tipos de moradia
- espaço público e espaço privado
- Meios de transporte e mobilidade urbana
- Meios de comunicação e seu desenvolvimento histórico
- Desenvolvimento tecnológico

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS – TEMPO HISTÓRICO E ESPAÇO GEOGRÁFICO

As noções de temporalidade e espaço físico/geográfico podem ser primeiramente trabalhadas no próprio contexto escolar. O trabalho na Educação Infantil envolve sequências de atividades planejadas e organizadas pelo professor num determinado tempo e espaço, o que possibilitará abordar diariamente as noções de temporalidade por meio da rotina do dia.

Inicialmente, o professor deverá orientar seus alunos em relação à própria rotina da escola: hora da chegada, do lanche, do almoço, das atividades em sala de aula, do parque, da saída, etc. Poderá utilizar-se de um quadro de rotina exposto em sala de aula à altura dos olhos da criança, contendo imagens indicativas/fotos das

atividades que realizarão durante o período em que permanecerão na escola. O quadro de rotina deve ser utilizado pelo professor como instrumento mediador, sendo necessário dirigir a atenção das crianças por meio de perguntas e indicações, até que elas mesmas tornem-se capazes de utilizar esse instrumento por si mesmas, colaborando para o auto-domínio da conduta. A roda de conversa é um bom momento para explanar sobre a rotina, permitindo também destacar e analisar os períodos de tempo curto e longo das atividades, as que ocorreram no passado, as que ocorrem no presente e as que estão por vir.

O professor poderá salientar as noções de temporalidade com os períodos da manhã, tarde ou noite, utilizando com as crianças mais velhas o globo terrestre como recurso, bem como a observação do tempo e da posição do sol em diferentes horários do dia. Sugerimos atividades de observação do dia tendo como referência a luz e o sol; e da noite, com a lua e as estrelas. A escola poderá orientar aos pais mostrarem para as crianças como é a noite, como fica o céu, as estrelas e a lua. Incentivar a observação dos sons diurnos e noturnos, como: carros, ônibus, sirene, vozes e sons de animais. As atividades propiciadas durante a roda de conversa, músicas, dramatizações, brincadeiras na casa da boneca poderão auxiliar na compreensão desse conteúdo. As fotos dos acontecimentos cotidianos, dos passeios das crianças e das estações do ano também contribuem para a percepção do dia de ontem, de hoje e de amanhã.

Gradativamente, o professor deverá abordar com os alunos como os homens, em função de suas **necessidades**, começaram a marcar o tempo, apresentando quais instrumentos desenvolveram historicamente para isso. Criar situações-problema⁶ que permitam às crianças compreender **“por que as pessoas começaram a sentir necessidade de controlar o tempo?”** e sentirem elas mesmas essa necessidade é uma estratégia fundamental para que a criança possa relacionar-se com esse conteúdo de forma significativa. A partir de situações vivenciadas na própria escola é possível que a criança vá paulatinamente compreendendo que a **divisão do tempo** (em dias, horas, minutos e segundos) permite planejar e organizar nossa vida e nossas atividades, além de nos fornecer referências e marcos para a recordação dos acontecimentos.

⁶É importante ter clareza que, na perspectiva da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural, o ensino não se resume à apresentação de situações-problemas, mas pode incluí-las como estratégias metodológicas (forma) que disparam processos de ensino-aprendizagem. É fundamental, assim, a articulação com outras ações em sequências didáticas e a mediação do professor organizando a atividade infantil e dirigindo os processos psíquicos da criança na apropriação do conteúdo que se está trabalhando.

O uso do **calendário** é uma forma convencional de contar o tempo (dias da semana, meses e ano), e marcar a sua passagem: aniversários, eventos, estações do ano, datas comemorativas da escola. Ao trabalhar esse instrumento cultural, é relevante destacar que diversos povos criaram seu próprio calendário no decorrer da história, os judeus, os chineses, os muçulmanos, os cristãos.

O **relógio** é uma ferramenta interessante para a criança observar a passagem do tempo. O professor poderá, por meio do relógio analógico, marcar o tempo de alguma atividade, como a utilização de determinado brinquedo pela criança. Isso facilita a compreensão de modo mais claro de conceitos abstratos de tempo, como hora, minuto e segundo. Outros recursos para a marcação visível do tempo são a ampulheta, o relógio do sol, e o relógio digital.

A história do relógio e sua evolução poderão ser encontradas no endereço: <<http://www.relogioantigo.com.br/curiosidades.html>>

Como estratégias para formar gradativamente nas crianças o **senso de história**, é importante organizar visitas a locais que registram a história da cidade, como museus e exposições, que colaboram para que a criança perceba que seu tempo difere de outros tempos. Isso é possível quando observam, por exemplo: os vestuários, os móveis, as máquinas, os carros, os brinquedos, a arquitetura de épocas passadas e diferenciam alguns elementos do passado que permanecem até os dias de hoje. Em seguida, o professor poderá desenvolver atividades como desenhos, colagens, fotos, murais e pinturas e promover exposições.

Museu Ferroviário Regional de Bauru:

Instalado junto à estação ferroviária, no centro da cidade, o Museu Ferroviário oferece ao visitante uma volta ao passado glorioso das ferrovias brasileiras, com exposição de fotografias, documentos, peças originais, maquetes e recriação de ambientes que remetem aos tempos da construção da NOB, até o final dos anos 30. Além de um passeio histórico através de curiosidades e peças de grande valor artístico, o museu proporciona uma aula completa sobre a importância das ferrovias para o desenvolvimento econômico de bauru e de todo o interior do Brasil.

<http://hotsite.bauru.sp.gov.br/museuferroviario/Sobre.aspx>

Museu Histórico Municipal de Bauru:

Possui um acervo rico e diversificado, abrangendo coleções de objetos, pintura, fotos, documentação impressa e manuscrita, que retrata a história da cidade de Bauru e dispõe de uma sala de pesquisa para auxiliar e fornecer subsídios a alunos do ensino médio, mestrandos e doutorandos. Traz uma visão de como eram as escolas de antigamente, equipamentos industriais do início do século, implementos agrícolas empregados pelos colonizadores nas fazendas de café, o primeiro rádio e peças e documentos relacionados ao desenvolvimento das comunicações e de outros setores de Bauru.

<http://hotsite.bauru.sp.gov.br/museuhistorico/Default.aspx>

A realização de levantamento sobre as tradições culturais junto aos pais e avós ampliam o repertório histórico. Os relatos orais dos mais velhos poderão contribuir nesse aspecto, pois também são fontes da história. É imprescindível que o aluno amplie e valorize a cultura do seu grupo social e de outros grupos por meio de pesquisas de músicas, cantigas de roda, danças, jogos, parlendas, objetos, costumes, ditados populares, culinárias, brincadeiras e histórias. Esse conteúdo poderá ser explorado por meio de documentários em vídeos, jornais, filmes, imagens, livros, assim como pela organização de oficinas na escola com a participação de pessoas oriundas de diferentes culturas, salientando algumas semelhanças e diferenças entre essas formas.

No que se refere mais especificamente à questão do espaço geográfico, é importante trabalhar para o desenvolvimento da noção de identidade e convivência em um espaço compartilhado com outras pessoas. No âmbito do **lugar**, os espaços de vivência da criança, com destaque à escola, moradia, caminho casa-escola, rua e bairro são conteúdos importantes a serem trabalhados por meio de observação dirigida, situações-problema e discussão em rodas de conversa; representações através de maquetes, desenhos e mapas; análise (coletiva) de fotografias, resgate da história do bairro por meio das memórias de moradores antigos (realizando entrevistas ou obtendo documentos, fotografias e objetos) entre outras estratégias.

Ainda como sugestão de atividade, o professor pode produzir com as crianças um mapa (não-convencional) com o caminho de casa até a escola, destacando pontos de referência, o que contribui para que a criança tenha progressivamente uma relação mais consciente com o espaço. Importante, nesse sentido, incentivar

a criança a memorizar seu endereço: nome da rua, número, bairro e cidade. Vale notar que as atividades pedagógicas desse eixo são muito favoráveis para o desenvolvimento da capacidade de comparação pela criança (como eram as ruas e como estão hoje, diferenças entre moradias em regiões ricas e pobres da cidade, diferenças entre bairros e o centro da cidade, etc).

Estas atividades de construção da identidade de lugar poderão se associar a outros tipos de atividade, tais como apresentar os espaços físicos da escola: poderão ser organizadas incursões e observação dirigida dos diferentes ambientes, identificando qual se destina à brincadeira, à alimentação, ao banho e ao sono, por exemplo, bem como quais são os profissionais que atuam nesses espaços (seus nomes e funções que desempenham). O professor pode também realizar uma caça-ao-tesouro com pistas sobre os diferentes ambientes e espaços da escola. Esses momentos possibilitarão aos alunos a compreensão gradativa de que os arranjos espaciais que lhes estão próximos são referências constantes para suas vivências, experimentos e descobertas. A comparação entre arranjos espaciais da mesma natureza em locais diferentes (por exemplo, o banheiro na casa e na escola) é também uma estratégia interessante para esse trabalho.



Figura 34: Crianças em atividade na sala de aula. Fonte: Alunos EMEI Maria Rosa Conceição de Lima.

Para o trabalho com a **paisagem**, os principais recursos didáticos são a fotografia, que permite a apreensão visual e o registro da paisagem, bem como figuras, produção de desenho, comparação de imagens e pesquisa de campo (explorando o entorno da escola, por exemplo). As grandes paisagens naturais do globo representam um bom conteúdo a partir do qual se pode implementar a discussão da paisagem geográfica; a comparação entre paisagens de diferentes países demonstra como o ambiente e a cultura alteram a forma de intervenção humana na natureza (o que pode ser feito em articulação com o próximo e último eixo, Práticas Culturais). Por fim, a análise das paisagens urbanas e das áreas industriais demonstram a expansão da paisagem humanizada e a capacidade criadora do ser humano. Assim, é possível explorar com as crianças: as transformações nas paisagens do cotidiano; paisagens humanizadas e naturais; as relações de trabalho que ocorrem na paisagem (em articulação com o eixo Trabalho e Relações de Produção); as paisagens urbanas e rurais; paisagens da periferia e do centro comercial, etc.

No ensino de Geografia, o estudo da paisagem precisa estar articulado a um **método de análise** e orientado ao objeto dessa ciência, que é o espaço. Quando recorreremos a um método para analisá-la, podemos enxergar muito além

da própria imagem ou aparência visual. O desafio para o professor de educação infantil é desenvolver um método que seja apropriado para o período de desenvolvimento da criança, considerando ao mesmo tempo as possibilidades de compreensão dos fenômenos por seus alunos e a necessidade de que as atividades pedagógicas sejam desafiadoras para o psiquismo, indo além de visualizações, verbalizações e descrições pontuais. O trabalho pedagógico deve permitir ao aluno perceber transformações espaciais e sociais implícitas nos diversos aspectos que compõem a paisagem (relação sociedade-natureza, condições econômicas e sociais, técnicas das construções, etc.).

Ao trabalhar a organização dos espaços sociais, salientar que tais espaços foram produzidos pelos indivíduos em suas relações sociais e com recursos da natureza, para que atendessem suas necessidades de moradia, trabalho e lazer. Valer-se de gravuras, cartões postais, jornais, desenhos, visitas a museus, fotos antigas e recentes da escola, do bairro, da cidade e de conversas com pessoas da comunidade é importante para mostrar que a paisagem é dinâmica, que sofre mudanças e permanências com o passar do tempo.

Outra atividade que poderá ser utilizada para explorar o conceito de paisagem, sobretudo do bairro, é a proposta didática da **aula-passeio** pelo

bairro onde está localizada a escola, pela região central, comercial, industrial e residencial da cidade, o que possibilitará a observação e a compreensão dos espaços, sua ocupação assim como a percepção das semelhanças e diferenças entre eles; do modo de vida do grupo social dos alunos e dos demais. Cabe ao professor mostrar ou questionar sobre a necessidade e a finalidade das diferentes organizações espaciais e nomeá-las de forma contextualizada, permitindo que as crianças tomem consciência de que os espaços e as paisagens trazem em si as marcas da vida e da atividade dos homens.



Década de 1940



Década de 2000

Figura 35: Fotos da Avenida Rodrigues Alves na cidade de Bauru. Fonte: <http://www.skyscrapercity.com/showthread.php?t=1801460>

Dadas as características da primeira infância e idade pré-escolar e a forte vinculação do conteúdo psíquico infantil com as experiências concretas e a afecção por elas produzidas na criança, tem especial importância na educação infantil a noção de moradia. É importante que o professor aborde esse conteúdo de forma a promover a capacidade de generalização do pensamento, ou seja, estabelecendo relação entre a experiência singular da criança e seu grupo familiar e a necessidade universal humana de abrigo, proteção e conforto. Observar, descrever e registrar as moradias existentes na rua, no bairro e na cidade onde mora o aluno, comparando suas proporções e formas, por meio de passeios, conversas, fotos, gravuras, bem como explorar a noção de moradia e seus diferentes tipos, culturas, regiões e países são estratégias metodológicas pertinentes. Uma boa

ferramenta para explorar esse conteúdo é, ainda, a elaboração de maquetes que representem os diferentes tipos de habitação: casa, sobrado, prédio, palafita, iglu, cabana, oca; assim como os materiais utilizados para sua construção: tijolos, madeira, vidro, barro, concreto, zinco, sapé, gelo, etc. Possibilitar a compreensão de que diferentes grupos e classes sociais moram em lugares distintos e ocupam os espaços de maneira diversificada: do indígena, do afrodescendente, os sistemas de mutirão, as favelas, etc.

O trabalho pedagógico sobre **meios de transporte, meios de comunicação e desenvolvimento tecnológico** deve envolver a proposição de perguntas-disparadoras e situações-problema que levem as crianças a perceber e refletir sobre as necessidades humanas que levaram ao desenvolvimento histórico desses instrumentos da cultura.

Ao tratar sobre os meios de transporte, é importante que apresentemos uma diversidade de objetos para manipulação e exploração lúdica: carrinhos, aviões, trens, barcos de diversos tipos. Salientar que se trata de produções humanas que atendem as necessidades da sociedade numa determinada época e que evoluíram com o passar do tempo, com o surgimento das tecnologias. Propor atividades de identificação e registro dos meios de locomoção utilizados pelo aluno, pela sua família e pela comunidade por meio de observações, re-

latos, jogos, brincadeiras. É importante também relacionar os meios de transporte a sua natureza: terrestres, aéreos, marítimos.

Uma boa sugestão é a leitura para as crianças do livro “Ruas, quantas ruas!”, de Cosell Lenzi e Fanny Espírito Santo, que aborda aspectos importantes da vida cotidiana de pessoas pelas ruas da cidade. Trabalha questões de sinalização e funcionalidade das vias, como pontes ou túneis; áreas residenciais ou comerciais; rodovias, avenidas ou ciclovias, com boas ilustrações e situações que permitirão à criança maior interação com o tema.

Ainda sobre o tema da mobilidade humana, mostrar aos alunos, por meio de fotos e figuras, a **sinalização de trânsito**; reconhecer os símbolos de trânsito e seus significados, as cores dos semáforos, a faixa de pedestres, as ciclovias, as ruas e as avenidas, a importância das baias para os idosos e deficientes, ônibus e vans escolares e urbanos. É importante lembrar a importância dos itens de segurança nos transportes: cinto de segurança, cadeirinha para transporte de bebês, acento de elevação, entre

outros. É possível realizar um jogo de trajeto, demarcando e delimitando no chão, as ruas, os sinais, e atribuindo os papéis para as crianças, de motoristas e pedestres. O professor, pode realizar o comando do semáforo, e para as crianças maiores, estas poderão assumir este posto com o decorrer do jogo.

Em relação aos **meios de comunicação**, do mesmo modo, apresentar em contexto lúdico o telefone, o rádio, a TV, o computador e suas funções sociais, potencializando o jogo de papéis. Por meio de desenhos, recorte e colagem, conversas e gravuras, identificar os meios de comunicação da escola, da família, da comunidade. Discutir com as crianças sobre a necessidade e importância da existência e da evolução dos meios de comunicação para a humanidade. Identificar as mudanças ocorridas nos meios de comunicação com o passar do tempo: do mensageiro ao e-mail, passando pelo telegrama e pela carta; dos jornais, revistas e livros de papel ao material de leitura virtual e seus portadores textuais.

Para melhor compreensão do espaço geográfico e do tempo histórico, o professor pode propor reflexões e atividades que abordem a infância e os modos de ser criança em diferentes tempos e espaços, permitindo que o aluno perceba as diferenças entre o modo de vida das crianças das grandes e das pequenas cidades; daquelas que moram

na capital e das que vivem no interior ou na zona rural; das que residem no litoral e das que habitam à margem de rios; verificar se utilizam meios de transportes semelhantes, se brincam das mesmas brincadeiras, se as habitações apresentam estilos de construções diferentes, como são o vestuário e a alimentação nos diferentes lugares.

PRÁTICAS CULTURAIS

O eixo “Práticas Culturais” aborda a relação contraditória entre a **unidade biológica** e a **diversidade cultural** da espécie humana (LARAIA, 2001), ou seja, visa introduzir a criança na diversidade de modos de ser e viver dos diferentes povos e grupos sociais constituídos por seres de uma mesma espécie biológica: o *homo sapiens*.

Laraia (2001) destaca que o **conceito de cultura**, em seu sentido antropológico, foi delineando-se historicamente a partir do estranhamento em relação aos costumes, valores, crenças e modos de comportamento de tribos e povos não ocidentais. A descoberta ou constatação de vertiginosas diferenças nos hábitos alimentares e de vestuário; na moral e nas leis; nas crenças e costumes de diferentes povos foi colocando em xeque o determinismo biológico do comportamento humano e trazendo à tona o conceito de cultura.

Considerando que o homem é o único ser que possui e produz cultura,

podemos observar que esse conceito pode ser utilizado em seu sentido **universal**— como aquilo que diferencia os homens dos demais animais —, mas também em sentido **particular**, como aquilo que diferencia os homens entre si, em termos de povos, grupos e comunidades. Laraia (2001) explica que a cultura de um povo condiciona a visão de mundo dos indivíduos que o compõem:

O modo de ver o mundo, as apreciações de ordem moral e valorativa, os diferentes comportamentos sociais e mesmo as posturas corporais são assim produtos de uma herança cultural, ou seja, o resultado da operação de uma determinada cultura.

Graças ao que foi dito acima, podemos entender o fato de que indivíduos de culturas diferentes podem ser facilmente identificados por uma série de características, tais como o modo de agir, vestir, caminhar, comer, sem mencionar a evidência das diferenças lingüísticas, o fato de mais imediata observação empírica.

Ainda, segundo Laraia (2001), “o fato de que o homem vê o mundo através de sua cultura tem como consequência a propensão em considerar o seu modo de vida como o mais correto e o mais natural” (p.72), dado que pode conduzir a conflitos sociais, práticas discriminatórias e excludentes, e à xenofobia, bem como ao empobrecimento da visão de homem, impedindo a tomada de consciência sobre a imensidade de possibilidades contidas no humano.

Assim, ao apresentar às crianças as práticas culturais humanas em toda a sua diversidade, a educação escolar deve ter como meta proporcionar ao aluno uma visão transcendente em relação à **particularidade de seu grupo ou povo**, de tal modo que ele seja capaz de tomar a **humanidade** como ponto de referência e perceber a beleza e a riqueza da diversidade de manifestações culturais que compõe o patrimônio cultural humano-genérico⁷.

Na educação infantil, esse objetivo pode ser atingido à medida que garantimos às crianças a oportunidade de conhecer modos diversos de organização da vida social de diferentes povos, tradições culturais, diferentes hábitos alimentares e de vestuário, etc. É interessante trabalhar a **infância em diferentes sociedades e momentos históricos**, possibilitando conhecer diferentes formas de ser criança.

⁷Cabe esclarecer que não adotamos aqui, como referência, o multiculturalismo ou uma perspectiva de relativismo cultural.

Objetivo:

Conhecer a diversidade de modo de ser e viver dos diferentes povos e suas manifestações culturais, no presente e no passado.

CONTEÚDOS – INFANTIL II a V

- Diferentes povos/culturas (regiões, países)
- Manifestações culturais do mundo
- Manifestações culturais de diversas regiões do nosso país

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS – EIXO PRÁTICAS CULTURAIS

O trabalho na Educação Infantil com os diferentes povos e culturas é essencial, pois possibilita ao aluno conhecer as diferentes culturas de modo que, futuramente, reflita e respeite as peculiaridades de cada uma e evite práticas discriminatórias que alimentam os conflitos sociais. Nesse sentido, é importante apresentar as diversas manifestações que se tornaram patrimônio da humanidade, como os contos, os objetos, as músicas, as danças, os alimentos, os vestuários, os jogos, as brincadeiras, as artes visuais, entre outros.

Ao trabalhar com a **cultura indígena**, por exemplo, o professor poderá organizar visitas a museus e aldeias, apresentar vestimentas, objetos típicos, utensílios domésticos empregados no preparo e armazenamento dos alimentos, degustar com as crianças alimentos típicos e relacioná-los com os da nossa cultura e a de outros povos. O trabalho com a linguagem musical amplia o repertório das crianças, oportunizando a exploração de músicas e danças circulares, jogos e brincadeiras de diversas culturas.

O livro “Jogos e Brincadeiras na Cultura Kalapago”, organizado por Mariana Herrero e Ulysses Fernandes com fotografias da Expedição Haroldo Palo Junior (Edições SESC SP, 2010), sistematiza diversos jogos e brincadeiras do grupo indígena Kalapalo, que habita a região do Alto Xingu no Mato Grosso. O material foi produzido a partir de um longo processo de observações, vivências e pesquisa e sua maior contribuição é a fundamentação histórica e cultural desta tribo indígena. Os jogos e brincadeiras podem ser realizados entre adultos e crianças.

Esse eixo apresenta possibilidades muito ricas de articulação com os conteúdos das Artes Visuais, que poderão ser trabalhadas a partir da observação e comparação das produções nas diferentes culturas. Como exemplo, apresentar os padrões gráficos da pintura corporal e facial dos povos indígenas, africanos, norte e sul-americanos; as tatuagens e os adornos dos mais variados materiais, compreendidas como produções humanas construídas historicamente e culturalmente. Articulação semelhante é possível com os conteúdos de Música e Arte Literária.

Destacar os diferentes modos de o ser humano ser e estar no mundo, as diversas significações e modos de organização do trabalho, as diferentes formas de relação com a natureza e o sentido das criações artísticas em cada contexto histórico-geográfico-cultural particular contribui para desmistificar e desconstruir concepções a-históricas e normatizantes tão disseminadas em nossa cultura já no segmento da educação infantil, momento do desenvolvimento em que, como vimos, se formam as bases da concepção de mundo das crianças.

Ao trabalhar a cultura afro-brasileira, o professor poderá abordar a origem das Abayomis, bonecas feitas sem costura, apenas nós, a partir de tecidos da barra da saia de mães recém escravizadas, durante o transporte do continente africano para o Brasil, em pequenos navios, chamados tumbeiros. É possível realizar com as crianças uma roda de conversa sobre a escravidão, ouvindo o que as crianças sabem a respeito e trazendo novos elementos que enriqueçam o conteúdo. Tal atividade tem por objetivo refletir sobre o ser criança em diferentes sociedades e momentos históricos, podendo ser realizadas diversas atividades, oficinas com as crianças ou envolvendo as famílias e pesquisas sobre esta temática.



Figura 36: Resultado de oficina de construção de bonecas Abayomi.

Fonte: Arquivo pessoal – Thays T. de Oliveira.

Ao trabalhar as manifestações culturais das diversas regiões do nosso país, o professor poderá apresentar e comparar músicas, danças, lendas e festas folclóricas existentes. Dentre elas, apresentamos alguns destaques:

- Região **Sul**: as lendas do negrinho do pastoreio; do boitatá, as danças chula, folguedo do boi de mamão, baião, congada, pau de fitas, chimarrita.
- Região **Sudeste**: as lendas do saci-pererê, do jacu-casamenteiro, do curupira (caipora, caiçara, anhangá ou pai-do-mato, caapora), do boitatá e mãe-do-ouro, da cuca, do bicho-papão (lobisomem); as danças do batuque, catira (cateretê), cana-verde, jongo (caxambu e corimá), quadrilha, fandango e o carnaval
- Região **Norte**: o carimbó, a ciranda, o boi-bumbá de Parintins, bumba-meu-boi; os contos e as lendas do boto-cor-de-rosa, da cobra-grande, lara, vitória-régia, lenda da mandioca e do uirapuru, do mapinguari;
- Região **Nordeste**: o bumba-meu-boi, o frevo, o maracatu, os bacamarteiros ou batalhão de bacamartes e o reisado;
- Região **Centro-Oeste**: as festas da cavalhada, juninas; as danças da congada, folia de reis, cururu, engenho de maromba e o recortado.

Uma boa sugestão de leitura é o livro “Folclore Brasileiro”, de Maurício de Souza (Girassol Brasil Edições Ltda). Nesse livro, os personagens da Turma da Mônica mostram o quanto o folclore está presente em nosso cotidiano, como: cantigas de roda, pegadinhas, músicas, trava-línguas, crendices e brincadeiras, que atravessaram gerações.

Outra boa sugestão é o livro “Cultura da Terra”, de Ricardo Azevedo (Editora Moderna). Dividido pelas regiões do Brasil, apresenta inúmeras quadras e ditados populares, contos, adivinhas, mitos regionais e até receitas culinárias de norte a sul do país. Destaque para a versão adaptada pela Região Centro-Oeste da história de João e Maria, permitindo realizar comparações entre as versões e refletir como as histórias transmitidas oralmente podem se alterar ao longo da história.

Considerações finais

Este estudo da área das Ciências da Sociedade buscou fornecer subsídios para o professor no planejamento de ações de ensino que possibilitem ampliar a visão de mundo da criança durante sua trajetória na Educação Infantil, possibilitando-lhe conhecer o modo de organização da vida social e as práticas culturais num determinado tempo e espaço, assim como perceber a importância das produções humanas ao longo da história.

Acreditamos que, ao nos apropriarmos dos conhecimentos acerca das diferentes formas de ser e estar no mundo, evitaremos a formação de estereótipos e preconceitos. Teremos seres humanos mais **humanizados** e sensíveis ao outro e poderemos viver numa sociedade justa, como sujeitos autores de sua própria história.

REFERÊNCIAS

- BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. A construção social da realidade: Tratado de Sociologia do Conhecimento. Petrópolis: Vozes, 1974.
- BRUSCHINI, C. Teoria crítica da família. In: Maria A. Azevedo; Viviane N. A. Guerra (Orgs.). Violência Doméstica: fronteiras do conhecimento. São Paulo: Cortez, 2000.
- CALLAI, H. C. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 227-247, mai/ago. 2005. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>
- CIAMPA, A. Identidade. In: Silvia T.M. Lane; Wanderley Codo. (Orgs.) Psicologia Social: O Homem em Movimento. 4ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2004, p. 58-75.
- ELKONIN, D. B. Psicologia do jogo. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- LARAIA, R. B. Cultura: um conceito antropológico. 14ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- MARTINS, L. M. O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Tese de Livre-Docente em Psicologia da Educação, Departamento de Psicologia/Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista, campus de Bauru, 2011.
- MARX, K. O Capital. Livro I: o processo de produção do Capital. São Paulo: Boitempo, 2013.
- MARX, K.; ENGELS, F. A ideologia alemã. São Paulo: Boitempo, 2007.
- MUKHINA, V. Psicologia da Idade Pré-escolar. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1996.

REIS, J. R. T. Família, emoção e ideologia. In: Silvia T. M. Lane; Wanderley Codo. (Orgs.). Psicologia Social: O Homem em Movimento. 4ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2004, p. 99-124.

SANTOS, Milton. A Natureza do espaço. São Paulo: EDUSP, 1996.

SARANDI. Proposta curricular para a Educação Infantil. Prefeitura do Município de Sarani. Secretaria Municipal de Educação. 2004.

TRINIDAD, C. T. Diversidade étnico-racial: por uma prática pedagógica na educação infantil. In: Maria Aparecida Silva Bento (org). Educação infantil, igualdade racial e diversidade : aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11283-educacao-infantis-conceituais&category_slug=agosto-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em 17 de janeiro de 2016.

VYGOTSKI, L. S. Obras escogidas. Tomo III. Madrid: Visor, 1995.

SITES CONSULTADOS

<http://www.projetospedagogicosdinamicos.com/planetas.html>

http://tvescola.mec.gov.br/images/stories/download_aulas_pdf/infantil_2012/As_historias_do%20Urso_O_relogio.pdf

<http://www.geledes.org.br/bonecas-abayomi-simbolo-de-resistencia-tradicao-e-poder-feminino/>



Cultura Corporal

*As maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brincar, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade.
Lev Vygotsky (A formação social da mente)*

GRUPO DE TRABALHO

Coordenador(es):

Rita Regina da Silva Santos

Integrantes:

Ana Kátia Brasil Castor Modolo

Cristiane Aparecida Silveira dos Santos

Simone Fernandes Gomez dos Santos

Fernanda Rossi

Especialista da área:

Carolina Picchetti Nascimento

Colaboradores:

Dagmar Hunger

A elaboração desse material parte do pressuposto de que a educação infantil constitui-se espaço e tempo propícios para a apropriação e transformação de experiências, promovendo o desenvolvimento das crianças em todos os aspectos humanos (afetivo, motor, cognitivo, social, estético, criativo, expressivo etc.). Buscamos assim subsidiar a reflexão e a prática pedagógica em torno do trabalho com as questões relativas ao “corpo e movimento” por meio da área de conhecimento denominada Cultura Corporal. Consideramos que as concepções aqui apresentadas devem integrar e articular-se com as diferentes esferas da vida (a arte, a ciência, o lúdico etc.) a serem trabalhadas com as crianças, na direção de ampliação das possibilidades de convivência concreta da infância.

Para discutirmos a proposição da área de Cultura Corporal, como parte da matriz curricular da proposta pedagógica para a educação infantil que ora apresentamos, convidamos você, professor, a refletir sobre algumas questões iniciais relativas à nossa prática docente. Por exemplo: quais os conteúdos principais a serem trabalhados na área de Cultura Corporal? O que significa tratar as questões sobre “corpo e movimento” na educação infantil a partir da área de conhecimento da Cultura Corporal? Essa área de conhecimento apresenta-se como o lugar privilegiado para se trabalhar com o ‘corpo’, o ‘movimento’ e o ‘jogo’? Qual a relação do ‘jogo’ trabalhado na área de Cultura Corporal e o jogo de papéis como atividade principal da criança?

Para buscar essas respostas precisamos antes de tudo nos aproximar da compreensão sobre a área de Cultura Corporal que estamos defendendo nesta proposta curricular.

A área de Cultura Corporal: primeiras reflexões

Vamos observar a Figura 1. O que essas crianças estão fazendo?



Figura 1: fonte: <http://3anoakarina.blogspot.com.br/2012/05/pega-pega-texto-coletivo-dos-alunos.html>

A resposta imediata que damos a essa pergunta parece óbvia: as crianças estão “correndo” ou, então, estão “brincando”. Mas notemos que a obviedade dessas respostas se desfaz quando buscamos compreender o significado contido em tais frases: afinal, “correndo” para quê? Brincando do quê? Para quê? Como?

Podemos dizer que a resposta: “as crianças estão brincando de correr” denota a dimensão mais externa, imediatamente perceptível, de nossa compreensão da situação ilustrada na Figura 1. Mas junto com essa interpretação imediata da situação nós invariavelmente trazemos em nossa resposta uma ou outra compreensão sobre o significado dessa ação de “brincar de correr” das crianças. Trazemos uma ou outra compreensão sobre o *motivo da atividade* da qual as crianças tomam parte.

Pode-se compreender, por exemplo, que as crianças brinquem de correr para: “expressarem seus desejos e exercerem sua máxima liberdade”; ou “dissipar energia e concentrarem-se nas tarefas ‘realmente importantes’”; ou “manterem-se saudáveis e gastar calorias”; ou “aprenderem a aceitar as regras e o convívio com os outros”. Em parte, esses significados podem coexistir em uma brincadeira concreta de “correr”, mas será que eles ocupam realmente um papel central nessa “brincadeira de correr” representada na Figura 1?

Na Figura 1 as crianças não estão simplesmente “brincando de correr”, estão brincando de pega-pega. Saber isso já muda bastante a nossa possibilidade de interpretar a situação e a relação das crianças nessa atividade, não é mesmo? Sabendo que se trata de um jogo de pega-pega, as hipóteses sobre os possíveis significados da atividade representada na Figura 1 (ser algo para expressar o desejo; dissipar energia; manter-se saudável; aprender a respeitar regras) mudam de direção, posto que o jogo de *pega-pega* não surgiu para atender a esses fins. O jogo de pega-pega apresenta-se como uma forma particular de “jogo de perseguição”, na qual o motivo reside em manter e ampliar uma situação lúdica de “pegar” e “fugir”.

Assim, a brincadeira de pega-pega não é simplesmente uma brincadeira de “correr”, isto é, não se reduz a “movimentar o corpo”. Trata-se de uma brincadeira que se estrutura a partir do objetivo principal de *perseguir e fugir*, propondo como problema principal a *busca de soluções para as situações de perseguição e fuga pelo espaço de jogo*. É um jogo de “perseguição no espaço”, que exige que os sujeitos antecipem as ações dos outros e planejem as suas a partir do que o outro faz ou do que pode vir a fazer. Sabermos isso sobre o jogo de pega-pega também muda bastante a nossa *percepção* da situação representada na Figura 1.

Para compreendermos as questões relativas ao “corpo e movimento” em uma brincadeira não basta reconhecermos a existência de um movimento nela ou nomear tal movimento (ex: correr, pular, arremessar). Como discutimos brevemente no caso do pega-pega, nós precisamos reconhecer a *atividade* que existe “por trás” desses movimentos que imediatamente vemos: é preciso reconhecer o problema, os objetivos e o motivo que constituem uma determinada atividade da cultura corporal.

Do ponto de vista pedagógico, essa nossa percepção ou compreensão diferente de uma situação significa que podemos *agir* de forma diferente em tal situação. Como disse Vigotski (2009, p.289):“(…) perceber as coisas de modo diferente significa ao mesmo tempo ganhar outras possibilidades de agir em relação a elas. Como em um tabuleiro de xadrez: vejo diferente, jogo diferente.” Daí da importância de compreendermos que tratar as questões sobre “corpo e movimento” a partir da área da Cultura Corporal, significa tratar de *atividades* humanas que foram sendo historicamente constituídas e que expressam uma **relação não-utilitária do homem com as ações corporais**.

As concepções de corpo, movimento, cultura, lúdico e a educação escolar

Discutir a área de conhecimento da Cultura Corporal no contexto da educação infantil remete-nos à reflexão sobre os elementos que implicam direta e indiretamente para o desenvolvimento dessa área no campo educacional, tais como as concepções de corpo, cultura, ludicidade e o próprio movimento corporal infantil, conforme enfatiza Rossi (2013).

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) salienta que o movimento é um importante eixo do *trabalho* pedagógico. Este se constitui uma linguagem¹ que permite às crianças agirem sobre o meio físico e atuarem sobre o ambiente humano, mobilizando as pessoas por meio de seu teor expressivo (BRASIL, 1998, p. 15).

A ação pedagógica com o movimento corporal na escola está interligada à nossa concepção de corpo. Ao longo da história são notadas diferenças na forma de conceber o corpo e o papel a ele atribuí-

¹Ainda que possamos compreender o sentido da palavra “linguagem” utilizada no RCNEI, consideramos ser mais preciso nomearmos a área de Cultura Corporal como uma atividade, sendo a linguagem um componente de tal atividade. A justificativa pode ser encontrada tanto na conceituação de atividade apresentada na introdução deste material quanto nas discussões que apresentaremos ao longo desse texto sobre a área de Cultura Corporal.

do. Ocorre o predomínio da concepção de homem dicotomizado: composto de corpo e alma, corpo e espírito, corpo e consciência. De modo geral, nessa dicotomia, o corpo sempre foi considerado como algo inferior (CAVALARI, 1996).

Ao trazermos tais discussões para o campo educacional, cabe questionar: qual o lugar ocupado pelo “corpo” no contexto educacional formal? Salienta Nóbrega (2005, p.603), que “o corpo e o movimento, apesar de valorizados nos processos educativos, ainda são considerados elementos acessórios na formação do ser humano” sendo urgente compreender “que o corpo não é um instrumento das práticas educativas; portanto, as produções humanas são possíveis pelo fato de sermos corpo. Ler, escrever, contar, narrar, dançar, jogar são produções do sujeito humano que é corpo” (MENDES; NÓBREGA, 2004, p. 135).

Nesse sentido, Daólio (2004) evidencia a importância do conceito “cultura” para a Educação Física (disciplina que historicamente apresentou-se como responsável por lidar com a área relativa ao “corpo e movimento”), pois todas as manifestações corporais humanas são geradas na dinâmica cultural, sendo expressas de modo diversificado e com significados próprios de grupos culturais específicos e seus respectivos contextos. Assim, “áreas como Educação Física ou Artes tematizam práticas

humanas cuja expressão, em termos de linguagem, têm no corpo sua referência específica, como é o caso da dança ou do esporte” (NÓBREGA, 2005, p. 610). O professor não atua sobre o corpo de seu aluno ou mesmo com o movimento em si; ele atua com o ser humano nas suas manifestações culturais relacionadas ao corpo e ao movimento (DAÓLIO, 2004).

A perspectiva da cultura corporal (BRACHT, 1992) emerge a partir da preocupação em contextualizar as manifestações expressivas corporais nas aulas, considerando os significados a elas atribuídos pelos alunos. Para Mattos e Neira (2003) é o gesto carregado de sentido, significado e intenção, capaz de promover aprendizagens. E para nós, esses “gestos carregados de sentidos” precisam ser pedagogicamente *organizados* para que os alunos possam se relacionar com a *atividade humana* que produziu e que continua a reproduzir tais gestos.

O desenvolvimento da criança está relacionado ao movimento corporal, sendo este um elemento fundamental para o desenvolvimento infantil pleno (HUNGER, 2011). Por essa razão mesma, o movimento corporal na escola não pode reduzir-se a uma disciplina, fragmentando as atividades escolares, pois é preciso considerar a criança como sujeito constituído de múltiplas dimensões.

Partimos da premissa de que não é

possível conhecer o mundo somente pelo pensamento, ou seja, pela razão, sem recorrer à percepção dos sentidos do nosso corpo. O reconhecimento do mundo que nos cerca depende da experimentação desse mundo. Para a criança, especialmente nos primeiros anos de vida, o movimento constitui-se a primeira forma de expressão, sua principal linguagem. A criança expressa pelo movimento os seus sentimentos, emoções, alegrias, tristezas, prazeres, noções de aproximação ou distanciamento, enfim, revelando situações físicas, emocionais e mentais (ROSSI, 2013).

A Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 5/2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil estabelece que:

Art. 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é 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, produzindo cultura (BRASIL, 2009).

Essas discussões pedagógicas sobre “o corpo e movimento” e a defesa da importância das ações corporais no processo educativo das crianças resulta, muitas vezes, em propostas que atribuem à escola o papel de propiciar às crianças “a máxima liberdade de movimentar-se”. É indiscutível que a escola deva contribuir para o desenvolvimento dessa “máxima liberdade” nas diferentes esferas da vida, dentre elas a da “cultura corporal”. Contudo, liberdade aqui é concebida muito mais como um produto do trabalho pedagógico do que como uma “premissa” e uma suposta orientação didática direcionada a “deixar a criança expressar-se livremente”. Liberdade, aqui, não se contrapõe à restrição; do contrário, surge muitas vezes desta. Façamos um exercício:

Quando a restrição vira liberdade...

Vamos imaginar que alguém nos proponha o seguinte objetivo: “pule livremente”. Como a maioria de nós iria cumprir esse objetivo? Como a maioria de nós iria efetivar essa liberdade? Provavelmente na forma de uma grande restrição! Iríamos pular monotonamente no mesmo lugar. Nossa aparente liberdade para pular “do jeito que quiséssemos” resultaria, assim, em uma grande restrição. Em contrapartida, ao “restringirmos” o movimento de pular, propondo que o sujeito aprenda, por exemplo, as diferentes técnicas, objetivos e desafios desenvolvidos e encarnados nos saltos do balé

ou da ginástica olímpica, ah! Quanta liberdade e possibilidades de criação poderiam alcançar!

Assim, as “restrições” presentes nas atividades da cultura corporal (nas regras, nas técnicas, nos objetivos etc.) e presentes no trato pedagógico com tais atividades é o que, paradoxalmente, nos garante mais liberdade para nos relacionarmos com as ações corporais.

As máximas possibilidades de liberdade com as ações corporais realizam-se na medida em que o sujeito se apropria daquelas atividades que lhe exijam maximamente um autocontrole de sua conduta. Menos liberdade, aqui, vira mais liberdade.

Assim, a máxima liberdade de movimentar-se é alcançada como produto de uma ação pedagógica adequada em relação ao movimento, garantindo sua aprendizagem por parte das crianças. Lembrando que não há desenvolvimento cognitivo ou afetivo-social fragmentado, seccionado do movimento corporal, tampouco há um desenvolvimento físico e motor fragmentado e apartado de um desenvolvimento cognitivo e afetivo.

A área de Cultura Corporal: movimento ou ação corporal?

Vamos refletir mais detidamente agora sobre a pergunta que fizemos anteriormente a respeito do que significa tratar as questões sobre “corpo e movimento” na educação infantil e por meio da área de conhecimento da Cultura Corporal. Essa reflexão buscará contribuir para avançarmos na discussão sobre a compreensão da “lógica interna dos conteúdos” dessa área.

Se a área de Cultura Corporal é primordialmente caracterizada pelo trato com o “movimento”, analisemos os *movimentos* destacados nas Figuras 2 e 3. Como podemos interpretar as *atividades* representadas nessas Figuras? Podemos dizer que se tratam dos mesmos movimentos (em a e b)?



Figura 2.a: Fonte: <http://negociol.com/p41739-pintura-limpeza-fachadasbalancinhorapel.html>



Figura 2.b: Fonte: <http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2012/06/rapel-e-futebol-americano-promovem-virada-esportiva-em-sp.html>



Figura 3.a: fonte: http://cantodarola.blogspot.com.br/2010_06_01_archive.html



Figura 3.b: fonte: <http://www.culturamix.com/saude/esporte/coletivo/como-praticar-curling>

Apesar de termos movimentos muito similares nas imagens trazidas nas Figuras 2.a e 2.b (“descida pela corda”) e 3.a e 3.b (“esfregar com uma vassoura”) as imagens parecem nos levar a crer que, a despeito da aparente similaridade, os “movimentos” são, no fundo, outros movimentos. Apenas olhando as imagens, talvez não sejamos capazes de dizer o porquê de tratar-se de “movimentos corporais” distintos nas imagens a e b. Mas com o auxílio de uma “legenda”, ou explicação das atividades representadas nas imagens, podemos ter mais elementos para nossas discussões e hipóteses.

Figura 2.a: pintura de edifício

Figura 2.b: rapel esportivo

Figura 3.a: limpeza de chão

Figura 3.b: jogo esportivo “Curling”

Vemos assim que, a despeito de termos movimentos corporais muito similares na aparência tais movimentos, estão organizados pela *atividade do sujeito*: pelos *motivos e objetivos* da atividade em questão: o trabalho em um caso (Figuras em “a”) e o esporte em outro (Figuras em “b”). Então podemos dizer que os movimentos corporais são diferentes em virtude daquilo que não está imediatamente explícito nas fotos: o motivo da atividade na qual esse movimento corporal toma parte.

O motivo de uma atividade não pode mesmo ser captado em uma foto. O que

acontece é que, se já nos apropriamos desses motivos, podemos “vê-los” nas imagens representadas. Este, certamente, foi o caso, para a maioria de nós, em relação às imagens das atividades de trabalho. “Pintar o prédio” e “limpar o chão” são atividades para as quais temos uma bagagem cotidiana bastante sólida e um conhecimento relativamente claro a respeito do motivo de tais atividades, bem como uma ideia dos objetivos que orientam as ações corporais de “descer na corda” e de “esfregar o chão”.

Entretanto, para as outras duas atividades (o rapel esportivo e o jogo de Curling), nossa falta de experiência e conhecimento para com elas pôde fazer com que, ao vermos essas imagens, não tivéssemos muitas ideias sobre seus motivos e objetivos. E sem compreendermos a atividade representada nessas imagens, as ações de “esfregar o chão” ou mesmo “descer pela corda” carecem de sentido.

No jogo de Curling, por exemplo, “esfrega-se” o chão de gelo como um meio de controlar a direção e velocidade do disco, fazendo-o aproximar-se o máximo possível do alvo estipulado (o centro de pontuação ou a peça da outra equipe). Essa ação visa contribuir para criar uma oposição para a outra equipe ou superar a oposição imposta pela outra equipe através das peças do jogo.

No caso do Rapel esportivo, “desce-se” por uma a corda de um prédio al-

to, como um meio para testar as próprias destrezas e buscar desafios cada vez maiores em relação ao domínio das próprias ações corporais.

Retomando a discussão realizada na introdução geral da proposta, podemos dizer que também para a área de Cultura Corporal a ATIVIDADE humana é a referência para pensarmos os motivos e objetivos que organizam as ações dos sujeitos com seus “movimentos” e seus “corpos”. Descolados da *atividade humana*, as questões sobre “corpo e movimento” perdem sua unidade viva. Como vimos nas Figuras 2 e 3 e como desenvolveremos mais adiante, os corpos e movimentos ali representados são sempre corpos e movimentos em relação a uma atividade na qual o sujeito toma parte.

Apoiados em autores que vem discutindo a cultura corporal a partir de uma perspectiva histórico-cultural (COLETIVO DE AUTORES, 1992; TAFFAREL, ESCOBAR, 2009, NASCIMENTO, 2014) e retomando a tese de que “na história da humanidade, o jogo não pode aparecer antes do trabalho nem da arte, mesmo em suas formas mais primitivas” (ELKONIN, 2009, p.17), podemos dizer que a área de Cultura Corporal abarca aquelas atividades que historicamente foram se constituindo a partir de:

Relações não utilitárias dos homens com as ações corporais (relações não produtivas e/ou imediatamente úteis);

Relações voluntárias com as ações corporais (relações cada vez mais conscientes e com as ações corporais).

Essas relações não utilitárias e voluntárias com as ações corporais foram desenvolvidas e estão objetivadas em atividades como, o Jogo, a Dança, a Ginástica, a Luta, o Atletismo, o Circo, a Mímica, a Capoeira e – também – nas muitas formas de brincadeiras infantis.

[...] na sociedade moderna dos adultos não existem formas evoluídas de jogo: elas foram desalojadas e substituídas pelas diferentes formas de arte, por um lado; e pelo esporte, por outro. (ELKONIN, 2009, p. 20)

À luz da Pedagogia Histórico-Crítica a Educação Física é compreendida como uma disciplina que introduz e integra o aluno nas atividades da Cultura Corporal. Esta abordagem, incorporada na metodologia Crítico-superadora² apresenta como objeto da Educação Física a cultu-

²A abordagem metodológica crítico-superadora surgiu no início da década de 1990 por um grupo de pesquisadores tradicionalmente denominados por Coletivo de autores. A obra pode ser consultada em: COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do ensino de Educação Física. São Paulo: Cortez, 1992.

ra corporal – que representa as formas culturais do “movimentar-se humano” historicamente produzido pela humanidade. Portanto, **“o conceito de cultura Corporal tem como suporte a ideia de seleção, organização e sistematização do conhecimento acumulado historicamente”** nas atividades humanas relacionadas ao jogo, luta, ginástica, atletismo, dança (PARANÁ, 2012, p. 45). Cabe à escola sistematizar esse conhecimento amplo (sincrético) presente na realidade cotidiana do aluno, levando-o a estabelecer relações entre essa realidade e o saber produzido para a apropriação do conhecimento.

Com base nessa compreensão a respeito da área de Cultura Corporal, podemos sintetizar as discussões que fizemos até o momento em duas afirmações sobre o trato pedagógico com as questões relativas ao corpo e movimento.

a) as atividades da cultura corporal são atividades a serem usufruídas pelos sujeitos na direção da humanização dos mesmos (tais quais as atividades relacionadas à arte e à ciência). As atividades da cultura corporal, assim, aproximam-se mais da ideia de “patrimônio da humanidade”, que permite (pode permitir) aos sujeitos desenvolverem uma maior consciência de suas ações, *planejando* o seu modo de ser e estar no mundo, do que de “entretenimento”, “livre expressão” ou “puro prazer”. É nessa direção que podemos

compreender o depoimento do jogador de basquete Ralkavsky:

O basquete me permitiu descobrir o sentimento verdadeiro que acompanha a busca da perfeição. Eu posso apreciar agora o que um músico experimenta enquanto se esforça em alcançar uma perfeita combinação de notas, ou um escritor para alcançar uma perfeita disposição das palavras. (RALKAVSKY, apud ARNOLD, 1979, p. 50)

b) o “corpo” e o “movimento”, tomados em si mesmos, são CONDIÇÃO do ensino na Educação Infantil e não diretamente um “conteúdo”, uma “área” à parte. O movimento corporal não é uma “disciplina à parte”, mas aparece e se realiza em TODAS as instâncias do trabalho pedagógico, à medida que, como vimos, o corpo e o movimento não são outra coisa senão o próprio sujeito em ação. Portanto, a qualidade desses “movimentos” dependerá sempre da atividade do sujeito (dos motivos e dos objetivos que organizam essa atividade). Não basta “movimentar-se muito” para dizermos que essa atividade refere-se à área de “Cultura Corporal”.

Uma coisa é tratarmos do “movimento corporal”, em sua generalidade; condição ineliminável da ação dos sujeitos em atividade; outra coisa é tratarmos da área da Cultura Corporal, como uma esfera particular da ativida-

de humana, uma esfera que possui determinadas relações específicas do homem com o mundo, com os outros e consigo e que podem e devem ser apropriadas pelos sujeitos como parte de seu processo de humanização. É nessa perspectiva que trataremos – prioritariamente – dos objetivos, conteúdos e organização didática da área de Cultura Corporal.

O trabalho pedagógico nessa área permite que formemos na criança uma **consciência na execução de suas ações motoras**, pois como afirma Zaporózhets (1987), ao se referir à “forma superior de movimento”, ressalta-se o seu caráter voluntário e consciente. A criança aprende novos movimentos de forma consciente, o que depende das tarefas propostas ou com as quais ela se envolve ao longo de sua vida.

Podemos sistematizar agora as respostas as duas questões que fizemos no início deste documento: quais são essas atividades que compõe a área de Cultura Corporal e que conteúdos dessa área devem ser trabalhados na educação infantil?

Objetivo Geral do Ensino de Cultura Corporal

Ampliar as possibilidades de domínio consciente e voluntário das ações corporais de natureza lúdica, artística e de destreza por meio da apropriação de atividades da cultura corporal: as brincadeiras de jogo, de dança e de ginástica, entre outras.

Para alcançar esse objetivo geral da área, propomos organizar o trabalho pedagógico em três eixos de conteúdos da Cultura Corporal;

- 1) *Brincadeiras de situações opositivas;*
- 2) *Brincadeiras de destrezas e desafios corporais;*
- 3) *Brincadeiras de imitação e criação de formas artísticas.*

Os eixos de trabalho na área de Cultura Corporal

Vamos comparar as imagens de duas situações de brincadeiras infantis (Figuras 4.a e 4.b), nas quais os movimentos corporais são os mesmos: as crianças estão correndo.



Figura 4.a: fonte: <http://3anoakarina.blogspot.com.br/2012/05/pega-pega-texto-coletivo-dos-alunos.html>



Figura 4.b: fonte: <http://3anoakarina.blogspot.com.br/2012/05/pega-pega-texto-coletivo-dos-alunos.html>

A partir de uma primeira análise dessas imagens, poderíamos dizer que a atividade das crianças é a brincadeira e que o motivo dessa atividade é criar uma situação lúdica? Sem dúvida, poderíamos. Mas notemos que essa primeira resposta em relação ao conteúdo das atividades representadas nas Figuras 4a e 4b ainda se apresentam de forma muito vaga, sobretudo considerando nossa finalidade de buscar orientações para o trabalho pedagógico. Afinal, ao dizermos que as crianças estão brincando, não estamos ainda dizendo o conteúdo específico ou o objeto dessa brincadeira. Brinca-se de muitas coisas: brinca-se de **pintar**, brinca-se de **tocar música**, brinca-se de **cantar**, brinca-se de **teatro**. Assim, podemos dizer que o brincar sempre reconstitui um ou outro conteúdo das atividades humanas do mundo adulto (“atividades produtivas”). No caso das brincadeiras relacionadas às atividades da cultura corporal, isso também não é diferente: elas irão reconstituir uma ou outra relação humana com as ações corporais que foram desenvolvidas na ginástica, na dança, nos jogos, na luta, no atletismo etc. Assim, quando analisamos uma brincadeira relacionada à cultura corporal, é preciso explicitar os conteúdos ou os *motivos* e *objetivos* específicos que organizam as ações corporais ali presentes.

Ao observarmos as imagens representadas nas Figuras 4.a e 4.b, poderíamos dizer quais são os conteúdos espe-

cíficos, os motivos e objetivos, que organizam o “brincar de correr” em cada brincadeira? Os “motivos” são os mesmos nas atividades representadas nas duas imagens? O que organiza as ações de correr na Figura 4.a e na Figura 4.b?

Como já discutimos na brincadeira representada na Figura 4.a (tópico2) as crianças não estão simplesmente “brincando de correr”, mas estão brincando de *pega-pega*. A brincadeira de *pega-pega* se estrutura a partir do objetivo principal de *perseguir e fugir*, isto é, o problema principal presente em todas essas brincadeiras de *pega-pega* (genericamente, as brincadeiras de *perseguição* ou de *oposição lúdica*) é a *busca de soluções para as situações corporais de perseguição e fuga pelo espaço de jogo*. Um jogo de “perseguição no espaço” exige que os sujeitos antecipem as ações dos outros e planejem as suas próprias ações a partir do que o outro faz ou daquilo que o outro pode vir a fazer (notadamente, os espaços que eles poderão ocupar no jogo). As ações de fuga visam opor-se às ações de perseguição do outro, assim como as ações de perseguição visam opor-se às ações de fuga do outro.

As “brincadeiras de perseguição”, tal qual o *pega-pega*, *mãe da rua*, *gato e rato*, *coelhinho sai da toca*, *pego-rabo* etc. trazem em suas estruturas o problema geral de **criar ações corporais opositivas no jogo e em seu espaço**,

ações essas direcionadas tanto para que o sujeito alcance os próprios objetivos, quanto para que ele impeça o outro de alcançar os seus objetivos. Criar uma ação opositiva no pega-pega significa, por exemplo, correr em zigue-zague ou fazer “fintas” com o corpo, de modo a dificultar a ação do outro jogador em seu objetivo de perseguir ou fugir.

Criar ações corporais opositivas, instaurando ou desenvolvendo uma tensão lúdica permanente entre situações de “ataque” e “defesa”, constitui um dos motivos que organizam as atividades da cultura corporal. Desta maneira, ao inserir-se em uma atividade que provoque o motivo de produzir ações corporais opositivas, esse será o motivo que organizará, em primeiro plano, as relações dos sujeitos com os movimentos corporais e com os outros sujeitos participantes dessa atividade.

No quadro 1 apresentamos exemplos de atividades da cultura corporal que possuem essa relação de “ação corporal opositiva” enquanto problema principal com o qual os sujeitos devem lidar.

BRINCADEIRAS DE SITUAÇÕES OPOSITIVAS	
Exemplos de atividades da cultura corporal do mundo adulto.	Jogos coletivos (futebol, basquete, vôlei, handebol etc.) Luta (judô, capoeira, boxe, esgrima etc.)
Foco da relação do sujeito	Aceitar a oposição corporal do outro buscando criar ações corporais que superem a oposição do outro e/ou criem uma oposição para o outro.
Exemplos de manifestações das brincadeiras infantis que possuem a relação de “ações corporais opositivas” como <i>motivo</i> principal.	Corre cotia Esconde-esconde Gato e rato Barra manteiga Coelhinho sai da toca Pega-pega Mãe da rua Pego-rabo

Voltemos à análise das brincadeiras nas Figuras 4.a e 4.b. Poderíamos dizer que esse motivo de “criação de uma ação corporal de oposição” também está presente na brincadeira da Figura 4.b como o motivo de tal brincadeira? Poderí-

amos dizer que “criar uma oposição” para o outro constitui o problema que organiza e orienta as ações corporais de correr das crianças presentes na Figura 4. b?

Na brincadeira representada na Figura 4.b, as crianças estão brincando de “tentar correr o mais rápido possível”. Não se trata de “simplesmente correr” e nem de correr para “pegar/fugir em relação ao outro” (caso do pega-pega), mas correr para chegar o mais rápido possível. Notemos que embora várias crianças estejam correndo ao mesmo tempo, lado a lado, e que elas busquem competir entre si, o *problema* que os sujeitos precisam resolver nessa atividade não se refere a criar ou superar a oposição do outro: relaciona-se a *dominar maximamente as suas próprias ações corporais*. O sujeito tem que lidar prioritariamente com as suas próprias ações corporais, buscar o seu limite e avaliar os meios disponíveis para alcançar a meta estipulada para si (correr mais rápido, pular mais longe, fazer uma estrelinha com as pernas esticadas etc.). As ações corporais, nesse caso, não estão em relação com as ações do outro, mas fundamentalmente em relação às próprias possibilidades de cada sujeito. Tem-se, assim, como problema geral, aceitar desafiar-se corporalmente buscando sempre novas possibilidades de destrezas para si (novas metas possíveis para si).

Esse é o caso de muitas brincadeiras infantis que encarnam essa dimensão do “autodesafio” e da busca de destrezas, tal qual a cambalhota, a estrelinha, a parada de mão, o carrinho de mão, o pular corda etc. Aceitar desafiar-se corporalmente e buscar níveis de destreza cada vez maiores para si é um segundo motivo das atividades da cultura corporal que destacamos.

No quadro 2, apresentamos exemplos de atividades da cultura corporal que possuem essa relação de “desafio corporal” como o problema principal com o qual os sujeitos devem lidar.

BRINCADEIRAS DESTREZAS E DESAFIOS CORPORAIS		
Exemplos de atividades da cultura corporal do mundo adulto	Ginástica (artística rítmica) Atletismo (saltos, arremessos, corrida etc.)	
Foco da relação do sujeito	Aceitar desafiar-se corporalmente, buscando novas possibilidades de destrezas para si (metas possíveis para si)	
Exemplos de manifestações das brincadeiras infantis que possuem a relação de “domínio da própria ação corporal” como <i>motivoprincipal</i>	pula sela 5 Maria Pular corda Siga o mestre Amarelinha Elástico Carrinho de mão Cadeirinha	Estrelinha Cambalhota Pezinho Vivo-morto Perna de pau Cobrinha Reloginho Aumenta-aumenta Andar na corda

Vamos comparar agora outras duas imagens de brincadeiras infantis presentes no universo da cultura corporal, a fim de discutirmos uma terceira **relação geral ou motivo das atividades** da cultura corporal.

Nas figuras 5.a e 5.b as crianças brincam com um “mesmo” movimento: o salto. Novamente, para analisarmos os conteúdos específicos de cada brincadeira, precisamos nos perguntar a respeito do motivo que organiza a relação dos sujeitos com o movimento de salto em cada uma dessas atividades.



Figura 5.a: fonte: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=37019>



Figura 5.b: fonte: <http://blogs.ne10.uol.com.br/social1/2013/01/24/aulao-solidario-na-cia-athletica-doriomar/>

Na Figura 5.a a criança que salta participa de uma brincadeira de “salto em altura” (conhecida muitas vezes como “aumenta-aumenta”). O problema central que o sujeito tem que resolver nessa brincadeira refere-se à **“busca de um domínio das próprias ações corporais”** ou à busca de um maior desafio para si, mesma relação que discutimos na imagem 4.b para o movimento de correr.

Na Figura 5.b, contudo, esse “mesmo” movimento de salto subordina-se a outro objetivo geral ou motivo. Nessa atividade (Figura 5.b) desafiar-se corporalmente passa a ser uma *condição* da atividade e não seu propósito derradeiro: seu propósito é **criar uma dimensão estética e artística com as ações corporais, criando e apresentando para o outro (público) uma determinada forma ou imagem com os movimentos corporais.**

Esse terceiro motivo que organiza as atividades da cultura corporal relaciona-se, assim, à criação de uma **forma artística** para as ações corporais, formas essas que se apresentam para as crianças, na educação infantil, tanto do ponto de vista da criação quanto — e principalmente — do ponto de vista da apreciação.

No quadro 3, apresentamos exemplos de atividades da cultura corporal que possuem essa relação de “criação de formas artísticas com as ações corporais” como o problema principal com o qual os sujeitos devem lidar.

BRINCADEIRAS DE IMITAÇÃO/CRIAÇÃO DE FORMAS ARTÍSTICAS	
Exemplos de atividades da cultura corporal do mundo adulto	Dança (balé, hip-hop, frevo, dança circular...) Circo (trapezista, malabarista, equilibrista) Mímica
Foco da relação do sujeito	Criar uma dimensão estética e artística com as ações corporais a fim de mostrar uma determinada forma ou imagem com os movimentos corporais.
Manifestações das brincadeiras infantis que possuem a relação de “criação de uma dimensão artística para as ações corporais” como <i>motivo</i> principal	brincadeiras de roda brincadeira da estátua brincadeira de imitação de figuras e situações brincar de circo brincar de bailarino brincar de mímico brincadeira do escultor e do barro brincadeira da “marionete” andar na corda como o equilibrista*

Essas três relações (ou motivos) que compõem as atividades da cultura corporal podem ser consideradas como orientadoras dos principais EIXOS do trabalho pedagógico na área da Cultura Corporal,:

- aceitar a oposição corporal do outro e criar ações corporais de oposição;
- aceitar desafiar-se corporalmente e buscar seus próprios níveis de destreza corporal;
- criar e apreciar formas estéticas e artísticas com as ações corporais.³

São essas as relações (os motivos) que estão objetivadas nas diferentes brincadeiras infantis e que nós queremos que as crianças se apropriem como um meio de contribuir para o desenvolvimento de relações conscientes e voluntárias com as ações corporais.

Motivo principal e sistema de motivos

Importante dizer que o destaque dessas três relações com as ações corporais e a vinculação de cada uma delas com um determinado grupo de brincadeiras não significa de modo algum que cada brincadeira possua apenas uma dessas relações objetivadas em si ou mesmo que a criança irá sempre ter apenas um motivo ao tomar parte de uma atividade concreta. Ao contrário, em quase todas as brincadeiras infantis e atividades da cultura corporal que analisarmos, terá sempre um sistema de motivos. Contudo, invariavelmente, um desses motivos será o motivo principal e o foco ou objetivo direto da brincadeira. Esse motivo principal pode ser revelado tanto pela própria estrutura da brincadeira (as relações que foram historicamente objetivadas nelas) quanto pelas mediações do professor nas tarefas de ensino e de aprendizagem que irá organizar com as brincadeiras da cultura corporal.

Assim, os conteúdos relacionados à Cultura Corporal nessa proposta curricular estão agrupados por eixos. Importante ressaltar que tais eixos devem ser trabalhados de modo articulado, pois não são estanques e, sim, complementares, como citado no quadro acima. Portanto, dada à complexidade do movimento corporal humano e à busca do desenvolvimento infantil pleno, **os eixos explicitados a seguir**

³Essas três relações ou motivos das atividades da cultura corporal são propostas e analisadas no trabalho de Nascimento (2014).

não devem ser abordados de modo fragmentado. Eles servem como orientadores para as relações que se irá focar em uma ou outra situação de ensino: quais relações com as atividades da cultura corporal queremos colocar em primeiro plano para as crianças em uma determinada situação de ensino.

Eixos de conteúdos:

- 1- Brincadeiras de situações opositivas
- 2- Brincadeiras de destrezas e desafios corporais
- 3- Brincadeiras de criação de formas artísticas

Orientações didáticas gerais para o trabalho pedagógico com a área de Cultura Corporal

As orientações didáticas apresentadas neste documento têm o propósito de atuarem como parâmetro para a reflexão e construção das ações educativas do corpo docente e da equipe de educadores das escolas de educação infantil, para elaboração da programação didática e a estruturação do ambiente para vivências e aprendizagens das crianças.

Considerando a discussão sobre o conteúdo específico da área de Cultura Corporal, podemos passar agora para a discussão sobre o trabalho pedagógico com esses conteúdos na especificidade da educação infantil. Nesse momento nos debruçaremos sobre algumas questões: Como ensinar essas formas de ações corporais (de oposição lúdica, de destreza e artística) na educação infantil? Basta disponibilizar brincadeiras que requeiram que as crianças “se movimentem”? Como relacionar o trabalho com os conteúdos específicos da área de Cultura Corporal com a atividade principal da criança nesse período da vida (o jogo de papéis)?

Nossas primeiras reflexões sobre as orientações didáticas para o trato pedagógico com as atividades da cultura corporal residirão na discussão sobre o significado do trabalho com o Jogo, como atividade principal da criança no período pré-escolar.

O trabalho com o Jogo: as situações lúdicas e os papéis como um meio para o domínio das próprias ações corporais

A escola tem o papel de organizar intencionalmente a relação das crianças com aquelas atividades que encarnam as conquistas humanas em relação ao domínio voluntário e consciente das ações corporais. Para Zaporózhets (1987) os movimentos na criança, que inicialmente são elementares, por meio da atividade intencional, serão ampliados qualitativa e quantitativamente, permitindo torná-los

mais conscientes e voluntários; por isso a importância do jogo no desenvolvimento motor da criança. O jogo em si e por si configura-se como fonte fértil de aprendizagens e desenvolvimento, notadamente em relação ao autodomínio da conduta da criança. No caso da área de Cultura Corporal, esse autodomínio da conduta refere-se à relação da criança com suas próprias ações corporais.

Ao ressaltarmos o papel do jogo no trabalho pedagógico com a área de Cultura Corporal, é preciso explicar o significado que estamos atribuindo à palavra “jogo”. O jogo, aqui, não se refere simplesmente às “formas de brincadeiras” do universo infantil, com suas regras, objetivos e ações específicas, como o pega-pega, corre cotia, gato e rato, passa anel, etc. Tampouco estamos utilizando a palavra jogo como sinônimo de um “recurso didático” que cria uma espécie de “pano de fundo” para “alegrar” e incentivar a criança a participar de dada tarefa. Quando falamos sobre o trabalho pedagógico com o Jogo na educação infantil estamos nos referindo ao trabalho com a atividade principal da criança, a partir da qual ela se relaciona e se apropria do mundo de relações sociais e, nesse processo, desenvolve o autodomínio da conduta. Mas o que isso realmente significa para nossa atividade docente? Qual a importância de afirmarmos que o trabalho pedagógico com o Jogo não

se reduz a disponibilizar brincadeiras, a criar “situações lúdicas” ou imaginárias? A importância reside nas nossas *ações pedagógicas*.

Tomemos um exemplo concreto de uma tarefa de ensino comumente presente na área de Cultura Corporal, para discutirmos essas questões relativas ao trabalho pedagógico com o Jogo na educação infantil. A tarefa é a seguinte:

- i) “Propor para as crianças que ‘imitem’ os movimentos de diferentes animais: vamos pular igual ao coelho? Vamos pular igual ao sapo? Vamos rolar igual um tatu bola?”
- ii) Propor para as crianças situações ou histórias que apresentam desafios corporais: “Vamos caminhar na floresta, saltar o rio e depois tentar colher os frutos que estão em uma árvore muito alta”

Nessas situações “imitar os animais” ou “passear na floresta” pode ter, muitas vezes, um caráter afetivo para as crianças e, assim, contribuir para que participem das tarefas propostas. As crianças se alegram em “imitar” esse ou aquele animal ou a “passear” nessa ou naquela floresta, e participam da tarefa. Diante dessa análise temos a impressão de que o jogo cumpre um papel puramente didático ou “motivacional”. Sem dúvida trata-se de uma dimensão importante no trabalho pedagógico com o jogo, como atividade

da criança. Contudo, se o Jogo é reduzido a esse caráter de “motivação” ou de “entretenimento” nós reduzimos todo o potencial do Jogo em relação ao desenvolvimento da criança, em relação a sua contribuição para o autodomínio da conduta.

Analisemos os objetivos pedagógicos presentes nas tarefas i) e ii) descritas acima, para discutirmos esse papel do jogo no desenvolvimento infantil. Em primeiro lugar podemos dizer que o objetivo presente na tarefa não é o de “imitar” os animais propriamente ditos ou “imitar” alguém passeando na floresta, pulando um rio e colhendo frutos em uma árvore. Os personagens (o coelho, o sapo, o tatu) e as situações lúdicas (o rio, colher o fruto) aparecem na tarefa como um meio de destacar e explicitar para as crianças as *ações corporais nas quais devem se engajar*. Os personagens e as situações sintetizam em si os *objetivos e os modos de ação* com os quais queremos que as crianças lidem. Assim: “imitar o coelho pulando” é um meio de destacar a ação corporal de “saltar com as duas pernas juntas”. Esse é o problema e o objetivo que queremos propor às crianças com essa tarefa e não, de fato, “imitar o salto do coelho”. Do mesmo modo, “imitar o sapo pulando” é um meio de destacar a ação corporal de “saltar com o apoio de braços e pernas”; “descer o morro igual o tatu bola”, um

meio de destacar a ação corporal de rolar frontalmente (cambalhota). Os personagens, assim, sintetizam a ação (o objetivo e o problema) com que desejamos que as crianças lidem em relação ao domínio de suas próprias ações corporais. O mesmo podemos dizer em relação às situações lúdicas de “saltar o rio” e “colher os frutos em uma árvore alta”: trata-se de meios de sintetizar para as crianças os objetivos e as ações de “saltar em distância” e “saltar em altura”, respectivamente.

Os “personagens” ou as situações lúdicas aparecem nessa atividade como um meio para que a criança possa se relacionar de forma autônoma com suas próprias ações corporais: os personagens e as situações lúdicas ocupam o papel de um signo externo (Elkonin, 1998, Vygotski, 1995) que ajuda a criança a se relacionar com os objetivos que estão realmente em primeiro plano nessas tarefas: saltar com as pernas juntas, saltar com braços e pernas, rolar frontalmente, saltar em distância e saltar em altura. Portanto, muito além da dimensão “afetiva” inicial com os personagens e situações lúdicas, que realmente permitem que as crianças iniciem a tarefa, o jogo apresenta-se como um meio fundamental para engajar as crianças na aprendizagem de determinada ação: o envolvimento no domínio de suas próprias ações corporais, de acordo com os objetivos propostos na tarefa.

Resta-nos, contudo, esclarecer um ponto importante em relação a esse papel do jogo. Já que a situação lúdica e o personagem servem como uma síntese dos objetivos a serem realizados pelas crianças, por que não comunicarmos diretamente esses objetivos a elas? Por que é importante criar uma “situação lúdica” que encarne os objetivos de uma tarefa?

Em nossas experiências empíricas com as crianças sabemos que se propusermos diretamente esses objetivos, sobretudo para as crianças pequenas, de 3 anos, dificilmente elas irão cumpri-los ou se engajarem por um tempo suficiente. Elkonin cita um experimento interessante com uma criança de 4 anos que deveria brincar de “ficar parada”. Apesar de compreender as regras e o objetivo da brincadeira a criança não consegue cumpri-los. Elkonin, então, introduz na mesma brincadeira um personagem: a menina seria o soldado e, como tal, não poderia se mexer. A introdução desse personagem permitiu com que a criança cumprisse o objetivo de ficar imóvel por vários segundos. A criança conseguiu dominar sua própria conduta apesar do ímpeto de se mexer. “Assim, as ações próprias das crianças se objetivam na forma de ações de outra pessoa e, com isso, facilita-se sua conscientização, seu controle consciente. A criança controla com dificuldades suas próprias ações; porém as contro-

la de maneira relativamente mais fácil quando elas estão, por assim dizer, exteriorizadas e dadas na forma de ações de outra pessoa.” (Elkonin, 1998)

A questão, portanto, é sabermos por que a introdução de papéis ou situações lúdicas (tal qual o exemplo de Elkonin, ou os nossos exemplos com as ações corporais) contribui substancialmente para que as crianças se envolvam com a resolução de uma tarefa e consigam dominar a sua própria conduta. Como questiona Elkonin, saber “por que, ao introduzir um argumento [situação lúdica], o nível de subordinação à regra se eleva”. E o próprio autor responde:

Acontece algo como um alheamento de suas ações, como uma objetivação dessas ações, donde promana a possibilidade de as comparar e avaliar e, como consequência, é maior a de as dirigir. Assim, parece-nos que a introdução do argumento [a situação lúdica] acelera a objetivação das ações e ajuda a dirigi-las (ELKONIN, 1998, p.367).

Se dissermos para as crianças pequenas (2 ou 3 anos) para “pularem o mais distante que conseguirem” é possível que algumas delas saltem uma ou duas vezes, em especial se o adulto mostrar o movimento de salto proposto. Mas esse objetivo direto não é suficiente para fazê-las direcionar sua conduta para o engajamento nessa tarefa: dominar sua conduta e direcionar suas ações unica-

mente para a tarefa de “saltar o mais longe possível”, buscando conscientemente meios para tal. Poderíamos ter a impressão, aqui, de haver uma “falta de desafio lúdico” para a criança. Essa questão está muito longe da mera existência de uma situação imaginária como um “motivador” ou “desafiador”. O que a situação imaginária faz é materializar os objetivos da tarefa de modo a permitir que a criança “veja” a sua ação objetivada e, assim, que possa melhor avaliá-la e controlá-la. As “margens de um rio” na brincadeira de “pular o rio” materializam externamente o objetivo de saltar o mais distante possível, permitem à criança ir se relacionando com esse objetivo, compreendendo-o e descobrindo os meios para concretizá-lo. E, mais importante, permite à criança que faça desse objetivo uma meta para si. É nesse processo de internalização dos objetivos e meios de solucioná-los que reside toda a importância pedagógica das situações lúdicas do trabalho pedagógico com o jogo na educação infantil.

Se perdermos de vista essa questão ou função do jogo (a função dos papéis e das situações imaginárias), se considerarmos que “pular o rio” seja utilizado meramente como um recurso didático porque “as crianças vivem em um mundo de imaginação” o “lúdico” acaba por perder todo o seu potencial de meio promotor do desenvolvimen-

to das crianças. O lúdico perde, assim, o seu papel de mediação para que as crianças comecem a se relacionar conscientemente com os fins e os meios na seara das ações corporais; para que possam *dominar suas próprias condutas*,

No trato pedagógico com a cultura corporal, podemos nos valer da mesma lógica de desenvolvimento do jogo de papéis em geral, que vai de uma relação com o objeto em si, à ação corporal em si mesma: a criança agacha e levanta como uma forma de “saltar”; a uma relação mediada pelos papéis/situações lúdicas, pois os objetivos com as ações corporais estão sintetizados na situação lúdica: “a criança salta o rio”. De tais relações passa a uma relação com os significados sociais presentes na atividade; relaciona-se conscientemente com os objetivos de criar ações de desafio corporal para si: “a criança salta para pular bem alto ou bem longe e, assim, busca desafiar-se corporalmente”.

Quando comparamos aquelas mesmas tarefas de saltos (i e ii) com as crianças de 5 ou 6 anos – especialmente naquelas que vivenciaram um trabalho sistemático com as atividades da cultura corporal nos anos anteriores – notamos que para algumas das crianças a situação lúdica não se apresenta mais como necessária para que elas cumpram a tarefa em questão: a criança é capaz de voluntariamente engajar-se com a tarefa, de buscar desafios para

seus saltos (saltar cada vez mais longe). Mas notemos que, via de regra, essa forma de ação da criança apresenta-se como um produto de sua aprendizagem com as atividades da cultura corporal. Por essa razão, ainda que possamos nos utilizar de situações lúdicas como um meio meramente didático, é fundamental compreender o seu papel propriamente pedagógico na relação da criança com o conteúdo que queremos ensinar. O trabalho pedagógico com o jogo permite que as crianças se apropriem de forma cada vez mais autônoma e consciente das **regras** contidas nessas atividades; regras essas que sintetizam, por sua vez, os objetivos, modos de ação e significados das atividades da cultura corporal.

A ação do professor direciona-se para o **incentivo e mediação** de um conjunto de atividades que garantam o caráter essencialmente lúdico e o **trato com as relações ou “lógica interna” das atividades da cultura corporal**. Portanto é importante organizar situações para a realização de atividades diversificadas, conhecer jogos e brincadeiras variados, observar atentamente as manifestações das crianças durante as interações; tanto na participação como em sua criação. É preciso observar o respeito e a negociação das regras, estimular as escolhas pelas crianças de materiais a serem utilizados, bem como a sua organização.

Em idades de 2 e 3 anos as repetições das brincadeiras corroboram a construção da percepção, memória e da atenção. Observamos como isso acontece quando uma criança empilha e destrói uma torre de blocos mil vezes ou solicita que recontem a mesma história muitas vezes, mesmo quando lhes são oferecidas outras possibilidades.

Nesse período, a atividade guia da criança é **objetos-manipulatório**. Desta forma, a relação com o brinquedo é de exploração: primeiramente chegam perto; mexem um pouco, largam e voltam; eles ainda não têm muita noção da utilidade desse brinquedo. Mas, a partir do momento que ele aprende a utilizá-lo, vendo outro brincar ou um adulto brincando, mostrando o uso social do objeto, ele ganha sentido e passa a brincar por mais tempo. Por isso, o professor deve oferecer os mesmos brinquedos com maior frequência e ao ensinar como se brinca, mostrar os contextos nos quais são utilizados (kits mecânicos, kit cabeleireiro, médico, etc.), ampliando o repertório das crianças.

A respeito das crianças pequenas:

O jogo das crianças pequenas, de argumento análogo é realizado com os mesmos objetos e na mesma situação, apresentam um caráter completamente distinto. Tendo começado por examinar os brinquedos e escolhido os que mais lhes agradam, os pequeninos passam a manipulá-los indi-

vidualmente, repetindo uma e outras vezes ações monótonas, sem mostrar nenhum interesse pelos brinquedos nem pelo jogo de outras crianças. (ELKONIN, 1998, p. 243-244).

TRABALHANDO COM O EIXO: Brincadeiras de situações positivas

O universo de brincadeiras que encarnam situações positivas é bastante vasto. Vai desde aquelas brincadeiras nas quais essas relações estão bastante explícitas (pega-pega, mãe da rua, gato e rato...) até aquelas em que essa situação pode ou não aparecer dependendo de como organizamos a brincadeira em questão (por exemplo, bolinha de gude, pipa, cabo de guerra).

Esses jogos nos proporcionam momentos significativos de aprendizagem. Jogando se aprende a jogar, pois segundo Neira (2008, p. 232):

O lúdico está em toda sociedade. Não podemos descaracterizá-lo na escola, sob o manto da justiça social na aula. [...] Em detrimento dessas, os professores apresentam seus jogos educativos, muitas vezes, absolutamente desprovidos de lastro cultural. É o caso da "dança da cadeira sem retirar os alunos", o "atirei o pau no gato" cantado com outra letra. [...], ou seja, atividades que se estruturam com lógicas subjetivas.

Por ser a brincadeira um patrimônio cultural (NEIRA, 2008), ela deve ser garantida e incorporada no contexto educacional, valorizando seus aspectos multiculturais, possibilitando acesso ao conhecimento histórico (humano genérico) por meio de manifestações culturais de vários grupos sociais.

O professor deverá encorajar, nesses jogos, a aprendizagem das ações corporais positivas e ampliar o repertório infantil, a interação com seus parceiros e a construção de regras nas relações sociais. Deverá ainda utilizar-se de situações lúdicas (jogos, brincadeiras) nas propostas que exercitem o domínio das ações corporais que permitam às crianças buscarem os seguintes objetivos:

- **aceitar e compreender as regras do jogo como um meio para todos brincarem bem;** ["eu queria continuar correndo, mas preciso ficar parado porque o lobo me pegou"]

- **compreender e agir com as regras do jogo como uma relação entre motivos e meios para atingir os objetivos;** ["para pegar o rato eu preciso correr bem rápido e tentar surpreendê-lo, mudando de direção ou saindo rápido da toca"]

- **perceber a ação do outro e agir deliberadamente a partir dela** ["ele vai tentar me pegar, então eu vou correr para um lado e depois correr para o outro"]

- **dominar as ações corporais de perseguição e fuga** ["para fugir/pegar eu vou mudar a velocidade na corrida"]

e mudar as direções onde corro” (fintas de direção com o corpo ou correr “em zigue-zague”)].

Orientações didáticas

Ao lidar com esses conteúdos presentes nas brincadeiras de situações opositivas, vemos que as crianças vão de uma relação eminentemente externa com os objetivos e ações da brincadeira às ações específicas de situações opositivas propriamente ditas. Por exemplo, na brincadeira de “corre cotia”, as crianças pequenas relacionam-se com o “cantar a música”, o “correr em círculo” e o “sentar no lugar”. Depois, vão estabelecendo relações entre os motivos e as ações para cumprir tais objetivos: “sentar por que o outro vai me pegar”. E por fim, conseguem destacar as ações de perseguir e fugir como foco e motivo da brincadeira. Neste momento, buscam deliberadamente intensificar o momento de perseguição e fuga (ex.: correm diversas vezes antes de terminar o jogo, mudam deliberadamente de direção; às vezes ficam “parados” a espera da ação do outro, para só então decidir como irão correr etc.). A brincadeira começa a ficar mais planejada e, para a criança, a relação com o outro e a busca deliberada de criar ações corporais opositivas passa a ser determinante para decidir suas ações e sua própria atividade na brincadeira em questão.

Alguns exemplos de atividades que trabalham com os conteúdos presentes nas brincadeiras de situações opositivas:

JOGO	DESCRIÇÃO	METAS POSSÍVEIS PARA SI	OPERAÇÕES
Rabo do macaco	O jogo do rabo do macaco é uma variação do pega-pega. Pendurar fitas nas crianças imitando o rabo do macaco. As crianças deverão correr, proteger o seu rabo e tentar capturar o rabo do outro.	Criar boas estratégias de captura ou esquiva que envolva deslocamentos rápidos, mudanças de direção na corrida, fintas corporais (abaixar ou girar o corpo para proteger o próprio rabo) e boa velocidade de reação.	Correr, esquivar-se com velocidade e agilidade, dinâmica global, coordenação espacial e temporal.



Figura 6.a: Brincadeira “Rabo do macaco”. Fonte: EMEII Wilson M. Bonato.

JOGO	DESCRIÇÃO	METAS POSSÍVEIS PARA SI	OPERAÇÕES
<p>O Gato e o Rato</p>	<p>Forma-se uma roda com o grupo, uma criança se posiciona ao centro da roda (rato) outra fora do círculo, (gato). O objetivo é o gato pegar o rato. Os demais alunos devem proteger o rato.</p>	<p>Correr e esquivar-se com variações de velocidade e mudanças de direção. Utilizar-se dos espaços livres da toca (crianças em círculo) para fugir/perseguir. Defender o espaço com oposição do próprio corpo (criança em círculo) para que o gato não entre ou saia da toca. Cooperação com o outro.</p>	<p>Velocidade no deslocamento, velocidade de reação, coordenação dinâmica global e coordenação espacial e temporal.</p>



Figura 6.b: Brincadeira “O Gato e o Rato”. Fonte: EMEII José Toledo Filho.

O professor deverá aumentar a complexidade dos jogos aos quais as crianças já tenham domínio das regras e procedimentos, aperfeiçoando seu desempenho e entrosamento no jogo, nas relações cooperativas com seus parceiros. Isso significa que a aprendizagem de uma brincadeira deve partir dos elementos mais simples aos mais complexos, como exemplificado na brincadeira corre - cotia no início desta seção de orientações didáticas.

A mediação do professor nesse processo é de suma importância, proporcionando e incentivando a participação ativa das crianças na construção de novas regras, considerando seus tempos e suas necessidades, ampliando assim o seu repertório por meio das vivências de brincadeiras infantis, tradicionais, populares, regionais e de outras culturas.

TRABALHANDO COM O EIXO: Brincadeiras de destrezas e desafios corporais

Na fase da educação infantil é que as crianças necessitam fundamentalmente iniciar uma exploração consciente das possibilidades e limites dos movimentos:

aprender a desafiar-se; saber o que é desafio para si; conhecer seus limites possibilidades.

O professor deverá propiciar a vivência e exploração de atividades com as ações corporais — das mais simples às mais complexas — sempre de maneira prazerosa, envolvendo a ludicidade para garantir o interesse e a movimentação da criança; adotando atividades da cultura infantil para efetivação do trabalho pedagógico num contexto de jogo, de brinquedo, evitando a monotonia de exercícios repetitivos e estressantes, para que não resultem em atividades sem sentido para a criança.

À diferença do animal, a criança domina conscientemente novas formas de movimento. O desenvolvimento de sua motricidade não ocorre de forma isolada; está incluído no contexto mais amplo do desenvolvimento da atividade da criança e depende das tarefas que se colocam para ela e dos motivos que a impulsionam a atuar. (ZAPORÓZHETS, 1987, p. 72).

É desejável que as crianças, da melhor forma possível, apresentem em cada período de seu desenvolvimento um bom desempenho de movimentos. Pensando em uma criança de três anos, que ela possa, por exemplo, correr e andar com certa habilidade e — com a intencionalidade educativa do professor — possa gradativamente ampliar

esse movimento coordenando-o com outros mais elaborados, até que ela seja capaz de saltitar e saltar com certa habilidade e destreza e, sobretudo, propor-se metas de desafios corporais para si mesma. Assim, não é apenas a complexidade do movimento que se desenvolve, mas também a qualidade deste movimento, que passa a ser cada vez mais autônoma e dominada conscientemente pela criança.

A aquisição de ações corporais habilidosas ou de destreza em uma determinada tarefa posta ao homem parece constituir a chave para o estudo da relação de domínio da própria ação corporal. As ações corporais são, por sua própria natureza, conscientes e voluntárias, posto que elas “[...] não são simplesmente movimentos [mas] uma sequência completa de movimentos que, juntos, solucionam um problema motor” (BERNSTEIN, 1996, p. 146 citado por NASCIMENTO, 2014).

As ações corporais podem ser classificadas a partir do critério “habilidades motoras básicas do movimento”, dividindo-se em **habilidades locomotoras, manipulativas e de estabilização**. Do ponto de vista pedagógico, conhecer essas diferentes “habilidades motoras” é importante para o professor, como instrumentos para a organização de tarefas de ensino com as ações corporais de destreza. Assim, temos: as habilidades locomotoras referem-se às ações

corporais realizadas pelo corpo em deslocamento pelo espaço, permitindo a exploração de todo o ambiente e incluem ações como andar, correr, saltar, deslocamentos em quatro apoios e suas variações.



Figura 7.a: Habilidades locomotoras. Fonte: EMEl Wilson M. Bonato.

As habilidades manipulativas referem-se às ações corporais realizadas pelas extremidades do corpo (cabeça, mãos/braços, pés) em relação a um determinado objeto. Esse objeto poderá aproximar-se do corpo da criança e, neste caso, sua ação será direcionada a interromper a trajetória do objeto (agarrar, espalmar etc.). Em outro momento, o objeto poderá ser afastado do corpo da criança com o auxílio do próprio corpo ou com a utilização de outro objeto, utilizando-se das mãos e braços, pés ou cabeça (arremessar, chutar, cabecear, conduzir). Inicialmente a criança apresenta para esse movimento a dominância tátil-cinestésica, passando, com o tempo, para um controle com dominância visual.



Figura 7.b: Habilidades manipulativas. Fonte: EMEII Wilson M. Bonato.

As habilidades de estabilização (estática ou dinâmica) referem-se às ações corporais direcionadas ao domínio do corpo em equilíbrio (girar, rolar, flexionar, puxar, empurrar, transferir o peso do corpo). Dependem diretamente do equilíbrio e da coordenação de outras habilidades. O equilíbrio nos permite manter a postura do corpo no espaço e está relacionado com as forças que a gravidade exerce sobre o corpo.



Figura 7.c: Habilidades de estabilização (estática ou dinâmica).
Fonte: EMEII José Toledo Filho.

Quando nos referimos às diferentes ações corporais relacionadas à locomoção, manipulação e estabilização, pensa-se em técnicas sociais, que são aprendidas e internalizadas e levam à apropriação das capacidades motoras: força, velocidade, agilidade, resistência cardiovascular e flexibilidade.

Ao tratar das habilidades motoras é preciso considerar, como nos diz Mauss (1974), que o homem é fato social total, uma unidade biopsíquica e social, ou seja, constituído de sua totalidade fisiológica, psicológica, sociológica. Tais dimensões são interligadas, expressas em todas as condutas humanas, sendo impossível dissociá-las. Ao trabalhar com as brincadeiras de destrezas e desafios corporais, temos que considerar a criança em toda a sua integridade, e não somente em sua dimensão física.

A especificidade é o caráter de todas as técnicas. Cada sociedade tem hábitos que lhe são próprios; assim, para Mauss (1974), todo gesto corporal pode ser considerado uma técnica, uma vez que atende aos critérios de tradição e eficácia. Valoriza Mauss a dimensão simbólica em contraposição à dimensão eficiente dos movimentos, refletindo sobre as especificidades do uso do corpo a partir da consideração de que ele expressa determinados valores de um dado grupo.

Pode-se dizer, também, que a criação dessas “técnicas corporais” refere-

se a um modo específico de o homem relacionar-se com as ações corporais, modo esse que se apresenta, por exemplo, na busca deliberada de novos desafios corporais para si.

No trabalho pedagógico com as brincadeiras de **desafios e destrezas corporais**, o professor deverá encorajar as crianças a vivenciarem as ações corporais de destreza, ampliando o repertório infantil destas brincadeiras; a interação com seus parceiros e a construção de regras nas relações sociais. Poderá utilizar-se também de situações lúdicas (jogos, brincadeiras) nas propostas que exercitem o domínio motor: correr, subir, descer, girar, saltar, etc. e que permitam às crianças buscarem os seguintes objetivos:

- **Aceitar desafiar-se corporalmente** [“a cadeira é muito alta para pular, mas eu vou tentar com a ajuda da professora”]

- **Aceitar desafiar-se corporalmente e buscar novas possibilidades de destrezas para si** [“esse lado do rio está muito fácil, vou saltar do outro lado que é bem grande”]

- **Experimentar e ajudar a criar desafios diferentes para um mesmo movimento, ou seja, realizar um mesmo movimento de diferentes formas, amplitudes articulares, planos, força, segmentos corporais etc.)** [“vou andar de costas e na ponta dos pés; vou pular bem alto e dar um giro”]

- **Avaliar as ações corporais nas suas relações “difícil-fácil-difícil (algo difícil pode ficar fácil; algo fácil pode ficar difícil, e planejar os próprios desafios)** [“fazer cambalhota era difícil, mas depois ficou fácil”; “fazer estrelinha ainda é difícil para mim e eu preciso usar o apoio do banco”]

- **Avaliar as partes do corpo envolvidas nas ações corporais e funções corporais (posição, amplitude, força, batimento cardíaco).** [“Na cambalhota a gente gruda bem o queixo no peito pra poder rolar direitinho”]

Orientações didáticas

Referindo-se às crianças de dois a três anos, verifica-se que seu interesse maior recai sobre a utilização dos objetos ao observar o adulto (imitação) em suas relações sociais com o mundo da cultura, por isso, sugerimos trabalhar as atividades motoras utilizando-se de objetos: bola de meia, bexigas, bexigas com água, saco de areia, bambolês, cordas, caixas, jornais, tecidos etc. Ao considerarmos as situações de aprendizagem observamos que estas ocorrem quando as crianças se envolvem intensamente naquilo que estão fazendo, ao invés de agir mecanicamente.

Após realizarem tais experiências, cabe ao professor mediar novos desafios. Sugerimos atividades que explorem os espaços por meio de movimentos como: pular, saltar, correr, rolar,

rastejar, deslizar, utilizando-se do mesmo movimento, variando o ritmo e a intensidade como, “saltar um rio, um buraco”, saltar o mais longe possível ou ainda saltar como um bailarino ou artista circense.

[...] as capacidades não são dons inatos do indivíduo, mas produtos diretos das apropriações e objetivações efetivas. Desenvolvem-se quando a apropriação de determinados conhecimentos e possibilidades objetivas de ação implica a estruturação de condições internas, que originam novas apropriações, das quais resultam novas condições, e assim sucessivamente. (MARTINS, 2006, p. 36).

Pode-se, ainda, ampliar o movimento executando-o sobre ou entre linhas; sobre superfícies elevadas, de côcoras, de costas, nas pontas dos pés, nos calcanhares, apoiando-se nas laterais dos pés. Por exemplo: “descer o morro” como tatu bola, fazer o rolamento o mais circular possível (sequência de rolamentos, partes do corpo etc.), apresentar uma cambalhota como um palhaço, saltar e imitar a forma de uma estrela.

JOGO	DESCRIÇÃO	METAS POSSÍVEIS PARA SI	OPERAÇÕES
Pular corda (cobrinha)	Duas crianças seguram a corda, cada uma em uma extremidade. Fazem movimentos sinuosos (representando o movimento da cobra). As crianças deverão saltar a corda sem tocá-la. Realizar o rodízio das crianças para que todos possam saltar e movimentar a corda.	Deslocar-se com destreza, coordenando os movimentos. Imaginar, criar, interagir com o outro e com o objeto. Buscar saltar por sobre as “cobras” na alturas e distâncias mais desafiadoras.	Correr e saltar: combinar essas habilidades; agilidade no deslocamento, coordenação espaço/tempo.



Figura 7.d: Brincadeira “pular cobrinha”. Fonte: EMELI Wilson M. Bonato.

Em relação aos movimentos manipulativos, o professor deve incentivar movimentos de pegar e largar, lançar, encaixar, empilhar etc. para que a criança amplie a habilidade de manipular e explorar objetos com certa precisão. Como exemplos citamos jogos de encaixe, jogos de empilhar, exploração de diversos materiais com diferentes formas, pesos e tamanhos; empurrar ou puxar carrinhos, receber e lançar bolas de boliche, de meia, de borracha, de tênis, de tênis de mesa, de papel; enfim, bolas de diversos tamanhos, várias espessuras, texturas e materiais; bambolês, cones, sacos de areia, caixas, blocos de madeira, pneus, bexigas cheias de ar ou água, etc.

JOGO	DESCRIÇÃO	METAS POSSÍVEIS PARA SI	OPERAÇÕES
Panobol	Em duplas, as crianças devem segurar um tecido estendido, deslocar-se até um limite determinado pelo professor e arremessar a bola para um alvo. Por exemplo: um grande círculo no chão.	Lançar a bola com boa coordenação e força para acertar o alvo com precisão. Cooperação e sincronia entre as duplas. Deslocar-se com destreza progressiva no espaço, desenvolvendo atitudes de confiança nas suas próprias capacidades.	Arremesso, força, coordenação visuomotora na relação olho/mão, lateralidade, deslocamento.



Figura 7.e: Brincadeira “Panobol”. Fonte: EMEII Wilson M. Bonato.

JOGO	DESCRIÇÃO	METAS POSSÍVEIS PARA SI	OPERAÇÕES
Colhendo frutos da árvore	Colar desenhos de “frutas” nas paredes em lugares altos (as árvores). Os animais querem comer as frutas, mas não sabem subir na árvore, então tentam derrubá-las com “pedras” (bolas).	Lançar a bola com boa coordenação e força para acertar o alvo com precisão. Descobrir os alvos mais fáceis e os mais difíceis. Usar “pedras” (bolas) pequenas e grandes para arremessar.	Arremesso, força, coordenação visuomotora na relação olho/mão, lateralidade, deslocamento.

JOGO	DESCRIÇÃO	METAS POSSÍVEIS PARA SI	OPERAÇÕES
Percurso de equilíbrio	Distribuir materiais diversos para formação de percurso de equilíbrio: Saco de areia Pneus Corda Cama de gato Twister	Ampliar as possibilidades de equilíbrio sobre diferentes estruturas. Controlar gradualmente a postura corporal. Reconhecer e valorizar seus próprios limites, bem como os limites do outro.	Equilíbrio, força, coordenação motora global, flexibilidade, resistência,

Todas essas habilidades poderão ser exploradas por meio de jogos diversos, brincadeiras folclóricas e circuitos motores dos mais simples aos mais complexos.

TRABALHANDO COM O EIXO: Brincadeiras de criação de formas artística

A expressão corporal é a linguagem que possibilita à criança vivenciar sensações, emoções, sentimentos, pensamentos, dialogando com outras linguagens (fala, desenho, escrita), por meio de gestos e movimentos conscientes.

Nascimento (2014)⁴ ressalta que as atividades de Dança, Mímica e Circo possuem a relação de *criação de uma imagem artística* com o objeto central de suas estruturas” (p.130). Fundamentados nos estudos da autora, veremos o que significa e como trabalhar com esse elemen-

⁴A autora desenvolve a reflexão em torno dessa questão em sua tese de doutorado, na seção 4.1 Acriação de uma imagem artística como objeto central das atividades da cultura corporal: Dança, Mímica e Circo, p. 130

to citando como exemplo a brincadeira de “Estátua”, uma atividade concreta da cultura corporal. Para a autora, “o objeto de *‘criação de uma imagem artística’* passa a ocupar o centro da estrutura de uma dada atividade da cultura corporal” Nascimento (2014, p. 131).

Verificaremos os objetivos da brincadeira proposta pela referida autora:

[...]a) “dançar” pelo espaço ao som de uma música e b) quando a música parar, realizar uma estátua com o corpo. A estrutura da brincadeira, através de seus objetivos e regras, propõe duas ações gerais para os sujeitos. A primeira ação refere-se a realizar movimentos corporais de acordo com as características da música. Nesse caso, a música cumpriria o papel de organizador das ações corporais dos sujeitos a partir de suas dimensões “forte”, “suave”, “rápida”, “lenta” etc., com as quais se deve criar movimentos corporais correspondentes. A segunda ação refere-se a “criar” diferentes “estátuas”, diferentes formas estáticas com as ações corporais, para representar determinadas formas ou figuras. Na aparência, essa brincadeira seria uma expressão do objeto de criação de uma imagem artística, na medida em que seus objetivos buscam fazer referência às atividades de Dança e Mímica, respectivamente (NASCIMENTO, 2014, p. 131).

No trabalho pedagógico com as brincadeiras de **ações corporais artísticas**, o professor deverá encorajar as crianças a vivenciarem ações corporais que busquem criar ou apreciar as formas corporais que podemos fazer com nossos corpos, ampliando o repertório infantil destas brincadeiras, a interação com parceiros e a construção de regras nas relações sociais. Utilizar-se de situações lúdicas nas propostas que exercitem o domínio motor: correr, subir, descer, girar, saltar, etc. e que permitam às crianças buscarem os seguintes **objetivos**:

- **criar e experimentar diferentes possibilidades de posições que o corpo pode assumir em suas formas: “as formas corporais podem imitar as formas das coisas”** [“eu fiz uma estrela no ar quando pulei”; “eu fiquei no chão bem encolhido, igual uma bola”; “eu imitei uma bola quicando no chão”].

- **descobrir diferentes possibilidades para mudar os movimentos e criar formas: mudanças do corpo no espaço (planos alto, médio, baixo), na velocidade (rápido, lento); no ritmo (contínuo ou descontínuo); na força (forte/rígido, fraco/suave)** [“eu mexi os braços e as pernas igual a um robô (movimentos descontínuos no tempo e espaço)”; “eu mexi os braços em círculo bem devagar, igual à música lenta” “eu pulei bem rápido igual à música de ritmo mais agitado”].

- avaliar os movimentos corporais e as posições com o corpo em suas peculiaridades: o que é bonito; agradável, engraçado, provoca suspense etc. [“a cambalhota de costas é um movimento engraçado”; “saltar com o corpo bem retinho fica bonito”; “quando alguém anda na corda bamba a gente fica com ‘medo’”].

Orientações didáticas

Organizar o trabalho pedagógico de modo a propiciar às crianças a experiência; criar e recriar; significar e mostrar, por meio de vivências, como o corpo constitui realmente o processo de aprendizagem. As crianças demonstram alegria e cumplicidade na execução das tarefas, o que proporciona o despertar de sua criatividade.

A ação pedagógica do professor deve direcionar-se para organizar experiências de exploração diversificadas da linguagem corporal, progredindo de reações reflexas para o gesto intencional.

Os movimentos harmoniosos do corpo, os gestos e a vibração dos ritmos, cantos e melodias congregam-se. [...] é no espaço da percepção e da ação que a criança cria novas possibilidades de vivência corporal, gestual e expressiva. (COUTO, 2010, p. 181).

O professor deverá mediar e promover o diálogo com o mundo pelo corpo. Estimular a imitação de animais,

de personagens, de objetos, atividades com olhos vendados, para explorar outras percepções corporais; produzir sons com o próprio corpo e com objetos variados; acompanhar diferentes ritmos em músicas e atividades cantadas, explorando diferentes habilidades motoras (pular, girar, agachar, saltar etc.), diferentes gestualidades; e o espaço nos níveis alto, médio e baixo.

A criança fala com o corpo todo. Diante disso é importante o olhar e a leitura atenta do professor ao movimento corporal para a compreensão das necessidades, desejos e o modo como a criança vê e interage com o mundo, pois a partir dessa leitura o professor propõe atividades que favoreçam a expressão das crianças.

Como exemplo, receber as crianças com música e elementos que a envolvam no tema a ser trabalhado expressivamente, para que explore o espaço, os objetos e o próprio corpo. Tais como: dançar ao som de música de diferentes gêneros, criar movimentos com elementos diversos: lenços, bolas, fitas, objetos, explorando a gestualidade nos níveis alta (em pé, nas pontas dos pés), nos níveis médios (abaixado, agachado) e nos níveis baixa (sentado, deitado). Nessas tarefas, as ações pedagógicas com o eixo **“ações criação de formas artísticas”** direcionam-se para que as crianças percebam, apreciem e criem ações corporais como meio de criar **for-**

mas ou **imagens** com o corpo. Podem ocorrer variações como: pesquisar imagens de pessoas em movimento em revistas, recortá-las, ou tirar fotos dos alunos em movimento (jogando bola, rolando, saltando, rastejando, dançando balé, jogando basquete, tênis, vôlei etc.) e expor pela sala para que sirva de referência a execução de movimentos para imitação e interpretação das ações sugeridas e criação de outras possibilidades que explorem a gestualidade. Há diferença em ordenar uma tarefa “ande nas pontas dos pés” e incentivar uma pesquisa de criação sugerindo “de quantas formas podemos andar?”. O mesmo pode ser sugerido em relação à dança: que a criança possa ser protagonista da construção dos movimentos e gestualidade.

Propor situações para a criança interagir com outras por meio de gestos, expressões corporais, brincadeiras de imitação, jogos expressivos, brinquedos cantados, tais como *o mestre mandou*, *jogo do espelho*, *jogo escultor*, *imitar animais somente com a face*, *imitar animais em movimento etc.*

JOGO	DESCRIÇÃO	METAS POSSÍVEIS PARA SI	OPERAÇÕES
Espelho	Distribuir as crianças em duplas, frente a frente. Uma delas é espelho da outra. Imitar os movimentos do competidor sem rir. Na repetição da brincadeira, os papéis se invertem.	Ampliar posições e ações corporais e suas dimensões: bonita; agradável, engraçada, suspense, medo, etc., bem como imitar as formas e ações do amigo. Reconhecer e valorizar seus próprios limites, bem como os limites do outro.	Movimento expressivo: postura, gestos, expressão facial e corporal.

A vivência em situações expressivas como brincadeiras imitativas de animais, personagens, objetos, elementos do ambiente, propicia movimentos corporais, com relevância na expressão de sentimentos, emoções e atitudes.

O professor poderá propor situações coletivas de jogos expressivos, interpretativos e danças entre outras manifestações culturais, permitindo às crianças a interação com os colegas em duplas — pequenos e grandes grupos — promovendo uma perspectiva interdisciplinar de conteúdos: outras linguagens a serem explorados no movimento corporal.

Sugerimos ao professor ao planejar suas aulas de atividades expressivas a provocar nos alunos a pesquisa e a criatividade, num esforço conjunto de aprendi-

zagem, em que a mediação do educador sugestione não apenas modelos expressivos a serem seguidos, mas incentive a pesquisa e a criação de outros movimentos.

Considerações Finais

Buscamos nessa proposta pedagógica apresentar “corpo e movimento”, sob o ponto de vista da área da Cultura Corporal representada nas ATIVIDADES humanas que historicamente foram sendo criadas e desenvolvidas pela humanidade e que expressam uma relação não utilitária e, ao mesmo tempo, voluntária com as ações corporais.

Consideramos que a área de conhecimento de Cultura Corporal deve propiciar às crianças, numa perspectiva interdisciplinar, a experiência, apropriação e plurissignificação dos conteúdos referentes às aprendizagens específicas da infância: alfabetização, arte e movimento. Proporcionar, assim, uma gama de experiências para que compreendam o mundo em que vivem, pela ação dos movimentos e gestos conscientes, significando e resignificando suas vivências.

Conforme já apresentado nas páginas anteriores, é no período da Educação Infantil que verificamos um grande desenvolvimento da motricidade da criança; é quando se oferece à criança a oportunidade de um traba-

lho favorável para a ampliação do seu repertório corporal.

Nossa preocupação neste trabalho é a valorização da criança em sua totalidade. Na ação de brincar, utiliza todos os sentidos: descobrindo-se, articulando-se e relacionando-se com o mundo, sempre mediado pela ação intencional do professor. O brinquedo tem que ser um caminho onde a criança compreende o mundo que a cerca e nele pode interferir. A brincadeira como **atividade** possui seus **motivos** - aquilo que estimula a **atividade**. O que a **motiva** a agir é o conteúdo do processo real da brincadeira.

A Cultura Corporal poderá contribuir para integrar e desenvolver outras áreas de conhecimento, porém não se deve perder de vista os seus conteúdos específicos, posto que esses – conforme discutimos ao longo desse documento – contribuem para o desenvolvimento do autodomínio da conduta das crianças em uma esfera específica da vida: a esfera da Cultura Corporal.

REFERÊNCIAS

- ARNOLD, P. Meaning in movement, Sport and Physical Education. London: Heinemann, 1979.
- BRACHT, V. Educação Física e aprendizagem social. Porto Alegre: Magister, 1992.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. Resolução n.º 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 dez. 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.v. 3. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CAVALARI, R. M. F. O pensamento filosófico e a questão do corpo. In: SOUZA NETO, S. (Org.). Corpo para malhar ou para comunicar? São Paulo: Cidade Nova, 1996, p. 39-49.
- COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do ensino da Educação Física. São Paulo: Cortez. 1992.
- COUTO, Y. A. Arte na educação: brincar, dançar, rodar... Tempos e espaços da infância. In: PINHEIRO, M. C. M. (Org.). Intensidades da infância: corpo, arte e o brincar. Goiânia: FUNAPE/DEPECAC, 2010.
- ZORZO, S. M.; COUTO, Y. A. Expressão corporal na educação infantil. Disponível em: <<http://www.eefe.ufscar.br/pdf/susi.pdf>>. Acesso: 27 mai. 2014.
- DAÓLIO, J. Educação Física e o conceito de cultura. Campinas: Autores Associados, 2004.
- ELKONIN, D. B. Psicologia do jogo. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- GOELLNER, S. V. A produção cultural do corpo. In: LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. (Orgs.). Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- HUNGER, D. et al. Educação Física: da inércia ao movimento corporal. In: PINHO, S. Z.; OLIVEIRA, J. B. B. (Org.). Núcleos de Ensino da Unesp: artigos dos projetos realizados em 2009. São Paulo: Cultura Acadêmica, Universidade Estadual Paulista, 2011, v. 1, p. 871-894.
- HUIZINGA, J. Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 1971.
- MARTINS, L. M. A brincadeira de papéis sociais e a formação da personalidade. In: ARCE, A.; DUARTE, N. (Orgs.). Brincadeira de papéis sociais na Educação Infantil: as

- contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin.. São Paulo: Xamã, 2006, v. , p. 27-50.
- MATTOS, M. G.; NEIRA, M. G. Educação Física infantil: construindo o movimento na escola. 4. ed. São Paulo: Phorte Editora, 2003.
- MAUSS, M. As técnicas corporais. In: _____. Sociologia e Antropologia. v. 2. Tradução: Lamberto Puccinelli. São Paulo: EPU, 1974. p. 209-233.
- MENDES, M. I. B. de S.; NÓBREGA, T. P. Corpo, natureza e cultura: contribuições para a educação. Revista Brasileira de Educação, n. 27, set-dez. 2004. p. 125-137.
- NASCIMENTO, C. P. A atividade pedagógica da Educação Física: a proposição dos objetos de ensino e o desenvolvimento das atividades da cultura corporal. 2014. 293 p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.
- NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. Pedagogia da Cultura Corporal: críticas e alternativas. 2 ed. São Paulo: Phorte, 2008.
- NÓBREGA, T. P. Qual o lugar do corpo na educação? Notas sobre conhecimento, processos cognitivos e currículo. Revista Educação e Sociedade, v. 26, n. 91, p. 599-615, mai./ago. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 03 dez. 2012.
- PARANÁ. Secretaria do Estado da Educação do Paraná. Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental: Saberes e Práticas. SEED-PR. Curitiba, 2012.
- ROSSI, F. Implicações da formação continuada na prática pedagógica do(a) professor(a) no âmbito da cultura corporal do movimento. 2013. Tese (Doutorado em Ciências da Motricidade) – Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2013.
- TAFFAREL, C. Z.; ESCOBAR, M. O. Cultura Corporal e os dualismos necessários à ordem do Capital. GERMINAL. Boletim número 9, 2009. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/germinal/n9-112009.htm#7cultura>>. Acesso em: 03 dez. 2012.
- VICENT, G. Uma história do segredo. In: PROST, A.; VICENT, G. (Orgs.). História da vida privada: da primeira guerra a nossos dias. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. v. 5, p. 155-390.
- VIGOTSKI, L. S. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- ZAPORÓZHETS, A. Estudio psicológico Del desarrollo de La motricidade em El niño preescolar. La Psicología Evolutiva y Pedagógica em La URSS. Antologia. URSS: Progreso, 1987.



Arte

*Carolina Picchetti Nascimento
Juliana Campregher Pasqualini*

Ao lado da Língua Portuguesa, da Ciência, da Matemática e da Cultura Corporal, a Arte compõe uma área fundamental do currículo da educação infantil em nosso sistema municipal, a serviço do objetivo de promover a formação humana plena e integral de nossas crianças. Nesse capítulo da matriz curricular, apresentamos uma reflexão introdutória sobre a Arte, sua necessidade e função no processo de humanização, seguida de apontamentos referentes ao ensino da Arte na escola em geral e na escola de educação infantil em particular. Logo após, apresentamos o currículo de Artes Visuais, Música e de Arte Literária contemplando objetivos, conteúdos e orientações didáticas de cada uma dessas subáreas.

A arte como atividade humana

Muito se fala atualmente sobre a importância da Arte na escola, desta-

cando, por exemplo, os trabalhos com a pintura, a música e a poesia. Contudo a simples afirmação dessa importância corre o risco de se tornar mero modismo ou discurso vazio se nos furtarmos a uma reflexão rigorosa sobre a natureza da Arte. Afinal... o que é a Arte? Qual a sua função e seu significado para o ser humano? Qual é a especificidade da atividade artística em relação às demais atividades humanas? Em que medida diferentes concepções sobre a função e o significado da Arte determinam as possibilidades pedagógicas de seu trabalho na escola? Ainda que não possamos abordar com a amplitude e profundidade necessárias essas questões no espaço desse texto, apresentamos a seguir apontamentos fundamentais sobre a gênese e especificidade da Arte e seu papel no processo de humanização dos indivíduos, buscando sistematizar subsídios para o trabalho com a Arte na

escola sob a perspectiva de sua compreensão como uma forma específica de atividade humana.

Como disse Vigotski “[...] o ato artístico não é um ato místico, celestial da nossa alma, mas um ato tão real quanto todos os outros movimentos do nosso ser, só que, por sua complexidade, superior a todos os demais” (2001, p.325). Compreender a Arte como *atividade humana* nos permitirá discutir criticamente as perspectivas ou posições que explicam a Arte como uma espécie de “dom” dos indivíduos e/ou como um mero “entretenimento” de nossas vidas cotidianas. Tanto em um caso quanto no outro, fecham-se definitivamente as portas para um trabalho pedagógico formativo com a Arte na escola e para uma compreensão do real potencial humanizador presente das obras artísticas.

A arte como atividade e sua relação com o trabalho

Na perspectiva histórico-crítica e histórico-cultural, o caminho para compreendermos a natureza e a especificidade da Arte passa necessariamente pela categoria **atividade**. A Arte é uma atividade humana, uma **forma específica de objetivação humana** no interior da prática social em sua totalidade.

Os estudiosos da Arte no campo marxista elucidam sua relação genética com a atividade de **trabalho**: assim

como as demais formas de objetivação, também a arte tem sua gênese ou origem naquilo que produz a própria humanidade, o trabalho.

O trabalho foi a forma primeira de relação entre o homem e realidade circundante, produzindo objetos e ações que fossem *úteis* as suas necessidades de produzir e reproduzir a vida. Nos períodos iniciais de formação do gênero humano, como explica Nascimento (2010), a atividade humana cumpria estritamente uma função prático-utilitária, não havendo, ainda, tipos diferenciados de atividade para além do trabalho em suas diversas facetas e ações. Isso porque “(...) o *motivo* de todas as ações humanas era governado por uma mesma necessidade: a sobrevivência” (p.32). Com o aperfeiçoamento dos objetos produzidos pelo homem em sua atividade de trabalho e conseqüente o desenvolvimento das forças produtivas humanas, foram surgindo, num longo processo histórico, diferentes tipos e níveis de objetivação humana: novas necessidades e novos objetos capazes de satisfazer tais necessidades.

Ainda nos tempos pré-históricos temos registros de ações humanas que ultrapassam as exigências utilitárias da atividade de trabalho, com destaque à existência de adornos e a introdução de temas decorativos nos instrumentos. Mas nesse momento essas ações estavam ainda organicamente vinculadas à

atividade coletiva de transformação da natureza e produção da vida humana. Como esclarecem Duarte et al. (2012), apenas muito lentamente a Arte emergiu desse solo originário que foi o trabalho, mediante um longo e complexo processo que levou das primeiras formas de produção simbólica ao desenvolvimento da Arte e à necessidade de produção e fruição artística.

Adolfo Sanchez Vásquez (1968) explica que o desenvolvimento das forças produtivas criou historicamente a possibilidade de que o homem se relacionasse de duas formas distintas com os objetos de seu trabalho: como objeto de interesse prático-utilitário com propriedades capazes de satisfazer as necessidades humanas de sobrevivência, por um lado, e por outro como objeto de interesse por sua utilidade “psíquica”, como forma de testemunhar a capacidade criadora do homem. Nesse processo, segundo o filósofo, é que foi se constituindo para o homem um novo tipo de necessidade, a **necessidade estética**:

Em um determinado momento da história da humanidade, a produção de um instrumento de trabalho (um machado, por exemplo), pôde ser não só um objeto que correspondesse a necessidades utilitárias de caça ou preparo de alimentos, mas também um objeto a ser “contemplado”. A contemplação tem aqui um significado bastante peculiar: trata-se do fato do

homem ter podido olhar o objeto e se relacionar com ele consciente de que se tratava de um produto de seu trabalho; consciente de que possuía uma determinada forma, um determinado aspecto e de que tais formas e aspectos poderiam ser modificados por ele. E o importante, neste momento, é que a modificação realizada no objeto, o trabalho humano realizado no objeto, pôde adquirir certa autonomia com relação a sua função utilitária. O trabalho humano encarnado no machado não conduzia o objeto para uma melhor função na caça, mas sim para que se transformasse em um objeto decorado. (NASCIMENTO, 2010, p.33)

Assim, vão sendo criadas historicamente as condições para o surgimento, diferenciação e desenvolvimento da **atividade artística** como forma específica de criação humana que supera a determinação prático-utilitária da atividade de trabalho. Essa atividade atende à necessidade socialmente produzidas pelos homens e realiza um outro tipo de relação dos homens com o mundo que não aquela voltada a fins utilitários.

Essa discussão sobre a gênese da Arte em relação à atividade produtiva, como ações incorporadas e não diferenciadas da atividade de trabalho e, posteriormente, a diferenciação e autonomização dessas ações que passam a constituir uma nova esfera de ativi-

dade humana (a Arte) cria apenas a primeira parte da resposta sobre a questão: afinal o que é a Arte? Essa primeira resposta pode ser sintetizada do seguinte modo: a arte representa uma esfera da vida que não visa a suprir diretamente fins utilitários. “A função essencial da arte é ampliar e enriquecer, com suas criações, a realidade já humanizada pelo trabalho humano” (VAZQUEZ, 1968, p.47).

Um pote de cerâmica é já um material devidamente humanizado pelo trabalho humano (figura 1). O barro moldado em forma de uma moringa incorpora os *fins* específicos surgidos na atividade de armazenamento e transporte de líquidos. Ao mesmo tempo, a atividade humana de transporte e armazenagem de líquidos passa a ser moldada pela existência objetiva desse novo objeto.

Um pote de cerâmica feito com detalhes decorativos (figura 2) representa uma forma daquela “ampliação” ou “enriquecimento” da realidade já humanizada pelo trabalho humano. As flores, a cor e outros detalhes inseridos na moringa não têm relação alguma com a função de tal objeto: não interferem, não ampliam e nem prejudicam a sua função de armazenamento e transporte de líquidos. Mas esses temas decorativos podem ampliar as possibilidades de relação *estética* do sujeito com o objeto em questão.



Figura 1 – Moringa de barro tradicional

Fonte: http://2.bp.blogspot.com/-GcEI29_yx9U/UZ3VYk516AI/AAAAAAAAAM0Y/gUfArtZX760/s1600/moringa03.jpg



Figura 2 – Moringa de barro decorada

Fonte: <http://www.vidarustica.com.br/loja/decoracao-rustica/cozinha-rustica/moringas/moringa-ceramica-flores-vermelhas-pintadas-mao-11.html>

Contudo, ainda que essa ruptura com o utilitário seja fundamental para compreendermos a Arte, ela não é suficiente para nos levar a compreender a *especificidade* dessa atividade humana. Isso, porque, o não utilitário abarca dimensões como o “decorativo” e/ou o “entretenimento” que, ainda que constituam elementos da atividade Artística não representam, eles mesmos, a Arte.

Se a moringa decorada já representa uma ampliação da humanização já realizada nos objetos produzidos pelo homem, uma “moringa” que se apresenta como um material a partir do qual se produz *uma imagem artística* (figura 3) representa um incrível salto nessa relação de “humanizar o trabalho já humanizado”: um salto na direção do artístico, propriamente dito. Podemos compreender essa análise a partir da obra de Zé Caboclo. O artista, nesse caso, utiliza-se da mesma técnica existente para a produção de “moringas” de cerâmica, mas diferentemente daquele ceramista mais habilidoso e, porventura, preocupado em produzir uma moringa “bonita”, Zé Caboclo não busca em momento algum produzir uma moringa; tampouco busca simplesmente “decorar” uma determinada moringa. Do princípio ao fim o que Zé Caboclo busca é produzir uma *imagem artística* do Lampião. “A arte começa onde começa o mínimo e isto equivale a dizer que a arte começa onde começa a forma [a imagem]” (VIGOTSKI, 2001, p.42)



Figura 3 – “Lampião”, figura em cerâmica de Zé Caboclo

Fonte: <http://artepopularbrasil.blogspot.com.br/2010/11/ze-caboclo.html>

Por essa razão, seguiremos nossas reflexões sobre a Arte procurando discutir agora as características específicas dessa forma peculiar de atividade humana: o que caracteriza uma atividade artística? Quais as relações que nos fazem perceber e/ou produzir uma obra como sendo Arte? O que significa dizer que a arte direciona-se a produzir uma *imagem artística* da vida?

Arte e formação humana

Com o desenvolvimento histórico de uma forma nova e específica de atividade, a atividade artística, temos o desenvolvimento histórico de novas formas de consciência humana. Em outras palavras, isso significa afirmar que, como forma específica de objetivação humana, a Arte produz, no homem, uma forma original e específica de reflexo psíquico do real: o **reflexo artístico da realidade**.

Para compreender o conceito de reflexo psíquico da realidade de modo geral e a particularidade do reflexo artístico, precisamos mais uma vez nos remetermos ao processo de trabalho. Como forma primeira de relação entre o homem e realidade circundante, o trabalho é o alicerce das diferentes formas de **consciência ou reflexo da vida material**, dentre elas a ciência e a arte. Vejamos.

Para agir sobre a natureza transformando-a na direção de objetivos determinados – processo que caracteri-

za a atividade de trabalho – é preciso que se forme uma **imagem subjetiva da realidade**, ou seja, é necessário que o mundo circundante passe a estar refletido no psiquismo do homem. É condição para o agir teleológico (orientado por uma finalidade consciente) que as propriedades dos objetos e suas relações sejam captadas e reproduzidas subjetivamente pelo pensamento. Para produzir um machado e utilizá-la na caça, por exemplo, é preciso conhecer as propriedades da madeira e do metal, compreender as relações que esses materiais travam entre si e com os demais elementos da natureza, dominar as operações necessárias para sua modificação e utilização. Mas, como vimos, outras propriedades do instrumento e da atividade podem estar refletidas na consciência do homem, mais afeitas à dimensão estética.

O filósofo Georg Lukács, estudioso da Estética no campo do marxismo, explica que ao longo do processo de desenvolvimento histórico do homem o reflexo da realidade necessário à atividade de trabalho desdobrou-se em duas grandes formas: “a de *conhecimento do mundo objetivo*, que veio ao longo do tempo constituir-se em ciência e a de *autoconhecimento*, que se constituiu na arte.” (FERREIRA, 2012, p.31, grifo nosso).

Essa proposição de Lukács nos ajuda a compreender que tanto a ciência

quanto a arte são *atividades* humanas por meios das quais o homem conhece – e transforma – o mundo em que está inserido. Ambas, ciência e arte, captam e reproduzem no psiquismo humano a realidade. Mas refletem a mesma realidade de maneiras distintas.

Enquanto o reflexo científico procura captar *objetivamente* a realidade, para além dos sentidos que ela possa ter diante das necessidades e limitações humanas (buscando eliminar, portanto, o subjetivismo), a arte tem o ser humano como seu centro, operando por meio de registros imagéticos na esfera da sensibilidade do sujeito (FERREIRA, 2012). Nas palavras de Duarte et al (2012), “o reflexo artístico da realidade volta-se exatamente para o mundo dos seres humanos, das relações humanas e da sensibilidade humana”. (p.3964). Ou conforme Elkonin (1998): “o conteúdo da arte relaciona-se ao sentido e motivações da vida (p.20).

É importante notar que isso não significa afirmar que a arte se encerra no campo subjetivo. A arte reflete a realidade humana, realidade essa que tem existência *objetiva*. Nas palavras de Lukács: o reflexo estético parte do mundo humano e se orienta em direção a ele. Mas a arte não é simples imitação ou reprodução do concreto real: “o artista cria a sua obra a partir e com os elementos advindos da realidade concreta, mas **compõe ou organiza estes elementos** de um modo particular, de modo a criar uma outra realidade: a artística” (NASCIMENTO, 2010, p. 39)¹.

Tomemos, apenas a título de ilustração, um exemplo sobre esse ato de criação artística (de decomposição e composição dos elementos da realidade criando com eles uma nova realidade). Esse exemplo foi narrado por Tolstói (2009) através de um de seus personagens do romance Ana Kariênina: o pintor Mikháilov.

O papel com o desenho descartado foi encontrado, mas estava sujo e manchado de estearina. Mesmo assim, pegou o desenho, levou-o consigo, colocou sobre a sua mesa e, depois de se afastar um pouco, estreitando os olhos, pôs-se a examiná-lo. De repente, sorriu e abanou os braços com alegria. “-É isso, é isso! - exclamou e imediatamente pegando o lápis, começou a desenhar. A mancha de estearina dava ao homem uma nova atitude. Ao desenhar essa nova atitude, lembrou-se de repente do rosto enérgico, e de queixo proeminente,

¹A composição, como veremos adiante no currículo de Artes Visuais, é o procedimento geral fundamental da criação artística.

do comerciante com quem comprava charuto, e desenhou no homem aquele mesmo rosto, aquele mesmo queixo. Soltou uma risada de alegria. De repente, a figura morta e inventada passou a estar viva, e de tal modo que já era impossível modificá-la. A figura viva, estava definida de modo claro e indubitável. Era possível corrigir o desenho conforme as necessidades da figura, era possível e até necessário dispor as pernas de outro modo, alterar totalmente a posição da mão esquerda, pôr os cabelos para trás. Mas, ao fazer tais reparos, ele não modificava a figura, apenas punha de lado aquilo que a encobria. Como que removia as camadas por trás das quais toda ela se tornava visível; cada novo traço apenas revelava ainda mais a figura inteira, com toda a sua força veemente, tal como surgira para ele, de súbito, por efeito da mancha de estearina. (p.463)

O produto desse processo de composição no contexto da atividade artística é, precisamente, a **criação de uma imagem**: “se a ciência trabalha com abstrações, com os conceitos, a arte trabalha com imagens da realidade, sejam imagens captáveis por alguns dos sentidos humanos, sejam imagens literárias que passam pela mediação da linguagem.” (DUARTE et al, 2012). As imagens artísticas retratam a realidade de forma a por em evidência certos as-

pectos da realidade, revelando-as com suas contradições intensificadas, acentuando a dramaticidade ou comicidade das vivências humanas. Por isso pode-se dizer que a obra de Arte é ao mesmo tempo um reflexo da vida e uma crítica à vida.

Importante atentarmos para o conceito de **imagem** no campo da arte. A “imagem artística” não se confunde ou se reduz à *forma externa* e meramente sensorial de uma obra. Ainda que essa forma sensorial seja absolutamente fundamental para qualquer obra artística, a *imagem* não é diretamente essa forma externa, mas apresenta-se como uma síntese ou um produto da relação entre uma determinada *forma material* e um determinado *conteúdo*. A *imagem artística* supera o conteúdo pela forma, ao mesmo tempo em que supera a forma pelo seu conteúdo.

Nunca se deve entender por esses termos apenas a forma externa, visual ou qualquer outra forma sensorial que se abra a nossa percepção. Nessa interpretação, a forma [ou imagem] é o que menos lembra um invólucro externo, uma espécie de casca de que reveste o fruto. Ao contrário, [...] se manifesta como um princípio ativo de elaboração e superação do material em suas qualidades mais triviais e elementares (VIGOTSKI, 2001, p.178).

Para seguirmos a discussão sobre

essa concepção nuclear da atividade artística – o fato da arte produzir uma *imagem*, imagem essa que apresenta-se como um produto criador da relação conteúdo e forma – façamos um breve exercício. Analisemos duas pinturas (figuras 4 e 5) que tratam de um mesmo “conteúdo” geral: o fuzilamento. Em se tratando de duas pinturas, ambas as obras compartilham uma mesma forma artística. Observemos nelas a relação entre forma e conteúdo.

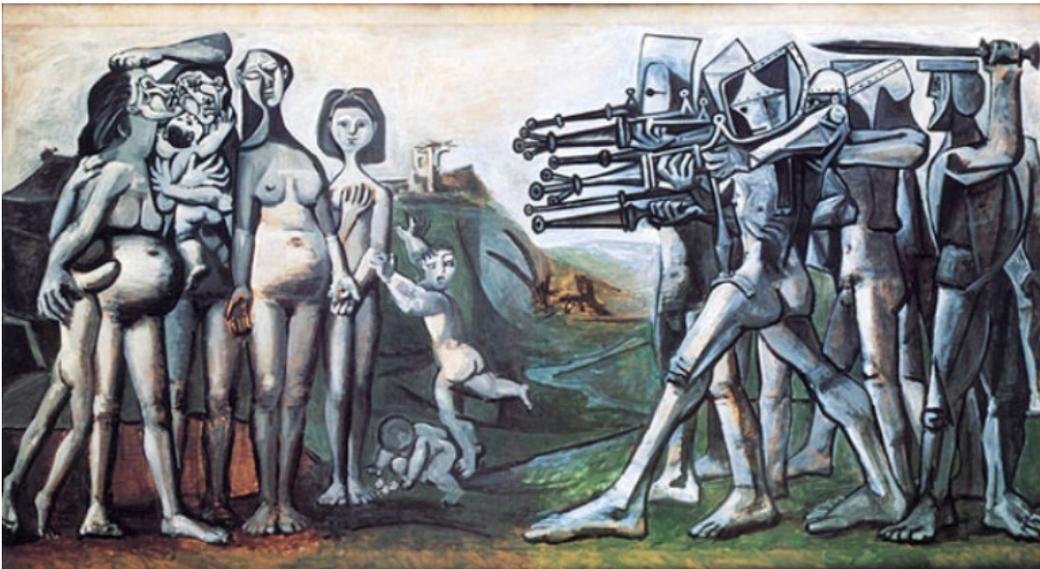


Figura 4 – Massacre na Coreia (1951); Óleo sobre tela; Pablo Picasso
Fonte: www.pablocicasso.org



Figura 5 – Execução do Imperador Maximiliano (1867); Óleo sobre tela; Edouard Manet
Fonte: www.agendadearteecultura.com

Parece evidente, nesse breve exercício, que o “conteúdo” dessas obras existe apenas e somente na sua relação indissociável com a *imagem particular* que cada artista criou para si. A despeito de termos um retrato de um fuzilamento tanto em Picasso quanto em Manet, efetivamente temos em cada obra uma *imagem particular* do fuzilamento que, não obstante, é capaz de nos tocar nos aspectos mais gerais possíveis. E, talvez, o fuzilamento seja para esses quadros apenas um disparador para tratar outras questões. Poderíamos analisar, nesse breve exercício também, as distintas técnicas de cada artista que também tomam parte como componentes indissociáveis das *imagens* criadas por eles. Mas da mesma forma que o conteúdo em si não cria e nem explica a criação artística, a técnica em si também não cria e nem explica a obra artística. O cubismo de Picasso não é “mais artístico” do que o impressionismo de Manet. Não é aí, no conteúdo em si e/ou na técnica/forma em si que podemos encontrar a “causa” dessa peculiar forma de atividade humana.

Esses dois elementos, conteúdo e forma, unem-se apenas e somente mediante a *atividade* criadora do sujeito: através da confrontação desses elementos entre si, da luta de um em relação ao outro, que resulta – na arte – na produção de um “terceiro” e novo elemento: a imagem artística. Embora

tenhamos utilizado o exemplo das artes plásticas, essa “lei” da criação artística (VIGOTSKI, 2001) vale para todas as formas de arte: a música, a poesia, o romance, o teatro, o cinema, a dança etc.

Podemos propor, agora, uma primeira reflexão a respeito da vinculação da Arte com a função “comunicativa”. Muitas vezes interpreta-se que a Arte tem por função principal “comunicar” algo ao expectador. Ainda que esse algo esteja na ordem dos sentimentos, se a função da arte fosse meramente comunicar um sentimento, nos “contagiar” com um sentimento, isso ainda seria muito pouco para ela. Como disse Vigotski (2001): “se um poema que trata da tristeza não tivesse nenhum outro fim senão contagiar-nos com a tristeza do outro isto seria muito triste para a arte” (p.307). A arte, portanto, não visa “expressar uma ideia ou sentimento”, como uma espécie de “noticiário no campo da emoção”, mas sim suscitar em nós algo novo, novas possibilidades de sentir e compreender a vida. “A verdadeira natureza da arte sempre implica algo que transforma, que supere o sentido comum (p. 307). É por essa razão que a atividade artística é uma atividade direcionada ao futuro, buscando nos levar a aspirar acima de nossas próprias vidas (VIGOTSKI, 2001). É aqui que reside, também, a importante diferença entre a Arte propriamente dita (con-

forme discutida neste texto) e as obras relacionadas ao mero entretenimento.

O prazer artístico não é uma mera recepção das *formas* externas que se nos apresentam em uma obra de arte. Ao contrário, o prazer artístico é obtido através de uma elevadíssima atividade do psiquismo. Tanto para criar, quanto para usufruir uma obra de arte não basta que simplesmente se viva com sinceridade e intensidade um determinado sentimento. Assim, a chamada “lei do menor esforço” que parece ser plenamente válida para o entretenimento está longe de ser válida para a arte. Não se trata de defender uma concepção “intelectualizada” da arte, como se para se compreender uma obra de arte fosse necessário, antes, ler uma crítica sobre a obra em questão. A concepção aqui proposta refere-se à compreensão de que a arte não é produzida pelo ouvido ou pelos olhos, mas justamente, pela *atividade* criadora e pensante do homem. E essa condição é válida para a criação e para a apreciação da arte.

Ferreira (2012) explica que o reflexo artístico tem o poder de **reconfigurar a realidade para os seres humanos**, na medida em que reflete a realidade humana como algo produzido pelo ser humano, e que existe para ele, ligando o percurso da vida individual ao percurso histórico da humanidade. De acordo com a autora, “o que é específico à arte é que ela faz o indivíduo reviver os dramas da *humanidade* como seus.” (p.38, grifo nosso). A obra de arte tem o poder de produzir efeitos e evocar emoções profundas no receptor, possibilitando que ele reviva de uma maneira condensada e intensa dramas do presente, do passado e do que se anuncia como futuro da humanidade. A imagem da obra *Guernica* (figura 6), produzida por Pablo Picasso em 1937, cuja presença é tão marcante na consciência social e artística do século XX, pode ilustrar essa tese.



Figura 6 – Guernica (1937); Óleo sobre tela; Pablo Picasso
Fonte: www.pablocicasso.org

Vigotski argumenta que a Arte tem um papel fundamental na dimensão afetivo-emocional do processo de humanização e pode ser compreendida como uma “técnica social do sentimento”. O autor defende, no livro *Psicologia da Arte*, que a Arte gera nos indivíduos um processo de **superação por incorporação das formas cotidianas de reação emocional**. Isso é possível mediante a apropriação do sentimento social objetivado materializado e fixado nos objetos externos da Arte, que se tornaram um instrumento da sociedade que requalifica as experiências emocionais.

A partir das proposições de Vigotski e Lukács, podemos compreender que a contribuição específica da Arte no processo de humanização é a possibilidade de elevação da subjetividade a um nível superior, mediante a elevação dos sentimentos do indivíduo ao nível historicamente alcançado pelo gênero humano. Em síntese: a Arte proporciona a apropriação, pelo indivíduo, de **formas socialmente desenvolvidas de sentir** (DUARTE et al, 2012).

Por meio da arte e da experiência estética, o homem pôde e ainda continua experimentando situações que o transportam de sua realidade singular, possibilitando o descentramento, a superação e a transcendência da particularidade na direção do sentido universal humano-genérico da experiência

humana. Talvez resida aí um dos motivos de sua permanência na história da humanidade:

A razão de ser da arte nunca permanece inteiramente a mesma. A função da arte, numa sociedade em que a luta de classes se aguça, difere, em muitos aspectos, da função original da arte. No entanto, a despeito das situações sociais diferentes, há alguma coisa na arte que expressa uma verdade permanente. (FISCHER, 2002 p. 16)

De acordo com Fischer (2002), a arte é necessária porque o homem é um ser social e faz parte de sua condição buscar a vivência do outro para melhor compreender-se. Nesse sentido, a arte supre essa necessidade, pois ela é uma forma de representação do mundo externo e interno dos indivíduos e da vida em toda a sua plenitude, relacionando conhecimento à emoção.

O ensino escolar da Arte e o desenvolvimento da consciência estética

Tendo em vista o apresentado até o momento, parece-nos bastante clara a importância do ensino da Arte desde os primeiros anos escolares. Quanto antes for oportunizado o contato dos pequenos com as expressões artísticas, maior e mais qualitativa será sua relação futura frente a esse tipo de produção humana.

O ensino de Artes na escola tem como horizonte o desenvolvimento da **consciência estética** dos alunos, por meio da apropriação dos modelos de relação estética com a realidade fixados historicamente nas obras artísticas (DAVIDOV, 1988). Na escola, aquilo que se constituiu historicamente como patrimônio artístico da humanidade deve converter-se em patrimônio de cada criança, promovendo o desenvolvimento de sua **sensibilidade estética** e de sua **capacidade criadora**.

Em seus Manuscritos Econômico-Filosóficos, Marx (2004) afirma que a formação dos cinco sentidos é um trabalho de toda a história do mundo até aqui. Isso significa que a **percepção** e a sensibilidade precisam ser educadas, ou seja, que é preciso trabalhar para a humanização dos sentidos de nossas crianças, para a educação da percepção e para a formação da **imaginação**, como condição para o desenvolvimento da sensibilidade estética e da capacidade criadora.

Começamos a desenvolver uma sensibilidade peculiar para a espécie de harmonia que cada geração de artistas tentou realizar. Quanto maior for a nossa sensibilidade para essas harmonias, mais as desfrutaremos e isso, no final das contas, é o que importa. O antigo provérbio de que gostos não se discutem pode muito bem ser verdadeiro, mas não esconde o fato de que

o gosto é suscetível de ser ensinado. (GOMBRICH, 1979 p. 17).

Cada forma particular de Arte (poesia, música, artes visuais etc.) mobiliza determinadas **modalidades de percepção** no indivíduo, promovendo seu desenvolvimento. Daí a importância de se garantir o acesso e a relação ativa das crianças com diferentes modalidades artísticas na escola de educação infantil. Essa proposta pedagógica parte do pressuposto de que o desenvolvimento estético não só pode como deve ser assegurado a **todas as crianças**, pois, como esclarece Nascimento (2010):

O determinante para a arte, para a produção artística, não é a 'inspiração' ou o 'dom' com o qual supostamente algumas pessoas teriam nascido, mas sim a relação entre a apropriação dos instrumentos, técnicas e formas de conduta historicamente produzidas e encarnadas na cultura humana universal (material e simbólica) e sua objetivação em forma de objeto artístico. (p.32, grifo do autor).

O ensino sistematizado da arte na escola

José Vitor Fernandes Bertizoli e Sonia Maria Pinheiro Rodrigues

Considerando o exposto, nos reportamos ao ensino sistematizado de conteúdos artísticos nas instituições de educação formal, que legalmente pode ser considerado recente, visto que foi incluído enquanto área de conhecimento no currículo nacional há menos de vinte anos. Com o objetivo de nos apropriarmos da trajetória da inclusão da arte nas escolas do Brasil traçamos um breve histórico desse processo. Remetemos-nos então a 1816, quando da chegada da Missão Artística Francesa trazida por Dom João VI, que tinha como uma das principais tarefas a criação da Academia Imperial de Belas-Artes, que após a proclamação da república passou a ser chamada de Escola Nacional de Belas-Artes. A característica marcante dessa escola era o autoritarismo e o desenho de cópia fiel com a utilização de modelos europeus que não deixavam margem à criação. Outra finalidade para o desenho era servir à ciência e à produção industrial.

Além do desenho, a música aparece como parte do currículo escolar após 1950, limitando-se a aulas de solfejo, canto orfeônico e memorização de hinos pátrios. Nessa época surgem também outras disciplinas que diziam ter ligação com as artes, tais como: artes domésticas, trabalhos manuais e artes industriais, onde meninos e meninas desenvolviam atividades separados, de acordo com o gênero.

Com o passar do tempo e sob a influência do movimento denominado Escola Nova, o ensino de arte passa a ser dirigido como determinava essa teoria, ou seja, centrado no aluno. O papel do professor era dar oportunidades para que as crianças se expressassem de forma espontânea. Essa prática espontaneísta torna-se a máxima no fazer arte na escola. Com essa concepção do “deixar fazer” os alunos passam a ser prejudicados, pois perdiam muito no que diz respeito à aprendizagem dos conteúdos relacionados à história da arte, crítica e estética. Não se objetivava a formação de pessoas que entendessem e refletissem sobre a arte, o que se proporcionava eram situações nas quais a criança podia experimentar a linguagem plástica sem nenhuma intervenção do professor.

A partir de 1971, com a lei nº 5.692, foi criada a Educação Artística, não como componente curricular, mas sim como atividade educativa. Mesmo com a

institucionalização desta, ao longo de sua trajetória foi recebendo uma série de desvios que a comprometia, tais como: ser confundida como lazer, terapia, descanso das aulas “sérias”, preenchimento de desenhos mimeografados, confecção de decoração e presentinhos para datas comemorativas.

Na década de 1980, com o início das discussões para a reelaboração da Lei de Diretrizes e Bases, a arte na educação encontrava-se sem a organização devida, completamente isolada e desqualificada frente às outras áreas do currículo, sendo indicada inclusive a sua possível exclusão do currículo brasileiro. A falta de embasamento teórico e metodológico que sustentasse a área era nitidamente percebida pelos profissionais da área e serviu como motivação para que se organizassem associações e grupos de reflexão formados por professores, universitários, arte-educadores, artistas, etc. Esse movimento dos arte-educadores fez, não só com que a área permanecesse no currículo, mas também qualificou a então atividade curricular para área do conhecimento, com fundamentação, metodologia e conteúdos próprios.

Ainda em vigor, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9.394 de 1996 estabelece que o ensino da Arte deve constituir componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. A partir daí foram elaboradas orientações aos professores em relação ao conhecimento artístico, reconhecendo a área enquanto Arte e não mais como Educação Artística.

São características desse novo marco curricular às reivindicações de identificar a área por ARTE, e de incluí-la na estrutura curricular como área com conteúdos próprios ligados à cultura artística e não apenas como atividade. (PCN – 2001).

A contextualização histórica social do percurso do ensino da arte se faz necessária para conhecermos as relações educacionais, refletir sobre as concepções de ensino aprendizagem e relacioná-la com o fazer pedagógico do educador hoje.

Embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional tenha iniciado uma importante proposta de mudança no ensino de arte, ainda existem muitos caminhos a serem percorridos para que se possa entender a verdadeira necessidade do ensino desta nas escolas.

Buscando contribuir com o enfrentamento desse desafio, é apresentada a seguir a proposta curricular de Arte do sistema municipal de educação

infantil de Bauru, organizada em três sub-áreas: artes visuais, música e arte literária. As proposições apresentadas representam um esforço de construção de subsídios orientadores da prática pedagógica no sentido de garantir à criança a apropriação do patrimônio artístico humano, por meio de atividades significativas, a fim de ampliar o conhecimento dos aprendizes e promover seu desenvolvimento psíquico.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. Lei nº5.692, de 11 de Agosto de 1971. Brasília: MEC/SEF, 1971.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte. Brasília: MEC/SEF, 1988b.
- DAVIDOV, V. V. La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico. Moscou: Progreso, 1988.
- DUARTE, N. et al. O marxismo e a questão dos conteúdos escolares. SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS "HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL", 9., 2012, João Pessoa. Anais eletrônicos. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2012.
- ELKONIN, D. B. Psicologia do jogo. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- FERREIRA, N. B. P. A catarse estética e a pedagogia histórico-crítica: contribuições para o ensino de literatura. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação Escolar. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, campus Araraquara. 2012.
- FISCHER, E. A necessidade da arte. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2002.
- MARX, K. Manuscritos econômico-filosóficos. Tradução: Jesus Ranieri. Coleção Marx e Engels. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.
- NASCIMENTO, C. P. A organização do ensino e a formação do pensamento estético-artístico na teoria histórico-cultural. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação. São Paulo, 2010.
- VIGOTSKI, L. S. Psicologia Pedagógica. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- TOLSTÓI, L. Anna Kariênina. São Paulo: Cosac Naify, 2009.
- VÁSQUEZ, A. S. As idéias estéticas de Marx. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.
- VIGOTSKI, L. S. Psicologia da Arte. São Paulo: Martins Fontes, 2001



Artes Visuais

GRUPO DE TRABALHO

Coordenador(es):

Prof.^a Sonia Maria Pinheiro Rodrigues

Prof. José Vitor Fernandes Bertizoli

Integrantes:

Prof.^a Fátima do Rosário Pilati Perez

Prof.^a Lucielene Aparecida André

Prof.^a Maria Aparecida Vianna Rossetto

Prof.^a Rosangela Aparecida Dias de Souza

Especialista da área:

Prof.^a Dr.^a Guiomar Josefina Biondo –

FAACI/UNESP

PARECERISTA:

Prof.^a Dr.^a Mirian Celeste Ferreira Dias

Martins – IA/UNESP / MACKENZIE

Inicialmente conhecidas como Artes Plásticas e hoje, devido ao avanço tecnológico nos meios audiovisuais, digitais, analógicos e virtuais, denominadas por **Artes Visuais**, as expressões artísticas que têm na **visão** a via prioritária de apreciação carregam em seu domínio uma vasta gama de técnicas e procedimentos específicos, tais como: desenho, pintura, escultura, fotografia, gravura, vídeo, design gráfico, etc.

Originadas nos registros de pinturas e desenhos na época das cavernas, as artes visuais persistem até a atualidade como uma necessidade de expressão de ideias e sentimentos da humanidade que ao longo de seu desenvolvimento histórico foi se tornando mais complexa técnica e conceitualmente, presente em nossa cultura de diversos modos.

Concebendo a arte enquanto linguagem e conhecimento, podemos dizer que uma de suas principais finalidades na Educação Infantil é a contribuição para a formação estética da criança ampliando as possibilidades de leitura do mundo, além de desenvolver a percepção e a sensibilidade da mesma.

A educação estética é uma prática social que visa à formação integral da criança, contribuindo para com o desenvolvimento cognitivo, afetivo e expressivo. Vigotski (2001a) aponta a educação estética como uma necessidade na formação do homem, como forma de contribuir para a organização do comportamento, do agir e do pensar, pois “a arte implica em emoção dialética que reconstrói o comportamento (...)” (p. 345). Desta forma, o ensino da Arte deve proporcionar ao aluno um contato mais próximo com ações significativas que permitam à criança ouvir, sentir, observar, interagir com imagens, sons, cores, formas e movimentos para que busque novos significados na compreensão e interpretação do mundo que a cerca. A Arte traz sentido para o desenvolvimento pessoal que, conseqüentemente, potencializa transformações sociais, culturais, políticas, tecnológicas, estéticas, resultantes de um longo processo de mudanças de comportamentos, hábitos, pensamentos e formas de agir.

A educação em Arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico, que caracteriza um modo particular de dar sentido às experiências das pessoas, por meio dele, a criança amplia a sensibilidade, a percepção, a reflexão e a imaginação. Aprender Arte envolve, basicamente, fazer trabalhos artísticos, apreciar e refletir sobre eles. Envolve, também, conhecer, apreciar e refletir sobre as formas da natureza e sobre as produções artísticas individuais e coletivas de distintas culturas e épocas (BRASIL, 1998, p.19).

Quando pensamos no ensino de Artes Visuais na escola, temos como horizonte o desenvolvimento da **consciência estética** dos alunos. Na escola de Educação Infantil, considerando-se as peculiaridades dos períodos do desenvolvimento da criança, o objetivo deve ser a formação das bases dessa consciência.

A **relação estética com a realidade** tem sido apresentada pelos artistas por suas obras artísticas e estas podem ampliar as referências das crianças convertendo-se em conteúdo de sua individualidade. Para isso, a criança precisa experienciar a “linguagem” da Arte, ou seja, conhecer e apropriar-se dos procedimentos e processos criativos que o artista utiliza para expressar sua relação com o mundo.

Para compreendermos quais sejam os procedimentos próprios da atividade artística, é necessário observar que

os diferentes meios de expressão estética, como a música, a poesia e a pintura, comungam determinadas **propriedades gerais** e ao mesmo tempo conservam propriedades particulares ou específicas, relacionadas às **propriedades do material e dos códigos** utilizados (cor, volume, som, etc.) e as diferentes modalidades de percepção mobilizadas no contato com a obra de Arte. Assim, cabe perguntar: quais são as propriedades gerais da expressão artística e quais as particularidades das Artes Visuais?

Davidov (1988) considera que o procedimento geral de criação e de percepção das obras artísticas é a **composição**. “A composição é a criação, a união, o estabelecimento das relações, o ordenamento das **partes** ou elementos de algo que deve se tornar um **todo**.” (p.221, grifo nosso).

Nascimento (2010) chama atenção para o fato de que a composição não se confunde com a mera justaposição de diversos componentes ou elementos. O que se mostra decisivo são as relações entre os diferentes elementos que compõem a imagem artística, a qual constitui uma síntese e deve ser analisada não como soma de partes, mas como um todo, uma unidade de sentido, que se produz e se estrutura a partir de uma determinada intencionalidade.

Portanto, a composição é, para o artista, o procedimento geral ou processo de passagem da ideia a sua realização.

Em contrapartida, para o espectador, a recepção da obra artística envolve a percepção da forma na qual está realizada a ideia e o conteúdo do quadro a partir das relações entre os elementos que o compõem (DAVIDOV, 1988).

Conforme Davidov (1988), nas diversas obras plásticas e visuais (pintura, desenho, fotografia, colagens...) a composição é primordial, por ser o procedimento geral de estruturação da imagem artística. A composição refere-se à distribuição harmônica, ou não, dependendo da intencionalidade do autor, de alguns elementos em espaços vazios, dando-lhes formas e sentido. Nesse contexto, cores, formas, texturas, proporções, etc. tornam-se elementos extremamente importantes, pois cada um tem seu papel e o conjunto desses resulta na criação. A criação, ao longo de suas experiências, vai encontrando formas de compor elementos, a fim de transformá-los em algo cada vez mais significativo.

A particularidade da composição no campo das Artes Visuais configura-se como criação a partir de uma infinidade de materiais, sendo esses determinantes nos resultados obtidos na produção de obras artísticas. São significativas as diferenças visuais de um trabalho feito com tinta aquarela em relação a um feito com giz pastel oleoso. Cada material carrega em si suas características físicas e sinestésicas e, por meio des-

sas características, são elaborados culturalmente significados. Uma pintura feita com tinta aquarela geralmente nos transmite delicadeza e tranquilidade, dadas as características desse material, tais como: transparência, fluidez, etc., e nos solicita uma técnica ou domínio específico para o manejo deste. O giz pastel oleoso cobre as superfícies com maior facilidade, apresenta cores intensas, e dada a sua constituição apresenta textura e expressividade singulares que, relacionadas ao tema do trabalho, podem nos sugerir maior dramaticidade, peso, etc. Ao lado das especificidades individuais dos materiais que constituem a obra, dos significados construídos social e culturalmente pela humanidade, os quais comportam conceitos artísticos, temos o sentido pessoal que cada um toma para si, dadas as suas vivências e repertórios particulares.

Para formar na criança as qualidades psíquicas requeridas à apreciação e criação de composições artísticas, é necessário que a educação escolar proporcione o desenvolvimento da capacidade de distinguir objetos, cores, formas, materialidades e captar as relações entre eles, sendo capaz de operar com estes. Isso envolve o gradual desenvolvimento da percepção, pela criança, de como um determinado **conteúdo** é expresso por meio de uma **forma** ou representação artística, como vimos: a interação entre cores, materiais e determinada distribuição espacial dos elementos no desenho pode transmitir a alegria ou a tristeza, o movimento ou a imobilidade, a agitação ou a tranquilidade (DAVIDOV, 1988).

É tarefa do ensino de Artes Visuais, portanto, assegurar que as crianças vivam intensas experiências, estabelecendo relações entre diferentes modos de utilização dos elementos visuais (sintaxe visual), sendo capazes de decodificar e interpretar composições (recepção/leitura) e de compor com elas (criação).

Sintaxe Visual:

A sintaxe, que na gramática diz respeito à disposição das palavras nas frases e das frases no texto, na linguagem visual também tem essa conotação. Trata-se, portanto, da organização de elementos que compõem um texto visual, seja uma garatuja, uma produção bidimensional ou tridimensional abstrata ou figurativa. Podem ser considerados elementos básicos da comunicação visual: o ponto, a linha, a forma, a direção, a cor, a tonalidade, a textura, a escala, etc.

O desenvolvimento da consciência estética requer que o professor organize momentos e espaços em que os pequenos possam entrar em contato com o uni-

verso da arte, de forma lúdica e desafiadora, em busca de seu processo de criação para que possam expressar-se de forma autoral, contribuindo assim com sua formação humana. É preciso, assim, propor e organizar sequências didáticas de atividades que permitam à criança explorar, sentir, perceber, pesquisar e experimentar, oferecendo mediações que possibilitem o desenvolvimento de capacidades através de vivências artísticas.

Considerando-se os períodos do desenvolvimento da criança abarcados pela Educação Infantil, a **ludicidade** apresenta-se como **recurso** fundamental para esse trabalho. Sendo a brincadeira de papéis a atividade gestada na primeira infância que passa a guiar o desenvolvimento na idade pré-escolar, as demais atividades realizadas pela criança na escola devem estabelecer relação com ela. Isso pode ser realizado por meio da introdução de papéis lúdicos nas atividades e/ou por experimentações não voltadas a um resultado objetivo (característica da ação lúdica). Assim, as atividades artísticas na escola de educação infantil nascem como brincadeiras, ou seja, surgem umbilicalmente vinculadas ao jogo, mas o horizonte do processo de ensino é que essas atividades se diferenciem e se emancipem, complexificando-se e estabelecendo-se como um outro tipo de atividade que compõe o repertório da criança, isto é,

como parte do rol de **atividade produtivas**, que geram produtos (MUKHINA, 1996). Na educação infantil, o recurso ao lúdico se mostra fundamental, pois a **ludicidade** instiga a criança a controlar seu comportamento e a operar mentalmente no nível do **desenvolvimento próximo**, pois no contexto lúdico, segundo Vigotski (1994) “a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, é como se ela fosse maior do que é na realidade”.

Partindo de tais pressupostos, a proposta para o ensino das Artes Visuais na Educação Infantil no município de Bauru objetiva, por meio da ludicidade, educar a criança esteticamente, formando as bases para a relação estética com o mundo e, para tanto, provocando o desenvolvimento da sensibilidade estética, humanizando a percepção e promovendo a formação da imaginação e da capacidade criadora.

Diante do exposto, fica claro que o ensino da Arte, em geral e, em particular das Artes Visuais, na escola, não pode se reduzir a uma função “recreativa”, ou seja, precisa ir além do mero fazer e do prazer que as atividades proporcionam aos pequenos, pois como nos ensina Vigotski (2001, p.331) “quem pensa implantar estética na educação como fonte de prazer se arrisca a encontrar na primeira guloseima e no primeiro passeio os mais fortes concorrentes”. Embora reconheçamos a vi-

vência potencialmente prazerosa que as atividades de Artes oferecem à criança, é fundamental que o professor estabeleça objetivos e ofereça mediações durante a realização das tarefas propostas, tendo em vista o desenvolvimento das funções psíquicas e capacidades estéticas da criança, sempre de modo lúdico e inventivo.

A educação estética precisa ser priorizada para que não ocorra um esvaziamento dos conteúdos necessários, nem o desvio da atenção, que podem provocar a inércia do sentimento estético e desinteresse pelas experimentações. Há que se considerar, ainda, que a linguagem da arte também não pode ser desviada ou reduzida a mero instrumento para outras disciplinas, como por exemplo, a ilustração de histórias, a pintura de um desenho pré-determinado, etc., já que este não é o real sentido do ensino da Arte, tornando a educação estética pobre e vazia.

Dessa forma, há urgência em se repensar as práticas tradicionais, olhar com estranhamento o próprio fazer pedagógico e construir um planejamento que favoreça o desenvolvimento da criança, alimente o seu imaginário, enriqueça o seu repertório social e cultural.

Objetivo Geral do Ensino de Artes Visuais

Desenvolver as bases da consciência estética, exercitando processos de apreciação e criação artística de modo lúdico e inventivo, ampliando referências no contato com manifestações artísticas de colegas, artesãos e artistas de diferentes espaços e tempos, promovendo, assim, a compreensão elementar da representação simbólica visual como meio historicamente elaborado pelo ser humano para expressar e transmitir ideias, desejos, pensamentos e emoções.

Eixos das Artes Visuais

“De que vale olhar sem ver? (Goethe, 1993)

Com o objetivo de favorecer o entendimento dos conteúdos propostos e facilitar o planejamento de aula, apresentamos três eixos gerais que deverão ser considerados no trabalho com as Artes Visuais. Vale ressaltar que essa divisão didática tem como alvo o entendimento dos professores, pois ao longo do trabalho junto aos alunos não deve haver divisão em momentos específicos para a abordagem ou acontecimento de cada um deles. Não há uma hierarquia entre eles e a contemplação desses conteúdos e fazeres acontecem simultaneamente ao longo das propostas. Os eixos propostos são:



Figura 1: Eixos das Artes Visuais. Fonte: Elaborado pelos autores.

PERCEPÇÃO E SENTIDO

Desde muito pequena, é pelos cinco sentidos – visão, audição, olfato, tato e paladar - que a criança interage com seu mundo, primeiro restrito ao contexto familiar e se ampliando cada vez mais. “A percepção é a fusão entre pensamento e sentimento que nos possibilita significar o mundo” (MARTINS et al, 2010, p. 107). O corpo perceptivo olha, ouve, cheira, sente pelo tato e pelo paladar e apreende o mundo à sua volta. Assim, é fundamental a experiência com todos os sentidos, desafiando-os e ampliando a percepção, na distinção das formas, das cores, dos gostos, dos sons, dos cheiros, das diferentes texturas e temperaturas.

Esse desenvolvimento do aparato sensorial e da capacidade de percepção se dá à medida que a criança tem a oportunidade de apropriar-se da atividade humana historicamente acumulada nos objetos e práticas culturais, a que todos têm direito como conteúdo da educação estética. Sendo assim, o presente eixo propõe a inserção do aluno ao universo cultural através da linguagem da arte.

Pensando na arte enquanto uma linguagem capaz de despertar e produzir sentido, é oportuno criar momentos de ricas vivências a fim de que a criança possa dar sentido ao que vê, assim como experimentar e expressar sentimentos e emoções frente a uma obra de arte. Aos poucos poderá iniciar-se no movimento de análise de manifestações artísticas, identificando e decodificando suas partes e elementos, as relações entre eles e o efeito de sentido produzido pela composição (não podemos pensar somente nos clássicos quadros e desenhos, pois há outras manifestações das Artes Visuais, como Grafite, Moda, Arquitetura, Artesanato,

Fotografia, Cinema, etc. que poderão ser também lidas pelas crianças).

É importante destacar que no processo de percepção assumimos um papel ativo, tal como coautores da manifestação artística, visto que recriamos os significados e sentidos apresentados pelo artista. Por essa razão, Nascimento (2010) defende que "(...) a formação de cada sujeito singular, o seu processo de humanização a partir da Arte, deve se dar tanto na dimensão do artista quanto na dimensão do público. A percepção da Arte, da obra artística exige igualmente de nós uma dimensão criadora. (p. 67). Nas palavras de Vigotski (2001, p. 337):

[...] ao percebermos uma obra de arte nós sempre a recriamos de forma nova. Então, é legítimo definir os processos de recepção como processos de repetição e recriação do ato criador.

Desta forma, torna-se importante que a criança conheça obras artísticas de diferentes culturas, tenha experiências no âmbito de bibliotecas, museus, contato com acervos locais, vivencie práticas populares, etc. Esse contato com a arte deve ser mediado pelo professor, que propicia inicialmente um encontro com a arte e depois auxilia a criança a decodificar as formas e os significados do que vê, contribuindo para a "formação do olhar" da criança.

Assim, ao conceber a arte como humanização dos sentidos, temos claro que, mais do que atividades que tenham como foco o fazer, o criar ou o produzir, é importante oferecer espaços para a criança ver, ouvir, sentir, observar, perceber, imaginar, dar sentido, ler e apreciar. As sensações despertadas pelas imagens e obras, a percepção dos processos de criação dos artistas podem levar à sensibilização, fazendo com que a criança desenvolva, por exemplo, frente as produções artístico-culturais de sua comunidade, cidade ou país o sentimento de valorização e preservação destes.

Tendo em vista a humanização da percepção da criança, é importante também pensar na organização visual da sala e da escola como um todo, de forma que proporcione o contato da criança com diferentes objetos e produções humanas, afastando um pouco os brinquedos industrializados e introduzindo, texturas, cores, formas, brinquedos, objetos artesanais, etc. O espaço escolar deve ser educativo, pois por vezes ele é a própria intervenção, devendo ser acolhedor e ao mesmo tempo estimulante.

Propondo situações, em que os pequenos tenham a oportunidade de produzir sentido para si e seus colegas frente ao mundo e às manifestações poéticas, nos distanciamos daquele en-

sino tradicionalmente realizado na área de Arte em que a técnica pela técnica tem posição privilegiada.

Aprende-se a diferença entre a descrição, a narração e a dissertação, mas não sabe-se interpretar a realidade. Aprende-se sobre o parnasianismo, a poesia dodecassílabo, Machado de Assis, mas não incorpora-se à vida o deleite de apreciá-los de fato. (MARTINS, 2011 p.54).

Atribuir significado ao que é ensinado/aprendido e propor momentos de observação sensível e apreciação estética aos pequenos desde os anos iniciais da educação requalificarão os sentidos dos mesmos frente ao universo cultural. Nessa perspectiva, esse diálogo deve ser ensinado ao longo de toda sua vida escolar para que, conforme nos esclarece Martins e Picosque (2010), sejam traçadas relações afetivas, conceituais, cognitivas e significativas entre leitor, seu universo, a obra e o universo da obra.

Objetivos do Eixo Percepção e Sentido

- Experienciar momentos de observação sensível do mundo com todos os sentidos.
- Ler, interpretar e atribuir sentido as imagens: obras artísticas e suas próprias produções.
- Conhecer e expressar ideias diante de obras de artistas consagrados, seja no contato pessoal ou por meio de vídeos, bibliografias, reproduções, etc.
- Ter contato com manifestações diversas de Arte de forma contextualizada, percebendo padrões estéticos de diferentes culturas e etnias.
- Conhecer, respeitar, valorizar e preservar as produções e os bens culturais de diferentes culturas e etnias, de espaços e tempos diversos, reconhecendo-os enquanto produto da história da humanidade.

Conteúdos do Eixo Percepção e Sentido - INFANTIL II e III

Observação sensível do entorno.

Leitura de imagens.

Pesquisas sensoriais (diferentes sensações proporcionadas pela manipulação de materiais, instrumentos e suportes diversos).

Conteúdos do Eixo Percepção e Sentido - INFANTIL IV e V

Leitura de imagens.

Observação sensível do entorno.

Pesquisas sensoriais (diferentes sensações proporcionadas pela manipulação de materiais e suportes diversos).

Identificação de elementos básicos (sintaxe) da comunicação visual (cor, linha, forma e textura), correlacionando-os com sentimentos, emoções, sensações e ações do cotidiano de forma lúdica.

Contextualização histórica e cultural, ampliando o conhecimento sobre processos de criação em Arte (artista, obra, época, período histórico) (Infantil V.)

Arte como manifestação cultural em conexão com projetos interdisciplinares, especialmente com foco em: Arte brasileira, Arte indígena, arte latino-americana, arte africana. (Infantil V).

FAZER ARTÍSTICO

O processo de criação e conseqüentemente de expressão artística contribui com a formação intelectual da criança, assim como para a humanização dos sentidos. Sendo assim, consideramos aqui a importância de se trabalhar e valorizar a capacidade lúdica, do fazer artístico e de pesquisa das experiências infantis no contexto da educação estética, a fim de contribuir com o processo pessoal de criação dos pequenos, enquanto sujeitos sociais e históricos.

A pesquisa, a imaginação, a construção e a invenção estão intrinsecamente ligadas à linguagem das artes visuais. Através da imaginação criadora, do fazer artístico, a criança é capaz de desconstruir e reelaborar suas hipóteses, transformando objetos, matérias e materiais oferecidos pela cultura e pela natureza, em algo significativo, sendo esse um momento importante a considerar em seu processo criador, garantindo assim, a experiência e a ampliação do conhecimento estético.

O potencial criador elabora-se nos múltiplos níveis do ser sensível-cultural-consciente do homem, e se faz presente nos múltiplos caminhos em que o homem procura captar e configurar as realidades da vida. Os caminhos podem cristalizar-se e as vivências podem integrar-se em formas de comunicação, em ordenações concluídas, mas a criati-

vidade como potência se refaz sempre. A produtividade do homem, em vez de se esgotar, liberando-se, se amplia. (OSTROWER, 2008, p. 27).

Torna-se necessário valorizar o processo criador da criança, permitindo que ela exerça a gestualidade em suas experimentações e pesquisas. Inicialmente ela rabisca pelo simples prazer que este gesto lhe proporciona, mas paulatinamente tal atividade supera a exploração e se constitui como momento propício de criação e expressão artística, culminando em posteriores processos expressivos elaborados. Diz Vigotski (1990, p. 10):

[...] a imaginação, como base de toda atividade criadora, se manifesta por igual em todos os aspectos da vida cultural possibilitando a criação artística, científica e técnica. Neste sentido, absolutamente tudo o que nos rodeia e foi criado pela mão humana, todo o mundo da cultura, a diferença do mundo da natureza, tudo é produto da imaginação e da criação humana, baseada na imaginação.

Vale destacar que ao enfatizarmos a importância da imaginação, não partimos do pressuposto de que essa capacidade emerge espontaneamente nos pequenos, como se fosse uma característica naturalmente presente na infância. A teoria vigotskiana deixa claro que o ato criador depende da riqueza das experi-

ências anteriores do indivíduo e se apoia fundamentalmente na recombinação de elementos e recursos vivenciados pela criança. Assim, para que se alcance um superior grau de desenvolvimento, o ato intencional do professor é de fundamental importância, seja oferecendo a liberdade de imaginar e expressar suas ideias, como ampliando as referências artísticas e culturais, ou organizando a atividade da criança de modo que ela possa exercer e exercitar o ato criativo.

Ao mesmo tempo, é preciso ter claro que a intervenção intencional do professor no campo da Arte, em particular no que se refere aos conteúdos do eixo fazer artístico, não deve ser confundida com a intervenção direta e contínua no trabalho da criança, muito menos com a “pressa” por desenhos figurativos ou garatujas mais ordenadas. É fundamental que a criança possa explorar, experimentar, descobrir, testar suas próprias capacidades, recomeçar, ajustar suas ações e operações etc. Mas também é importante que progressivamente consiga produzir efeitos estéticos a partir de condições determinadas e delimitadas e em função de um determinado propósito. Dessa forma, a intervenção docente se dá:

a) por meio da proposição de tarefas ou atividades, com objetivos e materiais definidos (suportes, riscadores etc.), colocando progressivamente desafios para a produção estética das

crianças e evidenciando as diversas possibilidades para potencializar suas produções, em relação às cores, espaço, organização, composição, etc.;

b) pelo incentivo e auxílio durante a execução das ações mediante a necessidade da criança, por meio da observação e escuta atenta, com perguntas sugestivas, explicações ou oferecimento de referências não como modelos únicos;

c) pela posterior exposição, leitura e análise coletiva do que foi produzido, permitindo que as próprias crianças aprendam estratégias de avaliação e (re)significação de suas produções que colaborarão para enriquecer produções futuras. Com esses movimentos, contribuímos com a formação das premissas necessárias para a composição artística.

Nesse processo, é importante valorizar não apenas o produto final da criança, mas também o dinâmico percurso pelo qual busca suas criações, levando em consideração sua individualidade. “Toda criação na arte envolve um processo de transformação, processo essencialmente dinâmico, flexível e não linear” (OSTROWER, 1998 p. 55).

Por fim, destacamos que a trajetória do fazer artístico da criança é pontuada por diversos movimentos, podendo acontecer durante todo seu percurso de desenvolvimento, ou seja, em diferentes idades, dependendo do meio em que está inserida e conseqüentemente da ação mediadora do educador para instigar o desenvolvimento da mesma. Assim sendo, é possível trabalhar este processo desde o berçário, de forma que o educador delinear um planejamento com propostas significativas em que a criança possa explorar todos os sentidos e a própria curiosidade em relação ao mundo que a cerca, através de brinquedos, objetos e do próprio corpo.

Objetivos do Eixo Fazer Artístico

- Viver processos de criação exercitando a imaginação, a ousadia e a pesquisa.
- Criar com autoria e liberdade usando diferentes recursos artísticos para expressar suas ideias.
- Expressar de forma oral/gestual/corporal/gráfica as sensações produzidas a partir da exploração de materiais e leituras de imagens e de mundo.
- Exercitar a gestualidade por meio do desenho, da pintura, da escultura.
- Ampliar referências e as possibilidades de construção de formas artísticas incentivando a imaginação e soluções criativas
- Explorar possibilidades de posturas, gestos e ritmos corporais.

Conteúdos do Eixo Fazer Artístico - INFANTIL II e III

Gestualidade (tarefas exploratórias).

Registro gráfico (garatujas).

Elementos da sintaxe visual (texturas e cores).

Pintura e construções tridimensionais (sensações táteis, olfativas e visuais).

Conteúdos do Eixo Fazer Artístico - INFANTIL IV e V

Gestualidade (tarefas exploratórias).

Registro gráfico: garatujas, formas primitivas, mandalas, sóis, girinos (novas operações gestuais).

primeiras figurações que nascem das garatujas: figura humana (proporção e movimento), casas, elementos da natureza, etc.

Elementos da sintaxe visual (pontos, linhas, formas, superfície, cores, volume e espaço).

Composição/Efeitos visuais (texturas, tonalidades, nuances, relação figura/fundo, planos).

Pintura (explorações e procedimentos):

Pintura com as mãos.

Pintura utilizando ferramentas tradicionais e alternativas (pincel, rolo, esponja, palitos, etc.).

Modelagem e escultura (volume, bidimensional/tridimensional, construção, massa, etc.).

Tempo e espaço nas narrativas visuais e na natureza (bebê, jovem, idoso, expressões de alegria, tristeza, primavera, outono, inverno, verão, etc.).

MATERIALIDADE

O eixo *materialidade* se apresenta em intersecção com os eixos anteriores, *percepção e sentido e fazer artístico*. Apesar de, contemporaneamente, algumas obras não apresentarem fisicalidade, por serem compostas por recursos digitais/virtuais, esta é uma característica bastante marcante nas Artes Visuais e deve ser explorada e ampliada ao longo de toda a educação escolar, isso porque a mate-

rialidade é uma dimensão fundamental tanto nos processos de criação quanto de apreciação artística.

A combinação de materiais é uma constante nos trabalhos artísticos, pois cada material dá forma, textura e consistência à criação. A materialidade refere-se aos suportes, instrumentos e matérias, como elementos fundamentais para a criação artística, podendo ser industrializados ou alternativos. A manipulação de objetos e materiais é uma constante também nas práticas educativas infantis e apresenta-se como momento propício de experimentação e exploração de possibilidades criativas que devem ser intencionalmente pensadas pelos educadores.

Cada material possui as suas propriedades e qualidades específicas diferenciadas que o faz ser o que é, qualidades que ao estarmos na presença de uma determinada qualidade de matéria esta provoque uma ressonância no nosso corpo que gera efeitos de sentido particulares. (BARRIOS, 2009, p.1321)

Consideramos objeto de estudo desse eixo os seguintes elementos:

- **Suportes:** tudo o que segura ou sustenta as produções artísticas (chão, parede, objetos variados, corpo, telas, papéis e tecidos de diversas qualidades, cores, tamanhos, etc.).
- **Instrumentos:** aquilo que usamos para pôr em prática a obra (pincéis, tesouras, grampeador, furador, pente, escovas, lápis, caneta, giz, carvão, gravetos, corpo, buchas, esponjas, etc.).
- **Matérias:** o que utilizamos para que a obra seja realizada e finalizada (tintas, massas, papéis, argila, cola, além de matérias não convencionais como areia, barro, sementes, melecas, etc.).

É importante que a criança entre em contato com a materialidade, que seja desafiada a explorar todas as suas possibilidades. Sentir a consistência, textura, temperatura e demais características dos materiais, suportes e ferramentas, experimentando, observando e mantendo um diálogo entre o corpo e esses elementos. Deve-se levar em conta que a exploração, um grande desejo da criança, é fator promotor de desenvolvimento humano agregando maior qualidade na relação entre criança e meio.

Objetivos do Eixo Materialidade

- Explorar, experimentar, confeccionar e se apropriar de diferentes materiais – tradicionais e alternativos – no fazer plástico-visual em propostas artísticas.
- Experimentar, explorar e se apropriar de diferentes suportes – tradicionais e alternativos – na realização de trabalhos expressivos.
- Explorar e apropriar-se de diferentes instrumentos/ferramentas no fazer artístico, criando novas possibilidades de uso.
- Reconhecer as potencialidades de novas mídias e tecnologias na produção das artes visuais.

Conteúdos do Eixo Materialidade - INFANTIL II e III

Ferramentas: lápis, giz de cera, giz de lousa, carvão, corpo, mão, dedo, bucha, esponja, elementos naturais (tijolo, pedra, torrão de terra, graveto, folha), etc.

Matérias: massa industrializada e/ou artesanal, cremes e melecas, tinta (guache, pintura dedo, aquarela, nanquim, etc.), anilina, carvão, gelatina, misturas com elementos da natureza (areia, terra, argila) etc.

Suportes: papéis, plásticos, papelão, chão, corpo, parede, etc.

Conteúdos do Eixo Materialidade - INFANTIL IV e V

Ferramentas: giz de cera, giz de lousa, carvão, elementos naturais (tijolo, torrão de terra, gravetos, pedra, folhas), colher, pinceis dos mais variados tamanhos e formatos, grafite e a afins, sucatas, colas diversificadas (industrializadas e artesanais), velcro, barbante, fitas colantes (Infantil V: tesouras, réguas, grampeador, furador), etc.

Suportes: papel, plástico, papelão, chão, corpo, parede, tecidos (espessuras, texturas, cores, formatos, tramas diferentes), madeira, tronco de árvore, muro, objetos diversos, telas, etc.

Matérias: massa industrializada e/ou artesanal, cremes e melecas, tinta (guache, pintura dedo, aquarela, nanquim, etc.), anilina, carvão, gelatina, misturas com elementos da natureza (areia, terra, argila) etc.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

¹As expressões reprodução e repetição não devem ser interpretadas aqui como memorização ou cópia, já que não se trata de uma reprodução mecânica, mas sim, ações únicas ou singulares, que a criança reproduz para organizar sua aprendizagem. Autores como A. Leontiev e V. Davídov enfatizam: “reprodução” deve ser interpretada aqui para significar que a pessoa recria as práticas humanas historicamente desenvolvidas. Por exemplo, quando alguém aprende a dirigir, até certo ponto há uma reprodução de práticas historicamente desenvolvidas pelo homem, mesmo que haja pequenas variações em como cada indivíduo percebe esta ação. O sujeito reproduz e repete uma atividade prática ou cognitiva adequada à atividade humana precedente para incorporar, criar e recriar uma nova prática, transformando a realidade.

²A Escola Espaço Pedagógico existiu e funcionou por treze anos na cidade de São Paulo e sete anos na cidade de Bauru-SP. Ofereceu curso de especialização tipo lato-sensu para educadores, além de assessorias, palestras, cursos pontuais-temáticos e projetos institucionais com diferentes objetivos para escolas e instituições sócio-educativas.

“A criança olha, cheira, toca, ouve, se move, experimenta, sente, pensa... Desenha com o corpo, canta com o corpo, sorri com todo o corpo. Chora com todo o corpo. O corpo é ação/pensamento.” (MARTINS, 1998, p. 96)

Considerando os eixos acima expostos, apresentamos a seguir orientações e proposições para a prática pedagógica organizadas a partir das diferentes formas de expressão do campo das Artes Visuais: desenho, pintura, modelagem, construções tridimensionais, escultura, recorte, colagem. Como poderá ser percebido por você, professor, em cada uma das formas de atividade, encontram-se articulados percepção e sentido, fazer artístico e materialidade.

Lembramos que não se trata de *atividades* a serem seguidas aleatoriamente ou *técnicas* a serem aplicadas. Apresentaremos modelos sobre os quais o educador possa refletir e adequá-los a sua prática de forma contextualizada, sequenciada e significativa, de acordo com a faixa etária do grupo, seus interesses e necessidades, levando em consideração a importância da repetição, da constância e do objetivo que se deseja alcançar¹.

As orientações abaixo relacionadas estão baseadas em uma tentativa de articulação entre a concepção histórico-cultural e em práticas orientadas e assessoradas pelas professoras e pesquisadoras Gisa Picosque e Mirian Celeste Martins em cursos de formação no Espaço Pedagógico². Além disso, no processo de formulação dessas orientações, o coletivo de professores responsável pela tarefa enfrentou o desafio de incorporar ideias, proposições e contribuições dos autores de referência no ensino das Artes Visuais, como Georges-Henri Luquet, Viktor Lowenfeld e Rhoda Kellog articuladas – ou subordinadas – à concepção histórico-cultural e histórico-crítica de desenvolvimento e ensino. Se é fato que os referidos autores convergem a uma visão espontaneísta do ensino da Arte (TRINDADE, 2011)³, a teoria histórico-cultural lança as bases para a superação dos enfoques espontaneístas no campo do desenho e da arte em geral, mas ainda carece de uma sistematização mais aprofundada acerca do desenho infantil e demais formas de

produção artística visual na infância. Por essa razão, os teóricos clássicos do campo são utilizados como referência em nossa proposta pedagógica, mas buscando incorporar suas proposições específicas à nossa concepção de desenvolvimento como processo que se produz a partir das mediações sociais e culturais.

DESENHO

O desenho tem um importante papel na construção do processo de significação, precedido pela rabiscação, que é a fase inicial do grafismo. Tal qual a atividade do brincar, o desenho tem suas características iniciais através da ação, repetição e exercício. Ela volta sua criação para a ação em si, coloca no papel o próprio gesto, por não carregar ainda a intenção simbólica.

Ao primeiro contato com os riscadores, a criança pequena apenas explora os instrumentos, levando-os a boca, observando, e experimentando a capacidade do objeto. Ela garatuja com todo o corpo, com gestos, movimentos e rabiscos, mas ao descobrir que o instru-



Figura 2: Desenho com duas mãos. Fonte: EMEI Gilda dos Santos Improta.

³Afirma Trindade (2011, p.195) que “autores como Luquet, Lowenfeld, Meredieu e Kellogg, fortemente reconhecidos por seus estudos sobre o desenho infantil e frequentemente tidos como referências nas práticas de ensino do desenho, convergem a uma perspectiva espontaneísta deste ensino, pois, em geral, não obstante suas peculiaridades, consideram que o desenvolvimento do desenho segue as leis naturais do desenvolvimento infantil.”

mento é capaz de deixar marcas em uma determinada superfície, passa a exercitar mais a ação, rabiscando compulsivamente.

Parece uma simples atividade, mas ao fazer seus experimentos gráficos, a criança está colocando seu pensamento em ação, num movimento de pesquisa exploratória e repetitiva em busca de novas ideias, novos traçados, a fim de se apropriar do conhecimento adquirido. E pode ser desafiada, utilizando, por exemplo, as duas mãos para o traçado.

É possível criar espaços em que os pequenos possam usar os sentidos, tocar, cheirar, amassar, perceber texturas, etc. Permitir que utilizem vários instrumentos e materiais (giz, lápis, canetas, etc) para realizar seus experimentos e aguçar os sentidos (cores, texturas, cheiros) em diferentes suportes (papeis amplos, parede, chão, etc.) porém, sem focar na busca de linhas, formas ou figuras, mas sim no prazer que esta ação lhe proporciona.

Inicialmente seus rabiscos são desordenados, um emaranhado de linhas sem nenhuma intenção de criar desenhos ou formas. A garatuja demonstra toda a gestualidade da criança, os gestos amplos e desordenados no desenho, podem ser claramente observados também nas brincadeiras e na interação com outros elementos (instrumentos musicais, massa de modelar, tinta, movimento, etc), ela garatuja em toda sua extensão.

Na pesquisa e repetição, a criança se apropria deste conhecimento, sendo que ao educador, cabe observar este movimento a fim de propor intervenções significativas para que ela avance qualitativamente, esgote as possibilidades da pesquisa e potencialize o exercício de uma ação imaginária, para representar aquilo que conhece, imagina e não o que vê ou o que o adulto lhe sugere.

O simples ato de oferecer espaços para desenhar é uma ação importante, porém como já foi ressaltado, certas ações intencionais do professor potencializam sobremaneira o desenvolvimento dos pequenos. Variações de tamanhos de papel, de cor e textura, com ou sem intervenções como colagem de algum material ou mesmo furos no suporte, por exemplo. Pensando na necessidade da criança rabiscar, uma interessante estratégia é a utilização da música, que além de atraí-la auxilia-a na forma de expressar em diferentes ritmos. O professor pode propor que o educando se expresse graficamente a partir de diferentes sons e ritmos. Que movimentos despertam ao som rápido, ao mais lento, ao ritmo romântico, ao samba, etc.?

Para os pequenos, uma boa estratégia é distribuir suportes grandes pelo espaço (paredes e chão) e sugerir que mudem de lugar assim que mudar o ritmo, a altura ou o timbre do som.

A mudança de postura, posição e suporte constituem uma importante inter-



Figura 3: Desenho com giz no chão. Fonte: EMEI Maria Alice Seabra Prudente.



Figura 4: Desenho com giz cera na parede. Fonte: EMEI Maria Alice Seabra Prudente.

venção: propor que a criança desenhe em diferentes superfícies ou em diferentes posições é uma forma de ampliar o conhecimento e descobrir novas formas.

Envolver o tronco de uma árvore com o papel que será utilizado como suporte, pregar na parede, colocar no chão, no parque, em caixas, etc., assim como criar quadros ou ladrilhos com texturas diferentes para que a criança possa explorar, manipular, pisar e falar sobre as sensações vivenciadas.

A partir da construção e da brincadeira com diversos tipos de brinquedos, como piões, pipas, bolinhas de sabão, bacias com água, o professor pode propor que o grupo observe o movimento que estes produzem e represente-os no papel; propor o trabalho em diferentes formatos de suporte (redondo, quadrado, oval, comprido, minúsculo, grande, rasgado, amassado, furado, picotado, etc). Sugere-se ainda, oferecer como suporte uma embalagem de pizza e propor que coloque os ingredientes da mesma (tomate, azeitona, cebola, etc), lembrando que o objetivo aqui, não é reprodução mecânica de bolinhas ou formas fechadas, mas sim a ampliação do fazer artístico da criança o que o suporte e as indicações do professor podem ampliar no seu desenho.

Não deve haver aqui uma preocupação com um produto final ou um desenho para apresentar aos pais ou montar um portfólio. O mais importante é inse-

rir a criança neste processo, que mais do que deixar marcas no papel, precisa ser incentivada a explorar, vivenciar, sentir, ver e conhecer a materialidade.

Assim, torna-se desnecessário questioná-la sobre o que desenhou ou sugerir que dê significados aos seus rabiscos. Ela rabisca pelo prazer que a ação lhe provoca, uma deliciosa descoberta que repete constantemente como forma de apropriação. Segundo Edith Derdiky (1990, p 119) **“A criança não desenha o que vê, mas o que sabe o que sente. Seu saber é seu sentir e perceber”**.

Da *gestualidade a criança avança* para a *construção de imagens* e junto com a representação gráfica utiliza-se da linguagem, muitas vezes, antecipando ou planejando o que ainda vai representar. Segundo Vigotski (1988), o simples planejamento desta ação traz consigo um determinado grau de abstração, que recorre à memória para construir seu desenho.

A criança passa a representar símbolos, mas ainda não representa a realidade. Repete as mais variadas formas (bolinhas, tracinhos, risquinhos), com a mesma insistência anterior que, combinadas umas às outras (resultado de suas pesquisas gráficas), vão tomando forma de “pessoas” e “coisas”.



Figura 5: Pesquisa gráfica. Fonte: EMELI Maria Izolina Theodoro Zanetta.



Figura 6: Pesquisa gráfica. Fonte: EMELI Maria Izolina Theodoro Zanetta.

Segundo pesquisas sobre o desenho realizadas por alguns autores como Derdiky e Martins, referendadas pela prática pedagógica, as crianças começam a desenhar mandalas e sóis, combinações entre as linhas circulares e longitudinais, dando origem aos girinos. Esta é a gênese da forma humana, geralmente representada por uma forma circular. Imensos olhos, raios espetados representando os cabelos e linhas simulando os membros superiores e inferiores são inseridos nessa forma.

A criança desenha o todo, o que conhece e o que vê e não detalhes, por isso, na maioria das vezes os braços e as pernas saem dessa forma circular, muitas vezes interpretada pelo adulto como sendo uma cabeça, e se questionada sobre esta ação, nota-se que esta representa também o corpo. Entende-se que a apropriação da forma humana é a principal base para estruturar seu desenho na busca de novas representações.

Neste movimento algumas intervenções tornam-se interessantes para o de-

envolvimento da criança, como por exemplo: estabelecer uma interferência na folha (diferentes formas, linhas, tramas...) para que desenhe sobre esta; propor brincadeiras em que ela possa desenhar com o próprio corpo na areia, deixando marcas pelo chão.

Partindo de coleções, é possível brincar e observar, texturas, linhas e desenhos de frascos, latas, retalhos de tecidos, flores, que trazem diferentes formas; carimbar com a sola do calçado no papel para observar as marcas; propor que a



Figura 7: Desenho com elementos da natureza.
Fonte: EMEI Maria Alice Seabra Prudente.



Figura 8: Desenho com elementos da natureza. Fonte:
EMEI Maria Alice Seabra Prudente.

criança desenhe e desmanche usando palitos, pedras gravetos, folhas de plantas e árvores, contas, barbantes, correntes; desenhar com gravetos em caixas de areia ou no chão; construir jogo da memória com as próprias garatujas; desenhar linhas tristes, alegres, reboletes, bravas, etc.



Figura 9: Construção com objetos. Fonte: EMEI Maria Alice Seabra Prudente.

Montar caixas com *“brinquedos que não são brinquedos”*, tais como: pentes, pincéis, penas, escovas, retalhos de tecidos, tampinhas, frascos, toquinhos, latas, fitas, barbantes, sementes, potes, etc, constitui uma excelente intervenção para que a criança possa brincar e transformar objetos no que manda a sua imaginação.

A representação da figura humana consiste numa tomada de consciência.

(...) para a criança, a consciência de si depende da percepção de um eu que se distingue de um outro. Qual é a fronteira entre o eu e o mundo exterior, para a criança? A criança confunde essas divisórias, promovendo uma fusão contínua entre o dentro e o fora, entre o psíquico e o físico, confirmando a ausência de um dualismo

que instrumentalize o recorte de sua figura no mundo. Como será que a criança registra no papel suas tomadas de consciência, essas frestas e passagens perceptivas que promovem um contínuo despertar? E como será que a criança constrói suas configurações gráficas em que transparece a noção desse limiar entre um mundo interior e um mundo exterior? A construção da figura humana, em sua gênese, é um ótimo pretexto para observarmos o mapa da ampliação da consciência, através de um documento gráfico vivo e orgânico; é um convite para flagrarmos o processo de construção da visão de mundo da criança. (DERDIKY, 1990, p.104).

Esta conquista representa a essência (o todo) das formas que a criança percebe e sente no mundo e não ainda o que capta da realidade. Não há aqui nenhuma preocupação com a proporção dos desenhos, a organização no papel, cores reais ou linhas de base. Surge a gênese da figura humana, que em relação a esta, Derdyk salienta: “a criança rabisca, rabisca e rabisca, e num piscar de olhos descobre no rabisco uma ‘gente’, uma semente”.



Figura 10: Desenho com elementos da natureza.
Fonte: EMEI Maria Alice Seabra Prudente.



Figura 11: Desenho com sucatas. Fonte: EMEI
Maria Alice Seabra Prudente.

Observar o corpo no espelho, montar a figura humana com palitos, elementos da natureza (gravetos, palitos, tampinhas, folhas, pedras...), formas geométricas, sucatas; compor e decompor a figura humana, fazer seu autorretrato, colar partes de vestimentas (shorts, camisa) constituem intervenções próprias para este momento, para que a criança perceba as “partes” que compõem o esquema corporal.

Em suas representações futuras, a intenção é a busca de novos símbolos. Por vezes usam linhas serrilhadas na intenção de escrever seu nome ou dar nome aos

seus desenhos, demonstrando que já diferencia a letra do desenho. Há o início da compreensão da escrita enquanto função social.

Em continuidade a suas representações gráficas e resultado de intervenções propícias, lhe é garantida uma nova conquista em suas produções, ou seja, a organização do espaço no suporte, com certa orientação espacial, constituindo regras e uma preocupação com novos elementos gráficos, organizando tudo o que se refere ao espaço e céu, na linha superior da folha, enquanto as coisas da terra na linha de base.

Ao centro, geralmente, a criança ocupa o espaço com novas temáticas, compondo cenas e paisagens, evidenciando figura e fundo, numa composição lógica, interagindo os temas.

Ela é capaz de combinar traços e com eles dar forma aos seus desenhos, usando-os com mais regularidade, representando o que sente e pensa sobre as coisas. Há também uma maior preocupação com as cores, não mais apenas como exploração e descoberta, mas com a intenção de registrar com mais proximidade da realidade. A figura humana ganha proporção, movimento, transparência e massa corpórea, despertando o interesse para novas formas.

Sugere-se aqui que o professor proponha desafios em que a criança possa buscar nas figuras humanas as mais

diversas expressões: tristeza, alegria, medo, dor, etc; tipos de cabelos, culturas e etnias diferentes, pessoas gordas, magras, jovens, velhas, etc., desenhe cenas do cotidiano; use diferentes tipos de linhas (uma árvore com linhas retas, uma casa redonda, uma pessoa com formas triangulares, etc); construir símbolos que expressem sentimentos, emoções e as mais diversas sensações (como seria a representação de uma casa alegre? Uma árvore infeliz? Uma cadeira brincalhona? Uma flor gorda?).

Outra interessante possibilidade é a proposta de produzir coletivamente, gerando uma única produção, ou seja, uma criança inicia um desenho e a outra continua. Assim como, propor momentos em que o grupo possa apreciar as produções dos amigos, classifique-as segundo um critério.

Pode-se também propor que desenhem a partir de um ritmo e a partir do imaginário (monstros, seres que não existem, plantas imaginárias, etc). Assim como um ditado de formas para alimentar o imaginário: desenhe um monstro, ele tem duas cabeças, três pernas, muito cabelo, um longo rabo, apenas um dente, sua boca está aberta, tem sete dentes, é gordo, magro, peludo, etc.



Figura 12: Desenho/ ditado monstros.
Fonte: EMEI Maria Alice Seabra Prudente.



Figura 13: Desenho/ ditado monstros.
Fonte: EMEI Maria Alice Seabra Prudente.

Com o desenvolvimento do desenho, intensifica o desejo da criança escrever. Por vezes, suas produções vem acompanhadas de escritas ou letras que representam a história de seu desenho, demonstrando uma maior compreensão da função social da escrita.

A organização do espaço físico da sala de aula é de extrema importância em todas as faixas etárias. Assim, torna-se imprescindível compor um espaço em que a criança possa ajudar o professor organizar os materiais de artes com autonomia, sempre ao alcance das mãos e dos olhos dos pequenos, para que possam escolher os materiais que mais lhe atraem ou desejam. Assim, é importante deixar suportes e riscadores à vontade, para que possam repetir o trabalho quantas vezes queiram.

PINTURA

A pintura expressa e comunica ideias, sentimentos, emoções, que desenvolve a criatividade e a imaginação. Dirigida pela sensibilidade é uma forma estética de comunicação. Sua marca de expressão é a utilização de pigmentos líquidos ou pastosos que constroem formas e não apenas preenchem contornos.

A pintura, com suas cores vivas, formas espontâneas, é uma linguagem flexível, direta, que expressa formas conotativas e/ou denotativas. Assim como no desenho, na pintura a criança passa por variados movimentos: faz seus experimentos e pesquisa com os dedos, as mãos, o corpo, o pincel, as escovas, os tecidos, dentre outros instrumentos e materiais. Esta trajetória deve receber um olhar especial do educador. Segundo Rhoda Kellogg, são quatro os movimentos experienciados pela criança na trajetória expressiva da pintura: interesse inicial, espalhamento, estágio do propósito e estágio do pictórico.

(...) há quatro estágios no trato com a pintura a dedo. A criança passa de um primeiro interesse inicial – quando mexer com a tinta é mais importante do que deixar seu registro no papel – para o espalhamento, trabalhando prazerosamente no cobrir a folha, misturando cores, às vezes com um único dedo, depois utilizando as

duas mãos. Variar as cores, a temperatura da tinta e oferecer instrumentos como palitos, pentes, escovas, podem incentivar explorações não só táteis, mas também visuais. Das várias experimentações exercitadas, a criança iniciará o estágio do propósito, quando busca as marcas, e quando possibilitar a mudança frequente de suporte pode incentivar as formas e as cores mais límpidas. O último estágio é o pictórico, quando as formas são representativas, pertencendo ao segundo movimento. As crianças maiores, mesmo adolescentes ou adultos, podem passar por esses quatro movimentos na mesma sessão de trabalho. Provavelmente, partirão da experimentação desse primeiro movimento para criações mais intencionais e simbólicas. (MARTINS, 1998, p. 100)

O primeiro movimento, como em todas as linguagens, é experimentação a partir dos sentidos, ela garatuja, explora os instrumentos e suportes, se deliciando com as sensações que os movimentos e a textura destes elementos podem lhe proporcionar.

O contato com os materiais de pintura proporciona à criança enorme prazer, sendo que o grande encantamento é com a sensação tátil provocada, assim, a matéria ocupa maior interesse que os instrumentos e o suporte.



Figura 14: Pintura. Fonte: EMEI Maria Alice Seabra Prudente.

Desta forma, o professor pode distribuir em pratos ou potes tintas comestíveis, gelatinas, sagus... para que experienciem e percebam as diferenças, texturas, viscosidades, cores, etc.

Seu maior interesse é o contato e não o resultado deste no suporte. Cheirar, tocar, manusear e brincar com estes materiais deve fazer parte das atividades propostas aos pequenos, pois a partir dos sentidos ela formula novas hipóteses e se apropria das impressões, percepções e sentimentos expressando assim as habilidades já conquistadas até o momento.

É interessante criar um espaço em que os pequenos possam se divertir explorando a materialidade e propor momentos em que possam explorar prazerosamente diversos tipos de tintas, melecas, misturas, para instigar a curiosidade e as sensações vivenciadas; desafiá-los a observar e a comparar a mistura de tintas em frascos transparentes; espalhar bacias ou pratos com tintas e melecas diversas para que possam brincar com estas (pode oferecer retalhos de tecido, potes, colheres, brinquedos, etc); forrar um plástico grande no chão ou na parede, para que possam sentir a materialidade com todo o corpo; preparar tintas e melecas com texturas, temperatura e viscosidade diferenciadas; acrescentar arroz, sagu, feijão, farinha, pedras, palitos, papéis e outras propriedades na tinta; aquecer ou resfriá-la. Lembrando que o importante é permitir a exploração e o contato com a materialidade e não as marcas no papel ainda.



Figura 15: Pintura com os pés. Fonte: EMEI Maria Alice Seabra Prudente.



Figura 16: Momento exploratório. Fonte: EMEI Maria Alice Seabra Prudente.

Conforme a criança vai se apropriando dos elementos, amplia seus conhecimentos e faz novas conquistas. O que pode parecer sujeira, bagunça ou trabalho demais, atrai deliciosamente a criança, provocando-lhe novas sensações e se não permitirmos que ela vivencie estes movimentos, corremos o risco de empobrecer este momento tão próprio e lúdico da educação infantil. Portanto, o que é de extremo prazer para a criança não poderá se transformar em momentos de agonia e tortura para o professor.

Inicialmente ela coloca apenas os dedos na tinta, com receio de sujar-se ou com asco ao material, aqui é importante a intervenção do educador como forma de apresentar os materiais, instrumentos e suportes e suas possibilidades de pesquisa, manipulando a materialidade junto com a criança.

Espalhar a tinta por toda uma superfície passa a ser mais atrativo, o contato que era feito apenas com as pontas dos dedos dá lugar às mãos, pulso, braços, cotovelos... Enfim, experimenta novas sensações com as diversas partes do corpo, momento este propício para oferecer tintas com texturas e temperaturas diferentes, para alimentar seu imaginário, despertar a curiosidade e incentivar a explo-

ração tátil para que ela possa fazer suas pesquisas através dos sentidos.

Em contato com a tinta, a criança descobre que é possível deixar marcas em determinadas superfícies que ficam impressas pelas paredes, vestimentas, pelo corpo todo, denunciando um novo avanço em sua aprendizagem.

A forma e as cores que estas marcas deixam, atraem a atenção e inicia-se a pesquisa e os exercícios em busca de novas marcas. Aqui, é importante oferecer uma variedade de instrumentos para exploração e descoberta de novas marcas.

Além dos materiais convencionais e industrializados, como guache, pintura a dedo, tela, papel, é possível oferecer ao grupo novas possibilidades de pesquisa, tanto nos instrumentos quanto nos suportes que resultem em criações próprias, individuais ou coletivas. A natureza é um excelente meio de pesquisa, onde podemos buscar novas formulações de tintas, podendo ser utilizados em diferentes suportes.

Com a descoberta das marcas, suas produções vão tomando formas, aparecendo linhas e cores mais definidas. É possível desenvolver um trabalho em que a criança tenha oportunidade de conhecer e entrar em contato com os códigos referentes à linguagem da arte, aproveitando a riqueza de traços, linhas, pontos, texturas, cores e formas representados em suas produções.

Os elementos, objetos, natureza, sola dos calçados, tecidos, obras artísti-

cas e as próprias produções do grupo, são importantes fontes de pesquisas, na busca, observação e leitura dos elementos que compõem a linguagem da arte.

A proposta neste movimento é para que ofereça novos instrumentos como palitos, tecidos, papéis, rastelinhos, colheres, para a criança expressar e explorar a materialidade.

As figurações anunciam a conquista de um novo avanço no desenvolvimento desta trajetória expressiva, podendo nesta fase, oferecer novos instrumentos (pincéis de diversos formatos e tamanhos, espátulas, etc) para que a criança utilize em seu novo processo de criação. O pincel, por exemplo, inicialmente é utilizado pela criança como um mero riscador, manuseando-o como fosse um lápis de colorir ou esfregando-o sobre o suporte.

Por ter novos instrumentos inseridos na utilização de suas produções, ela volta à experimentação, garatujando com estes. Sua intenção é apenas explorar e conhecer o novo elemento, o efeito produzido ainda não lhe traz interesse.

Este instrumento de trabalho auxiliará na busca de novas formas e figuras, momento em que poderá trabalhar os elementos da linguagem da arte enquanto forma de expressão, sendo um excelente recurso na percepção das linhas, formas, cores, texturas, etc.

A apresentação de diferentes instrumentos é uma intervenção importante para incentivar a criança em suas

pesquisas visuais, pois amplia suas possibilidades de comunicar suas ideias, pensamentos e emoções, assim como desenvolver a criatividade e imaginação.



Figura 17: Leitura de imagem. Fonte: EMEI Maria Alice Seabra Prudente.

Aqui, é interessante trabalhar com a leitura de imagens e a representação com os elementos da linguagem da arte. As culturas indígenas e africanas são excelentes recursos para que a criança inicie a busca de formas e linhas com o novo instrumento de trabalho, devido a riqueza de elementos artísticos das obras e vestimentas.

Ao compor, a criança aguça seu imaginário, pois pintar é diferente de desenhar com o pincel. Os borrões, formas, manchas têm diferentes significados para ela e a composição, a mistura de cores e os experimentos, tornam-se mais espontâneos do que o desenho, trazendo uma nova expressividade.

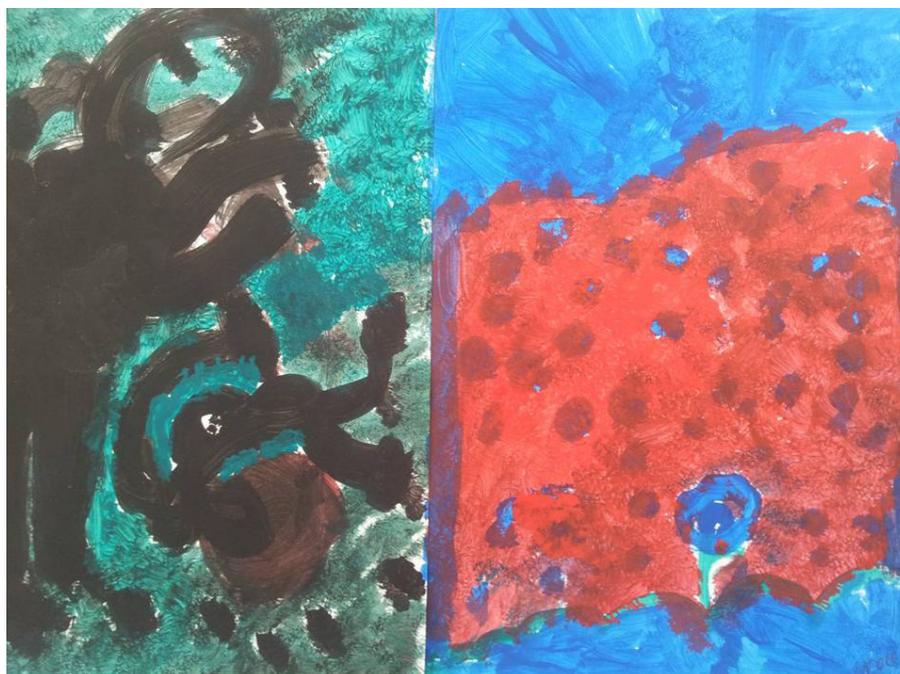


Figura 18: Pintura - expressão da tristeza e da alegria. Fonte: EMEI Maria Alice Seabra Prudente.

A partir de intervenções apropriadas e significativas do professor, a criança será capaz de expressar sentimentos e emoções valendo-se desta nova linguagem, sendo assim, é importante propor desafios em que os pequenos possam construir novas representações, como por exemplo: quais cores, formas, linhas podem representar a tristeza? Quais cores representam a alegria? Como seria pintar o seu medo?

Nesse processo a criança faz novas descobertas e suas produções vão ficando mais límpidas, é capaz de perceber e diferenciar figura e fundo e compor cenas interligadas entre si. Muitas vezes, nesse período, junto com os desenhos mais sistematizados, surgem também os estereótipos, casas, flores, árvores e pessoas, como se fossem copiados de uma “forma”.

Cabe ao educador, trabalhar no processo de “desestereotipização” dos desenhos infantis, valendo-se de diferentes recursos, tendo como ponto de partida para o desenvolvimento estético e artístico, o ato simbólico, que permite que a criança reconheça que os objetos persistem, independentes de suas formas física e imediata, indo além do que se vê.

A leitura de imagens e a representação de diferentes obras de arte auxiliam na percepção de mundo, pois a criança desvenda o mundo através das imagens e símbolos que ilustram o seu cotidiano e assim vai conhecendo melhor a si própria, compreendendo a cultura na qual está inserida que, ao comparar com outras produções e através da mediação do professor, amplia seu conhecimento.

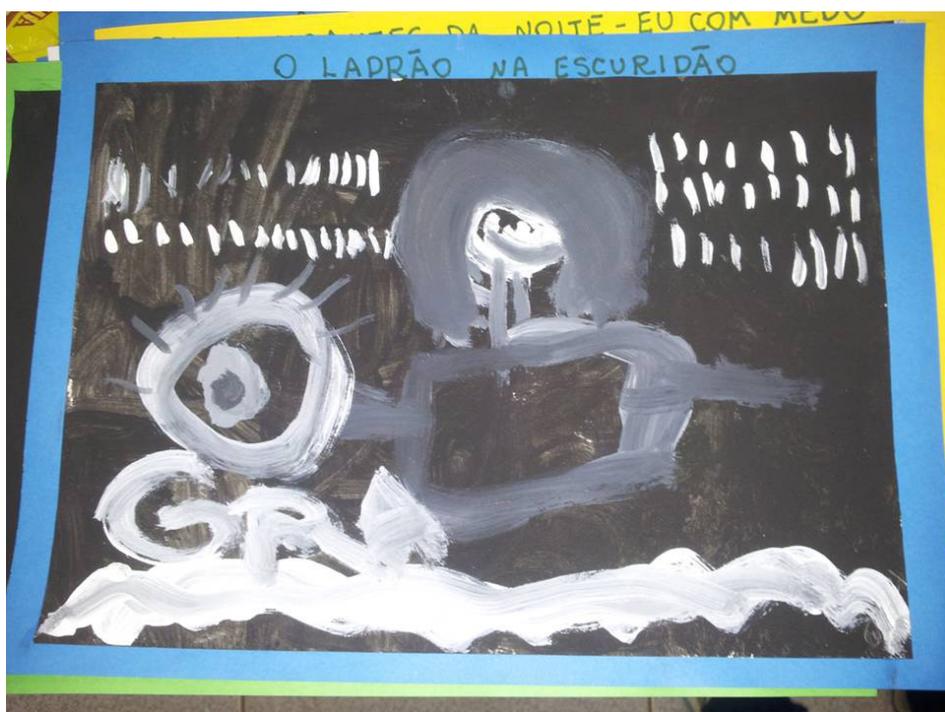


Figura 19: Projeto Guernica (expressão do medo). Fonte: EMEI Maria Alice Seabra Prudente.

Os símbolos representam o mundo a partir das relações que a criança estabelece consigo mesma, com as outras pessoas, com a imaginação e com o entorno. Portanto, é papel da escola valorizar a produção infantil e permitir que estas sobreponham os estereótipos ainda tão disseminados no mundo escolar.

Segundo Deheinzelin e Lima (1990, p. 141) "as produções artísticas das crianças também pertencem ao patrimônio da humanidade, e como tal deverão ser considerada pelos professores." Desta forma, uma maneira de valorizar as produções infantis e concebê-las enquanto patrimônio cultural é utilizá-las na decoração da Unidade Escolar, já que este é um espaço de direito da criança. É pertinente que seja decorado com suas produções, como projetos que interferem e se fixam no espaço (grande painéis ou grafites, por exemplo) ou mesmo produções temporárias.



Figura 20: Leitura de imagem de jornal EMEI. Fonte: EMEI Maria Alice Seabra Prudente.



Figura 21: Leitura de imagem. Fonte: EMEI Maria Alice Seabra Prudente.

LEITURA DE IMAGEM

A criança está cercada de imagens de todo tipo. São diferentes tipos de carros, pessoas que se vestem com os mais variados modelos, usando diferentes adereços, outdoors com propagandas, pichações, imagens na televisão, cinema,

computador, fotos, jornais, revistas, capas de cadernos, objetos, frascos de perfumes, bebidas, etc.

Todos estes elementos visuais, que estão o tempo todo no dia a dia da criança, trazem importantes informações sobre a cultura a qual vivenciamos, além de ser uma rica fonte visual.

Assim, é necessário propor intervenções além do universo do desenho, da pintura, do recorte e das obras de arte. É preciso oferecer novos elementos, de forma que a criança vivencie e explore toda diversidade de representações visuais que vão além dos muros da escola e está diretamente ligada com a vivência dos pequenos.

Ao apresentar o objeto para leitura, recomenda-se que a criança observe, toque, perceba os detalhes, olhe para o objeto com atenção, dê tempo para elaborar sentimentos, (re)viver, abrir as portas da magia, da imaginação estabelecer relações com o mundo fora de si.

O educador pode estimular a criança a prestar atenção nos elementos da linguagem, sua textura, cor, forma, tamanho, material utilizado, época, processo de criação, etc., estimulando e incentivando para que o grupo expresse seus sentimentos, emoções, pensamentos em torno do objeto de estudo e brinque com tais elementos. Para isso, é preciso saber perguntar de modo a provocar o pensamento e não respostas “acertadas”.



Figura 22: Projeto Guernica - mural coletivo - desenho com carvão. Fonte: EMEI Maria Alice Seabra Prudente.

A pesquisa sobre a obra ou objeto de estudo, é uma rica fonte de informação e de ampliação de referências para que o grupo possa buscar respostas de suas curiosidades, expressar suas ideias, comunicá-las, assim como, conceber a arte enquanto fonte de acesso aos bens culturais construídos ao longo da história pela humanidade. Assim, podem gerar ótimas ideias para a criação quando interligadas aos projetos temáticos que estão sendo desenvolvidos. Também podem ser oferecidas, frente às descobertas das crianças, em seus desenhos, pinturas, esculturas, colagens, etc.

Através da leitura, da diversidade de imagens, a criança vai descobrindo suas próprias emoções e sentimentos, tendo o professor como mediador do diálogo entre o objeto de estudo e a realidade do seu cotidiano.

Num primeiro momento, a criança vai apenas apreciar o objeto de estudo, em seguida pode representar de diversas formas as emoções e sentimentos em relação à obra apresentada. A representação não pode estar restrita a observação ou pintura, as instalações são excelentes formas para que a criança se expresse.

Neste momento, o professor pode disponibilizar tecidos, sucatas, barbantes, prendedores, etc. para que o grupo crie suas representações artísticas a partir da leitura das imagens.



Figura 23: Colagem com elementos da natureza. Fonte: EMEI Maria Alice Seabra Prudente.

RECORTE E COLAGEM

Outra técnica bastante trabalhada na Educação Infantil é o recorte seguido de colagens. Mais do que criar, é preciso oferecer oportunidade para que a criança se expresse, use os sentidos para desenvolver suas produções.

Seguindo os movimentos apresentados no desenho e na pintura, acredita-se que o recorte também apresenta fases em seu desenvolvimento, sendo que o primeiro momento é exploratório, ela garatuja em seus movimentos utilizando materiais que tem em mãos.

Entendemos a colagem como um processo de utilização de imagens, objetos, papéis ou texturas de modo a estabelecer uma relação visual que resulte em representação simbólica. Esse procedimento deve ser visto como um jogo, onde se sobrepõem e se justapõem formas e imagens criando novas superfícies.

A criança demonstra imenso prazer ao entrar em contato com o papel e percebe que consegue amassá-lo. Valendo-se dos sentidos, ela vai cheirar, tocar, levar à boca, jogar, prestar atenção no barulho que o material produz. Através do ato motor, fará deste um brinquedo. Quanto mais propor situações em que a criança entre em contato com uma maior diversidade de materiais, mais irá despertar os sentidos.

Propõe-se neste momento que o professor ofereça aos pequenos papeis, tecidos, plásticos em formatos grandes para que explorem com todos os senti-

dos, incentivando-os a amassar, rasgar, cheirar, observar o som que emite e em seguida estimulá-los a verbalizar as sensações vivenciadas.

Segundo observações, pode-se dizer que num próximo movimento a criança percebe que é capaz de rasgar com as mãos e transformar um pedaço de papel em vários deles, sem a menor intenção de criar ou expressar algo, apenas como descoberta e pesquisa.

Cabe ao professor, intervir na forma de oferecer materiais como: papelão, plástico, papéis de diversos tamanhos, espessuras e texturas para que a criança experimente diferentes sensações, assim como relate oralmente sobre as dificuldades ou não ao brincar com tais elementos.

Picar e fazer chuva de papel, propor brincadeiras com bolinhas de papel comum, papel alumínio, construir cabanas e instalações com caixas, tecidos, construir brinquedos com matérias diversificadas, são algumas intervenções viáveis para o momento.

Seguindo esta descoberta, a criança busca formas a partir do recorte com as mãos. Sendo assim, é possível apresentar materiais que possam incentivá-la nesta criação. Neste movimento é pertinente apresentar as mais diferentes formas de atrair e aderir um material ao outro.

A cola é o primeiro material aderente com o qual a criança tem contato, sendo que a viscosidade e a textura passam a ser o interesse principal.



Figura 24: Recorte e colagem. Fonte: EMEI Gilda dos Santos Improta.

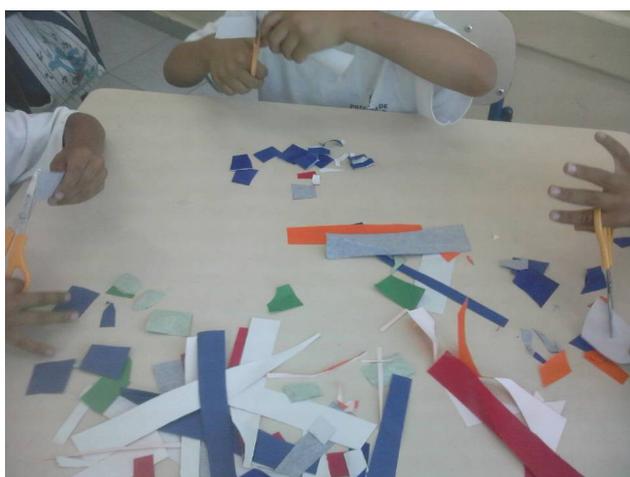


Figura 25: Recorte e colagem. Fonte: EMEI Gilda dos Santos Improta.

Aos poucos, é possível a pesquisa e a experimentação com elementos, passíveis de junção, aderência e atração, tais como: cliques, grampos (macho/fêmea, colchete), cola caseira e industrializada, fitas adesivas, autocolantes, zíper, velcro, prego, tarraxas, alfinetes, dentre outro. Aqui, a técnica vem a serviço da aprendizagem e do conhecimento, lembrando que determinados materiais não devem ser utilizados com crianças pequenas e mesmo com os maiores, é necessário trabalhar os procedimentos enquanto conteúdo.

O uso da tesoura aparece a seguir, após a exploração do recorte e experimentos com as mãos. Inicialmente ela recorta sem nenhum controle motor em relação ao instrumento, criando formas, sem a intenção de dar formas a sua criação.

Assim como no desenho, ela garatuja nesta nova linguagem, “desenhando” formas com a tesoura e colando aleatoriamente, colando-a sobre uma superfície.

Após o experimento, a criança é capaz de cortar pequenas tiras na intenção de criar formas simples. Sempre em linha reta ou picadinho. Ela concentra sua produção ao centro do suporte, deixando quase sempre uma área em branco ou ainda tomando todo espaço da folha com um único desenho, sem muita orientação espacial. Assim como os materiais, é importante também variar os elementos de corte (tesouras de cortes retos, de picotes, régua, linhas, vincos, etc.).



Figura 26: Construção de jogo. Fonte: EMEI Maria Alice Seabra Prudente.

Após as intervenções devidas, a criança é capaz de criar diversas formas, utilizando seus experimentos: linhas com variadas espessuras, curvas, serrilhadas, triangulares, circulares, a fim de compor suas produções, já com a intenção de montar cenas, com linhas de base e outros elementos, assim como criar enredos para seus recortes.

COMPOSIÇÕES TRIDIMENSIONAIS

Ao experimentar momentos de criação, a criança aumenta seu potencial criativo, assim, é importante que ela se expresse através das diferentes linguagens, pois ao variá-las, vai encontrar formas de representar uma mesma ideia de dife-

rentes formas. Isso instiga o pensamento inventivo e a torna capaz de encontrar soluções criativas para situações difíceis.

Desta forma, as composições tridimensionais podem fazê-la experimentar três ações: a modelagem, o entalhe e a construção que também deve ser contemplada na Educação Infantil, pois a exploração em si é fonte de enorme prazer para a criança, sendo uma linguagem tão importante quanto as demais.

É preciso estimular na criança, não apenas atividades relacionadas ao bidimensional, mas a percepção global das formas promovendo seu desenvolvimento. Através da modelagem em argila ou massinha, do entalhe em um pedaço de sabão ou das construções tridimensionais a criança vai percebendo a realidade física de forma lúdica e construtiva, apropriando-se da noção de volume, de peso, equilíbrio, tamanho, texturas, vivência de organização espacial, além de despertar a curiosidade científica – compreender o esqueleto do seu próprio corpo.

Ao manipular e transformar a matéria, a criança estabelece uma relação íntima com esta, ampliando seu conhecimento. No processo de experimentação ela levanta novas hipóteses quanto à textura, viscosidade e possibilidades de manuseá-la.



Figura 27: Modelagem. Fonte: EMEI Maria Alice Seabra Prudente.



Figura 28: Reciclagem de papel. Fonte: EMEI Maria Alice Seabra Prudente.

Da experimentação à criação, a criança vai vivenciar diversos momentos que, assim como no desenho, na pintura e no recorte, a partir da experimentação, também vai vivenciar diversos processos: amassar – espalhar (bater, furar, enrolar) – uso de materiais – busca de formas. Inicialmente ela manipula a matéria aleatoriamente pelo simples prazer da sensação que esta lhe permite, assim, amassar será sua principal brincadeira com o material lúdico. Para crianças pequenas é possível propor brincadeiras com massas comestíveis preparadas pelo próprio professor junto com o grupo, para que percebam a transformação dos elementos.

Pela manipulação tátil, ele percebe que o material é passível de transformações, então, rasga, amassa, enrola, junta, separa, fura com o dedo, estica, corta, parte, reparte, faz surgir cobrinhas, bolinhas, minhocas, comidinhas... até descobrir que é possível criar através da materialidade. Neste momento pode-se oferecer elementos e objetos para que utilizem junto com a matéria, tais como palitos, rolinhos, tampinhas, panelinhas, pratos, barbantes, tecidos, tesouras, etc.

O prazer pelo contato vai aos poucos despertando para as novas possibilidades de criação, momento em que percebem que a combinação de hastes (cobrinhas) produz as duas dimensões: comprimento e largura, possibilitando novas possibilidades de criação. Enquanto as mãos trabalham, o pensamento avança no processo imaginativo possibilitando que a criança construa novas hipóteses, assim, a combinação de suas bolinhas e cobrinhas, dão vazão as criações bidimensionais.

Importante observar que a construção com massas de modelar não pode ficar apenas na exploração e observação pelo professor, este deve fazer proposições para que o grupo avance e conquiste desenvolvimento. Quando a criança começa a fazer “cobrinhas”, por exemplo, é possível intervir na forma de propor a expressão a partir do material, ou seja, fazer linhas gordas, magras, alegres, em pé, deitada, duplas, encaracoladas, bravas, assim como criar a sua própria linha.

A partir das intervenções, nota-se que a criança utiliza a terceira dimensão e começa a ocupar mais um plano, com formas cúbicas, com ângulos retos, construções verticais, etc. Ela cria como nas demais linguagens, a partir de suas referências, emoções, escolhas e combinação do material que lhe é ofertado, elaborando novos projetos. Neste momento é preciso despertar seu olhar para que perceba além das duas faces da construção, em busca da terceira dimensão.

Lidar com objetos, pedaços de madeira, sucata, etc. é uma outra experiência importante em relação à percepção do espaço e do volume e também das questões de equilíbrio e ações “de engenharia” que exigem cuidado para que a ideia se estruture no espaço. Simples torres ou montanhas altas ou algo que forma uma grande serpente no chão são ações que vão se complexificando e se transformando.



Figura 29: Construção com sucatas.
Fonte: EMEI Maria Alice Seabra Prudente.



Figura 30: Construção com objetos. Fonte: EMEI Maria Alice Seabra Prudente

Neste movimento lúdico, a criança é capaz de dar formas, volumes e massa a seus homenzinhos, casas, bichos, utilizando as mãos e a vasta imaginação. A implementação de novos materiais é essencial, ou seja, propor modelagens e esculturas em papéis, sucatas e elementos da natureza, em busca da terceira dimensão.

A criança é capaz de transformar qualquer matéria em brinquedo, sendo assim, é importante variar os meios e suportes para que possa enriquecer suas criações. É possível ampliar seu repertório permitindo que crie a partir dos mais variados materiais: massas industrializadas e caseiras, barros, argilas, terra com cola, sucatas, papéis, gravetos, massa de bolo, bolachas, doces para modelar e outras materialidades.

A mediação do professor assim como o contato com obras artísticas e as próprias produções dos colegas, torna-se uma importante fonte de pesquisa para a criação e o desenvolvimento da sensibilidade, emoção e imaginação do pequeno aprendiz. Lembramos ainda que em todas as linguagens é imprescindível a ludicidade ao propor as ações e encaminhamentos.

Quanto aos materiais aqui propostos deve-se levar em consideração a faixa etária da criança e propor momentos em que o educador possa trabalhar os procedimentos, pois ensinar a utilizar, conservar, cuidar, organizar o espa-

ço também é um conteúdo importante. Vale também destacar que convém que o educador experimente e observe os resultados antecipadamente. Para “ensinar” a ver, instigar a sensibilização é preciso antes sensibilizar-se, ver, emocionar-se, assim, é de praxe que o professor exercite, se alimente e se eduque esteticamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levando em consideração a periodização do desenvolvimento psicológico sistematizada pela Escola de Vigotski, cada período tem uma peculiaridade específica, desta forma, cabe ao educador, fazer a leitura do seu grupo e adaptar as proposições pedagógicas, levando em consideração as faltas e interesses do mesmo.

Compreendendo a escola como um espaço explicitamente comprometido com o processo da aprendizagem e desenvolvimento, entendemos que pensar em objetivos claros, respeitar a zona real do grupo e delinear um planejamento significativo que incida sobre o desenvolvimento próximo, registrar cada ação para avaliar e replanejar as ações, com proposições sequenciadas, apoiadas na ludicidade e que agucem a curiosidade da criança, despertando o prazer de aprender e refletir a partir da troca com os pares e professores, é o grande desafio do educador no Ensino Infantil.

Partindo deste pressuposto, foram elaborados conteúdos relacionados à linguagem da arte como forma de promover o conhecimento, possibilitando a experiência de um trabalho de criação e sensibilização aos pequenos aprendizes. O objetivo da proposta não é formar pintores, escultores ou desenhistas, mas inserir as crianças na linguagem artística, de forma que possam apreciar, criar e refletir dentro dessa forma representativa.

Obviamente, os pequenos aprendizes não saberão dizer o que é abstração, surrealismo, impressionismo, fruição, reflexão... mas com certeza saberão criar, apreciar, ler uma obra de arte, fazer uma leitura de mundo mais crítica, ampliar seus referenciais e usar do processo criador para representar nas variadas linguagens o seu próprio pensamento e emoções.

Não queremos formar meninos que desenhem apenas flores vermelhas, com cabinhos verdes e miolo amarelo... afinal, não queremos que a criança saiba copiar fielmente cada obra de um grande artista a ser apresentado em sala de aula. Queremos sim, é que essas crianças saibam expressar seus sentimentos e pensamentos, tomem gosto pela arte e usem a imaginação.

Assim, o presente trabalho pretende ser um instrumento e suporte para reflexão e pesquisa do professor-educador, ofertando condições para sua ação pedagógica e reflexão no ensino da arte com crianças no âmbito da Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. Lei nº5.692, de 11 de Agosto de 1971. Brasília: MEC/SEF, 1971.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte. Brasília: MEC/SEF, 1988b.

DAVIDOV, V. V. La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico. Moscou: Progreso, 1988.

DUARTE, N. et al. O marxismo e a questão dos conteúdos escolares. SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS "HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL, 9., 2012, João Pessoa. Anais eletrônicos. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2012.

FERREIRA, N. B. P. A catarse estética e a pedagogia histórico-crítica: contribuições para o ensino de literatura. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação Escolar. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, campus Araraquara. 2012.

- FISCHER, E. A necessidade da arte. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2002.
- IABELBERG, R. O Papel do Professor. In: _____. Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores. Porto Alegre: Artmed, 2003. cap. 1, p. 09-13.
- LAZARETTI, L. M. D. B. Elkonin “Vida e obra de um autor da psicologia histórico-cultural”. São Paulo: UNESP, 2011.
- MARTINS, M. C.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M. T. T. Teoria e prática do ensino da arte: a linguagem do mundo. São Paulo: FTD, 2010.
- MARTINS, M. C.; PICOSQUE, G. Professor escavador de sentidos. In: CHRISTOV, L.; MATOS, S. (Org.). Arte educação: experiências, questões e possibilidades. São Paulo: Expressão e Arte, 2011. p. 53-62.
- NASCIMENTO, C. P. A organização do ensino e a formação do pensamento estético-artístico na teoria histórico-cultural. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.
- OSTROWER, F. Criatividade e Processos de Criação. Petrópolis: Vozes, 2008.
- TRINDADE, R. G. Desenho infantil: contribuições da educação infantil para o desenvolvimento do pensamento abstrato sob a perspectiva da psicologia histórico-cultural. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.
- VIGOTSKI, L. S. Psicologia Pedagógica. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- VIGOTSKI, L. S. Psicologia Pedagógica. Edição comentada. Porto Alegre: Artmed, 2003.



Música

GRUPO DE TRABALHO

Coordenador(es):

Yaeko Nakadakari Tshako

Integrantes:

Cléia Aparecida Dias Serrano

Denise Maria Savi

Griselda Luiza Purini

Livia Maria Ribeiro Leme Anunciação

Luciana Sojo Bratti do Nascimento

PARECERISTA:

Thiago Xavier de Abreu

“A música ensaia e antecipa aquelas transformações que estão se dando, que vão se dar, ou que deveriam se dar, na sociedade” (José Miguel Wisnik, O som e o sentido)

Basta prestar atenção ao entorno para perceber a música. Ela está no rádio, nos sons do despertador, na TV, na Internet, nas trilhas sonoras de filmes e novelas; em toques de celulares, videogames; na veiculação de propagandas, e assim por diante. Em “Música para ouvir”, de Arnaldo Antunes, o compositor cita, de forma poética, os diversos momentos nos quais a música está presente na vida das pessoas: “Música para funeral, Música para pular carnaval, Música para esquecer de si, Música para ninar nenê, Música para tocar na parada, Música pra dar risada, Música para subir serpente, Música para ouvir...”. Seu texto reflete a ideia de que a música está presente em todos os momentos da vida; faz parte da história humana, pois sempre esteve presente em todas as culturas.

Segundo Brito (2003), a música é uma linguagem que organiza intencionalmente os signos sonoros e o silêncio pode ser um meio de ampliação da percep-

ção e da consciência, porque permite vivenciar e conscientizar fenômenos e conceitos diversos. No entanto, ao se considerar a perspectiva do trabalho como atividade essencialmente humana, tem-se que a forma de consciência proporcionada pela música responde à necessidade estética do ser humano, a qual, por sua vez, parte do desenvolvimento objetivo da humanidade em direção ao autoconhecimento. Nesse sentido, tomar a música como linguagem é, antes de tudo, considerá-la como atividade humana; mais do que isso: uma atividade artística que não visa simplesmente a transmissão de informação, forma de comunicação, mas também uma forma de sentir o mundo.

Murray Schafer (2011) contribui nessa reflexão sobre o conceito de música quando elabora afirmações a partir de longa conversa em sala de aula com seus alunos da Escola de Música no Canadá, onde ele desconstrói as diferentes definições que permeiam o senso comum como: “Música é alguma coisa de que você gosta”. “Música é som agradável ao ouvido”. “Música é som organizado com ritmo e melodia”. Para Schafer o “bater do martelo no prego” e os sons do trânsito, por exemplo, configuram o tênue limiar entre sons do cotidiano e música, propriamente dita. Sobre isso afirma o autor:

[...] A palavra que vale é ‘intenção’.
Faz uma grande diferença, se um

som é produzido intencionalmente para ser ouvido, ou não. Não existe intenção que os sons de rua sejam ouvidos; são incidentais. [...] A intenção faz a diferença. Agora vamos ver onde a palavra intenção fica na nossa definição de música. Já decidimos que “música” é som organizado. Sabemos também que a música pode incluir certos aspectos como ritmo e melodia. Acabamos de concluir, agora, que música é som com “intenção de ser ouvido”. [...] Música é uma organização de sons (ritmo, melodia, etc.) com a intenção de ser ouvida. (SCHAFFER, 2011, p. 22).

A música é uma linguagem da Arte que possibilita a expressão do ser humano; é um conhecimento que se tornou patrimônio cultural e que tem papel decisivo na humanização das novas gerações. Na escola, a música deve estar presente para além do senso comum e não como complemento de outras áreas do conhecimento ou linguagens. **Ultrapassar o senso comum** significa tomar a música em sua função artística, isto é, concebê-la como meio de superação das formas cotidianas de sentir a realidade. Considerá-la a partir da perspectiva da humanização é inseri-la no campo de formação do ser humano, que responde pelo desenvolvimento histórico da humanidade.

Não se pode perder de vista a importância da aquisição do conhecimen-

to acumulado historicamente, pois sem estes faltam as bases para o desenvolvimento da capacidade de expressão e o conjunto dessas capacidades depende do saber sistematizado. As funções psíquicas superiores se formam a partir dessa relação e constituem o processo criativo da Arte. Dessa forma, justifica-se a importância da música e da arte em geral na estrutura curricular.

Argumentando em favor de um lugar próprio para a educação musical no currículo escolar, Dermeval Saviani (2000, p.1) afirma que a música é um tipo de arte com imenso potencial educativo e científico, além da formação estética, uma vez que:

[...] a par de manifestação estética por excelência, explicitamente ela se vincula a conhecimentos científicos ligados à física e à matemática além de exigir habilidade motora e destreza manual que a colocam, sem dúvida, como um dos recursos mais eficazes na direção de uma educação voltada para o objetivo de se atingir o desenvolvimento integral do ser humano.

Esta proposta pedagógica parte do entendimento de que o trabalho com música na Educação em geral, e particularmente na Educação Infantil, é um elemento fundamental no desenvolvimento psíquico da criança. Constata-se a necessidade de que o trabalho pedagógico contemple conteúdos específi-

cos dessa linguagem, visando ao pleno desenvolvimento das capacidades humanas. A intencionalidade tão frisada por Schafer (1991) coloca nas mãos dos adultos o desafio de superar o senso comum, razão pela qual a música vem sendo mantida aprisionada em espaços de subordinação curricular. Essa superação parte de um duplo entendimento da música na sua função educacional. Como estimuladora da psique, a música participa da formação integral do ser humano ao proporcionar conhecimentos ligados ao entendimento objetivo da realidade e ao conhecimento científico. Como formadora do autoconhecimento, em virtude de ser uma linguagem artística, detém a capacidade de humanizar através da experiência estética, isto é, apresenta-se como síntese da atividade artística humana; a música proporciona a apropriação dos elementos estéticos socialmente desenvolvidos pela humanidade, elevando a vivência cotidiana a níveis superiores da faculdade de sentir.

A concepção histórico-cultural de Educação explicita o papel fundamental da escola e dos educadores no desenvolvimento da criança, uma vez que as diversas formas de linguagens, incluindo a musical, não se desenvolvem naturalmente ou de forma espontânea. Assim todos os conteúdos deverão ser pensados, planejados e sistematizados, tendo como objetivo a apropriação de

conhecimentos e o desenvolvimento do psiquismo infantil, entendido como unidade afetivo-cognitiva. Na educação musical, espera-se que a criança aprenda a operar com os códigos musicais e possa desenvolver o senso estético.

Com relação às práticas escolares, a educação musical enfrenta dualidade do ensino tradicional e dos chamados métodos novos, o que parece esvaziar os seus fins. Por um lado, utiliza-se a música como suporte para a aquisição de conhecimentos gerais; para a formação de hábitos e atitudes, condicionamento de rotina e outros, quase sempre acompanhados de gestos ou movimentos mecânicos, atribuindo-se às crianças o papel de meras executoras. Por outro, supervaloriza-se o processo, em que, como destaca Martins (1998), respeitar o processo criativo é entendido como “deixar fazer qualquer coisa”, sem a preocupação com os resultados, levando a uma prática “espontaneísta”, sem orientação ou sistematização e sem levar em consideração a ampliação do repertório e das possibilidades expressivas das crianças. Na superação dessa contradição está o professor, que deve levar o aluno a adquirir os conhecimentos historicamente construídos pela humanidade, afirmando o verdadeiro papel da escola no processo educacional. Para isso o professor deve intencionalmente oferecer às crianças, por meio do planejamento siste-

matizado, o conteúdo historicamente acumulado no que se refere à música, superando tanto a visão mecanicista quanto a espontaneísta, restituindo à escola sua importância na constituição do humano.

As práticas musicais voltadas para as datas comemorativas e à produção de grandes eventos também são objeto de questionamentos. Se existem diversas datas comemorativas no calendário anual, qual momento será destinado ao conhecimento musical sistematizado? Nessa lógica, fica comprometido o próprio papel da escola, como bem pontua Saviani (2005, p.16):

O ano letivo encerra-se e estamos diante da seguinte constatação: fez-se de tudo na escola; encontrou-se tempo para toda espécie de comemoração, mas muito pouco tempo foi destinado ao processo de transmissão-assimilação de conhecimentos sistematizados. Isto quer dizer que se perdeu de vista a atividade nuclear da escola, isto é, a transmissão dos instrumentos de acesso ao saber elaborado.

O mesmo autor fala da importância de esclarecer que as atividades citadas são secundárias; não são essenciais à escola, são extracurriculares e só farão sentido se enriquecerem as atividades curriculares.

Além das influências das diversas concepções pedagógicas, outra visão

muito comum que afeta as linguagens da arte é aquela que atribui aos “dons” herdados geneticamente a capacidade para aprender música, pintura, desenho, dança, entre outros. Com a compreensão da natureza histórico-cultural do psiquismo humano proporcionada pela teoria vigotskiana —, o equívoco contido nessa concepção fica evidente: todos são capazes de aprender; não se trata de uma questão de “dom”, mas fundamentalmente da intencionalidade presente nas práticas escolares em termos de oportunidades de apropriação da cultura. Nesse sentido, é importante lembrar que, embora a criança nasça com um aparato biológico, isso não garante a sua própria humanidade. Ela precisa passar pelo processo de humanização, no qual os processos educativos e sociais são fundamentais. Para reafirmar isto, recorreremos ao texto introdutório desta proposta:

No processo de humanização a criança precisa se apropriar do patrimônio cultural humano-genérico, ou seja, daquilo que foi produzido historicamente pelo gênero humano, desde a linguagem oral até os equipamentos de tecnologia, dos objetos triviais do cotidiano às obras de arte, das brincadeiras e parlendas à ética, política e filosofia... Ele [Vigotski] demonstrou com suas pesquisas que o próprio desenvolvimento das funções

do psiquismo depende de processos educativos e sociais.

No campo da educação musical, isso significa afirmar que o desenvolvimento musical da criança se dá como resultado da apropriação da música como patrimônio cultural; ou seja, a oportunidade de acesso à música e a promoção de atividades que garantam a apropriação dessa conquista cultural humana é que possibilitarão a formação de habilidades musicais em cada criança:

Só pela aquisição de cultura musical, o homem pode desenvolver as habilidades musicais, da mesma forma que o domínio do conhecimento e os modos de pensar acumulados pela sociedade podem assegurar o desenvolvimento intelectual do homem. (ZAPOROZHETS; ELKONIN, 1971, p. 20)

Nesse sentido, Leontiev (1978) afirma, com base em estudos experimentais, que o desenvolvimento da percepção auditiva, como função psíquica especificamente humana, se produz na e pela atividade dos indivíduos. É por meio dessa atividade que eles entram em relação com os conteúdos da cultura humana e dela se apropriam. É a atividade que promove uma constante reorganização na esfera das funções sensoriais e que dá origem a faculdades sensoriais absolutamente novas, exclusivamente humanas.

Afirmar a natureza histórico-cultural do desenvolvimento da percepção

auditiva significa compreender que o desenvolvimento da audição humana é resultado das experiências e dos contextos onde essas vivências ocorrem. É interessante, nesse sentido, observar que a cultura na qual nos desenvolvemos influencia o modo como nos relacionamos com os sons e como se constitui nossa audição. Em algumas culturas, por exemplo, palavras idênticas ou muito semelhantes na escrita, quando pronunciados por um nativo aquele que constituiu esses sons na prática do cotidiano, na relação com outros humanos de sua comunidade —, apresentam diferentes significados

Portanto, o trabalho com música na Educação Infantil requer superação de concepções que naturalizam o desenvolvimento musical, ou seja, que observam a música como algo próprio do ser humano e não como expressão estética da humanidade, socialmente construída na história. Afinal, se a própria percepção auditiva característica normalmente reduzida ao entendimento biológico — é resultado do desenvolvimento da sociedade, como se abster deste processo na compreensão do que vem a ser a musicalização de uma criança?

Ser musicalizado, segundo Brito (2003), significa ter domínio dos elementos da linguagem musical, utilizando-os como meio de expressão e comunicação. A escola, portanto, constitui-se como o espaço de musicalização por ex-

celência, já que um de seus objetivos é socializar os conhecimentos envolvidos na linguagem musical. A importância da apropriação do ensino da música, com seu caráter técnico e com garantia de objetivos e conteúdos específicos na prática escolar, permite produzir música e traz a possibilidade de que novas composições sejam realizadas e que sejam mantidos em movimento os saberes enquanto produção humana.

Afirmamos, assim, a possibilidade do pleno desenvolvimento musical de todas as crianças e indicamos, com implicação pedagógica, a necessidade de organizar a atividade infantil na escola em termos de conteúdo e forma, de modo a promover o desenvolvimento das capacidades humanas no campo musical. Na esfera individual, isso corresponde ao desenvolvimento da consciência estética; na esfera social, à inserção do indivíduo na cadeia de produções humanas, ou seja, na História.

Saviani (2005) defende a especificidade e o resgate da importância da escola, assim como a organização e sistematização dos conteúdos e do trabalho educativo; ressaltando que não basta a existência do saber sistematizado, é preciso viabilizar as condições para sua transmissão e assimilação. É necessário, portanto, que exista sequência e dosagem de conteúdos de modo que se possibilite à criança passar gradativamente da condição de não domínio à de do-

mínio. Quando se atinge o nível de domínio em que as operações são realizadas de forma automatizada é que se ganha condições de exercer com liberdade a atividade que compreenda os referidos atos. Portanto, quando a criança for capaz de exercer uma atividade livremente, decorrente do domínio do conhecimento, neste exato momento ela deixou de ser apenas aprendiz. Por exemplo, a criança ao se apropriar de uma cantiga de roda e dos respectivos movimentos, brinca livremente pelos diversos espaços da escola. Ao que parece, o domínio dos atos e o uso das liberdades é o grande desafio que se impõem não só ao ensino da música, mas à educação como um todo.

Nesta proposta de trabalho elencamos os conteúdos formais estruturantes da linguagem em três grupos: **Som e Música; Apreciação e Contextualização e Música como Linguagem**. Em cada um dos grupos as temáticas específicas foram subdivididas para uma melhor visualização e organização didática. Foi também observada a organização por turmas, levando em consideração o desenvolvimento infantil e as características de cada período, apresentadas no texto introdutório desse documento.

Serão apresentadas propostas de atividades para o ensino de Música com objetivo de ilustrar as possibilidades do trabalho nos diferentes eixos. Algumas dessas atividades foram sugeridas após levantamento e registro de práticas de ensino de Música no Sistema Municipal de Ensino de Bauru, realizados como ponto de partida para a construção dessa proposta. Outras atividades são sugeridas por educadores musicais como Berenice de Almeida, Teca de Alencar de Brito, Valéria Ruiz e Sureia Avalone.

Objetivo Geral do Ensino de Música

Conhecer a música em sua diversidade de gêneros para ampliação de repertório e apropriação de noções básicas sobre os códigos musicais, desenvolvendo o senso estético e a autoria.

Conteúdos e Orientações Didáticas

Eixos da Área de Música

- 1 - Som e Música
- 2 - Apreciação Musical e Contextualização
- 3 - Música como Linguagem

Eixo 1- Som e Música

O som e o silêncio são a matéria-prima sonora. Brito (2003) define o **som** como tudo que soa, tudo o que o ouvido percebe sob a forma de movimentos vibratórios; os sons que nos cercam são expressões da vida, do universo em movimento e indicam situações, ambientes, paisagens sonoras da natureza, os animais, os seres humanos. O **silêncio** pode ser definido como a ausência do som, ou sons que já não podemos ouvir, pois existem as vibrações que os ouvidos não conseguem perceber como som.

Relembrando o princípio da atividade como promotora do desenvolvimento da percepção auditiva, destacamos a importância de proporcionar à criança pequena o acesso a músicas com sonoridade complexa como as clássicas, que favorecerão o desenvolvimento da acuidade auditiva. Isso contribuirá não só para questões musicais, mas para a aprendizagem de idiomas e de outras atividades ou funções que necessitem de audição mais aprimorada.

Brito (2003) ressalta que a escuta guia-se por limites impostos ou delineados pela cultura, ou seja, o território do ouvir tem relação direta com os sons de nosso entorno, sejam eles musicais ou não. Aponta como exemplo a dificuldade de muitas pessoas em perceber e reproduzir os microtons presentes na música indiana. Isso evidencia que a audição humana é resultado de experiências e contextos culturais, ou seja, de relações sociais. Desta forma, este eixo visa abordar diversas fontes sonoras, elementos do som e da música.

Objetivos gerais do eixo 1 - SOM E MÚSICA

Explorar e conhecer diferentes fontes sonoras, elementos do som e da música para desenvolver funções psíquicas, em especial, a percepção auditiva e obter noções básicas sobre os códigos musicais.

Conteúdos para INFANTIL II e INFANTIL III

1- Som e Música

1.1- Fontes sonoras:

- Corpo
- Elementos da Natureza
- Elementos do Cotidiano
- Brinquedos sonoros
- Instrumentos musicais, etc.

1.2 - Elementos do som:

- Altura (grave/agudo)
- Intensidade (forte/fraco)
- Timbre (“identidade da fonte sonora”)
- Duração (longo/curto/médio)

Conteúdos para o INFANTIL IV e INFANTIL V

1- Som e Música

1.1- Fontes sonoras:

- Corpo
- Elementos da Natureza
- Elementos do Cotidiano
- Brinquedos sonoros
- Instrumentos musicais, etc.

1.2- Elementos do som:

- Altura (grave/agudo)
- Intensidade (forte/fraco)
- Timbre (“identidade da fonte sonora”)
- Duração (longo/curto/médio)

1.3-Elementos da música:

- Ritmo
- Melodia
- Harmonia.

Além do trabalho desenvolvido com sons e silêncios, com sons do entorno, é importante elencar diversas fontes sonoras para ampliar o repertório da criança, porque a música pode ser feita com qualquer material sonoro. Segundo Brito (2003), **fonte sonora** é todo material produtor ou propagador de som, quer seja produzido pelo corpo humano, por objetos do cotidiano, por instrumentos musicais acústicos, aparelhos elétricos, etc.



Figura 1: Exploração de sons de garrafas. Fonte: EMEII Wilson M. Bonato.

Introduzir brinquedos sonoros populares, instrumentos étnicos, materiais aproveitados do cotidiano, como também misturar instrumentos de madeira, metal ou outros materiais permite não só explorar as diferenças entre os sons produzidos por eles, como também os diversos modos de ação para tocar cada um. Além disso, é possível estimular a pesquisa sobre formas diferentes para produzir sons e não limitar-se a ensinar um instrumento de um único modo, em princípio usual e tido por muitos como correto.



Figura 2: Exploração de instrumento musical. Fonte: EMELI Dorival Teixeira de Godoy.

Por que trabalhar a construção de instrumentos com as crianças? Porque contribui para o entendimento de questões elementares referentes à produção do som e às suas qualidades, dentre elas a acústica; além de estimular a pesquisa, a imaginação, o planejamento, a organização, a criatividade. É também um meio para desenvolver a capacidade de elaborar e executar projetos (BRITO, 2003).

Outro item que compõe os conteúdos deste eixo são os parâmetros do som. Quando um som é produzido podemos perceber alguns de seus elementos constituintes, a sua “voz” ou sua “marca”, por meio da qual identificamos fonte que a produziu; a sua frequência provoca em nós a sensação de um som mais agudo ou mais grave; o seu volume, provoca-nos a sensação de forte ou fraco; a sua duração, a sensação de mais longo ou mais curto. Estes são os elementos fundamentais do som: timbre, altura, intensidade e duração, denominados elementos ou parâmetros do som.

O timbre, para Almeida (1996), é um dos primeiros elementos que percebemos ao ouvir o som, por isso é comum algumas expressões como a “voz” do som ou a “cor” do som. É por meio da percepção do timbre que identificamos a fonte produtora do som. Por exemplo, ao se pensar na voz da mãe, do filho, do marido, do amigo, estamos pensando no timbre da voz de cada uma destas pessoas; é por isso que, mesmo sem vê-las, apenas ouvindo-as, é possível identificar cada uma delas.

O desenvolvimento da percepção de vários timbres é de grande importância na primeira fase do trabalho de percepção auditiva, pois estamos rodeados por um grande universo de sons como: sons do ambiente escolar, as vozes das crianças, sons de objetos, sons de instrumentos musicais, sons de animais, sons da natureza e outros. Segundo Almeida (1996), nas atividades de exploração dos sons, é importante que o professor chame a atenção para as características do timbre. Que ele questione, por exemplo, se determinado som é metálico, abafado, raspado e todas as demais qualidades que as crianças possam relacionar.

De acordo com Almeida (1996), a altura é um dos elementos ou parâmetros fundamentais do som. Acusticamente, refere-se à frequência sonora, lembrando que som é vibração, número de vibrações produzidos em um segundo. Quanto menor o número de vibrações por segundo, mais baixa a frequência; quanto maior o número de vibrações por segundo, mais alta a frequência.

Quando um som possui uma frequência baixa, seguindo o senso comum, denominamos como um som “grosso” que, em música, é denominado grave; quando a frequência é alta, denominamos como um som “fino” que, por sua vez, é denominado *agudo*.

As crianças e mesmo alguns adultos confundem altura do som com volume,

ou seja, intensidade. Altura não é sinônimo de intensidade, mas de variação de frequência (agudo/grave). A mesma autora afirma que som grave não é necessariamente um som forte e um som agudo não é necessariamente um som fraco. Quando se fala em altura do som, as pessoas se confundem porque no dia a dia usamos expressões como: “Abaxe esse rádio!”, “Esta música está alta!”. Quando falamos que a música está alta, referimo-nos ao volume e não ao parâmetro altura do som (grave/agudo).

Trabalhar a diferença entre altura e intensidade e as suas denominações é importante para aguçar a percepção e a atenção. O professor pode usar recursos como: imitar a voz dos animais, comparar as vozes masculina e feminina (em geral graves e agudas, respectivamente), os sons da natureza e as notas musicais.

Almeida (1996) lembra que a altura do som é relativa, pois a classificação se dá na relação comparativa entre um som e outro. Podemos ouvir uma voz e a considerá-la grave, mas ela pode se tornar aguda se comparada com outra mais grave.

A criança é corpo, movimento e ação. Ela pensa movimentando-se e adora o movimento. Este aspecto da criança deve ser bem aproveitado em um trabalho de educação musical. A criança consegue maior consciência dos elementos musicais experimentando-os

primeiramente em seu corpo; por isso, a maioria das atividades vem acompanhada de movimentos e brincadeiras.

A intensidade, segundo Almeida (2010), é a propriedade do som que indica seu volume. Ao ouvirmos um som, de acordo com sua intensidade, podemos perceber se é forte ou fraco. Em relação ao volume sonoro, não são todos os sons que conseguimos ouvir, especialmente os de fraca intensidade, e a exposição a sons de forte intensidade acarreta prejuízos à audição.

Como educadores parece-nos fundamental tratar da poluição sonora como um empobrecimento das possibilidades humanas de desenvolvimento pleno das funções psíquicas, o que exige uma organização coletiva para enfrentar essa questão. A consciência deste dado é muito importante, pois estamos imersos em centros urbanos, cercados de sons que se multiplicam em intensidade, de forma muito preocupante.

A mesma autora ainda relata que existe também certa confusão entre intensidade e outros parâmetros: intensidade-altura e intensidade-duração. Por exemplo: experimente pedir às crianças que batam suas mãos na mesa produzindo sons fortes: o resultado, geralmente, é uma sequência de sons fortes e rápidos. Quando pedimos o oposto (bater as mãos produzindo sons fracos), elas produzem sons fracos e lentos. Esta associação de parâmetros, forte-rápido

e fraco-lento, acontece frequentemente e é importante que se trabalhe com ela, abordando a dissociação forte-lento e fraco-rápido, para desenvolver a atenção, a percepção e o controle motor.

Duração, segundo Almeida (1996), é a medida do prolongamento de um som em um determinado espaço de tempo. Este é um elemento que não causa dúvidas quanto ao seu conceito, pois estamos acostumados a medir o tempo nas várias situações do cotidiano, e nos organizamos em função das várias medidas de tempo. A duração relaciona-se com o aspecto rítmico da música e seus elementos fundamentais. Portanto, um som pode ser medido pelo tempo de sua ressonância e classificado como curto ou longo. Por exemplo: a madeira produz sons curtos, ao passo que metais produzem sons que vibram por mais tempo.

Outro importante item que compõe os conteúdos deste eixo são os elementos da música: ritmo, melodia e harmonia.

Os elementos básicos do ritmo são o som e o silêncio, que são coordenados para formar padrões sonoros e sofrem influência do tempo, ou seja, o ritmo é definido por sons e períodos de silêncio longos e curtos que são repetidos no transcorrer de uma melodia. O ritmo não existe só na música. Segundo Artaxo e Monteiro (2008), todo ser vivo ou elemento vivo tem um ritmo; o nosso

corpo possui ritmo, o nosso organismo trabalha através do ritmo e está sujeito a alterações e oscilações. Há ritmo nos batimentos cardíacos, na respiração, no movimento das pálpebras; o ritmo está presente na natureza: no movimento das marés, no cair da chuva, na alternância entre dia e noite, na percepção do passar do tempo, nas estações do ano, nas fases da lua, etc. Enfim, toda a natureza está condicionada a um ritmo.

Melodia, segundo Brito (2003) é uma sucessão de sons de alturas diferentes. A melodia geralmente é a parte mais destacada da Música, é a parte executada pelo cantor e, na ausência dele, um instrumento musical assume a sua “voz”. É a melodia que faz com que as pessoas consigam identificar a música, mesmo que seja apenas cantarolada. Interpretar a música “Parabéns pra você” apenas utilizando o “La”, pode fazer com que as pessoas percebam a música e esta percepção vem da melodia.

Nesse sentido, para Artaxo e Monteiro (2008), melodia é caracterizada como sons tocados em sequência para que a música seja reconhecida e possa ser apresentada com combinações de tons altos e baixos, fortes e fracos. Assim, apenas um tom não cria uma melodia e ela não existe sem ritmo.

Harmonia é a organização ou a combinação de sons ouvidos simultaneamente, regularizando a coerência e as proporções das partes de um todo,

de acordo Brito (2003). Por exemplo, é possível tocar uma música com apenas uma nota de cada vez, o que a reduziria a uma execução simples; porém, a música se tornará mais interessante se inseridas mais notas musicais, tocadas simultaneamente, em acordes, de forma harmoniosa.

Orientações Didáticas do Eixo1 – Som e Música

Proporcionar à criança situações em que possa comparar diversos timbres, perceber suas semelhanças e diferenças e classificá-los de acordo com critérios preestabelecidos. Trata-se de exercícios fundamentais para o desenvolvimento de um ouvido apurado e atento aos diversos fenômenos sonoros.

Exemplos de atividades que abordam o timbre:

Adivinhe de quem é (ALMEIDA, 1996)

Capacidades envolvidas: memória; concentração; discriminação de timbres.

Ação: Organize uma roda com as crianças e escolha uma palavra a ser falada por elas. Utilizando um gravador, registre a voz de cada criança falando a palavra combinada anteriormente; em seguida, ouça a gravação e comente as diferenças no timbre da voz de cada uma delas.

Outras possibilidades: Faça um levantamento com as crianças de alguns sons característicos da escola: a voz de uma pessoa conhecida por elas, o ranger do balanço, o som da criança no escorregador, etc. Feita a lista, grave os sons escolhidos. Ouça a gravação com as crianças e peça-lhes para identificar cada som gravado. Faça comentários sobre as características de cada timbre.

Outros desdobramentos deste exercício:

- Grave sons escolhidos usando outra sequência, inclusive a repetição de alguns deles e coloque a gravação para as crianças adivinharem os sons.
- Com as crianças maiores, pode-se propor esta atividade na forma de um jogo: a criança deverá ouvir o som e identificá-lo rapidamente, desenhando-o ou escrevendo-o.

Roda em família (ALMEIDA, 2011)

Capacidades envolvidas: audição; concentração; atenção; identificação de timbres.

Ação: Separe objetos sonoros ou instrumentos musicais. Apresente-os às crianças e peça atenção às diversas características de cada timbre em relação ao material da fonte sonora, como: metal, madeira, etc e ao meio de produção do som: raspar, chacoalhar, bater, etc;

Outras possibilidades: Faça um círculo no chão e peça às crianças para comparar os diversos instrumentos ou objetos e classificá-los de acordo com o critério adotado anteriormente. Coloque os instrumentos semelhantes no mesmo círculo, formando “famílias de instrumentos”. Num segundo momento, pode se propor o seguinte jogo: escolha um instrumento de cada agrupamento, isto é, de cada “família”; em algum lugar da sala onde as crianças não possam vê-lo. Toque o instrumento escolhido. As crianças, ao reconhecerem o seu timbre e a qual “família” pertence, devem correr até o círculo correspondente;. A brincadeira segue com outros instrumentos. Com as crianças menores, comece com poucos instrumentos vá acrescentando outros nas etapas seguintes. Esta atividade pode ser desenvolvida em vários dias.

Exemplos de atividades que abordam a altura do som:

Coelhinho e os diferentes animais da floresta (FONTE - SISTEMA MUNICIPAL DE BAURU)

Capacidades envolvidas: atenção; percepção da altura dos sons (grave e agudo); imaginação; memória.

Ação: Utilizar dois apitos, um com som grave e outro com som agudo. Contar uma história; por exemplo: Era uma vez um coelhinho que adorava passear pela floresta. Mas todos diziam que era para ter cuidado com o animal que faz sons “grossos”, graves, e que deveria se esconder quando ouvisse um som assim (apito grave), mas poderia sair da toca e brincar quando ouvisse o animal, com um som assim (apito agudo), porque esse não lhe faria mal e o seu som é “fino”, agudo. Então o professor propõe às crianças que finjam ser coelhinhos como os da história. Quando o som “grosso” do animal for ouvido, Os “coelhinhos” escondem as mãos; quando surgir o som “fino” do outro animal, a criança imita gestos do professor com as mãos. Para compor a história do Coelhinho, as crianças podem previamente pesquisar com o professor os diferentes sons de animais e eleger quais seriam os de som agudo e quais os de som grave.

Outra possibilidade “Coelhinho sai da toca”: utilizar os apitos para indicar saídas e entradas na toca.

História do Avião, (CURSO VALÉRIA RUIZ, 2002)

Capacidades envolvidas: imaginação; percepção da variação da altura do som; memória.

Ação: Contar a história utilizando as mãos para representar o movimento do subir e descer do avião, imitando ao mesmo tempo o som da glissada, que é a passagem suave de uma altura a outra, como do grave para o agudo ou vice-versa. “Era uma vez um homem, um pouco esquecido, que resolveu viajar de avião. Ele arrumou sua mala e foi para o aeroporto, entrou no avião e subiu... Lá em cima, lembrou que se havia esquecido de fechar as portas e janelas de sua casa e ficou preocupado. Pediu para o piloto voltar e o avião desceu... Ele chegou a sua casa, fechou todas as janelas e portas, correu para o aeroporto e subiu... Lá em cima lembrou-se de que esqueceu de deixar comida para seu cachorro e ficou preocupado. Pediu para o piloto voltar e desceu... Deixou comida e muita água para o seu cachorro e, em seguida foi para o aeroporto,

tomou o avião e subiu... Lá em cima lembrou-se de que havia esquecido seu travesseiro. Ele não conseguia dormir sem o seu travesseiro favorito. Pediu para o piloto voltar e desceu... (A história continua como uma brincadeira, incluindo vários objetos sugeridos pelas crianças e para finalizar...). O homem lembrou-se de que havia esquecido sua escova de dentes. Pediu para descer e o piloto, cansado de tanto subir e descer, colocou-lhe um paraquedas, abriu a porta do avião e o homem saltou...

As glissadas poderão ser representadas com a gestos, com desenhos na lousa ou em cartelas, formando ritmos interessantes. Por exemplo: dê cartelas ou folhas de papel para cada criança e peça que elas desenhem os sons das glissadas, variando-os e criando uma sequência sonora, representada nos glissandos O professor deverá incentivar a criança a pensar como faria a sua representação. A partir daí, pode-se montar uma partitura de sons. Cantar, gravar, ouvir e comentar.

Exemplo e uma representação de sequência sonora de glissandos:

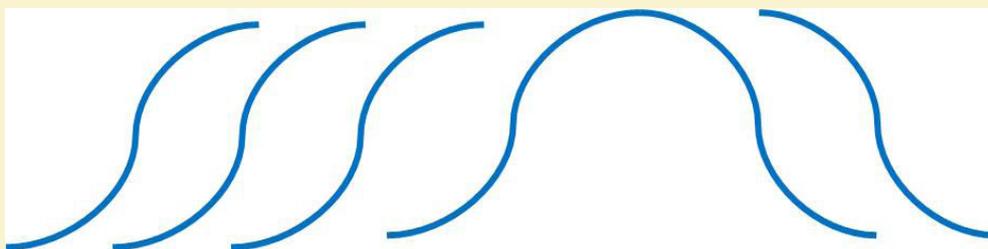


Figura 3: Representação de sequência de glissandos. Fonte: Elaborado pelos autores.

Exemplos de atividades que abordam a intensidade:

O andar dos bichos, (ALMEIDA, 1996)

Capacidades envolvidas: percepção da intensidade dos sons; concentração; reação corporal ao som.

Material: bumbo, sininho, pau de chuva, guizos, chocalhos)

História: “Já é noite e estamos dormindo. De repente, acordamos no meio da floresta, com um som muito forte (bumbo). Assustados, ficamos sentadinhos só olhando. Percebemos que são **passos de elefantes; passos pesados e fortes** que fazem tremer o chão.

Uma **mágica** (sininho), repentinamente, faz com que nos transformemos em elefantes também. Então começamos a andar pela floresta com passos **fortes, pesados e bem lentos**. Para nossa surpresa, novamente ouvimos aquele som **mágico** (sininho) e de repente, viramos **formiguinhas**; começamos a correr para um lado e para o outro, sem parar, com **passos levinhos, fraquinhos e rápidos**. Entramos num burquinho e tchum! A **mágica** (sininho) novamente: agora somos tartarugas que andam muito **leve e devagar, sem pressa e sem fazer barulho**. Saímos do buraco e começamos a andar a passos da tartaruga, sem barulho.

Agora uma chuva de sons brilhantes (pau de chuva) cai sobre nós e somos **cangurus** muito alegres, que saltam com pulos **fortes** pela floresta.

Depois de tão comprido passeio, ficamos exaustos e paramos para descansar embaixo de uma árvore. Aos poucos, vamos sentindo um sono, uma vontade de dormir. Bem quietinhos, esticamos nosso corpinho e dormimos. No meio do nosso sono, ouvimos aquele som **mágico** (sininho) e quando olhamos, somos crianças novamente!”

Atividade: Jogo do quente e frio, (CURSO SURÉIA AVALONE, 1999)

Capacidades envolvidas: percepção da intensidade do som, concentração, consciência corporal e espacial.

Ação: Uma criança fica de olhos fechados enquanto um objeto é escondido por alguém. Depois as outras produzirão sons para guiá-la até o objeto. O som fraco será o frio e o forte será o quente. Os sons poderão ser produzidos pelo corpo, por exemplo: bater palmas, bater os pés, sons vocais ou sons de objetos, instrumentos, etc.

Exemplos de atividades que abordam a duração do som:

Jogo com apito do guarda, (CURSO SURÉIA AVALONE, 1999)

Capacidades envolvidas: percepção da duração do som, reação corporal ao som, atenção.

Ação: Utilize um apito e combine com as crianças que, ao toque do apito com

dois sons curtos, todos deverão andar; ao toque do apito com um som longo, todos deverão parar.

Sugestão: A professora faz uma vez, e depois atribui a uma criança o papel de ser o guarda que usará o apito para “controlar o trânsito”.

Exploração de sons longos e curtos (ALMEIDA, 1996)

Capacidades envolvidas: percepção da duração de som; representação gráfica do som, atenção.

Ação: Explorar sons ao redor; perceber os sons da natureza, lembrar sons de animais; pedir para que alguém imite um som curto e um som longo. Comparar com sons dos animais que vieram à memória.

Ex: Qual animal produz som longo? Como é o som do lobo? Do boi? Qual animal produz som curto? Como é o som do pintinho? E da galinha? Como é o som da torneira aberta? E da torneira pingando? Como é o som do chuveiro, da porta rangendo?

É importante apresentar às crianças a ideia de “medir” o som com movimentos dos braços, com barbantes, elásticos, desenhos de linhas, etc. Uma criança produz um som e a outra poderá medi-lo. O uso de contrastes é interessante para ressaltar os extremos: muito longo, muito curto, médio. A atividade pode ser mais explorada ao se medir sons da escola: o toque da campainha, do telefone, o atrito do apagador na lousa, etc.

Após este trabalho de exploração, retome com as crianças o som feito por cada uma, junto com o gesto, e meça cada um com barbante, cortando-o de acordo com a duração.

Registro de sons curtos e longos (ALMEIDA, 1996)

Capacidades envolvidas: percepção da duração de som; representação gráfica do som, atenção.

Ação: Procurando “desenhar” também a articulação e o movimento sonoro, dê pequenas cartelas para cada criança e peça que colem o barbante do jeito mais parecido com a execução vocal. O professor deverá incentivar a

criança a pensar como faria a sua representação, chamando a atenção para os elementos sonoros. A partir daí, pode-se montar uma partitura de sons. Cante, grave, ouça, comente!

Exemplo de representação de sons curtos, longos e muito curtos com desenho de linhas:



Figura 4: Representação de sons curtos e longos. Fonte: Elaborado pelos autores.

Eixo 2- Apreciação Musical E CONTEXTUALIZAÇÃO

A **apreciação musical**, segundo Almeida (2009), está relacionada a dois campos de ação: à percepção da matéria-prima da linguagem musical — o som e o silêncio — e a percepção das suas estruturas: sintaxe e conhecimento das manifestações musicais nas diversas culturas e períodos históricos. A apreciação musical relaciona-se à audição e interação com sons e músicas diversas.

Inserir a criança desde muito cedo no mundo sonoro e musical possibilitará a sensibilização em relação aos sons do seu entorno e o acesso ao conhecimento construído historicamente nas diversas culturas. Desenvolver a percepção auditiva, sensibilizando e despertando na criança um ouvir ativo, é importante para um trabalho musical, como também para qualquer experiência educacional. No processo de sensibilização musical, duas capacidades devem encontrar um equilíbrio: o ouvir e o expressar. A criança não pode ser vista como quem apenas absorve informações sem questionar, mas como um ser pensante, capaz de ouvir e de expressar suas ideias.

Objetivos gerais do eixo 2 - APRECIÇÃO MUSICAL E CONTEXTUALIZAÇÃO

Conhecer, apreciar e contextualizar os diversos gêneros e contextos musicais, concebendo a música como produto histórico-cultural.

Conteúdos do INFANTIL II e INFANTIL III

2. Apreciação musical e contextualização

2.1. Gêneros musicais

- Música Clássica;
- Música Infantil;
- Música Infantil Folclórica;
- Música Popular Brasileira;
- Música de outros países e culturas;

2.2 Contextos musicais

- Músicas das comunidades locais;
- Músicas das diversas regiões do Brasil;
- Músicas de outros países e culturas;
- Músicas de outras épocas e da contemporaneidade.
- Músicos e compositores como agentes sociais: biografias, produções e épocas;
- A importância da música na vida dos indivíduos.

Conteúdos do INFANTIL IV e INFANTIL V

2. Apreciação musical e contextualização

2.1. Gêneros musicais

- Música Clássica;
- Música Infantil;
- Música Infantil Folclórica;
- Música Popular Brasileira;
- Música de outros países e culturas.

2.2. Contextos musicais

- Músicas das comunidades locais;
- Músicas das diversas regiões do Brasil;
- Músicas de outros países e culturas;
- Músicas de outras épocas e da contemporaneidade.
- Músicos e compositores como agentes sociais: biografias, produções e épocas;
- A importância da música na vida dos indivíduos

2.3. Música como produto cultural e histórico

- História da música;
- História dos instrumentos musicais.
- Fontes de registro e preservação (partituras, CDs, LPS, Vídeos).

Conteúdos do INFANTIL IV e INFANTIL V

2. Apreciação musical e contextualização

2.1. Gêneros musicais

- Música Clássica;
- Música Infantil;
- Música Infantil Folclórica;
- Música Popular Brasileira;
- Música de outros países e culturas.

2.2. Contextos musicais

- Músicas das comunidades locais;
- Músicas das diversas regiões do Brasil;
- Músicas de outros países e culturas;
- Músicas de outras épocas e da contemporaneidade.
- Músicos e compositores como agentes sociais, biografias, produções e épocas;
- A importância da música na vida dos indivíduos

2.3. Música como produto cultural e histórico

- História da música;
- História dos instrumentos musicais.
- Fontes de registro e preservação (partituras, CDs, LPS, Vídeos).

A interação com as músicas podem ser favorecidas quando o professor utiliza das brincadeiras, dos jogos gestuais, do movimento, do jogo de papéis.



Figura 5: Atividade com roda cantada. Fonte: EMEII José Toledo Filho.

Recorrendo à teoria para compreender o sentido das atividades, com o recurso das brincadeiras, podemos notar o lúdico como forma de vincular as crianças ao conteúdo, o que evidencia a relação com a atividade dominante da idade pré-escolar: a brincadeira de papéis. Na brincadeira, importa para a criança desempenhar adequadamente o papel assumido e, ao buscar representá-lo, ela submete seus próprios desejos e ações às necessidades impostas pelo papel, o que a faz avançar no sentido do autodomínio da conduta e da consciência das próprias ações. Na versão Marcha do Leão, proposta nas orientações didáticas, as crianças representam o personagem leão. A sequência de suas ações corresponde ao movimento da música. Isso requer que as crianças ouçam atentamente a melodia para representarem adequadamente. O papel de leão é um elemento mediador na relação da criança com a música. Não se trata, portanto, de uma brincadeira propriamente dita, mas de uma forma de organizar e dirigir a atividade das crianças que toma de empréstimo o elemento essencial da brincadeira: o papel lúdico.

A **contextualização** é um importante momento em que são apresentadas as diversas produções e seus contextos, possibilitando que a criança tenha noção de construção histórica das produções artísticas e musicais; de seus autores, de sua

história; noção dos períodos, dos estilos, dos diversos gêneros e culturas, além de conhecer os mais diversos significados e funções atribuídos a música.

Para que as crianças saibam sobre o desenvolvimento da música é importante realizar pesquisas e apresentar as diversas fontes de registro: discos de vinil, LPs, fitas cassetes, registros em partituras, vídeos, entre outros. É importante também conhecer a evolução dos instrumentos e perceber que a música é um produto cultural e histórico.

A escolha do repertório de canções deve privilegiar a adequação da melodia, do ritmo, da letra, aos objetivos e necessidades de cada grupo de alunos.

Com as **Músicas da Cultura popular** busca-se preservar a história e a memória do nosso povo, que é muito rica; o povo que não preserva o folclore perde sua cultura e sua identidade. Com a **Música de outros países, culturas e etnias** o objetivo principal é a ampliação do universo musical da criança, possibilitando o conhecimento de produções com instrumentos e sonoridades diferentes de sua cultura, favorecendo a sensibilização para sons ainda desconhecidos e o respeito pelo diferente. Ao entrar em contato com a música de outros povos, a criança conhecerá palavras ou frases de outros idiomas, além de outros temas de áreas como geografia, história, cultura e costumes. Ao estudar músicas e a história da cultura afro-brasileira e

indígena, além de atender aos objetivos citados anteriormente, tal prática contemplará a Lei nº 11.645/08.

Música erudita ou clássica é uma herança histórica. Tornou um patrimônio da humanidade ao qual todos têm direito. Cabe à escola dar oportunidade aos alunos de conhecer um pouco dessa produção. Com isso o aluno entrará em contato com uma música sem canção, sem texto cantado e se aproximará mais da melodia, percebendo diferentes instrumentos musicais, deixando-se guiar pela sensibilidade, pela imaginação e pela sensação que a música lhe sugere. Tudo isso exigirá atenção, audição, memória, expressão corporal, entre outras ações.

Com a **Música Popular Brasileira** (MPB), a criança conhecerá a riqueza, a poesia e a diversidade das composições de artistas brasileiros. A **Música Infantil** é aquela feita especialmente para elas, com temas e letras que facilitam a memorização e adequados às diversas idades. (ALMEIDA, 1997)

No Brasil, segundo Almeida e Levy (2010), não é possível pensar em um tipo de música devido a riqueza de manifestações musicais de norte ao sul do país. Outro fator de destaque é que vivemos num mundo cada vez mais integrado, com a presença de variadas produções, o que aponta para a importância de se trabalhar desde cedo com a diversidade musical.

Aproximar as crianças da diversidade musical brasileira ao lado das muitas músicas do mundo pode ser a semente de um ouvinte adulto “aberto”. Desenvolver uma relação com a música livre de preconceitos possibilita uma atitude baseada em critérios de escolha próprios e não moldada em padrões musicais impostos pelas várias mídias da atualidade. (ALMEIDA; LEVY, 2010, p.16)

A ampliação de repertório, além de favorecer o desenvolvimento de um adulto ouvinte mais consciente, favorecerá a atividade criadora. Segundo Vigotski (2009), a atividade criadora da imaginação depende da riqueza da diversidade da experiência anterior da pessoa. Em termos pedagógicos, afirma-se a necessidade de ampliar a experiência da criança, caso se queira formar as bases para sua atividade criativa, pois quanto mais elementos da realidade ela conhecer, mais significativa e produtiva será a atividade de sua imaginação.

Orientações Didáticas do Eixo 2 – Apreciação Musical e Contextualização

Para que se estabeleça desde a Educação Infantil uma consciência efetiva dos valores próprios da nossa formação e identidade cultural e para que se amplie o universo cultural e musical é importante realizar pesquisas sobre as

músicas que serão trabalhadas, sobre os grupos regionais, países de origem, biografia de compositores, etc.

Alguns exemplos de **músicas infantis** que possibilitam a interação por meio de movimentos são as rodas cantadas como “De Abóbora faz Melão”, “A caminho de Viseu”, e os brinquedos cantados como “Escravos de Jó”, “Bate o Monjolo”, e as histórias com representação de papéis como “A Rosa Juvenil”, “Os Três Cabritinhos”.

Exemplos de atividades de interação com a **música clássica**:

Marcha do Leão

Ação: Ouvir a música Marcha do Leão, da obra Carnaval dos Animais de **Camille Saint-Saëns**, imaginado cenas para ela. Pedir para as crianças contarem o que a música lhes comunicou, o que imaginaram ou sentiram. Representar a versão sugerida pelas crianças.

Depois é sempre enriquecedor quando o professor se propõe a apresentar algo mais elaborado para as crianças, como histórias com sequências, com representação de papéis e que levem à percepção da forma da música, dos parâmetros, da associação dos personagens, dos movimentos e da gestualidade aos momentos da música.

Versão - História do leão “rei da selva”, (CURSO VALÉRIA RUIZ, 2002)

Ação: Formação em círculo. No início da música o leão está dormindo; aos poucos começa a se levantar, esticar o corpo e espreguiçar. Ao som mais forte, ele chacoalha a juba, começa a se pentear, alisar os pelos, preparando-se para passear pelo seu território, expressando sua braveza, sua imponência como rei da selva. Todas as crianças caminham imitando, expressando a postura desse leão. No meio da música surgem quatro sons fortes, que representarão quatro rugidos do leão, e as crianças imitarão. Andam um pouco mais, olhando para todos os lados. Depois, mais um som forte; seu último rugido, e voltam a dormir.

Sugestões de CDs com músicas infantis

A ARCA DE NOÉ. Toquinho e Vinícius de Moraes. Vols: 1 e 2 Polygram.
ADIVINHA QUEM É? MPB-4, Ariola.
CANÇÕES CURIOSAS. Palavra Cantada.
CANÇÕES DE BRINCAR. Coleção Palavra Cantada, Velas.
CANÇÕES DE NINAR. Coleção Palavra Cantada.
CASA DE BRINQUEDOS. Toquinho, Polygram.
CASTELO RÁ-TIM-BUM. TV Cultura/SESI, Velas.
MEU PÉ, MEU QUERIDO PÉ. Hélio Ziskind, Velas.
MIL PÁSSAROS, Palavra Cantada.
MÚSICA NA ESCOLA. Material didático, SEE- MG.
MÚSICA PARA BEBÊS. Moviplay Brasil.
O GRANDE CIRCO MÍSTICO. Edu Lobo e Chico Buarque, Som Livre.
O MENINO POETA. Antônio Madureira, Estúdio Eldorado.
OS SALTIMBANCOS. Adaptação de Chico Buarque, Philips.
QUERO PASSEAR. Grupo Rumo/Velas.
RATIMBUM. Tevê Cultura/FIESP/SESI, Eldorado.
RODA GIGANTE. Canções de Gustavo Kurlat, Escola Viva, SP.

Sugestões de CDs com músicas folclóricas e regionais

ACALANTOS BRASILEIROS. Disco Marcus Pereira
AÇÃO DOS BACURAUROS CANTANTES. João Bá, Devil Discos, SP.
ANJOS DA TERRA. Dércio Marques, Devil Disco, SP.
BANDEIRAS DE SÃO JOÃO. Antonio José Madureira, Selo Eldorado.
BAILE DO MENINO DEUS. Antonio José Madureira, Selo Eldorado.
BIA CANTA E CONTA, Bia Bedran.
BIA CANTA E CONTA 2, Bia Bedran.
BRINCADEIRAS DE RODA, ESTÓRIA E CANÇÕES DE NINAR. Solange Maria, Antonio Nobrega, Selo Eldorado.
BRINCANDO DE RODA. Solange Maria e Coral Infantil, Selo Eldorado.
CANTIGAS DE RODA, Palavra Cantada.
CARRANCAS. João Bá, Eldorado, SP, Canções.
COLEÇÃO MÚSICA POPULAR DO NORTE. Discos Marcus Pereira.

COLEÇÃO MÚSICA POPULAR DO NORDESTE. Discos Marcus Pereira.
COLEÇÃO MÚSICA POPULAR DO CENTRO-OESTE. Discos Marcus Pereira.
COLEÇÃO MÚSICA POPULAR DO SUDESTE. Discos Marcus Pereira.
COLEÇÃO MÚSICA POPULAR DO SUL. Discos Marcus Pereira.
CIRANDAS E CIRANDINHAS. H. VILLA-LOBOS. Roberto Szidson, piano, Kuarup, RJ.
DOIS A DOIS. Grupo Rodapião, Belo Horizonte, MG.
ESTRELINHAS. Carlos Savalla, RJ.
MADEIRA QUE CUPIM NÃO RÓI. Antonio Nóbrega, Brincante, SP.
NA PANCADA DO GANZÁ. Antonio Nóbrega, Brincante, SP.
NOITE FELIZ, Palavra Cantada.
SEGREDOS VEGETAIS. Dércio Marques, Belo Horizonte, MG.
VILLA-LOBOS DAS CRIANÇAS. Espetáculo Musical de cantigas infantis, Estudio Eldorado.

Sugestões de CDs com músicas de outras culturas e países

CANCIONES CURIOSAS . Palavra Cantada em Español.
GONGUÊ: a herança africana que construiu a música brasileira. A cor da Cultura. Fernando Moura e Carlos Negreiro.
ETNHIRITIPÁ. Cantos da Tradição Xavantes, Quilombo Música.
IHU.TODOS OS SONS. Cantos indígenas. Marlui Miranda. Pau Brasil.
IMAGINATIONS. Pour l'expression corporelle. Vols.1 a 6.Andrée Huet, Auvidis Distribution.
LULLABIES AND CHILDREN'S SONGS. Unesco Collection.
MA MÈRE LÒYE. Maurice Ravel.
RUÍDOS Y RUIDITOS. Vols. 1, 2, 3 e 4. Judith Akoschky, Tarka, Buenos Aires.

Sugestões de CDs com músicas clássicas

CLÁSSICOS DIVERTIDOS. Globo/Polydor.

FOR CHILDREN. Béla Bartók, Piano solo, vol.1e2. Zoltán Kocsis, piano, Paulos.

O APRENDIZ DE FEITICEIRO. Paul Dukas.

O CARNAVAL DOS ANIMAIS. C. Saint-Saens.

PEDRO E O LOBO – Prokofief.

SUIT QUEBRA NOZES. Tchaikovsky.

THE CHILDREN’S ALBUM. Tchaikovsky.

Sugestões de livros para se trabalhar com a percepção sonora

A ORQUESTRA TIM-TIM POR TIM-TIM. Liane Hentschke et AL, São Paulo: Moderna.

FOM, FOM: UM BARULHO DA CIDADE. Liliana Iacocca. São Paulo: Ática.

O SILENCIOSO MUNDO DE FLOR. Cecília Cavalieri França. Belo Horizonte, MG: Fino Traço.

PLIC, PLIC: UM BARULHO DA CHUVA. Liliana Iacocca. São Paulo: Ática.

TRIIIMM: UM BARULHO DA CASA. São Paulo: Ática.

TUM TUM TUM- UM BARULHO DO CORPO- Coleção toc toc. Liliana Iacocca. São Paulo: Ática.

Sugestões de livros com a história de compositores famosos

BACH, COLEÇÃO CRIANÇAS FAMOSAS. Ann Rachlin. Callis.

BEETHOVEN, COLEÇÃO CRIANÇAS FAMOSAS. Ann Rachlin. Callis.

BRAHMS, COLEÇÃO CRIANÇAS FAMOSAS. Ann Rachlin e Susan Hellard . Callis.

CARLOS GOMES, COLEÇÃO CRIANÇAS FAMOSAS. Nereide Santa Rosa. São Paulo: Callis.

CARTOLA, COLEÇÃO CRIANÇAS FAMOSAS. Edinha Diniz e Angelo Bonito. São Paulo: Callis.

CHIQUINHA GONZAGA, COLEÇÃO CRIANÇAS FAMOSAS. Edinha Diniz. São Paulo: Callis.

CHOPIN, COLEÇÃO CRIANÇAS FAMOSAS. Ann Rachlin. Callis.
HANDEL, COLEÇÃO CRIANÇAS FAMOSAS. Ann Rachlin e Susan Hellard. Callis.
HAYDN, COLEÇÃO CRIANÇAS FAMOSAS. Ann Rachlin. Callis.
MOZART, COLEÇÃO CRIANÇAS FAMOSAS. Ann Rachlin. Callis.
SCHUMANN, COLEÇÃO CRIANÇAS FAMOSAS. Ann Rachlin e Susan Hellard. Callis.
TCHAIKOVISKY, COLEÇÃO CRIANÇAS FAMOSAS. Ann Rachlin. Callis.
VILLA-LOBOS, COLEÇÃO CRIANÇAS FAMOSAS. Nereide S. Santa Rosa e Angelo Bonito. São Paulo: Callis.

Eixo 3- Música como Linguagem

Brito (2003) ressalta a importância de se trabalhar a música como linguagem expressiva, envolvendo **interpretação, improvisação e composição**. A interpretação é uma atividade ligada a imitação e reprodução de uma obra. Interpretar, porém, significa ir além da imitação, o que requer uma ação expressiva do intérprete. **A improvisação** constitui uma atividade de criação e orienta-se por alguns critérios. Assim como acontece na fala improvisada, quando coisas interessantes e significativas são ditas sem que fiquem registradas, a improvisação musical lança ideias, pensamentos, frases, etc. Por fim, a **composição** é quando a criação musical assume condição de permanência, seja pelo **registro** na memória, seja pela gravação ou ainda pela escrita musical-notação. Essas possibilidades de trabalho favorecerão o desenvolvimento da imaginação, da criação de regras, e da organização, elementos fundamentais para todo processo criador e que confere autoria à música.

Objetivos gerais do eixo 3 - MÚSICA COMO LINGUAGEM

Desenvolver a imaginação e a autoria por meio do conhecimento e da experimentação, da improvisação, interpretação, composição e registro.

Conteúdos do INFANTIL II, INFANTIL III, INFANTIL IV e INFANTIL V

3 - Música como Linguagem:

- Improvisação;
- Interpretação;
- Composição;
- Registro (não convencional).

Segundo Brito (2003), a música tem códigos de registro e *notação* que surgiram da necessidade de fixar ideias musicais e preservá-las. A notação musical tradicional, que registra na pauta de cinco linhas a altura e duração dos sons, procura grafar com precisão os sons da composição. É importante lembrar que a notação deve ser o resultado de uma necessidade musical e pedagógica e não o ponto de partida da iniciação musical.

Embora a leitura e a escrita musical tradicionais não sejam conteúdos da educação básica, o conceito de registro de um som ou grupo de sons pode ser trabalhado já com crianças pequenas, desde que em situações significativas de interação, apropriação dos sons e construção de sentidos. Esta prática possibilitará à criança a compreensão do *uso funcional do registro*, como também favorecerá o desenvolvimento da memória, a criação de novos códigos para comunicação e expressão, o planejamento, a organização de ideias, regras, e bases para futuros registros convencionais: a própria escrita e notas musicais.

Para compreender o que significa o uso funcional do registro, recorreremos ao estudo de Luria (2001) sobre o desenvolvimento da escrita na criança. O pesquisador investigou o processo pelo qual a criança passa a compreender o uso ou significado funcional dos signos. Em sua pesquisa ele propunha a crianças ainda não alfabetizadas que memorizassem uma série de palavras e frases, oferecendo a possibilidade de "anotarem". As crianças menores faziam rabiscos indiferenciados que lembravam externamente o aspecto da escrita (imitação do ato de escrever em sua aparência), mas que não tinham nenhuma função como possível instrumento auxiliar da memória. O momento preciso, que Luria (2001) denomina pré-história da escrita, se dá quando a criança supera os limites dos rabiscos imitativos arbitrários e passa a usar signos diferenciados que funcionam como auxiliares da memória.

Nos experimentos, as crianças muitas vezes passavam a recorrer à escrita pictográfica, ou seja, a utilizar desenhos simples como **meio** para o registro e a memorização. Note-se, aqui, a diferença entre o desenho como tal e o desenho como meio para a recordação. Essa “descoberta” é decisiva para o salto qualitativo no psiquismo infantil em direção à atividade mediada: a criança compreende que um determinado signo pode registrar um conteúdo particular, constituindo-se em instrumento para a recordação desse conteúdo. Superando o rabisco indiferenciado, a criança chega ao signo que tem significado.

Na área de Música, quando o professor propõe às crianças “inventarem” uma forma de registrar um som ou sequência de sons — e depois realiza com o grupo a “leitura” desse registro — ele está desafiando o psiquismo infantil a superar a relação imediata e direta com a estimulação sonora e a estabelecer uma relação mediada por signos. A memorização de determinada sequência de sons passa a ser feita utilizando-se um dispositivo cultural, promovendo o desenvolvimento da memória como função psíquica superior, em unidade com as demais funções psíquicas (sensação, percepção, atenção, pensamento e linguagem).

Orientações Didáticas do Eixo 3 – Música como Linguagem

Mas como construir uma forma de registro de um som ou sequência de sons que seja acessível à faixa etária atendida na educação infantil? Segundo Brito (2003), diferentes tipos de sons (curtos, longos, repetidos, fortes, fracos, graves, agudos) podem ser traduzidos corporalmente por meio de gestos e movimentos, numa realização intuitiva e espontânea da percepção dos sons ouvidos. Esta pode ser considerada uma primeira forma de registro, um registro corporal dos sons. Esses gestos sonoros também podem ser transformados em desenhos. O desenho do som pode ser considerado um primeiro modo de notação dos sons; é como trazer para o gesto gráfico aquilo que a percepção auditiva identificou e, partindo do registro gráfico intuitivo, chegar à criação de códigos de notação que serão lidos e decodificados pelo grupo.

Exemplo de representação de sons curtos e longos com desenho de linhas, registro.



Figura 6: Registro de sons longos e curtos com desenho. Fonte: Elaborado pelos autores.

Exemplo de atividade com representação de sons do corpo e pausas com imagens, formando uma composição.

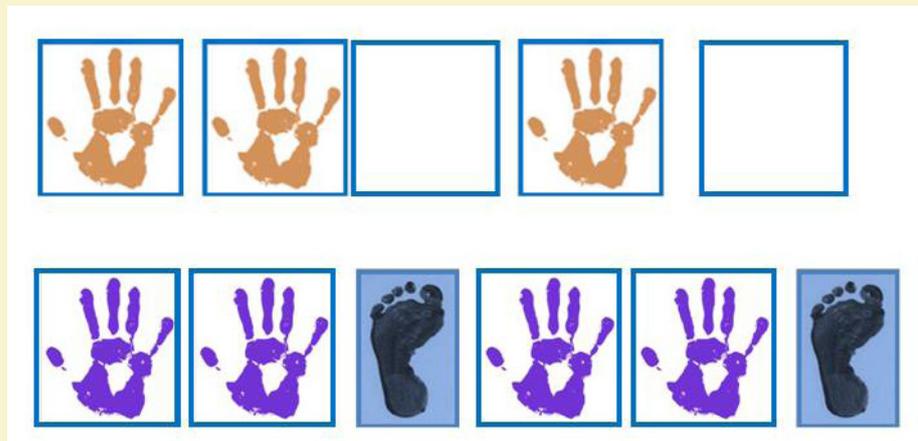


Figura 7: Composição. Fonte: Elaborado pelos autores.



PARA SABER MAIS:

BRINCADEIRAS MUSICAIS: Livro do Professor vols 1, 2, 3, 4 e 5. Berenice de Almeida e Gabriel Levy- Palavra Cantada. São Paulo, Melhoramentos.

BRINCADEIRINHAS MUSICAIS: Livro do Professor vols 1 e 2. Berenice de Almeida e Gabriel Levy- Palavra Cantada. São Paulo, Melhoramentos.

BRINCANDO COM A MÚSICA NA SALA DE AULA - jogos de criação musical usando a voz, o corpo e o movimento. Bernadete Zagonel, São Paulo: Saraiva.

BRIQUE BOOK – CANTA E DANÇA. Suzana Sanson, Graça Lima.

MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL. Teca Alencar de Brito. São Paulo: Peirópolis.

Ao concluir a proposta de Música, reafirmamos que este trabalho não tem o propósito de formar futuros músicos ou artistas, mas de promover o desenvolvimento das capacidades humanas no campo musical e a inserção do indivíduo como sujeito ativo em relação às produções culturais, por meio da apropriação dos conteúdos da linguagem musical.

É importante lembrar que, quando a criança é capaz de exercer uma atividade livremente, decorrente do domínio do conhecimento, neste exato momento ela deixou de ser apenas aprendiz. Assim, esperamos que as crianças consigam desenvolver a sua consciência estética para que se tornem autoras de suas produções e tenham condições de uma melhor compreensão de sua realidade.

Aos professores, esperamos que esse documento possa trazer contribuições para o planejamento de suas ações pedagógicas. Que se sintam motivados para novas pesquisas em busca de uma prática transformadora. Assim como na música, o movimento constante é parte intrínseca da atividade docente.

Referências

ALMEIDA, M. B. S. de. Percepção Sonora e Parâmetros do Som. Fax Musical. Módulo 1, 1996.

_____. A Canção e a História Musicada. Fax Musical. Módulo 2, 1997.

_____. Audição e Movimento: um processo de sensibilização. Fax Musical. Módulo 3, 1997.

_____. Encontros musicais: pensar e fazer música na sala de aula. São Paulo: Melhoramentos, 2009.

ALMEIDA, B. de; LEVY, G. O Livro de Brincadeiras Musicais da Palavra Cantada. São Paulo: Melhoramentos, 2010. v. 1. (Livro do Professor).

ARTAXO, I.; MONTEIRO, G. de A. Ritmo e Movimento. São Paulo: Phorte, 2008.

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

LEONTIEV, A. N. O desenvolvimento do psiquismo. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LURIA, A. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 2001.

MARTINS, M. C. F. D. et al. Didática do ensino de arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte. São Paulo: FTD, 1998.

SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico-crítica*. São Paulo: Autores Associados, 2005.

_____. *A Educação Musical no Contexto da Relação Entre Currículo e Sociedade*. Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/dermeval/texto2000-1.html>>. Acesso em 15 jan. 2014.

SCHAFER, R. M. *O ouvido pensante*. Trad. Marisa T. ° Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva, Maria Lucia Pascoal. São Paulo: Unesp, 2011.

ZAPOROZHETS, A. V.; ELKONIN, D. B. *The psychology of preschool children*. Cambridge: MIT Press, 1971.

VIGOTSKI, L. S. *Imaginação e criação na Infância*. São Paulo: Ática, 2009.

WISNIK, J. M. *O som e o sentido: uma outra história das músicas*. São Paulo: Círculo do Livro/Companhia das Letras, 1989.

11 Arte Literária

Angelo Antonio Abrantes

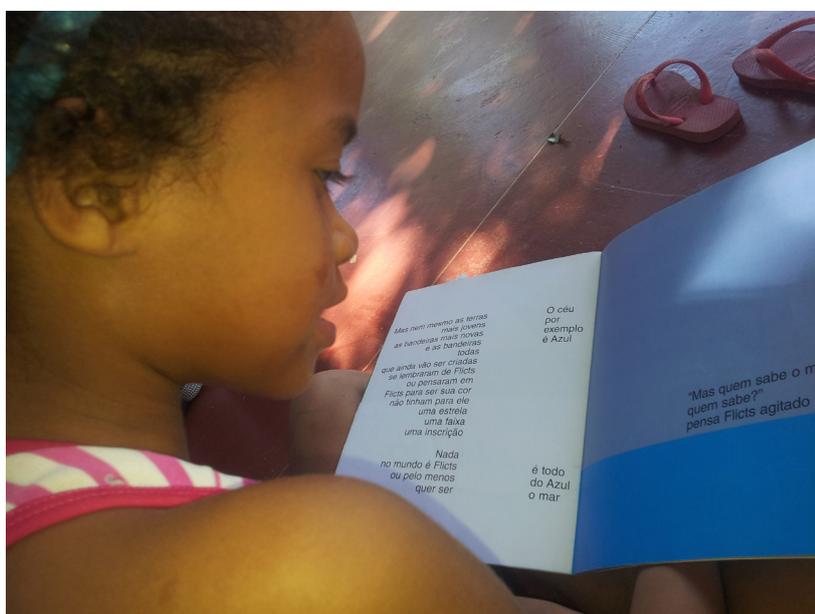


Figura 1: Relação afetivo-cognitiva da criança com a obra literária

Fonte: Acervo pessoal – Juliana Campregher Pasqualini

A literatura é componente básico do currículo da educação infantil, que tem a “Arte” como área fundamental. Ela apresenta relações estreitas com os objetivos propostos para a área de língua portuguesa, visto se articular com as capacidades de ouvir e falar, de ler e escrever e, fundamentalmente, com o desenvolvimento da capacidade de interpretar. A arte literária também apresenta relações com as ciências da sociedade, que têm no ser humano sua centralidade, destacando sua característica transformadora da realidade física e social. De maneira menos direta, articula-se aos objetivos da cultura corporal, visto que o acesso à

produção literária pressupõe esforços da atenção e o autocontrole do próprio corpo para que ocorram vínculos substanciais com a obra de referência.

Portanto, o encanto, inerente à *fruição* artística da obra literária, não se caracteriza pelo estabelecimento de relação imediata com a obra, que possa ocorrer sem esforços do corpo e do intelecto. A literatura se caracteriza como um desafio a instigar aqueles que a acessam a estabelecer vínculo ativo com o conteúdo da obra por intermédio da sua *forma*, pressupondo a necessidade de que o “leitor” complete as indicações contidas no material literário com sua própria experiência, explorando suas múltiplas e variadas possibilidades interpretativas.

Apesar da unidade com outras áreas curriculares, que podem ser exploradas na atividade educativa, a literatura encontra expressão como uma subárea das “Artes”, ao lado de outras expressões artísticas como as “artes visuais” e a “música”. Caracteriza-se como reflexo artístico da realidade e, assim, permite comunicar, a partir da imagem produzida esteticamente, a realidade da vida do ser humano.

Sendo resultado da composição de uma *forma* reveladora da realidade que sintetiza contradições humanas particulares, ocorre como objetivação humana, ou seja, como uma força, resultado da atividade criadora da imagi-

nação, capaz de atuar na realidade. É produção humana em seu momento de relativa estabilidade, visto ter encontrado sua forma artística, e funciona como mediação cultural que permite desenvolver processos ativos de comunicação pela reinvenção da obra pelo leitor.

O processo de composição, que pressupõe a análise da realidade e a identificação de aspectos essenciais que merecem ser conhecidos e problematizados nas relações sociais, se articula ao movimento de *fruição* artística, ou seja, com a dinâmica viva de produção de sentidos.

Quando tomamos as necessidades de desenvolvimento afetivo-cognitivo da criança, a literatura apresenta-se como mediação cultural cuja dominância encontra-se nos aspectos afetivos motivacionais que problematizam o real a partir de imagem *brilhante* da realidade, destacando contradições não perceptíveis nas atividades cotidianas. Trabalha indiretamente com a questão do desenvolvimento da autoconsciência humana e fundamenta-se na capacidade de interpretar, considerando a dialética entre a realidade apresentada imaginativamente na obra e a realidade humana em suas tensões, desencadeando o alargamento dos horizontes de quem acessa a produção artística.

Ao considerarmos a literatura no contexto da educação infantil e a ne-

cessidade de se produzir um repertório de histórias que permaneça como vivência subjetiva na criança, observamos inicialmente duas questões: a da utilização do termo *literatura infantil* e a do tratamento da relação literária para indivíduos que não têm autonomia de se vincular com a dimensão escrita do livro infantil sem a mediação do adulto/professor.

Quanto à nomenclatura *literatura infantil*, existem controvérsias em relação a essa denominação. Alguns posicionamentos afirmam que a adjetivação “infantil” caracterizaria uma diminuição da importância da obra que, na realidade, é literária. Outros autores são partidários de que a definição de literatura destinada à criança somente pode ocorrer *a posteriori* na medida em que crianças se interessam por determinados trabalhos. Sem entrar no mérito dessas interessantes questões, manteremos a utilização do termo *literatura infantil*, visto que há literatura produzida e destinada a crianças, apesar de considerarmos que as obras significativas constituem-se como objetivações de interesse dos seres humanos e vinculam-se aos seus problemas de modo geral.

Em relação ao acesso à obra literária objetivada no livro infantil aos que não possuem autonomia na leitura e na escrita, destacamos que os conteúdos objetivados pelo livro infantil ocor-

rem pela “leitura em voz alta”, concebendo-a como um processo em que o leitor adulto executa quando se põe a veicular, por meio da sua voz, um fluxo narrativo oferecido ao outro, no caso a criança, que o recebe por meio da audição e da visão. Nesse processo ocorre toda uma performance gestual e entoativa da leitura que apresenta variações de acordo com os interesses dos envolvidos e da situação como um todo (BRENMAN, 2005). Portanto, o enunciado que se apresenta para criança ocorre a partir de relações sociais que são mediadas pelo livro infantil – e não diretamente pelo que está objetivado na obra de referência (BAKHTIN, 2003).

O trabalho a se desenvolver com a mediação do objeto social livro infantil contempla as ilustrações que podem ser apresentadas para as crianças como primeiro movimento de vinculação com a história, destacando-se como importante meio de expressão associado às palavras escritas. Portanto, anterior ao contato da criança com a literatura, cabe ao adulto, organizador das vivências em que a criança deverá participar, desenvolver o trabalho de identificação dos elementos culturais que possam contribuir com os processos de desenvolvimento da criança em direção à cultura letrada, levando em consideração a unidade do livro infantil: a produção escrita na vinculação com as ilustrações, produzir como efeito o reflexo artístico

da realidade. Nesse sentido, o desenvolvimento de um repertório diversificado de histórias infantis pelo professor é fundamental para que o docente possua instrumentos de trabalho com as crianças, dirigindo a apresentação da literatura de acordo com o momento e a dinâmica do grupo de crianças.

Na relação criança – adulto – literatura infantil, no caso da educação escolar, cabe ao professor refletir sobre o livro infantil a ser apresentado à criança, a pressupor a unidade conteúdo – forma, e sobre a didática de apresentação do livro, visando a uma vinculação efetiva da criança com a história, considerando a apropriação do conteúdo na sua forma literária e as condições para a produção ativa de interpretações. Assim, considera-se o manejo do professor com os níveis interpretativos das crianças, tendo a perspectiva de apresentar desafios ao grupo de crianças.

Nesse contexto, indicamos que o **objetivo da literatura no currículo de educação infantil** é introduzir a criança na cultura literária a partir da organização de vivências mediadas por obras da literatura infantil, a pressupor o vínculo ativo da criança à *imagem* artística sintetizada na forma literária.

Não menos importante é a finalidade de apresentar a *criança* como protagonista no interior das histórias infantis, a partir de um repertório diversificado de obras que articulem e explicitem a realidade em suas contradições, destacando o movimento da natureza, da sociedade e do pensamento. As crianças necessitam ter acesso às produções que ampliem possibilidades de questionar valores da sociedade, problematizando as tipificações orientadas para modelos de infância pautados na obediência cega e na passividade infantil.

Objetivo Geral do Ensino de Arte Literária

O trabalho pedagógico visa garantir à criança a possibilidade de:

Experienciar vivências mediadas por obras da literatura infantil, por meio do vínculo ativo com a imagem artística sintetizada na forma literária, inserindo-se no universo da cultura literária a partir de um repertório diversificado de obras que: articulem e explicitem a realidade em suas contradições; destaquem o movimento da natureza, da sociedade e do pensamento; e ampliem possibilidades de questionamento dos valores da sociedade.

O trabalho com o grupo de crianças, envolvendo as produções da literatura infantil, apresenta objetivos relacionados a três dimensões que se articulam. A dimensão *epistemológica* (ligada à teoria do conhecimento, tendo como problema o processo de conhecer a realidade), oferecendo desafios compreensivos e interpretativos à criança pautados na lógica do movimento do real. A dimensão *axiológica* (ligada à teoria dos valores, tendo como problema a reflexão dos valores existenciais e princípios de ação), ao considerar a perspectiva de formação de bases para o desenvolvimento da pessoa crítica, motivada para o conhecimento e participação social, despertando o interesse para a realização do bem comum e da cooperação entre os seres humanos. A dimensão *estética*, visto que, mesmo considerando a necessária presença da literatura na escola para explorar seu aspecto pedagógico, a literatura infantil não pode perder seus elementos de *magia*, apresentando-se na *forma* que privilegie a vinculação ativa das crianças com a produção literária.

A partir desse posicionamento, organizaremos este material em dois tópicos, no primeiro, “Arte literária e as particularidades da educação infantil”, apresentaremos a arte como uma forma de *consciência social* e identificaremos o caráter histórico do surgimento desse gênero literário e suas caracterís-

ticas definidoras. No segundo, “Orientações didáticas para o trabalho com a arte literária na educação infantil”, temos o objetivo de indicar parâmetros de análise da produção literária para viabilizar a *práxis* educativa envolvendo a literatura infantil, apresentando uma síntese de aspectos teóricos e indicando momentos operacionais do trabalho com o livro infantil.

1 - Arte literária e as particularidades da educação infantil

As posições sobre a arte fundamentadas no materialismo dialético, que por sua vez se articula com a psicologia histórico-cultural, compreendem a arte como produção humana relacionada aos aspectos racionais e sentimentais, atentando-se para o princípio de que também os sentimentos se produzem nas relações sócio-históricas. A relação do ser humano com a realidade, na particularidade da atividade artística se caracteriza pela necessidade de produzir *reflexo* da realidade segundo as leis da beleza, pressupondo processos ativos de pensamento para que se possa objetivar esse desafio.

Arte é produto da atividade do homem. Em outras palavras a arte preocupa-se em fundamentar a verdade partindo de conteúdos externos que nos afetam, e isso sempre tomando como princípio a chamada natureza

do ser social – o tornar-se social do ser humano tem na estética uma das esferas cuja função é a de lhe dizer o que ele próprio é, do ponto de vista da constituição e de relação de sua vida com a de outros seres humanos. Na verdade a arte conceitua, ou seja, torna consciente para nós algo que é importante e nos diz respeito, e que sabemos (ainda que não conheçamos) em nossa presença, mas não podemos sintetizar de forma lógica e óbvia nas relações do dia a dia. Nesse sentido a estética conceitua o real, tornando-o acessível, fazendo que tenhamos consciência dele e possamos tentar compreendê-lo... (RANIERI, 2005, p. 238-239, grifos do autor)

A produção artística possui suas particularidades, constituindo-se em um campo de atividade orientado pela relação estética, cujos resultados da atividade social se objetivam como representação do mundo. Nesse sentido, os resultados dessa forma de *consciência social* necessitam ser apropriados pelos indivíduos para que possam se desenvolver conforme as possibilidades históricas constituídas, tomando consciência dos desafios e das possibilidades inscritos na realidade.

A arte conceitua, no sentido de possibilitar consciência de aspectos das relações sociais importantes para o ser humano, pois se referem a situações da sua realidade que se encontram pre-

sententes, mas que, no entanto, ainda não foram sintetizadas em forma lógica e óbvia. Portanto, mesmo que a arte conceitue o real de modo específico, orienta-se para tornar a realidade acessível, fazendo com que algo importante para o ser humano se torne consciente. Ela se apresenta como resultado de esforços que atuam no sentido de compreender o mundo e representá-lo em seus aspectos essenciais. Logo, comporta uma espécie de generalização.

Apesar de a obra de arte desempenhar uma função social, a vinculação característica a ser com ela estabelecida para que cumpra esse objetivo não está fundamentada em relações pragmáticas e imediatistas, permitindo o prosseguimento da cotidianidade a partir dos menores atritos possíveis, mas pelo contrário, sua especificidade é a de produzir situações inusitadas a partir da fruição de objetos e situações que apresentem visão de mundo inovadora, que ampliem a consciência da realidade, que permitam relações nas quais ocorra a possibilidade de desenvolver a consciência e a autoconsciência do ser humano no mundo.

Segundo Calvino (1990, p. 127), ao se referir à literatura como uma forma de arte:

A excessiva ambição de propósitos pode ser reprovável em muitos campos de atividade, não na literatura. A literatura só vive se se propõe ob-

jetivos desmesurados, até mesmo para além de suas possibilidades de realização. Só se poetas e escritores se lançarem a empresas que ninguém mais ousaria imaginar é que a literatura continuará a ter uma função (...) o grande desafio para a literatura é o de saber tecer em conjunto os diversos saberes e os diversos códigos numa visão pluralística e multifacetada do mundo.

A arte desempenha funções na sociedade que extrapolam as solicitações imediatas da realidade, abordando-a em uma perspectiva crítica e transformadora. A obra de arte, ao representar o mundo, coloca problemas, antecipa soluções, revela injustiças, ou seja, vincula-se a uma atitude que reconhece o movimento da realidade humana a partir da explicitação, direta ou indireta, de suas principais contradições. É nesse sentido que a arte (e, especificamente, a literatura) pode cumprir papel formativo na existência individual.

Zilberman (1998, p. 22), sobre a investigação de como procede a literatura, afirma:

Ela sintetiza, por meio dos recursos da ficção, uma realidade, que tem amplos pontos de contato com o que o leitor vive cotidianamente. Assim, por mais exacerbada que seja a fantasia do escritor ou mais distantes e diferentes as circunstâncias de espaço e

tempo dentro das quais uma obra é concebida, o sintoma de sua sobrevivência é o fato de que ela continua a se comunicar com o destinatário atual, porque ainda fala de seu mundo, com suas dificuldades e soluções, ajudando-o, pois, a conhecê-lo melhor.

A literatura entendida no sentido acima sintetizado se caracteriza como uma forma específica de conhecer o mundo, pressupondo inexoravelmente contatos entre a fantasia objetivada no livro e a realidade da vida – e as determinações dessa última poderão definir a continuidade da obra no seio das relações sociais. Desse modo, podemos afirmar que a literatura, vinculada aos aspectos superestruturais da sociedade, apresenta-se como força que interfere na vida, na medida em que atua comunicando dificuldades e possíveis soluções, permitindo, a partir da obra de arte, que os indivíduos se defrontem com problemas humanos e os tornem conscientes.

A arte por si só não pode humanizar a vida; porém quando se tem a necessidade de humanizar a própria vida e a dos demais também a outros níveis – nível político, moral etc. – a arte proporciona um parâmetro e cumpre a função de apoio sentimental e intelectual para operar a transformação. (HELLER, 1987, p. 203, grifos da autora).

A produção artística e as objetivações advindas dessa atividade são po-

sicionadas como produções referentes ao campo ideológico (mundo das ideias) que sofre determinações da base material (forças produtivas e relações de produção), portanto articula-se a interesses sociais distintos e antagônicos característicos da sociedade de classes.

Ao considerarmos a arte literária na particularidade da literatura infantil, atemo-nos para o fato de que a criança é um ser em formação e a literatura a ela destinada, de modo mais ou menos explícito, articula-se a processos educativos. Portanto, é necessário que tornemos consciência de qual é o ser humano que almejamos formar, visto que, em uma sociedade dividida em projetos societários distintos, existem também projetos distintos e antagônicos de ser humano, cuja luta se expressa no campo das ideias.

Considerando que a literatura é uma expressão humana que se insere na luta característica do mundo das ideias, é importante considerarmos o que é específico da literatura infantil, considerando a sua própria história de constituição.

O tratamento envolvendo a *literatura infantil* normalmente encontra-se associado ao *conto de fadas*, já que a literatura infantil incorpora aspectos desse gênero. No entanto, o conto de fadas possui origem diferenciada, pois se articula com necessidades que ini-

cialmente não estavam relacionadas à infância – o próprio conceito de infância não existia na sociedade antiga.

Canton (1994) organiza um estudo histórico destacando diferenças e articulações entre *contos populares* e *contos de fadas* e desenvolve uma análise que aponta os limites de posturas que compreendem os últimos como sendo universais e anistóricos. Apresenta argumentos que demonstram que os contos de fada possuem autores e objetivos articulados aos interesses da nascente sociedade burguesa, mas que costumam ser apresentados de forma mitificada e acima das determinações sociais. “Os contos de fadas têm uma história. Suas diferentes versões têm autores que, por sua vez, criaram sob a influência de valores sociais, políticos e culturais de seu meio. Em outras palavras, o conto de fadas possui uma ideologia” (CANTON, 1994, p. 25).

Analisando o processo que se inicia com a tradição oral até constituir-se como literatura, a autora afirma que os contos populares de magia, como um tipo de conto oral, constituíam-se por constantes interações entre indivíduos, em um processo que resultava na fusão desse diálogo em uma só história, caracterizando os contos como narrativas pré-individualistas, visto que eram produzidas de modo coletivo e dinâmico no interior das relações sociais.

O conto popular de magia faz parte de uma tradição oral pré-capitalista que expressa desejo das classes inferiores de obterem melhores condições de vida, enquanto o termo conto de fadas indica o advento de uma forma literária que se apropria de elementos populares para apresentar valores e comportamentos das classes aristocráticas e burguesas. O mundo oral do conto popular de magia é habitado por reis, rainhas, soldados e camponesas, e raramente contém personagens da burguesia. Além disso, em suas origens, os contos de fadas eram amorais e abordavam a luta de classes real e a competição pelo poder, apresentando a dura realidade de miséria, injustiça e exploração (...). A realidade das classes inferiores nas sociedades pré-capitalistas era tão brutal que precisava ser simbolicamente transformada nas histórias. Assim, ao menos nos contos, os camponeses sofredores podiam tornar-se príncipes e princesas, ficar ricos e talvez viver felizes para sempre. Em contraste, os contos de fadas são produtos literários elaborados pelas classes superiores. (CANTON, 1994, p. 30)

A autora ainda afirma que os contos populares de magia existiam há milhares de anos e os contos de fadas literários começaram a ser produzidos no final do século XVII, quando a alta burguesia e a aristocracia transforma-

ram-nos em uma espécie de modismo. Esse movimento ocorre em condições sócio-históricas, culturais e estéticas particulares, produzindo-se a institucionalização do conto de fadas como um gênero especialmente valioso para a educação das crianças.

Canton (1994) apresenta o movimento em que os contos populares foram sendo apropriados pela classe burguesa e considerados vulgares e amorais, ocorrendo alterações e adaptações para legitimar a realidade social estabelecida e difundir virtudes vinculadas à ordem, à disciplina, ao asseio e à laboriosidade. O termo "conto de fadas", segundo a autora, passou a existir como um meio de distinção em relação aos contos populares, relacionados aos incultos e camponeses, enquanto o primeiro passou a vincular-se à população culta e aristocrática. Segundo a autora, isso se evidencia pelo fato de que, em muitas histórias, as fadas nem existiam.

Desse modo, ocorre uma transição de uma tradição diretamente ligada à experiência e à luta social para uma forma de produção focada na "civilidade" ditada por segmentos dominantes da sociedade. Nos contos populares, a magia possuía uma função utópica e *emancipadora*, visto que os contos eram criados, difundidos pela cultura oral e transformados pelas pessoas na dinâmica das relações sociais, caracterizando-se como um modo de compensar as injustiças da vida cotidiana.

Sem entrarmos em mais detalhes históricos sintetizados pela referida autora, destacamos a afirmação de que os contos produzidos por Charles Perrault (1628-1703) pretendiam constituir-se em material produtor de valores, em uma perspectiva de que os civilizados deveriam seguir as modas e maneira francesas de existir.

As maneiras especiais de agir com crianças, incluindo recursos como livros e brinquedos, passaram a ser objeto de preocupação, considerando a necessidade de educá-las a partir do modelo de comportamento perfeito. Portanto, o conceito de civilidade é a palavra central para caracterizar a abordagem de Perrault, já que eles foram produzidos para disseminar orientações que deveriam regular o comportamento das crianças e homogeneizar os seus valores. De acordo com Canton (1994), esse autor iniciou o movimento de doutrinação com o objetivo especial de educar, atribuindo-se como tarefa impregnar os contos populares de elaboração literária, pois desse modo poderia penetrar nas mentes infantis de modo divertido.

Destacamos a afirmação da autora de que os contos de fadas foram moldados segundo valores ideológicos particulares de uma determinada classe, apropriados pelas editoras e pela indústria de entretenimento, que os transformaram em uma espécie de

mito, no sentido de apresentá-los como atemporais e universais, como veiculadores do bom senso e da norma.

Pelo exposto, podemos perceber que já em suas origens a literatura infantil apresenta uma importante contradição: de um lado está associada a uma tradição do conto popular em que a magia, inerente às histórias que não eram direcionadas às crianças, funciona no sentido da luta pela *emancipação*, pois a realidade brutal em que vivia a população poderia ao menos apresentar-se transformada simbolicamente; por outro, apresenta-se como instrumento do processo “civilizatório”, caracterizado pela imposição assimétrica de valores articulados a interesses de uma classe particular, constituindo-se como instrumento da educação da criança. Destaca-se dessa análise a dimensão política da produção destinada para as crianças.

Segundo Zilberman (1998) a literatura infantil é sempre confundida com o livro didático, com a história em quadrinhos, com o conto de fadas, necessitando uma demarcação do seu alcance e dos seus limites. De acordo com a autora são necessárias demarcações e definições sobre a literatura infantil para não confundi-la com formas não literárias ou com aquilo que não é destinado ao público infantil.

Pressupondo uma abordagem histórica para a caracterização que apre-

senta, a autora afirma inicialmente que a literatura infantil não pode surgir antes da infância, referindo-se ao aspecto histórico no qual surge o conceito de infância e as preocupações específicas com a criança. Relembra que na sociedade antiga não havia a infância, ou seja, à criança não existia um espaço separado do mundo adulto, visto que as crianças trabalhavam e viviam com os adultos.

Portanto, as transformações na estrutura da sociedade criam a necessidade da literatura infantil, que em suas origens esteve comprometida com finalidades pedagógicas, provocando grandes desconfiças de sua utilidade no interior da escola pelos críticos literários. Existem posições que procuram não situá-la como um tipo de arte por estar associada a interesses práticos da educação, constituindo-se como espécie de arte menor.

A relação com necessidades pedagógicas provoca prejuízos na forma de tratamento da literatura no interior da escola, visto que, ao apresentar-se em unidade com finalidades pragmáticas, pode ser confundida com uma atividade comprometida com a dominação da infância, prejudicando a recepção das obras. Segundo Zilberman (1998), defendendo posição contrária à dos críticos que desprestigiam globalmente a literatura produzida para a criança, esse modo de avaliação se atenta

exclusivamente para as intenções pedagógicas normativas, deixando de avaliar casos específicos nos quais esse tipo de produção se articula como vínculo literário.

Reconhecendo que dificuldades ocorrem, indica que a sala de aula é espaço privilegiado para produzir o gosto pela leitura e o intercâmbio da cultura literária, podendo contribuir para o desenvolvimento de diálogo saudável com o destinatário mirim. A literatura infantil atinge o estatuto de arte literária, distanciando-se de sua origem normativa comprometida com um tipo autoritário de pedagogia quando apresenta textos de valor literário às crianças, afirmando que o fato de ser destinado à criança não justifica a aceitação de produtos literários de valor menor.

Segundo Zilberman (1998), a necessidade de promover a formação pessoal em articulação com a pedagogia não pode ser negada, pois é nesse contexto que surge a literatura infantil. Em sua gênese contribuiu para a preparação da elite cultural a partir de adaptação de material literário dos clássicos e dos contos de fadas. A autora, a partir da retomada histórica referente à necessidade social da literatura infantil, apresenta a síntese das peculiaridades da literatura infantil, identificando os nexos desse tipo de produção com os contos de fadas.

1- Sua especificidade decorre direta-

mente de sua dependência a um certo tipo de leitor: a criança. Resultado disso é sua participação num processo educativo; tanto é assim, que só começou a existir a partir do momento em que surgiu a necessidade de preparar os pequenos para o mundo, isto é, quando se originou uma preocupação com a criança enquanto tal. Desse modo, se o confinamento do livro infantil ao didático não é legítimo porque desconsidera o caráter ficcional e a submissão a norma estética pelo primeiro, o que lhe dá autonomia e natureza própria, ele tem um fundamento que não pode ser negligenciado, porque procede da índole histórica e ideológica da literatura infantil;

2- A constituição de um acervo de textos infantis fez-se por meio do recurso a um material pré-existente: os clássicos e os contos de fadas. Foram estes últimos que se mostraram mais apropriados para a execução da tarefa, por dois aspectos: a) eles têm conteúdo onírico latente, que corresponde às aspirações frustradas de uma certa camada social que, por suas condições peculiares, está condenada à inatividade, situação semelhante a compartilhada pela criança, b) abriga a presença do elemento mágico de um modo natural (...) Nesta medida, a magia torna-se adjuvante do qual a personagem não depende existencialmente, mas que o auxilia a vencer difi-

culdades. Além disso, desacreditando as limitações do tempo e espaço, permite uma representação visível, concreta e simultânea de todas as facetas que constituem o universo da criança.

3- Se o conto de fadas se revelou o mais apto a formação de um catálogo de textos destinados às crianças, devidos as qualidades mencionadas acima, isto significa que a literatura infantil somente merece esta denominação quando incorpora as características daquele gênero. Embora a conclusão pareça redutora, pertencem legitimamente à modalidade literária em questão preferencialmente aqueles textos que compartilham as propriedades do conto de fadas, quais sejam: a) presença do maravilhoso; b) a peculiaridade de apresentar um universo em miniatura. (ZILBERMAN, 1998, p. 48-49)

A síntese da autora nos revela vários aspectos orientadores daquilo que tem de específico a literatura infantil. Consideramos que é a partir dessas bases que as produções destinadas às crianças se mobilizam, já que os enunciados produzidos atualmente nesse segmento, mesmo que não reproduzam os aspectos acima destacados como característicos desse tipo de literatura, estabelecem diálogo com esse modo historicamente constituído de produção para crianças.

Observamos que, nos contos tradi-

cionais, o herói sempre encontra ajuda de um mediador que lhe apresenta um socorro mágico, no entanto, nos contos modernos e nas histórias contemporâneas, quando atrelados ao interesse da criança, o herói encontra-se sempre em ação, refuta, questiona e age. Observa-se certa desconfiança dos livros infantis que se pautam pelo realismo; no entanto, mesmo que nos posicionemos contrários aos materiais que prescindem da magia, reconhecemos a importância das histórias infantis que abordam contradições atuais, possibilitando que a criança possa elevar a consciência do mundo que participa.

A autora segue sua reflexão destacando que a literatura infantil sempre evidencia a preocupação do adulto com a criança, tratando-se de um tipo de comunicação assimétrica, já que é o adulto quem exerce influência sobre a criança. Portanto, não é possível negar a assimetria presente na modalidade, que acaba por ser definida pelo receptor – a criança. O emissor deve ter como objetivo consciente romper com essa distância entre adulto e criança.

Observamos que é justamente a superação dessa distância que demonstra a importância da relação da criança com a literatura infantil, pois a partir dela e dos processos imaginativos a ela vinculados é possível à criança estabelecer nexos com a “realidade” idealizada que a coloca em condição de igualdade

e autonomia em relação ao adulto e seu mundo. A superação da relação assimétrica que realmente existe entre a criança e o mundo adulto pode acontecer no interior das histórias, visto que o que a criança não pode realizar na vida realiza-se na fantasia – ou seja, na história a criança torna-se a protagonista.

Considerando a assimetria entre o adulto e a criança, há preocupação no sentido de que a literatura não cumpra apenas o papel de reproduzir os interesses adultos, objetivando livros de caráter “adultocêntrico”, no sentido de inculcar na criança valores conformativos à sociedade, conforme sua tradição histórica, mantendo os privilégios adultos, obediência e a passividade em detrimento de trabalhar a partir do universo infantil, atendo-se para seu desenvolvimento intelectual e psíquico.

Desse modo a literatura infantil apresenta o dilema entre um projeto que encaminha o seu “leitor” para interrogar as normas e convenções sociais instituídas e de simplesmente apresentar-se como objeto “pedagógico” que contribui no sentido da doutrinação da criança, atuando no sentido da passividade. É essa tensão que se ativa quando do processo de apresentação de um livro infantil para a criança, desde a identificação da história até a sua efetivação como relação social mediada pelo livro infantil.

A literatura infantil está situada no

campo da produção artística. Assim, reconhecemos a importância da “utilização” não pragmática nas atividades realizadas na educação infantil. Não defendemos uma apropriação utilitária do livro infantil, em que ele é apresentado às crianças sempre no intuito de realizar um serviço – sendo manipulado pelo professor a partir de uma única linha de *sentido*. Esse modo de realização do livro no espaço escolar representaria um subterfúgio autoritário que comprometeria a polissemia e a pluralidade de significações que surgem a partir da vinculação do leitor ou ouvinte com o texto literário, não contribuindo com a produção de um olhar para a realidade pautado no pressuposto da transformação.

2 - Orientações didáticas para o trabalho com a arte literária na educação infantil

Em unidade com os desafios conceituais do trabalho com a arte literária na educação infantil, encontram-se os aspectos vinculados à sistematização da própria intervenção. Portanto, faz-se necessário refletir a prática educativa mediada pela literatura infantil com a operacionalização didática da atividade junto às crianças. Nesse sentido, temos como objetivo nesse tópico indicar a estruturação de um sistema articulado de ações que podem orien-

tar a *práxis* educativa, fundamentado em parâmetros que permitem refletir a vinculação com a literatura infantil no espaço escolar.

Lembramos que o motivo da atividade educativa em seu conjunto ou o seu *objetivo geral* é o de proporcionar condições de desenvolvimento do pensamento teórico a partir da atividade educativa escolarizada. Considerando a particularidade da educação infantil e a impossibilidade de que exista vinculação da criança com a realidade no nível teórico, toma-se esse pensamento, no seu mais alto nível de elaboração, apenas como referência do trabalho, visto que é a forma mais desenvolvida que deve orientar o trabalho de qualificar a relação do indivíduo com a realidade.

No caso da criança da educação infantil, a pressupor a singularidade desse período do desenvolvimento, afirmamos como *objetivo da atividade educativa* desenvolver nos escolares conceitos espontâneos cujos conteúdos caracterizem a realidade tomada como objeto do pensamento pela multilateralidade e movimento, ou seja, que os juízos inerentes a esses “conceitos” não estejam em oposição aos fundamentos do modo materialista dialético de conceber a realidade.

Os objetivos gerais da atividade na educação infantil, considerando a articulação entre as dimensões epistemológicas, axiológicas e estéticas, encon-

tram apoio concreto na produção do projeto político pedagógico e na sua efetivação como uma trama de ações envolvendo um conjunto de disciplinas e um corpo profissional, além das condições estruturais para sua realização. Portanto, os limites e as possibilidades de efetivação da formação da criança não se explicam por experiências isoladas de qualquer tipo, mas pela história do processo formativo da criança conduzido pela escola real.

Cientes de que não há uma maneira padrão de trabalhar com a literatura infantil e de que o processo grupal, que envolve crianças e professores, possui uma dinâmica que supera os limites de qualquer categorização, apresentaremos esquematicamente: cinco parâmetros orientadores para a análise das histórias infantis e do processo de intervenção envolvendo a arte literária, e os momentos da prática educativa envolvendo a literatura para crianças, indicando a operacionalização da atividade a partir da articulação de cinco ações:

2.1 - Parâmetros para análise do trabalho educativo com literatura infantil

Como resultado de uma experiência de estágio realizado em escolas de educação infantil da rede municipal de ensino de Bauru e articulado às suas demandas práticas, sistematizou-se pes-

quisa (ABRANTES, 2011) cujo objetivo foi analisar a literatura infantil como uma das determinações para o desenvolvimento do pensamento das crianças, tomando como tarefa identificar, nos livros destinados à infância, nexos com os fundamentos que sustentam as possibilidades de relação teórica com a realidade, considerando a dialética entre pensamento empírico e pensamento teórico (DAVIDOV, 1988).

A realização dessa sistematização articula-se com a primeira tarefa para a realização do vínculo da criança com a arte literária, que é a de *identificar conteúdos* para integrar o espaço da educação infantil, e avança para análise das *formas de realização do trabalho educativo*, pressupondo a unidade conteúdo – forma.

Como resultado da atividade de pesquisa foi possível organizar parâmetros de análise que contribuem para a identificação de histórias produzidas para crianças, orientando o processo de escolha de livros que poderiam integrar o espaço da educação infantil. Atendo-nos à tarefa de identificar nos livros infantis nexos com os fundamentos que sustentam a vinculação teórica com o real, destacamos a possibilidade de relação entre os conteúdos tratados no interior das histórias e os princípios dialéticos da unidade de contrários e movimento da natureza, da sociedade e do pensamento.

Pressupondo a relação entre os con-

teúdos que referenciam a leitura e a forma como a apresentação da história se concretiza para as crianças, destacaram-se cinco parâmetros que passaram a orientar a identificação de histórias e o trabalho com o grupo de crianças:

1) Necessidade de reconhecer que o livro infantil se apresenta como enunciado ideológico que reflete e refrata a realidade. A refração do ser no signo ideológico ocorre pelo confronto de interesses; portanto, o livro infantil apresenta-se como objetivação humana que expressa (representa) de forma particular a luta de classes, caracterizando-se como instrumento na “arena” social onde essa luta se desenvolve (BAKHTIN, 2012). Existe a tendência da classe hegemônica a tratá-lo como estando acima das diferenças de classes, ocultando a luta travada entre os índices sociais de valor. Os conteúdos internos do livro infantil, este entendido como enunciado que integra tramas sociais, são apreendidos quanto ao posicionamento ideológico na luta de classes, sendo necessária a vinculação consciente do professor em relação às histórias contadas na sala de aula. No entanto, destaca-se a importância de se atentar não apenas aos conteúdos objetivados nos livros infantis, como também ao conteúdo das relações sociais mediadas pelos livros, ressaltando-se a necessária vinculação com os conhecimentos sistematizados;

2) Como decorrência da primeira

observação, o livro infantil é tratado na articulação entre forma e conteúdo, atendo-se à necessidade de permitir a realização da compreensão responsiva das ideias contidas no livro pela criança, visando a produzir efeito subjetivo pelo reconhecimento da vinculação ativa com os conteúdos. Assim, os materiais apresentados para as crianças a partir dessa perspectiva orientam-se pela multiplicidade de sentidos possíveis, pressupondo que a obra deva ser completada por aqueles que a ela têm acesso. As histórias constituídas e trabalhadas permitem e motivam tanto os processos de decodificação do enunciado a que a criança teve acesso, quanto à produção individual de réplicas, mobilizando processos de pensamento;

3) Ao considerar o livro infantil como enunciado, é importante privilegiar o acesso da criança aos gêneros enunciativos secundários (BAKHTIN, 2003), o que significa identificar nos livros infantis produções artísticas que possibilitem relações literárias, permitindo convívio cultural com objetivações humanas complexas, relativamente mais desenvolvidas e organizadas em relação aos gêneros primários (simples). Tal observação está articulada à questão da necessidade de acesso à *riqueza* humana, visto que a vida cotidiana da criança em sociedade permite relações com os enunciados simples, formados nas condições de comunica-

ção discursiva imediata e, no entanto, muitas delas somente poderão vincular-se com os enunciados complexos (no caso, a arte literária) a partir da educação escolar. Mesmo reconhecendo a necessidade de relacionamentos com livros de diferentes níveis, a pressupor o desenvolvimento individual e os processos de humanização articulados à assimilação da cultura, a vinculação com a *arte social* (PEIXOTO, 2003), ou seja, com a arte que pressuponha o desenvolvimento da consciência e da autoconsciência do conjunto dos indivíduos, torna-se essencial na organização das atividades com crianças;

4) Tratando-se dos conteúdos que referenciam a leitura dos livros, os objetos e fenômenos, abordados no interior dos enunciados (mediados pela literatura infantil), devem ser tratados como inter-relacionados e interdependentes, apresentando-se ligados organicamente entre si, onde uns dependem dos outros e se condicionam reciprocamente. Evita-se tratamento dos objetos e fenômenos como isolados e destacados das relações que integram, pois aparecem como meio e manifestação de outros dentro de certa totalidade. Os objetos e situações são abordados pelo pressuposto de se constituírem como síntese de múltiplas determinações. Evita-se, por exemplo, posições que comunicam a existência da *essência* do bem e do mal

nos personagens;

5) Em articulação direta com o aspecto anterior, a vinculação com objetos e fenômenos tratados nas histórias se dá a partir do ponto de vista de que apresentem contradições internas, pois os fenômenos humanos contêm um lado positivo e outro negativo, um passado e um futuro. Assim, objetos e fenômenos abordados nos enunciados apresentam elementos que desaparecem ou se desenvolvem, já que é na luta desses contrários que se determina o conteúdo interno ao processo de desenvolvimento dos objetos, fenômenos e situações apresentadas na forma de arte literária.

Nesse sentido, destacam-se abordagens enunciativas que levam em consideração as tensões entre o antigo e o novo, entre o que morre e o que nasce, entre o que perece e o que se desenvolve, ou seja, que se apresentam como processos de superação dialética (PRADO JUNIOR, 1969). Os objetos, fenômenos e situações são representados no interior dos enunciados pressupondo a realidade em estado de movimento e transformação perpétuos, de renovação e de desenvolvimento incessantes, em que alguma coisa sempre nasce e se desenvolve, alguma coisa se desagrega e desaparece. Portanto, na dialética entre o movimento e a estabilidade, entre o fluxo e a permanência, afirma-se a hegemonia da transformação, pois o

desenvolvimento é tratado como movimento que passa de mudanças quantitativas insignificantes e latentes a transformações aparentes e radicais de um estado a outro, ou seja, afirma-se a ocorrência de mudanças qualitativas.

Pela teorização sintetizada em cinco parâmetros é possível orientar a análise das obras destinadas ao público infantil e a forma de sua utilização da produção literária no espaço da educação infantil. Portanto, partimos de princípio de que o material literário a ser trabalhado com a criança necessita de avaliação criteriosa, pois a mesma sociedade que elabora livros de qualidade questionável e com visões de mundo que privilegiam a produção da passividade da criança, mediando o processo de captura da subjetividade para a conformação à sociedade injusta, para disciplina cega e obediência desmedida, produz também em outro sentido, obras que antagonizam com a referida posição, privilegiando o necessário questionamento das normas *fossilizadas*, o inconformismo contra injustiças, sintetizando situações particulares que revelam contradições inerentes ao modo atual de reprodução da vida em sociedade, caracterizando-se como “instrumentos” a serviço da emancipação humana.

Desse modo, foram identificadas possibilidades de que o princípio do movimento da realidade seja apresentado às crianças por intermédio do livro infantil de variados modos: nas transformações ocorridas no interior das histórias, nas mudanças de enfoque em relação aos fenômenos e acontecimentos abordados e na mobilização necessária do pensamento, para que o “leitor” ou ouvinte das histórias contadas pelo adulto possam criar sentidos a partir de suas próprias experiências.

Seguem algumas indicações de obras que se alinham à proposta de trabalho aqui defendida:

1. **A Curiosidade Premiada**, Fernanda Lopes de Almeida, 32p., Coleção Passa Anel, Ed. Ática, 2008.
2. **O Frio Pode Ser Quente?**, Jandira Masur, 32p., Série Pique, Ed. Ática, 1990.
3. **Nicolau Tinha Uma Ideia**, Ruth Rocha, 24p., Coleção Hora dos Sonhos, Ed. Quinteto, 1998.
4. **Marcelo, Marmelo, Martelo e Outras Histórias**, Ruth Rocha, 64p., Ed. Moderna, 1999.
5. **Flicts**, Ziraldo, 48p., Ed. Melhoramentos.
6. **Colcha de Retalhos**, Nye Ribeiro e Conceil Corrêa da Silva, 23p., Coleção

Viagens do Coração, Ed. do Brasil, 1996.

7. **Velhinhas e Galinhas**, Cida Pompeo, 24p. Ed. Roda e Cia, 2009.

8. **A bela borboleta**, Ziraldo, 32p., Ed. Melhoramentos, 2009.

9. **Chapeuzinho Amarelo**, Chico Buarque de Holanda, 36p., Ed. José Olympio, 1997.

10. **Tudo Bem Ser Diferente**, Todd Parr, 40p., Ed. Panda Books, 2002.

2.2- Momentos da prática educativa envolvendo a literatura infantil

Considerando que o desafio conceitual do trabalho com a arte literária, apresentados como síntese nos cinco parâmetros anteriores, observa-se a necessidade de abordar os desafios vinculados à sistematização da própria intervenção, relacionando esses parâmetros como orientação a operacionalização didática da atividade junto às crianças. Nesse sentido, temos como objetivo nesse tópico indicar a estruturação de um sistema articulado de ações que podem guiar a *práxis* educativa quando da vinculação com a literatura voltada para crianças. A operacionalização é proposta a partir da articulação de cinco ações:

Ação 1

Analisar a relação entre objetivo geral da educação infantil (*motivo*) e as contribuições da área de arte na particularidade da literatura. O primeiro passo da intervenção é o planejamento da aula, que envolve a definição de objetivos, conteúdos, recursos, organização espaço-temporal e avaliação. Essa ação se caracteriza como o momento *ideal* do trabalho ou planejamento da atividade envolvendo a arte literária.

Ação 2

Tem a finalidade de motivar o grupo de alunos para a leitura da história ou *contação*, tendo como pressuposto “superar” no plano da imaginação a realidade concreta e suas determinações, produzindo um espaço propício para expressão de fantasias e para o exercício da imaginação.

A organização desse momento visa a desenvolver interesse na criança pela história infantil e a construir possibilidades de concentração da criança na atividade de comunicação do conteúdo a ser realizado, de forma que, para construir um espaço de comunicação, o professor, mesmo coordenando a atividade, se volta

em direção à criança e se organiza pelo seu modo particular de funcionamento, a considerar o momento do desenvolvimento da criança.

Demarca-se um espaço onde é permitido e aconselhável utilizar-se da imaginação, no qual a criança dirige sua atenção para o adulto que irá apresentar a história dentro de um contexto de ruptura com a realidade concreta. Observamos que a criança tem consciência das diferenciações e limites entre realidade e mundo imaginário – no entanto, em níveis distintos aos do mundo adulto.

Ação 3

Efetivar a apresentação da história contida no livro infantil, respeitando o conteúdo e a forma de apresentação prevista pelo autor, de maneira que a criança tenha acesso ao texto e à ilustração do livro. Esse conteúdo orienta a recepção da história pela criança, apresentando-lhe, muitas vezes, desafios que ativam processos de pensamento. A finalidade desse momento é proporcionar a relação da criança com um conteúdo social que aborde problemas humanos, tendo como objetivo trabalhar a atenção voluntária da criança para que ela possa apreender o conteúdo a partir das relações interpessoais coordenadas intencionalmente pelo adulto. Destacam-se as possibilidades de que essa ação produza um “proble-

ma” para a criança, e o conteúdo desse problema ou o objeto do pensamento infantil tenha sido ativado pela mediação de conhecimentos não cotidianos, ligados à arte – no caso a arte literária.

Ação 4

Possibilitar que a criança se implique efetivamente com o conteúdo da história e possa expressar-se a partir de sua singularidade, destacando o seu próprio modo de apropriação da história ou, mais precisamente, do conteúdo das relações sociais produzidas pela leitura do livro. Nesse momento, organiza-se um processo em que o conteúdo da aula entra em relação com as experiências da criança a pressupor a organização de ações que permitam que ela se expresse em relação ao que vivenciou. O professor solicita algum tipo de realização prática para o grupo de crianças, culminando em um processo de “*concreção*” – que ocorre por desenhos, trabalho com argila, dramatizações etc. – que permita colocar em movimento os processos imaginativos da criança a partir dos conteúdos apresentados.

Ação 5

Com a finalidade de avaliar o processo grupal que se deu com a mediação cultural da arte literária, identifica-se a efetivação de relações sociais que objetivaram determinado conteúdo a que as crianças tiveram acesso. Tomar

como referência da avaliação o conteúdo apresentado para a criança, analisando aproximações e divergências entre a obra literária apresentada e o teor das relações sociais que se realizaram concretamente, utilizando-se como critério de análise o planejamento.

Considerando que o processo de apropriação da cultura pelo indivíduo ocorre a partir do movimento dialético que pressupõe relação entre aspectos *interpessoais* e *intrapessoais*, observamos que um dos desafios desse momento é o de operacionalizar um sistema avaliativo que possa reorientar as atividades do grupo, sem perder de vista as idiossincrasias das crianças e de sua história de vida que se explicitam no momento da *concreção*.

A realização do sistema de ações acima expostos na particularidade da realidade escolar tem como fundamento a participação e o envolvimento do professor, que devem estar sensibilizados para a necessidade de analisar criticamente os conteúdos dos livros destinados às crianças e, fundamentalmente, avaliar o conteúdo concreto das relações sociais que se efetivam a partir das mediações culturais.

Considerações finais

Concluiu-se que o livro infantil somente pode contribuir com a educação e com o desenvolvimento da criança na medida de sua *realização literária*. Por-

tanto, o professor deve partir do princípio de que nem todo o livro destinado às crianças expressa-se como arte literária, cabendo a ele a tarefa de identificação de materiais literários *ricos* para compor as atividades em educação infantil.

Essas produções, apesar de uma simplicidade aparente, pressupõem a compreensão multifacetada dos fenômenos e dos acontecimentos da realidade, reconhecendo-a naquilo que ela é, incluindo suas contradições e injustiças, mas orientando-se principalmente para o que a realidade do ser humano deveria ser. Ao apresentar as relações sociais naquilo que deveria ser (realidade refratada), reflete criticamente a realidade de intolerância do cotidiano da sociedade pautada pelo egoísmo e pela competitividade.

A arte literária é concebida como “instrumento” que pode ser utilizado a serviço da produção de necessidades humanas nas crianças vinculadas à efetivação de relacionamentos igualitários e justos, contribuindo para produção da sua sensibilidade com o mundo. Reconhecemos na literatura infantil uma forma de abordagem não cotidiana para o tema dos relacionamentos envolvendo crianças, visto que apresenta variadas situações que dizem respeito às relações sociais que não necessariamente se encontram presentes em cada sala de aula, distanciando-se de relação pragmática e imediatista de abordagem com o real.

A atividade com o livro infantil, quando organizada cuidadosamente, efetiva-se como determinação ao desenvolvimento da criança, oferecendo desafios compreensivos e interpretativos que se articulam com a posição epistemológica de que a realidade não é estática. Atua na criação de bases para a formação da pessoa crítica, motivada para o conhecimento e participação social, despertando o interesse para a realização do bem comum e da cooperação entre os seres humanos. Essa atividade, também, afeta magicamente a criança ao apresentar-se na *forma* que privilegie a vinculação ativa das crianças com a produção literária. Portanto, a tarefa de apresentar uma história para a criança, na sua aparente simplicidade, ativa e proporciona *brilho* a complexas dimensões da relação da criança com a realidade.

Referências

- ABRANTES, A. A. A educação escolar e a promoção do desenvolvimento do pensamento: a mediação da literatura infantil. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____. Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo: Hucitec, 2002.
- BRENMAN, I. Através da vidraça da escola: formando novos leitores. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.
- CALVINO, I. Seis propostas para o próximo milênio: lições americanas. São Paulo: Cia das Letras, 1990.
- CANTON, K. O conto de fadas, da tradição oral à dança contemporânea. São Paulo: Ática, 1994.
- DAVIDOV, V. Enseñanza escolar y el desarrollo psíquico. Moscou: Progreso, 1988.
- HELLER, A. Estrutura da vida cotidiana. In: _____. O cotidiano e a História. São Paulo: Paz e Terra, 1970 (publicação original).
- HELLER, A. Sociologia de la vida cotidiana. Barcelona: Península, 1987.
- PEIXOTO, M. I. H. Arte e grande público: a distância a ser extinta. Campinas: Autores Associados, 2003.
- PRADO JUNIOR, C. Dialética do conhecimento. Tomo I. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1969.
- RANIERI, J. Apontamentos sobre a chamada teoria estética: contribuições ao tema sob perspectiva materialista. In: CARDOSO, C. M. (Org.). Humanidades em comunicação: um diálogo multidisciplinar. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2005.
- ZIBERMAN, R. A Literatura infantil na escola. 10. ed. São Paulo: Global, 1998.



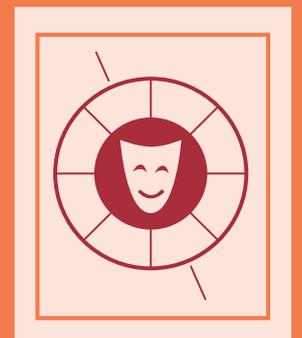
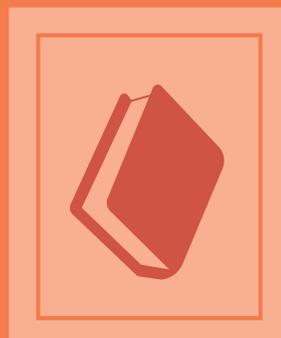
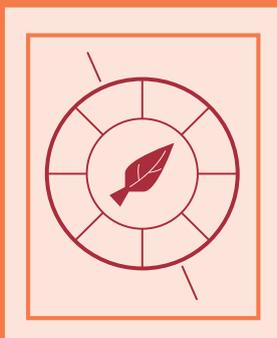
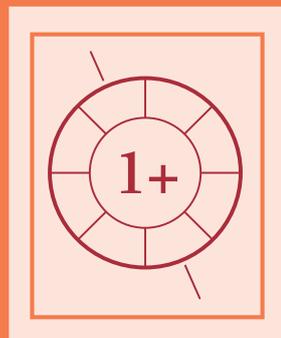
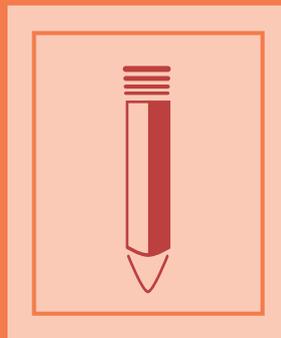
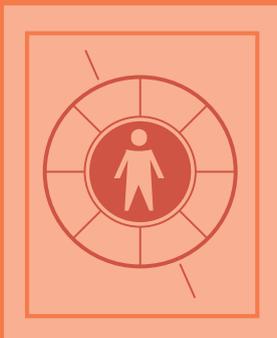
Matriz Curricular: Quadro-Síntese

PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL DO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE BAURU/SP			
- MATRIZ CURRICULAR -			
ÁREA	OBJETIVO GERAL	EIXOS	
	<i>O trabalho pedagógico na educação infantil visa garantir à criança a possibilidade de:</i>		
LÍNGUA PORTUGUESA	Compreender o uso social da linguagem oral e escrita como meio de diálogo, elaboração de ideias, registro e transmissão de conhecimentos e de auto-regulação da conduta, desenvolvendo gradativamente as capacidades de ouvir e falar, ler e escrever e de comunicar e interpretar ideias a serviço do máximo desenvolvimento afetivo-cognitivo.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Oralidade 2. Leitura 3. Escrita 	
MATEMÁTICA	Identificar nos objetos e fenômenos da realidade a existência e a variação de quantidades, reconhecendo a matemática como produto das necessidades humanas que permite compreender e operar com relações quantitativas por meio das medidas, dos números e operações e das formas geométricas no espaço.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Espaço e forma 2. Grandezas e Medidas 3. Números 4. Operações 5. Tratamento da informação 	
CIÊNCIA	Ciências da natureza	Compreender os fenômenos da natureza em sua dinâmica de permanência e mudança, sua gênese e seu desenvolvimento, tendo como eixo a transformação da natureza, isto é, a relação da humanidade com os elementos naturais.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Seres vivos; 2. Elementos do meio ambiente e fenômenos naturais; 3. O universo; 4. Ser humano e qualidade de vida
	Ciências da sociedade	Conhecer o modo de produção e organização da vida social e as práticas culturais de sua época e de outras, a fim de que perceba que a forma de viver em sua sociedade diferencia-se de outros contextos histórico-culturais, reconhecendo o homem como sujeito histórico e agente transformador da realidade física e social.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Relação indivíduo-sociedade 2. Trabalho e relações de produção 3. Tempo histórico e espaço geográfico 4. Práticas culturais
CULTURA CORPORAL	Ampliar as possibilidades de domínio consciente e voluntário das ações corporais de natureza lúdica, artística e de destreza por meio da apropriação de atividades da cultura corporal tais quais as brincadeiras de jogo, de dança e de ginástica.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Brincadeiras de situações opostas 2. Brincadeiras de destreza e desafios corporais 3. Brincadeiras de imitação/criação de formas artísticas 	

ARTE	Artes visuais	Desenvolver as bases da consciência estética, exercitando processos de apreciação e criação artística de modo lúdico e inventivo, ampliando referências no contato com manifestações artísticas de colegas, artesões e artistas de diferentes espaços e tempos, promovendo, assim, a compreensão elementar da representação simbólica visual como meio historicamente elaborado pelo ser humano para expressar e transmitir ideias, desejos, pensamentos e emoções.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Percepção e sentido 2. Fazer artístico 3. Materialidade
	Música	Conhecer a música em sua diversidade de gêneros, para ampliação de repertório e apropriação de noções básicas sobre os códigos musicais, desenvolvendo o senso estético e a autoria.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Som e Música 2. Apreciação Musical e Contextualização 3. Música como Linguagem
	Arte Iliterária	Experienciar vivências mediadas por obras da literatura infantil, por meio do vínculo ativo com a <i>imagem</i> artística sintetizada na forma literária, inserindo-se no universo da cultura literária a partir de um repertório diversificado de obras que articulem e explicitem a realidade em suas <i>contradições</i> , destacando o <i>movimento</i> da natureza, da sociedade e do pensamento e ampliando a possibilidade de questionamento dos valores da sociedade.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Dimensão epistemológica 2. Dimensão axiológica 3. Dimensão estética
HORIZONTE DA FORMAÇÃO ÉTICO-POLÍTICA		Desenvolver a percepção da diversidade, a consciência da igualdade, o sentimento de pertença à comunidade (escolar e humana) e a sensibilidade solidária ao sofrimento do outro, em particular o sofrimento humano injusto causado pelas relações de dominação, exploração e exclusão, como pilares axiológicos de uma atitude de respeito à dignidade humana e enfrentamento ativo e coletivo de situações de desigualdade e das diversas formas de violência.	

PARTE III

Organização do Trabalho Pedagógico



1

Cuidar e educar na escola de educação infantil

Juliana Campregher Pasqualini ¹

Célia Regina da Silva ²

Um aspecto fundamental para caracterizar a especificidade do trabalho pedagógico na educação infantil são as demandas e necessidades inerentes à faixa etária atendida por esse segmento. Nossas crianças precisam de **supervisão e auxílio** dos adultos nas mais corriqueiras atividades: necessitam de ajuda para amarrar o tênis, prender o cabelo, amarrar a blusa na cintura, enxugar-se quando eventualmente se molham, etc. Quanto menores as crianças, mais constante precisa ser a supervisão por parte do professor: é preciso checar se as crianças lavaram e enxugaram as mãos, se penduraram as mochilas, se guardaram a blusa na mochila para não perdê-la, se vestiram os calçados após tirá-los para brincar no parque, etc. Além disso, a supervisão constante é necessária para garantir a própria **segurança** física das crianças.

Essa é uma dimensão imprescindível do trabalho do professor de educação infantil: oferecer proteção, apoio, auxílio, enfim, cuidar. Alguns pesquisadores têm defendido que a especificidade da educação infantil, perante outros segmentos de ensino, assenta-se justamente na necessária integração entre educar e cuidar. Nessa direção, a psicóloga americana Bettye Cadwel cunhou a expressão *educare*, uma fusão das palavras *educate* (educar) e *care* (cuidar), para expressar aquilo "(...) que entende ser o 'ideal' no atendimento a crianças pequenas, ou seja, uma perfeita integração entre educação e cuidado" (CORRÊA, 2003, p.103).

¹Professora do Departamento de Psicologia da UNESP/Bauru e do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da UNESP/Araraquara.

²Psicóloga, mestre em Educação pela PUC/SP, doutoranda do Programa de Pós graduação em Educação Escolar da UNESP/Araraquara. Atuou como recreacionista e coordenadora pedagógica no Centro de Convivência Infantil "Gente Miúda" da UNESP/Bauru, foi assessora pedagógica da Rede Municipal de Educação Infantil de Guarulhos e atuou como diretora de unidade escolar neste município.

Freitas e Shelton (2005) chamam atenção, no entanto, para a **desvalorização histórica** da atividade de cuidar. Podemos dizer que a história da educação infantil é marcada por uma dicotomia entre cuidar e educar, sendo o cuidar notadamente desprestigiado. Montenegro (2001) estabelece um interessante paralelo ao afirmar que o divórcio entre cuidar e educar no campo da educação infantil corresponde ao divórcio entre cuidar e curar no campo da saúde. Na análise dessa autora, a cisão entre educar e cuidar seria a expressão, no restrito campo da educação infantil, da cisão maior entre razão e emoção, uma das marcas fundamentais da sociedade ocidental.

Outro aspecto levantado por Freitas e Shelton (2005) é a lacuna conceitual existente em relação à noção de cuidado, noção essa que, segundo as autoras, é apresentada sempre de forma bastante vaga. Conforme Tiriba (2005), no campo da educação infantil, o cuidar esteve historicamente vinculado à assistência e relacionado ao corpo. Mas Freitas e Shelton (2005) defendem que se faz necessário estabelecer um novo conceito de cuidado, não reduzido ao atendimento de necessidade básicas das crianças, mas compreendendo o cuidado como algo vinculado à **promoção do desenvolvimento da criança** em suas várias dimensões.

A proposta de Freitas e Shelton (2005) parece indicar a dificuldade de

se estabelecerem limites claros entre cuidar e educar. Afinal, a promoção do desenvolvimento da criança em suas várias dimensões não pode ser considerada um objetivo educacional? Educação e cuidado são, na verdade, processos indissociáveis. Para Corrêa (2003), toda relação entre o educador e a criança no âmbito da escola de educação infantil é permeada por algum tipo de cuidado, seja ele explicitado e consciente ou não. Ao mesmo tempo, é impossível cuidar de crianças sem educá-las (CRAIDY, 2002), ou seja, quando cuidamos de uma criança, atendendo a suas necessidades, estamos educando-a em uma determinada direção, seja ela da construção da autonomia ou da manutenção da dependência, do direito ou da caridade, do tornar-se sujeito ou da minoridade. Isso significa que não basta afirmar a importância do cuidar na educação infantil, é preciso qualificar o cuidado: cuidar de que forma? cuidar para quê?

“O cuidado exige um tempo que não é o do mercado, dos negócios, onde o objetivo é a acumulação e impera a lógica da competência, da competitividade. O cuidado está pautado na necessidade do outro. Isto significa que quem cuida não pode estar voltado para si mesmo, mas receptivo, atento e

sensível para poder perceber o que o outro pode precisar. Para cuidar é necessário um conhecimento daquele que necessita de cuidados, o que exige proximidade, tempo, entrega.” (TIRIBA, 2005, p.14)

Constatada a indissociabilidade entre educação e cuidado, Maria Malta Campos, já em meados da década de 1990, defendia uma noção de cuidado mais abrangente, que fosse incluída no conceito de educar (CAMPOS, 1994). Dessa forma, todas as atividades ligadas à **proteção e apoio** necessários ao cotidiano da criança, que remetem à dimensão do cuidado, como alimentar, lavar, trocar, curar, proteger, consolar, entre outras, deveriam integrar aquilo que chamamos de educar.

O importante é que tenhamos clareza de que o trabalho educativo não pode prescindir do reconhecimento e atendimento das demandas e necessidades da criança, garantindo que ela se sinta segura e acolhida no ambiente escolar. Cuidar não é algo apartado do educar, mas parte do próprio processo educativo. A construção da autonomia da criança tem como ponto de partida os cuidados recebidos do outro. Ser cuidado por alguém possibilita que eu aprenda a cuidar de mim mesmo, o que configura uma condição fundamental para o desenvolvimento humano e para a conquista da autonomia.

O que se opõe ao descuido e ao descaso é o cuidado. Cuidar é mais que um ato; é uma atitude. Portanto, abrange mais que um momento de atenção. Representa uma atitude de ocupação, preocupação, de responsabilização e de envolvimento afetivo com o outro. (Leonardo Boff)

Cabe ressaltar, entretanto, que para contribuir com a conquista da autonomia, as ações de cuidado não podem ser realizadas de qualquer forma. Quando se trata do cuidado realizado por um profissional da educação, suas ações **não devem pautar-se em condutas espontâneas** como pode ocorrer com os cuidados prestados por outros adultos, em que não há, por parte do adulto, um conhecimento científico sobre o conteúdo do desenvolvimento infantil. O profissional da educação deve orientar-se pelo domínio das formas de ação que favorecerão o avanço do desenvolvimento em seus múltiplos aspectos, e por uma intencionalidade, ou seja, deve desenvolver uma ação **intencionalmente** voltada para o desenvolvimento das capacidades que se quer desenvolver na criança em cada ato de cuidado.

Os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil (RCNEI)

apresentam uma reflexão sobre a construção cultural dos procedimentos de cuidado, destacando que o desenvolvimento integral depende de cuidados relativos à dimensão afetiva, denominados “relacionais” e de cuidados com as questões biológicas e corporais, ou seja, com o atendimento das necessidades básicas tais como higiene e alimentação, por exemplo. Incorporando a reflexão trazida por este documento, buscamos ir além, defendendo que essas dimensões do “cuidar” integram-se de tal forma que cada ato de cuidado envolve a ambas, inevitavelmente, pois não há como atender às necessidades básicas da criança sem atuar em um âmbito relacional/afetivo; da mesma forma, a qualidade das relações afetivas que o professor mantém com as crianças qualificará também as ações de atendimento às necessidades básicas prestadas por esse professor.

Assim sendo, na Educação Infantil, cuida-se educando e educa-se cuidando, ou seja, a indissociabilidade entre ambos processos está dada na ação de qualquer adulto que esteja interagindo com uma criança pequena, independentemente se esse adulto está identificando conscientemente essas duas dimensões em seus atos com a criança. Então, o que deve diferenciar as ações de um professor das ações de um adulto que não tem um preparo profissional? Arce (2007) nos auxilia na reflexão

sobre a especificidade das ações do professor na Educação Infantil ao defender o resgate desse professor como um intelectual com sólidos saberes teóricos e práticos. Concordamos com a autora em sua afirmação de que, nessa perspectiva, faz-se necessário que os atos de cuidados adquiram para o professor a significação de produção do humano no corpo da criança, compreendendo que tais atos orientam, também, a forma como cada criança se relacionará com seu corpo.

Cuidar significa também ensinar, produzir o humano no próprio corpo da criança e sua relação com ele, passando pela alimentação, pelo andar, movimentar-se, etc. Ou seja, o professor cria na criança sua “segunda natureza”, é parteiro do seu nascimento para o mundo social. (ARCE, 2007, p.33)

A reflexão a respeito das possibilidades e limites para a efetivação da indissociabilidade entre o cuidar e o educar na Educação Infantil nos leva a pensar sobre como se dá a relação entre a forma e o conteúdo no trabalho do professor que atua junto a esse segmento educacional. Ao analisar a história da formação de professores no Brasil, Saviani (2009) contribui para com-

preendermos que a organização de um processo educativo envolve, igualmente, o domínio de conteúdos sistematizados, tanto da cultura geral como da sua área de ensino; e uma formação didático-pedagógica que subsidie um ensino promotor do desenvolvimento integral, tendo em vista o âmbito educacional no qual se atua.

Portanto, educar cuidando e cuidar educando são aspectos que compõem a relação forma-conteúdo dos processos de ensino em Educação Infantil, ou seja, **para não dissociar** esses aspectos é necessário **assumir a tarefa de ensinar** as crianças e reconhecer que cada ação do professor, desde a mais tenra idade das crianças com as quais ele atua, deve estar voltada para a promoção do desenvolvimento da criança, contribuindo para que ela realize com a sua ajuda aquilo que ainda não consegue fazer sozinha. É L. Vigotski que nos traz os conteúdos teórico-metodológicos que subsidiarão o desenvolvimento dessa forma de atuação na medida em que revela a existência de uma zona de desenvolvimento próximo, que se expressa na distância entre as ações que a criança já realiza com autonomia e aquelas que ela ainda necessita de ajuda para realizar.

Muitas vezes, ao se estudar o conceito de zona de desenvolvimento próximo, estabelece-se uma relação imediata com os momentos nos quais

se realiza as chamadas “atividades dirigidas”, como se somente nesse tipo de atividade fosse necessário identificar o que a criança já sabe em relação ao conteúdo trabalhado e o que ela precisará de ajuda para compreender. Tal visão é fruto de uma compreensão que dissocia o cuidar e o educar, entendendo-os como aspectos que **“devem”** estar juntos de forma justaposta, ou seja, divide-se equivocadamente o trabalho do professor em ações de cuidados que se somam às ações educativas, em momentos alternados: primeiro um depois o outro; agora cuido depois educo e vice-versa.

Identificar que cuidar e educar são aspectos da relação forma-conteúdo nos processos de ensino na Educação Infantil, nos leva a compreender que esses aspectos **“estão”** juntos, necessariamente, porém não de forma justaposta. De outro modo, na atuação com crianças pequenas, cuidar e educar estão juntos porque cada ação envolve a ambos simultaneamente na medida em que se encontram engendrados na relação forma-conteúdo no trabalho do professor.

Dessa forma, em ações rotineiras como dar banho ou alimentar a criança, por exemplo, cujo conteúdo é o cuidado de si de acordo com os hábitos culturais desenvolvidos pela humanidade, cada gesto adotado pelo professor durante a sua realização corresponderá à forma pela qual tal conteúdo está

sendo disponibilizado a essa criança. É preciso que tais gestos **desafiem a criança**, em cada ato que compõe essa ação, a realizar sozinha tudo aquilo que já lhe for possível e com alguma ajuda aquilo que ainda não conseguir fazer sozinha. Adotar essa postura em relação a atividades como banho e alimentação e tantas outras que estão, histórica e aparentemente atreladas exclusivamente à dimensão do cuidar é, do ponto de vista aqui defendido, tão importante quanto preocupar-se com os gestos realizados no ensino do manuseio do livro em uma ação de contação de histórias.

Concluimos afirmando que para superarmos a dissociação entre cuidar e educar na Educação Infantil, **todas as ações do professor** – seja nas atividades em que se busca atender às necessidades básicas da criança ou naquelas em que, **intencionalmente**, se atua para que a criança aprenda um conteúdo específico – devem ser consideradas como parte dos processos de ensino, devendo estar, portanto, intencionalmente voltadas para impulsionar o desenvolvimento da criança.

REFERÊNCIAS

ARCE, Alessandra. O referencial curricular Nacional para a Educação Infantil e o espontaneísmo. In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia (Orgs.). Quem tem medo de ensinar na educação infantil? em defesa do ato de ensinar. Campinas, SP: Alínea, 2007, p. 13-36.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. Brasília, DF: MEC, 1998.

CAMPOS, M. M. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Por uma política de formação do profissional em educação infantil. Brasília: MEC/SEF/Coedi, p.32- 42, 1994.

CORRÊA, B.C. Considerações sobre qualidade na educação infantil. Cadernos de Pesquisa, n.19, pp.85-112, jul, 2003.

CRAIDY, Carmem Maria. A educação da criança de 0 a 6 anos: o embate assistência e educação na conjuntura nacional e internacional. Pp. 57-62 In: MACHADO, Maria Lucia de A. (org) Encontros e Desencontros em Educação Infantil. São Paulo: Cortez, 2002.

FREITAS, Lia Beatriz de Lucca & SHALTON, Terri Lisabeth. Atenção à primeira infância nos EUA e no Brasil. Psicologia: Teoria e Pesquisa, v.21, n.2, pp.197-205, mai-ago, 2005.

MONTENEGRO, Thereza. O cuidado e a formação moral na educação infantil. São Paulo, EDUC, 2001.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, Apr. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782009000100012&lng=en&nrm=iso. Acesso em 24 de março de 2105.

TIRIBA, Lea. Educar e cuidar ou, simplesmente, educar? Buscando a teoria para compreender discursos e práticas. In: 28ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 2005. Disponível em: www.anped.org.br/28/textos/gt07. Acesso em dezembro de 2005.



2

Planejamento pedagógico à luz da pedagogia histórico-crítica

Alice: “O senhor poderia me dizer, por favor, qual o caminho que devo tomar para sair daqui?” “Isso depende muito de para onde você quer ir”, respondeu o Gato. “Não me importo muito para onde...” retrucou Alice. “Então não importa o caminho que você escolha”, disse o Gato. “... contanto que dê em algum lugar”, Alice completou. “Oh, você pode ter certeza que vai chegar”, disse o Gato, “se você caminhar bastante”. (CARROLL, 2002, p. 59).

Ana Carolina Galvão Marsiglia¹

Lígia Márcia Martins²

Nesse texto discutiremos o planejamento de ensino como parte da organização do trabalho pedagógico na educação infantil. O excerto de *Alice no País das Maravilhas*, citado em epígrafe, sintetiza o que pretendemos colocar em discussão: não é possível planejar algo quando não sabemos qual é o objetivo. E quem atua sem planejamento pode até chegar a algum lugar, mas sem clareza de para quem se planeja, onde, porque, quando e como, caminhará a esmo, fazendo esforços que, ao final, levarão à acomodação de conquistar quase nada ou à frustração de não chegar a lugar algum.

Serão abordados sumariamente: o que é planejamento, quais devem ser seus objetivos, como se estabelecem seus conteúdos e a quem se destinam. O leitor também encontrará pontuações sobre a relação espaço-tempo no planejamento e, finalizando, assinala-se que o planejamento é uma das formas de transformar a escola que temos, em busca daquela que queremos.

Planejamento pedagógico: objetivos e conteúdos

Iniciemos pela **conceituação do que é planejamento**. Segundo o Dicionário Aurélio, trata-se do “Ato ou efeito de planejar; Trabalho de preparação para qualquer empreendimento segundo roteiro e

¹Graduada em Pedagogia pela Unesp (Bauru) e Doutora em Educação Escolar pela Unesp (Araraquara). Professora do Centro de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Foi professora de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. É líder do grupo de pesquisa “Pedagogia histórico-crítica e educação escolar” (UFES), membro do Núcleo de Educação Infantil (NEDI-UFES) e do Grupo de pesquisa “Estudos Marxistas em Educação”. E-mail: galvao.marsiglia@gmail.com

²Livre Docente em Psicologia da Educação, professora do curso de Formação de Psicólogos da Faculdade de Ciências, UNESP/Bauru e do curso de

Pós Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras, UNESP/Araraquara. É membro do Grupo de Pesquisa 'Estudos Marxistas em Educação'. E-mail: ligiamar@fc.unesp.br

métodos determinados [...]; Elaboração, por etapas, com base técnicas de planos e programas com objetivos definidos" (FERREIRA, 1997, p. 1097). Portanto, a definição do dicionário reforça aquilo que já apontamos no início desse texto: é necessário ter um (ou vários) objetivo(s) ao realizar um planejamento; saber onde se quer chegar.

Em se tratando, sobretudo, da educação infantil, o planejamento pedagógico não pode ser tomado como um procedimento em si mesmo, esvaziado da clareza acerca das especificidades do desenvolvimento infantil e do papel da escola de educação infantil, dado que implica a compreensão da dinâmica criança/entorno social, das características que pautam cada período do desenvolvimento, das implicações que a qualidade da relação que o adulto estabelece com ela possuem, dentre outros aspectos.

Conforme Saviani (2007, p. 43), "[...] determinar objetivos implica definir prioridades, decidir sobre o que é válido e o que não é válido". E mais adiante, continua: "[...] os objetivos sintetizam o esforço do homem em transformar o que deve ser naquilo que é" (p. 48, grifo do autor). Essas considerações nos remetem a aspectos já abordados nos capítulos de fundamentação teórica dessa Proposta Pedagógica, relacionados à finalidade da educação (produzir a humanidade em cada indivíduo), selecionando o que há de mais humanizador no patrimônio humano-genérico. Essa eleição, por sua vez, deve se utilizar daquilo que o autor denomina como clássico. Ele explica: "[...] clássico na escola é a transmissão-assimilação do saber sistematizado. Este é o fim a atingir" (SAVIANI, 2003, p. 18). Trata-se, portanto, daquilo que, mesmo tendo nascedouro em conjuntura histórica diferente da atual "[...] capta questões nucleares que dizem respeito à própria identidade do homem como um ser que se desenvolve historicamente" (SAVIANI, 2012, p. 31), mantendo-se como modelar para as gerações seguintes, não como forma de reiteração, mas como elemento que sintetiza as objetivações humanas elaboradas até aquele momento que precisam ser conhecidas para podermos avançar.

O conteúdo selecionado segundo o critério de clássico deve ser dialeticamente, aquilo que norteia o objetivo e ao mesmo tempo, norteador por ele. Mas educação infantil tem conteúdo? Segundo Martins (2012, p. 94), em concordância com os apontamentos já realizados:

 Concebemos como conteúdos de ensino os conhecimentos mais elaborados e representativos das máximas conquistas dos homens, ou seja, componentes do acervo científico, tecnológico, ético, estético etc. convertidos em saberes escolares. Advogamos o princípio segundo o qual a escola, independentemente da faixa etária que atenda, cumpra a função de transmitir conhecimentos, isto é, de ensinar como locus privilegiado de socialização para além das esferas cotidianas e dos limites inerentes à cultura de senso comum.

À luz dessas considerações, a mesma autora realiza uma reflexão sobre conteúdos de formação operacional e de formação teórica que interferem no desenvolvimento das crianças. Os primeiros dizem respeito aos conhecimentos que estão sob domínio do professor (saberes pedagógicos, psicológicos, sociológicos etc.), que não serão transmitidos conceitualmente, mas que interferem diretamente no desenvolvimento do aluno³, mobilizando seus processos psicológicos elementares visando sua complexificação, que se expressará em processos psicológicos superiores. Já os segundos, são os conhecimentos transmitidos de forma sistematizada, que operam indiretamente no desenvolvimento das funções psicológicas, como resultado da apropriação do conhecimento. Como alerta a autora, essa categorização.

[...] cumpre uma função essencialmente organizativa do planejamento pedagógico, uma vez que, na experiência escolar do aluno, tais conteúdos operam articuladamente, em uma relação de mútua dependência (MARTINS, 2012, p. 97).

Ainda conforme Martins (2012), ao propor a necessária integração dos conteúdos de formação operacional e de formação teórica, cabe à escola de educação infantil disponibilizar aos bebês e às crianças pequenas as máximas objetivações culturais já alcançadas historicamente. Todavia, para que isso ocorra, o professor precisa assumir seu lugar de representante das mesmas, isto é, sua condição de portador dos signos a serem disponibilizados para, nessa direção, operar como mediador na promoção de um tipo especial de desenvolvimento: o desenvolvimento intencionalmente projetado à superação das conquistas espontâneas, fortuitas e casuais promovidas pelas esferas da vida cotidiana.

³Estamos cientes das críticas da Pedagogia da Infância ao uso do termo “aluno” para as crianças da educação infantil. Entretanto, tomando como referência a pedagogia histórico-crítica, como concepção afirmativa sobre o ato de ensinar (Confira DUARTE, 1998), não entendemos que “aluno” deprecie ou descaracterize a criança de nenhuma forma. Ao contrário, determina especificidades que precisam ser garantidas no espaço escolar por alguém que também tem nomenclatura e função bem definida: o professor. Ademais, há muitas referências negativas ao “aluno”, justificadas pela etimologia da palavra, que mitologicamente significaria “sem luz”. Como isso não procede (Confira CUNHA, 1982), também não se sustenta a exclusão do vocábulo.

Tendo estabelecido qual é o objetivo do ensino, com base em determinado conteúdo, selecionado segundo a finalidade humanizadora, precisamos ainda responder quando e como esse planejamento se realizará e a quem se destina.

Planejamento de ensino: os conteúdos em articulação com os sujeitos e o espaço-tempo

[...] Não sabe tomar banho não
Já sabe tomar banho
Já quer ouvir histórias
Não sabe pôr sapato não
Já sabe pôr sapato
Já come até sozinho
Mas nunca escova os dentes não
Já escova bem os dentes
Já vai até na escola
Não sabe jogar bola não
Já sabe jogar bola
Já roda, roda, roda
Não sabe pular corda não [...]

A letra da música “Já sabe” (TATIT; PERES, 1996) nos apresenta ações de uma criança que ora ainda não domina e depois, já realiza. Podemos então estabelecer a relação entre desenvolvimento efetivo e iminente, já explicitados nos capítulos iniciais dessa Proposta Pedagógica. Também devemos articular esses conceitos ao que já foi mencionado anteriormente, sobre os conteúdos de formação operacional e

teórica. Como explica Martins (2012), há entre eles uma relação de proporcionalidade inversa, isto é, as ações educativas devem ser planejadas tendo em vista promover o desenvolvimento efetivo, atuando no desenvolvimento iminente, levando em conta os períodos de desenvolvimento do bebê, da criança da primeira infância e da infância pré-escolar. Isso se manifestará no planejamento para os bebês, com a prevalência de conteúdos de formação operacional e para a infância pré-escolar, com a prevalência de conteúdos de formação teórica.

Mas, cuidado! Afirmar a importância de conteúdos operacionais não significa reiteração da cotidianidade, bem como defender conteúdos teóricos não denota mecanização do processo de apreensão do conhecimento. Conforme Barbosa (2012, p. 109),

[...] as teses para subsidiar modelos e práticas em educação infantil não devem partir de metas gerais como o desenvolvimento da criança ou suas necessidades e seus interesses particulares, mas de uma compreensão efetiva dos bens simbólicos e cognitivos que efetivamente permitem às crianças uma compreensão ideal da realidade. Tal compreensão altera significativamente suas possibilidades de acesso a níveis mais elevados de desenvolvimento social e psicológico, e isso implica ensinar às crianças um repertório

de conhecimentos cujos sentidos sirvam de base para suas aquisições cognitivas e fundamentos para suas atividades intelectuais.

Assim, os conteúdos devem se voltar ao mais elevado desenvolvimento do sujeito, sendo a escola o espaço institucionalizado para a socialização do saber humano, traduzido em saber escolar, que deve ser transmitido nas formas mais adequadas à sua apropriação. Para tanto, é fundamental conhecer quem educamos e dominar os conhecimentos teóricos necessários à organização de uma prática pedagógica consistente e humanizadora.

Cada objetivo traçado em um planejamento deve considerar o sujeito a quem se destina aquele conteúdo, o desenvolvimento conquistado por ele até então e as peculiaridades de sua faixa etária⁴. Em função dessa articulação, se estabelecem os recursos e os procedimentos que serão utilizados e as formas de avaliação da aprendizagem. Exemplifiquemos com auxílio do quadro a seguir:

Conteúdo	Alunos	Objetivo	Recursos	Procedimentos	Avaliação
Vocabulário	2 a 3 anos	Reconhecer palavras denominadoras de objetos, associando às suas funções sociais.	Músicas; Histórias.	Cantar associando gestos a palavras; Contar histórias utilizando objetos e figuras relacionadas ao conteúdo.	Nomear objetos apresentados e explicar sua função.
	4 a 5 anos	Compreender características da organização lógica da linguagem.	Músicas; Histórias.	Contar partes de histórias e músicas conhecidas da criança para ordenação.	Pedir à criança que recontе histórias e músicas; Apresentar excertos de músicas e histórias para que a criança ordene.

Quadro 1 – Exemplo de quadro de planejamento. Fonte: as autoras.

O primeiro destaque a fazer é que, propositadamente, o conteúdo e os recursos indicados para faixas etárias diferentes são os mesmos. Assim é possível notar que um conteúdo pode (e deve!) ser trabalhado em diferentes momentos, podendo alterar-se o objetivo de ensino, os procedimentos e a avaliação. Em segundo lugar, é importante afirmar que o objetivo traçado para os alunos de 2 a 3 anos está em consonância com a atividade-guia dessa faixa etária (objetal-

⁴Ao mencionar idades típicas não há nessa afirmação nenhuma desconsideração às particularidades dos indivíduos, que deverão ser avaliadas pelo professor no processo de organização do trabalho pedagógico. Isso só reforça, mais uma vez, a importância do preparo do docente para o trabalho educativo.

nipulatória) e o ensino para essa turma deve promover a superação das crianças em direção à atividade-guia seguinte, na qual os objetos, imbuídos de função social, poderão ser utilizados como substitutos lúdicos na brincadeira de papéis sociais.

Da mesma maneira, na proposição para as crianças de 4 a 5 anos, cujo objetivo exemplificado se refere à organização lógica da linguagem, o professor estará atuando no desenvolvimento iminente dos alunos, tomando como referência o desenvolvimento efetivo e as características da atividade-guia de jogo protagonizado⁵. Porém, visando o salto qualitativo das crianças, alterando a atividade-guia do jogo simbólico em direção à atividade de estudo, na qual a linguagem escrita tomará lugar importantíssimo no desenvolvimento infantil, trabalhar-se-á com as premissas de uma das necessidades mais fundamentais para se escrever um texto, que ele tenha coerência e coesão, que como conteúdos operacionais (nesse momento) possibilitarão sua transformação em conteúdos teóricos futuros.

Por fim, um breve comentário sobre a avaliação. Ela deve ser adequada às situações de aprendizagem oferecidas, à forma de organização das ações pedagógicas e, claro, ao conteúdo de ensino. Imaginemos que queremos ensinar o conteúdo “sistema decimal” e ao propor uma avaliação, pedimos aos alunos que completem uma sequência de numerais, identificando o antecessor e sucessor. Ora, esse instrumento de avaliação não corresponde ao conteúdo ensinado! Logo, é preciso perguntar: o que se objetivou ensinar? Qual a melhor maneira de avaliar a aprendizagem buscada? Quem é o aluno que está sendo avaliado?

Nosso exemplo se restringiu a um ou dois procedimentos de avaliação e é preciso alertar que a constatação do que o aluno aprendeu não se dá por meio de um único instrumento. É indispensável diversificar as formas e (consequentemente) o número de oportunidades avaliativas: em grupo, duplas ou individualmente; relatos orais, testes, observações do dia a dia, resolução de problemas, desenhos etc. Se não houver essa diversidade, por um lado, impede-se o reconhecimento adequado do que a criança já aprendeu, não aprendeu ou está em vias de aprender e por outro, elimina-se o caráter processual e formativo que a avaliação deve ter. Avaliamos para potencializar

⁵Estamos utilizando jogo protagonizado, brincadeira de papéis sociais e jogo simbólico como sinônimos.



 ainda mais o que estamos ensinando ou para buscar outras estratégias mais adequadas às proposições do ensino. Assim, a avaliação deve deflagrar um processo qualitativo das práticas pedagógicas que dialeticamente observa os resultados e orienta novos encaminhamentos, nos ajudando a ensinar mais e melhor.

Diante do exposto, destaque-se que a avaliação na educação infantil ocorre a todo tempo, à medida que o professor acompanha as conquistas da criança, o êxito na realização das ações propostas e/ou as dificuldades que ainda enfrentem para tanto, condicionando-se, sobretudo pela acuidade perceptiva e atencional com a qual o adulto se relaciona com ela. Assim, mais uma vez, destaca-se a qualidade do vínculo professor-aluno, dado que reafirma o ato educativo como ato intersubjetivo, que se efetiva entre criança e adulto – que dela não pode estar apartado, ainda que fisicamente próximo.

 No que tange à relação espaço-tempo pedagógico, considerando que há, nessa Proposta Pedagógica, capítulos destinados a essa discussão, não devemos nos aprofundar por demais nesse item. Apenas queremos apontar a vinculação dos itens anteriormente mencionados (objetivos, conteúdos, recursos, procedimentos e avaliação) com a dosagem e sequência que se dão em

determinado espaço-tempo. Como explica Saviani (2003, p. 18),

[...] para existir a escola não basta a existência do saber sistematizado. É necessário viabilizar as condições de sua transmissão-assimilação. Isso implica dosá-lo e sequenciá-lo de modo que a criança passe gradativamente do seu não-domínio ao seu domínio. Ora, o saber dosado e sequenciado para efeitos de sua transmissão-assimilação no espaço escolar, ao longo de um tempo determinado, é o que nós convencionamos chamar de “saber escolar” (grifo do autor).

Dessa forma, o currículo que organiza as atividades nucleares (conteúdos) da educação infantil (escola – espaço), precisa estabelecer seus objetivos para determinados sujeitos, que com recursos e procedimentos adequados aos indivíduos objeto do ensino, avalia o trabalho pedagógico possibilitando o permanente e cíclico processo de planejamento das atividades escolares. Isso se dá em diferentes tempos: planejamentos anuais que se desdobram em semestrais, que por sua vez desencadeiam proposições bimestrais, que se subdividem em conjuntos de ações semanais, que finalmente chegam ao planejamento de cada aula.

Ocorre, entretanto, que para além das ações do professor no espaço escolar em um ano letivo, elas devem se



articular às atividades anteriores e posteriores. Em outras palavras, o professor que trabalha com as crianças de três anos, precisa organizar seu planejamento em parceria com os professores dos alunos de zero, um e dois anos de idade. Da mesma forma, é necessário que esteja presente nessa coletividade o professor das crianças de quatro e cinco anos, para que o ensino tenha uma relação de continuidade, mas ao mesmo tempo, ruptura com o que já foi apreendido, superando-a com novos domínios.

Conforme Martins (2013), o eixo articulador do planejamento na educação infantil, tanto quanto nos demais níveis de ensino, se realiza na tríade conteúdo-forma-destinatário, quando então o trabalho pedagógico orienta-se pelo conhecimento acerca das características que a criança já dispõe na contraposição àquelas que ainda não existem, mas visamos formar; toma como ponto de partida os conhecimentos que a criança já possui e articula-os àquilo que ela não domina mas deve dominar; elege procedimentos e recursos que se firmam como práxis educativa, isto é, como ineliminável articulação entre teoria e prática.

Para concluir e começar a planejar!

O planejamento de ensino, com base na pedagogia histórico-crítica, visa atender a uma educação escolar de

qualidade, rica em possibilidades e intervenções que possibilitem aos indivíduos a apropriação da cultura em suas formas mais desenvolvidas.

Essa tarefa, cada vez mais problemática na sociedade atual, precisa ser enfrentada pelos educadores, radicalizando a luta em defesa da educação, contra as concepções antiescolares, isto é, “[...] contra todas as políticas, as práticas e os ideários que apresentam como uma educação que valorizaria a autonomia do aluno algo que, na realidade, é um intenso processo social de apropriação privada do conhecimento” (DUARTE, 2008, p. 205).

A luta começa, em termos pedagógicos, no planejamento de ensino. O ato de planejar tem sido desvalorizado porque cada vez menos se deve planejar diante da hegemonia do “aprender a aprender”. Igualmente, quando a cotidianidade, os conhecimentos de senso comum e a individualização do ensino tornam-se as referências nucleares do processo educativo escolar, diluindo as linhas divisórias entre educação formal e informal.

Crítica recorrente dessas pedagogias da atualidade é a de que os professores deixam de ser autores de seus planos de ensino, muitas vezes reproduzindo-os ano a ano para, meramente cumprirem uma exigência burocrática. Essa posição encontra amparo nos ideários que desqualificam o ensino, a



transmissão dos conhecimentos historicamente sistematizados e referendados pela prática social da humanidade, num enfoque que relativiza tudo em nome de uma suposta sociedade do conhecimento disponibilizada on-line para todos.

Advogamos que os conteúdos científicos devem balizar o currículo e, portanto, os planos de ensino, sem perdermos de vista que os conhecimentos clássicos, via de regra, na condição de conteúdos escolares, sofrem lentas alterações ao longo dos anos. Afinal, a escola não vai mudar o conhecimento clássico a cada período letivo! Se for assim, não é clássico, de acordo com aquilo que se explicou anteriormente. Todavia, os conhecimentos clássicos integram a tríade conteúdo-forma-destinatário e, nessa direção, destaque-se: o todo é sempre mais que a soma das partes.

Portanto, não há um posicionamento de estagnação em relação aos conteúdos e seu planejamento por parte da pedagogia histórico-crítica, mas sim, uma preocupação em garantir o desenvolvimento dos indivíduos de forma abrangente, o que, no atual desenvolvimento societário, se traduz na necessária apropriação de conhecimentos dos quais ainda estamos bem distantes. A riqueza dos conteúdos escolares científicos, artísticos, éticos etc. demanda, incontestavelmente, definições e re-

definições dos modos pelos quais devam ser transmitidos, especialmente às crianças pequenas, e, nisso reside a importância do planejamento de ensino.

Por conseguinte, um passo imprescindível diz respeito à afirmação da escola e do ato de ensinar para todas as faixas etárias, tendo em vista ingressar em uma nova etapa no campo da educação brasileira, na qual o máximo desenvolvimento dos seres humanos se imponha como referência dos planejamentos de ensino, com valorização do professor e da educação escolar como forma mais desenvolvida de apropriação da cultura.

Finalizando, não podemos deixar de registrar que não desconsideramos que os professores, em sua grande maioria, querem realizar um bom trabalho pedagógico, faltando-lhes, muitas vezes, condições subjetivas e objetivas para tanto. Destarte, para que isso se efetive, há que se levar em conta a necessária luta pela superação de concepções assistencialistas e custodiais que historicamente têm imperado na educação infantil; concepções que sustentam condições objetivas que têm destinado tão pouco aos seus profissionais e às crianças pequenas. E é por esse enfoque superador que enaltecemos a Proposta Pedagógica para a Educação Infantil elaborada pela Secretaria Municipal de Educação de Bauru, da qual esse texto faz parte.

Referências

- BARBOSA, E. M. Ensinar ou aprender? Uma caracterização das práticas educativas realizadas junto às crianças de 3 anos. In: ARCE, A.; JACOMELI, M. R. M. (Orgs.). Educação infantil versus Educação escolar? Entre a (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 107-128.
- CARROLL, L. Alice no País das Maravilhas. Trad. Clélia Regina Ramos. Petrópolis: Arara Azul. 2002. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/alicep.pdf>>. Acesso em: 11 mai. 2014 (E-book).
- CUNHA, A. G. Dicionário etimológico nova fronteira da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.
- DUARTE, N. Porque é necessário uma análise crítica marxista do construtivismo? In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (Org). Marxismo e educação: debates contemporâneos. 2. ed. Campinas: Autores Associados/HISTEDBR, 2008. p. 203-221.
- DUARTE, N. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. Cadernos CEDES. O professor e o ensino: novos olhares. Campinas, n. 44, p. 85-106, 1998.
- FERREIRA, A. B. H. Novo dicionário da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.
- MARTINS, L. M. O ensino e o desenvolvimento da criança de zero a três anos. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Orgs.). Ensinando aos pequenos de zero a três anos. Campinas: Alínea. 2012. p. 93-121.
- MARTINS, L. M. O Desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2013.
- SAVIANI, D. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. (Orgs.). Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 13-35.
- SAVIANI, D. Educação: do senso comum à consciência filosófica. 17. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.
- SAVIANI, D. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.
- TATIT, L.; PERES, S. Já sabe. In: PALAVRA CANTADA. Canções de brincar. São Paulo: Eldorado, 1996.

3

Organização do Espaço na Educação Infantil

Lane Mary Faulin Gamba¹

Quando planejamos desenvolver intencionalmente um trabalho pedagógico na Educação Infantil, precisamos pensar sobre todos os aspectos que este trabalho envolve. Questões como desenvolvimento humano, funções psíquicas, periodização do desenvolvimento infantil, processos de aprendizagem e atividade principal orientam novas formas de planejamento, registro e avaliação do trabalho pedagógico e fundamentam e norteiam as ações educativas para a formação e o desenvolvimento das máximas qualidades humanas. Essas ações educativas, no âmbito da escola infantil, se concretizam num lugar, num tempo, por meio de relações da criança com as outras crianças e com os adultos, e sob a forma de situações e experiências de vida na escola Infantil. Aqui, vamos focar nosso olhar no *espaço escolar*, ainda que esses elementos não se separem absolutamente.

Espaço escolar, na perspectiva da teoria histórico-cultural, vai além da definição da estrutura física e dos materiais pedagógicos. Por isso, é importante garantir sua qualidade e acesso às atividades das crianças nos diferentes momentos do desenvolvimento, mas igualmente importante é atentar para a qualidade das relações que serão estabelecidas neste espaço, entre a criança e os objetos, que são sempre objetos culturais, ou seja, objetos criados ao longo da história e que tem um significado que as crianças vão aos poucos conhecer.

¹Mestre em Educação pela UNESP/Marília, com graduação em Pedagogia e Psicologia. Tem formação como coordenadora pedagógica pelo “Espaço Pedagógico” (2002) e atuou como professora de educação infantil, diretora de unidade escolar e diretora do Departamento de Educação Infantil da Secretaria da Educação no município de Bauru.

O espaço escolar deve ser cuidado como ambiente que proporciona (ou limita) possibilidades de desenvolvimento e, por isso, os adultos observam e registram as relações ali estabelecidas e intervêm intencionalmente para proporcionar a apropriação destes objetos de conhecimento – este é papel da escola e tarefa do professor infantil.



Figura 1: Intervenção no parque

Fonte: EMEII Márcia Andaló Mendes de Carvalho

Assim, buscando fomentar um trabalho consciente e intencional de organização do espaço escolar, propomos discutir neste texto o papel do espaço na educação infantil e sua relação com os processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento, apontando alguns princípios para sua organização indicando algumas formas de nele intervir para proporcionar à criança pequena o máximo desenvolvimento da inteligência e da personalidade.



Figura 2: Cabana de pano

Fonte: EMEII Lilian Aparecida Pasoni Haddad

Espaço escolar, desenvolvimento e aprendizagem

A concepção e forma de organização do espaço da escola é um dos aspectos fundamentais de uma proposta pedagógica porque é por meio do que encontra disponível no espaço escolar que a criança entra em contato com os objetos culturais, aprende e se desenvolve. O modo como organizamos o espaço indica o que pensamos sobre a criança, sobre seu processo de desenvolvimento e como entendemos o papel do trabalho educativo.

O ambiente escolar diz muito sobre as pessoas que ali trabalham, sobre como pensam a educação infantil e as crianças que ali se encontram.

A esse respeito, Singulani (2009, p.63) afirma que:

As cores utilizadas, os desenhos feitos nas paredes, o modo como os brinquedos e objetos ficam guardados, a variedade de materiais, enfim, tudo demonstra como a criança é concebida, que tipo de atividade realiza e valoriza e como se dá a comunicação entre os adultos e as crianças. Mesmo que as pessoas se mantenham caladas, sem dizer nada, o próprio espaço, a forma como é organizado, transmite as concepções, valores, crenças etc dos sujeitos que nele vivem. Ou seja, o espaço fala, mesmo quando os indivíduos permanecem calados. (grifo nosso)

E ainda,

A forma como o adulto dispõe os móveis, materiais e objetos no espaço, a maneira como permite que as crianças se relacionem entre si e a forma como interagem com elas nesse espaço revelam a concepção de criança e de Educação Infantil presente na instituição. (p. 63).

Para Vygotsky (1994), “[...] o meio influi sobre a criança [...] e dirige seu desenvolvimento” (p.), podendo, desta forma, limitá-lo ou promovê-lo. “O meio é *fonte* para seu desenvolvimento” (p.), pois cada objeto do espaço (ou do meio, como diz Vygotsky), guarda em si as qualidades humanas necessárias ao seu uso e, ao aprender a usar um objeto, a criança se apropria dessas qualidades presentes no objeto.

Sendo fonte do desenvolvimento humano, as qualidades humanas podem ser mais desenvolvidas ou pouco desenvolvidas na criança, dependendo da qualidade das relações ali estabelecidas. Se quisermos promover o máximo desenvolvimento das crianças, o espaço deve ser organizado de forma intencional e planejada para promover sua atividade.

Materiais colocados à distância, em lugares altos e sem acesso à criança favorecem a formação da criança como personagem passivo no processo educativo, incapaz de explorar de forma autônoma o mundo que a rodeia. Consequente-

mente, espaços pobres de objetos, de uso definido e sem novas possibilidades de reorganização, impedem a experimentação, a criação e as descobertas conjuntas de professores e crianças.

Estudos realizados sobre a criança pequena (PIKLER, 1969; RINALDI, 1999; MUKHINA, 1995, VENGUER; VENGUER, 1993) têm demonstrado que a criança é “competente, capaz de interagir com objetos, capaz de estabelecer relações com outras crianças e com adultos e capaz de interpretar as coisas que vê e experimenta e de fazer teorias sobre elas.” (MELLO, 2005, p. 23). Desta forma, para a autora (2005), mais do que um ser a ser protegido, a criança é, também, alguém com possibilidades de agir no mundo e de se relacionar com as pessoas e com as coisas. Conforme afirma Repkin (2014), a pessoa que aprende atua sempre como sujeito. Isso vale também para as crianças desde bem pequenininhas. Por isso, a escola infantil é um espaço que deve ser organizado por nós, professoras, para que a criança seja ativa; é um espaço para o protagonismo da criança e também dos adultos que ali se encontram: nós adultos devemos ser sujeitos da atividade de organizar o espaço para que a criança seja sujeito de sua ação. O espaço deve ser organizado para que fique claro para a criança que aquele espaço é dela! Sendo um espaço da criança, importante salientar que ele não é imutável nem

estático, mas é dinâmico e modificado frequentemente por professores e crianças em conjunto para contemplar as novas possibilidades de atividade que devem ser propostas para as crianças, para possibilitar relações diversas que promovam a ampliação dos significados e a apropriação cada vez mais ampla dos objetos da cultura.

Para Vygotsky (2010), a forma inicial da expressão humana deve interagir com a forma final, mais elaborada dessa expressão para que a criança, tendo referências mais elaboradas, alcance níveis de desenvolvimento mais elevados.

No desenvolvimento da criança, aquilo que deve resultar ao final do desenvolvimento, no resultado do desenvolvimento, já aparece dado ao meio logo no início. E não simplesmente dado ao meio logo de início, mas também, influente nas etapas mais iniciais do desenvolvimento da criança. (p. 693).

Ao planejar espaços, portanto, os professores devem considerar a importância da forma final e ideal da produção humana estar presente no espaço e acessível às experiências das crianças. De um modo geral, na escola de educação infantil, costuma-se apresentar o mais simples, por entender que a criança não é capaz de se relacionar com objetos mais complexos. Ao contrário dis-

so, experiências têm mostrado (Farias e Mello, 2010) que, ao inserir a experiência diária da criança no universo da cultura em suas formas mais elaboradas, a criança exercita funções psíquicas mais complexas e se apropria delas. Importante destacar que somente a presença do objeto na escola não promove o desenvolvimento da criança. Cabe à professora, ao apresentar o objeto para o grupo de crianças, fazê-lo de modo a criar nas crianças o prazer e a necessidade de seu uso.

Cabral (2009) enfatiza a necessidade de adaptar as salas de aula tradicionais e rígidas da educação infantil para espaços de múltiplas linguagens, fundamentadas no respeito às linguagens que as crianças pequenas utilizam para se relacionar com o mundo, e afirma que o espaço deve ser suporte básico para o professor exercer seu papel mediador no desenvolvimento das múltiplas linguagens na educação infantil.

Princípios/diretrizes para a organização do espaço escolar

A partir dessa discussão, apontamos alguns princípios norteadores para a organização dos espaços na Educação Infantil.

• ***Nós, professores, devemos perceber a concepção de criança e de processo de aprendizagem que a organização da sala de referência da turma e da***

escola anuncia: observar a disposição dos móveis, tipo de mobiliário, disposição das mesas, a altura dos armários e prateleiras, local e altura de cartazes, murais e material exposto, informações presentes nas paredes e portas. Móveis altos, com portas fechadas, mesas individuais, uma disposta atrás da outra, prateleiras altas sem acesso à criança, cartazes e painéis colocados fora do alcance da visão das crianças, paredes decoradas com desenhos estereotipados e personagens veiculados pela mídia consumista, assim como materiais distribuídos pelo professor sem possibilidade de escolha pelas crianças revelam uma escola para os adultos e não para as crianças. Revelam uma atitude autoritária, que concebe a criança como passiva no seu processo de aprendizagem, uma criança incapaz que espera que alguém faça por ela e não com ela. E, no entanto, a criança é ativa no seu processo de aprendizagem e necessita experimentar, falar, ver, ouvir, pegar, pensar, movimentar-se, fazer escolhas, resolver problemas. O professor organiza o espaço de forma a possibilitar estas ações; estantes baixas, móveis da altura das crianças, mesas coletivas, distribuição dos móveis de modo a criar pequenos ambientes dentro da sala, painéis, murais e exposições nas paredes sempre na altura dos olhos e das mãos da criança. Se os bebês são pequeninos, objetos pendentes do teto,

mas sempre próximos dos olhos e mãos dos bebês; se já estão engatinhando, os objetos devem se distribuir no chão de modo a estimular a movimentação autônoma da criança; se o bebê está em processo de aquisição da marcha, os materiais devem ser distribuídos no chão e nas paredes um pouco acima do nível do chão; nas paredes podem ser colocadas barras de pvc que apoiem a criança e se colocar de pé. Os materiais devem estar acessíveis para escolha, sejam brinquedos, materiais de arte, livros de histórias para que as crianças possam explorar e, com isso, ir formando a percepção, a memória, a atenção, ao mesmo tempo em que vai formando uma ideia do que ela pode fazer. Dada a importância da atividade exploratória com objetos até os três anos e do brincar de faz de conta a partir dessa idade, a organização do espaço não pode ficar no improvisado, deve ser intencionalmente organizado para provocar a experimentação das crianças, sua aprendizagem e seu desenvolvimento.



Figura 3: Intervenção no berçário
Fonte: EMEI Wilson Monteiro Bonato



Figura 4: Instalação objeto de estudo
Fonte: EMEI Lilian Aparecida Pasoni Haddad



Figura 5: Material de desenho no chão
Fonte: EMEII Lilian Aparecida Pasoni Haddad



Figura 6: Brinquedos acessíveis à criança
Fonte: EMEII Lilian Aparecida Papasoni Haddad



Figura 7: Brinquedos acessíveis à criança
Fonte: EMEII Lilian Aparecida Pasoni Haddad



Figura 8: Estantes baixas
Fonte: EMEl Lilian Aparecida Pasoni Haddad



Figura 9: Material acessível à criança
Fonte: EMEl Lilian Aparecida Pasoni Haddad

• ***O espaço da escola infantil deve ajudar a criar uma memória da história da vida das crianças, seja a de casa, seja a da escola, fortalecendo sua identidade: o espaço da educação infantil não pode ser anônimo e asséptico, mas deve retratar a vida de seus atores. Precisa conter fotos dos familiares, das crianças e também da professora. Se bebês, as fotos podem ser coladas no chão, com as crianças mais***

velhas, pode-se usar as paredes e os álbuns. Ver suas fotos nas rotinas, nos painéis, na entrada da escola, em diferentes ambientes possibilita a percepção de acolhimento e pertencimento. A exposição de desenhos e outras produções individuais e coletivas, vai criando uma história da criança na escola. Um lugar para guardar coisas pessoais - mini-espacos como caixas ou saquinhos com identificação da criança (seu nome escrito pela professora e um desenho feito pela criança para facilitar sua leitura), darão à criança a serenidade de se saber parte do lugar e da história que está se constrói ali. No espaço escolar tem que “caber” a criança e sua história de vida, como ponto de partida para novas histórias, novas relações, novas descobertas e aprendizagens. Segundo Mallaguzzi, um dos idealizadores da proposta de Reggio Emilia, “em toda escola, as paredes são usadas como espaço para exposições temporárias e permanentes **daquilo que as crianças criaram**: nossas paredes falam e documentam”. (GANDINI, 1999, p. 73)



Figura 10: Temas em estudo
Fonte: EMEII Lilian Aparecida Pasoni Haddad



Figura 11: Trabalhos das crianças
Fonte: EMEII Lilian Aparecida Pasoni Haddad



Figura 12: Combinados do grupo

Fonte: EMELI Lilian Aparecida Pasoni Haddad

• **As crianças e seus pais devem ser participantes na organização do espaço escolar:** um espaço que seja desafiador e que provoque nas crianças novas descobertas e que estabeleçam novas relações com os objetos e as pessoas deve ser construído em parceria com a família e com as crianças. Muitos materiais podem ser confeccionados em mutirão com os pais, como móveis de papelão, tapetes de tecido, com riqueza de ideias e ações. As crianças podem auxiliar na organização de todos os espaços, confeccionando objetos, sugerindo matérias e lugares e modos de organizá-los e guarda-los, podem ajudar a fazer um inventário das possibilidades de atividades com os materiais existentes na sala, podem cuidar da distribuição de pratos, talheres, frutas, de materiais pedagógicos, entre outros.

Assim, na medida em que cada detalhe do espaço, seu material, suas cores, suas formas, inclusive mobiliário, materiais, brinquedos etc., são cuidadosamente planejados pela educadora e pessoas envolvidas no processo educativo, levando em consideração a criança, o entorno transforma-se num espaço de alegria, descobertas, surpresas, aprendizagem, ou seja, um espaço de vida. (SINGULANI, 2009, p. 76)



Figura 13: Mães na oficina de confecção de materiais
Fonte: EMEI Wilson Monteiro Bonato



Figura 14: Oficina de confecção de bonecas com avós
Fonte: EMEI Lilian Aparecida Pasoni Haddad



Figura 15: Formação de pais
Fonte: EMEII Lilian Aparecida Ribeiro Haddad



Figura 16: Fazendo juntos
Fonte: EMEII Lilian Aparecida Pasoni Haddad

- **Todos os ambientes do espaço escolar, sem hierarquização, são igualmente importantes**, da sala de atividades à sala de alimentação e outros. Todos devem ser bonitos e acolhedores, planejados e organizados para promover a atividade das crianças. Espelhos de diferentes formatos na parede em frente ao lavatório e armário pequeno para escovas de dente e creme dental na altura das crianças são exemplos disso; banheiros com paredes decoradas em conjunto com as crianças, são outro exemplo. Todos os espaços podem despertar na criança a curiosidade e o interesse, diferenciando-se apenas pelas atividades que ali serão desenvolvidas. A área externa pode conter lugares para brincadeiras com água, com terra, cabanas, espaços para construção com pneus, com retalhos de madeira, com tecidos e corda, além de árvores frutíferas, um jardim, uma pequena horta e mesmo um espaço para criar pequenos animais. As crianças poderão dar nomes a estes lugares, participar de seu cuidado e organização, decoração e descobrir sua utilidade e suas possibilidades de uso e exploração. Assim, todos os espaços da escola vão se tornando um espaço da criança.



Figura 17: Bolinhas no bebedouro

Fonte: EMEL Wilson Monteiro Bonato- Bauru



Figura 18: Intervenção na área de circulação
Fonte: EMEII Wilson Monteiro Bonato – Bauru



Figura 20: Cabana no pátio interno
Fonte: EMEII Wilson Monteiro Bonato



Figura 19: Cabana no parque
Fonte: EMEII Wilson Monteiro Bonato - Bauru



Figura 21: Cabana na sala
Fonte: EMEI Orlando Silveira Martins - Bauru



Figura 22: Intervenção no refeitório
Fonte: EMEII Lilian Aparecida Pasoni Haddad



Figura 24: Livros nos pilares do pátio
Fonte: EMEII Lilian Aparecida Pasoni Haddad



Figura 23: Livros no parque
Fonte: EMEII Lilian Aparecida Pasoni Haddad



Figura 25: Livros nos corredores
Fonte: EMEII Lilian Aparecida Passoni Haddad



Figura 26: Pintura nos corredores
EMEII Lilian Aparecida Pasoni Haddad

• ***O espaço escolar é um segundo educador da turma; pode ser parceiro da professora na atenção à turma.*** Quando se organiza um espaço bonito, atraente, rico de objetos diversificados e legível (isto é, onde as crianças facilmente percebem onde encontrar e onde guardar os objetos), promove-se a autonomia das crianças: elas criam suas próprias atividades, não exigindo a atenção do adulto todo o tempo, o que permite ao adulto dar atenção às crianças que mais precisam de ajuda. A experiência livre ativa as funções psíquicas e a autoconfiança nas crianças, bem como reduz conflitos entre as crianças. Observar as atividades autônomas auxilia o professor na escolha dos temas e experiências apresentadas às crianças, assim como aponta questões de valores, morais e éticas que precisam ser problematizadas com as crianças para superar preconceitos que atrapalham o desenvolvimento humano.



Figura 27: Cantos de atividades
Fonte: EMEI Orlando Silveira Martins



Figura 28: Caracol com luz
Fonte: EMEI Lilian Aparecida Passoni Haddad



Figura 29: Instalação no pátio
Fonte: EMEII Lilian Aparecida Pasoni Haddad



Figura 30: Autonomia
Fonte: EMEII Lilian Aparecida Pasoni Haddad



Figura 31: Autonomia

Fonte: EMEL Lilian Aparecida Pasoni Haddad

• **O espaço escolar, pela sua forma de organização, pode criar motivos para a atividade da criança:** Cada novo objeto que a professora ou as famílias trazem para compor o espaço da sala pode chamar a atenção das crianças e mobilizar sua curiosidade, seja ele um encarte de revista sobre o sistema solar, seja uma notícia de jornal sobre a descoberta de um animal pré-histórico, seja um objeto novo ou antigo. Cada objeto apresentado pela professora de forma a encantar as crianças cria nelas novos motivos para sua atividade. A forma como a sala ou os ambientes da escola estão organizados facilita ou atrapalha esse movimento: se a sala está ocupada com mesas individuais sem espaço para movimento ou novas arrumações com as crianças, se os materiais estão fora do alcance das crianças e elas não podem escolher o papel, o riscador, a cor e decidir o que produzir, como desejar que a criança seja criativa, tome iniciativas e seja independente? Numa sala ocupada por armários e muitas mesas, com um pequeno espaço e pouco material para o jogo, como a criança poderá desenvolver a brincadeira de faz-de-conta tão essencial para a formação de sua inteligência e personalidade? Quando a criança adentra um espaço organizado pelo adulto, esta organização já inicialmente propõe as atividades que poderá desenvolver. Um ambiente confuso promoverá

experiências confusas, sem envolvimento e sem aprendizagem. O espaço escolar, na sua configuração, promove ou impede a atividade da criança e seu desenvolvimento. Ao planejar sua ação intencionalmente educativa, o professor deverá analisar também o espaço escolar, levá-lo em conta e estudar como organizá-lo para que a atividade planejada possa de fato acontecer. E de tempo em tempo, deve reorganizá-lo com o grupo de crianças que, quando participa de sua organização, melhor o mantém arrumado.



Figura 32: Paredes de texturas
Fonte: EMEII Lilian Aparecida Pasoni Haddad



Figura 33: Quadros com textura
Fonte: EMEII Lilian Aparecida Pasoni Haddad



Figura 34a: Caminho de texturas
Fonte: EMEI Lilian Aparecida Passoni Haddad



Figura 34b: Caminho de texturas
Fonte: EMEI Lilian Aparecida Passoni Haddad



Figura 35: Instalação com água
Fonte: EMEII Lilian Aparecida Pasoni Haddad



Figura 36: Instalação com sacolas
Fonte: EMEII Lilian Aparecida Pasoni Haddad



Figura 37: Brincando com gelatinas
Fonte: EMEII Lilian Aparecida Pasoni Haddad



Figura 38: Instalação com bolas
Fonte: EMEII Lilian aparecida Pasoni Haddad

• **O espaço deve ser dinâmico, diversificado, de múltiplas linguagens:** o espaço na educação infantil precisa ter mobilidade suficiente para ser rearranjado e modificado de acordo com a atividade proposta e a atividade da criança. Dois aspectos são importantes aqui: a atividade principal da criança que usará este espaço e as possibilidades que este espaço dará para que esta atividade possa ser desenvolvente e ao mesmo tempo, geradora da atividade principal seguinte. Cada momento do desenvolvimento exige uma organização diferenciada de espaço. Na sala dos pequeninos, objetos diversificados em seus atributos: objetos pendurados do teto ao chão com cor, brilho, formas, sons, cheiros, movimento; objetos diversos compoendo cestas de tesouros e caixas que guardam materiais organizados por função (coisas para empilhar), por cor (tampas de garrafa vermelhas), sucata bonita, colorida e sem rótulo; para os pequenos, objetos de diferentes usos para o jogo protagonizado (ou faz-de-conta ou simbólico), além de diferentes tecidos, papéis, caixas grandes, que deverão ser modificados e acrescidos conforme a dinâmica do jogo. Uma forma de organização dos espaços na educação infantil, que permite relações autônomas e complexas são os “cantos de atividades” (FORNEIRO, 1998). Nos cantos são oferecidas às crianças várias atividades, de-

pendendo do interesse e necessidade do grupo e de cada criança, bem como podendo criar neles novas necessidades e interesses. Estes cantos podem ser planejados pela professora e não precisam ser fixos. Devem ser enriquecidos com regularidade e modificados com o grupo São pequenos espaços separados por prateleiras, varais feitos com tecidos ou com fitas, tiras de tecido, contas, sucatas, mas que permitam à criança a visualização da professora. Podem ser demarcados por tapetes, almofadas ou móveis e serão identificados pelos objetos nele presentes Estes cantos podem ser estendidos aos berçários, onde ao invés de berços, colchões ao chão que, após o sono, são retirados ou viram sofás dando lugar a cantos organizados com brinquedos diversos. Nas áreas externas, os cantos podem ser com água, areia, bolas, cordas, bambolês, circuitos com vários materiais. Importante que os espaços sejam múltiplos e que a criança possa tomar iniciativas com os materiais disponíveis Os espaços na escola devem ser sempre recriados: tiras de malha podem formar labirintos a ser explorados na área externa ou interna; brincar com as marcas mãos e/ou pés molhados deixam no chão; brincar com as sombras em dias de sol; estender tecidos nos aparelhos do parque, sobre as mesas da sala, formando cabanas e esconderijos; formar caminhos de tapete de tecidos com diferentes cores e tex-

turas para traçar rotas nas mudanças de ambiente; desenhar em folhas de papel grandes, pequenas e muito pequenas, ; desenhar com as mãos e dedos, enfim, explorar de forma lúdica o ambiente interno e externo da escola com as crianças ouvindo suas sugestões e considerando suas avaliações.



Figura 39: Caixas e bolas

Fonte: EMEI Luzia Maria Daibém Ferraz Arruda



Figura 41: Cantos de atividades

Fonte: EMEI Lilian Aparecida Pasoni Haddad

Figura 40: Tapetão no pátio

Fonte: EMEI Luzia Maria Daibém Ferraz Arruda



Figura 42: Cantos de atividades

Fonte: EMELI Lilian Aparecida Pasoni Haddad

• **O espaço deve conter a forma ideal:** As crianças, desde muito pequeninhas, aprendem a partir de sua atividade na relação com os objetos da cultura e com as pessoas. Quanto mais compreendemos essa questão, melhor disponibilizamos à criança as objetivações da cultura mais elaborada. O que a criança já conhece em sua experiência em casa não precisa ser apresentado na escola. Na escola, apresentamos o que a criança ainda não conhece e sem preconceito e achar que ela não vai entender ou gostar de algo por ser sofisticado: em cada momento de sua vida, a criança se apropria de uma obra de arte de uma maneira, mas sempre estabelece com ela uma relação e atribui-lhe um valor, ou seja, incorpora o objeto ao seu universo. Por isso, levamos para a escola o que de melhor a humanidade produziu nas diferentes ciências do conhecimento. Obras de arte nas diferentes linguagens, informações científicas sobre diferentes conteúdos das ciências naturais e sociais, diferentes gêneros discursivos e seus portadores como poesia, crônicas, parlendas, notícias de jornal, músicas clássicas e populares diferentes das veiculadas na mídia. A cultura produzida ao longo da história pode e deve estar presente nas paredes, murais e cantos do espaço escolar. Sempre apresentamos os objetos e os disponibilizamos para a livre exploração das crianças para que elas possam na atividade com os objetos atribuir-lhes sentido e significado promovendo assim aprendizagem e desenvolvimento nas novas gerações.



Figura 43: Intervenção estética com materiais diversos
Fonte: EMEII Wilson Monteiro Bonato



Figura 44: Exposição de desenhos em diferentes formatos e suportes
Fonte: EMEII Wilson Monteiro Bonato



Figura 45: Diferentes suportes – Exposição Creche USP/SP – COPEDI (Congresso Paulista de Educação Infantil) – 2009
Fonte: Arquivo pessoal – Lane Mary Faulin Gamba



Figura 46: Caixas e fios – Exposição Creche USP/SP – COPEDI (Congresso Paulista de Educação Infantil) – 2009
Fonte: Arquivo pessoal – Lane Mary Faulin Gamba



Figura 47: Suporte circular com movimento – Exposição Creche USP/SP – COPEDI (Congresso Paulista de Educação Infantil) – 2009
Fonte: Arquivo pessoal – Lane Mary Faulin Gamba

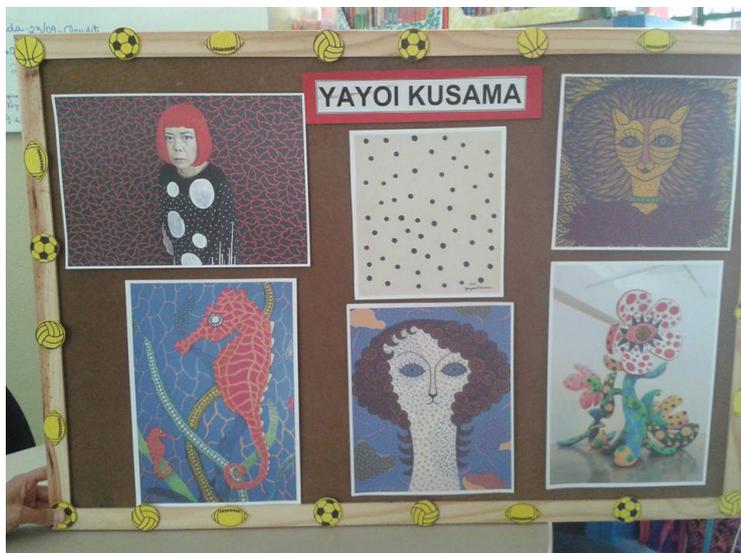


Figura 48: Obras de arte
Fonte: EMEII Lilian
Aparecida Pasoni Haddad

Algumas considerações

Essa conversa não se esgota aqui. Temos ainda muito a pesquisar e aprender. Nosso trabalho como professores também se caracteriza como pesquisa. Aprendemos observando nossas crianças e nos perguntando, diariamente, sobre tudo o que observamos na escola. Olhando para o espaço e nossa escola, podemos nos perguntar: o que dizem os espaços da escola? Que concepção de criança, de escola infantil e de processo de aprendizagem o espaço da escola revela? Como esse espaço promove ou impede a interação entre as crianças, entre nós e as crianças, entre as crianças e a cultura? Quais mudanças podem ser feitas para melhorar a interação a atividade das crianças e sua relação com a cultura?

Essas questões não poderão ser respondidas sem um registro diário do que observamos e aprendemos com as crianças, pois olhando a criança, vemos o que nunca vimos, perguntamos o que nunca havíamos perguntado. Quando nos tornamos pesquisadores, refinamos o olhar e a escuta, para trazer cada vez mais desafios para as crianças, para encontrar formas concretas de intervenção que promovam cada vez mais o protagonismo infantil, aprofundando as atividades lúdicas, práticas e plásticas que fazem o melhor pela alegria, aprendizagem e desenvolvimento de nossas crianças pequenas e pequeninas.

Nosso agradecimento às escolas municipais que enviaram fotos, principalmente à professora Solange Castro.

Referências

- CABRAL, F.; MASCARO, M. C.; CIMINO, P. P. Espaço de múltiplas linguagens CONGRESSO PAULISTA DE EDUCAÇÃO INFANTIL, 5., 2009, São Paulo. Anais. São Paulo: FEUSP, 2009.
- FORNEIRO, L. I. A organização dos espaços na educação infantil. In: ZABALA, M.A. Qualidade em educação Infantil. Tradução beatriz Affonso Neves. Porto Aegre: Artmed, 1998.
- GANDINI, L. Espaços educacionais e de envolvimento pessoal. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância. Trad. Dayse batista. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- MARTINS, R. C. A organização do espaço na educação infantil: o que pensam as crianças. CONGRESSO PAULISTA DE EDUCAÇÃO INFANTIL, 5., 2009, São Paulo. Anais. São Paulo: FEUSP, 2009.
- MELLO, S. A. A educação das crianças até três anos e a construção de um currículo para a creche. São Carlos: [s. n.], 2005. Mimeografado (material preparado para uso em curso de formação de professores em São Carlos).
- MELLO, S. A.; FARIAS, M. A. S. A escola como lugar da cultura mais elaborada. Revista Educação. Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 53-68, jan./abr.2010.
- MUKHINA, V. Psicologia da idade pré-escolar. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- PIKLER, E. Moverse em Liberdad: desarrollo de la moticidad global. Trad. Guilherme Solana. Madrid: Narcea, 1969.
- RINALDI, C. L'Ascolto Visibile. Boletim Reggio Children, Reggio Emilia, 1999.
- REPKIN, V. V. Ensino Desenvolvente e a atividade de estudo. Ensino em Revista, Uberlândia, v. 21, n. 1, p. 85-100, 2014.
- SINGULANI, R. A. D. As crianças gostam de "tudo o que não pode": crianças em novas relações com a monitora e a cultura no espaço da creche. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.
- VÉNGUER, L.; VÉNGUER, A. Actividades inteligentes. Madrid: Visor, 1993.
- VIGOTSKI, L. S. Quarta aula: A questão do meio na pedologia. Psicologia USP, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 681-701, 2010. Trad. Marcia Pilleggi Vinha.

4 Organização do tempo, rotina e acolhimento na escola de Educação Infantil

Suely Amaral Mello¹
Lane Mary Faulin Gamba²

A forma como concebemos e organizamos o tempo que as crianças passam na escola é possivelmente o elemento para o qual temos dedicado menos atenção. Em geral, nos preocupamos com a organização dos espaços, com as relações que estabelecemos com as crianças e suas famílias, com as atividades que propomos, mas o tempo parece ser um elemento invisível e, de certa forma, intocável. No entanto, a gestão do tempo que as crianças passam na escola condiciona certas atitudes que elas têm e terão em relação à escola e à vida, mesmo quando forem grandes. Não é mais novidade para ninguém a compreensão de que o sentimento de pertencimento à escola é fator que condiciona a disciplina: quando a criança se sente parte da escola, tende a não apresentar problemas desta natureza. Ao contrário, quando se sente excluída das decisões tomadas na escola, tende a apresentar muitos destes problemas. Tampouco é novidade a importância da disciplina para a aprendizagem – e, conseqüentemente, para o desenvolvimento das máximas qualidades humanas em cada criança.

Em primeiro lugar, precisamos considerar que o tempo, na educação infantil, é o tempo da criança – não é o tempo dos adultos, como costuma-se pensar. Se consideramos que estamos formando uma inteligência e uma personalidade, precisamos dizer não ao atropelamento dos momentos de cuidado. O cuidado, vale lembrar, é o tempo privilegiado da educação das crianças pequenininhas, pois elas se

¹Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP/Marília, vice-líder do grupo de pesquisa “Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural” e coordenadora do Grupo de Estudos em Educação Infantil da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP/Marília.

²Mestre em Educação pela UNESP/Marília, com graduação em Pedagogia e Psicologia. Tem formação como coordenadora pedagógica pelo “Espaço Pedagógico” (2002) e atuou como professora de educação infantil, diretora de unidade escolar e diretora do Departamento de Educação Infantil da Secretaria da Educação no município de Bauru.

relacionam com o mundo, aprendem e se desenvolvem por meio da comunicação emocional com os adultos. O tempo que dedicamos aos cuidados da criança pequenininha é um investimento da maior importância para a formação da pessoa que ela será. Esse cuidado continua essencial à medida que a criança vai crescendo, pois a maneira como os adultos tratam o corpo e a pessoa da criança vai formando sua identidade.

A criança vê e se interessa pela exploração de objetos e situações num tempo diferente do adulto, por isso, também dizemos não às mudanças constantes de salas e à permanência em salas por períodos muito curtos que não permitem que as crianças levem à cabo uma atividade planejada por elas. Dizemos não também às atividades gerenciadas só pelo professor e esse é um ponto crucial na escola, desde a educação infantil. Quando falamos em gestão do tempo, falamos diretamente da participação das crianças na vida da escola. No livro "O tempo no cotidiano na educação infantil", Anna Bondioli conceitua três formas de gestão do tempo das crianças que já falam (e por isso, entendem a orientação da professora).

Uma forma de viver o tempo na escola é a atividade centralizada na professora – que planeja e orienta a execução da atividade. Nessa forma de gerir o tempo, a professora decide o que fazer e como fazer, como na hora em que

conta uma história, apresenta um material novo, ensina um jogo, e todas as decisões estão concentradas nas mãos da professora. As crianças que aderem à atividade (pois as crianças não devem ser obrigadas a aderir, mas a professora é que busca organizar e apresentar a atividade de modo a atrair a atenção e a participação de todas as crianças) devem executar o planejado pela professora. Determinadas capacidades se formarão na criança apenas no contexto dessas atividades dirigidas, pois a tarefa do professor de educação infantil é organizar a atividade da criança, estabelecendo com ela fins e resultados a serem atingidos.

Elkonin (1998) afirma que essa é a forma principal de aprendizagem:

A forma fundamental de atividade é a de atuarem em conjunto crianças e adultos a fim de, paulatinamente, estes transmitirem àquelas os modos planejados pela sociedade para utilizar os objetos. Neste trabalho conjunto, os adultos organizam em conformidade com um modelo as ações da criança, e em seguida estimulam e controlam a evolução de sua formação e execução. (p.217).

Quando a professora apresenta novas atividades para o grupo, ela não apenas ensina as crianças a usarem novos materiais, mas também pode criar nelas novas necessidades e novos gos-

tos. Por tudo isso, a atividade centralizada na professora é importante.

Esta é a forma como tradicionalmente organizamos as atividades na escola, mas não é a única.

Outra forma de gerir o tempo na escola é por meio da atividade de planejamento compartilhado, quando a professora planeja uma parte da atividade e as crianças devem planejar a outra parte. Isso acontece quando a professora propõe um conjunto de materiais/atividades que são oferecidos para que crianças decidam o que fazer com eles, com quem fazer e como fazer. O planejamento da atividade, então, acontece parcialmente feito pela professora que decide os materiais que serão oferecidos e parcialmente feito pelo grupo de crianças que escolheu cada material. Quem escolhe realizar uma atividade com livros, por exemplo, pode decidir conhecer os livros, “ler” uns para os outros, fazer uma peça com fantoches a partir da história. Quem escolhe o material de desenho e pintura pode optar por explorar o material ou criar uma história por meio de desenhos, ou fazer um cenário para uma história que estão inventando, ou ilustrar uma regra ou combinado do grupo; podem decidir fazer algo todos juntos ou cada um fazer o que quiser. Enfim, uma parte do planejamento da atividade – isto é, das decisões a serem tomadas - fica

com as crianças que vão, ao mesmo tempo, aprendendo a planejar e a atuar em grupo. A participação na organização e uso do tempo e do espaço com a professora e com os colegas promove engajamento e forma um senso de corresponsabilidade na criança pelo que ocorre na escola.

Uma terceira forma de gestão do tempo concentra as decisões todas nas mãos da criança. É o tempo livre em que cada criança pode decidir como usar na sala: o que fazer, com que material e com quem fazer. Facilita-se a organização desse tempo livre quando as crianças participam de um inventário do material existente na sala e do planejamento coletivo do que é possível fazer na sala com o material existente. Esse levantamento pode ser registrado num painel que ajuda mês a mês o registro das atividades realizadas por cada criança. Esse painel pode conter na linha horizontal superior todas as atividades possíveis apontadas pelo grupo - escritas pela professora e ilustradas pelas crianças para facilitar a “leitura” das atividades- e, na vertical, o nome de cada criança. Cria-se um código para o registro do que se quer fazer e do que se fez. Essa atividade livre ensina a criança a planejar e a avaliar, além de ensinar o uso do tempo, a relação com os outros e possibilitar um sentimento de pertença à escola como um lugar que a respeita.

Defendemos a ideia de que as três formas são possíveis e necessárias, pois cada uma promove uma forma específica de aprendizagem, e que cabe ao professor contemplá-las na organização da rotina das crianças. Cada uma dessas formas de organizar o tempo alimenta a outra, pois o trabalho dirigido pela professora pode formar novas capacidades e novas necessidades na criança que ela poderá utilizar na atividade não dirigida, da mesma forma o tempo de atividade não dirigida permite a descoberta, a experimentação, a iniciativa, a exploração dos materiais, enfim, o exercício pleno das capacidades em processo de formação nas crianças. Com isso, prepara o psiquismo para um novo período de atividade dirigida, colaborando inclusive para que as crianças fiquem mais atentas quando a professora propuser uma próxima atividade.

Com a atividade de planejamento compartilhado e a atividade livre, vamos **superando as situações em que todas as crianças devem fazer a mesma coisa ao mesmo tempo**, o que tem servido à formação de crianças obedientes e não à formação de inteligências curiosas e ativas e de personalidades cidadãs. A obrigação de fazer uma mesma atividade não possibilita a participação da criança na organização de sua própria vida, nem ensina uma autodisciplina necessária à aprendizagem. Ao

mesmo tempo, cria formas de resistência que se expressam como indisciplina, desrespeito e má vontade em relação à escola.

Vale apontar ainda, que, com o tempo livre, **criamos parte das condições necessárias ao jogo simbólico**, ao faz de conta com papéis sociais - que é a atividade por meio da qual a criança em idade pré-escolar mais aprende e se desenvolve. Por isso, o tempo livre deve ser contemplado diariamente na escola e o brincar deve ser tratado como atividade central e não secundária na educação infantil.

Se entendemos que a pessoa que aprende ocupa sempre o lugar de sujeito na atividade - uma vez que aprende como resultado de uma atitude de agente, de sujeito ativo - percebemos que desde o planejamento do que se vai fazer no dia deve ser realizado com as crianças. Isso não significa que a professora abre mão se planejar ou de planejar com antecedência, mas significa que todos os dias, se **reconstrói esse planejamento com a participação das crianças. O planejamento de cada dia deve nascer no dia anterior, com o balanço das atividades que foram planejadas e das que foram realizadas no dia**. Esse momento de avaliação do realizado a cada dia se dá também com as crianças no final do dia e pode ser apresentado ao grupo no dia seguinte ao planejarem o novo dia. Na posição de

sujeito do planejamento e da avaliação das rotinas diárias, a criança não apenas aprende e forma sua capacidade de planejar e avaliar, mas cria também um sentido de pertencimento à escola – o que é fator de autodisciplina essencial ao desenvolvimento humano. Quando esses atos são registrados pela professora de forma escrita na presença do grupo, vamos formando nas crianças a compreensão da função social da escrita e, com isso, a necessidade essencial à apropriação da cultura escrita que é a necessidade de ler e escrever.

Outra questão fundamental ao desenvolvimento humano na infância e que tem sido mal entendido na educação infantil é a **necessidade de convivência das crianças com parceiros mais experientes que podem ser não apenas os adultos mas também outras crianças de idades diferentes**. Na escola, temos por hábito separar as turmas por idade, impedindo que crianças de idades diferentes realizem atividades em conjunto. A partir dos estudos de Vygotsky (2001), compreendemos que a convivência das crianças de diferentes idades potencializa o desenvolvimento mobilizando funções que se encontram na zona de desenvolvimento próximo. Com isso, aprendemos que a convivência das crianças menores com as maiores proporciona a convivência com atividades que estão além da zona de desenvolvimento real das crianças me-

nores. Isso as desafia a atividades mais exigentes e provoca nelas o exercício de funções psicológicas mais complexas, presentes na zona de desenvolvimento próximo. Como lembra Vygotsky, aí deve incidir o bom ensino, pois só é bom o que provoca o avanço no desenvolvimento. Sendo assim, promover encontros regulares das diferentes turmas, organizar novos agrupamentos de crianças com idades diferentes não deve estar fora do nosso horizonte, ao contrário, deve nos desafiar a promover e aprender com a realização dessas novas possibilidades.

Ainda com relação à organização do tempo, importante pensarmos no planejamento do **tempo que a criança leva para a realização de uma atividade**, o que nos remete ao planejamento do tempo de permanência da criança nos diferentes ambientes da escola. Em escolas onde há um rodízio de salas por não haver uma sala para cada turma de crianças, o tempo de permanência destas turmas precisa ser organizado.

Anelise Nascimento discute essa questão no texto Reflexões sobre o tempo no cotidiano da educação infantil. Apresenta uma pesquisa de campo em que pergunta às professoras: *Como você prioriza seu tempo em sala de aula? O que você prioriza?* As respostas demonstraram que as professoras vivem um dilema entre tempo necessário

da criança e tempo prescrito pelo rodízio e que não consideram o desejo das crianças como prioridade, preocupando-se em adaptar os desejos das crianças ao tempo determinado por elas ou pela instituição. Também entrevista as crianças sobre: *o que é tempo? E esse tempo do relógio? Qual a atividade que demora mais aqui na escola? E a atividade mais rápida?* As respostas das crianças foram: “tempo é chuva, é sol, é como está o dia... é futuro”; o relógio “é hora, é a hora que dá as coisas, hora que dá a entrada, (...) a saída, (...) a merenda”; a atividade que mais demora é “música (...) e desenho) e a atividade mais rápida é (...) parquinho e (...) brinquedoteca”. Importante ressaltar que ali, a atividade de música é de trinta minutos e a de parque é sessenta minutos, o que indica que o tempo psicológico, subjetivo não está diretamente relacionado com o tempo cronológico, objetivo, predeterminado. Pergunta-se: é possível uma atividade terminar quando acaba o tempo subjetivo da criança? Uma flexibilização no tempo objetivo não seria fundamental para valorização da experiência da criança? Como lidar com a tensão destes dois tempos tão antagônicos?

A organização do tempo é, por isso, algo a ser levado em consideração no planejamento das práticas educativas na Educação Infantil. E é importante que nós, professores, levemos em conta

as necessidades da criança, seu tempo de execução de seus planos, para não correremos o risco de atropelarmos a criança em suas atividades. Vale ressaltar que o tempo da educação infantil é o tempo da criança e não dos adultos, incluindo o professor, o pessoal da limpeza, ou o outro período... Podemos pensar em organizar a escola nesta perspectiva. Não seria melhor que as turmas, ao invés de usarem todos os dias os mesmos ambientes e tivessem que rodiziá-los a cada trinta ou quarenta minutos no dia, fizessem um rodízio semanal? Não seria mais produtivo à criança poder ficar no ambiente um tempo maior menos vezes por semana do que passar ali um tempo curto todos os dias? Como desejar planejamento, produção e avaliação das atividades com as crianças, sem planejamento do tempo para que isto aconteça? Ao olhar o processo de ensino na educação infantil em sua complexidade, sob todos os aspectos, percebemos que o uso do tempo é fundamental para viabilizar nossas propostas de trabalho.

Cabe à escola a definição do tempo de uso dos ambientes no cotidiano e esta questão suscita outra também importante: como utilizar estes ambientes? Se pensarmos que o planejamento deve acontecer a cada dia, com avaliação das crianças e planejamento do dia seguinte, pelos registros dos professores no dia, fica evidente que

velhas práticas de se planejar toda uma semana de trabalho vai na contramão do que foi discutido até aqui. Não estamos com isto tirando da escola o papel e a importância de planejamento. A professora planeja a cada semana, com base nas necessidades de desenvolvimento das crianças e nas orientações curriculares, a forma de desenvolvimento dos conteúdos que vem trabalhando com o seu grupo, mas não tem como planejar com antecedência cada dia, tendo em vista a participação ativa da criança no processo. Se, por exemplo, a professora está explorando as diferentes cores de tintas com as crianças e surge a pergunta de “como se faz o laranja?”, a professora pode combinar com as crianças que no próximo dia farão esta pesquisa para descobrir... O registro diário do professor é quem vai garantir a continuidade e a direção para suas ações. Isso funciona melhor que um planejamento detalhado antecipado e que deve ser constantemente modificado por aquele professor que ouve e observa a criança. Qual seria então o sentido de se planejar vários dias seguidos sem saber como isto acontecerá com as crianças? Defendemos a ideia de que o tempo do professor, como intelectual responsável pela formação da inteligência e da personalidade das crianças, precisa ser canalizado para a reflexão sobre seu trabalho todos os dias, com a prática do regis-

tro e do planejamento diário. Neste sentido, a escola deve organizar o uso dos ambientes pelos professores, mas a atividade a ser desenvolvida neles é tarefa do professor... O contrário disso seria o engessamento do professor e a impossibilidade de dar à criança possibilidade de aprender e ser um participante ativo desta aprendizagem.

Questão fundamental quando se fala em organização do tempo diz respeito ao atendimento no período integral. Em primeiro lugar, devemos **não separar tempo de educar e tempo de cuidar**. Cuidar e educar são atividades indissociáveis, igualmente educativas e formadoras das crianças pequenas. Barbosa (2009) aponta que o ato de cuidar vai além de somente proteger, trocar, alimentar, higienizar. Cuidar exige colocar-se em escuta às necessidades, aos desejos e inquietações, apoiar a criança em seus devaneios e desafios, interpretar suas relações no grupo e a lógica das crianças. Significa também defender os direitos das crianças e negar currículos prontos e estereotipados que não atendem as necessidades dos bebês e das crianças pequenas. Assim, “ações como banhar, alimentar, trocar, ler histórias, propor jogos e brincadeiras e projetos temáticos para se conhecer o mundo são proposições de cuidados educacionais ou ainda significam uma educação cuidadosa” (p. 70). No atendimento às crianças de período integral, estas

ações estão presentes no cotidiano das crianças e devem ter o mesmo cuidado na sua realização. Importante é que, nós, professores, demos a cada atividade seu necessário tempo. Para que uma atividade não atropеле a outra, indicamos um cuidadoso planejamento do tempo nos diferentes períodos do dia. Atividades com a turma e seu professor, atividades com crianças de outras turmas e de idades diferentes, em oficinas e nas demais atividades no decorrer do dia como alimentar-se, lavar-se, pentear-se. Crianças de diferentes idades devem conviver harmoniosamente no cotidiano da escola.

Para tudo isso, a **entrada da criança pequena na escola de educação infantil** deve merecer atenção especial por parte da equipe escolar. A ida da criança pequena para a escola é um momento de estresse e ansiedade: a separação dos pais, a convivência com pessoas desconhecidas, estar em um lugar diferente de sua casa, dividir o espaço com um número maior de pessoas e o que é possivelmente o maior motivo do estresse: a mudança da rotina, dos hábitos e dos tempos das crianças. Como fazer do período de adaptação um momento que seja o menos estressante possível e com um nível baixo de ansiedade?

Tradicionalmente, as escolas de Educação Infantil possuem uma grande preocupação com essa adaptação das crianças ao ambiente escolar. Muitas

ações e projetos são desenvolvidos, no início de cada ano letivo, com o objetivo de melhor adaptar as crianças ao novo ambiente, às pessoas, às novas rotinas e atividades.

A forma de atendimento é repensada neste período, com mudanças no espaço e tempo. Atividades diferenciadas, envolventes, sedutoras e engraçadas para amenizar a ansiedade pela separação, o choro, as lágrimas e, muitas vezes, o desespero no momento da família deixar a escola são planejadas. Espaços são organizados de forma que a criança tenha mais autonomia em relação ao professor. Brinquedos e objetos são disponibilizados em cantos, de forma que a criança possa interagir com eles e os explorar sem a ajuda do professor. Assim, nós, professores, mais livres, podemos intervir com cada criança, de acordo com suas necessidades, pois, nessa disposição do espaço, podemos ouvir melhor cada criança, saber de seus anseios, medos, experiências e conhecê-las com maior intensidade e inteireza. Toda a escola é organizada para atender a este fim, em vários ambientes.

Os recursos humanos neste período também ficam voltados a atender a adaptação das crianças. Todos os funcionários ficam mais disponíveis para auxiliar a criança, acompanhá-la e prover suas necessidades. A presença de pais também acontece nas salas,

nos corredores, no pátio, no refeitório, nas áreas livres com aparelhos recreativos. Há grande tolerância da escola quanto à permanência dos pais em seu interior. O horário de permanência na escola também é flexível, sendo reduzido no início do ano e gradativamente ampliado no decorrer desse período de adaptação, atendendo as necessidades individuais de cada criança.

Todos os anos recebemos crianças novas na escola. Assim, mesmo a equipe escolar sendo a mesma, há um período que esta leva para conhecer e familiarizar-se com as crianças novas e suas famílias, cada uma com sua própria história, com suas próprias ansiedades, com a riqueza de sua própria cultura. A equipe escolar também sente este tempo de adaptação. Podemos dizer que a forma como recebemos as crianças na escola define sua futura situação na escola e a relação harmônica que ela pode ter. Por isso, investir nesse momento da chegada da criança é fundamental para crianças, famílias e professores.

Por sua própria denominação, tratando-se de um período, em determinado tempo este se encerra. Os espaços vão ganhando outra organização, os pais vão sendo restringidos de estar presentes no interior da escola e o nível de exigência sobre a adaptação da criança à escola vai aumentando. Reconhecemos a necessidade de se organi-

zar um “período de adaptação” para atender uma necessidade real da criança diante do novo.

Esta proposta pedagógica, no entanto, defende a ideia de que todo esse cuidado despendido não pode ficar apenas neste período. Mais do que adaptar a criança ao novo, defendemos a ideia de que é a escola infantil que deve ser adaptada às necessidades das crianças. E para isto é preciso acolhê-las em todos os tempos, espaços e circunstâncias. Podemos dizer que a adaptação, ou dito de outra forma, o acolhimento deve acontecer todos os dias.

Acolher uma criança é muito mais que adaptá-la ao novo ambiente. E vai muito além dos primeiros contatos com a escola ou nova turma ou nova professora.

Acolher uma criança é “método de trabalho complexo, um modo de ser do adulto, uma ideia chave no processo educativo” (STACCIOLI, 2013, p. 25), é colocar em prática uma atitude acolhedora. Refere-se a levar em conta as crianças de modo personalizado, “durante o período de ambientação e depois dele” (p. 28), ou seja, durante todo o ano e não somente em algum momento determinado.

Acolher uma criança significa reconhecer a criança e seu mundo, principalmente o familiar. Acolher significa também “acolher o mundo interno da criança, suas expectativas, hipóteses,

ilusões” (p. 28), o que implica em considerar o tempo com as atividades simbólicas, lúdicas e com as relações todas que a criança trava na escola, incluindo as “escondidas” com as outras crianças – o que nos dá, enquanto professores, dados importantes de como intervir, como enriquecer as experiências das crianças e ampliar sua competência didática e humana. Acolher significa valorizar a brincadeira de faz-de-conta; criar um clima social positivo, com atenção contínua aos sinais que as crianças enviam e às necessidades que venham a surgir e realizar a mediação didática, sabendo ver o que está imediatamente possível da criança aprender em cada momento. (STACCIOLI, 2013).

Uma atitude acolhedora, baseia-se em alguns princípios:

- preparar diariamente espaços, tempo, materiais, móveis e objetos em função da autonomia da criança e da atividade a ser realizada,
- constituir um local de exposição de mensagens e solicitações das crianças,
- apresentar intencionalmente a linguagem oral em sua forma mais elaborada e o conjunto da cultura humana,
- adotar uma atitude de escuta ativa por parte do professor, que investiga e se coloca no lugar da criança como sujeito que está tentando entender o mundo,

- acompanhar e não abandonar a criança, com “proximidade, compreensão e coparticipação”. (p. 39), adequando as propostas planejadas à situação da criança – e não o contrário.

- tratar a criança como sujeito das atividades em todos os momentos, incluindo os de cuidado, de planejamento, realização e avaliação das atividades.

- confiar na criança, no que ela é capaz de realizar, através da observação e registro sistemático do que escuta e vê e na riqueza do viver cotidiano, recheado de atividades infantis, encontrando nele possibilidades de aprendizagens.

Enfim, acolher vai além da ideia de adaptar. Planejar momentos especiais de acolhimento na escola, em situações críticas como início do ano letivo, transferência entre escolas e de matrícula tardia são imprescindíveis para a felicidade e desenvolvimento da criança na Educação Infantil. Mas, é fundamental que a atitude acolhedora esteja presente todos os dias e que, mais que um momento, o acolhimento seja um método, seja um traço essencial da atividade educativa para professores de crianças pequenas. Portanto, é importante planejar como dar continuidade aos momentos de afeto e prazer que preparamos para a chegada das crianças de modo a fazer da escola todos os dias um lugar de vivências que promo-

vam a aprendizagem e o desenvolvimento – o que significa dizer, experiência de afeto e prazer.

Por outro lado, **vale pensar sobre quem está se adaptando e precisa ser acolhido na escola.** Serão somente as crianças? E as famílias não precisam adaptar-se a essa nova situação de ter seu filho entregue a uma professora em uma escola? E a equipe escolar não precisa se adaptar ao grupo novo de crianças que recebe a cada ano?

As famílias fazem parte do conjunto de elementos complexos que cada criança traz junto de si para a escola. E começar bem com tudo e com todas as pessoas que as crianças trazem consigo é receita para o sucesso da relação que manteremos com as crianças na El e condiciona a maneira como elas se relacionarão com escola para o resto da vida. A maneira como acolhemos as famílias é, pois, fundamental para que as crianças tenham confiança no lugar, nas pessoas e principalmente no projeto pedagógico da escola.

Deixar o filho pequeno na escola é algo muito difícil para os pais. Os sentimentos vão desde a falta de confiança, culpa, ciúmes e o medo do seu filho gostar de outra pessoa e até da professora cuidar melhor que eles mesmos. Isso acontece até quando os pais colocam seu filho na escola de livre e espontânea vontade; imaginemos, então, quando eles não têm escolha. Por isso,

o cuidado com o acolhimento de cada família, que passa a ser parte da comunidade escolar, começa no momento da matrícula. Encontrar estratégias para colher o máximo de informação possível sobre cada criança é fundamental. Uma maneira de garantir um tempo mínimo com cada família é marcar um horário para a entrevista inicial da família. Outra forma é dedicar os primeiros dias de atividade na escola a uma relação mais estreita entre famílias e professores, tempo em que os professores fazem a entrevista com os familiares que se encarregam de trazer a criança para a escola. Fazer uma reunião com os responsáveis pelas crianças antes do início das atividades em horário compatível com o horário de trabalho destes é obrigatório para que se possa alinhar as expectativas da escola e da família com relação ao projeto pedagógico da escola. Vale a pena ressaltar que essa reunião deve ter o formato de uma roda de conversa para que os pais não se sintam no papel de ouvintes mas se percebam também interlocutores. A escola deve estar aberta para que os responsáveis pelas crianças possam frequentá-la durante todo o ano, a qualquer momento. Caso isso não seja possível, como no caso das crianças que usam transporte escolar, durante o período inicial de adaptação, isso é imprescindível. Encontrar mecanismos de informação sobre como as crianças passam

o dia na escola ajuda no controle da ansiedade dos pais e cria, desde o início, um canal de comunicação saudável entre pais e equipe escolar. Chamar os pais pelo próprio nome faz com que os mesmos se sintam acolhidos na escola e ajuda a ver a equipe escolar como parceiros na educação dos filhos. Por tudo isso, problemas com as famílias devem ser resolvidos com as próprias famílias e as crianças nunca devem ouvir reclamações ou comentários sobre sua família por parte da equipe escolar. As famílias devem ser orientadas a fazer o mesmo em relação à equipe escolar, pois comentários ruins de uma ou de outra parte interferem na relação harmônica que a criança deve sentir em relação a esses dois segmentos onde sua vida passa a acontecer.

Entendemos assim, que acolhimento como método de trabalho durante todo o ano deva se estender a toda comunidade escolar.

As contribuições de estudos e pesquisas realizadas no Brasil e no mundo no último século apontam a necessidade de uma grande reviravolta na forma como vínhamos realizando a educação da pequena infância. A gestão compartilhada do tempo é apenas uma das implicações dessa nova visão de criança, de processo de aprendizagem e de desenvolvimento humano que nasce dessa nova concepção de educação, mas é elemento central na formação

de crianças autodisciplinadas e participantes do processo de apropriação do conhecimento acumulado ao longo da história humana.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Maria Carmem. Práticas cotidianas na Educação Infantil – bases para as reflexões sobre as orientações curriculares. Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a educação infantil. Brasília, 2009.

BONDIOLI, Anna. O tempo no cotidiano infantil- perspectiva de pesquisa e estudo de casos. São Paulo: Cortez, 2004.

ELKONIN, D. B. Psicologia do Jogo. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

NASCIMENTO, Anelise Monteiro. Reflexões sobre o tempo no cotidiano da educação infantil. Disponível em: http://intranet.ufsj.edu.br/rep_sysweb/File/vertentes/Vertentes_31/anelise_do_nascimento.pdf, acesso em 16/11/2014

STACIOLI, Gianfranco. Diário do Acolhimento na escola da infância. Campinas: Autores Associados, 2013.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, L.V.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. A. Linguagem, Desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Icone/Edusp, 1988.

5 Diretrizes gerais para o atendimento pedagógico a bebês

Lígia Ebner Melchiori¹

Um fenômeno que vem ocorrendo nas sociedades ocidentais é a procura, cada vez maior, por escolas de educação infantil, desde tenra idade. Em função dessa necessidade, e com base no fato de que os anos iniciais da vida da criança são fundamentais para o desenvolvimento de sua arquitetura cerebral, aspecto muito enfatizado pela neurociência (SHORE, 2000), é fundamental que a criança receba influência positiva das ligações afetivas estabelecidas por seus principais cuidadores – genitores, avós, profissionais da escola – e dos espaços físico, social e culturalmente organizados para elas.

No ambiente coletivo, há necessidade de interações positivas disponíveis associadas “a um arranjo espacial adequado e práticas pedagógicas que estimulem as competências e respeitem o interesse das crianças” (MELCHIORI et al., 2012), de forma a contribuir de maneira eficaz no processo de desenvolvimento infantil.

Este capítulo trata da organização do trabalho pedagógico voltado à faixa etária de crianças de quatro a 24 meses de idade. Para efeito didático, chamamos aqui de bebês os que ainda não andam, e de crianças os que andam. O termo equipe é empregado para todas as pessoas envolvidas diretamente no atendimento a esse público na escola.

O capítulo está subdividido em seis partes. A primeira aborda a organização do espaço e, a segunda, aspectos gerais da estrutura do programa de atendimento institucional. A terceira apresenta as

¹Doutora em Psicologia pela Universidade de São Paulo (1999), com pós-doutorado na Universidade de Murcia-Espanha (2011) e na Universidade de Brasília (2005). Docente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem da UNESP/Bauru e professora aposentada do curso de Psicologia da UNESP/Bauru.

rotinas de cuidado dos bebês, desde a chegada do bebê/criança à escola até a saída, seguida das atividades para o desenvolvimento infantil. Na quinta destacam-se aspectos da interação entre os próprios bebês/crianças e entre a equipe e os bebês/crianças. A sexta trata mais especificamente dos adultos, ou seja, a equipe de profissionais, os pais e a direção da escola.

É importante também destacar que a maior parte do que está sendo descrito aqui tem como base a experiência de quase quinze anos supervisionando estágios em berçários de escolas municipais de Bauru, em um envolvimento semanal com as dificuldades e soluções encontradas junto com as educadoras, diretoras, estagiários da Unesp e rede de apoio da Secretaria de Educação, sendo que as diretrizes que estão sendo propostas foram construídas a partir desse trabalho conjunto, visando a promoção do desenvolvimento infantil. Além do ganho de experiência na vivência com os berçários e equipe envolvida, a literatura também trouxe várias contribuições, em especial uma escala de avaliação de ambientes coletivos de educação infantil, a *Infant/Toddler Environment Rating Scale – ITERS* (HARMS; CRYER; CLIFFORD, 2003), um instrumento largamente testado nos Estados Unidos, Canadá, Europa e Ásia. No Brasil, ele também foi avaliado por vários pesquisadores que atestaram a

adequação do instrumento à população brasileira (SOUZA; CAMPOS-DE-CARVALHO, 2005; CARVALHO; PEREIRA, 2008; OLIVEIRA et al., 2003; LIMA; BHERING, 2006). Durante os últimos anos essa escala foi testada também em alguns berçários da rede municipal de ensino de Bauru e mostrou-se como um instrumento eficiente e que ajuda a avaliarmos a escola e o ambiente educativo, visando sempre à melhoria do trabalho desenvolvido e a satisfação de estar oferecendo aos bebês um trabalho de qualidade. Outro material consultado, e que deve ser um aliado do conteúdo aqui apresentado é o Manual de Boas Práticas de Higiene e de Cuidados com a Saúde para Centros de Educação Infantil (SÃO PAULO, 2008), com orientações fundamentais de condições de higiene para ambiente coletivo infantil.

Ressaltamos, assim, a importância do planejamento pedagógico desde o ingresso do bebê na escola, estabelecendo de forma clara e consciente objetivos, conteúdos e encaminhamentos metodológicos a partir de uma avaliação das necessidades de aprendizagem, afeto e cuidados dos bebês/crianças.

Organização do espaço

A organização do espaço merece destaque porque é um importante aliado do projeto pedagógico (HORN,

2005). Dependendo de como o espaço está organizado, bebês e crianças são mais ou menos ativos. Nessa parte destacam-se o espaço interno, móveis para cuidados de rotinas e brincadeiras, recursos para relaxamento e conforto, além da organização da sala.

Espaço interno

O espaço interno deve acomodar suficientemente crianças, adultos e móveis. As crianças e adultos devem poder se mover livremente, mesmo com os móveis específicos (berços, colchonetes, brinquedos, cadeirões, carrinhos, etc.). Há necessidade também de iluminação natural e, sobretudo, de boa ventilação nesse local, uma vez que haverá um agrupamento de pessoas – e espaços pouco ventilados facilitam a proliferação de vírus e bactérias. Tanto a ventilação quanto a iluminação devem poder ser controladas, sendo abrindo ou fechando janelas, ligando ou desligando ventiladores, utilizando persianas ou cortinas ajustáveis, quando necessário.

Por outro lado, cortinas, janelas, persianas, chão, paredes, armários e outras superfícies embutidas têm de ser fáceis de limpar. No caso de portas que dão para área externa, é preciso instalar uma grade de segurança para que ela possa ficar aberta sem permitir que as crianças saiam sem supervisão do adulto, no sentido de protegê-las. A higiene do ambiente, embora seja óbvia sua ne-

cessidade, é um aspecto que não pode ser negligenciado (SÃO PAULO, 2008).

Móveis

Os móveis usados na rotina têm que estar acessíveis e adequados, com berços ou colchonetes com fácil acesso para os adultos, local para guardar fraldas e materiais afins próximos à mesa de troca. Cada bebê/criança deve ter seus materiais de higiene separados e acondicionados em caixas, cestas, ou outro local acessível e protegido.

Há necessidade de mesas e cadeiras de tamanho adequado às crianças de 12 a 24 meses, móveis que facilitem a autonomia das crianças como prateleiras abertas e baixas para guardar brinquedos e livros que fiquem acessíveis (ou cestas/caixas), pia para lavar mão acessível ou com degraus que facilitem sua utilização de forma mais independente, local para pendurar as mochilas ou sacolas, cadeirões, etc. Também há necessidade de lugares para guardar brinquedos e materiais extras, que deverão ficar fora do alcance diário das crianças e serem utilizados sobre a supervisão da equipe.

Área aconchegante

É imprescindível que exista pelo menos uma área aconchegante e confortável para os bebês/crianças, que deve ficar de preferência em um canto e conter almofadas, brinquedos macios, piso ou tapete macio, ou mesmo um sofá

macio. Essa área pode ser utilizada por iniciativa da própria criança que quer ficar mais quieta, mas também podem ser colocados bebês que ainda não se locomovem, quando apropriado, sempre com a supervisão da equipe. Ela também pode ser utilizada para ler ou realizar outras atividades calmas.

Organização da sala

A sala deve ser organizada de forma que a equipe possa ver todas as crianças de imediato e serem vistas, não havendo barreiras ou móveis altos. Os brinquedos permitidos, além de estarem acessíveis diariamente, devem estar guardados em função de seu uso similar, criando áreas de interesse: áreas de chocalho ou brinquedos que produzem som, livros, bonecas, carrinhos, brinquedos de montar, etc. O espaço da sala deve permitir tanto as brincadeiras mais ativas quanto o espaço aconchegante para relaxamento e descanso. Ele deve ser de fácil limpeza tanto por conta da alimentação quanto para a realização de atividades de arte ou de brincadeiras que sujam.

Além disso, há necessidade de móveis pendurados para as crianças verem, fotos delas nas paredes ou chão, em lugar acessível, cartazes, desenhos, exposição de trabalhos feitos pelas crianças: rabiscos, contorno da mão, trabalhos de massinha, etc.

Um aspecto que vem sendo negligenciado nos berçários em geral é a

falta de cadeiras para adultos se sentarem enquanto alimentam as crianças que estão sentadas nos cadeirões ou próximas às mesas adequadas aos seus tamanhos, ou dão mamadeira a um bebê, entre outras situações. Essa medida é importante para proteger a coluna do educador, já tão requisitada nesse trabalho.

Estrutura do Programa

Nesse item, contempla-se a programação e orientações gerais, seguido de atividades livres e em grupo, finalizando com o item sobre crianças com deficiência.

Programação

Por programação entende-se uma sequência de eventos diários que devem ser planejados e vivenciados pelas crianças e que vão além dos cuidados de rotina – embora estes estejam incluídos. A equipe deve realizar uma programação de atividades e rotina diária, juntamente com a diretora ou outra auxiliar disponível, que deve ser flexível e ajustada para satisfazer as necessidades da clientela infantil. Bebês/crianças que chegam com muito sono no berçário, por algum motivo externo, devem ter permissão para dormir fora do horário programado, porque essa é uma das necessidades básicas que precisam ser supridas de imediato. A alimentação deve ser subs-

tituída caso haja algum problema com a que foi oferecida e as crianças, por essa razão, não conseguiram comer.

A programação de atividades de brincadeira deve ser prolongada ou substituída, em função do interesse dos bebês/crianças. Deve também haver equilíbrio entre as atividades ativas e calmas e que ocorrem na área interna e externa, com exceção de dias com tempo ruim. Entre uma atividade e outra não deve haver longos períodos de espera. As transições entre as atividades devem ocorrer de forma tranquila, com poucas crianças de cada vez (exemplo: lavar as mãos das crianças que vão comer imediatamente, enquanto as outras estão em atividade em outro local).

Atividade Livre

Deve haver atividade livre todos os dias, tanto na área interna como na externa. Por atividade livre entende-se o bebê/criança escolher com o que vai brincar. Isso significa que a equipe deve participar ativamente para facilitar as ações dos bebês/crianças: disponibilizando brinquedos, ajudando a pegar o objeto que querem, acrescentando palavras às ações dos bebês/crianças, destacando características dos brinquedos, entre outras ações.

Atividade em Grupo

As atividades em grupo se referem às que têm objetivo de aprendizagem

de conteúdos específicos, como por exemplo, a estimulação da linguagem, da coordenação motora global e fina, etc. Ao propor atividades em grupo, deve-se levar em conta a idade das crianças e a quantidade por grupo. O número de bebês/crianças para a atividade em grupo deve ser apropriado para a idade e a capacidade delas. Por exemplo, grupo de bebês (ainda não andam), deve conter dois ou três deles; crianças pequenas (as que andam até aproximadamente um ano e seis meses), entre duas e cinco; grupo dos maiores, entre quatro e seis crianças. É lógico que é preciso levar em conta as características de cada bebê/criança, mas esse número é uma estimativa do que é mais próximo do ideal.

A equipe deve ser flexível nessas atividades e ajustar as brincadeiras conforme os bebês/crianças entram ou se afastam do grupo. As atividades devem oferecer condições para estimulá-los. Por exemplo, ao contar uma estória, o livro deve ser grande o suficiente para que todos vejam.

A participação dos bebês/crianças deve ser estimulada, mas nunca forçada. Os que querem sair do grupo podem fazê-lo e realizar outra atividade, tendo acesso a outros brinquedos ou livros disponíveis no ambiente. A atividade deve ser realizada enquanto durar o interesse, sendo prolongada ou substituída por outra, dependendo da participação infantil.

Crianças com deficiência

Em caso da existência de crianças com deficiência no grupo, a equipe deve seguir as orientações recomendadas por outros profissionais (médicos, fisioterapeutas, fonoaudiólogos, psicólogos), integrar a criança ao grupo e ajudá-la a participar da maioria das atividades. É importante que haja clareza de qual é o próximo passo de desenvolvimento para aquela criança, nas diferentes áreas. É importante lembrar que, no geral, a sequência do desenvolvimento é a mesma para todas as crianças – o que vai variar é o período de aquisição. Os pais devem ser envolvidos também para compartilharem informações.

CONSULTE AS DIRETRIZES PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL QUE INTEGRAM ESSE DOCUMENTO.

A seguir, apresentam-se duas temáticas que fazem parte da estrutura do programa, as rotinas de cuidado pessoal e as atividades de estimulação.

Rotina de cuidado pessoal

A rotina inclui a chegada e saída da escola, mais especificamente o acolhimento das crianças e da família, as refeições/merendas, o sono, a troca de fraldas e uso do banheiro e as práticas de saúde e de segurança.

Chegada e saída

A chegada da criança é um momento muito delicado e especial, uma vez que geralmente não é fácil para os pais ou responsáveis deixarem a criança e nem é fácil ao bebê/criança pequena se separar deles. Há necessidade de pelo menos duas educadoras da equipe responsáveis por esse momento, diariamente, caso os bebês/crianças costumem chegar ao mesmo tempo. Elas devem ser recepcionadas com um sorriso, com voz agradável – e os pais/responsáveis também devem ter a mesma recepção. Caso a criança chore, é preciso tentar confortá-la demonstrando paciência e afeto. É importante estimular os pais/responsáveis a fornecerem informações sobre a saúde e ou segurança da criança: se dormiu bem, medicação, ferimentos, etc.

A hora da saída tem que ser organizada, com os pertences das crianças prontos e as fraldas recentemente trocadas. A cordialidade é fundamental também nesse momento, e a equipe deve fornecer informações do que ocorreu durante o dia. Podem entregar um registro sobre o dia do bebê: alimentação, troca de fraldas, sono do bebê, entre outras atividades, mas, além de fornecer essas informações é muito importante conversar sobre coisas que o bebê/criança fez durante o dia. Por exemplo, de qual brincadeira gostou, quais as novas habilidades demonstradas.

Refeições e merendas

O horário das refeições/merendas deve ser organizado de forma que haja um espaço entre elas. Antes e depois de receber qualquer tipo de alimento, as mãos dos bebês/crianças e da equipe devem ser sempre lavadas. Os bebês devem ser alimentados individualmente, e os um pouco maiores, em grupos de dois a três, no máximo. Os de 18 a 24 meses devem ser alimentados em grupos pequenos, ou seja, no máximo seis deles, considerando as habilidades infantis.

Bebês e crianças pequenas não devem receber refeições em refeitório, junto com muitas crianças (HARMS; CRYER; CLIFFORD, 2003), evitando-se ambientes agitados e com som muito alto. É importante dar preferência para mesas e cadeiras de tamanho adequado dentro do berçário ou em áreas adjacentes para aqueles que estão aprendendo a se alimentar sozinhos, sempre com supervisão de um membro da equipe.

As refeições/merendas devem ser calmas e agradáveis, e a equipe deve demonstrar paciência e dar tempo para as que comem devagar. Na hora da refeição, a equipe senta com os bebês/crianças e deve aproveitar esse momento para estimular a aprendizagem, mantendo contato visual, conversando com eles, nomeando os alimentos, encorajando-as a falar ou a balbuciar (emissão de sons sem sig-

nificado) e, também, desenvolver a autonomia, quando possível. Após a refeição, o rosto, pescoço e mãos das crianças devem ser limpos.

O tipo de alimento adequado a cada criança ou faixa etária deve ser orientado pela nutricionista. No caso de alergias, deve haver substituição dos alimentos, sempre com orientação do médico ou do nutricionista. No caso de acontecer algum acidente com a refeição (como por exemplo, salgá-la), ela deverá ser substituída com o alimento que estiver disponível, como frutas e leite. É importante deixar claro que a refeição não pode ser pulada, isto é, eles não podem ficar sem comer. A água potável deve ser oferecida regularmente, para garantir a hidratação.

Há necessidade de orientar os pais a respeito da alimentação saudável, operação conjunta para a retirada da mamadeira, introdução de novos alimentos, etc.

Sono

O local onde as crianças dormem, seja em berços ou colchonetes, deve estar sempre no mesmo local, com a maior distância possível entre eles (o ideal, segundo padrões internacionais é uma distância de 90 cm, distância raramente conseguida nas condições de nossas escolas). Em caso de espaço reduzido, colocar as crianças nos colchonetes ou berços em posições opostas – a cabeça de um não deve ficar próxima

à do outro. O local deve ser ventilado, com iluminação diminuída e com música calma e relaxante, pois isso sinaliza e facilita a chegada do sono.

Troca de fraldas/uso do banheiro

A troca de fraldas deve ocorrer durante o dia todo, na medida em que se fizer necessária, em área específica. É preciso tomar todos os cuidados para manter as condições de higiene evitando a proliferação de germes da urina ou das fezes, visando à saúde de todos: bebês/crianças e equipe.

Os materiais de higiene devem estar sempre à mão e o bebê/criança nunca pode ser deixado sozinho na bancada. Toda vez que o bebê/criança fizer xixi e cocô, após a remoção das fezes com lenço umedecido ou algodão úmido, ele deve ser lavado com água e sabonete.

É preciso também lavar as mãos dos bebês/crianças após a troca de fraldas e sempre que estiverem sujas, ensinando e estimulando com alguma música infantil. Os momentos de troca e de lavagem das mãos devem ser utilizados para interagir diretamente com o bebê/criança, sempre procurando desenvolver a autonomia deles, de acordo com as possibilidades.

Práticas de saúde e de segurança

Os bebês/crianças devem sempre estar com roupas apropriadas ao clima, sem sentirem calor excessivo ou frio. Nunca devem ficar com roupas mo-

lhadas (a não ser enquanto estão em atividade de brincadeiras com água) ou sujas, e deve ser utilizado babador para aquelas que necessitam. As crianças devem ser incentivadas a cuidar de sua própria saúde, sendo estimuladas a pedir para lavar as mãos quando sujas, a colocar ou retirar casacos, dependendo do clima. Devem-se usar livros, figuras e músicas que indiquem boas práticas de saúde e/ou objetos ligados à higiene. Todas as crianças devem ter escovas individuais utilizadas pelo menos uma vez ao dia.

O ideal é que os pais também recebam orientações de proteção à saúde de seus filhos, por meio de boletins informativos ou de palestras com profissionais convidados, por exemplo. Deve-se atentar para as práticas de segurança, não havendo áreas de risco, na área interna ou externa, como portões fechados, produtos de limpeza inacessíveis às crianças, tomadas com proteção, fios, cordas e caixa de ferramentas fora do alcance, etc.

A equipe deve estar sempre atenta, de maneira a evitar muitas crianças no escorregador, a explicar os motivos da segurança, a orientar que é fundamental tratar bem o amigo, que morder machuca e causa dor, a esperar a comida atingir uma temperatura adequada para consumo, entre outras atitudes.

Outro aspecto fundamental são os recursos para lidar com situações de

emergência, como caixas de primeiros socorros, números de telefones de emergência sempre a mão, avisos escritos sobre procedimentos de emergência, equipe treinada para lidar com situações como vias respiratórias obstruídas e respiração artificial.

Atividades

Esse item compreende atividades de estimulação da linguagem e uso de livros, seguido da necessidade de proporcionar condições para o desenvolvimento da coordenação motora fina e global. Além dessas atividades destaca-se: o uso da música e do movimento; a brincadeira de faz de conta; brincando com água e areia; a natureza e, por último, como usar a TV e vídeo.

Estimulação da linguagem

Esse item merece destaque porque a linguagem é a área que apresenta maior defasagem entre o desempenho esperado e o obtido em bebês/crianças que frequentam berçário (MELCHIORI et al., 2012). Essa defasagem geralmente ocorre porque, na escola, as crianças convivem com os da mesma idade, e as educadoras, em função de tantos afazeres, acabam conversando pouco com eles mais diretamente, o que pode ocorrer na casa deles também. Outra explicação é que os adultos geralmente acham que não adianta conversar com os pequenos porque eles não en-

tendem. Isso gera um círculo vicioso – quanto menos se conversa com o bebê, mais dificuldade ele vai ter pra compreender a fala e também para falar e quanto menos ele parece entender ou falar, menos o adulto acaba interagindo com ele.

Primeiro a criança aprende a entender o que se fala com ela (linguagem compreensiva) para depois aprender a se comunicar por meio das palavras (linguagem expressiva). Para tanto, essas conversas precisam acontecer em diferentes momentos do dia: desde a chegada, na troca de fraldas, banho, alimentação, durante as atividades, até no momento da saída. É muito importante que a equipe repita os sons dos bebês, estabelecendo uma troca verbal. O tom de voz, mesmo nas variações individuais da equipe, deve ser agradável.

Deve-se conversar coisas que fazem sentido para os bebês/crianças, sobre o que estão sentindo, o que estão fazendo ou experimentando, o que vão fazer. A orientação é utilizar sempre frases simples, mantendo o contato visual, e chamando o bebê/criança pelo nome – em vez de inventar um apelido. Criar apelidos para o bebê ou criança não é bom, embora muitas vezes seja um gesto carinhoso, porque eles têm que aprender quem são. Chamá-los por um nome diferente dificulta a aquisição da identidade. Eles têm que aprender o

nome, quais seus principais cuidadores, quem são seus irmãos e colegas, quais suas características físicas, do que gostam e não gostam, etc.

Com as crianças que já falam, é muito importante que a equipe responda de forma positiva e prontamente quando a criança tenta se comunicar. A equipe deve acrescentar palavras, fazer rimas e utilizar frases que ensinem boas maneiras: "Obrigada", "por favor", "dá licença". Deve acrescentar mais palavras ao que a criança disse – por exemplo, se a criança fala arroz ao ver o prato, acrescentar o nome dos outros alimentos que estão no prato. Se a criança fala uma palavra errada, "aga", em vez de água, a equipe deve dizer "Isso, água", repetindo a palavra de forma correta sem corrigir a fala. (LÓPEZ; MELCHIORI, 2012).

Livros

Os livros devem estar presentes diariamente. Segundo a ITERS (HARMS; CRYER; CLIFFORD, 2003), é preciso dispor de pelo menos dois livros para cada bebê/criança, em área organizada para uso independente dos pequenos. Esses livros devem ser de plástico, de capa dura, de tecido. Podem ser comprados ou confeccionados, apresentando figuras apropriadas para a faixa etária. É importante que haja livros que mostrem pessoas de diferentes sexos realizando papéis e funções semelhantes, promovendo a diversidade e aceitação de que todos podem desem-

penhar diferentes funções.

A equipe deve utilizar livros com todos os bebês/crianças. Esses momentos devem ser bem aconchegantes e interativos, e podem ser realizados com um bebê/criança ou em pequenos grupos. Se o livro apresentar figuras de animais, pode-se apresentar às crianças animais de brinquedo semelhantes aos que aparecem nas ilustrações, imitando sons, realizando movimentos dos animais, etc. Esses momentos devem ser realizados diariamente, enquanto manter o interesse. Os livros devem ser trocados periodicamente para estimular o interesse. Livros mais sofisticados e que podem estragar facilmente devem ser utilizados pela equipe no momento da leitura e guardados em seguida.

Coordenação motora fina

A coordenação motora fina (CMF) é outra área em que se costuma encontrar defasagem no desenvolvimento de crianças que frequentam berçários (MELCHIORI et al., 2012). Ela envolve a estimulação dos movimentos de pequenos músculos, como o movimento dos dedos, que são fundamentais para a criança pegar, manipular, encaixar, puxar, empurrar, juntar, segurar em pinça, rabiscar, torcer, virar.

Diariamente, deve haver alguma atividade que estimule a aquisição de movimentos manuais, utilizando, com os bebês, materiais como brinquedos de agarrar, potes em tamanhos cres-

centes para serem encaixados um no outro, argolas, chocalhos, materiais com diferentes texturas, entre outros. Com os maiores utiliza-se, além dos brinquedos citados, tabuleiro para encaixe de peças, quebra-cabeça de duas ou três peças, garrafa pet com canudos para as crianças tirarem e colocarem dentro, blocos grandes ou médios que se encaixam uns nos outros, giz de cera, tinta atóxica, massinha, caminhão com cordão para ser puxado, roupa para vestir a boneca, pente, etc.

Vários desses materiais devem estar acessíveis na maior parte do dia, havendo um rodízio de vez em quando para promover a variedade. Nas atividades em grupo, vários materiais devem estar acessíveis, apresentando diferentes níveis de dificuldade, devendo incluir todas as crianças que participarem da atividade, independentemente de apresentar algum comprometimento.

Coordenação motora global

A coordenação motora global já envolve os grandes músculos do corpo e ocorre nos movimentos de engatinhar, andar, movimentar os braços, ao subir e descer escada, descer pelo escorregador, jogar bola, entre outros. Essas atividades também devem ser estimuladas diariamente. Ela pode ser realizada em área interna ou externa, de preferência nas duas áreas de modo equilibrado quando o tempo permitir. Há necessidade de garantia de pisos ma-

cios em áreas onde há possibilidade de tombos. Para essa atividade, também é mais seguro separar os bebês menores, que ainda não andam, dos maiores.

Música e movimento

Diariamente, também deve haver música na rotina, com linguagem adequada ao público infantil. Instrumentos musicais também são materiais interessantes a serem utilizados, podendo se formar uma bandinha. A equipe deve cantar diariamente com as crianças, utilizando coreografias. A música cantada e ouvida auxilia também na estimulação da linguagem, uma vez que inclui partes do corpo e vocabulário simples e adequado a essa faixa etária. A coreografia auxilia na estimulação da coordenação motora global.

As músicas podem ser apresentadas por meio de CDs, caixas de música, instrumentos musicais, garrafas pet com diferentes materiais dentro para produzir sons (desde que bem tampadas), a voz de pessoas da equipe, ou mesmo por meio de um instrumento musical como gaita, violão ou flauta – caso alguém saiba tocá-los.

Brincadeira de faz de conta

Diariamente, também devem estar disponíveis e acessíveis aos bebês brinquedos como bonecas, animais macios, potes, panelinhas de plástico, comidas de brinquedo, telefones e, para as crianças maiores, deve-se incluir tam-

bém fantasias, chapéus, bolsas, mobília de casa (como fogãozinho), bonecas e acessórios, casinha de brinquedo, carrinho de supermercado e de bebê, meios de transportes. As bonecas devem ser de diferentes raças e culturas, com tons de pele e traços raciais diferentes, promovendo a diversidade. A equipe deve brincar de faz de conta com as crianças, falar no telefone de brinquedo, ninar a boneca, fazer a comidinha.

Brincadeira com areia e água

A brincadeira com areia ou água deve ser realizada quase que diariamente, se o tempo permitir. Para a brincadeira com areia (que deve ser tratada e coberta quando não está sendo utilizada) devem ser disponibilizados baldes, pás, forminhas para encher de areia, etc. As atividades realizadas com água devem ser variadas – como colocar barquinhos na água, colocar água em diferentes potes, lavar bonecas. Em dias de calor as crianças devem realizar atividades que as molhem. Em dias frios, as atividades com água devem ser suspensas.

Natureza

A equipe deve mostrar interesse e respeito pela natureza, falar de forma cuidadosa sobre os animais, levar as crianças para contemplar o sol, a chuva, identificar o clima frio e o calor, mostrar bichos, insetos, etc. A equipe deve apresentar quase que diariamen-

te experiências com plantas ou animais (como pássaros, cachorro, gato, etc.), ao vivo ou por meio de ilustrações.

Uso de TV ou vídeo

A TV ou vídeo devem ser empregados de forma muito criteriosa. A literatura indica que eles devem ser utilizados apenas com as crianças acima de 12 meses e com tempo limitado a 30 minutos diários apresentados em três períodos de dez minutos (HARMS; CRYER; CLIFFORD, 2003). Ao utilizar esses recursos, deve-se estimular o envolvimento ativo da criança, mediante perguntas, canto e danças, acompanhando o que estão assistindo. Outra forma de utilizar esses recursos é o de aumentar o interesse das crianças ilustrando, por exemplo, festas juninas, uma taba indígena, etc.

Interação

Aqui se apresentam alguns comentários básicos em relação à supervisão do brincar e do processo de aprendizagem, da interação bebê/criança com outro ou outros bebês/crianças, da interação da equipe com os bebês/crianças sob seus cuidados. Também se aborda o tema disciplina, salientando o aspecto da necessidade de evitar aglomerações e conflitos, entre outros aspectos.

Supervisão do brincar e do processo de aprendizagem

A equipe deve ajudar as crianças e as encorajar se necessário, brincando e demonstrando apreciar o que elas fazem. A equipe deve estar atenta ao grupo todo, mesmo quando trabalha com um grupo pequeno ou com apenas uma criança. Deve agir para evitar problemas antes que eles aconteçam, como por exemplo, mudar a atividade quando não está mais atraindo a atenção, disponibilizar mais de um brinquedo do mesmo tipo para evitar brigas, etc.

Interação entre os bebês e as crianças

A equipe deve facilitar as interações entre as crianças de todas as idades, permitindo que bebês que não se locomovem, por exemplo, fiquem próximos, podendo ver e reagir a outros bebês/crianças, com supervisão. A equipe deve facilitar as interações positivas entre as crianças e interromper as negativas, como mordidas, tapas, pegar o brinquedo do outro, etc. Cabe à equipe explicar as ações e sentimentos das crianças para as outras crianças, ajudando-a a reconhecer expressões de alegria ou tristeza; a explicar o que machuca, que não se pode morder; a elogiar a criança por ter realizado uma atividade, como pegar na colher sozinho; a ajudar a guardar brinquedos, etc.

Interação equipe-bebês/crianças

A equipe deve proporcionar interações positivas frequentes com os bebês/crianças ao longo do dia. Deve

haver várias demonstrações afetivas e contato físico caloroso entre eles. As interações devem ser de acordo com as necessidades dos bebês/crianças, de forma a se solidarizar quando alguma se machuca, ou se está com sono, com raiva, alegre, etc. Deve haver interação mais calma com a criança cansada, mais ativa com as que querem brincar, e tranquilizadora quando a criança apresenta medo.

Há necessidade de avisar os bebês/crianças quando se vai pegá-los, por exemplo, não utilizando movimentos nem falas bruscas. Deve-se também antecipar para eles a próxima ação a ser realizada com ela: "Agora nós vamos tomar banho", "Vamos papá".

Disciplina

A equipe deve realizar uma programação que evita conflito e promove interação adequada, como prevenir aglomerações na hora do almoço, por exemplo, dividindo as turmas para que uns não fiquem parados esperando e olhando os outros comerem; oferecendo vários tipos de brinquedos iguais, acrescentando brinquedos diferentes dos usados diariamente, etc. Quando a criança pegou um brinquedo da outra, ou bateu nela, por exemplo, a equipe deve redirecionar a criança para outra atividade, dizer que não pode bater, em tom firme, mas sem gritar, explicando os efeitos de sua própria ação na outra criança (que machuca, que a ou-

tra está com dor). Em seguida a equipe deve explicar o que pode ser realizado, por exemplo, “Não pode bater, machuca o amigo, mas pode fazer carinho”, “Não pode tirar o brinquedo do amigo, mas pode brincar com esse outro”. Dar outra opção do que pode ser realizado orienta a criança para ações mais adequadas, uma vez que não basta saber o que não pode fazer, mas principalmente o que pode. A equipe deve ajudar os bebês/crianças a utilizarem a comunicação verbal e não a agressão, falando no lugar dos que não conseguem falar, estimulando os que já conseguem a se comunicarem.

Outro ponto importante é dar atenção quando as crianças estão se comportando bem, sorrindo ou participando da brincadeira, por exemplo. A equipe também deve procurar orientação de outros profissionais para resolver problemas de comportamento específicos, quando necessário.

Pais e Equipe e Direção

Nessa temática aborda-se a importância da interação escola-pais, necessidades pessoais e profissionais da equipe do berçário, e supervisão e avaliação do trabalho realizado com os bebês e crianças pela direção da escola.

Interação Escola-Pais

É muito importante haver uma boa interação escola-pais desde o ingresso

do bebê na instituição. Se essa relação inicia-se de forma positiva, há maiores probabilidades de boa interação escola-pais no futuro. As pesquisas indicam que o sucesso acadêmico dos alunos depende da forte parceria entre escola-família (CANÁRIO, 2009; SILVA, 2003). Isso porque quando família e escola falam bem uns dos outros, incentivam as crianças a terem uma autoestima positiva, facilitam o acesso a livros, gibis, e atividades culturais como teatro, festas juninas, entre outras atividades, o desempenho acadêmico das crianças tende a ser melhor (SOUZA; SARMENTO, 2009/2010).

À escola cabe o papel de conscientizar os pais a respeito da filosofia e abordagens do programa escolar e também de descrever as atividades que serão desenvolvidas. A escola também precisa conhecer a família e a criança que está ingressando na instituição da melhor forma possível: nome, idade, escolaridade, profissão, estrutura familiar, endereços, telefone, e-mail, como foi a gravidez, se a criança nasceu prematura, quem cuida da criança quando ela está em casa, quem vai buscar a criança, como a criança é chamada em casa, como é a alimentação, a condição de saúde física, se toma medicamentos, qual a rotina, como costuma dormir, temperamento da criança, entre outros aspectos.

Deverá haver trocas constantes de informações sobre o bebê/criança en-

tre equipe e pais, por meio de recados informais frequentes, reuniões de pais, folhetos informativos a respeito do desenvolvimento infantil, saúde e segurança, além da conversa na recepção e entrega da criança. Sempre que necessário, os pais deverão ser encaminhados para outros profissionais para suprir necessidades que o filho possa apresentar. Em caso de dúvida, a diretora poderá orientar a respeito dessa necessidade ou não. O ideal é que os pais conheçam e deem seus pontos de vista sobre o programa que está sendo desenvolvido com seus filhos.

Necessidades da Equipe

Não se pode também deixar de lado as necessidades pessoais da equipe de profissionais responsável pelo atendimento aos bebês e crianças de até 24 meses. Além de cadeiras ou sofás de adulto para sentarem, tema já citado, há necessidade de banheiro para eles e de local apropriado para guardarem seus pertences. É muito importante a troca diária de informação sobre os bebês/crianças entre os membros da equipe, que devem conviver de forma harmoniosa e cooperativa. As responsabilidades de cuidado e brincadeiras devem ser distribuídas entre a equipe e cada membro deve saber quais são as suas, o que pode ser modificado semanalmente ou em períodos diferentes, uma vez que essas decisões devem ser realizadas

em conjunto e sob a anuência de todos.

A instituição, na pessoa do diretor, deve incentivar os membros a realizarem os cursos pertinentes para a melhoria do trabalho, oferecidos pela Secretaria de Educação.

Supervisão e Avaliação da Equipe

Cabe à direção da escola observar o trabalho desenvolvido pelas educadoras, avaliar e orientar, de forma construtiva, valorizando os aspectos positivos e orientando para a melhoria dos que precisam ser modificados. Essas observações e retornos devem ser realizados frequentemente, de maneira

construtiva, visando à segurança e a promoção do desenvolvimento infantil e da equipe, em suas funções.

Referências

CANÁRIO, R. Escola/família/comunidade para uma sociedade educativa. In: CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Org.). Seminário Escola, família e comunidade. Lisboa: CNE, 2009. p. 105-140.

CARVALHO, A. M.; PEREIRA, A. S. Qualidade em ambientes de um programa de educação infantil pública. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 24, n. 3, p. 269-277, 2008.

HARMS, T.; CRYER, D.; CLIFFORD, R. Infant and toddler environment rating scale revised. New York: Teachers College Press, 2003.

HORN, M. G. S. O papel do espaço na formação e na transformação do educador infantil. *Revista Criança*, v. 38, p. 27-30, 2005.

LIMA, A. B. R.; BHERING, E. Um estudo sobre creches como ambiente de desenvolvimento. *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 129, p. 573-596, 2006.

LÓPEZ, J. P. ; MELCHIORI, L.E. Linguagem de bebês: manual de estimulação. Curitiba: Juruá, 2012.

MELCHIORI, L. E. et al. Desenvolvimento de bebês em berçário: avaliando a intervenção. In: MELCHIORI, L. E.; RODRIGUES, O. M. P. R.; MAIA, A. C. B. (Orgs.). Cuidados com a criança e com a família: reflexões teórico-práticas. Curitiba: Juruá, 2012.

OLIVEIRA, M. A. et al. Avaliação de ambientes educacionais infantis. *Paidéia*, v. 13, n. 25, p. 41-58, 2003.

SÃO PAULO (Cidade). Secretaria Municipal de Saúde. Manual de boas práticas de higiene e de cuidados com a saúde para centros de educação infantil. São Paulo: SMS/SME, 2008. Disponível em: <http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/Manual_Boas_Praticas_CEI_2008_1255096253.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2014.

SHORE, R. Repensando o cérebro: novas visões sobre o desenvolvimento inicial do cérebro. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2000.

SILVA, P. Escola-família, uma relação armadilhada: interculturalidade e relações de poder. Porto: Afrontamento, 2003.

SOUSA, M. M.; SARMENTO, T. Escola-família-comunidade: uma relação para o sucesso educativo. *Gestão e Desenvolvimento*, v. 17/18, p. 141-156, 2009/2010.



Diretrizes gerais para a educação especial

GRUPO DE TRABALHO

Coordenadora:

Katia de Abreu Fonseca

Integrantes do GT:

Ana Paula Alves dos Santos

Carla Alves

Danielle Lamoglia Coutinho

Eliane Morais de Jesus Mani

Julio Cesar Paes

Jussara Aparecida Gonçalves do Carmo

Leticia Fernandes

Mara Lucia Brasil Reis Lopes

Marcia Magoga Cabete

Rita de Cássia Santos Lopes

Thatiane dos Santos Adorno

PARECERISTAS:

Vera Lucia Messias Fialho Capellini

Gabriely Cabestré Amorim

A Educação Especial no Sistema Municipal de Ensino de Bauru

A Educação Especial no Município de Bauru (SP) existe há pelo menos três décadas. Inicialmente, os professores da Educação Especial atuavam exclusivamente por meio de cessão às entidades conveniadas com a Prefeitura

ra Municipal. Ficavam encarregados da gestão profissionais das Divisões de Ensino Fundamental e Educação Infantil cuja formação não atingia a especificidade da área. Na ocasião, o paradigma de atendimentos às pessoas com deficiência era de “oferta de serviços”.

A partir do ano de 2005, a Divisão de Educação Especial passou a ser res-

ponsável pela implantação da Educação Inclusiva no Sistema de Ensino do município. Desde então, os serviços foram ampliados, tanto no que diz respeito ao número de alunos atendidos, quantidade de professores e cuidadores quanto aos encaminhamentos para serviços de apoio especializado na área da saúde. Vale ressaltar que a formação dos profissionais da Divisão da Educação Especial (professores e cuidadores) ocorre de forma continuada no oferecimento de diversos cursos da área.

Atualmente, os serviços de Educação Especial, são realizados por meio do atendimento em Salas de Recursos do Ensino Fundamental e na Educação Infantil na modalidade de itinerância, o que se respalda na legislação atual:

Na educação infantil, os serviços de apoio pedagógico especializado **podem ser desenvolvidos por professor itinerante especializado em educação especial e infantil**, que participará da observação e do acompanhamento do processo de desenvolvimento e aprendizagem nas atividades escolares, avaliará e ajudará a elaborar objetivos, a delinear os conteúdos, as estratégias e procedimentos relativos à dinâmica da sala de aula e de toda a rotina escolar. Inclui-se, nessa forma de apoio pedagógico especializado, o professor intérprete das linguagens e códigos necessários à aprendizagem, à

comunicação e locomoção. (BRASIL, 2006, p. 33, grifo nosso).

Assim, acatando as Leis Federais e Estaduais, o município de Bauru estruturou o Serviço de Educação Especial para atender às necessidades das unidades escolares com alunos com deficiência, com auxílio de profissionais qualificados e implantação de salas de recursos e itinerância, disponibilizando materiais adaptados e adequados. Mais recentemente, o município criou o cargo de Agente Educacional - cuidador de crianças, jovens, adultos e idosos.

Ensino itinerante e trabalho colaborativo

O trabalho realizado pelo Serviço de Educação Especial se pauta na orientação pedagógica realizada por professores especializados que fazem visitas semanais às escolas para trabalhar com os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais e/ou deficiências. As ações sustentam-se no trabalho colaborativo entre professor de ensino comum e professor itinerante de educação especial: ambos em atuação conjunta planejam, avaliam, direcionam o trabalho pedagógico e de vida diária para esses alunos, no intuito de promover seu desenvolvimento, aprendizagem e autonomia.

O processo de avaliação e intervenção dos professores especialistas inclui atividades específicas assim sistematizadas:

- Identificação das potencialidades e necessidades educacionais do aluno (avaliação pedagógica);
- Estudo sócio-familiar, incluindo entrevista com a família (estudo de caso)
- Encaminhamento para instituições conveniadas para avaliação e intervenção da equipe multidisciplinar (médicos, psicólogos, fonoaudiólogos, T.O., etc...);
- Elaboração de recomendações em um plano individual de intervenção, estabelecendo metas, prioridades e procedimentos aplicáveis a cada caso;
- Avaliação e acompanhamento do aluno no ambiente escolar e apoio e orientação ao professor do ensino comum, verificando os resultados alcançados e formulando novas recomendações se for o caso.
- Orientações sempre que houver necessidade junto ao professor especializado ou profissionais encarregados da reabilitação do aluno.

O levantamento de metas e estratégias educacionais deve ser feito em conjunto pelo professor do ensino comum e professor especialista, considerando as possibilidades e necessidades do aluno. Deve ainda conter atividades e situações funcionais e produtivas para a vida da criança, favorecendo seu desenvolvimento psíquico. Cabe ressaltar

que o trabalho colaborativo entre professor do ensino comum e professor especialista é fundamental, uma vez que possibilita, de acordo com Capellini, Zanata e Pereira (2012), que cada professor com sua experiência, auxilie nas resoluções de problemas mais sérios de aprendizagem e/ou comportamento de seus alunos.

Importância e função do agente educacional cuidador

O **agente educacional cuidador** é o profissional que tem como função acompanhar o aluno com deficiência (auditiva, visual, intelectual, física, múltiplas e síndromes) nas atividades de vida diária, pedagógicas, lúdicas e artísticas, assegurando seu bem-estar, oferecendo assistência e acompanhando o professor na condução das tarefas, possibilitando, assim, uma participação efetiva, inclusive do aluno mais dependente.

A presença do cuidador contribui para um ambiente inclusivo, colaborando para que a escola tenha condições de proporcionar ao aluno com deficiência e necessidade educacional especial a efetiva participação em todas as atividades propostas, sendo elas pedagógicas e/ou recreativas (intervalo, comemorações cívicas e passeios educativos). Com a colaboração do cuidador, o professor terá condições de executar

sua programação diária apesar de oscilações comportamentais previsíveis no ambiente escolar.

Ao cuidador não compete avaliar e planejar atividades propostas em salas de aula, pois o cargo não exige formação para tal atuação. Sua atuação será sempre dirigida e supervisionada pelo professor da sala comum e pelo professor especialista/itinerante. Este profissional deve portar-se de maneira comprometida contra qualquer preconceito que venha a afetar o aluno no âmbito escolar, atuando como um colaborador da Inclusão Escolar.

O compromisso de toda a equipe da unidade escolar

A Educação é direito fundamental que deve ser assegurado a todos, sem distinção. A escola se caracteriza como espaço democrático de convívio coletivo, que deve primar pelo acesso incondicional de todos à interação social e apropriação dos conhecimentos historicamente construídos. Nesse contexto, a educação dos alunos com deficiências não é responsabilidade exclusiva dos profissionais da Educação Especial, devendo a equipe escolar organizar-se para dar respostas pedagógicas às necessidades dos mesmos.

De acordo com Leite e Martins (2012), “a transformação da escola em um ambiente educacional inclusivo é

processual e exigirá esforços de todos os profissionais que nela atuam”. Na mesma direção, Omote (2006) pondera que:

O planejamento e a construção de ambientes inclusivos precisam levar rigorosamente em consideração não apenas a ampla diversidade de características, necessidades, dificuldades e eventualmente impedimentos que algumas pessoas podem apresentar, como também a possibilidade de redução de limitação das pessoas (p. 265).

Esse processo envolve a tomada de consciência e superação de preconceitos e conceitos pré-estabelecidos, o que não configura tarefa fácil, mas é vital para abolir atos discriminatórios.

Vale lembrar que o Brasil é signatário de todas as diretrizes mundiais relacionadas à Educação Especial e Inclusiva, sendo elas: a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos (JOMTIEN, Tailândia, 1990), a Declaração de Salamanca (1994) e, ainda na década de 1990, como forma de avaliar o processo de inclusão, inclusive no Brasil, os documentos da Declaração de Guatemala (1999), a Declaração de Pequim (2000), a Declaração de Sapporo (Japão, 2003), a Convenção dos Direitos e Dignidade das Pessoas com Deficiência (EUA, 2003) e, por fim, a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, aprovada pela ONU em 2006. Por esta razão, deve estabelecer diretrizes

que assegurem uma educação de fato inclusiva que será ratificada pelos documentos legais que constituem a instituição escolar, dentre eles, o Projeto Político Pedagógico, o regimento escolar, o currículo norteador das práticas pedagógicas, os planos de aulas e até mesmo o caderno de atividades semanais do professor.

Público-alvo da Educação Especial: conceituando as deficiências

De acordo com nova redação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a Educação Especial tem como público-alvo “educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (Brasil, 2013).

Bauru, além de cumprir com o que estabelece a lei, ofertando o atendimento especializado aos alunos público-alvo da Educação Especial, disponibiliza, também, tal atendimento aos alunos que estejam em avaliação ou que demonstrem dificuldade acentuada de aprendizagem, como suporte ao professor, considerando, entretanto, que nesta etapa do desenvolvimento – a infância – esta dificuldade pode ser percebida com a “comparação” dos comportamentos apresentados pelo aluno com o esperado para a idade.

Apresentaremos a seguir uma caracterização geral das condições englobadas no público-alvo da Educação

Especial conforme a legislação atual, com o intuito de fornecer ao professor elementos gerais orientadores da ação pedagógica e eventual identificação de alunos para encaminhamento para o serviço de Educação Especial do município.

DEFICIÊNCIA AUDITIVA

É considerada pessoa com surdez ou com deficiência auditiva, aquela que tenha uma alteração que diminui sua capacidade de ouvir, qualquer que seja a causa. Existe uma ambivalência nas definições como percebido na Lei 5626/05:

[...] considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras.

Parágrafo único. Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz (BRASIL, 2005).

Por meio de exames clínicos as perdas auditivas são medidas em decibéis (dB) e classificadas como leve (com perda auditiva entre 15 e 30 dB), perda moderada (de 31 a 60 dB), perda severa

(de 61 a 90 dB), e profunda, relativa à perda auditiva acima de 90 dB (LOPES, 2006). Na concepção clínica, a pessoa que não ouve é identificada pelo que lhe falta e vista como deficiente.

Em oposição a esta forma de compreender a surdez, a perspectiva socioantropológica percebe a pessoa que não ouve dentro de suas relações históricas, sociais e culturais, afastando-se de concepções que o definem como deficiente. Portanto, a surdez é considerada uma diferença e não uma deficiência, a pessoa é identificada como surda e não como deficiente auditiva, que faz parte de uma comunidade com cultura e língua própria, a Libras (Língua Brasileira de Sinais), sua forma legítima de comunicação (SKLIAR, 2013).

Considerado importante para a implementação de ações que assegurem a oferta de uma educação significativa para os surdos, está o decreto 5.626 (BRASIL, 2005) que regulamenta dois outros importantes documentos, um deles é o artigo 18 da Lei 10.098 de 19 de dezembro de 2000, sobre a formação de profissionais intérpretes em Libras, e o outro, a Lei 10.426 (BRASIL, 2002), que reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão da comunidade surda. Este decreto está pautado na reivindicação desta comunidade no sentido de promover a educação bilíngue, cujo planejamento favoreça o desenvolvi-

mento linguístico e acadêmico tendo a Libras como primeira língua e a língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua.

Estas formas de conceituação definem as abordagens educacionais para alunos surdos adotadas no contexto escolar.

Há pessoas que nasceram ouvintes e, portanto, tiveram experiências auditivas antes de se tornarem surdas e, conseqüentemente, tiveram o português como primeira língua; outros nasceram surdas e desde cedo tiveram contato com a Libras; existem também os que passaram por acompanhamento fonoaudiológico para fins de oralização, mas também utilizam a Libras como forma de comunicação com outros surdos; encontramos os que passaram por procedimentos cirúrgicos de implante coclear e os que utilizam o AASI (Aparelho de Amplificação Sonora Individual) e que se comunicam oralmente e desconhecem a língua de sinais e, por fim, os que viveram isolados de toda e qualquer referência identificatória e desconhecem sua situação de diferença em relação às outras pessoas. Ademais, não podemos esquecer que cada pessoa é única e sua identidade se constituirá por meio das experiências socioculturais que compartilhou ao longo de sua vida.

A proposta de educação inclusiva configura-se como uma ação política,

cultural, social e pedagógica pela promoção da educação para todos sem nenhum tipo de discriminação (BRASIL, 2008). Diante da variedade encontrada dentro da população de alunos surdos no sistema educacional, é importante considerar as estratégias educacionais e pedagógicas próprias para atender suas necessidades. Assim, o atendimento aos serão baseados dentro das seguintes concepções, mas sempre atentando as especificidades do aluno surdo:

Os professores e toda a equipe escolar devem estar atentos aos aspectos que

Oralismo:	Comunicação Total:	Bilinguismo:
A criança surda tem acesso à linguagem oral, mesmo que simplificada, para que possa alcançar melhor nível possível de desempenho da língua falada. O indivíduo é visto como deficiente que precisa ser reabilitado para ascender a condição comunicativa de um ouvinte. A linguagem oral é a única aceita, possível e desejável.	A criança tem acesso à linguagem gestual simultaneamente à linguagem oral, ao alfabeto digital e a outros códigos de comunicação, para que possa expressar. Esta abordagem, consiste no emprego dos mais variados recursos para o ensino da língua oficial (oralismo, leitura orofacial, estímulo de resíduo auditivo, datilologia, mímica e língua de sinais). Portanto, qualquer tipo de comunicação é aceita.	Preocupa-se em entender o surdo, suas particularidades, sua língua, sua cultura e a forma singular de pensar, agir e não apenas os aspectos biológicos ligados à surdez. O Surdo deve adquirir como 1ª língua a LIBRAS, (considerada sua língua natural) e como 2ª língua, a língua oficial de seu país (na modalidade escrita).

Figura 1: Metodologias ou filosofias educacionais para o ensino da pessoa com deficiência auditiva

Fonte: Elaborado pelos autores

envolvem dificuldades de aprendizagem, de socialização e de comunicação. É importante ressaltar que o atendimento as suas necessidades deve se iniciar o mais precocemente possível, com orientação familiar e parceria da área da saúde e instituições especializadas.

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

- Apresenta sintomas de problemas de ouvido, como secreção ou dor?
- Demonstra dificuldades com as instruções verbais, e solicita várias repetições?
- Apresenta dificuldades em compreender as ordens verbais em ambientes ruidosos?
- Apresenta uma intensidade de voz “normal”, nem mais forte nem mais fraca do que a maioria?
- Atende prontamente a chamados ou ruídos fora do seu campo visual, olhando diretamente para o local em que o som foi produzido?
- Fica irritado, demonstrando intolerância quando o ruído ambiental aumenta?

Orientações para a conduta profissional e pedagógica do professor

- Tratar a criança de forma natural, não adotando atitudes paternalistas e não ignorando-a;
- Explicar aos demais alunos da sala o que é ser surdo e as especificidades de comunicação do aluno em questão, favorecendo assim sua aceitação e integração ao ambiente escolar;
- Incluir o aluno em todas as atividades como elemento integrante do grupo, tanto na sala de aula ou fora dela;
- Determinar o lugar mais próximo do professor, onde o aluno deve sentar para que possibilite o uso de pistas auditivas e pistas visuais, a fim de diminuir a interferência de ruídos e facilitar a leitura orofacial;
- Estar alerta para que o aluno tenha sua atenção constantemente voltada para o professor durante as explicações;
- Falar com clareza e com intensidade normal de voz, articulando bem as palavras;
- Quando a criança fizer uso de aparelho auditivo, obter informações junto aos pais e fonoaudiólogo sobre o manuseio e funcionamento;
- Respeitar as diferenças individuais. Dar oportunidade à criança de ser compreendida por você e por todos da sala. Algumas crianças surdas ingressam na escola antes

de alcançarem o domínio da linguagem oral, mas com grande potencial para a comunicação.

- Justificar a presença do intérprete de Libras em sala de aula para os demais alunos.
- Buscar envolver todos os alunos da classe e se possível da escola, na busca de conhecimentos sobre a Libras.
- É importante que o professor procure conhecer a Libras para que possa se comunicar com seu aluno e estabelecer relações que favoreçam sua aprendizagem.

DEFICIÊNCIA VISUAL

Compreende-se, na esfera educacional, que a deficiência visual é dividida em dois grupos de condição visual, sendo elas: cegueira e baixa visão. De acordo com o Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004, a deficiência visual é definida no como:

cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 a 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica e os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60°, ou a ocorrência simultânea de qualquer

uma das condições anteriores (BRASIL, 2004).

Após entendermos as diferenças nas condições visuais das pessoas com deficiência visual, devemos compreender as implicações e limitações ou ausência que a visão exerce em nossa vida.

Para Cobo, Rodrigueze e Bueno (2003), a deficiência visual resulta em consequências para o desenvolvimento da pessoa que vão muito além de uma redução de informação com prejuízo do sistema visual, posto que o indivíduo perde a sua maior fonte de informação sobre o meio e as pessoas. A visão é responsável por aproximadamente 80% das informações que recebemos, sendo fundamental para a vivência de experiências passivas, através da simples observação, e para a participação social, nos permitindo a todo o momento a análise dos fatos além de possível revisão dos mesmos. O autor ainda relata que a importância deste sistema sensorial pode ser vista, especialmente, nas crianças onde durante seu desenvolvimento a visão funciona como mediadora entre os variados estímulos sensoriais do meio e o próprio “eu” da criança. Portanto, é necessário que haja adaptações dos recursos utilizados para aprendizagem para que a criança com deficiência visual possa aprender.

Devemos ter clareza de que um impedimento no sistema visual não representa, necessariamente, um atraso no

desenvolvimento da criança, desde que haja atendimento adequado durante a vida, o que implica planejamento por parte da escola, pais e comunidade.

Segundo Cobo, Rodrigueze e Bueno (2003), a precisão no diagnóstico é fundamental para que se tomem as medidas mais acertadas em relação à programação da aprendizagem da criança, com ênfase para os aspectos relativos a prognóstico e evolução, pois dependendo do caso, torna-se necessário enfatizar a aprendizagem auditiva e tátil ou então, aproveitar os resíduos visuais. É necessário esclarecer que cada caso deve ser analisado como único, ou seja, são as suas especialidades que ditarão as regras a serem seguidas pelos educadores e pais.

Pensando na Educação Infantil, a criança com deficiência visual (como qualquer outra) necessita de carinho, ambiente familiar equilibrado, satisfação de suas necessidades básicas de alimentação, higiene e descanso. Consta em literaturas que devido ao déficit é comum que o bebê cego se estresse mais facilmente. Para que ocorra de fato a inclusão de uma criança na Educação Infantil, é necessário que se orientem diretor, coordenador, professores e auxiliares. Isto deve ocorrer com o professor especializado, com profissionais de instituições experientes e com a própria família. Deve-se ter em mente o fato de que a criança

com deficiência visual necessita de um período maior de adaptação, já que a visão exerce um papel fundamental no conhecimento, controle e adaptação ao meio. Até por volta de três anos de idade, as crianças levam um tempo maior para reconhecer as vozes, cheiros e passos dos cuidadores, o que exige certa dose de paciência dos mesmos. Um ambiente organizado, sem tantos ruídos também pode auxiliar na tarefa de cuidar de tais crianças.

É importante que se compreenda a criança com deficiência visual como um ser capaz de interagir com o meio, utilizando recursos sensoriais. A atuação dos profissionais da Educação Infantil deve ser pautada na observação dos gestos, principalmente das crianças que ainda não falam para se pensar em agir na organização do espaço e tempo para o movimento que devem ser muito bem planejados para que as crianças tenham mais autonomia e desejo de se movimentar-se, assim explorando o mundo e fazendo as diferenciações em diferentes planos: no seu próprio corpo, no espaço, nos objetos e nas ações.

Temos que pensar que os espaços externos das escolas de Educação Infantil têm que ser **livres de** obstáculos para a movimentação segura e espontânea da criança com deficiência visual (cega ou com baixa visão), como o espaço do parque, seus brinquedos e tanque de

areia. Como princípio pedagógico, temos que organizar o espaço de modo a garantir o acesso a todas as crianças. Assim, é de suma importância que o professor especializado observe e analise, juntamente com o professor da sala comum, todos os ambientes, identificando barreiras físicas perigosas, como desníveis do chão, posição das lixeiras, escadas e seus corrimões, objetos pontiagudos, os brinquedos do parque, o tanque de areia, enfim, toda a área da escola, pois esses cuidados são de grande importância para a autonomia e independência do aluno cego e de baixa visão.

As mesas e cadeiras devem estar sempre na mesma posição, não ocupando muito espaço e qualquer mudança deve ser comunicada à criança. Os jogos, brinquedos, e outros materiais devem estar sempre dispostos de forma acessível. Contornar os materiais com uma fita de cor contrastante pode facilitar o manuseio. Quanto à iluminação, o uso de cortinas ou toldo para controlar a luminosidade ao longo do dia é ideal.

As adaptações do ambiente externo, quando necessárias, deverão seguir as normas da ABNT, sendo elas em rampas, banheiros, corrimão e iluminações. Lembrando-se sempre do contraste para alunos com baixa visão. A sinalização do ambiente por diferenciação de pisos, piso tátil de alerta e piso tátil direcional e a comunicação Braille em portas e corredores são importantes para a inclusão escolar.

Nós, educadores temos que oportunizar aos deficientes visuais a exploração do mundo e facilitar sua mobilidade e locomoção. Essa orientação refere-se à habilidade do indivíduo para reconhecer o ambiente e o relacionamento espacial que o leva de um lugar para o outro, numa interação indivíduo-ambiente, no qual ambos são influenciados.

Para viabilizar a mobilidade da criança na escola, é importante incentivar e orientar a utilização dos sentidos remanescentes (tato, olfato, audição, visão residual), utilizando pontos de referência, pistas no decorrer do trajeto, bengala longa, cão-guia¹, mapa braille, etc.

A orientação e mobilidade, de modo mais amplo, têm o objetivo de proporcionar ao deficiente visual autonomia na locomoção, autoconfiança, aumento da auto-estima e independência, elementos, facilitadores na sua integração social.

¹Recurso de tecnologia assistiva comumente utilizada por pessoas com deficiência visual adultos para viabilizar a autonomia e independência.

As estratégias e recursos mais utilizados na Orientação e Mobilidade são o guia vidente, a autoproteção, a bengala e o cão-guia.



Figura 2: Adaptações para mobilidade de deficientes visuais
Fonte: Assistiva.mct.gov.br | petmail.com.br | laramara.org.br

Devido à impossibilidade de utilizar-se da visão, a criança deve conhecer bem o seu próprio corpo, o toque, a pele, o brincar com os diferentes movimentos. Conhecer, tocar e brincar com outras crianças da mesma idade permite a reflexão da imagem de si e do outro, auxiliando na formação da identidade e na construção da auto-imagem.

Orientações para a conduta profissional e pedagógica do professor

- Organizar a rotina e estabelecer sempre os mesmos horários e locais das atividades;
- Organizar o espaço pedagógico e/ou de recreação de modo que a criança possa antecipar e construir seu mapa mental;
- Organizar caixas com sequências de atividades, utilizando objetos que representem ação e espaço a ser utilizado;
- Descrever verbalmente a hora dos acontecimentos passados e futuros para contextualizar os acontecimentos à criança cego ou com baixa visão;
- Orientar o posicionamento em situações escolares, por exemplo: colocar-se a frente do colega na fila, atrás, ao lado;
- Favorecer a identificação, pela voz, quem está perto e quem está longe;

- Descobrir os objetos escondidos em diferentes locais, marcando com o som quando está perto ou longe;
- Andar sobre corda em linha reta com ou sem obstáculos (circuito) com orientação verbal;
- Explorar e vivenciar relações espaciais com o corpo e o objeto: entrar e sair de caixas, pneus e tubos, etc.
- Sempre que se aproximar ou afastar do aluno, notifique sua saída ou chegada para que ele possa perceber se está perto ou longe.
- Imitar movimentos e posições do corpo através de música ou orientação verbal: caminhar, andar, pular, abaixar, levantar, ajoelhar, engatinhar, flexionar braços, pernas, mãos e dedos.

Acrescentamos ainda algumas sugestões de atividades pedagógicas, mais específicas, que podem ser relevantes na educação da criança com cegueira ou baixa visão, favorecendo seu desenvolvimento: brincar com jogos de papéis em que a criança vivencia o cotidiano (supermercados, escola, feira e cabeleireiros); fazer pareamentos de objetos por semelhanças, diferenças e categorias e descrevendo seus atributos; criar pequenas “coleções” ampliando oportunidades de contagem; preparar jogos da memória: memória com objetos e figuras com diferentes texturas; utilizar a caixa tátil explo-

rando diversos materiais; realizar atividades que permitam que as crianças nomeiem objetos, pessoas, animais e plantas; contar e criar histórias a partir de objetos concretos e fatos vividos, ajudando a criança a reproduzir as situações; cantar músicas que descreva ações e que tenham gestos.

DEFICIÊNCIA FÍSICA E DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA

A deficiência física é definida como “[...] diferentes condições motoras que acometem as pessoas comprometendo a mobilidade, a coordenação motora geral e da fala, em consequência de lesões neurológicas, neuromusculares, ortopédicas, ou más formações congênicas ou adquiridas (MEC, 2004). E de acordo com o Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004:

[...] alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções.

A deficiência física e deficiências múltiplas são algumas das condições mais presentes na escola de Educação Infantil. A criança com estes tipos de deficiências necessitam de adequações no ambiente escolar, assim como nas interações, que devem ser pautadas no respeito, sem qualquer forma de preconceito. Sabendo que crianças da educação infantil fazem descobertas a todo momento é preciso realizar um trabalho de conhecimento sobre as condições do colega com deficiência física ou múltipla, desmistificando qualquer informação equivocada a que a criança tenha sido submetida, ou seja, trabalhar com os alunos sem deficiência as potencialidades dos alunos com deficiência física, demonstrando as necessidades de adequação no ambiente para que ele chegue o mais perto possível das sensações e experiências vivenciadas pelos colegas sem deficiência.

Faz-se necessário destacar que a deficiência múltipla é entendida como a associação de duas ou mais deficiências em determinada pessoa, por exemplo, a deficiência física e intelectual. Como a deficiência física é a que está mais presente nas pessoas com deficiência múltipla, então optamos por trabalhá-las em conjunto neste documento.

Normalmente, a condição da pessoa com deficiência múltipla é grave e necessita de apoio pervasivo. Estas pessoas têm os mesmos direitos de qual-

quer cidadão, sendo assim, a escola deve atender as necessidades de todos, sem nenhuma distinção.

Para que o aluno com NE possa ter acesso ao conhecimento acadêmico e interagir no ambiente escolar que frequenta, faz-se necessário criar condições adequadas a sua locomoção, comunicação, conforto e segurança.

As adequações curriculares devem ser realizadas conforme as necessidades educativas. Essas deverão contemplar, principalmente, as metodologias de ensino, dadas as condições as quais o currículo deve seguir, partindo de uma base comum, porém há também elementos organizativos que devem estar presentes na sala de aula para possibilitar o acesso do aluno à aprendizagem. Estes podem ser tanto referentes ao mobiliário, quanto aos recursos de materiais pedagógicos (computador, pranchas utilizadas na comunicação alternativa, quadro imantado, entre outros).

O professor deve conhecer as necessidades específicas dos alunos para tornar possível a realização de um planejamento adequado a cada caso. Para atingir os objetivos de melhorar a comunicação e a mobilidade desses alunos é necessário o uso de tecnologia assistiva direcionada a vida escolar do mesmo.

Muitas são as dúvidas dos professores do ensino comum, ao se deparar

com um aluno com deficiência física e múltipla. Tentaremos, por meio desse material, elucidar algumas delas.

Como a criança terá acesso aos diferentes espaços da escola?

A acessibilidade arquitetônica se faz diante de uma análise das condições do ambiente. É preciso verificar as necessidades específicas de cada dificuldade: motora, de comunicação, cognitiva ou múltipla. Na escola o aluno que não possua independência na locomoção deverá contar com o apoio de um cuidador, que o apoiará na locomoção pelos diferentes ambientes da escola seja ele cadeirante ou com dificuldades motoras. É absolutamente fundamental que as crianças possam acessar todos os espaços da escola e participar de todas as atividades escolares com segurança, conforto e maior independência possível.



Figura 3: Criança com andador
Fonte: EMEI Carlos Correa Vianna

Quem auxiliará na locomoção, higiene e alimentação da criança?

O cuidador deverá apoiar nas atividades de vida diária (alimentação, higiene e locomoção, tendo sempre em mente a necessidade de promover a autonomia e independência da criança.



Como a criança participará das atividades no parque?

No parque poderão de acordo com a necessidade serem realizadas adaptações nos brinquedos para que a criança possa usufruir com segurança e conforto de todos os aparelhos, além de garantir uma postura adequada, sempre com a ajuda do cuidador.

Figura 4: Parque adaptado
Fonte: Adaptação realizada na EMEI Maria Alice Alves Seabra

Como me comunicarei com a criança que não fala?

Para o aluno que não utiliza a fala para se comunicar, deverá ser utilizado à comunicação alternativa e aumentativa com o objetivo de torná-lo mais independente e competente nas diferentes situações comunicativas. Podem ser utilizados objetos reais, miniaturas, fotografias, símbolos gráficos, utilizando pranchas, mesas com símbolos, pastas de etc. é importante ressaltar que este material deve ser confeccionado em colaboração com os professores especialistas e professor da sala comum, assim a responsabilidade no desenvolvimento da comunicação é compartilhada.



Figura 5: Fichas de comunicação alternativa
Fonte: <http://compartilhando-o-saber.blogspot.com.br/>

Como promovere a interação do aluno com os demais nas atividades de brincadeira em grupo?

A pessoa com deficiência física ou múltipla, muitas vezes é discriminada e excluída do ambiente educacional pela crença de que ela além da dificuldade motora possui também a deficiência intelectual, principalmente aquelas que possuem o comprometimento no uso da comunicação oral. O professor deverá apropriar se dos recursos de *tecnologia assistiva*² para que ele possa minimizar as barreiras comunicacionais entre a criança com deficiência e os demais alunos, promovendo maior interação entre ambos.

²A tecnologia assistiva no ambiente escolar. A tecnologia assistiva, segundo Bersh (2006,p.2), “deve ser entendida como um auxílio que promoverá a ampliação de uma habilidade funcional deficitária ou possibilitará a realização da função desejada e que se encontra impedida por circunstâncias de deficiência.”



Figura 6: Estimulação/interação
Fonte: EMEI Maria Alice Alves Seabra

Como fazer para que ele utilize funcionalmente os materiais escolares?

A tecnologia assistiva disponibiliza uma infinidade de adaptações para facilitar ou mesmo oportunizar a utilização dos diferentes tipos de materiais escolares. A utilização das adaptações deverão ser estudadas entre os profissionais que atendem o aluno e vão depender das necessidades apresentadas por cada caso. Poderão ser utilizados: engrossadores de lápis, adaptadores para manuseio de tesoura, órteses, pranchas imantadas, separador de páginas com feltro ou espuma, alfabeto móvel e, até, recursos mais sofisticados como softwares específicos, bem como computadores com adaptações.



Figura 7: Materiais adaptados
Fonte: EMEI Maria Alice Alves Seabra

DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Deficiência intelectual é o termo usado quando uma pessoa apresenta certas limitações no seu funcionamento cognitivo e no desempenho de tarefas como as de comunicação, cuidado pessoal e de relacionamento social. Estas limitações provocam lentidão na aprendizagem e no desenvolvimento dessas pessoas. As crianças com atraso cognitivo podem precisar de mais tempo para aprender a falar, a caminhar e a aprender as competências necessárias para cuidar de si, tal como vestir-se ou comer com autonomia. É natural que enfrentem dificuldades na escola. No entanto aprenderão, mas necessitarão de mais tempo. É possível que algumas crianças não consigam aprender determinadas coisas como qualquer pessoa que também não consegue aprender tudo.

A Associação Americana sobre Deficiência Intelectual do Desenvolvimento AAIDD (2010) e Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM – IV/2002) conceitua a condição de deficiência intelectual sendo,

caracterizada pela limitação significativa tanto no funcionamento intelectual como no comportamento adaptativo que se expressam nas habilidades conceituais, sociais e práticas. A deficiência origina-se antes dos 18 anos de idade (AAIDD, 2010, p. 1).

A AAIDD ressalta a importância dos apoios como mediadores entre o funcionamento da pessoa com DI e o ambiente no qual está inserido. O paradigma de apoio proposto enfatiza a natureza e a intensidade dos apoios e sua influência na funcionalidade do sujeito (CARVALHO; MACIEL, 2003). De acordo com sua intensidade, os apoios podem ser classificados em:

Intensidade dos Apoios	
Intermitente (Episódico)	O apoio se efetua apenas quando necessário. Caracteriza-se por sua natureza episódica, com duração limitada, ou seja, nem sempre a pessoa necessita de apoio, mas durante momentos, em determinados ciclos da vida.
Limitado (Consistente)	Apoios intensivos caracterizados por duração contínua, por tempo limitado, mas não intermitente. Como por exemplo, o treinamento do deficiente para o trabalho por tempo limitado ou apoios transitórios durante o período entre a escola, a instituição e a vida adulta.
Extensivo (Contínuo)	Trata-se de um apoio caracterizado pela regularidade, normalmente diária em pelo menos em alguma área de atuação, tais como na vida familiar, social ou profissional. Nesse caso não existe uma limitação temporal para o apoio, normalmente se dá em longo prazo.
Permanente (Constante)	É o apoio constante e intenso, necessário em diferentes áreas de atividade da vida. Estes apoios exigem mais pessoal e maior intromissão que os apoios extensivos ou os de tempo limitado.

Figura 8: Intensidade de apoio. Fonte: AAIDD, 2010

O termo **intelectual** é mais apropriado por referir-se ao funcionamento do intelecto especificamente e não ao funcionamento da mente como um todo e também consiste em podermos melhor distinguir entre deficiência mental e transtorno mental (Sasaki, 2005)

A deficiência intelectual não é uma doença, portanto não há cura, mas a maioria das crianças com deficiência intelectual consegue aprender a fazer muitas coisas úteis para a sua família, escola, sociedade e todas elas aprendem algo para sua utilidade e bem-estar da comunidade em que vivem. Para isso precisam, em regra, de mais tempo e de apoio para conseguirem sucesso.

Quanto ao processo adaptativo é definido como um “conjunto de habilidades conceituais, sociais e práticas adquiridas pela pessoa para corresponder às demandas da vida cotidiana.” (LUCKASSON e cols., 2002, p. 14).

As habilidades conceituais, sociais e práticas constituem áreas do comportamento adaptativo, explicadas a seguir:

Habilidades conceituais	Habilidades sociais	Habilidades práticas
relacionadas aos aspectos acadêmicos, cognitivos e de comunicação. São exemplos dessas habilidades: a linguagem (receptiva e expressiva); a leitura e escrita; os conceitos relacionados ao exercício da autonomia.	– relacionadas à competência social. São exemplos dessas habilidades: a responsabilidade; a auto-estima; as habilidades interpessoais; a credulidade e ingenuidade (probabilidade de ser enganado, manipulado e alvo de abuso ou violência etc.); a observância de regras, normas e leis; evitar vitimização.	relacionadas ao exercício da autonomia. São exemplos: as atividades de vida diária: alimentar-se e preparar alimentos; arrumar a casa; deslocar-se de maneira independente; utilizar meios de transporte; tomar medicação; manejar dinheiro; usar telefone; cuidar da higiene e do vestuário; as atividades ocupacionais – laborativas e relativas a emprego e trabalho; as atividades que promovem a segurança pessoal.

Figura 9: Habilidades das áreas do comportamento adaptativo

Fonte: LUCKASSON e cols., 2002

Com base nesta definição, a escola tem o papel fundamental de promover não só o acesso e a permanência, mas o direito de participar da dinâmica escolar como também o aproveitamento social, levando em consideração as singularidades de

cada um, com ou sem apoio especializado. Portanto, defendemos uma proposta de educação inclusiva que envolva não apenas o acesso e a permanência na classe comum do ensino regular, mas também o desenvolvimento social e escolar do aluno com deficiência.

Para favorecer a aprendizagem do aluno com deficiência intelectual é necessário o desenvolvimento de atividades de psicomotricidade; comunicação e expressão (exercícios de compreensão verbal e gestual); percepção (exercícios de percepção tátil, gustativa, olfativa, auditiva, visual); coordenação (viso-motora, orientação espacial); consciência corporal e lateralidade; conceitos.

TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO

Os Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) passaram a ser denominados no DSM-V (nova edição – 2013) como Transtorno do Espectro Autista (TEA). Porém, no CID-10, o termo Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) ainda é usado e definido como um grupo de transtornos caracterizados por alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e modalidades de comunicação e por um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo.

As anomalias qualitativas constituem uma característica global do funcionamento do sujeito, em todas

as ocasiões. O diagnóstico do TGD é clínico e não poderá, portanto, ser feito puramente com base em testes e/ou escalas de avaliação. Avaliações de ordem psicológica, fonoaudiológica e pedagógica são importantes para uma avaliação global da pessoa. O acompanhamento neurológico é fundamental durante todo o processo de diagnóstico e por toda a vida.

Recomenda-se utilizar um instrumento de avaliação adicional para identificar a presença de rebaixamento intelectual. Na maioria dos casos de autismo (70% a 85%) existe um diagnóstico associado à deficiência intelectual.

Segundo a ASA (Autism Society of American), indivíduos com TGD, usualmente, exibem pelo menos metade das características listadas a seguir:

1. Dificuldade de relacionamento com outras crianças
2. Riso inapropriado
3. Pouco ou nenhum contato visual
4. Aparente insensibilidade à dor
5. Preferência pela solidão; modos arcaicos
6. Rotação de objetos
7. Inapropriada fixação em objetos
8. Perceptível hiperatividade ou extrema inatividade
9. Ausência de resposta aos métodos normais de ensino
10. Insistência em repetição, resistência à mudança de rotina

11. Não tem real medo do perigo (consciência de situações que envolvam perigo)
12. Procedimento com poses bizarras (fixar objeto ficando de cócoras; colocar-se de pé numa perna só; impedir a passagem por uma porta, somente liberando-a após tocar de uma determinada maneira os alisares)
13. Ecolalia (repete palavras ou frases em lugar da linguagem normal)
14. Recusa colo ou afagos
15. Age como se estivesse surdo
16. Dificuldade em expressar necessidades - usa gesticular e apontar no lugar de palavras
17. Acessos de raiva - demonstra extrema aflição sem razão aparente
18. Irregular habilidade motora - pode não querer chutar uma bola, mas pode arrumar blocos.

É relevante salientar que nem todas as pessoas com TGD apresentam todos estes sintomas, porém a maioria dos sintomas está presente nos primeiros anos de vida da criança. Estes variam de intensidade do sintoma. Adicionalmente, as alterações dos sintomas ocorrem em diferentes situações e são inapropriadas para sua idade. Também é importante salientar que tais características com o passar do tempo e das intervenções terapêuticas podem ser minimizadas e até superadas.

A gravidade dos TGD oscila bastante, o tratamento e o prognóstico variam de caso a caso. As pessoas com TGD têm uma expectativa de longevidade normal, é um transtorno permanente e até o presente momento, não tem cura. É fundamental apoio terapêutico a partir do diagnóstico precoce.

O diagnóstico precoce do TGD permite a indicação antecipada de tratamento que pode ser decisivo para o sucesso da inclusão do aluno. O tratamento adequado é baseado na consideração das comorbidades para a realização de atendimento apropriado em função das características particulares da pessoa.

O tratamento deve ser realizado por uma equipe multi e interdisciplinar, incluindo tratamento médico (pediatria, neurologia, psiquiatria e odontologia) e tratamento terapêutico (psicologia, fonoaudiologia, pedagogia, terapia ocupacional, fisioterapia e orientação familiar), profissionalizante (quando adulto) e inclusão social, uma vez que a intervenção apropriada resulta em considerável melhora no prognóstico.

Tratando-se de pessoas com de TGD o desafio para a escola toma uma proporção ainda maior, uma vez que a manifestação dos comportamentos estereotipados por parte das crianças é um dos aspectos que assume maior relevo no âmbito social, representando um entrave significativo para o estabeleci-

mento de relações entre as mesmas e seu ambiente. Torna-se provável, portanto, que a exibição dos mesmos traga implicações qualitativas nas trocas interpessoais que ocorrerão nas salas de aula, pois, como lembra Omote (1996), “as diferenças, especialmente as incomuns, inesperadas e bizarras, sempre atraíram a atenção das pessoas, despertando, por vezes, temor e desconfiança”. Logo, o papel do professor do ensino comum é fundamental para facilitar este processo e torná-lo o mais fácil possível.

Durante a rotina diária é importante a utilização de algumas estratégias para minimizar problemas comportamentais e resistências na execução de atividades:

RODA DA CONVERSA:

Pensando em crianças com TGD é muito difícil fazer esta criança entender que este é um momento para se ouvir e atentar-se ao que o outro diz. Para autistas, a comunicação verbal muitas vezes não é a forma com que ele se comunica e, assim, fazê-lo permanecer sentado próximo a outras crianças é complicado. É importante então sinalizar o ambiente para que ele entenda o que se é esperado. A utilização de um tapete pequeno ou um objeto que indique o momento costuma facilitar. A utilização de uma foto do momento também.

HORA DA HISTÓRIA:

É comum crianças autistas ficarem agitadas durante a contação de histórias, ou não prestarem a atenção quando participam destas situações. O professor neste caso, pode fazer uso no início de livros com gravuras grandes e textos curtos. Outra estratégia, pode ser sentar a criança próxima a ele e solicitar sua atenção constantemente. Aqui a sinalização também é importante.

ATIVIDADES EM SALA:

Este é sem dúvida, um dos momentos mais difíceis no caso de crianças com autismo mais acentuado, já que a tolerância e o interesse destas crianças é curto e restrito. No caso, o importante é funcionalizar este momento e realizar o levantamento de objetivos funcionais e adequados ao aluno. A utilização de materiais concretos e adaptados é muito importante para o sucesso desta atividade, além do levantamento de reforçadores. Este momento pode ser gradativo e baseado na tolerância e resposta do aluno frente aos estímulos que serão desenvolvidos na atividade.

ATIVIDADES SENSORIAIS:

Geralmente as crianças com TGD, gostam muito de atividades que envolvam

pintura, massinha, jogos e brinquedos. No caso de educandos com TGD mais comprometidos muitas vezes o problema está em funcionalizar a utilização desses objetos e aprender a brincar. Alguns autistas possuem sensibilidade tátil e resistem ao uso de tinta, cola, mas é importantíssimo a estimulação gradativa a estes recursos.

PARQUE:

Este é um dos momentos mais agradáveis para as crianças com autismo, mas sem dúvida, um dos que requer mais supervisão. Autistas costumam não apresentar muita noção de perigo e nestas atividades costumam se arriscar e em alguns casos apresentar comportamentos inadequados de empurrar, bater, já que nestes momentos sente falta de uma sinalização da forma de como utilizar os aparelhos do parque. É fundamental que, sempre tenha acompanhamento para que entenda como utilizar os brinquedos de forma adequada e saiba socializar com os demais amigos da forma mais funcional possível.

LANCHE:

Nesta atividade as crianças apresentam muitas vezes dificuldade em aceitar alimentos e muitos autistas chegam a não ingerir nada na escola, apenas água.

É importante entendermos que os autistas apresentam dificuldade e necessitam de um acompanhamento nutricional mais específico. Contudo, diariamente a estimulação deve ocorrer, mas respeitando a individualidade da criança.

FESTAS, PASSEIOS, EVENTOS:

É um engano pensarmos que autistas não gostam de festas. Eles não gostam de ambientes em que não entendam o que esperamos deles. Alguns realmente não gostam muito de muito barulho e lugares com muitas pessoas, mas podemos facilitar isso trazendo esta criança gradativamente para estes acontecimentos. Em passeios contar sempre com o apoio do cuidador ou professor especialista para antecipar acontecimentos e ajudá-lo no ambiente novo que irão conhecer, mas jamais privá-lo destes momentos por achar que não irá gostar ou não irá se comportar adequadamente, pois na maioria das vezes somos surpreendidos positivamente por estas crianças.

ATIVIDADES DE VIDA DIÁRIA:

As crianças com TGD apresentam dificuldades significativas em entender o uso do banheiro e o momento da escovação de forma funcional e acabam fazendo deste momento situações de rituais que acabam prejudicando a funcionalidade desta tarefa. Para a escola, o importante é realizar treino de controle de esfíncter e orientar a família sobre a importância desta atividade. O importante é se atentar aos períodos curtos inicialmente para a criança se sentir segura e entender o que se espera dela.

ALTAS HABILIDADES (OU SUPERDOTAÇÃO)

São caracterizados como alunos com altas habilidades ou superdotação³ aqueles que:

Demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2008, s/p).

Encontrar e desenvolver o potencial humano o mais cedo possível são ações extremamente importantes na Educação Infantil. Todavia, ao se analisar o desenvolvimento de uma criança é preciso considerar diversos fatores, uma vez que conceitos como inteligência, cognição e maturidade mental são altamente complexos, abstratos e globais, sobretudo, pelo viés da abordagem exclusiva da observação. Ainda, as medidas psicométricas, para essa faixa etária, entre o nascimento e os seis anos de idade, incorrem em grande possibilidade de erro estatístico (GUENTHER, 2013; MOREIRA; STOLTZ, 2012).

Sendo assim, na Educação Infantil o professor deve ficar atento aos sinais de precocidade no aluno, muito embora Guenther (2013, p. 3) evidencie que “precocidade não é sinal de talento, nem indicação segura da presença de alto potencial, principalmente nessa fase da vida”. Nas palavras da mesma autora:

Precoce vem do latim ‘precoce’, que significa literalmente antecipado, temporão, o que amadurece antes da época. Portanto, precocidade na aquisição de comportamentos que a maior parte das crianças só apresenta bem mais tarde, nem sempre é sinal de capacidade intelectual superior, ou maior potencial para aprender. De fato é uma informação útil, indicando que o ritmo de maturação está mais acelerado, o que pode adiantar o processo regular de desenvolvimento, especialmente mental, mas não deve ser tomado como sinal de maior dotação em inteligência. Essa decisão somente poderá ser abalizada com dados colhidos mais tarde, depois de completada a maturação do sistema nervoso central (GUENTHER, 2013, p. 3).

³Foi adotado neste texto o termo altas habilidades ou superdotação por estar em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases 9394 (BRASIL, 1996), que foi alterada pela Lei 12.796, em 4 de abril de 2013 (BRASIL, 2013). Anteriormente a essa mudança, a nomenclatura utilizada na legislação, e que ainda aparece em muitas publicações é altas habilidades/superdotação, por estar de acordo com a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

Contudo, de modo geral, os sinais que denotam a percepção de comportamentos indicados como altas habilidades ou superdotação na Educação Infantil incluem domínio rápido da leitura, facilidade em aprender línguas e/ou números, além de aquisição de conceitos abstratos, os quais podem ser observados pela forma da criança perceber, aprender, responder e agir nas mais diversas situações cotidianas.

Durante a infância ocorre uma das fases mais significativas para o desenvolvimento cognitivo, uma vez que se trata de um período propício à formação de conexões cerebrais. Neste sentido, a Educação Infantil possui papel preponderante ao oportunizar a criança o exercício da autonomia, iniciativa e expressão individual (GUENTHER, 2013; MOREIRA, STOLZS, 2012).

São sinais observáveis de alta capacidade intelectual na Educação Infantil (MOREIRA; STOLZS, 2012):

QUANTO À INTELIGÊNCIA GERAL COM VIVACIDADE MENTAL	
Curiosidade e interesses amplos e variados	Manifesta-se por meio de perguntas, e o que diferencia das situações mais normais é a intensidade de interesse no tema e a não aceitação de respostas vagas.
Vivacidade, presença e sintonia	A criança registra de maneira habilidosa sons e cores diferentes, tais como: sons de motores, sons musicais, barulhos, ruídos, vozes humanas, sons de animais, zumbidos de insetos e outros.
Senso de humor	A criança é engraçada e 'levada', sobretudo por agir e falar coisas inesperadas. Esse comportamento ocorre, em geral, pela observação das incoerências dos adultos e situações a sua volta.
Facilidade e rapidez em aprender e guardar noções sobre os mais diversos assuntos	É observadora e interessada e, comumente, demonstra fluência e domínio em conhecimentos sobre animais, plantas, lugares, pessoas, entre outros.
Interesse e gosto pelas atividades escolares	Aprende a ler com facilidade, apresentando gosto por livros, desenhos e 'experiências'. Normalmente trazem de casa gravuras, novidades, surpresas, entre outros.
Boa presença na turma	Está sempre envolvido com as atividades propostas para o grupo, gosta de passeios, de explorações dos ambientes, de atividades como teatro, canto, poesia, contação de histórias, e outros.
Atenção e observação	Reconhece, comenta e reage a situações diferentes ou mudanças de qualquer natureza seja na escola, em casa, ou outros locais.
Iniciativa e persistência	Está sempre pronto a seguir seus interesses, procurando e iniciando atividades conforme suas próprias escolhas.

Figura 10: Inteligência geral com vivacidade mental

Fonte: Elaborado pelos autores

QUANTO À INTELIGÊNCIA GERAL COM PENSAMENTO NÃO LINEAR	
Curiosidade e interesses amplos e variados	Manifesta-se por meio de perguntas, e o que diferencia das situações mais normais é a intensidade de interesse no tema e a não aceitação de respostas vagas.
Expressa curiosidade por caminhos não verbais	Examina, olha, mexe, sacode, demonstra, encaixa, constrói, refaz, entre outros.
Notável persistência	Demonstra envolvimento no que está interessado, permanecendo por um tempo longo em uma atividade de exploração.
Boa memória	Aprende com rapidez e fixa com facilidade, sem necessidade de mostrar ou repetir para outras pessoas o que aprendeu.
Bom acervo de conhecimentos e informações	Apresenta interesse por áreas científicas e filosóficas, que em geral, não faz parte do interesse de outras crianças no mesmo contexto.
Independência, autonomia e iniciativa	Inicia atividades pela própria motivação, escolhendo as suas próprias atividades. Na escola, é comum não atender o professor quando está envolvido com a tarefa que começou a fazer.
Segurança e autoconfiança	Ocupa-se daquilo que acredita ser importante, não aceitando outras instruções, não por mera desobediência, mas por seguir engajado no que escolheu.
Atenção concentrada	Busca por soluções e respostas.
Capacidade de pensar e chegar a uma conclusão sobre assunto de seu interesse	Alto poder de resolução de problemas.

Figura 11: Inteligência geral com vivacidade mental

Fonte: Elaborado pelos autores

Vale evidenciar que não necessariamente a criança precoce ou alto habilidosa demonstra todos os comportamentos apontados nos quadros mencionados. Ainda, quando a criança apresenta sinais de precocidade ou de altas habilidades ou superdotação é salutar que não haja excessiva pressão sobre seus comportamentos, pois essa situação pode se tornar prejudicial, como também pode levar os pais ao sentimento de frustração e falsa impressão de falha no processo educacional do filho.

Em suma, quando uma criança apresenta comportamentos superiores e/ou diferenciados de seus pares na Educação Infantil, recomenda-se aos professores a prática de registros das ocorrências incomuns durante as aulas e demais atividades extra sala, uma vez que tais registros podem servir de base tanto na orientação da prática pedagógica, facilitando a expressão e o desenvolvimento desses alunos, como também para futuras ações para a confirmação de casos de altas habilidades ou superdotação.

Contribuições da Escola de Vigotski para a Educação Especial

A nova proposta pedagógica para a educação infantil de nosso Sistema Municipal de Ensino, da qual faz parte o presente capítulo, fundamenta-se na perspectiva da pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural. Os propositores da Escola de Vigotski e pesquisadores contemporâneos vinculados a esse referencial teórico dedicaram-se ao problema da Educação Especial. A equipe do Serviço de Educação Especial do município tem realizado estudos com o intuito de se apropriar das contribuições desses autores para o atendimento educacional à criança com deficiência. Assim, buscaremos a seguir apontar algumas das principais contribuições da psicologia histórico-cultural para a Educação Especial.

Um primeiro princípio que consideramos fundamental para orientar o trabalho pedagógico com crianças com deficiência decorre da própria concepção de desenvolvimento e educação da Escola de Vigotski. A tese fundamental dessa teoria defende que o desenvolvimento dos seres humanos não se produz individualmente, a partir do próprio indivíduo e de supostas potencialidades previamente existentes que se manifestariam na medida em que o tempo passa e seu organismo amadurece: as pessoas se constituem e se trans-

formam a partir da relação com o outro e com as produções da cultura humana. Essa concepção também se aplica às pessoas com deficiência/necessidades educacionais especiais. Como sintetiza Barroco (2007, p.372, grifo no original) a partir de seu estudo da Defectologia de Vigotski, *"o processo de constituição daquilo que é propriamente humano segue sempre a mesma direção no desenvolvimento de pessoas com ou sem deficiências"*, ou seja, a fonte do desenvolvimento humano é sempre o plano intersíquico, as relações entre as pessoas. De acordo com a autora, para Vigotski *"a deficiência, o déficit ou defeito biológico só terá o estatuto de impedimento se assim a sociedade o reconhecer. A princípio, tal condição implica apenas em um modo diferenciado de desenvolvimento, e não um fator impeditivo deste."* (p.373).

A deficiência é um fato biológico, mas a determinação fundamental do desenvolvimento da pessoa com deficiência não é a condição orgânica ou cognitiva da pessoa, mas as consequências ou repercussões sociais que essa condição causa. Isso porque *"as mediações com outros homens permitem a uma criança muito comprometida pela deficiência apropriar-se daquilo que é humano"*. (BARROCO, 2007, p.373). A questão é se garantir que existam profissionais mediadores bem formados teórica e tecnicamente, que sejam pro-

porcionadas as condições necessárias e favoráveis às mediações significativas, e que se elaborem metodologias adequadas para que o processo de humanização se concretize na vida de cada pessoa, considerando-se as peculiaridades e singularidades de sua condição.

Vigotski dedicou boa parte de seus estudos às crianças com deficiência e sua visão sobre as possíveis limitações dessas não é de desânimo e complacência, mas de busca das possibilidades. O autor afirma que um problema físico de qualquer natureza desafia o organismo e age como um incentivo para potencializar o desenvolvimento de outras funções. Essa ideia nos aproxima do conceito de **compensação**, um dos princípios fundamentais da Defectologia vigotskiana: o defeito não é unicamente debilidade, mas, dialeticamente, também fonte de energia! Todavia, é preciso muito cuidado ao lidar com esse conceito, evitando uma compreensão simplista ou naturalizante de seu significado. A natureza não compensa automaticamente uma perda orgânica/ sensorial: o deficiente visual não passa a ter automaticamente uma audição mais apurada para substituir ou compensar a perda da visão. Isso se explica porque os órgãos do sentido não são meramente aparatos orgânicos, físicos, mas fundamentalmente **órgãos sociais**. Assim, a compensação é um processo socialmente orientado,

que se caracteriza como superação e luta para formar nos indivíduos **via colaterais de desenvolvimento**, que permitam enfrentar tarefas que lhes são inviáveis pelos caminhos tradicionais, compartilhados pelos indivíduos comuns. O desafio é assegurar que a compensação seja positiva, e não doentia; para tanto “a educação deve levar a pessoa sob tal condição a criar e/ou dominar vias colaterais de desenvolvimento” (BARROCO, 2007, p.373).

Fica evidente, assim, a crença de Vigotski da plasticidade – capacidade do organismo em se transformar e criar processos adaptativos para superar os possíveis impedimentos encontrados. Logo, todos somos capazes de aprender. Em suas obras, o autor enfatiza constantemente o papel do contexto sociocultural nesse processo de superação e a importância de uma intervenção educacional com qualidade para o sucesso acadêmico de todas as crianças.

Para Vygotsky (1995, p.161), no que se refere à oferta de oportunidades a educação dos alunos com NE, há que se considerar as especificidades das condições que a deficiência ou necessidade especial impõe. Os alunos com deficiência podem alcançar, ou se aproximar do grau de desenvolvimento que é socialmente esperado para os outros alunos, ou seja, dos alunos sem deficiência, porém por outras vias. É necessário que o professor ou o responsável pela educa-

ção destes alunos oportunize situações de aprendizagem, constituindo vias colaterais que levem ao desenvolvimento dos alunos.

A educação não deve seguir a tendência de eliminar, ignorar a diferença ou a deficiência, mas sim, vencê-los, discuti-los, ou seja, promover a diversidade e a diferença na sala de aula. O educador deve conhecer as peculiaridades do aluno com deficiência, que como aponta Vigotski, necessita de outros meios e caminhos para garantir seu processo de aprendizagem.

Para não concluir...

Todas as orientações metodológicas e pedagógicas quando avaliadas, podem ser aplicadas a qualquer aluno, desde que a aprendizagem deste seja favorecida pela utilização de determinada ação pedagógica.

As crianças com deficiência necessitam de um programa de intervenção precoce não apenas para minimização de suas dificuldades, mas principalmente porque a família e a escola de Educação Infantil precisam de apoio para compreender as especialidades de desenvolvimentos e aprendizagem quando, tem em sua responsabilidade, um aluno ou filho com algum tipo de deficiência. É um atendimento complementar à ação educativa, que deve atuar em conjunto com a escola e família. Vigotski defende que as crianças com deficiência deveriam ser estimuladas a interagir amplamente ao invés de serem educadas apenas em contato com crianças na mesma situação. Se a criança com deficiência for educada separadamente da criança sem deficiência, seu desenvolvimento procederá de uma maneira totalmente diferente e não a beneficiará, a qual levaria inevitavelmente a criação de um tipo de pessoas especiais.

Esperamos que a leitura desse capítulo seja um disparador para a reflexão sobre a prática pedagógica e para o aprofundamento do estudo teórico que possa instrumentalizar e requalificar continuamente a ação docente. Recomendamos, como fonte de inspiração e reflexão, o documentário “Borboletas de Zagorsk”, que retrata um trabalho realizado com crianças com deficiência visual, intelectual e surdocegueira no contexto da União Soviética (URSS) baseado nos princípios teórico-pedagógicos da teoria vigotskiana.



Fonte: imagem capturada do documentário (22'48'')

O documentário está disponível no seguinte link de acesso: <https://youtu.be/KxEaHMxi7wE>

Referências

AMERICAN ASSOCIATION ON INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL DISABILITIES. Intellectual disability: definition, classification, and systems of supports. Washington, DC: AAIDD, 2010.

BARROCO, S. M. S. A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais. Tese de Outorado, Universidade Estadual Paulista, Araraquara-SP, 2007

BRASIL. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.

_____. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e bases da educação nacional.

_____. Ministério da Educação. Decreto nº 5626, de 22 de dezembro de 2005.

_____. Ministério da Educação. Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta às Leis nº 10.048 de 8 de novembro de 2000 e nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000..

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Educação infantil: saberes e práticas da inclusão. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

CAPELLINI, V. L. M. F., ZANATA, E. M., PEREIRA, V. A. Ensino colaborativo. In: CAPELLINI, V. L. M. F.; RODRIGUES, O. M. P. R. (Org.). Recursos e estratégias pedagógicas que favorecem a inclusão. Bauru: UNESP/FC, 2012.

CARVALHO, E. N. S.; MACIEL, D. M. M. A. Nova concepção de deficiência mental segundo a American Association on Mental Retardation - AAMR: sistema 2002. Temas Psicol. SBP, v. 11, n. 2, p. 147-156, 2003.

BERSCH, Rita. Introdução à Tecnologia Assistiva. Texto complementar distribuído em cursos Tecnologia Assistiva. Disponível em www.assistiva.com.br, RS, 2006. Acesso em: 13/03/2015

COBO, A.D. et al. Aprendizagem e deficiência visual. In: MARTÍN, M.B. BUENO, S.T. (Coord.). Deficiência visual: aspectos psicoevolutivos e educativos. Tradução Magali de Lourdes Pedro. São Paulo: Editora Santos, 2003

DSM-IV-TR – Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (Trad. Cláudia Dornelles; 4 e.d. rev. – Porto Alegre: Artmed, 2002.

GOLDFELD, M. A Criança Surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista. 2ª ed. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

GUENTHER, Z. C. Identificação de Alunos Dotados e Talentosos Metodologia CEDET: Educação Infantil situar precocidade intelectual na fase pré-escolar. Lavras: MG, CEDET, 2013.

LEITE, L. P.; MARTINS, S. E. S. O. Fundamentos e estratégias pedagógicas inclusivas: respostas às diferenças na escola. São Paulo: Cultura Acadêmica, Marília: Oficina Universitária, 2012

LODI, A.C.B.. Ensino da língua portuguesa como segunda língua para surdos. Impacto na educação básica. In: LACERDA, C.B.F.; SANTOS, L.F. (Org.). Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução a Libras e educação de surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2013, p. 165-184.

LOPES, A. C. Considerações sobre a deficiência auditiva. In: GENARO, K. F.; LAMÔNICA, D.A.C.; BEVILACQUA, M. C. O processo de comunicação: contribuição para a formação de professores na inclusão de indivíduos com necessidades educacionais especiais. São José dos Campos: Pulso editorial, 2006, pg 179 - 188.

LUCKASSON, R.; BORTHWICK-DUFFY, S.; BUNTINX, W. H. H.; COULTER, D. L.; Craig, E. M.; REEVE, A.; SNELL, M. E. et al. Mental Retardation – definition, classification, and systems of support. Washington, DC: American Association on Mental Retardation. 2002

MOREIRA, L. C.; STOLTZ, T. (Coord.). Altas Habilidades/Superdotação, Talento, Dota-

ção e Educação. Curitiba: Juruá, 2012.

OMOTE, S. Deficiência e não Deficiência: Recortes do Mesmo Tecido. *Revista Brasileira de Educação Especial*. pp. 60-75, 1996

_____. Inclusão e a questão das diferenças na educação. *PERSPECTIVA*, Florianópolis, v.24, n. Especial, p. 251-272, jul./dez. 2006

SASSAKI, R. K. Atualizações semânticas na inclusão de pessoas: Deficiência mental ou intelectual? Doença ou Transtorno Mental? *Revista Nacional de Reabilitação*, ano IX, n. 43, mar./abr. 2005, p.9-10. Disponível em: <http://www.ppd.caop.mp.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=343>. Acesso em: 13/03/2015

SKLIAR, C.. Os estudos Surdos em Educação: problematizando a normalidade. In: _____ (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. 6. Ed. Porto Alegre: Mediação, 2013, p.7-32.

VYGOTSKY, L.S. *Fundamentos de defectologia*. Havana: Pueblo y Educación, 1995.



A sexualidade infantil em sala de aula: conversando sobre o tema com crianças

Ana Cláudia Bortolozzi Maia¹

Raquel Baptista Spaziani²

É comum a compreensão de que as crianças são seres puros e angelicais, devendo ficar longe de assuntos “tabus” como a sexualidade, por exemplo. A partir desta concepção de infância, justifica-se a falta de diálogo com a criança sobre sexualidade, na medida em que o adulto teme “corromper” toda a ingenuidade infantil, erotizando-a precocemente.

Entretanto, isso é um equívoco, pois a sexualidade existe desde o nascimento; a criança é erótica, vive sua sexualidade de modo exploratório e lúdico e o diálogo mediado pelo adulto é fundamental.

Assim, ao contrário do que muitos pensam, a sexualidade se manifesta em todas as fases da vida de um ser humano, estando presente desde o nascimento, contemplando, assim, também o mundo infantil, no modo como a criança vivencia os seus contatos afetivos e descobre o mundo e a si mesma. A criança expressa a sua sexualidade por meio de conversas, descoberta do corpo, brincadeiras exploratórias, relacionamentos, sendo esses comportamentos sexuais considerados saudáveis e importantes para a formação da sua autoestima, afetividade e capacidade de criar vínculos afetivos (MAIA, MAIA, 2005).

De acordo com Haffner (apud FURLANI, 2011), as crianças sexualmente saudáveis seriam aquelas que:

(...) se sentem bem com seus corpos; que respeitam os membros da família e outras crianças; que entendem o conceito de privacidade;

1Doutora em Educação, docente do Departamento de Psicologia da Faculdade de Ciências (UNESP/Bauru) e coordenadora do LASEX – Laboratório de Ensino e Pesquisa em Sexualidade.

2Mestre em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem pela Faculdade de Ciências – UNESP/Bauru e doutoranda em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara.

que tomam decisões adequadas à sua idade; que ficam à vontade para fazer perguntas; que se sentem preparadas para a puberdade (p.65).

Defende-se, portanto, que os adultos, sejam familiares ou educadores, reconheçam a sexualidade das crianças, aceitem que a expressão erótica e as curiosidades fazem parte do desenvolvimento humano e, ainda, estejam preparados para esclarecer e dialogar, esclarecendo às crianças, questões sobre essa dimensão da vida.

A seguir, iremos descrever teoricamente temas da sexualidade na infância e propor que, diante de algumas situações, você possa refletir as possíveis atitudes dos adultos diante delas.

Situações e reflexões sobre expressões da sexualidade na infância

Comentários e dúvidas sobre a sexualidade humana na infância

A verbalização de comentários, palavras ou dúvidas sobre a sexualidade humana por parte de uma criança, muitas vezes, estão relacionadas à curiosidade a respeito das diferenças dos corpos, do sexo, gestação, nascimento e questões de gênero. Essas questões aparecem despertadas pelos estímulos do ambiente em que a criança vive, como a mídia, a expressão de afetividade

de na família e as conversas com outras crianças. A criança é muito curiosa sobre tudo e, conseqüentemente, também sobre a sexualidade (SPAZIANI, MAIA, 2011).

Situação A

A professora está explicando sobre a reprodução dos passarinhos, quando Clara, de quatro anos, pergunta como ela nasceu e como as crianças são feitas, pois ouviu dizer que a mamãe engoliu uma sementinha e engravidou. As outras crianças escutam esse comentário e ficam chocadas, com medo de comer melancia.

Diante disso, o que poderia ser feito?

De que forma a professora poderia responder aos questionamentos de sua aluna?

Como ela poderia falar sobre esse assunto sem recorrer às explicações fantasiosas?

Quais outros assuntos poderiam ser discutidos a partir destas questões?

É possível conversar sobre qualquer assunto com a criança, desde que dentro do nível de desenvolvimento delas e sua capacidade de compreensão. Para muitas perguntas já existem respostas

próprias, geralmente fantasiosas e inadequadas. Muitas vezes, a criança só quer checar se você está aberto para falar sobre o assunto. Quando criança, as informações recebidas passam pelo pensamento mágico infantil, assim as informações dadas às crianças não devem recorrer à fantasia e analogias, mas sim ser transmitidas de maneira objetiva e verdadeira.

Autoerotismo

O autoerotismo, também conhecido como masturbação, é a estimulação dos órgãos genitais visando o prazer e a descoberta do corpo. Contudo, não há, nessa experiência, a presença de fantasias eróticas adultas, mas sim o caráter de exploração do corpo, seja o próprio ou o de outra criança, a fim de descobrir as semelhanças e diferenças entre eles (SILVA, PEREIRA, 2006).

O autoerotismo infantil não prejudica a saúde física e psicológica da criança, mas sim desempenha um papel importante na formação da autoestima, afetividade e imagem corporal, favorecendo o desenvolvimento da capacidade de criar vínculos afetivos com as pessoas.

É frequente que se tolere esta expressão da sexualidade mais em meninos do que em meninas, mas é saudável que meninos e meninas conheçam seu próprio corpo e as sensações de prazer dele decorrentes.

Além disso, esse comportamento começa por volta dos dois e três anos, especialmente quando a criança começa a tirar a “fralda” e consegue ter mais contato corporal consigo mesma; depois ela é se torna mais frequente entre três e cinco anos, quando a criança já aprendeu a se tocar quando há essa possibilidade. As suas características principais são o exibicionismo e egocentrismo, ou seja, a criança faz pelo próprio prazer independentemente do lugar e das pessoas ao redor (SPAZIANI, MAIA, 2011).

Situação B

Joana, de cinco anos, costuma se masturbar na escola com frequência, roçando a região genital na perna da mesinha, balançando para frente e para trás, atrapalhando os colegas, além, é claro, dela mesma não conseguir se concentrar em seu trabalho. Apesar de frequente, nenhuma outra criança reparou em seu comportamento.

Diante disso, o que poderia ser feito?

O que a professora deveria fazer em relação à Joana?

Como conversar com esta menina sem a envergonhar e/ou a reprimir na frente das outras crianças?

Quais outros assuntos poderiam ser discutidos a partir desta situação? Seria adequado que esta professora tentasse mudar o foco de Joana fazendo-a ler uma história?

Muitas vezes, acontece do/a professor/a distrair a criança, evitando o constrangimento do momento. Entretanto, apesar de funcionar momentaneamente, as crianças não deixarão de registrar que aquele assunto é algo que a professora evita. O/a professor/a poderia conversar em particular com a menina em questão, explicando que aquele é um ambiente de estudo, e alguns comportamentos íntimos deveriam acontecer em lugares reservados, como o seu quarto – caso tenha um quarto só seu – ou no banheiro. É importante que nesta situação se ensine a diferença entre o público e o privado, ou seja, entre o que pode e o que não pode ser feito em público.

Brincadeiras relacionadas à sexualidade

As brincadeiras relacionadas à sexualidade, também conhecidas como jogos sexuais, envolvem o toque, a exploração do próprio corpo ou do corpo alheio, proporcionando sensações prazerosas e sanando a curiosidade em torno das diferenças e semelhanças entre os corpos dos meninos e das meninas. Embora libidinosas, não há intenções

de efetivações sexuais nessas brincadeiras e as crianças participam apenas para explorar e descobrir o corpo e as suas sensações prazerosas (SILVA, PEREIRA, 2006).

Ao contrário do que muitos/as pensam, é raro uma situação de violência sexual nessas brincadeiras. Elas “chocam” o olhar do adulto, mas as crianças agem assim de modo ingênuo e natural, é rara a penetração e a intenção planejada da relação sexual. Elas simulam, brincam, como o próprio nome diz (MAIA, MAIA, 2005).

Essas brincadeiras também são comuns entre crianças do mesmo sexo, não tem nada a ver com a homossexualidade na vida adulta. Adultos homossexuais e heterossexuais brincaram na infância e isso não determina o direcionamento da orientação sexual.

Contudo, mesmo tendo isso em vista, é preciso que a escola eduque as crianças para o respeito com a diversidade, resignificando o sentimento negativo presente muitas vezes no discurso sobre a homossexualidade (FURLANI, 2011).

Situação C

Na roda de contar histórias, as crianças ouvem interessadas no que a professora fala, porém Miguel e Pedro não prestam atenção, ficam brincando de mostrar seus órgãos

genitais um para o outro. Cria-se um tumulto na sala, porque uma das crianças anuncia em voz alta o que está acontecendo, todos riem e a professora não sabe o que fazer.

Diante disso, o que poderia ser feito?

Seria adequado que a professora ignorasse o ocorrido, buscando retomar a história que ela estava contando?

Como conversar com os meninos sem envergonhá-los e/ou reprimi-los na frente das outras crianças?

Quais outros assuntos poderiam ser discutidos a partir desta situação?

Diante de brincadeiras relacionadas à sexualidade, o/a professor/a pode conversar com as crianças envolvidas, lembrando que tais brincadeiras não são erradas, mas que o local não é um ambiente apropriado. É importante observar se a idade das crianças é parecida, não havendo uma criança muito mais velha entre as mais novas, pois quando uma criança é bem maior do que as demais ela tem um corpo diferente e mais desenvolvido e suas fantasias e curiosidades podem ser diferentes para ser compartilhadas com crianças mais novas. O mais interessante é reconhecer que

a criança quer conhecer, falar e explorar o tema da sexualidade.

Educação sexista

É comum que no ambiente da escola ações intencionais ou não colaborem na segregação sexual, discriminando as crianças por gênero, reproduzindo estereótipos sobre quais as atividades e brincadeiras são mais adequadas para meninos e para meninas, bem como cerceando a descoberta da criança sobre as diversas formas de existir no mundo.

Desta maneira, a educação das meninas fica estritamente relacionada à docilidade, sensibilidade, quietude – associada à cor rosa – enquanto a educação dos meninos se restringe à agressividade, poder, agitação – associada à cor azul. Esta segregação não é natural, mas sim algo que se ensina, intencionalmente ou não, já na infância e que poderá se refletir em alguns comportamentos submissos ou agressivos na idade adulta.

Situação d:

Luiza, a professora da turma de cinco anos, costuma fazer uma vez por mês o “dia do salão de beleza” para as meninas, enquanto os meninos jogam futebol. João, com muita vontade de passar esmalte nas unhas, perguntou se poderia participar também,

entretanto os outros meninos ouviram e começaram a chama-lo de “bichinha”.

Diante disso, o que poderia ser feito?

Como a professora poderia conversar com a turma, a fim de refletir sobre o ocorrido?

De que maneira a professora poderia questionar as crianças para fazê-las pensar sobre o que é ser “bichinha” e o motivo disso ser usado como ofensa?

Que outras brincadeiras poderiam ser realizadas para que todas as crianças pudessem brincar juntas, sem distinção de gênero? (VERGUEIRO, GALLI, 2007).

De acordo com Furlani (2011), promover a oportunidade para as crianças brincarem de diversas maneiras diferentes, sem segregar as brincadeiras e os jogos por gênero, faz com que as crianças adquiram:

(...) aptidões específicas, por exemplo: coordenação motora, reflexos, visão lateral...; exercitem capacidades como desenvoltura no trânsito, controle das emoções, iniciativa, segurança, assertividade, responsabilidade, confiança...; experimentem atividades sociais adultas de “ser”: pai, mãe, professora, professor, irmão mais ve-

lho, irmã mais velha, tutor, responsável, etc. (p.69).

Desta maneira, as atividades programadas junto às crianças proporcionam a reflexão sobre as diferenças das pessoas e o respeito a elas, lutando contra formas de exclusão baseadas em sexo, gênero, raça, etnia, etc. (FURLANI, 2011).

A importância da educação sexual para crianças

Ao deixar a criança brincar livremente, bem como informar corretamente a criança sobre os seus comportamentos ou comentários sobre sexualidade, a professora ou professor não estará incentivando a erotização ou a iniciação sexual precoce, ao contrário do que muitas pessoas acreditam, ao contrário, quanto mais bem informadas, mais conscientes serão as atitudes dessas crianças quando crescerem. Isso porque uma educação sexual baseada em informações verdadeiras promove o amadurecimento da criança sem traumas, tabus e preconceitos, bem como diminui a ansiedade e a curiosidade nestas questões, desenvolvendo valores éticos como o respeito à diversidade, autoestima e responsabilidade, além de prevenir a violência sexual infantil (SPAZIANI, MAIA, 2011).

Quando o adulto se compromete com a educação sexual da criança, es-

tabelece com ela um laço de amizade e confiança, podendo ela recorrer à família sempre que precisar sanar as suas dúvidas. Assim, é importante que esta reconheça que a criança precisa conhecer, falar e explorar o tema da sexualidade, podendo aproveitar para sanar as suas curiosidades por meio do diálogo ou com a ajuda de livros infantis sobre educação sexual, como exemplos:

“Mamãe como eu nasci”?, Marcos Ribeiro (Editora Salamandra)

“Menino brinca de boneca”?, Marcos Ribeiro (Editora Salamandra)

“Sexo não é Bicho-papão”, Marcos Ribeiro (Editora: Zit Editora)

“De onde Viemos”, Peter Mayle e Arthur Robins (Editora: Zastras).

“De onde venho”, Bernard This e Claude Morand (Editora: Scipione)

“Coleção Sexo e Sexualidade”, Cida Lopes (Editora Brasileitura)

“Sem mais segredo: Juju, uma menina muito corajosa”, Raquel Baptista Spaziani, Ana Cláudia Bortolozzi Maia, Juliana Rizza, Dárcia Amaro Ávila (Editora Multifoco)

A educação na escola deve envolver todos/as (estudantes, famílias, professores/as, etc), fazendo parte do projeto político pedagógico da escola. O importante é considerar essa temática

como um conhecimento pedagógico que deve ser trabalho ao longo do ano escolar por educadores preparados e não a partir de profissionais esporádicos, como médicos ou psicólogos (MAIA, RIBEIRO, 2011; FURLANI, 2011). Além disso, se o professor estiver bem preparado ele/a saberá responder e esclarecer seus alunos, crianças e jovens, a partir de situações cotidianas ou ações programadas e intencionais; ou seja, a sexualidade na escola não deveria ser um assunto polêmico que só aparece no sentido de “problema”, mas parte do desenvolvimento humano e integral no processo educativo.

Para trabalhar o tema na escola, é preciso criar um ambiente onde a criança sinta que o assunto não é proibido e que suas perguntas sejam sempre respondidas, mesmo que para dizer que não sabe e irá se informar. Ao falar sobre sexualidade com a criança, o adulto deve conversar sempre de maneira clara e objetiva, sem recorrer a explicações fantasiosas ou mentirosas, pois a criança descobrirá a verdade e não perceberá em sua professora ou professor uma fonte de informação segura (SPAZIANI, MAIA, 2011).

Considerações Finais

Conhecendo algumas expressões da sexualidade infantil, pode-se pensar em formas de trabalhar a sexualidade em sala de aula. Isso porque a criança

manifestará a sua sexualidade nos diferentes ambientes em que vive, sendo necessário estar rodeada de adultos bem informados para lidar com tais questões, já que toda a forma de tratar a sexualidade – informando, mentindo ou omitindo – faz parte da educação sexual da criança, que poderá associar informações equivocadas à culpa e ao medo.

Desta maneira, a escola se constitui uma fonte importante de orientação para a criança, sendo importante que as professoras e professores prestem atenção no modo como lidam com esse tema, buscando educar a criança de uma maneira responsável, prezando a sua autonomia e estimulando a sua curiosidade pelo mundo que a rodeia.

A infância é a época mais importante no aprendizado e na vivência da sexualidade. Para que esta experiência seja positiva na vida da criança, é preciso que haja uma educação sexual responsável, com o auxílio de adultos conscientes e bem informados.

Referências

FURLANI, Jimena. **Educação na sala de aula: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi; MAIA, Ari Fernando (Orgs.). **Sexualidade e infância**. São Paulo: CECEMCA, 2005.

MAIA, Ana Claudia Bortolozzi; RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal Ribeiro. **Educação Sexual: princípios para ação**. Doxa. Revista Paulista de Psicologia e Educação, v. 15, p. 41-51, 2011.

SILVA, Maria Cecília Pereira; PEREIRA, Rosely Aparecida. **Características da sexualidade infantil de 0 a 6**. In: SILVA, M. C. P. (Org.). Projeto de orientação sexual infantil da rede municipal de educação de São Paulo. São Paulo: GTPOS, 2006.

SPAZIANI, Raquel Baptista; MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi. **Guia de educação sexual para educadores/as: como conversar sobre o tema com crianças de zero a seis anos**. Bauru: PowerGraph, 2011.

VERGUEIRO, Francisca Vieitas, GALLI, Rosa Maria de Mello. Masturbação infantil. In: SILVA, Maria Cecília Pereira(ORG.) **Sexualidade começa na infância**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.



Construção coletiva de regras na escola de Educação Infantil

Juliana Campregher Pasqualini¹

Marcelo Ubiali Ferracioli²

Situações de conflito e desentendimento entre as crianças são bastante comuns ou mesmo esperadas na escola de educação infantil. Assim sendo, o professor deve estar preparado para enfrentar tais situações, evitando reagir de modo irrefletido ou deixando-se tomar por emoções e impulsos. Quando enfrentamos situações que envolvem comportamentos inadequados da criança sem a mediação da reflexão e da análise teórica, a tendência quase natural é reproduzir as formas tradicionais de comportamento consolidadas em nossa cultura. Via de regra, as ações infantis consideradas indesejáveis em nossa sociedade são objeto de punição por parte dos adultos: broncas, ameaças, castigos, até mesmo humilhações verbais são infelizmente muito comuns na relação que os adultos estabelecem com as crianças cotidianamente. Vigotski (2010) é contundente em sua crítica às práticas coercitivas comumente adotadas na educação da criança. O autor assevera que:

‘O castigo educa escravos’. Essa regra antiga é absolutamente correta em termos psicológicos, uma vez que a punição não ensina realmente nada a não ser o medo e a capacidade de orientar o comportamento exatamente por medo. E por ser o meio pedagógico mais fácil e mais incapaz é que a punição produz um rápido efeito, sem se preocupar com a educação interior do instinto. Partindo da rejeição natural da criança

¹Professora do Departamento de Psicologia da UNESP/Bauru e do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da UNESP/Araraquara.

²Psicólogo graduado pela UNESP Bauru, mestre e doutorando em Educação Escolar pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da UNESP Araraquara, professor assistente do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG.

à dor, é de extrema facilidade atemorizá-la com uma vara de marmelo e assim obrigá-la a abster-se de um mau hábito, porém isto não suprime o hábito mas, ao contrário, em vez de um mau hábito ainda introduz um novo: a subordinação ao medo (VIGOTSKI, 2010, p. 114, grifo nosso).

Muito mais eficaz do ponto de vista pedagógico – embora mais difícil, talvez, num primeiro momento – é estabelecer um direcionamento consciente para intervenção diante de comportamentos indesejáveis e conflitos que compreenda tais situações como oportunidades de desenvolvimento afetivo-cognitivo e ético-moral da criança. A construção coletiva de regras (ou combinados) com as crianças é um instrumento fundamental nesse processo.

A criança aprende as normas que regulam a conduta social através das intervenções do adulto, tomando-o como exemplo e assimilando as regras de conduta. De acordo com Mukhina (1996, p. 191),

As regras de conduta tornam-se mais complexas ao longo de toda a idade pré-escolar e definem o comportamento diário da criança. No começo é o adulto quem exige da criança uma conduta consoante com as regras; depois, é a própria criança que começa a avaliar sua atitude de acordo com as regras.

Uma primeira consideração a respeito das regras de conduta é que elas têm natureza eminentemente abstrata – são enunciados gerais, que se aplicam a diferentes situações e contextos. Por outro lado, a capacidade de abstração na criança está principiando seu desenvolvimento, de modo que suas ações orientam-se fundamentalmente a partir de referências concretas/ materiais. Temos aí uma **contradição** a resolver: como a criança, cujo psiquismo é marcado pelo pensamento empírico, poderá se apropriar de normas de conduta, fundamentalmente abstratas, e mais que isso, orientar seu comportamento segundo tais regras?

Para que isso aconteça, as regras, que são por princípio abstrações, precisam adquirir **concretude**. É preciso que elas tenham **caráter operacional**. Isto significa que as regras devem se referir à vivência concreta e imediata da criança, fornecendo pistas ou orientações de como se comportar nas situações cotidianas da escola, isto é, de como

operar no ambiente. Neste sentido, é preciso trabalhar com enunciados simples e concretos: “cuidar dos livros”, “conversar na roda”³. Da mesma forma, é preciso evitar enunciados complexos e abstratos, como: “devo fazer com os colegas o que não quero que eles façam comigo” ou “não devo fazer fofocas”⁴.

Outro aspecto da construção das regras é privilegiar **enunciados afirmativos**, ou seja, aqueles que orientem a criança sobre o que fazer – e não sobre o que não fazer. Dizer o que não pode ser feito é pouco efetivo se não forem oferecidas alternativas comportamentais. Portanto, é preferível que a regra seja uma afirmativa (o que se deve fazer) e não uma negativa (o que não se pode fazer). “Na hora do lanche não devemos conversar e ficar em pé”³ é, assim, um exemplo de regra pouco eficaz. Da mesma forma, ao invés de “não deixar brinquedos espalhados”, por exemplo, preferiremos o enunciado “arrumar a sala”. É sempre importante ensinar à criança o que ela deve fazer no lugar do comportamento indesejável, de modo que os dois comportamentos sejam concorrentes.

A construção de regras deve ser uma ação compartilhada entre professor e crianças. Cada professor deve definir ou construir junto com sua turma as regras de conduta na escola: **o que pode, o que não pode, consequências**. Ao fazer isso, o professor é capaz de decodificar o universo de significações das crianças, o que garante que as regras sejam de fato compreendidas por elas. Além disso, o fato de atuar como **sujeito** do processo de construção das regras favorece um maior engajamento dos alunos na organização das relações interpessoais na escola.

Partir de uma situação experienciada pelas crianças ao formular uma regra é um caminho bastante profícuo, pois a vivência da situação, nesse período do desenvolvimento, é especialmente importante para dar sentido à regra. O problema deve ser explicitado pelo professor por meio do **diálogo**, de modo que as crianças possam compreender que o ocorrido foi um problema que atrapalhou as atividades da turma ou gerou algum tipo de dano ou sofrimento. Em sendo reconhecido pelo coletivo o caráter indesejável de determinado comportamento, o grupo deve tentar responder à pergunta: o que podemos fazer para que isso não aconteça mais?

³Enunciados de cartaz exposto em uma sala de aula da Creche Carochinha/ USP-Ribeirão Preto

⁴Enunciados de cartaz exposto em uma sala de aula de uma instituição de educação infantil no município de Bauru.

Cabe ao professor organizar e dirigir o processo, garantindo a participação das crianças, e **registrar** seu resultado. Um meio de facilitar a memorização do combinado pelas crianças é associar o enunciado da regra a um símbolo, que pode ser escolhido pelo grupo. Vale lembrar que a memorização é apenas uma etapa da aprendizagem: quando a criança memoriza o enunciado de uma regra, por exemplo, ela deu apenas o primeiro passo para internalizá-la, mas isso só se concretizará na medida em que a criança operar a regra durante sua atividade.

O estabelecimento de **consequências** para a violação dos combinados é um aspecto fundamental. Nas situações de violação, o combinado deve ser lembrado e as consequências previstas devem ser concretizadas, não como castigo ou punição, mas essencialmente com um sentido de aprendizagem.

Para que o processo de construção coletiva de regras seja efetivo, é fundamental que o educador garanta a **consistência e coerência das regras**. Isto significa que as regras devem ser válidas para **todas** as situações e para todas as crianças, especialmente porque “as crianças só assimilam as regras através da experiência prática, isso é, no processo de violação e restabelecimento dessas regras” (MUKHINA, 1996, p. 191). Por isso é frequente observar crianças queixarem-se do comporta-

mento de outras: “mais do que um desejo de denunciar, trata-se de um pedido, para o educador confirmar a existência de uma regra obrigatória para todos” (MUKHINA, 1996, p. 191). Embora pareça um princípio básico, esta nem sempre é uma tarefa fácil, pois exige do educador a observação e avaliação constante do próprio comportamento, até mesmo para não incorrer em favorecimentos e/ou estigmatizações.

Por fim, vale lembrar o papel do jogo na aprendizagem das regras de conduta. Considerando que essa atividade proporciona a aprendizagem das normas sociais a partir da vivência prática da criança, ou seja, de sua própria atividade (e não de máximas morais abstratas), o educador deve utilizar amplamente este recurso como estratégia pedagógica.

Referências

MUKHINA, V. Psicologia da idade pré-escolar. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

PASQUALINI, J. C.; FERRACIOLI, M. U. A questão da agressividade em contexto escolar: desenvolvimento infantil e práticas educativas. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Orgs.). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. Campinas: Alínea, 2009.

VIGOTSKI, L. V. **Psicologia pedagógica**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

9 **Relações entre escola e família: reflexões e indicativos para a ação de docentes e gestores educacionais**

Marisa Eugênia Melillo Meira¹

Todos concordam que o estabelecimento de boas relações entre escolas e famílias é importante. Entretanto, nem sempre se problematiza de que maneira essa relação pode efetivamente contribuir para o sucesso do trabalho realizado pela escola.

Antes de apresentarmos alguns indicativos que podem em alguma medida contribuir para o desenvolvimento de ações de docentes, funcionários e gestores em direção à construção de processos coletivos de participação democrática visando à melhoria da qualidade de ensino, vamos tratar de três questões fundamentais: porque e para que as escolas precisam das famílias, como compreender escolas e famílias na atualidade e quais os principais desafios a serem enfrentados para se garantir relações efetivas e duradouras.

Para que as escolas precisam das famílias?

A afirmação de que o trabalho da escola requer a participação da família é recorrente e praticamente unânime entre os educadores.

Como destacam Boarini e Martins (2006), essa preocupação em articular programas voltados para o estabelecimento de parcerias entre escola e família com o propósito de melhorar a qualidade das ações educativas é antiga, remetendo ao movimento higienista que se fez presente no Brasil no início do século XX.

¹Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (1997) e Professora aposentada do Departamento de Psicologia da Faculdade de Ciências – UNESP/Bauru.

Em um contexto social marcado por elevados níveis de pobreza e dificuldades no processo de integração de grandes contingentes de indivíduos no novo modelo urbano industrial, a escola aparecia como um espaço privilegiado para a aplicação de medidas de caráter higienista extensivas não só aos alunos, mas também às suas famílias consideradas incapazes de proporcionar a seus filhos o ambiente e os cuidados necessários a uma boa escolaridade. Assim, a escola passa a se ocupar também com um trabalho educativo voltado para a criação “de bons hábitos mentais, buscando regradar e normatizar os indivíduos e desenvolver personalidades confiantes, com a capacidade de convívio social harmonioso, comedidos e potencializados para a ordem do corpo e da moral” (BOARINI; MARTINS, 2006, p. 212).

Nessa perspectiva, a escola precisa da família apenas como um elemento coadjuvante, capaz de reproduzir, por meio de processos de “aculturação”, os valores e hábitos considerados importantes pelos educadores e gestores educacionais.

Embora já superados e devidamente criticados, atualmente ainda é possível encontrarmos resquícios desses ideais higienistas no cotidiano de nossas escolas.

De modo diverso, para outros segmentos a escola deve manter uma certa distância das famílias, as quais só devem ser acionadas para participarem

passivamente de reuniões para serem informadas sobre os supostos problemas de seus filhos ou, quando muito, para servirem como mão de obra para tarefas pontuais tais como a arrecadação de fundos ou a organização de festas. Esse tipo de participação acertadamente denominada por Minguili (1998) de instrumental não garante às famílias possibilidades de interferir em processos decisórios mais significativos.

Podemos ainda encontrar a defesa da participação das famílias em instâncias formais tais como APMs e Conselhos Escolares, desde que não ocorra nenhuma interferência “indesejável” em relação a assuntos e temas considerados de exclusiva responsabilidade da escola. Como analisa Sposito (1984), a incorporação da questão da participação popular pelo discurso dominante tem gerado esse tipo de visão superficial, que produz um tipo de cidadania que a autora define como outorgada, gerenciada ou sob controle.

Também muito comum em nossos meios é a concepção segundo a qual os pais devem ajudar seus filhos não apenas nas tarefas escolares, mas ainda na resolução de problemas de aprendizagem. Não raro é possível encontrar professores reclamando que já acionaram os pais repetidas vezes e que, ainda assim, os alunos continuam apresentando dificuldades na apreensão dos conteúdos escolares. Tal postura evidencia

uma expectativa nem sempre desvelada e assumida de que os familiares possam funcionar como uma espécie de “professores particulares”.

É preciso superar essas concepções, partindo do princípio de que a escola pública pertence ao público, aos cidadãos, e que o direito à participação das famílias em processos de gestão democrática deve ser reconhecido e respeitado.

A escola necessita aprofundar sua relação com pais e responsáveis porque aprender a conhecer suas necessidades, particularidades e interesses é o verdadeiro ponto de partida para a construção de projetos políticos pedagógicos capazes de sustentar processos educativos qualitativamente superiores que garantam o efetivo cumprimento de sua função social, qual seja, socializar os conhecimentos científicos para as novas gerações.

Nesse sentido, concordamos com Martins (2009), no sentido de que, para além das relações superficiais que implicam apenas no conhecimento recíproco ou trato entre pessoas, é preciso investir na constituição de vínculos estáveis que possibilitem interferências recíprocas.

Que escola e que família? Construindo novos olhares

Tanto escolas quanto famílias não podem ser pensadas como se fossem uniformes, independentes de contextos sociais.

Com base em dados do IBGE é possível afirmar que atualmente no Brasil existem inúmeras configurações familiares e que o perfil da família tradicional, constituída por marido, esposa e filhos vem cada vez mais diminuindo. Em 1987 esse modelo representava 71% do total de arranjos familiares no Brasil, diminuindo para 57,6% em 1995 e para 50% em 2005 (PASSONE, 2009, p. 12).

Longe de reconhecer e respeitar essa diversidade, nos meios educacionais frequentemente recorre-se ao “modelo de família normal”. As “outras” configurações que dele se desviam parcial ou totalmente são consideradas “desestruturadas”. Mas, o que seria normal, ideal?

É importante que se compreenda que esse modelo familiar considerado ideal nada tem de natural. Como indica Ariès (1978), tal modelo foi construído historicamente surgindo apenas por volta do século XVIII em decorrência de profundas transformações sociais no decorrer do processo de transição do modo de produção feudal para o capitalismo.

Além disso, como analisa Barroco (2004) esse modelo considerado “ideal” é o de uma família fetichizada que na verdade jamais existiu nessa forma tão saudável e serena quanto se propaga.

Toda família, independente de sua configuração pode propiciar espaços e oportunidades de desenvolvimento para suas crianças desde que os adultos

cuidem bem delas e cumpram adequadamente suas funções educativas.

Do mesmo modo, a escola não pode ser pensada a partir de um único modelo.

Tanto a estrutura do ensino nas esferas federal, estadual e municipal, quanto o funcionamento das escolas passaram por grandes mudanças ao longo da história. Sucessivas leis, diretrizes e projetos afetaram de diferentes formas a denominação e a organização dos níveis de ensino, a seriação, as formas de avaliação e progressão dos alunos, as metodologias de ensino, a distribuição dos conteúdos ao longo das séries ou anos escolares, os processos de formação inicial e continuada dos docentes, a carga horária a ser cumprida nas escolas (anual e diária), o período de escolarização obrigatória, o tratamento dispensado às crianças com deficiências, entre muitos outros pontos relevantes.

É preciso ainda reconhecer que cada escola apresenta especificidades conferidas pelas experiências, valores e conhecimentos dos diferentes atores que a constituem: professores, alunos, gestores, funcionários, famílias e comunidade na qual está inserida.

Com essas reflexões queremos evidenciar a necessidade de termos como referência escolas e famílias concretas, com todas as suas possibilidades e limites, riquezas e dificuldades, deixando de lado modelos idealizados que

apenas contribuem para o progressivo afastamento e o consequente esfriamento das relações.

Boas relações são fundamentais. Mas é preciso ir além e nos perguntarmos sobre que tipo de relações se quer construir com as famílias, já que elas podem se constituir tanto em fontes de independência, autonomia, reciprocidade e tomada de consciência, quanto em dependência, dominação, alienação e subalternidade.

Relações humanas e humanizadas não emergem de forma espontânea ou natural; elas precisam ser intencionalmente construídas.

Quando escola e famílias não se envolvem de maneira firme e consciente com a construção de relações recíprocas de respeito, cooperação e solidariedade, reforça-se o circuito de alienação, que tende a expressar-se das mais diferentes formas, principalmente na falta de participação dos pais e na desvalorização do trabalho realizado por professores, gestores e funcionários.

Construindo novas relações entre família e escola: alguns desafios

Os desafios a serem enfrentados para chegarmos a uma aproximação efetiva e duradoura entre escolas e famílias são numerosos e complexos. Neste texto vamos abordar aqueles que consideramos serem os mais essenciais:

a modificação das atitudes por meio das quais se lida com os conflitos, a instituição de novas formas de comunicação e a constituição de um ambiente propício a processos de valorização mútua.

Conflitos x Confrontos entre famílias e escola

Todas as relações humanas implicam necessariamente a existência de conflitos. As pessoas pensam, sentem e se comportam de modos diferentes e essas diferenças levam à produção de conflitos que dependendo do contexto tanto podem se transformar em confrontos, quanto em entendimentos e acordos satisfatórios para todos.

Isso significa que não se trata de buscar eliminar os conflitos, o que seria impossível. Como destaca Guimarães (1996), a paz não significa ausência de conflitos, mas uma adequada negociação entre interesses e desejos pessoais e regras coletivas.

É preciso aceitar as diferenças, compreendendo que ser diferente não significa ser errado. Qualquer situação pode comportar variadas formas de expressões, sentimentos e comportamentos e todas elas podem ser consideradas legítimas, desde que respeitem os acordos livremente estabelecidos entre os indivíduos.

Além disso, experienciar situações de conflitos pode nos trazer excelentes oportunidades de desenvolvimen-

to de nossas capacidades comunicativas e criativas.

Entretanto, para lidar positivamente com os conflitos faz-se necessário um esforço consciente e deliberado da escola e da família no sentido de compreender as situações e contextos que os produzem.

Por um lado, a escola precisa compreender que a tarefa de educação dos filhos, qualquer que seja a classe social, não é fácil nem tranquila. No caso das famílias mais pobres há que se considerar ainda que a miséria impõe muitos sofrimentos que podem produzir sentimentos de desesperança e descrença, inclusive em relação à escola. De outro lado, as famílias devem compreender que ensinar adequadamente os alunos é também tarefa complexa, que requer uma série de condições que nem sempre estão asseguradas. Muitas vezes professores, gestores e funcionários tem que lidar com a falta de recursos materiais, baixos salários, ausência de espaços de estudo e apoio para suas ações e também enfrentam sofrimentos e sentimentos de impotência.

A aproximação entre esses “dois mundos” só pode se dar por um meio: o diálogo permanente, diário e incansável, capaz de produzir novos sentidos e sentimentos compartilhados no interior de relações humanizadoras em prol de uma educação de qualidade para todos.

Falar para e falar com: estabelecendo canais de comunicação

Muitas vezes se confunde diálogo (falar com as pessoas) com monólogos ou sermões (falar para as pessoas).

A iniciativa em relação à constituição desse tipo de comunicação que almejamos, a qual Paulo Freire tão bem denominou de dialógica em várias de suas obras, deve ser da escola e não pode se limitar apenas a situações formais, como por exemplo, o momento de reuniões convocadas pela instituição.

As escolas devem ter no diálogo seu principal instrumento de atuação todo o tempo, alcançando desse modo a melhor comunicação possível com os meios de que dispõe. Voltaremos a esse tema mais adiante.

Nós valorizamos vocês, vocês nos valorizam: um caminho de mão dupla

Escolas e famílias devem se valorizar mutuamente. Entretanto, como acentua Martins (2009), não se pode esperar que alguém valorize aquilo que não conhece. Assim, o primeiro passo é o desenvolvimento de ações concretas que garantam que as famílias tenham o maior número possível de informações sobre o trabalho das escolas e que essas conheçam de fato as famílias de seus alunos.

Para tanto, é preciso que as pessoas envolvidas desenvolvam atitudes empáticas que permitam a cada um reconhe-

cer e aceitar as diferenças e dificuldades do outro sem nenhum julgamento de valor. Tarefa difícil, mas não impossível!

Um bom caminho a ser percorrido pela escola é o combate firme a todas as formas de discriminação e preconceitos que afetam negativamente a vontade de estudar dos alunos e a disposição de participar das famílias, e muito frequentemente, resultam em agressões e tumultos.

A vida cotidiana é constituída de hábitos e costumes que são determinados pelos valores e exigências morais próprios da cultura na qual vivemos, e sobre os quais não costumamos refletir de forma mais profunda. Por esse motivo, predominam estruturas de pensamento espontâneas, pouco elaboradas, as quais fundamentam os juízos provisórios que construímos sobre pessoas e acontecimentos a nossa volta.

Esses juízos são provisórios antecipando-se às nossas ações e muitas vezes, em confronto com dados da realidade concreta, não se confirmam e acabam sendo revistos.

Mas, há situações em que um juízo provisório é refutado (seja por meio de conceitos desenvolvidos pela ciência, seja porque não encontra confirmações possíveis nas experiências de vida dos indivíduos), e mesmo assim se mantém imutável, contrariando todos os argumentos racionais. Neste caso, estamos diante de um preconceito, de um con-

ceito antecipado, formado sem reflexão crítica (HELLER, 1989).

Os preconceitos baseiam-se em falsos julgamentos de valor e levam a uma tomada de posição que nada tem a ver com a ciência, a verdade ou a racionalidade.

Vejamos alguns exemplos. Pesquisas científicas já derrubaram as teses de superioridade de brancos sobre negros, de homens sobre mulheres, de heterossexuais sobre homossexuais, de ricos sobre pobres. Entretanto, os preconceitos persistem e proliferam.

Há uma grande variação nos padrões de normalidade, de tal forma que comportamentos aceitos com naturalidade em uma dada cultura podem ser reprimidos e discriminados em outros contextos.

Mas, porque a sociedade precisa dos preconceitos?

Concordamos com Moysés e Collares (1996) quando afirmam que os preconceitos tornam-se essenciais em sociedades que pregam a igualdade entre os homens, mas que se fundam na desigualdade entre classes sociais. Nessas condições, acreditar em mitos e disseminar preconceitos é vital para a manutenção do sistema social, já que eles permitem responsabilizar as pessoas e não a sociedade pelas desigualdades existentes.

Baseadas em extensa pesquisa empírica, Collares e Moysés (1996) identificaram a existência de muitos precon-

ceitos na realidade educacional brasileira. Em relação aos alunos as autoras destacam os principais: as crianças pobres não aprendem porque são doentes; desnutridas, têm disfunções neurológicas; não têm habilidades perceptivo-motoras; apresentam todo tipo de comportamentos inadequados; têm carências psicológicas e culturais e dificuldades de linguagem. Em relação às famílias prevaleceram os mitos de que as crianças pobres não aprendem porque as famílias são desestruturadas; os pais são separados, bebem, estão desempregados; as mães são prostitutas ou trabalham fora por longos períodos; os pais são analfabetos, irresponsáveis, não colaboram e não se interessam pela escola.

Lutar para que todos possam se sentir aceitos na escola é uma tarefa importante e inadiável.

A participação na vida escolar e na vida da escola dos filhos: Alguns possíveis indicativos para a ação de docentes e gestores educacionais

É importante destacar que os indicativos aqui apresentados não devem ser considerados como prescrições. Cada escola pode e deve construir seus próprios caminhos. Mas consideramos que é importante conhecê-los porque já foram colocados em prática em escolas públicas com bons resulta-

dos e porque, acima de tudo, eles evidenciam que é possível construir novas formas de relacionamento entre escolas e famílias.

Avaliando situações e contextos concretos

Antes de se proceder ao planejamento de ações é muito importante que se inicie com uma avaliação das situações sobre as quais pretendemos intervir.

Como a escola vê as famílias? Como as famílias veem a escola? Como está essa relação? Que sentimentos e expectativas nutrem uns em relação aos outros? Quais são os principais conflitos? O que tem sido feito em favor de processos de aproximação? Quais têm sido os resultados? Quais as dificuldades encontradas? Que práticas precisam ser transformadas?

Essas problematizações são muito importantes para avaliarmos a qualidade das relações e fundamentar o planejamento de ações

Planejando ações

Cada instituição pode planejar múltiplas ações tendo em vista suas realidades e necessidades. Entretanto, com base em estudos da literatura pertinente ao tema e na vivência de pelo menos três décadas em projetos educacionais vamos indicar quatro direções principais que devem ser consideradas pelo coletivo das escolas na elaboração e

execução de seus planejamentos.

Oportunizar diferentes formas de participação da família na vida da escola

A família pode participar da vida escolar de diferentes modos: em reuniões, em conversas com professores, funcionários e gestores, em projetos especificamente voltados para essa fim (como, por exemplo, "O dia da família na escola" já desenvolvido por várias escolas da rede municipal), na organização de festas e eventos, na APM, nos conselhos escolares, na discussão sobre o projeto político pedagógico, em processos de avaliação do trabalho desenvolvido pela escola, em momentos nos quais são convocados para comparecer na escola em decorrência de algum problema, entre muitos outros.

Certamente a forma mais elaborada de participação popular desenvolvida até o momento se encontra nos conselhos escolares que podem se constituir na "voz e voto dos diferentes atores da escola, internos e externos, desde os diferentes pontos de vista, deliberando sobre a construção e a gestão do projeto político-pedagógico" (BRASIL, 2004, p. 35).

Entretanto, nesse texto optamos por destacar as reuniões e convocações, que embora ainda pouco abordados em nosso contexto, representam momentos muito privilegiados de reflexões e

construções de parcerias desde que bem compreendidos e aproveitados.

As **reuniões** devem ser organizadas de tal modo que todos possam falar e serem ouvidos. Para tanto, devem ser cuidadosamente preparadas pelos professores e gestores. Tendo claros os objetivos e o tempo disponível para a realização do encontro, é possível delimitar as atividades adequadamente.

Como destacam Pinto e Goldbach (1990), nas reuniões de pais a maioria dos familiares só ouve e quando falam muitas vezes são interpretados negativamente como pessoas que só sabem cobrar e não colaboram. Como construir um espaço de diálogo em um clima como esse? Nesses casos, “a reunião não reúne, serve como uma forma de manter a distância” (PINTO; GOLDBACH, 1990, p. 113).

Compartilhamos aqui uma proposta de organização de reuniões que tem se mostrado muito interessante e produtiva. A reunião tem início com o esclarecimento do tema (o que vai ser discutido) e da pauta (como se dará a discussão). É muito importante que no processo de elaboração e apresentação do tema e da pauta (bem como no decorrer de toda a reunião), se empreendam esforços para que todos compreendam o que está sendo colocado. Quando não se toma esse cuidado, como destaca Zonta (2008), mantêm-se relações hierárquicas que reproduzem

no interior da escola no nível das relações sociais, as desigualdades sociais e as humilhações delas decorrentes.

Em um segundo momento os pais são colocados em grupos ou duplas para que troquem reflexões e experiências entre si sobre o tema. Estar em um grupo menor facilita a expressão, especialmente para os mais tímidos e reservados, além de proporcionar um espaço de escuta mais próximo. Após um tempo, os grupos ou duplas apresentam suas produções para o coletivo e o coordenador (professor e/ou gestor) vai organizando uma síntese que aponte para as principais contribuições da reflexão grupal para a vida das pessoas e para o trabalho da instituição escolar. Nesse momento é importante que o coordenador esteja muito atento para evitar avaliações valorativas sobre os conteúdos que vão sendo colocados. O mais importante é garantir que a reunião resulte de fato em uma produção reflexiva coletiva.

Finalmente, ocorre a avaliação do encontro durante a qual todos podem se colocar livremente e é servido um lanche (por mais simples que seja) para celebrar o prazer de estarem todos juntos construindo algo positivo e transformador.

Além dessa organização prévia é imprescindível marcar as reuniões em horários adequados às possibilidades e construir formas de comunicação que produzam nos pais necessidade e desejo

de estarem presentes. Bilhetes ou cartas formais (como por exemplo: “compareça a reunião para tratar de assunto de seu interesse”) mostram-se ineficientes e podem provocar certa desconfiança dos pais que podem optar por não comparecer. Desse modo, cada professor deve refletir cuidadosamente sobre quais seriam as melhores formas e conteúdos para incentivar a participação do maior número possível de familiares.

Também é importante que se pense para quem o bilhete será endereçado. Em geral, ele é enviado aos pais ou “responsáveis”. Pinto e Goldbach (1990) relatam uma experiência na qual uma escola redigiu um bilhete de chamada para a reunião que tornava mais abrangente o conceito de “responsável” pela vida escolar do aluno. Após o termo “responsável” seguia-se entre parênteses: pai, mãe, avô, avó, tio, tia, irmãos ou qualquer responsável pela educação do aluno. Com essa medida simples e inclusiva o número de participantes elevou-se significativamente.

Também tem surtido bons efeitos envolver os alunos nos preparativos para a reunião. Compartilhamos outra experiência muito significativa na qual os alunos primeiramente foram informados pelos professores sobre a pauta das reuniões, deixando claro que a presença de todos os pais mais do que esperada, era desejada pela escola. Em seguida, os grupos conversaram sobre como deveria ser o bilhete e depois de

construído o texto coletivo, cada aluno fez seu registro escrito com a ajuda dos professores. Os bilhetes foram colocados dentro de envelopes nos quais as próprias crianças escreviam o nome do responsável que consideravam que poderia vir na reunião. Tanto o bilhete quanto os envelopes foram caprichosamente decorados pelas crianças com desenhos coloridos. Os professores também explicaram que não bastava apenas entregar o bilhete, era preciso conversar com os familiares e reforçar a importância de sua participação na reunião. Alguns inclusive disseram que iriam colocar o bilhete na geladeira com um imã para garantir que ninguém se esqueceria da data. Nessa reunião, a presença das famílias foi bastante elevada.

No que se refere às **convocações**, é preciso problematizarmos por que elas são feitas e quais seus resultados práticos.

Em geral se convoca os pais quando existem problemas de aprendizagem e/ou de comportamento, o que já de início provoca sentimentos reativos. O resultado mais comum é que eles não atendam às convocações ou compareçam de modo agressivo, o que só contribui para piorar ainda mais a situação.

É evidente que a família pode e deve contribuir para a resolução de problemas, mas é preciso considerar que nem sempre isso é possível. Apelar para a família só faz sentido quando a escola já esgotou todos os recursos dis-

poníveis (o que na maioria das vezes já se mostra suficiente!). E, quando a convocação realmente tiver que ocorrer, como bem destaca Martins (2009), que se apele para a família real, concreta.

Potencializar e intensificar o interesse dos familiares pela vida escolar das crianças

Boa parte das famílias cumpre adequadamente sua função educativa no cotidiano, mas não compreende sua importância para uma boa escolarização dos filhos.

Outras buscam participar, mas por desconhecimento acabam estabelecendo práticas inadequadas como, por exemplo, fazer atividades pela criança.

Para romper com essas e outras concepções equivocadas, a escola pode orientar as famílias desde o início da escolarização quanto as possíveis formas de participação na vida escolar dos filhos tais como: acompanhamento de tarefas, conferência diária junto com as crianças dos materiais que devem ser levados na escola, auxílio na organização do tempo disponível para sejam definidos (junto com as crianças) e cumpridos horários diários de estudo, desenvolvimento de atividades (evidentemente adequadas a idade e nível de ensino de cada aluno) que despertem o interesse pelos conhecimentos veiculados pela escola. Podemos citar como exemplos: ler histórias, solicitar a ajuda da criança para a elaboração de listas de compras,

ler junto com ela receitas de um bolo ou qualquer outro prato apreciado que depois será feito também com seu auxílio, estimular a leitura de placas e outros tipos de texto quando estiverem fora de casa, etc.

Quando a criança sente que tanto ela quanto sua escola são valorizadas pelos familiares, certamente suas possibilidades de desenvolvimento serão potencializadas.

Outra prática muito interessante é a de enviar bilhetes comunicando progressos (por menores que sejam algumas vezes!) e parabenizando alunos e famílias pelos resultados obtidos. Enviar e receber um bilhete com esse teor contribui para o fortalecimento da confiança da capacidade de aprendizagem dos alunos. Exatamente o contrário do que ocorre quando a escola envia bilhetes para destacar problemas, dificuldades, insuficiências. O resultado, boa parte das vezes, é o aumento da violência doméstica e do desânimo em relação à escolarização das crianças.

As escolas devem sim cobrar participação das famílias, mas é preciso também que “ensinem” e viabilizem diferentes formas de participação.

Conhecer as famílias para além dos muros da escola

Não basta apenas ter a intenção de estreitar as relações com as famílias. Faz-se necessário elaborar projetos in-

tencionais baseados no conhecimento mais aprofundado sobre a realidade dos familiares e das crianças.

Vejamos algumas possibilidades já concretizadas com sucesso:

- Construir “rituais de acolhimento” para os alunos e famílias no início de cada ano letivo, especialmente quando a criança ingressa na escola pela primeira vez. Pode-se, por exemplo, convidar os familiares para conhecer a escola e conversar com eles procurando conhecer suas expectativas. Essa iniciativa pode motivar um processo rico de colaboração;
- Convidar os familiares que já tem um bom histórico de participação para ajudar a pensar em ações que aumentem os vínculos com outras famílias que ainda não tem esse tipo de experiência;
- Manter um mural informativo atualizado e de fácil visualização que permita as famílias e a comunidade em geral conhecer mais sobre o trabalho da escola;
- Criar e divulgar horários de atendimento individual aos pais para acolhimento de dúvidas, inquietações, bem como para o fornecimento de orientações e/ou encaminhamentos para outros serviços quando for o caso. Gestores, coordenadores e professores (sempre que possível) podem assumir essa função;
- Acompanhar os casos mais problemáticos colaborando para que tenham algum tipo de encaminhamento adequado (como, por exemplo, nos casos de violência doméstica, infelizmente muito comuns). Ações como essa reforçam a confiança da comunidade na escola;
- Realização de visitas domiciliares previamente combinadas. Sabemos que no momento as escolas ainda não dispõem de pessoal suficiente para se garantir que todas as famílias sejam visitadas. Mas isso não nos impede de empreender esforços para que essa importante modalidade de atuação seja incorporada ao trabalho escolar, já que ela permite de modo muito especial o conhecimento mais aprofundado acerca dos usuários da educação pública. E isso pode transformar positivamente os valores e as práticas escolares.

Considerações Finais

Podemos concluir que, apesar de todas as dificuldades, a construção de relações humanizadoras entre escolas e famílias sempre é possível.

Todos podem se colocar no lugar de sujeitos capazes de falar, partilhar, questionar e apresentar propostas, independentemente de condições sociais e níveis de escolaridade, desde que se queira de fato conduzir o trabalho nessa direção.

Diante dessas afirmações muitos dirão que existem famílias muito difíceis. É verdade, não há como discordar disso. Mas exatamente essas famílias com maiores dificuldades são as que mais precisam do apoio da escola. E é justamente nesses casos mais complicados que se revela toda a potência transformadora do trabalho educativo.

As múltiplas possibilidades de entrelaçamento entre educadores, gestores, alunos e famílias e comunidade contribuem para que cada um ocupe sua devida função social: os professores ensinam; as famílias educam; os alunos aprendem e os gestores se colocam como mediadores nesse processo.

Termino esse texto emprestando as palavras de Hannah Arendt que nos convidam a pensar no que deve unir a todos porque é o que verdadeiramente vale a pena: educar com qualidade as novas gerações.

O adulto precisa responsabilizar-se pela vida e desenvolvimento da criança, pois de outro modo as crianças e os adolescentes estariam abandonados. A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de sua 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 (ARENDR, 1992, p. 247)

Referências

- ARENDRT, H. Entre o passado e o futuro. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- ARIÈS, P. P. História social da criança e da família. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- BARROCO, S. S. A família fetichizada na ideologia educacional da sociedade capitalista em crise: uma questão para a Psicologia. In: DUARTE, N. (org.). Crítica ao fetichismo da individualidade. São Paulo: Autores Associados, 2004. p. 169-194.
- BOARINI, M. L.; MARTINS, S. A participação da família na escola. Cadernos de Educação da Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, ano 15, n. 26, p. 201-222, jan./jun. 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Programa Nacional de Fortalecimento dos conselhos Escolares. Conselhos Escolares: uma estratégia de Gestão Democrática da Educação Pública. Brasília: MEC/SEB, 2004.
- COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização. São Paulo: Cortez, 1996.
- HELLER. A. O Cotidiano e a História. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.
- MARTINS, L. M. Relação escola-família: reflexões no âmbito da educação infantil. Revista Amazônida. Manaus, ano 14, n. 1, p. 31-48, jan./jun. 2009.
- MINGUILLI, M. G. Instituições coletivas na escola: a educação partilhada. Bauru: UNESP/SEE, 1998 (Cadernos do Projeto de Educação Continuada).
- PASSONE, E. F. Participação na Escola: apontamentos teórico-metodológicos sobre uma experiência envolvendo pais de alunos e gestores da Educação Básica. Política e Gestão Educacional (Online), v. 7, p. 1-18, 2009.
- PINTO, A. N. L.; GOLDBACH, A. Escola-Família: iniciando um diálogo. In AMORIM, M. (Org.). Psicologia Escolar – Artigos e estudos. Rio de Janeiro: UFRJ, 1990. p. 106-130.
- ZONTA, C. Identidade e Desigualdade. In: CARDOSO, C. M. (org.). Convivência na diversidade: cultura, educação e mídia. Bauru: UNESP/FAAC; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008. p. 29-40.



Funcionárias(os) da Educação Infantil também são Educadoras(es)!

Jéssica Bispo Batista¹

Larissa Bulhões²

O presente texto foi escrito especialmente para as(os) funcionárias(os) que atuam no segmento da educação infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru. Entendemos que seja de fundamental importância a apropriação da história de luta, de conquistas e de desafios dessa categoria, de modo a ficar clara a especificidade do papel educativo dessas profissionais em articulação com o processo de desenvolvimento que é produzido na educação infantil.

Para tanto, faremos, em um primeiro momento, um breve resgate do histórico de fundamentação da educação infantil como instância potencializadora do desenvolvimento afetivo-cognitivo da criança. Em seguida, abordaremos o papel das(os) funcionárias(os) escolares na mediação deste processo educativo em articulação com as reivindicações, os impasses e as possibilidades que permeiam o reconhecimento deste papel no cenário educacional.

O que é a educação infantil?

A história da consolidação da educação infantil no Brasil como um direito universal às crianças com até 5/6 anos é marcada por inúmeras disputas e debates, entre eles está a dicotomia entre o cuidar e o educar. Por muito tempo as “pré-escolas” como um espaço educativo mantiveram-se como um privilégio das classes mais abastadas, enquanto as creches destinadas aos filhos e filhas da classe

¹Estudante de Psicologia da UNESP/Bauru, bolsista de iniciação científica FAPESP e integrante desde 2012 do projeto de extensão “Construção e implementação da proposta pedagógica para a educação infantil da rede municipal de Bauru/SP”.

²Psicóloga graduada pela UNESP/Bauru e doutoranda do Programa de Pós Graduação em Educação Escolar da UNESP/Araraquara. Atua como docente do ensino superior na área de Psicologia Escolar e integra os projetos de extensão “PESF – Educação Sem Fronteiras” e “Formação Continuada de Funcionários escolares públicos municipais: contribuições da Psicologia da Educação” do Departamento de Psicologia da UNESP/Bauru.

trabalhadora priorizavam o cuidado. Após intensa mobilização dos movimentos sociais em defesa dos direitos das crianças, pesquisadores e usuários, a educação infantil deixou de ser concebida como um espaço de amparo e assistência e fundou-se, na Constituição de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, como um direito de todo cidadão e dever do Estado. A função da educação destinada às crianças com até 5/6 anos passou a ser reconhecida como eminentemente educativa, porém, sem perder de vista o cuidado que toda relação educativa exige (PASQUALINI, 2006).

E o que significa afirmar que a educação infantil possui a função eminentemente educativa? A partir dos pressupostos teóricos que pautam esta proposta pedagógica, já sabemos que nenhuma criança desenvolve suas capacidades e habilidades naturalmente, tampouco espontaneamente. Torna-se necessário provocar tal desenvolvimento por meio de processos de internalização dos significados da cultura, visando à formação de indivíduos que possam agir na realidade e transformá-la a partir do seu conhecimento sobre ela. Na perspectiva histórico-cultural, é justamente essa a função da educação orientada para o processo de humanização. Portanto, cabe à educação escolar, oportunizar a socialização dos conhecimentos historicamente acumulados de acordo com o momento de

desenvolvimento em que cada criança se encontra. Com isso, desde o primeiro ano de vida o ensino desponta como fonte de desenvolvimento necessário.

Portanto, a educação possui o papel fundamental de formar nos sujeitos as mais complexas capacidades humanas. Em referência ao contexto particular da educação infantil, segundo Leontiev (2012, p. 59) trata-se de um "(...) período da vida em que o mundo da realidade humana que cerca a criança abre-se cada vez mais para ela". Por isso, a atividade educativa para com crianças pequenas deve estar a serviço da organização de sua atividade a fim de proporcionar condições adequadas e necessárias para a apropriação dos objetos e relações sociais do mundo que se desdobra diante dela. Segundo Elkonin (1960, p. 498):

O desenvolvimento psíquico das crianças tem lugar no processo de educação e ensino realizado pelos adultos, que organizam a vida da criança, criam condições determinadas para seu desenvolvimento e lhe transmitem a experiência social acumulada pela humanidade no período precedente de sua história. Os adultos são os portadores dessa experiência social. Graças aos adultos a criança assimila um amplo círculo de conhecimentos adquiridos pelas gerações precedentes, aprende as habilidades socialmente elaboradas e as formas de conduta criadas na sociedade. À

medida que assimilam a experiência social se formam nas crianças distintas capacidades (grifo no original).

Deste modo, se o objetivo principal da educação infantil é proporcionar o desenvolvimento de distintas capacidades nas crianças, que em contextos cotidianos não se desenvolveriam, não há dúvidas quanto à importância do papel do adulto/educador como mediador desse processo educativo.

Qual é o papel das profissionais de apoio na educação infantil?

Para que as crianças consigam desenvolver suas máximas potencialidades, é imprescindível que todas as trabalhadoras(es) da educação estejam envolvidos com este objetivo. Inúmeras tarefas são necessárias para que as unidades escolares consigam garantir sua atividade-fim: educar as crianças. Estas tarefas vão desde a limpeza do ambiente escolar, o preparo dos alimentos, até a compra do material escolar. Sendo assim, destaca-se neste processo o papel das(os) funcionárias(os) da educação infantil, no sentido de garantir necessidades essenciais para a concretização das atividades escolares.

No sistema público educacional cada trabalhador desempenha uma atividade determinada, as quais possibilitam a construção de espaços de aprendizagem para todos os envolvidos no processo educativo. Pode-se ilustrar

essa ideia tomando como exemplo a equipe da cozinha da escola: as(os) cozinheiras(os) e auxiliares da cozinha, além de prepararem as refeições, também ensinam as crianças a se servirem ou utilizarem os instrumentos importantes para se alimentarem. Estas trabalhadoras e trabalhadores também estão sempre atentos aos desejos das crianças, seus questionamentos e pedidos quanto aos alimentos; inclusive, podem desenvolver projetos especiais levando, por exemplo, as crianças para a cozinha para prepararem alguma refeição em conjunto. Este só foi um exemplo, para demonstrar que compreender o papel educativo de cada atividade desempenhada por funcionárias(os) da educação infantil é condição para a construção de uma educação comprometida com desenvolvimento das capacidades das crianças por meio da qualidade do ensino público, democrático e participativo.

A dimensão educativa do trabalho das funcionárias(os) da educação supera o simples ensinamento de uma ação ou operação, uma vez que essa(e) profissional representa para a criança não apenas o adulto portador dos procedimentos de utilização das operações com objetos, mas também um sujeito que realiza determinadas atividades sociais. Segundo Elkonin (1987, p. 8),

o adulto não atua ante a criança como portador de qualidades casuais e in-

dividuais, mas sim de determinadas tarefas, que entra em diferentes relações com outras pessoas e que se subordina a determinadas normas.

Neste sentido, as atividades das(os) funcionárias(os) no contexto da educação infantil, além de serem fundamentais para todo o funcionamento escolar, também assumem o papel educativo, no sentido de proporcionarem modelos de atividade humana a partir dos quais as crianças assimilam as normas e valores que regem as relações entre pessoas e objetos sociais. Sendo assim, é preciso pautar o caráter educativo do trabalho das(os) funcionárias(os) escolares, que são responsáveis por possibilitar as condições objetivas e necessárias para a abertura dos portões de cada unidade escolar todos os dias.

Apesar da evidente importância do papel das(os) funcionárias(os), ainda não há o reconhecimento de suas contribuições para o processo educativo na educação infantil. A partir do próximo item vamos discutir os motivos desse processo de secundarização do papel das(os) funcionárias(os) nas instituições de ensino, os avanços e os entraves que esta categoria tem enfrentado na luta por sua valorização e direitos.

Por que não enxergamos o papel educativo da(os) funcionárias(os)?

A divisão social do trabalho entre atividades manuais e intelectuais atin-

giu seu ápice no modo de produção capitalista e, como consequência da lógica excludente que impera nesta ordem social, houve uma contínua desvalorização dos trabalhadores e das trabalhadoras manuais como mais uma expressão dos antagonismos de classe vigentes. Esse processo redundou na chamada invisibilidade social na qual se inserem os trabalhadores que atuam em profissões vistas como desprovidas de reconhecimento social, qualificação e, portanto, *status* econômico.

Esse fenômeno se explica por estarmos inseridos em uma organização social na qual a capacidade de consumo de bens materiais consiste em um dos elementos determinantes do posicionamento de cada participante na estrutura social de classes. Portanto, esses trabalhadores e trabalhadoras que executam tais tarefas, as quais são imprescindíveis à sociedade contemporânea, sofrem a violência do desaparecimento simbólico, da despersonalização que os faz passarem despercebidos, invisíveis às classes economicamente hegemônicas as quais jamais se submeteriam a sua atividade de trabalho pelo seu caráter marginal, repetitivo, etc.

Essa realidade irá se reproduzir no ambiente escolar. Deste modo, o setor educacional tem historicamente centralizado sua atenção na formação e na capacitação dos docentes – os quais exercem uma atividade intelectual e qualificada – e, portanto, secundari-

zado o desenvolvimento de ações no sentido de investir na formação inicial e continuada dos demais profissionais que atuam na escola. Sabemos que as funções exercidas pela categoria das(os) funcionárias(as) não docentes – isto é, serviços administrativos, cozinha, limpeza, etc. –, não ocorrem exclusivamente na instituição escolar, mas também em outras instâncias institucionais; porém, na escola, o trabalho das(os) profissionais dessas áreas tem uma especificidade educativa junto aos estudantes, o que faz com que elas sejam parte da essência da instituição. Exatamente por isso, as(os) funcionárias(os) escolares devem ocupar espaços de deliberação das ações a serem desenvolvidas na escola, como o conselho escolar, para que a instituição cumpra com a sua função principal de socializar o conhecimento.

Para tanto, é fundamental reconhecer que todos os integrantes da escola são participantes do processo educativo de modo a se construir “uma política de valorização dos trabalhadores em educação – em cena, os funcionários de escola” (MEC, 2004). Esse reconhecimento implica, necessariamente, a ampliação da concepção de educador, superando os limites da sala de aula e o preconceito histórico que vê as(os) funcionárias(os) não docentes como trabalhadoras braçais reificadas, apartadas do âmbito educacional. Assim sendo, “os funcioná-

rios, conscientes de seu papel de educadores, precisam construir a sua nova identidade profissional, isto é, ser profissionalizados, recebendo formação inicial e continuada tanto quanto os professores” (BRASIL, 2004, p.17). A seguir, discorreremos brevemente sobre a trajetória deste processo de reconhecimento do papel educativo do funcionário e funcionária escolar não docente no Brasil, enfocando os avanços alçados e os desafios que ainda precisam ser superados.

O que já conquistamos?

O Brasil foi o precursor do debate sobre a profissionalização das(os) funcionárias(os) de escola em nível mundial, o que impôs uma dificuldade ainda maior em lidar com as objeções dos segmentos educacionais, dos gestores públicos e da sociedade em geral. Mesmo passando a ser pauta da Internacional da Educação (IE) – a qual congrega sindicatos de educadores de 172 países –, foi no Brasil que a profissionalização das(os) funcionárias(os) de escola se disseminou, e em que se instituiu, pela primeira vez, a lei a qual reconhece esses trabalhadores como legítimos educadores (CNTE, 2009).

O início da luta pela legitimação das(os) funcionárias(os) escolares como educadoras se deu na década de 1990, a partir da unificação dos trabalhadores da educação básica na CNTE (Confede-

ração Nacional dos Trabalhadores em Educação). Nesse contexto, ainda que a organização sindical tenha reconhecido as(os) funcionárias(os) como segmento da categoria dos trabalhadores em educação, o processo de concretização dessa conquista social e profissional tem enfrentado, até os dias de hoje, fortes resistências que insistem em limitar a escola e o processo de ensino e aprendizagem à relação entre aluno e professor.

Destarte, dada a conjuntura socioeconômica dos países em desenvolvimento na década de 1990, um dos grandes desafios da profissionalização das(os) funcionárias(os) consistiu em enfrentar a tendência neoliberal de terceirização das funções exercidas pela categoria nas escolas públicas brasileiras. Passaram a ser objetivos centrais da CNTE instituir uma concepção articuladora de educação que se levantasse contra a visão fragmentária do neoliberalismo e resgatar a valorização dos profissionais da educação. Nesse sentido, criou-se o Departamento Nacional dos Funcionários de Escola (Defe), o que contribuiu para a unificação da categoria nos Estados, para difusão da importância do trabalho das (os) funcionárias (os) de escola e, consequentemente, para instituir a concepção da profissionalização (CNTE, 2009).

Essa concepção foi fortalecida em 2005 pela incorporação da 21ª Área Profissional de Nível Médio às Diretrizes Curriculares Nacionais, instituída

pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), e pelo Programa Nacional de Valorização dos Funcionários da Educação (Profucionário), curso de profissionalização desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC). A partir de 2009, a 21ª Área Profissional, denominada anteriormente de Serviços de Apoio Escolar, passa a ser chamada de Eixo Tecnológico de Apoio Educacional, com as habilitações em Secretaria Escolar, Alimentação Escolar, Multimeios Didáticos, Infraestrutura Escolar e Biblioteconomia.

Como avançaremos?

É importante apontar que as interações entre funcionárias e crianças, não raro, são momentos paralelos às atividades propostas por professoras e professores, ou seja, ocorrem nos corredores da escola, na entrada, na merenda, na saída, etc. São interações que muitas vezes exprimem confiabilidade e segurança, e quando articuladas a uma proposta de ensino elaborada por todos os profissionais, podem impactar de forma positiva e decisiva para o desenvolvimento da personalidade de cada criança. Por isso, faz-se necessário elaborar e planejar coletivamente as concepções pedagógicas e os valores que balizarão as atividades escolares, pois é um direito de todos(as) os(as) profissionais da educação infantil e geram implicações para formação do psiquismo da criança, na

sua forma de compreender a si mesma e o mundo.

O reconhecimento da condição de profissional da educação da(o) funcionária(o) de escola ainda é um espaço a ser conquistado, uma vez que pouca visibilidade e importância são atribuídas ao trabalho que realizam em articulação com a atividade-fim da escola, qual seja, a de ensinar. Há pouca compreensão sobre a contribuição de suas atividades para a superação de barreiras existentes na escola na direção da conquista de uma educação de qualidade. Vistos a partir de uma perspectiva funcional, como trabalhadores de atividades-meio, desconhece-se a sua função educativa. É, portanto, ignorado que o seu trabalho pode superar em muito o mero desempenho de um exercício profissional especializado dentro de uma dada instituição.

Assim, um dos pontos de partida para mudar essa realidade é por meio da conscientização acerca da contribuição histórica e importância social desses trabalhadores e dessas trabalhadoras para a humanização de nossos estudantes e para o cumprimento da função social da escola; deste modo, sua atividade pode ser resignificada e valorizada, produzindo benefícios que transcendam o nível institucional envolvam o seu próprio processo de desenvolvimento humano.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Por uma política de valorização dos trabalhadores em educação: em cena, os funcionários de escola. Brasília: MEC/ SEB, 2004.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO (CNTE). Funcionários de escola: trajetória e desafios da profissionalização. Retratos da Escola, Brasília, v. 3, n. 5, p. 493-500, jul./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 18/09/2015.

ELKONIN, D. B. Características general del desarrollo psíquico de nos niños. In: SMIRNOV, A. A. et al. (Orgs.). Psicología. México: Grijalbo, 1960.

ELKONIN, D. B. Sobre o problema da periodização do desenvolvimento psíquico na infância. Trad. Newton Duarte. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. La Psicología Evolutiva y Pedagogia em la URSS (Antologia). Moscou: Progreso, Moscou, 1987. p. 104-124.

LEONTIEV, A. N. Uma Contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. L. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 12. ed. São Paulo: Ícone, 2012.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Referencial para a valorização dos trabalhadores em educação não-docentes. In: Seminário Nacional de Valorização de Trabalhadores em Educação. Brasília: MEC, 2004.

PASQUALINI, J. C. Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a educação escolar de crianças de 0 a 6 anos: desenvolvimento infantil e ensino em Vigotski, Leontiev e Elkonin. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2006.



Conselhos Escolares e Democracia Participativa: aspectos legais e políticos da gestão democrática

*Celso Zonta*¹

*Antonio Euzébio Filho*²

Este texto foi elaborado no bojo da construção da Proposta Pedagógica do Sistema Municipal de Educação Infantil da cidade de Bauru. Ele vem trazer reflexões sobre os Conselhos Escolares, seus aspectos legais e políticos, pensando que uma Proposta Pedagógica deve estar apoiada em uma gestão escolar democrática. Começamos por refletir sobre a realidade em que vivemos, os desafios que ela traz para a construção de processos democráticos e participativos na escola, e a necessidade atual de fortalecer os conselhos escolares, algo que já acontece nas escolas municipais de Bauru.

Qual a realidade em que vivemos?

Passamos por várias fases do processo capitalista, incluindo períodos ditatoriais, em que aprendemos o valor de lutar pela reconquista e pela garantia da democracia. Construimos, assim, a democracia representativa, em que todos os dirigentes são eleitos por votos dos cidadãos (presidente da República, governadores, prefeitos, senadores, deputados e vereadores). As conquistas históricas trazidas por essa democracia representativa serão ampliadas e novos avanços reais para a maioria da população serão conquistados quando a democracia for se tornando, cada vez mais, uma democracia participativa. Esta amplia e aprofunda a perspectiva do horizonte político emancipador da democracia. Isto é: uma democracia

¹Professor doutor em Psicologia Social pela PUC/SP. Professor aposentado da Unesp Campus de Bauru, onde era responsável pelas disciplinas Psicologia social e Supervisão de Estágio em Psicologia Social e Comunitária. Atualmente é Assessor em Gestão de Políticas Públicas da secretaria Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de Bauru.

²Psicólogo formado pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (2005). Concluiu o Mestrado (2007) e o Doutorado (2010) pelo programa de pós-graduação em Psicologia da PUC-Campinas. Tem experiência na área da Psicologia Social, Psicologia Escolar e Educação, atuando, principalmente, em contextos educativos e comunitários. Atualmente é professor assistente doutor da UNESP (Bauru) no curso de Psicologia.

em que todos os cidadãos, como sujeitos históricos conscientes, lutam pelos seus direitos legais, tentam ampliar esses direitos, acompanham e controlam socialmente a execução desses direitos. Esse cidadão não apenas deve saber escolher bem os governantes, mas assumir sua condição de sujeito, exercendo seu papel dirigente na definição do seu destino, dos destinos de sua educação e da sua sociedade.

Nessa perspectiva, ser cidadão, como dizia Paulo Freire, é o ser político, capaz de questionar, criticar, reivindicar, participar, ser militante e engajado, contribuindo para a transformação de uma ordem social injusta e excludente.

A função social da escola pública

Em nossa sociedade, a escola pública, em todos os níveis e modalidades da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), tem como função social formar o cidadão, isto é, construir conhecimentos, atitudes e valores que tornem o estudante solidário, crítico, ético e participativo. Para isso, é indispensável socializar o saber sistematizado, historicamente acumulado, como patrimônio universal da humanidade, fazendo com que esse saber seja criticamente apropriado pelos estudantes, que já trazem consigo o saber popular, o saber da comunidade em que vivem e atuam. A interligação

e a apropriação desses saberes pelos estudantes e pela comunidade local representam, certamente, um elemento decisivo para o processo de democratização da própria sociedade.

A escola pública poderá, dessa forma, não apenas contribuir significativamente para a democratização da sociedade, como também ser um lugar privilegiado para o exercício da democracia participativa, para o exercício de uma cidadania consciente e comprometida com os interesses da maioria socialmente excluída ou dos grupos sociais privados dos bens culturais e materiais produzidos pelo trabalho dessa mesma maioria.

A contribuição significativa da escola para a sociedade e para o exercício da democracia participativa fundamenta e exige a gestão democrática na escola. Nesse sentido, a forma de escolha dos dirigentes, a organização dos Conselhos Escolares e de toda a comunidade escolar para participar e fazer valer os seus direitos e deveres, discutidos e definidos, é um exercício de democracia participativa. Assim a escola pública contribuirá efetivamente para afirmar os interesses coletivos com igualdade, humanidade e justiça social.

No Brasil, a criação e a atuação de órgãos de apoio, de decisão e de controle público da sociedade civil na administração pública têm um significado histórico relevante. Nesse sentido, cha-

ma-se a atenção para o fato de que a reivindicação de ampliação de espaços institucionais de participação e deliberação junto aos órgãos governamentais fazia parte das lutas políticas pela democratização da sociedade.

Na educação, essa organização de espaços colegiados se realiza em diferentes instâncias de poder, que vão do Conselho Nacional aos Conselhos Estaduais, Municipais e Escolares. Esses espaços e organizações são fundamentais para a definição de políticas educacionais que orientem a prática educativa e os processos de participação, segundo diretrizes e princípios definidos nessas várias instâncias. A construção de uma escola pública democrática, plural e com qualidade social demanda a consolidação e o inter-relacionamento dos diferentes órgãos colegiados.

O Conselho Escolar tem papel decisivo na democratização da educação e da escola. Ele é um importante espaço no processo de democratização, na medida em que reúnem diretores, professores, funcionários, estudantes, pais e outros representantes da comunidade para discutir, definir e acompanhar o desenvolvimento do projeto político-pedagógico da escola, que deve ser visto, debatido e analisado dentro do contexto nacional e internacional em que vivemos.

Os Conselhos Escolares e sua legislação

Há toda uma legislação educacional definida pelos espaços parlamentares competentes, influenciados pelos movimentos sociais organizados, que pode ser acionada para favorecer a gestão democrática da escola básica e a existência de Conselhos Escolares atuantes e participativos.

Entre os princípios que devem nortear a educação escolar, contidos na nossa Carta Magna (a Constituição de 1988), em seu art. 206, assumidos no art. 3º da Lei n. 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB), consta, explicitamente, a “gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino” (inciso VIII do art. 3º da LDB).

Trata-se de enfrentar o desafio de constituir uma gestão democrática que contribua, efetivamente, para o processo de construção de uma democracia participativa, o que requer autonomia, criação coletiva dos níveis de decisão e posicionamentos críticos que combatam a ideia burocrática de hierarquia. Para tanto, é fundamental que a escola tenha a sua “filosofia político-pedagógica norteadora”, resultante, como já mencionado, de uma análise crítica da realidade nacional e local e expressa em um projeto político-pedagógico que a caracterize em sua singularidade,

permitindo um acompanhamento e avaliação contínuos por parte de todos os participantes das comunidades escolar (estudantes, pais, professores, funcionários e direção) e local (entidades e organizações da sociedade civil identificadas com o projeto da Escola).

A autonomia da escola para experimentar uma gestão participativa também está prevista no art. 17 da LDB, que afirma: “os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público”.

A LDB é mais precisa ainda, nesse sentido, no seu art. 14, quando afirma que os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica de acordo com as suas peculiaridades, conforme os seguintes princípios:

I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Cabe lembrar, ainda, que o Plano Nacional de Educação (PNE – 2014 a 2024) vem reforçando a perspectiva da democratização da gestão do ensino

público, com a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político-pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes, bem como a descentralização da gestão educacional, com fortalecimento da autonomia da escola e garantia de participação da sociedade na gestão da escola e da educação.

A tramitação da LDB e do PNE na Câmara dos Deputados e no Senado Federal foi objeto de disputa de interesses contraditórios dos grupos sociais organizados. Apesar das restrições às propostas resultantes do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, a LDB e o PNE são instrumentos que dão respaldo legal às políticas concretas de fortalecimento da gestão democrática das escolas públicas. O importante, então, é utilizar esses instrumentos segundo uma visão de mundo compromissada com a construção de uma educação básica transformadora.

O que são os Conselhos Escolares?

Os Conselhos Escolares são órgãos colegiados compostos por representantes das comunidades escolar e local, que têm como atribuição deliberar sobre questões político-pedagógicas, administrativas, financeiras, no âmbito da escola. Cabe aos Conselhos, também, analisar as ações a empreender e

os meios a utilizar para o cumprimento das finalidades da escola. Eles representam as comunidades escolares e locais, atuando em conjunto e definindo caminhos para tomar as deliberações que são de sua responsabilidade. Representam, assim, um lugar de participação e decisão, um espaço de discussão, negociação e encaminhamento das demandas educacionais, possibilitando a participação social e promovendo a gestão democrática. São, enfim, uma instância de discussão, acompanhamento e deliberação, na qual se busca incentivar uma cultura democrática, substituindo a cultura patrimonialista pela cultura participativa e cidadã.

Se considerarmos a contribuição fundamental da escola pública para a construção de uma cidadania participativa e a tomarmos como uma construção permanente e coletiva, veremos que os Conselhos Escolares são, primordialmente, o sustentáculo de Projetos Político-Pedagógicos que permitem a definição dos rumos e das prioridades das escolas numa perspectiva emancipadora, que realmente considera os interesses e as necessidades da maioria da sociedade.

O PPP elaborado apenas por especialistas não consegue representar os anseios da comunidade escolar; por isso, ele deve ser entendido como um processo que inclui as discussões sobre a comunidade local, as prioridades e os objeti-

vos de cada escola e os problemas que precisam ser superados, por meio da criação de práticas pedagógicas coletivas e da corresponsabilidade de todos os membros da comunidade escolar. Esse processo deve ser coordenado e acompanhado pelos Conselhos Escolares.

Para a elaboração coletiva desse projeto educativo, é importante considerar: a experiência acumulada pelos profissionais da educação de cada escola, a cultura da comunidade e os currículos locais, a troca de experiências educacionais, uma bibliografia especializada, as normas e diretrizes do seu sistema de ensino e as próprias Diretrizes Curriculares Nacionais. Todos esses aspectos devem ser considerados visando a sua coerência com o projeto de sociedade que se tenta construir, ou seja, um projeto de sociedade efetivamente comprometido com os interesses e as necessidades da grande maioria excluída dos seus direitos.

Nesse processo de elaboração do PPP da escola, compete ao Conselho Escolar debater e tornar claros os objetivos e os valores a serem coletivamente assumidos, definir prioridades, contribuir para a organização do currículo escolar e para a criação de um cotidiano de reuniões de estudo e reflexão contínuas, que inclua, principalmente, a avaliação do trabalho escolar. Por meio desse processo, combate-se a improvisação e as práticas cotidianas que

se mostram incompatíveis com os objetivos e as prioridades definidos e com a qualidade social da educação que se pretende alcançar.

Os Conselhos Escolares, ao assumirem a função de estimular e desencadear uma contínua realização e avaliação do PPP das escolas, acompanhando e interferindo nas estratégias de ação, contribuem decisivamente para a criação de um novo cotidiano escolar, no qual a escola e a comunidade se identificam no enfrentamento não só dos desafios escolares imediatos, mas dos graves problemas sociais vividos na realidade brasileira.

Os Conselhos Escolares contribuem decisivamente para a criação de um novo cotidiano escolar, no qual a escola e a comunidade se identificam no enfrentamento não só dos desafios escolares imediatos, mas dos graves problemas sociais vividos na realidade brasileira.

A escola e a comunidade são realidades complexas, cada uma dentro da sua especificidade. Nesse sentido, o processo de construção do PPP não é algo que se realiza com facilidade e rapidez.

O incentivo do poder público e o compromisso dos gestores educacionais com esse processo são importantes, pois o desenvolvimento e o acompanhamento do projeto político-pedagógico exigem espaço e tempo para análise, discussão e reelaboração permanentes, assim como um ambiente

institucional favorável, que assegure condições objetivas para a sua concretização. Ora, cabe exatamente aos Conselhos serem incentivadores da criação desse ambiente para assegurar as condições objetivamente necessárias, quais sejam: professores e funcionários qualificados, salários dignos, infraestrutura necessária para um bom desempenho da unidade escolar, clima mobilizador, etc.

Em todo esse processo, deve-se ter clara a importância de conhecer os estudantes: como a escola está trabalhando para atendê-los? Quais os dados relativos ao desempenho escolar? Quais as principais dificuldades na aprendizagem? Como está sendo o trabalho dos professores e especialistas que atuam na escola, a ação dos trabalhadores não docentes, a atuação dos pais ou responsáveis e seus respectivos papéis nesse conjunto? Trata-se de refletir, cotidianamente, sobre a qualidade do trabalho que a escola está realizando.

É com a compreensão da natureza essencialmente político-educativa dos Conselhos Escolares que estes devem deliberar, também, sobre a gestão administrativo-financeira das unidades escolares, visando a construir, efetivamente, uma educação de qualidade social. Para o exercício dessas atividades, os Conselhos têm as seguintes funções:

a) Deliberativas: quando decidem sobre o projeto político-pedagógico e outros assuntos da escola, aprovam encaminhamentos de problemas, garantem a elaboração de normas internas e o cumprimento das normas dos sistemas de ensino e decidem sobre a organização e o funcionamento geral das escolas, propondo à direção as ações a serem desenvolvidas. Elaboram normas internas da escola sobre questões referentes ao seu funcionamento nos aspectos pedagógico, administrativo ou financeiro.

b) Consultivas: quando têm um caráter de assessoramento, analisando as questões encaminhadas pelos diversos segmentos da escola e apresentando sugestões ou soluções, que poderão ou não ser acatadas pelas direções das unidades escolares.

c) Fiscais (acompanhamento e avaliação): quando acompanham a execução das ações pedagógicas, administrativas e financeiras, avaliando e garantindo o cumprimento das normas das escolas e a qualidade social do cotidiano escolar.

d) Mobilizadoras: quando promovem a participação, de forma integrada, dos segmentos representativos da escola e da comunidade local em diversas atividades, contribuindo assim para a efetivação da democracia participativa e para a melhoria da qualidade social da educação.

Quais as principais atribuições dos Conselhos Escolares?

A primeira delas deverá ser a elaboração do Regimento Interno do Conselho Escolar, que define ações importantes, como calendário de reuniões, substituição de conselheiros, condições de participação do suplente, processos de tomada de decisões, indicação das funções do Conselho etc. Num segundo momento, deve-se partir para a elaboração, discussão e aprovação do PPP da escola. No caso de escolas em que existe o PPP, cabe ao Conselho Escolar avaliá-lo, propor alterações, se for o caso, e implementá-lo. Em ambos os casos, o Conselho Escolar tem um importante papel no debate sobre os principais problemas da escola e suas possíveis soluções.

-
-
- Elaborar o Regimento Interno do Conselho Escolar;
 - Coordenar o processo de discussão, elaboração ou alteração do Regimento Escolar;
 - Convocar assembléias gerais da comunidade escolar ou de seus segmentos;
 - Garantir a participação das comunidades escolar e local na definição do projeto político-pedagógico da unidade escolar;
 - Promover relações pedagógicas que favoreçam o respeito ao saber do estudante e valorize a cultura da comunidade local;
 - Propor e coordenar alterações curriculares na unidade escolar, respeitada a legislação vigente, a partir da análise, entre outros aspectos, do aproveitamento significativo do tempo e dos espaços pedagógicos na escola;
 - Propor e coordenar discussões junto aos segmentos e votar as alterações metodológicas, didáticas e administrativas na escola, respeitada a legislação vigente;
 - Participar da elaboração do calendário escolar, no que competir à unidade escolar, observada a legislação vigente;
 - Acompanhar a evolução dos indicadores educacionais (abandono escolar, aprovação, aprendizagem, entre outros) propondo, quando se fizerem necessárias, intervenções pedagógicas e/ou medidas socioeducativas visando à melhoria da qualidade social da educação escolar;
 - Elaborar o plano de formação continuada dos conselheiros escolares, visando ampliar a qualificação de sua atuação;
 - Aprovar o plano administrativo anual, elaborado pela direção da escola, sobre a programação e a aplicação de recursos financeiros, promovendo alterações, se for o caso;
 - Fiscalizar a gestão administrativa, pedagógica e financeira da unidade escolar;
 - Promover relações de cooperação e intercâmbio com outros Conselhos Escolares.

De modo geral, podem ser identificadas algumas atribuições dos Conselhos Escolares: O exercício dessas atribuições é, em si mesmo, um aprendizado que faz parte do processo democrático de garantia de direitos e de divisão de responsabilidades no âmbito da gestão escolar. Cabe lembrar que os Conselhos Escolares são res-

ponsáveis principalmente pelos aspectos pedagógicos, pelas decisões financeiras e administrativas escolares, e de participação da comunidade, enquanto as Associações de Pais e Mestres (APMs) ficam relegadas ao gerenciamento dos recursos financeiros oriundos dos órgãos governamentais.

Cada Conselho Escolar deve chamar a si a discussão de suas atribuições prioritárias, em conformidade com as normas do seu sistema de ensino e da legislação em vigor. Mas, acima de tudo, deve ser considerada a autonomia da escola (prevista na LDB) e o seu empenho no processo de construção de um projeto político-pedagógico coerente com seus objetivos e prioridades, definidos em função das reais demandas das comunidades escolar e local, sem esquecer o horizonte emancipador das atividades desenvolvidas nas escolas públicas.

Para o exercício dessas e de outras atribuições que forem definidas segundo a autonomia da escola, é indispensável considerar que a qualidade que se pretende atingir é a qualidade social, ou seja, a realização de um trabalho escolar que represente, no cotidiano vivido, crescimento intelectual, afetivo, político e social dos envolvidos – tendo como horizonte a transformação da realidade brasileira –, o que não pode ser avaliado/medido apenas por meio de estatísticas e índices oficiais.

Os aspectos positivos da implantação dos Conselhos Escolares

Sendo os Conselhos Escolares, como se disse inicialmente, o sustentáculo do PPP das escolas, a sua implantação traz, entre outras, as seguintes vantagens:

- As decisões refletem a pluralidade de interesses e visões que existem entre os diversos segmentos envolvidos;
- As ações têm um patamar de legitimidade mais elevado;
- Há uma maior capacidade de fiscalização e controle da sociedade civil sobre a execução da política educacional;
- Há uma maior transparência das decisões tomadas;
- Tem-se a garantia de decisões efetivamente coletivas;
- Garante-se espaço para que todos os segmentos da comunidade escolar possam expressar suas ideias e necessidades, contribuindo para as discussões dos problemas e a busca de soluções.

É grande a importância dos Conselhos Escolares para a busca de transformações no cotidiano escolar, transformações essas orientadas pelo desejo de construção de uma sociedade igualitária e justa.

A realidade dos Conselhos Escolares no Município de Bauru

A criação e a consolidação dos Conselhos Escolares já existentes nas escolas do município são uma realidade em Bauru. Vem sendo desenvolvido desde 2012 o programa municipal de fortalecimento e reativação dos conselhos escolares, visando abarcar todas as escolas que compõem o Sistema Municipal de Educação. Esse programa vem atuando em diversas frentes, como: (1) na formação dos membros dos conselhos; (2) no apoio ao desenvolvimento de ações nas escolas, como o diagnóstico participativo; (3) no acompanhamento e incentivo à criação dos conselhos e consolidação dos já existentes; (4) no estabelecimento de diretrizes legais para funcionamento dos Conselhos no município. Além disso, por meio do programa foi instituído o Fórum Municipal dos Conselhos Escolares – encontro anual onde se encontram todos os conselhos para debater ideias e pensar em ações articuladas.

Contudo, apesar dos avanços obtidos nos últimos anos por meio do programa, ele certamente não pode substituir políticas públicas de maior amplitude e alcance, mas poderá plantar sementes que alimentarão uma nova prática escolar, prática esta que, a depender da vontade política e da ação concreta dos envolvidos no processo, poderá ter desdobramentos muito positivos no dia a dia das escolas e das comunidades por ele atingidas.

Este projeto específico, interligado com outras políticas, constitui um alicerce para a conscientização e socialização da visão emancipadora de mundo. Nessa perspectiva, superam-se concepções meramente burocráticas e formais de gestão, possibilitando efetivos processos democráticos de gestão escolar, apoiados pela criação e funcionamento dos Conselhos Escolares. Essa prática da democracia participativa é passo importante no processo histórico de construção de uma sociedade mais justa.



O Projeto Político-Pedagógico em ação: contribuições à organização da atividade pedagógica

(...) se o homem se constitui enquanto tal por sua ação transformadora no mundo pela mediação de instrumentos, o planejamento – quando instrumento metodológico – é um privilegiado fator de humanização! Se o trabalho está na base da formação humana, e tem uma dimensão de consciência e intencionalidade, podemos concluir que planejar é elemento constituinte do processo de humanização: o homem se faz pelo projeto! (VASCONCELLOS, 1999)

Flávia da Silva Ferreira Asbahr¹

Este é o texto que finaliza a Proposta Pedagógica do sistema municipal de educação infantil de Bauru, que se constitui como o grande projeto político-pedagógico do sistema, trazendo diretrizes gerais para as escolas em termos de concepção, objetivos, conteúdos e orientações didáticas. No entanto, mesmo com estas diretrizes gerais, cabe a cada escola, por ser única, com necessidades e realidades específicas, a responsabilidade de pensar seu projeto educativo coletivo, que expressa sua história e a história de seus integrantes, professoras(es), gestoras(es), funcionárias(os), familiares e crianças. É sobre o projeto político pedagógico da unidade escolar que nos debruçaremos agora.

O termo “projeto político-pedagógico” (PPP) vem sendo amplamente utilizado nas discussões educacionais, tanto no âmbito da prática pedagógica como no das proposições teóricas e políticas acerca da educação. A partir da década de 1990, especialmente após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB-9394/96), podemos observar a multiplicação de textos teóricos e de pesquisas sobre o tema projeto político pedagógico (ARAÚJO, 2003; CARIA, 2010). Vemos, também, a proliferação de nomes e siglas usa-

¹Professora Assistente do departamento de Psicologia da Faculdade de Ciências, UNESP/Bauru, doutora em Psicologia pelo Programa de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano do Instituto de Psicologia (USP), membro do GEPAPE (Grupo de estudos e pesquisas sobre a atividade pedagógica - FEUSP) e do LIE-PPE (Laboratório Interinstitucional de estudos e pesquisas em Psicologia escolar - IPUSP).

dos para nomear o recurso do projeto no campo educacional: proposta pedagógica, projeto político-pedagógico, projeto educacional. Neste texto, optamos pela nomenclatura projeto político-pedagógico, pois acreditamos e queremos enfatizar que todo projeto contém, de forma consciente ou não, um posicionamento político, um compromisso com algo, um direcionamento ideológico (GADOTTI, 1998; VASCONCELLOS, 1999; entre outros). Também é esta a nomenclatura utilizada no Plano Municipal de Educação de Bauru (2012-2021).

Dentre essas inúmeras discussões acerca do projeto, o objetivo deste texto é discutir o projeto político-pedagógico em ação, ou seja, o projeto em sua efetividade, como algo que mobiliza e norteia as ações pedagógicas da escola. Nosso foco será pensar a efetividade do projeto e sua importância na organização da atividade docente, das atividades de ensino e de aprendizagem que ocorrem na escola. Nosso referencial teórico, que norteará a compreensão do projeto como atividade especificamente humana, é a psicologia histórico-cultural.

O projeto político-pedagógico como atividade

Começaremos nossa discussão a partir do significado da palavra projeto: “lançar para diante, lançar-se para

frente. Plano, intento, desígnio” (VEIGA, 1995, p. 12). Ou seja, significa ante- ver um futuro diferente do presente e planejar quais serão os passos para que este futuro idealizado transforme-se em presente.

Como seres humanos, somos essencialmente seres de projeto, pois não só planejamos – inclusive nossas ações mais cotidianas –, como podemos viver nossa própria vida como um projeto. O que nos move na direção de um projeto é justamente a necessidade de mudança. E para mudar é necessário agir, estabelecer um plano de ações. Ou seja, somos seres capazes de elaborar **projetos de vida**, estabelecendo metas e objetivos, organizando nossas ações, avaliando percursos e mudando os caminhos quando obstáculos e imprevistos aparecem.

Mas será que temos de fato um projeto de vida? Ele é consciente? Ou simplesmente a vida foi nos levando, como diz aquela famosa música? Ser professor(a) faz parte de nosso projeto de vida?

Em nossa sociedade, estruturada pelos processos de alienação, a maioria das pessoas está impedida da possibilidade de ter um projeto. Ou, quando este projeto existe está atrelado prioritariamente ao “ter”: planejo ter um carro, uma casa, uma bota nova. Humanizamo-nos neste projeto? E como tudo isso se relaciona com a educação? Como somos

como professoras(es) e quais são nossos projetos de vida? Esses são pontos centrais para pensarmos o PPP de nossas escolas.

Pensando nas relações entre projeto de vida e projeto educacional, algumas questões fazem-se necessárias: meu projeto de vida relaciona-se com um projeto educacional? Como? Qual é meu projeto de educação? Ou seja, como penso quais são as finalidades da educação escolar? Qual é a função social da escola? Como ela se materializa nas ações escolares?

Todo projeto político-pedagógico traz em seu bojo um projeto de educação, uma concepção de homem, de desenvolvimento e de educação que irá nortear a elaboração do PPP. Ter clareza teórica e política nesta concepção é essencial, e talvez parte inicial, no processo de construção coletiva do projeto da escola. A própria elaboração da Proposta de Educação Infantil do sistema municipal, entendida como projeto político pedagógico do sistema, é um exemplo deste movimento de construção coletiva de uma direção pedagógica, que pressupõe clareza sobre qual concepção de homem, desenvolvimento, aprendizagem e educação norteiam nossas atividades pedagógicas nas escolas².

Nosso ponto de partida é a concepção marxista sobre a função da instituição escolar e, conseqüentemente, sobre seu papel na formação da personalidade humana (MARTINS, 2013). Segundo essa concepção, a escola é um dos espaços privilegiados de humanização e tem, como especificidade, garantir que os estudantes, desde a mais tenra infância, apropriem-se das formas mais desenvolvidas de consciência social. Segundo Saviani (2000, p.17):

(...) o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórico e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

Nesse sentido, a entrada na escola traz profundas transformações ao desenvolvimento infantil, o que já foi explicitado em outros textos deste documento.

²Os capítulos iniciais desta proposta são a materialização das discussões sobre estas concepções.

Feita essas reflexões sobre projeto de vida e projeto de educação, pontos de partida para pensarmos no PPP, interessa-nos fazer uma leitura sobre o projeto político pedagógico a partir das contribuições da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade³. Assim, nosso objetivo, nesse momento, é compreender o projeto político-pedagógico como atividade⁴. Para tanto, utilizaremos as contribuições de pesquisadores brasileiros em educação cuja perspectiva teórica é a mesma que a nossa (MOURA, 2000; ARAÚJO, 2003; TAVARES, 2002; ARAÚJO; CAMARGO; TAVARES, 2002). Outros autores, como Veiga (1995) e Vasconcellos (1999), foram utilizados na medida em que trouxeram luz às nossas indagações.

Segundo Veiga (1995), o projeto político-pedagógico deve ser entendido enquanto a própria organização do trabalho pedagógico como um todo. O PPP está relacionado, assim, com a organização do trabalho pedagógico em dois níveis: **a organização da escola como um todo e a organização da sala de aula**. Araújo (2003) postula um terceiro nível, pois considera que a organização do trabalho pedagógico, mediada pelo projeto, atinge também a pessoa do professor e, conseqüentemente, outras escolas onde trabalha.

Sendo a sistematização da própria organização do trabalho da escola, os “projetos pedagógicos configuram-se como um espaço organizado para o desenvolvimento profissional ao estabelecer critérios que orientam a prática educativa” (ARAÚJO, 2003, p. 37). Os professores, ao se reunirem com o objetivo comum de refletir sobre seu fazer pedagógico, podem construir uma nova organização da atividade pedagógica – isto é, um projeto político-pedagógico – e, ao fazê-lo, formam-se e transformam-se tendo a escola como referência.

Segundo Moura (2000, p. 27), o projeto coordena as ações educativas a partir de determinados objetivos educacionais: “É ele que contém os elementos que definem a condição humana: possui metas, define ações, elege instrumentos e estabelece critérios que permitirão avaliar o grau de sucesso alcançado na atividade educativa”.

O **projeto torna-se atividade** quando os projetos individuais dos professores convergem em torno de um mesmo objetivo e os professores passam a assumir a existência de uma necessidade em comum: a melhoria da qualidade do processo de ensino e da aprendizagem.

³Parte das discussões subsequentes foram publicadas anteriormente em Asbahr (2011).

⁴O conceito de atividade foi desenvolvido nos três primeiros capítulos desta proposta. Os psicólogos soviéticos elegem, pautados no materialismo histórico-dialético de Marx, o conceito de atividade como um dos princípios centrais ao estudo do desenvolvimento do psiquismo. Sobre este conceito: “A categoria filosófica de atividade é a abstração teórica de toda a prática humana universal, que tem caráter histórico social. A forma inicial da atividade das pessoas é a prática histórico social do gênero humano, ou seja, a atividade laboral coletiva, adequada, sensório-objetiva, transformadora, das pessoas. Na atividade coloca-se em descoberto a universalidade do sujeito humano”. (DAVIDOV, 1988, p.27, tradução nossa)

A existência de um projeto coletivo é mais do que a soma dos vários projetos pessoais, pois os motivos individuais da atividade tornam-se motivos do grupo enquanto os motivos do grupo ganham uma configuração individual:

Impulsionados por motivos pessoais, os professores explicitam e negociam no grupo, através do projeto, sua intencionalidade educativa. Estabelecem, então, os objetivos (modos pelos quais a satisfação da necessidade vai sendo definida/ almejada) a alcançar (ARAÚJO; CAMARGO; TAVARES, 2002, p. 7).

Para que um projeto torne-se atividade é necessária a discussão coletiva sobre quais necessidades deverão ser atendidas em sua elaboração (ARAÚJO; CAMARGO; TAVARES, 2002) e quais objetos poderão suprir essas necessidades, pois ao combinarem necessidades com objetos, os docentes encontrarão os motivos pessoais e coletivos da atividade-projeto.

Quais seriam as necessidades a serem supridas por um projeto pedagógico? Araújo, Camargo e Tavares (2002) elencam algumas necessidades que podem ser comuns aos professores de uma mesma escola: a organização do trabalho pedagógico da escola e da sala de aula, a convergência das dimensões pessoais e coletivas, a formação docente continuada na própria escola e a expli-

tação da intencionalidade educativa.

Mas elaborar um projeto pedagógico terá pouca finalidade se os docentes detiverem-se na **análise e no estudo da realidade escolar** ou na mera idealização de uma escola e de um aluno a ser formado. Um projeto só tem razão de ser se possibilitar a ação de mudança, mediada pelo estudo, pela análise da realidade e, fundamentalmente, pelos sonhos. O projeto congrega, dessa forma, não só a dimensão individual com a dimensão coletiva, mas também a dimensão do ideal com a dimensão do real, pois ao compartilharem dúvidas, frustrações, sonhos e desejos de mudança, os professores enveredam-se pelo utópico que, segundo Rios (1994), não é algo impossível de ser realizado, mas algo ainda não realizado, mas que pode vir a sê-lo por intermédio da ação.

Assim, um projeto, para ser entendido como atividade, deve ser um projeto de sujeitos que, a partir de suas necessidades, engajam-se num plano de ação coordenado, envolvendo os diversos segmentos da escola. Ao convergirem seus motivos individuais para motivos coletivos (e institucionais), os professores articulam-se em torno de objetivos definidos em comum e passam a desencadear ações planejadas. Essas ações podem ser desmembradas em diferentes operações necessárias ao alcance dos objetivos delineados a priori. O projeto-atividade permite, dessa

forma, o aprofundamento da construção consciente da identidade do coletivo da escola e o crescimento pessoal e profissional dos educadores, além de promover também mudanças organizacionais na instituição escolar, como a reorganização dos espaços, novos horários de funcionamento, etc. (ARAÚJO; CAMARGO; TAVARES, 2002).

Um projeto tomado como atividade (onde objetivos acordados coletivamente coincidam com os motivos pessoais e encaminhem resposta à necessidade coletiva) suscita no grupo a necessidade de novas leituras, de reuniões sistemáticas de estudo e de operacionalização das suas ações, possibilitando aos sujeitos envolvidos a produção de conhecimentos sobre e para o contexto, dando acesso a informações novas, dificilmente alcançáveis de outra forma. (ARAÚJO; CAMARGO; TAVARES, 2002, p.10)

Ao projetarem, os professores em coletividade aprimoram não só sua compreensão sobre o cenário escolar e a organização da escola no sentido da qualidade do ensino, mas também se desenvolvem profissional e pessoalmente. Dessa forma, o projeto político-pedagógico da escola, como um potencial articulador das ações humanas, constitui-se um privilegiado dispositivo de formação docente no sentido da humanização dos professores, dos alunos e dos demais segmentos escolares

(ARAÚJO, 2003; TAVARES, 2002; ARAÚJO; CAMARGO; TAVARES, 2002).

Como mencionamos, para que o projeto torne-se atividade é necessário fazer o levantamento de necessidades comuns aos docentes da escola, ou em outras palavras, **analisar a realidade educacional da instituição**. Algumas questões podem orientar esta investigação: quais são as necessidades em comum do grupo? Quais são os principais problemas enfrentados pela escola (na análise dos professores e equipe pedagógica, dos funcionários, das crianças e das famílias)? Como levantar essas necessidades? O que pode satisfazer essas necessidades? Quais são as características da comunidade atendida pela escola? Qual é seu perfil (alunos/famílias/equipe escolar)? Como é o funcionamento e organização da escola?

O levantamento destas necessidades merece rigor e sistematização. Seus objetivos, segundo Araújo (2003, p. 38-40) são: reconhecer necessidades a serem assumidas coletivamente; identificar os problemas da realidade escolar; identificar as áreas de conhecimento abordadas; estabelecer procedimentos a seguir; interagir intensamente com os pares – tudo isso num permanente movimento de prática reflexiva.

Nessa perspectiva, é necessário buscar métodos de avaliação que fomentem o debate coletivo e a atribuição de valor com base na negociação

entre os diferentes. A avaliação democrática implica a utilização de indicadores⁵, meios de coleta de informação, mensuração e atribuição de valor que sejam compreensíveis e reconhecidos como relevantes pelo **conjunto de pessoas** que se quer envolver, métodos e instrumentos que apoiem o diálogo e a participação (RIBEIRO; RIBEIRO; GUSMÃO, 2005).

A escrita de um documento intitulado “projeto político-pedagógico” é o resultado, pois, deste trabalho coletivo de compreensão do projeto educacional que norteia o projeto da instituição e de avaliação e análise da realidade escolar. Assim, o projeto político-pedagógico entendido como atividade não é apenas um documento formalizado norteador das atividades pedagógicas ou um “ritual” com hora marcada em que os educadores discutem suas dificuldades e escrevem propostas. É a possibilidade da escola, de forma coletiva e consciente, orientar sua atividade educativa e construir, assim, uma organização das ações pedagógicas tendo em vista finalidades educacionais claramente delimitadas.

E se estamos apontando o papel do PPP na organização das ações pedagógicas, temos que pensar em qual será a estrutura deste documento. É comum, em muitas escolas, o documento projeto não explicitar o que de fato acontece na escola, cumprindo apenas uma função burocrática – a exigência de ser entregue à secretaria de educação. Mas, no chão da escola, o que vemos é um projeto acontecendo, o que expressa uma contradição entre o “projeto no papel” e o “projeto real”.

Toda escola tem uma história, um corpo docente e discente também com uma história, um conjunto de práticas consolidadas (algumas até automatizadas), um jeito peculiar de ser e enfrentar suas dificuldades que é produzido coletivamente pelas pessoas que trabalham e estudam nesta singularidade. Toda escola tem uma forma de organizar suas ações que, embora não seja diretamente discutida, pensada e apropriada por todos os educadores, é engendrada nas atividades dos sujeitos integrantes da unidade escolar. São formas de conduzir o trabalho pedagógico, que revelam este “projeto real”. Podemos chamar essa organização de projeto? Essa organização é condição suficiente para que se construa um projeto-atividade? Essas formas de condução das ações escolares são pensadas

⁵Um exemplo é o Projeto Indicadores da Qualidade na Educação Infantil, disponível em <http://portal.mec.gov.br/dm-documents/indic_qualit_educ_infantil.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2014.

e planejadas? Ou já são automatismos criados na cultura escolar? O que elas indicam sobre como a escola pensa sua função social? São registradas?

Um dos desafios é que possamos, no trabalho coletivo, explicitar, discutir, reinventar e registrar esta organização das ações escolares, em um movimento de elaboração do PPP, que de fato corresponda à realidade escolar e às metas e objetivos estabelecidos pelo grupo. É esta compreensão que vai gerar a **estrutura do PPP**.

A forma como o projeto vai estar estruturado depende, portanto, da realidade de cada escola. Apresentaremos, brevemente, o que alguns autores apontam como elementos necessários à elaboração do PPP e uma proposta de estrutura para sua elaboração.

Estruturando o projeto político-pedagógico

Segundo Vasconcellos (1999), a estrutura básica de um projeto político-pedagógico comporta três grandes elementos: marco referencial, diagnóstico e programação. O primeiro refere-se às finalidades colocadas pelo projeto e deve conter as concepções teóricas e políticas sobre o ser humano (seu desenvolvimento e aprendizagem) e sobre a educação, que irão nortear as ações escolares. O diagnóstico expressa a realidade escolar e deve identificar as mudanças

necessárias à escola. A programação traz as metas, os objetivos e os prazos, ou seja, a definição do que vai ser feito e dos meios para a superação dos problemas detectados, em busca da qualidade da educação oferecida pela escola.

Libâneo (2004) sugere um roteiro para o projeto: 1) Contextualização e caracterização da escola; 2) Concepção de educação e de práticas escolares; 3) Diagnóstico da situação atual; 4) Objetivos gerais; 5) Estrutura de organização e gestão; 6) Proposta curricular; 7) Proposta de formação continuada de professores; 8) Proposta de trabalho com pais, comunidade e outras escolas de uma mesma área geográfica; 9) Formas de avaliação do projeto.

Padilha (1995) também propõe uma estrutura básica de referência para a elaboração do PPP: 1) Identificação do projeto; 2) Histórico e justificativa; 3) Objetivos gerais e específicos; 4) Metas; 5) Desenvolvimento metodológico; 6) Recursos; 7) Cronograma; 8) Avaliação; 9) Conclusão.

No caso do sistema municipal de educação de Bauru, entendemos que há dois documentos centrais que devem nortear a elaboração do projeto político-pedagógico de cada escola de educação infantil: 1) o Plano Municipal de Educação, que traz o diagnóstico, metas, diretrizes, objetivos e metas para cada nível de ensino. As metas colocadas ali, construídas coletivamente,

só podem ser atingidas por meio de um esforço coletivo que envolve todas as escolas do sistema. Assim, é essencial que cada escola avalie como pode contribuir para que estas metas possam ser consolidadas, o que deve ser feito a partir de proposições de ações da/na escola; 2) esta Proposta, que traz, em um primeiro momento, as concepções gerais de desenvolvimento, de aprendizagem e de educação, tendo como referência os aportes da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica, que irão nortear o fazer pedagógico das escolas. Ela estrutura, ainda, quais são os conhecimentos essenciais de cada área que devem ser trabalhados na educação infantil, respeitando as especificidades das idades e momento de escolarização das crianças.

Esses documentos situam a escola dentro de um sistema de ensino e fornecem parâmetros de trabalho que dão organicidade e identidade à rede, além de garantirem a autonomia pedagógica de cada unidade escolar. Eles são o ponto de partida para que, na elaboração do PPP, cada escola reflita sobre como se situa no sistema municipal de ensino.

Em termos de estrutura, avaliamos que os elementos centrais na organização do documento projeto político pedagógico são:

- 1) Identificação do projeto, que abarca a contextualização histórica e caracterização da escola;
- 2) Concepções educacionais que sustentam o projeto: aqui merece destaque a explicitação de quais são as concepções teóricas que norteiam a elaboração do projeto, ou seja, quais são as concepções de homem, de desenvolvimento, de aprendizagem e de educação que dão sustentação às atividades desenvolvidas na escola? Quais são os referenciais teóricos que norteiam o fazer pedagógico?
- 3) Diagnóstico da realidade escolar: para que um projeto possa de fato nortear as ações educacionais é necessário que seja feito um bom diagnóstico da realidade da escola, ou seja, quais são os principais problemas enfrentados pela escola (na análise dos professores e equipe pedagógica, dos funcionários, das crianças e das famílias)? Quais são as principais necessidades da escola? O que pode satisfazer essas necessidades? Quais são as características da comunidade atendida pela escola? A elaboração deste diagnóstico merece rigor e sistematização, pois irá nortear a elaboração da próxima etapa do PPP. Anteriormente mencionamos a existência de indicadores que podem

nos ajudar na realização do diagnóstico.

4) **Objetivos, metas e ações da escola:** nesse momento, a escola irá apresentar seus objetivos e metas em um prazo estabelecido (um ano, por exemplo): o que queremos e/ou precisamos alcançar, mudar? Como estas metas podem ser atingidas? Quais ações serão necessárias? Quem executará as ações? Quais são os prazos? É importante que esta parte do PPP seja bem objetiva e organizada, pois é a operacionalização do que foi apresentado anteriormente, é a materialização do projeto. Pode ser dividido por áreas, por exemplo, objetivos e ações para a gestão escolar, para a formação docente, para as ações pedagógicas, em termos de estrutura física e material da escola, entre outras especificações que variam de acordo com as necessidades de cada escola. Pode-se, também, elaborar pequenos projetos para alcançar os objetivos propostos, por exemplo, projeto de recreio dirigido, projeto de escola de pais etc. Nessa etapa, é importante verificar em que medida os objetivos das escolas estão consonantes com o Plano Municipal de Educação.

5) **A proposta curricular:** aqui será apresentado o que e como se ensina em cada etapa (do infantil ao infantil V), as formas de avaliação da aprendizagem, a organização do tempo e o uso do espaço na escola, entre outros pontos, a partir das especificidades da escola e de seu corpo docente e discente, mas tendo como referência a proposta curricular do sistema municipal de educação infantil de Bauru.

6) **Formas de avaliação do projeto:** um bom projeto deve prever sua constante reavaliação, de forma a reorganizar, rever os objetivos, ações e prazos. Como o projeto será avaliado? Em quais momentos do ano letivo?

7) **Referências bibliográficas utilizadas para a elaboração do PPP.**

Gestão democrática e projeto político-pedagógico (ou o projeto só faz sentido se for construído coletivamente)

Como mencionamos anteriormente, a forma como cada escola vai estruturar seu projeto depende de sua realidade e de suas necessidades. Mais importante do que um projeto lindamente estruturado como documento, é um projeto que de fato norteie as ações escolares, estabelecendo objetivos, prazos, dividindo tarefas entre os diversos atores educacionais – ou seja, um projeto-atividade, que tenha

sido **produzido coletivamente**, entendido como um instrumento da **gestão democrática da escola**.

Entendemos que a gestão democrática deve ser um princípio não só na organização do PPP, mas de todas as ações escolares. Isso exige a participação efetiva de todos os segmentos da escola nas decisões tomadas e nas ações executadas: gestores, professores, funcionários de apoio, familiares, membros da comunidade e as próprias crianças.

E, nesse contexto, surgem outros questionamentos: de fato pensamos em gestão democrática na elaboração do PPP? Ou são apenas os(as) gestores(as) da escola e algumas professoras escolhidas que elaboram, de forma centralizada, o documento projeto?

Historicamente não aprendemos a fazer e a pensar coletivamente. Nosso próprio processo educativo, de forma geral, foi baseado no autoritarismo, no aprendizado da obediência, da submissão, na crença de que podemos mudar pouco o mundo à nossa volta. Romper com esses aprendizados requer que nos repensemos como pessoas. E que repensemos também nossas ações como educadores e professores.

Pensando na relação da escola com a comunidade, uma queixa muito comum é a falta de participação e a difícil comunicação com os pais. E perguntamos: quais foram os espaços em que esses pais aprenderam a participar, a opinar? Criamos estes espaços na escola?⁵

Lembremos que participar também se aprende. Cultura democrática é construção que se faz nas vivências e experiências de participação colaborativa, de problematizações, decisões grupais e democráticas. Faz-se na busca de alternativas coletivas, desde a infância. Faz-se no fortalecimento do respeito ao espaço público como bem coletivo e de utilização democrática de todos e de todas. Nesse sentido, a construção de uma gestão democrática na escola é processual, é luta política e eminentemente pedagógica.

A elaboração do PPP de forma coletiva e democrática obviamente não é tarefa fácil, mas o único caminho na busca da efetivação de um projeto de educação emancipador não de forma abstrata, mas no chão da nossa escola. E terminamos com Veiga (2007, p. 4), mencionando Saviani:

O eixo central do projeto político-pedagógico é ser um instrumento de luta contra a seletividade, a discriminação, a exclusão e o rebaixamen-

⁵Aqui merece destaque o trabalho que vem sendo feito pela Secretaria Municipal de Educação de Bauru com a formação de conselhos escolares, o que inclui a formação dos pais, professores e funcionários para que possam ser conselheiros participativos.

to do ensino das camadas populares (SAVIANI, 1983). Neste sentido, construir, executar e avaliar o projeto político-pedagógico significa preocupar-se com a qualidade da escola, ou seja, uma escola que garanta as condições de trabalho necessárias para o desenvolvimento do processo pedagógico.

Referências

ARAÚJO, E. S. Da formação e do formar-se: A atividade de aprendizagem docente em uma escola pública. 2003. 173p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2003.

ARAÚJO, E. S.; CAMARGO, R. M.; TAVARES, S. C. A. A formação contínua em situações de trabalho: o projeto como atividade. ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (ENDIPE), 11., 2002, Goiânia. Anais. Goiânia: UFG, 2002. 1 CD.

ASBAHR, F. da S. F. Sobre o projeto político pedagógico: (im)possibilidades de construção. In: VIEGAS, L. S.; ANGELUCCI, C. B. (Orgs.). Políticas públicas em educação: uma análise crítica a partir da psicologia escolar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011. p. 77-115.

BAURU. Secretaria Municipal de Educação. Plano Municipal de Educação. Bauru: PMB, 2012. Disponível em: <<http://hotsite.bauru.sp.gov.br/pme/arquivos/arquivos/13.pdf>>. Acesso em: 19 set. 2013.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei nº 9.394/96, de 24 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

CARIA, A. S. Projeto político-pedagógico: importância histórica de uma prática em crise. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010.

DAVIDOV, V. La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación teórica y experimental. Moscú: Progreso, 1988.

GADOTTI, M.. Projeto político pedagógico da escola cidadã. In: SECRETARIA DE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA. Salto para o futuro: construindo a escola cidadã, projeto político pedagógico. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto/SEED, 1998.

LIBÂNEO, J. C. Organização e gestão da escola: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2001.

MARTINS, L. M. O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2013.

MOURA, M. O. O educador matemático na coletividade de formação. Uma experiência com a escola pública. 2000. 131p. Tese (Livre-Docência) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2000.

PADILHA, P. R. Planejamento dialógico: como construir o projeto político da escola. 2. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2002.

RIBEIRO, V. M.; RIBEIRO, V. M.; GUSMÃO, J. B.. Indicadores de qualidade para a mobilização da escola. Cad. Pesqui., São Paulo, v. 35, n. 124, abr. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742005000100011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20 abr. 2013.

RIOS, T. A. Ética e competência. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção Questões de nossa época, v.16).

SAVIANI, D. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 7. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

TAVARES, S.C.A. A profissionalidade ampliada na atividade educativa. 2002. 152p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

VASCONCELLOS, C. S. Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político pedagógico. São Paulo: Libertad, 1999.

VEIGA, I. P. A. (Org.) Projeto político pedagógico da escola: uma construção possível. 15. ed. Campinas: Papirus, 1995.

VEIGA, I. P. A. Projeto Político-Pedagógico, Conselho Escolar e Conselho de Classe: instrumentos da organização do trabalho. SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 23., 2007, Porto Alegre. Anais. Porto Alegre: ANPAE, 2007.

