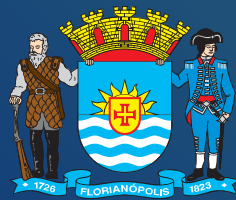


ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS





**PREFEITURA MUNICIPAL
DE FLORIANÓPOLIS**



**SECRETARIA MUNICIPAL DE
EDUCAÇÃO DE FLORIANÓPOLIS**

Prefeitura Municipal de Florianópolis
Secretaria Municipal de Educação
Diretoria de Educação Infantil

Orientações Curriculares para a Educação Infantil da rede Municipal de Florianópolis



Florianópolis, 2012



FICHA TÉCNICA

Coordenação Geral
Diretoria de Educação Infantil

Revisão
Sidneya Gaspar de Oliveira
Gisele Pereira Jacques

Design Gráfico
Prelo Gráfica e Editora Ltda

Consultoras
Angela Maria Scalabrin Coutinho
Eloisa Acires Candal Rocha

Colaboradoras
Alessandra M. Rotta de Oliveira
Andréa Simões Rivero
Rosa Batista
Rosinete Valdeci Schmitt

Ficha Catalográfica

Educação Infantil - Orientações Curriculares para a
educação infantil da rede municipal de Florianópolis
/ Prefeitura Municipal de Florianópolis.
Secretaria Municipal de Educação. -
Florianópolis: Prelo Gráfica e Editora Ltda, 2012.

264 p.: il

1. Educação Infantil. 2. Prática educativa.

Prefeito Municipal de Florianópolis
Dário Elias Berger

Vice-Prefeito
João Batista Nunes

Secretário Municipal de Educação
Rodolfo Joaquim Pinto da Luz

Secretária Adjunta
Sidneya Gaspar de Oliveira

Diretora da Educação Infantil
Sonia Cristina de Lima Fernandes

Gerente de Articulação Pedagógica
Gisele Pereira Jacques

Gerente de Atividades Complementares
Janete Aparecida de Oliveira da Silva

Equipe

Assessoras Pedagógicas
Andréa Alzira de Moraes
Carla Maria Gapski Pereira
Cristina Doneda Losso
Giselle Silva Machado de Vasconcelos
Isabela Jane Steininger
Jaqueline Alice Schroeder
Kathia Soares da Cunha Macedo
Márcia Agostinho da Silva
Marlise Oestreich
Nicole Foerth de Araújo Fernandes
Rosetenair Feijó Scharf
Samantha Fernandes da Silva
Simone Soler
Tatiane Márcia Fernandes
Vanessa de Souza B. Camani
Zenaide Souza Machado
Zenilda Ferreira Francisco

Assessor Administrativo-Pedagógico
Jairo Noberto Pereira

Índice

Apresentação	6
Introdução	7
PARTE I	
1. Diretrizes Educacionais - Pedagógicas para rede Municipal de Educação Infantil de Florianópolis	11
2. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil	25
PARTE II	
A Brincadeira	33
PARTE III	
3. Núcleos da Ação Pedagógica	55
3.1. Relações Sociais e Culturais	56
3.2. Linguagens	93
3.2.1. Linguagem Oral e Escrita	94
3.2.2. Linguagem Visual	121
3.2.3. Linguagem Corporal e Sonora	153
3.3. Relações com a natureza: manifestações, dimensões, elementos, fenômenos físicos e naturais	189
PARTE IV	
4. Estratégias da Ação Pedagógica	229
Referências Bibliográficas	251

Apresentação

A Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, capital de Santa Catarina, no cumprimento de sua Visão e Missão, tem a honra de apresentar as Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RME).

As Orientações Curriculares visam orientar as práticas pedagógicas na promoção do desenvolvimento integral das crianças, referendadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais e Municipais da Educação Infantil. Importante destacar que os profissionais das Creches e Núcleos de Educação Infantil da RME protagonizaram a produção deste documento, num intenso movimento de formação realizado nos últimos anos.

As Orientações Curriculares vêm agregar ainda mais qualidade à RME, onde todos os profissionais são graduados, sendo a grande maioria pós-graduada. Além da formação inicial dos profissionais e de uma forte formação continuada, a RME também possui excelentes condições estruturais (estrutura física, equipamentos, mobiliários, alimentação, materiais de apoio pedagógico, etc.) que a colocam como referência nacional na educação das crianças de zero a cinco anos de idade.

Reiteramos, com prazer, a entrega deste valioso documento orientador das práticas educativo pedagógicas da Educação Infantil, na certeza de que novos estudos surgirão, consolidando a educação infantil como a primeira etapa da Educação Básica, no percurso de uma metodologia inovadora em Educação.

Rodolfo Joaquim Pinto da Luz
Secretário Municipal de Educação de Florianópolis

Introdução

As Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil do município de Florianópolis, publicadas em 2010, orientam o trabalho na perspectiva de garantir a todas as crianças matriculadas nas creches e pré-escolas seus direitos fundamentais, suas ações nos princípios políticos, éticos e estéticos, definidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CNE/CEB nº 5, 2009).

Em consonância com a LDB (Lei nº 9.394/96, art. 29), as Diretrizes Nacionais e as Municipais reafirmam e buscam consolidar, no âmbito municipal, a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família e da comunidade, de forma a articular ações de educação e cuidado.

Nos últimos anos, a intensidade dos debates e a acumulação das experiências da rede fizeram emergir demandas teóricas – práticas e, conseqüentemente, passaram a exigir um aprofundamento e desdobramentos das diretrizes municipais.

A partir do amplo processo de formação, realizado junto aos profissionais da rede municipal de Florianópolis, evidenciou-se a necessidade de estabelecer orientações que permitam consolidar projetos educacionais- pedagógicos que respondam ao cumprimento das funções sócio-educativas da educação infantil. Desta maneira, diante das indicações que surgiram da formação realizada durante o ano 2010, foi elaborado o documento preliminar das Orientações Curriculares.

Este documento preliminar pretendeu dar continuidade ao estabelecimento e à efetivação das diretrizes, de forma a orientar a ação pedagógica e os novos processos de formação, em serviço, dos profissionais.

Assim sendo, em 2011, a Secretaria Municipal de Educação organizou a formação continuada de todos os profissionais da educação infantil - professores, auxiliares, supervisores, diretores - com o objetivo de ampliar as discussões do documento preliminar das Orientações Curriculares, a fim de consolidar um documento que traduzisse efetivamente as práticas pedagógicas e as teorias que as fundamentam.

Esse movimento de formação continuada provocou o debate, permitiu aprofundar conceitos e superação de algumas práticas. E em cada uma das modalidades de formação o documento foi se transformando e traduzindo a ação reflexão coletiva dos profissionais da educação infantil da rede. Essas discussões foram ampliadas para o interior das unidades educativas, retomadas com a equipe da SME, provocando um grande movimento de escrita e reescrita do documento.

No decorrer desse processo, a discussão sobre a organização e apresentação do documento indicou que ele deveria validar o saber teórico acumulado pelos profissionais da rede nos últimos anos, considerando ainda as sínteses produzidas nas formações. Deve também, superar os desafios da educação infantil e apresentar novas propostas pedagógicas que qualifiquem ainda mais a ação educativa dos professores, bem como a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças.

Assim, a publicação das Orientações Curriculares é a sistematização deste movimento de reflexão coletiva e tem como objetivos apresentar indicativos para a atuação dos professores junto às crianças e para os Projetos Políticos Pedagógicos das unidades educativas. Este documento está organizado em quatro capítulos:

No primeiro, reeditamos as Diretrizes Educacionais Pedagógicas para o Município de Florianópolis e a Resolução N° 5, de 17 de dezembro de 2009 que fixa as Diretrizes Nacionais Curriculares da Educação Infantil.

No segundo capítulo, abordamos a brincadeira, destacando seu caráter estruturante e

estruturador de todo trabalho educativo-pedagógico.

O terceiro capítulo traz os Núcleos da Ação Pedagógica, quais sejam: 1. Linguagens: gestual – corporal, oral, sonoro – musical e escrita. 2. Relações Sociais e Culturais: contexto espacial e temporal; identidade e origens culturais e sociais, e 3. Natureza: manifestações, dimensões, elementos, fenômenos físicos e naturais. Estes núcleos objetivam identificar de forma mais clara os conteúdos da ação pedagógica, objetivando detalhar os âmbitos de experiência envolvidos na ação pedagógica, diferente do conteúdo do currículo escolar tradicional, por não constituir-se num programa por disciplinas, com base somente em processos transmissivos com fins de terminalidade única e conclusiva.

Estratégias da Ação Pedagógica é o último capítulo, que ressalta a importância da documentação pedagógica. As ferramentas imprescindíveis ao planejamento: observação, registro e avaliação.

As Orientações Curriculares explicitam a função da educação infantil, a concepção de criança, de currículo, a relação creche e família, o papel dos professores, os conteúdos da ação pedagógica e são fundamentais para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças de 0 a 5 anos de idade.

Portanto, este documento é orientador do planejamento do professor, assim como do trabalho desenvolvido pelo supervisor/coordenador pedagógico, norteando, inclusive, o Projeto Político Pedagógico de cada uma das unidades educativas da rede.

Esperamos que as Orientações Curriculares continuem a provocar, nos profissionais da RME de Florianópolis, a inquietação necessária que o trabalho educacional exige. E que, assim, as crianças de 0 a 5 anos, nas Creches e NEIs, possam viver intensa e plenamente suas infâncias a partir de um trabalho pedagógico intencional.



Parte I

Diretrizes Educacionais -
Pedagógicas para rede Municipal
de Educação Infantil de
Florianópolis

Diretrizes Educacionais - Pedagógicas para a Educação Infantil¹

Eloisa Acires Candal Rocha
Universidade Federal de Santa Catarina
Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação da Pequena Infância

A intensidade dos estudos, dos debates e a acumulação das experiências educativas no âmbito da educação infantil em Florianópolis, representam, em alguma medida, aquele que tem sido o movimento nacional em torno da definição das orientações educativas para as crianças de zero a seis anos. Contudo, não há dúvida de que em Florianópolis existem significativos diferenciais no que diz respeito à organização do sistema, ao grau de formação inicial e continuada dos profissionais e, principalmente, em relação ao nível de mobilização alcançado neste coletivo frente a algumas das principais questões e desafios teórico-práticos gerados nos espaços públicos de educação infantil.²

Desde a definição dos “Princípios Pedagógicos para a Educação Infantil” (2000), no documento orientador da rede municipal, que resultou de um amplo processo de discussão, muitas têm sido as demandas teóricas e práticas, o que vem exigindo continuidade no processo de reflexão e de debate coletivo, no sentido de orientar e apoiar a tomada de decisões que, tanto direta como indiretamente, definem o trabalho educativo nas creches e núcleos de educação infantil do município.

Nesse texto pretendemos retomar algumas daquelas bases pedagógicas já definidas com o intuito de ampliar e esclarecer aspectos centrais das orientações apresentadas em

¹ O termo “educacional-pedagógico” é utilizado por Maria Lúcia Machado para explicitar as diferentes dimensões destas bases no plano político, institucional e pedagógico propriamente dito (com caráter de intencionalidade definida, planejada e sistematizada da ação junto à criança), que ao meu ver integram a definição dos Projetos Políticos Pedagógicos nas unidades de E.Infantil. Outros autores optam por denominar estas bases ou orientações como propostas, programa pedagógico ou curricular. Ver em MEC/COEDI, 1996)

² Agradeço o profícuo debate com a equipe da coordenação da Educação Infantil no ano de 2007 e a indicação de tópicos para aprofundamento. Agradeço também aos profissionais da rede com os quais tenho convivido de forma mais próxima nos ciclos de debate do NUPEIUN, nos estágios do curso de Pedagogia e através das pesquisas, que abrem o diálogo e nos permitem confrontar e ampliar pontos de vista sobre a realidade. Espero que neste texto, que busca sistematizar os caminhos de um debate, ter conseguido ser minimamente fiel às suas contribuições.

documentos anteriores. Referiremos-nos especialmente à função social da educação infantil, aos núcleos da ação pedagógica e as implicações desses aspectos para uma definição do caráter da docência, ou seja, do papel das professoras e professores.

Na difícil tarefa de ter que selecionar, dentro dos limites de espaço e tempo que o momento comporta, em busca dos objetivos que nos propuzemos atingir, resolvemos, inicialmente, retomar, como referência, as próprias deliberações definidas pelas “Diretrizes para a Educação Infantil Nacional”, relativas às propostas pedagógicas e seus fundamentos, expressas em caráter mandatário:

I – As Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil devem respeitar os seguintes Fundamentos Norteadores:

- a) Princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum;*
- b) Princípios Políticos dos Direitos e Deveres de Cidadania, do Exercício da Criticidade e do Respeito à Ordem Democrática;*
- c) Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, da Ludicidade e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais.*

Neste sentido, reafirma-se o reconhecimento da especificidade da educação infantil como primeira etapa da educação básica, cuja função sustenta-se no respeito aos direitos fundamentais das crianças e na garantia de uma formação integral orientada para as diferentes dimensões humanas (lingüística, intelectual, expressiva, emocional, corporal, social e cultural), realizando-se através de uma ação intencional orientada de forma a contemplar cada uma destas dimensões como núcleos da ação pedagógica.

O desenvolvimento das experiências educativas com as bases acima expostas depende de uma organização pedagógica cuja dinâmica, ou se preferirem, metodologia, se pautar na intensificação das ações das crianças relativas aos contextos sociais e naturais, no sentido de ampliá-los e diversificá-los, sobretudo através das interações sociais, da brincadeira e das mais variadas formas de linguagem e contextos comunicativos. Consideramos que estas formas privilegiadas pelas quais as crianças expressam, conhecem, exploram e elaboram significados sobre o mundo e sobre sua própria identidade social, indicam a impossibilidade

de organizar e planejar de forma separada e parcial cada um dos diferentes núcleos da ação pedagógica na educação infantil. .

Nesta direção, a apropriação dos sistemas simbólicos de referência exige, essencialmente, considerar as crianças como ponto de partida, inseridas, como não poderia deixar de ser, no âmbito de uma infância determinada. A responsabilidade de dirigir o desenvolvimento da ação educativa envolve, para nós, um compromisso com o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças a partir da ampliação das experiências próximas e cotidianas em direção à apropriação de conhecimentos no âmbito mais ampliado e plural, porém, sem finalidade cumulativa ou com caráter de terminalidade em relação à elaboração de conceitos.

A necessidade de darmos visibilidade aos núcleos da ação, como forma de orientar a organização do trabalho diário junto às crianças, não prescinde da afirmação de uma pedagogia que tome a infância como um pressuposto; que reconheça as crianças como seres humanos concretos e reais, pertencentes a contextos sociais e culturais que as constituem. Enquanto construção social, a infância deve ser reconhecida em sua heterogeneidade, considerando fatores como classe social, etnia, gênero, religião, como determinantes da constituição das diferentes infâncias e de suas culturas.

Neste sentido, cabe ainda destacar que o projeto educacional- pedagógico é mais amplo e exige a definição dos processos de organização e estrutura que viabilizarão o cumprimento das funções sócio-educativas da educação infantil: o espaço e os materiais, os mecanismos de relação com as famílias e os processos de formação dos profissionais, etc.

Comprometida com a direção explicitada até aqui, uma orientação pedagógica para a infância (e para a educação infantil) definirá seus projetos educacionais-pedagógicos tendo em vista o cumprimento da função educativa de ampliação, diversificação e sistematização das experiências e conhecimentos das crianças.

O desafio para a constituição e consolidação de uma Pedagogia da Infância³ tem nos

³ Referimo-nos aqui a uma Pedagogia da Infância como um campo mais amplo, que inclui a Educação Infantil e as especificidades que constituem as instâncias educativas para as crianças antes da entrada na escola de ensino fundamental, mas que pode não se restringir a este âmbito, na medida em que pensar a educação da infância não se restringe a uma delimitação etária.

exigido - sobretudo a partir da acumulação científica e da diversificação das práticas pedagógicas em âmbito local e nacional - retomarmos criticamente as bases educacionais e pedagógicas orientadoras para a educação infantil a partir de uma perspectiva social, histórica e cultural da criança, da infância e de sua educação.

É nesse sentido que entendemos a dimensão dos conhecimentos na educação das crianças pequenas. Estabelecem-se numa relação extremamente vinculada aos processos gerais de constituição da criança, uma vez que toda e qualquer aprendizagem é conseqüência das relações que as crianças estabelecem com a realidade social e natural no âmbito de uma infância situada.

Por uma Pedagogia da Infância

A consolidação de uma Pedagogia da Infância (e não uma Pedagogia da Criança, tal com nas pedagogias liberais) exige, portanto, tomar como objeto de preocupação os processos de constituição do conhecimento pelas crianças, como seres humanos concretos e reais, pertencentes a diferentes contextos sociais e culturais também constitutivos de suas infâncias. A construção deste campo poderá diferenciar-se na medida em que considere as diferentes dimensões humanas envolvidas na construção do conhecimento e os sujeitos históricos “objetos” da intervenção educativa e supere uma visão homogênea de criança e infância, que segundo Sarmiento e Pinto (1997), só pode ser consideradas se pensarmos no fato da infância ser constituída por seres humanos de pouca idade. Desvelar o que conforma e dá forma às diferentes infâncias exige considerar as próprias crianças nesta dimensão social

Uma Pedagogia comprometida com a infância necessita definir as bases para um projeto educacional-pedagógico para além da “aplicação” de modelos e métodos para desenvolver um “programa”. Exige antes conhecer as crianças, os determinantes que constituem sua existência e seu complexo acervo lingüístico, intelectual, expressivo, emocional, etc., enfim, as bases culturais que as constituem como tal.

Exige dar atenção às duas dimensões que constituem sua experiência social, o entorno social e as experiências das crianças como agentes e como receptores de outras

instâncias sociais, definidas, portanto, no contexto das relações com os outros.

Numa perspectiva assim definida, a identificação dos núcleos da ação pedagógica nos permite retomar um detalhamento dos seus conteúdos de ação⁴, de forma a orientar os objetivos gerais de cada núcleo e suas conseqüências para a prática docente. São eles:

- **Linguagem: gestual- corporal, oral, sonoro-musical, plástica e escrita.**

A linguagem tem um lugar central no desenvolvimento dos núcleos de ação uma vez que a função simbólica representa a base para o estabelecimento das relações culturais e de compartilhamento social. Compreender o mundo passa por expressá-lo aos outros, envolve comunicação e domínio dos sistemas simbólicos já organizados na cultura. A diversificação das linguagens objetiva: 1. a expressão e as manifestações das culturas infantis em relação com o universo cultural que lhe envolve; 2. o domínio de signos, símbolos e materiais; 3. a apreciação e a experiência literária e estética com a música (na escuta e produção de sons, ritmos e melodias); com as artes plásticas e visuais (na observação, exploração e criação, no desenho, na escultura, na pintura, e outras formas visuais como a fotografia, o cinema, etc.); 4. com a linguagem escrita, no sentido de uma gradual apropriação desta representação (no momento, com ênfase na compreensão de sua função social e suas estruturas convencionais em situações reais) em que se privilegie a narrativa, as histórias, a conversação, apoiadas na diversificação do acesso a um repertório literário e poético.

⁴O termo: conteúdo da ação é definido aqui com o objetivo de detalhar os núcleos/âmbitos da ação pedagógica, diferente do conteúdo curricular da escola tradicional, por não constituir-se nesta etapa educativa, por um programa disciplinar, com fins de estabelecer um padrão de terminalidade e conclusão de apropriação conceitual. Visa aqui estabelecer e dar visibilidade para os diferentes âmbitos pedagógicos que orientam a ação docente na direção da atividade infantil.

- **Relações Sociais e Culturais: contexto espacial e temporal; identidade e origens culturais e sociais.**

O núcleo que constitui as relações sociais e culturais evidencia de forma mais clara a impossibilidade de desenvolver uma ação pedagógica que isole cada um dos núcleos de ação. Seu objetivo se pauta na identidade pessoal-cultural, no reconhecimento das diferentes formas de organização social, no respeito à diversidade, nas manifestações culturais e normas de funcionamento grupal e social, na ética da solidariedade e tolerância através de experiências de partilha em espaços de vida social, relacionando as formas conhecidas com as diferentes das suas, as do presente com as do passado, as próximas com as distantes, etc.

- **Natureza: manifestações, dimensões, elementos, fenômenos físicos e naturais**

Neste núcleo situa-se todo o conjunto de experiências que darão a base para a apropriação dos conhecimentos sobre o mundo natural, incluindo as intervenções humanas sobre ele. A ação pedagógica aqui se baseia na exploração, na descoberta, nas primeiras aproximações com as explicações científicas pautadas na manipulação, na observação, no uso de registros básicos de medidas e mensurações, nas pesquisas de campo, comparações em situações de brincadeira, construções com diferentes materiais e com os elementos da natureza, controle do ritmo temporal e relações matemáticas.

Não seria demais enfatizar, nesse âmbito, que conhecer as crianças nos permite aprender mais sobre as maneiras como a própria sociedade e a estrutura social dão conformidade às infâncias; aprender sobre o que elas reproduzem das estruturas e o que elas produzem e transformam; sobre os significados sociais que estão sendo socialmente aceitos e transmitidos e sobre o modo como mais particularmente as crianças – como seres humanos novos, de pouca idade – atuam na produção cultural e na transformação dos sistemas simbólicos com base nas relações sociais. (James, Jenkes, Prout; 1998).

Insistimos nisso, porque experiências anteriores de estabelecimento de orientações para sistemas públicos de educação nas quais tivemos a oportunidade de participar,

mostraram que, pela força das representações e práticas conservadoras, especialmente num momento histórico em que as políticas neoliberais exigem a definição de competências mínimas em todos os níveis de ensino, há uma tendência de descolar o trato com os conteúdos do processo de constituição social dos sujeitos de pouca idade. Tal tendência tem nos levado a prescrever muita cautela em indicar conteúdos específicos para trabalhar na faixa etária de 0 a 6 anos. Mesmo quando redefinidos e reorientados conforme procuramos explicitar aqui, percebemos um risco enorme no sentido de enquadramento como programa curricular. Insistimos, então, em manter um alerta vermelho neste particular!

Relações Pedagógicas

A auscultação⁵ das crianças coloca-se como primordial para esta reorientação. Implica em desdobramentos na prática pedagógica que, associada ao conhecimento sobre os contextos educativos, permite um permanente dimensionamento das orientações e da tomada de decisão dos professores sobre os núcleos a serem privilegiados a cada momento e as práticas pedagógicas correspondentes. A aproximação às crianças e às infâncias concretiza um encontro entre adultos e a alteridade da infância e exige que eduquemos o nosso olhar, para rompermos com uma relação verticalizada, de subordinação, passando a constituir relações nas quais adultos e crianças compartilham amplamente suas experiências nos espaços coletivos de educação, ainda que com patamares inevitavelmente diferenciados.

É importante salientar que não temos o entendimento que seja possível eliminar a hierarquia entre saberes. Compreendemos, contudo, que não há saber em geral e nem ignorância em geral. Nesse sentido, entre os saberes e as ignorâncias que todos somos portadores e o reconhecimento do outro como igual a mim pela sua humanidade (e, portanto,

⁵ Para uma simples ampliação do sentido semântico, *ausculta* redefine nossa ação, não como uma mera percepção auditiva ou recepção da informação – envolve a compreensão da comunicação feita pelo outro. Inclui a recepção e a compreensão, que, principalmente neste caso – a expressão do outro/criança orienta-se pelas próprias intenções colocadas nessa relação comunicativa – e lembremos que, quando o outro é uma criança, a linguagem oral não é central e nem única, ela é fortemente acompanhada de outras expressões corporais, gestuais e faciais.

tão digno de ser levado em conta como eu), acreditamos ser possível, sim, constituir uma relação de horizontalidade verdadeiramente interessada em superar em si a ignorância que tem do conhecimento do outro. Nesse diálogo poderão haver complementaridades ou contradições. O que cada saber contribui para tal diálogo é o modo como orienta uma dada prática na superação de uma dada ignorância, ou, como se refere SANTOS, “...o confronto e o diálogo entre saberes é o confronto e o diálogo através do qual práticas diferentemente ignorantes se transformam em práticas diferentemente sábias.” (2005, p. 107)

A construção de estratégias comunicativas nesta direção coloca-se como base para o estabelecimento de relações de troca cultural de sentido horizontal de compartilhamento, necessário para a compreensão de pontos de vista diferentes, mas que convivem num mesmo espaço e tempo – seja nas situações de investigação, seja nas ações de intervenção sócio-educativas.

No entanto, o que as crianças fazem, sentem e pensam sobre a sua vida e o mundo, ou seja, as culturas infantis não têm um sentido absoluto e autônomo ou independente em relação às configurações estruturais e simbólicas do mundo adulto e tampouco é mera reprodução. As crianças não só reproduzem, mas produzem significações acerca de sua própria vida e das possibilidades de construção da sua existência concreta.

Esses pressupostos acarretam, portanto uma tomada de posição, sobretudo no que se refere à participação infantil. Deixar as crianças falarem não é suficiente para o pleno reconhecimento de sua inteligibilidade, ainda que nem isso ainda tenha conquistado no campo científico e da ação; depende de uma efetiva garantia de sua participação social, da construção de estratégias, em especial no âmbito das instituições educativas da qual fazem parte e que têm representado espaços e contexto privilegiados das vivências da infância.

Esta perspectiva de uma pedagogia pautada nas relações permite outras configurações à dinâmica da educação infantil, como afirmam as autoras Bondioli e Mantovani:

Através das trocas sociais, isto é, através das relações que progressivamente se entrelaçam e se aperfeiçoam entre a criança sozinha e os adultos – e entre as crianças no grupo de jogo – cria-se um conjunto de significados compartilhados, uma espécie de história social que é típica de uma determinada creche em um

período específico, constituindo pelo conjunto das rotinas (que criam expectativas), pelas regras, pelas divisões temporais (que criam ritmos reconhecíveis), permitindo, assim, também o gosto pelo imprevisto, pelos significados e pelas funções que os objetos e pessoas assumem naquele contexto particular. (1998, P. 29)

E para citar um estudo recém concluído entre nós, SCHIMITT (2008) também afirma ao estudar as relações sociais dos bebês em creche que :

A referência de outras relações é importante ainda para o esclarecimento de que não se pretende hiperbolizar ou isolar as ações dos bebês, como se fossem originárias em si, mas afirmar que na medida em que vão se constituindo socialmente, formando a sua subjetividade na relação com adultos e no universo cultural mais amplo traz elementos dessa formação no encontro com seus pares, desde cedo. (2008, p. 58-59)

Função educativa da Educação Infantil

Definidas as funções sociais e as bases educacionais - pedagógicas para a educação infantil, resta ainda esclarecer alguns pontos relativos às conseqüências para a definição do papel dos profissionais e da docência na educação infantil.⁶

As afirmativas indicadas descartam desde logo qualquer conseqüência identificada com uma isenção da atuação docente, da sistematização e da organização da ação pedagógica e, é óbvio, com qualquer limite ao rigor da formação dos professores para atuar na educação infantil. Ao contrário, amplia-se a função docente e as exigências formativas quando a ação pedagógica extrapola uma perspectiva simplesmente reprodutora e transmissiva.

Por outro lado, a crítica ao que temos definido como antecipação da escolarização, também não se identifica como vimos até aqui, com qualquer negação da função da formação intelectual das crianças e de apropriação cognitiva de outros saberes.

Para esclarece melhor este ponto retomemos, portanto as bases da psicologia

⁶ Limitaremos-nos aqui a apenas alguns pontos deste tema. Pretendemos apresentar noutra momento um aprofundamento sobre a constituição da docência na Educação Infantil

histórico-cultural de forma a explicitar esta posição de afirmação da especificidade/particularidade da educação infantil.

De acordo com SAMORUKOVA, e LOGUINOVA,

L.S. Vigotski foi o primeiro a colocar a questão referente ao caráter programático do ensino pré-escolar, e fundamentou o princípio da sistematização dos conhecimentos para os pré-escolares, refletidos no programa, assim como também a diferença do programa de ensino pré-escolar em relação ao escolar. Ele analisou o papel do ensino no desenvolvimento da criança pré-escolar e a preparação do mesmo para o ensino na escola, e conclamou a não copiar os conteúdos e métodos de trabalho da escola (1990, p.6)

Esta mesma posição é colocada por Hurtado (2001) quando afirma que este sentido da preparação está longe de aproximação com perspectivas de treinamento ou de antecipação da educação escolar:

(...) quando falamos em preparação da criança para seu ingresso na escola – não nos referimos ao domínio de conhecimentos e procedimentos, habilidade específica para a posterior aprendizagem da leitura e escrita e da matemática como objetivos da educação primária, mas sim de fazer formações mais amplas e necessárias, sem que se negue que esta preparação seja ela também necessária. Trata-se de fazer que a criança forme uma atitude favorável até sua entrada na escola, que nela se tenham formado motivos e interesses para aprender, para conhecer os fenômenos do mundo que a rodeia, que nela se tenha posto a responsabilidade do cumprimento das tarefas ou encomendas, que aceite trabalhar e compartilhar do trabalho coletivo com seu grupo de companheiros. (...) É mais importante que as crianças se interessem em ler, ao gosto de escutar um conto, a satisfação por comunicar-se com os demais, que aprender já alguns fonemas ou grafemas que correspondem a aprendizagem da leitura no primeiro grau. Como se pode ver, se trata de trabalhar aspectos do desenvolvimento e da formação da criança, mais que do que deter-se aos conhecimentos . (2001, p. 19)

Isto determina uma posição contrária àquelas tendências de aceleração que equivocadamente vêm nesse processo uma forma de “garantir” o acesso ao conhecimento e em consequência “democratizar” a educação.

Nesta direção, no mesmo sentido que já temos indicado (Rocha, 1999, 2001; Cerisara,

1998), Hurtado (idem) reafirma que

Possibilitar aos pequenos o desenvolvimento de seu pensamento, o domínio das ações sensoriais em ação com os objetivos do mundo que os rodeia, desenvolvimento fundamental para todas as suas aquisições posteriores e formações cognitivas e intelectuais - a organização de sua experiência social enriquecida para que seja capaz de comunicar-se com os outros, compartilhar suas alegrias, sentir a satisfação pelo bem estar dos outros como se fosse seu próprio, tudo isso como parte de sua formação, constitui um sólido argumento para não aceitar a idéias de uma aceleração artificial do desenvolvimento psíquico infantil e aceitar a concepção da psicologia e da pedagogia de fazer nesta etapa a ampliação e o enriquecimento desse desenvolvimento (p.20)

E alerta ainda:

Isto não se faz mediante um ensino inicial voltado à interrupção da infância e a transformar antes do tempo o pequeno pré-escolar em um escolar antecipado, ao contrário, utilizando ao máximo o enriquecimento da experiência comunicativa da criança com os adultos e coetaneos e a realização de atividades, que além de dar-lhes prazer, constituam para seu desenvolvimento e enriquecimento intelectual, como são o jogo, a construção, o desenho, as atividades plásticas e criativas em geral (p.20)

Retoma-se aqui, portanto, através desses interlocutores citados, o que está na base da teoria do próprio Vygotski, de acordo com MELLO,

À medida que amplia seu olhar ao mundo que a rodeia, o interesse da criança se expande dos objetos em si para sua função social. A imitação dos adultos em suas relações sociais é o objeto do faz-de-conta que se constitui como atividade principal da criança até próximo dos seis anos. Nessa atividade lúdica - não produtiva- são exercitadas funções importantes em processo de desenvolvimento na criança como a memória, a imaginação, o pensamento, a linguagem oral, a atenção, a função simbólica da consciência. Ao se colocar no lugar do outro-adulto que busca representar - é levada a expressar seu comportamento num nível mais elevado de exigência social. Com isso, exercita e aprende, pouco a pouco, a controlar sua vontade e conduta. No faz-de-conta, portanto, amplia seu conhecimento do mundo, organiza e reorganiza seu pensamento, interpreta e compreende os diferentes papéis sociais que percebe na sociedade que conhece.

(MELLO, 2007, p.97)

É também neste sentido que se coloca para os responsáveis pela ação pedagógica a necessidade de conhecer as crianças, observá-las e analisar suas manifestações para compreender o que já possui, suas possibilidades reais e suas necessidades e aspirações e as novas exigências sociais que se colocam para elas. Portanto, a definição dos projetos educacionais - pedagógicos exige tomar as crianças como fonte permanente e privilegiada da orientação da ação.

Inserem-se assim, na docência da Educação Infantil, ferramentas imprescindíveis da ação: a observação permanente e sistemática, o registro e a documentação com forma de avaliar o proposto, conhecer o vivido e replanejar os âmbitos de experiências através de núcleos de ação pedagógica a serem privilegiados e as formas de organização dos espaços dos tempos e dos materiais para estes fins.

Referências Bibliográficas:

BONDIOLI, Anna e MANTOVANI, Susanna (orgs). **Manual de Educação Infantil: de 0 a 3 anos** - uma abordagem reflexiva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

CERISARA, A. B. A Educação Infantil e as implicações Pedagógicas do modelo Histórico-Cultural. **Cadernos CEDES**, p.65-78, n.35, 1998.

HURTADO, Josefina L. **Un Nuevo concepto de Educación Infantil**. Habana, Cuba, 2001.

JAMES, Allison; JENKES, Chris; Prout, Alan. **Theorizing Childhood** Cambridge: Polity Press, 1998.

MELLO, Suely Amaral. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico cultural. **Perspectiva**. Revista do Centro de Educação da universidade Federal de Santa Catarina. V. 25, n. 1. jan/jun, 2007.

ROCHA, Eloísa Acires Candal. **A pesquisa em educação infantil no Brasil trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma Pedagogia da Infância**. Florianópolis:NUP, 1999.

_____.A pedagogia e a educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**. n° 16. ANPED, 2001.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: por uma nova cultura política**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SAMORUKOVA, P.G. e LoguiNova, V.I. **Pedagogia preescolar: metodologia e organización de la educación comunista en el círculo infantil** Tomo II- Editorial Pueblo e Educación, Ministerio da Educación, Habana, Cuba, 1990.

SCHMITT, Rosinete. **Mas eu não falo a língua deles! As relações sociais de bebês em creche**. Florianópolis, 2008. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação), Centro de Educação, UFSC.

Florianópolis, PMF. SME. **Princípios Pedagógicas para a Educação Infantil Municipal**. 2000.

TRISTÃO, Fernanda Carolina. **Ser professoras de bebês; um estudo de caso em uma creche conveniada.** Florianópolis, 2004. Dissertação de mestrado (Mestrado em educação), Centro de Educação, UFSC.

Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA**

RESOLUÇÃO Nº 5, DE 17 DE DEZEMBRO DE 2009 (*)

*Fixa as Diretrizes Curriculares
Nacionais para a Educação Infantil*

O Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais, com fundamento no art. 9º, § 1º, alínea “c” da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131, de 25 de novembro de 1995, e tendo em vista o Parecer CNE/CEB nº 20/2009, homologado por Despacho do Senhor Ministro de Estado da Educação, publicado no DOU de 9 de dezembro de 2009, resolve:

Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil a serem observadas na organização de propostas pedagógicas na Educação Infantil.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil articulam-se com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas na área e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares.

Art. 3º O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.

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, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Art. 5º A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social.

(*) Resolução CNE/CEB 5/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18.

§ 1º É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção.

§ 2º É obrigatória a matrícula na Educação Infantil de crianças que completam 4 ou 5 anos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula.

§ 3º As crianças que completam 6 anos após o dia 31 de março devem ser matriculadas na Educação Infantil.

§ 4º A frequência na Educação Infantil não é pré-requisito para a matrícula no Ensino Fundamental.

§ 5º As vagas em creches e pré-escolas devem ser oferecidas próximas às residências das crianças.

§ 6º É considerada Educação Infantil em tempo parcial, a jornada de, no mínimo, quatro horas diárias e, em tempo integral, a jornada com duração igual ou superior a sete horas diárias, compreendendo o tempo total que a criança permanece na instituição.

Art. 6º As propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios:

I – Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

II – Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

III – Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.

Art. 7º Na observância destas Diretrizes, a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve garantir que elas cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica:

I - oferecendo condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais;

II - assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias;

III - possibilitando tanto a convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto a ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas;

IV - promovendo a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância;

V - construindo 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.

Art. 8º A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.

§ 1º Na efetivação desse objetivo, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem:

I - a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo;

II - a indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança;

III - a participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização;

IV - o estabelecimento de uma relação efetiva com a comunidade local e de mecanismos que garantam a gestão democrática e a consideração dos saberes da comunidade;

V - o reconhecimento das especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas das crianças, promovendo interações entre crianças de mesma idade e crianças de diferentes idades;

VI - os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição;

VII - a acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação;

VIII - a apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América;

IX - o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação;

X - a dignidade da criança como pessoa humana e a proteção contra qualquer forma de violência – física ou simbólica – e negligência no interior da instituição ou praticadas pela família, prevendo os encaminhamentos de violações para instâncias competentes.

§ 2º Garantida a autonomia dos povos indígenas na escolha dos modos de educação de suas crianças de 0 a 5 anos de idade, as propostas pedagógicas para os povos que optarem pela Educação Infantil devem:

I - proporcionar uma relação viva com os conhecimentos, crenças, valores, concepções de mundo e as memórias de seu povo;

II - reafirmar a identidade étnica e a língua materna como elementos de constituição das crianças;

III - dar continuidade à educação tradicional oferecida na família e articular-se às práticas sócio-culturais de educação e cuidado coletivos da comunidade;

IV - adequar calendário, agrupamentos etários e organização de tempos, atividades e ambientes de modo a atender as demandas de cada povo indígena.

§ 3º - As propostas pedagógicas da Educação Infantil das crianças filhas de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, devem:

I - reconhecer os modos próprios de vida no campo como fundamentais para a constituição da identidade das crianças moradoras em territórios rurais;

II - ter vinculação inerente à realidade dessas populações, suas culturas, tradições e identidades, assim como a práticas ambientalmente sustentáveis;

III - flexibilizar, se necessário, calendário, rotinas e atividades respeitando as diferenças quanto à atividade econômica dessas populações;

IV - valorizar e evidenciar os saberes e o papel dessas populações na produção de conhecimentos sobre o mundo e sobre o ambiente natural;

V - prever a oferta de brinquedos e equipamentos que respeitem as características ambientais e socioculturais da comunidade.

Art. 9º As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que:

I - promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;

II - favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;

III - possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;

IV - recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espacotemporais;

V - ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;

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

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

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

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

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

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

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

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

Art. 10. As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo:

I - a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano;

II - utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.);

III - a continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental);

IV - documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil;

V - a não retenção das crianças na Educação Infantil.

Art. 11. Na transição para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental.

Art. 12. Cabe ao Ministério da Educação elaborar orientações para a implementação dessas Diretrizes.

Art. 13. A presente Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, revogando-se as disposições em contrário, especialmente a Resolução CNE/CEB nº 1/99.

CESAR CALLEGARI

Parte II

A Brincadeira





A Brincadeira na Educação Infantil: “nessa ciranda o mundo inteiro é meu, é seu, é meu, é seu...”¹

*[...] tem hora que eu sou quando uma
pedra. E sendo uma pedra eu posso
conviver com os lagartos e os musgos.
Manoel de Barros*

Temos muitas evidências de que a brincadeira é uma das atividades centrais da vida das crianças. No entanto, historicamente as brincadeiras têm sido concebidas de diferentes maneiras: como manifestações naturais, como recreação, como sinônimo de jogo didático. A definição da brincadeira, assim como a distinção entre os termos brincadeira, jogo e brinquedo são bastante complexas e, portanto, difíceis de serem explicitadas. Nesse sentido, optamos por apresentar brevemente a concepção de brincadeira que nos orienta e esclarecer algumas ideias que interferem diretamente no modo como estruturamos espaços e tempos para as crianças brincarem.

¹Trecho da cantiga “Ciranda” de Sandra Peres e Paulo Tatit.

Brincadeira, jogo e brinquedo: o que diferencia estes termos? De acordo com autores como Brougère (1995) e Kishimoto (1994) é muito difícil distingui-los e um movimento interessante é **compreender o sentido a eles atribuídos em diferentes situações**. Essa afirmação dos autores fica clara quando buscamos o significado destas palavras: brincadeira é identificada como “ato ou efeito de brincar; brinquedo; entretenimento; passatempo; divertimento”. Para a palavra brinquedo encontramos “objeto para as crianças brincarem, jogo de criança, brincadeira” e para jogo “atividade física ou mental fundada em sistema de regras que definem a perda ou o ganho; passatempo” (FERREIRA, 1999). Ao analisar os significados encontrados, identificamos pontos de convergência que permitem a utilização, muitas vezes indiscriminada, destes termos, mas nos apoiaremos na literatura específica sobre brincadeira para delimitar alguns conceitos que nos ajudarão a fazer escolhas ao considerarmos a brincadeira no contexto da educação infantil.



Partimos da compreensão que a brincadeira pressupõe aprendizagem social, ou seja, aprende-se a brincar (BROUGÈRE, 1995; 2002). O mesmo ocorre com o jogo, que é uma ação social dotada de significação e, por isso, pode ser tomado como sinônimo da brincadeira. Já o brinquedo aparece como um objeto, qualquer objeto, que possa ocupar o lugar de brinquedo a partir do sentido atribuído pelas crianças; um suporte para a brincadeira². Geralmente a utilização de termos muito específicos ocorre quando há a intenção de fazer referência as suas diferenças e/ou particularidades, como o jogo didático e o jogo livre, termos que expressam concepções diante das quais devemos nos posicionar.



²No texto "O papel do brinquedo no desenvolvimento", Vygotsky (1994) traduz-se o termo brinquedo como sinônimo de brincadeira, embora seja uma importante referência optamos por utilizar o termo brinquedo relacionado ao objeto brinquedo e não a ação social brincadeira.

Em relação ao jogo didático, comumente identificado como aquele que tem por objetivo ensinar algo previamente definido pela professora, queremos chamar a atenção para uma indicação de Brougère (1995). Segundo o autor: “uma atividade de aprendizagem, controlada pelo educador, toma o aspecto de brincadeira para seduzir a criança. Porém, a criança não toma a iniciativa da brincadeira, nem tem o domínio de seu conteúdo e de seu desenvolvimento. O domínio pertence ao adulto, que pode certificar-se do valor do conteúdo didático transmitido dessa forma” (BROUGÈRE, 1995, p. 103). Desse ponto de vista, podemos afirmar que o jogo/brincadeira didático dá contornos à brincadeira que a descaracteriza, pois já não é a interação da criança com o seu contexto social e cultural, mobilizada pela sua intenção de brincar que predominam na brincadeira, mas a intenção do adulto que tem por objetivo o ensino didático.

Essa afirmação não desqualifica a ação das profissionais nos momentos de brincadeira das crianças, nem o potencial de aprendizagem que a brincadeira contém, pelo contrário, busca identificá-los: as profissionais têm o papel de mediar as brincadeiras das crianças, propondo espaços, tempos, participando de algumas brincadeiras, observando-as para melhor conhecer as crianças e os repertórios de conhecimentos e imaginativos, no sentido de ampliar as possibilidades de criação nessas situações, sendo fundamental o planejamento destas situações pelas professoras. Didatizar a brincadeira significa sobrepor os objetivos e estratégias das profissionais aos das crianças, o que de fato descaracteriza o seu caráter lúdico, não de aprendizagem, pois como afirma Wajskop (2005, p. 34): “a brincadeira, como atividade dominante da infância tendo em vista as condições concretas da vida da criança e o lugar que ela ocupa na sociedade, é, primordialmente a forma pela qual esta começa a aprender. Secundariamente, é onde tem início a formação de seus processos de imaginação ativa e, por último, onde ela se apropria das funções sociais e das normas de comportamento que correspondem a certas pessoas”.

Já a utilização do termo “brincadeira livre”, refere-se, correntemente, aos momentos em que as crianças têm liberdade de escolha sobre o que e como brincar. Mas, de acordo com Prado (1998), este “livre” é relativo, já que o espaço e o tempo são delimitados pelos adultos e as crianças agem a partir das condições dadas. Nessa perspectiva, podemos nos questionar: há

brincadeira livre? Considerando o fato de que as crianças estão em espaços institucionalizados estruturados pelos adultos que definem os tempos e espaços a serem utilizados, a resposta é não. Paradoxalmente, o que caracteriza a brincadeira é a liberdade de ação, sempre mediada por artefatos culturais simbólicos e materiais, o que a torna uma arena de ação das crianças.

Relacionado ao termo “livre” aparece o termo “espontânea”, que também merece atenção, tendo em vista que sua utilização remete para uma ação movida unicamente pela iniciativa da criança, o que sabemos que é pouco provável, pois há condicionantes sociais e culturais que definem a brincadeira das crianças. Ao abordarmos a brincadeira enquanto eixo estruturante (e estruturado a partir) das experiências das crianças, essas concepções e escolhas que aqui anunciamos ficarão mais visíveis, principalmente quanto às possibilidades de efetivação nos contextos das instituições de educação infantil.



Temos dificuldade em valorizar as brincadeiras como uma ação social relevante na constituição das experiências e aprendizagens das crianças, por mais que elas nos dêem, o tempo todo, pistas de que a brincadeira é algo fundamental em suas vidas. Quem viveu na infância a experiência de construir pontes, estradas, carrinhos, torres, fogão, de fazer cozinhadinhos com areia, água, toquinhos e elementos diversos encontrados na natureza, deve compreender os sentidos e significados que as crianças atribuem ao brincar e aos pauzinhos de madeira, aos retalhos, às caixas, às pedrinhas, às cordas, aos galhos, aos brinquedos e tantos outros elementos inseridos por elas nas brincadeiras.



Aqui na creche a gente “aprende a brincar”!!!



2002), o bebê começa a se inserir no espaço e no tempo do jogo, primeiramente mais como um brinquedo do adulto. No decorrer dessas situações o bebê vai se tornando um parceiro, assumindo a seu modo, o mesmo papel do adulto. Além dessa iniciação, seus

Os bebês são iniciados na brincadeira pelos adultos com os quais convivem no início de sua vida, um exemplo disso são as brincadeiras de esconder uma parte do corpo, que costumamos fazer com os bebês. Aos poucos, de acordo com o Brougère (1995,



comportamentos advêm das descobertas. A criança aprende desse modo, “[...] a reconhecer certas características essenciais do jogo: *o aspecto fictício, pois o corpo não desaparece de verdade, trata-se de um faz-de-conta; a inversão de papéis; a repetição que mostra que a brincadeira não modifica a realidade, já que se pode sempre voltar ao início; a necessidade de um acordo entre parceiros, [...]*” (BROUGÈRE, 2002, p. 22). A partir dessa compreensão, cabe às profissionais da educação infantil, contribuir efetivamente para a iniciação das crianças na brincadeira, desde que são bebês, interagindo com eles, planejando e estruturando tempos, espaços e materiais apropriados às suas experiências, incentivando seus movimentos de exploração, descoberta e significação nos ambientes da instituição. Deve-se também acompanhar as brincadeiras das crianças, mediante a observação e o registro, no sentido de criar condições para a sua diversificação e/ou reiteração, incluindo elementos que permitam a sua complexificação.

A participação em **brincadeiras com outras crianças** é fundamental à aprendizagem da brincadeira, sendo a instituição de educação infantil um espaço privilegiado para o encontro entre as crianças e para a vivência da brincadeira. Mas, não basta que as crianças partilhem o mesmo contexto, elas precisam dispor de espaços e tempos para a brincadeira, que devem ser previamente planejados pelas professoras, considerando não só a idade das crianças, mas principalmente seus interesses e repertórios e tendo em conta os objetivos que foram delineados para o grupo.



A criança entra progressivamente na brincadeira do adulto, de quem ela é inicialmente o brinquedo, o espectador ativo e, depois, o real parceiro.
(BROUGÈRE, 1995, p. 98)

Na brincadeira entre os pares³, as crianças, mesmo as pequeninhas, têm a oportunidade de experimentar situações diversificadas que lhes conferem a possibilidade de fazer escolhas, apresentar e tornar compreensível ao outro o seu ponto de vista - o que envolve o desenvolvimento do pensamento e da linguagem, lançar mão de conhecimentos elaborados em outras situações - seja mediante a vivência direta ou observação, e reconhecer no outro, características que os aproximam ou distanciam, o que permite que grande parte das crianças elejam seus parceiros privilegiados, rompendo com a idéia naturalizada de que o fato das crianças terem a mesma idade as aproxima em termos de interesses.

No entanto, as profissionais devem estar atentas a esses processos, já que os motivos do distanciamento de alguma criança podem estar vinculados a razões que merecem ser mediadas. Por exemplo, escolher um parceiro para a brincadeira porque ele porta brinquedos que me interessam e excluir outro pelo inverso, pode exigir uma intervenção das profissionais, que atentas aos movimentos das crianças conseguem identificar as situações que exigem uma intervenção, para que nenhuma criança se sinta excluída.

Mostra-se também fundamental planejar encontros regulares entre crianças de diferentes grupos e idades, com a intenção de que possam se tornar parceiros de brincadeira. O processo de aproximação e construção de afinidade entre as crianças - sobretudo de diferentes idades - precisa prever encontros constantes e prolongados, pois esse não é um processo simples, linear e imediato. Ao estarem juntas as crianças começarão a se conhecer, e isso significa observar umas às outras, perceber os modos como brincam, viver disputas e conflitos relacionados aos materiais, enredos, papéis. Nesse processo, com o auxílio das profissionais, as crianças construirão afinidades, aprenderão a negociar e fazer acordos, a experimentar conflitos, a se comunicar, a compartilhar - elementos fundamentais da brincadeira, que permitem que as crianças desenvolvam competências que são a todo o momento convocadas nas relações sociais.

³O termo "pares" não se refere a duplas, mas sim a relação das crianças com outras crianças.

Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento. (VYGOTSKY, 1998, p. 134)



Na interação entre crianças de diferentes idades, as crianças se beneficiam das competências linguísticas, interativas, dentre outras, dos seus pares. As aprendizagens, nessas situações, ocorrem por intercâmbio, deste modo, as crianças podem aprender

umas com as outras comportamentos sociais e obter informações que não dominam, bem como aprender a sutileza das relações, já que as situações de cuidado, a disposição para os tempos e modos de agir do outro são constitutivos dessa interação.

No entanto, a proposição do encontro entre diferentes idades coloca o desafio, irrevogável, do planejamento coletivo, já que as fronteiras entre os diferentes grupos são alargadas e as profissionais assumem a responsabilidade pelas crianças como um todo, ou seja, o aprendizado do coletivo não se limita apenas as crianças, que nas relações que estabelecem “impõem” também aos adultos a tarefa de aprender com as possibilidades e melindres das relações com o Outro.

Ao ampliar seu olhar sobre o contexto social em que está inserida, a criança, que inicialmente se interessa pelos objetos em si expande esse interesse para a sua função social. Imitar os adultos em suas relações sociais torna-se objeto do faz-de-conta, constituindo-se em uma atividade importante da criança. Nessa atividade lúdica, enfatiza

Suely Mello (2007), são exercitadas importantes funções que estão em processo de desenvolvimento na criança: a memória, a imaginação, o pensamento, a linguagem oral, a atenção, a função simbólica da consciência (p. 6).

Esse processo que envolve a manipulação do objeto e o seu uso a partir da sua função social é fundamental de ser considerado pelas profissionais, tendo em vista a familiaridade que as crianças desenvolvem com os objetos a partir do momento que os têm a sua disposição. Sendo assim, devemos disponibilizar objetos diversificados às crianças, desde os bebês, já que mesmo que eles não os utilizem em sua função social, o fato de poder explorá-los lhes permite adquirir maior domínio sobre o objeto, o que por sua vez pode tornar mais rica a experiência com o mesmo objeto em uma situação de seu uso contextualizado.

Um exemplo dessa questão refere-se à disposição de brinquedos para os bebês e de objetos de uso cotidiano com diferentes materiais e texturas como sugerem Goldschmied e Jackson (2006) ao propor o “cesto dos tesouros”. Segundo as autoras os bebês devem experimentar diferentes sensações e explorar os objetos de diversos modos, para tal elas propõe a organização de pequenos cestos contendo objetos de uso cotidiano de materialidades diversas. Os objetos devem provocar a curiosidade e interesse das crianças por meio de: “tato: textura, formato, peso; olfato: uma variedade de cheiros; paladar: tem um alcance mais limitado, porém possível; audição: sons como o de campainhas, tilintar, batidas, coisas sendo amassadas; visão: cor, forma, comprimento brilho” (GOLDSCHMIED, JACKSON, 2006, p. 125). Alguns objetos sugeridos para compor o cesto são objetos naturais como conchas grandes, pinhas, pedra-pomes, seixos grandes, limão; objetos feitos de materiais naturais como bola de fios de lã, pequenos cestos, pincel de barba; objetos feitos de madeira como chocalhos, pequeno tambor, castanholas, colher ou espátula; objetos de metal como sinos, forminhas, campainha de bicicleta, espremedor de alho, molho de chaves, triângulo de metal e objetos feitos de couro, têxteis, borracha e pele como bola de borracha; bola de tênis, bolsinha de couro, saquinhos de pano contendo lavanda, alecrim, tomilho, cravos-da-índia; objetos de papel e papelão como cilindros de papelão, pequenas caixas de papelão e papel impermeável. Objetos plásticos são tidos como desnecessários ao cesto dos tesouros, já que as crianças convivem com esse tipo de material na maioria dos objetos que manipulam.

Para a exploração dos objetos o ambiente deve ser organizado de modo seguro, de preferência com colchões como base e/ou almofadas para encosto e o número de bebês a explorar o cesto deve ser no máximo três. A presença de uma profissional é fundamental, pois ela deve observar os modos que as crianças exploram os objetos e só intervir em situações de conflito, que indiquem essa necessidade, ou de manipulação que possa implicar em risco para o bebê.

Considera-se que a diversidade de materiais, principalmente os não industrializados, estejam também à disposição das crianças maiores. Quanto mais diverso os materiais disponíveis para as crianças compor as suas brincadeiras maior será a possibilidade delas enriquecerem esses momentos de modo que se apropriem de novos conhecimentos.

O brincar envolve corpo e mente, e possibilita experiências e trocas culturais diversas entre as crianças. Ao brincar as crianças observam, se movimentam, exploram objetos e espaços, tornam-se outros (animais, pessoas, seres diversos), inventam, conversam, criam cenários e contextos. Muitas emoções, prazer, conflitos, curiosidade e expressividade estão presentes no brincar.

A brincadeira é um dos pilares das culturas da infância, uma atividade social significativa, basilar na nossa constituição humana. Para as crianças a brincadeira é uma importante forma de ação social para a construção das suas relações e formas - coletivas e individuais - de interpretação do mundo.

A criança adquire, constrói sua cultura lúdica brincando. É o conjunto de sua experiência lúdica acumulada, começando pelas primeiras brincadeiras de bebê, que constitui sua cultura lúdica. Essa experiência é adquirida pela participação em jogos com outras crianças. (BROUGÈRE, 1998, p. 26)



Brincar, afirma Ferreira (2004, p. 84), é um dos meios das crianças realizarem e agirem no mundo, não somente para se preparar para ele, mas utilizando-o como recurso comunicativo, participando na vida cotidiana pelas versões da realidade produzidas na interação social, atribuindo significado às ações. Então, *brincar*, segundo a autora, é parte integrante da vida social e é um processo interpretativo com uma textura complexa, onde fazer realidade requer negociações do significado, conduzidas pelo corpo e pela linguagem. Ainda que a brincadeira não tenha como objetivo a preparação para um momento futuro, já que a criança quando brinca não objetiva dominar uma determinada situação ou papel para mais tarde desempenhá-lo de modo mais qualificado, é inegável que ao brincar as crianças experimentam situações que de outro modo não experimentariam e que adquirem competências sociais que serão convocadas em outros momentos. O desafio que se coloca é observar as brincadeiras das crianças e dar visibilidade a esses processos que são complexos e fundamentais ao seu desenvolvimento.

Embora se constate que muito do brincar se inspira no mundo adulto, é um equívoco supor que se trata de uma mera reprodução ou réplica grosseira da vida adulta. [...] apesar de considerar que nas suas brincadeiras elas podem repescar os temas e representar os papéis e as formas de relação que observam e experimentam no/com o mundo adulto, [...] elas são seletivas nos modos como os apreendem e interpretam, e expressam a sua diferença [...] pelos significados, performances e usos sociais criativos, transformadores ou transgressores que lhes investem. [...] elas, colectivamente, ao reconstruírem conceptualmente o contexto físico, durante ou para as suas brincadeiras, bem como aspectos da vida social adulta, não só aumentam o seu conhecimento dela em termos do contexto presente como, simultaneamente, se apresentam nas suas próprias realidades sociais (FERREIRA, 2004, p. 85).





Vamos construir “edifícios de fantasia”?

Vygotsky (1987; 1994) destaca a atividade criadora como condição de todos os seres humanos inseridos na cultura. Segundo o autor, na infância os processos criadores se estruturam, sobretudo, na brincadeira, sendo produto de um tipo de impulso criativo que possibilita ao sujeito reordenar o real em novas combinações, provenientes de elementos extraídos da



realidade, pois tanto a atividade lúdica quanto a atividade criativa surgem marcadas pela cultura e mediadas por outros sujeitos com quem o sujeito se relaciona. Isso significa que a atividade criadora da imaginação se encontra em relação direta com a riqueza e a variedade da experiência acumulada⁵ pelo ser humano, porque esta experiência é o material com o qual constrói seus edifícios de fantasia.

A imaginação é explicada por Vygotsky, como atividade humana, não como uma faculdade dada *a priori*, que tem como base as experiências, ou seja, a imaginação é elaborada a partir das bases culturais, pela elaboração simbólica dos seres humanos a partir das suas interações com o entorno cultural.

Evidencia-se, portanto, a necessidade de propormos experiências diversas às crianças no

⁴ Expressão utilizada por Vygotsky (1987) no ensaio intitulado “La imaginación e el arte em la infancia”.

⁵ Conceito proveniente da teoria desenvolvida por Vygotsky (1994; 1999), que atribui à educação o papel insubstituível da apropriação da “experiência culturalmente acumulada”.

cotidiano, que rompam com práticas que padronizam e uniformizam suas produções e possibilitem a construção de seus edifícios de fantasia. De acordo com Vygotsky (1994), ao brincar as crianças realizam desejos que não seriam realizáveis, criando situações imaginárias ligadas ao campo do significado. Desse modo libertam-se da percepção imediata dos objetos ou da situação que as afeta de imediato. Descobrem que ora podem ser mamãe, ora leão, ora motorista, entre tantos outros personagens e objetos, como avião, trem, e que um pedaço de madeira na brincadeira pode virar ora mamadeira para o bebê, ora sabonete, ora telefone...

Os brinquedos e brincadeiras são, portanto, muito importantes para a criação do imaginário,

que só se desenvolve quando se dispõe de experiências que se reorganizam, sendo o imaginário fundamental para a produção simbólica das crianças, que as permite acessar as produções culturais mais amplas, reproduzi-las e produzir cultura. A riqueza de elementos diversos, provenientes de experiências e saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, constituirão o banco de dados de imagens culturais utilizados nas situações interativas.



Essa concepção nos remete para outra bastante importante, a imaginação nem sempre se desenvolve pelo o que experienciamos diretamente, ou seja, ao interagirmos com alguém que tendo vivido uma experiência ou tendo acesso às informações relativas à uma experiência a partilha conosco, o que permite que bases para a criação também se estabeleçam. Isso é

bastante visível em situações em que são narradas histórias, com enredos e cenários que não conhecemos, mas que nossa imaginação permite criar pelo intermédio de outrem.

No sentido da ampliação das experiências, não podemos esquecer a importância da aproximação às **brincadeiras infantis tradicionais**, assim como aos **materiais e brinquedos**



utilizados nessas brincadeiras. Para Piacentini (2007) a curiosidade infantil, mesmo daquelas crianças que têm grande familiaridade com brinquedos eletrônicos, “[...] tem a possibilidade de se derramar e expandir numa às vezes não mais familiar, mas sempre saudável expressão de uma interioridade que se projeta na força da magia anunciada nas bolinhas de vidro ou no batizado da boneca, nos carrinhos de roda ou na

perna-de-pau, no menino-boi que toca o engenho de farinha de mandioca ou no cavalinho de bambu” (p. 1).

Ainda que as brincadeiras tradicionais façam parte da cultura popular e sua transmissão, comumente, ocorra oralmente de geração para geração, Kishimoto (2010) chama a atenção para o fato de que imagens sociais dos tempos passados perdem-se, guardadas em gavetas que não foram mais abertas, em virtude dos modos de vidas atuais impossibilitarem a transmissão oral nos espaços públicos; o que responsabiliza as instituições de educação infantil no sentido de tornar disponíveis o acervo cultural dos contos, lendas, brincadeiras tradicionais que dão conteúdo e enriquecem a expressão imaginativa da criança.



A brincadeira: uma experiência que exige planejamento constante

A brincadeira, assim como as demais experiências das crianças, deve ser proporcionada nas instituições de educação infantil de modo lúdico, pleno, significativo e complexo. O direito das crianças de interagir, fazer explorações, experimentações, de tomar decisões e fazer escolhas, precisa ser assegurado nas práticas que envolvem essa, que é a principal linguagem da infância.



Ao observarmos e refletirmos sobre os repertórios de brincadeiras e os modos como as crianças do grupo em que atuamos brincam, podemos obter indicativos para o planejamento de tempos, espaços que favoreçam o brincar. Tal movimento possibilita a valorização e a reflexão sobre as experiências lúdicas das crianças, e uma ação **intencional no sentido de respeitá-las, ampliá-las e diversificá-las**. Conceber a brincadeira - em uma perspectiva pedagógica - exige proposição por parte das professoras de práticas de **observação, registro e análise sistemáticos**. Isso significa que a brincadeira é entendida enquanto escolha da criança, mas que cabe às profissionais criar condições adequadas para que as crianças brinquem, seja sozinhas se for a sua escolha, com objetos, com pares da mesma idade, de outras idades ou com os adultos. Identificar a brincadeira como pedagógica não significa didatizar a brincadeira, utilizando-a como meio para atingir algum objetivo de ensino por parte da professora, mas reconhecer todas as potencialidades (de conhecimento, de construção simbólica, de interação, de produção cultural, etc) que existem na brincadeira e que acima de tudo, ela é um direito e uma atividade valorizada pela criança.

Assim, apresentamos alguns indicativos que podem contribuir para a construção de um olhar em direção às brincadeiras das crianças, com o objetivo de aprofundar nosso conhecimento sobre as mesmas e planejar tempos e espaços apropriados a sua concretização. Deve-se observar e analisar como os bebês interagem e se expressam quando as professoras propõem brincadeiras, como interagem e se expressam entre si, quando se relacionam com crianças maiores durante situações de brincadeira, em



relação aos espaços, materiais e brinquedos disponibilizados.

Também deve-se estar atento a quais espaços e materiais provocam a curiosidade e a ação dos bebês e das crianças maiores, buscando perceber se brincam com os elementos que estão disponíveis, como brincam e do quê brincam. Outras questões fundamentais para a consideração da brincadeira das crianças pequenas no planejamento é identificar que relações estabelecem durante a brincadeira, que papéis assumem, que usos fazem dos objetos, quais seus espaços preferidos e como estruturam o espaço para brincar.

A professora tem um papel muito importante ao selecionar os suportes que dispõe às crianças, sejam esses suportes materiais (objetos, brinquedos) ou imateriais (histórias, músicas, filmes etc.), que provocam e dispõem elementos para as brincadeiras das crianças, sempre considerando que é importante conhecer os elementos culturais que estão presentes nas brincadeiras das crianças, mas que a sua ampliação ou re-significação também dependerão das escolhas da professora no momento em que elabora o seu planejamento. Por exemplo, se a professora observa que ao brincar as crianças reproduzem estereótipos de gênero, ela pode intencionalmente organizar espaços com elementos que provoquem as crianças a externalizarem seu ponto de vista, para que outras crianças, ou mesmo para que ela, possa mediar esse posicionamento, ou ainda mais pontualmente apresentar uma história, um vídeo que traga para as crianças outros referenciais e as ajudem a elaborar outros conceitos em torno desses estereótipos.

Os processos de observação e reconhecimento dos interesses das crianças exigem um acompanhamento contínuo das profissionais, que à medida que se aproximam das experiências das crianças podem incluir elementos que as provoquem a viver outras situações. Uma questão importante é considerar que nem todas as crianças se interessarão pelos mesmos repertórios, geralmente em um único grupo de crianças há uma grande diversidade de interesses, o que exige que além da ampliação de referenciais, haja também uma diversificação, no sentido de atender as diferentes expectativas, bem como oferecer possibilidades de escolha às crianças.



Alguns modos de atuação das professoras/profissionais na brincadeira:

- Planejar e criar condições para a realização de brincadeiras nos espaços internos e externos das instituições de educação infantil, articulando as proposições da professora do grupo com as professoras e professores de educação física;
- Organizar os diversos espaços (hall/refeitório, corredor, parque, salas, dentre outros) com brinquedos, materiais e estruturas diversas, provocadores da brincadeira, da imaginação e da fantasia;
- Participar - observando atentamente ou na condição de propositor ou participante coadjuvante, das experiências lúdicas, das descobertas e brincadeiras das crianças;
- Organizar espaços e tempos para que os bebês brinquem entre si, dispondo diferentes tipos de brinquedos, não só os de encaixar e montar, mas também brinquedos utilizados em situações de faz-de-conta e do cotidiano, que provoquem diferentes formas de manipulá-los. Também prever tempos para os bebês brincarem com crianças de diferentes idades e com as profissionais;
- Incentivar os bebês a explorar os espaços e materiais estruturados para suas experiências lúdicas; dentre eles o parque;
- Acompanhar de modo atento, registrando (por meio da escrita e quando possível de áudio, vídeo, fotografia) as experiências de descoberta dos bebês e das crianças e de modo contínuo os repertórios de suas brincadeiras;
- Verificar e requerer as condições institucionais - relativas aos tempos, brinquedos, materiais e espaços - para que o brincar se constitua numa atividade significativa, diversificada e complexa para todas as crianças;
- Promover o acesso constante das crianças a livros diversos, músicas, repertórios artísticos e culturais variados, com a intenção de ampliar seus repertórios lúdicos, culturais, imaginários, os quais alimentarão seus repertórios de brincadeiras;
- Oportunizar tempo livre às crianças para suas criações e brincadeiras, no encontro com seus pares e com outras crianças de diferentes idades;
- Considerar e incentivar a participação das crianças na organização das brincadeiras, auxiliando-as sempre que houver necessidade (disponibilizando materiais e ajudando a viabilizar a construção das estruturas necessárias às brincadeiras);

- ④ Disponibilizar permanentemente brinquedos e materiais diversos às crianças, guardá-los em locais de livre acesso a elas (em estantes baixas, dentro de caixas identificadas, com tamanho e peso que permitam que as próprias crianças as manipulem etc) e com uma estética que convide à brincadeira;
- ④ Valorizar os modos como as crianças organizam os brinquedos, materiais, objetos, espaços;
- ④ Arranjar e verificar se os materiais, espaços e tempos prevêm e incentivam a brincadeira e a possibilidade das crianças escolherem, experimentarem e estruturarem de forma segura materiais e brinquedos, mesmo sem a presença direta dos adultos;
- ④ Buscar respeitar o tempo necessário à produção e organização das brincadeiras das crianças, prevendo-o no planejamento;
- ④ Em caso de interrupção da brincadeira, assegurar às crianças que desejem continuá-la sua retomada e continuidade, procurando manter e respeitar a organização dos espaços realizados por elas;
- ④ Compartilhar com as crianças e suas famílias os registros das explorações, descobertas e brincadeiras das crianças;
- ④ Ter uma postura que evidencie valorização, interesse e respeito pelas experiências lúdicas e brincadeiras das crianças, sendo que a observação e análise dos registros das suas brincadeiras podem disponibilizar importantes indicativos quanto à postura das profissionais frente às ações das crianças;
- ④ Garantir, às crianças com necessidades especiais, a acessibilidade aos espaços, materiais, objetos, brinquedos, de modo a permitir sua condição de sujeitos ativos e a ampliar suas possibilidades de ação nas brincadeiras, isso se torna possível à medida que o espaço é estruturado considerando a diversidade de necessidades das crianças, que os objetos atendam as suas demandas e que as relações com as crianças sejam mediadas de modo cuidadoso pelas profissionais;
- ④ Disponibilizar e ajudar as crianças a descobrirem novas possibilidades de brincadeira, a estruturar cenários e criar brinquedos com materiais recicláveis (sucatas), vestimentas e construções diversas;
- ④ Colecionar e construir com as crianças materiais variados para suas brincadeiras (tocos de madeira, pedras, conchas, materiais recicláveis, objetos “papietados” etc);
- ④ Propor experiências com brinquedos e brincadeiras tradicionais, assim como o acesso a imagens e narrativas que possibilitem o conhecimento e a valorização de contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América. Essas proposições exigem pesquisa e estudo

por parte das professoras e devem ser propostas ao longo do ano, e modo articulado às demais proposições;

- ④ Possibilitar e planejar brincadeiras nos espaços externos da instituição, disponibilizando brinquedos e materiais diversos, assim como experiências com água, areia, pedrinhas, gravetos e outros elementos da natureza;
- ④ Incentivar, meninos e meninas, desde pequeninhos, a experimentar e compartilhar as mais diversas experiências de brincadeira, propondo brincadeiras, estruturando espaços ricos em possibilidade lúdicas, prevendo tempos para brincar e principalmente não enclausurando a brincadeira aos tempos e espaços fragmentados dentro de uma rotina pré-definida e homogênea.

Parte III

Núcleos da Ação Pedagógica



Núcleo da Ação Pedagógica

Relações Sociais e
Culturais





Relações Sociais e Culturais:

Eu, tu, eles, nós ... O encontro com outros na educação infantil

Uma das principais características das instituições de educação infantil é a possibilidade do encontro diário e contínuo entre bebês¹, crianças e adultos de diversas origens sociais e culturais, que compartilham um mesmo tempo e espaço por um grande período de suas vidas. Na contagem sugestiva de Batista (1998, p. 03), as crianças que frequentam a instituição em período integral, permanecem de dez a doze horas por dia, sessenta horas por semana, duzentos e quarenta horas por mês, dois mil e quatrocentas horas por ano. Um tempo e espaço constituído dialeticamente pelas configurações histórico-sociais que definem o papel da educação infantil e também, pelo movimento das ações dos próprios sujeitos que circunscrevem os modos relacionais nesse lugar.



O currículo da educação infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico. Tais práticas são efetivadas por meio das relações sociais que as crianças desde pequenas estabelecem com os professores e as outras crianças, e afetam a construção de suas identidades. (BRASIL, 2009a)

¹ Neste documento, a partir das experiências desenvolvidas na rede de Educação Infantil de Florianópolis, optamos por denominar bebês as crianças de 0 a 1 ano e 11 meses; crianças bem pequenas as crianças entre 2 e 3 anos e 11 meses; crianças pequenas aquelas que se encontram na faixa etária de 4 anos a 6 anos e 8 meses.

Para as crianças, além da possibilidade de encontro com múltiplos outros, o período da educação infantil coincide, também, com a conquista de marcantes aquisições em seu desenvolvimento: o andar, a fala, o controle esfinteriano, a formação da imaginação e da capacidade de fazer de conta e de representar usando diferentes linguagens. Aquisições que estão intrinsecamente ligadas à própria oportunidade de viver em relação com outros sujeitos em sociedade. Isso porque, embora nessas aquisições a dimensão orgânica da criança se faça presente, elas não são constituições universais, biologicamente determinadas. Elas são históricas e culturalmente produzidas nas relações que se estabelece como o mundo material e social, mediadas por outros parceiros.

Compreende-se que a criança se constitui e se desenvolve pelas interações, relações e práticas cotidianas a ela proporcionadas e por ela estabelecidas, com adultos e crianças de diversas origens, nos contextos em que ela se insere.

Nesse sentido, corrobora Vygotsky (1996, 2000), que trata, num primeiro momento de sua obra, as relações sociais no sentido de sociabilidade humana em geral, concretizadas em relações ou vínculos do tipo eu-outro (não eu). Nessa perspectiva, o ser humano se constitui na relação com o outro, passando pelas significações que este lhe atribui. Para Vygotsky (2000, p. 25), a relação entre as funções psicológicas superiores, que refere as funções mais elaboradas da psique humana, como pensamento, memória e linguagem, foi outrora relação real entre pessoas. “Eu me relaciono comigo tal como as pessoas relacionaram-se comigo”. Ou seja, as significações daquilo que somos, falamos, sentimos e pensamos, passaram primeiramente pelo outro, pelo externo; portanto, são de origem social. É por meio do outro que o mundo começa a adquirir significação, o que atribui a esse outro um papel fundamental na relação da criança com o mundo.

Isso não significa atribuir um papel passivo, meramente receptivo às crianças. Ao contrário, desde cedo elas se constituem de forma ativa, manifestando-se ao outro por intermédio da constituição gradativa de suas formas de comunicação e expressão. À medida que se constitui, ela também contribui para a constituição do outro, inclusive dos adultos, nos diversos papéis que esses possam assumir, mãe, pai, professora, entre outros, sob o envolvimento do contexto social em que se encontram.

É preciso também compreender, que as relações sociais não se fundem na mera presença

física subjetiva ou na existência de duas ou mais pessoas, embora seja necessário o encontro delas para sua concretização. Além da condição da existência humana e do aparato biológico que lhe permite interagir, é preciso considerar que as relações entre pessoas são atravessadas por determinações e significações sociais/culturais que constroem suas posições um frente ao outro.

Ao olharmos a composição dos grupos infantis nas instituições de educação infantil, não estamos apenas frente a um conjunto de crianças e adultos com determinadas características

biológicas, mas sim, frente a sujeitos sociais, **c o n s t i t u í d o s** e pertencentes a uma etnia, a uma geração, a um gênero, a uma cultura. Aspectos que atravessam a composição das relações e a própria constituição do ser humano. Meninas, meninos, negros, brancos, asiáticos, indígenas, brasileiros, estrangeiros, moradores e moradoras do interior da ilha ou do centro urbano, católicos, **e v a n g é l i c o s**,



c a n d o m b l é... sujeitos constituídos por fatores socioculturais que os tornam, ao mesmo tempo, seres únicos e também com características comuns que os identificam a determinados grupos sociais.

Neste sentido, é necessário observar que a inserção no contexto sociocultural, desde que a criança nasce, influencia sobremaneira o modo como ela interage e se relaciona com o mundo, bem como a compreensão que ela terá de si e do outro. Assim, qualquer iniciativa educativa, nesse caso por parte dos profissionais da educação infantil, deve levar em conta a diversidade de contextos nos quais as crianças se inserem, e os modos como é manifestada e

respeitada a condição heterogênea dos grupos dos quais fazem parte.

A ação pedagógica precisa ser orientada por um olhar que contemple as crianças como sujeitos múltiplos e diversos, sem desconsiderar os seus direitos na igualdade de acesso aos bens produzidos pela humanidade.

Relembramos o enunciado dos Princípios Pedagógicos para a Educação Infantil Municipal de Florianópolis, ao afirmar que as relações pedagógicas travadas no contexto coletivo são objetos da educação infantil. Incluem, nesse sentido, relações outras que fomentam a constituição das crianças e dos demais sujeitos na sociedade, que de maneira direta ou indireta condensam (atravessam) as relações vividas no espaço educativo da educação infantil (ROCHA, 2000). Perspectiva reiterada por esse documento, ao considerar que toda e qualquer aprendizagem é produto das relações que as crianças estabelecem com a realidade social e natural no âmbito de uma infância situada.

Assim, a atenção necessária a este núcleo de ação pedagógica, não se restringe apenas ao fato de definir o modo como ocorrem as relações, mas também observar e compreender o que é enunciado e instaurado aos que delas participam. A sua valorização no contexto educativo da infância está sob a condição de que é através das relações que nos constituímos, enquanto sujeitos únicos e também enquanto um grupo social de pertença, o que implica a não homogeneização dos modos relacionais e dos elementos culturais disponibilizados no espaço educativo, bem como a necessidade de conhecer e compreender a criança como sujeito real.



Gênero, etnia, cultura: a diversidade como princípio das relações educativas

Identidade

*Às vezes nem eu mesmo sei quem sou
Às vezes sou "o meu queridinho"
Às vezes sou moleque malcriado.
Para mim, tem vezes que eu sou rei,
Herói voador, caubói lutador,
jogador campeão.
Às vezes sou pulga,
Sansão vencedor, peito de aço,
goleador.
Mas que importa.
O que pensam de mim?
Eu sou eu
Sou assim, sou menino.
(Pedro Bandeira)*



A necessidade de utilizar o plural quando nos referimos à infância e à criança, já vem há algum tempo sendo defendida na área da Educação Infantil e em outros campos. Já não nos permitimos observar a infância como universal, ainda que as crianças estejam presentes em todas as culturas com algumas características em comum. Há uma heterogeneidade revelada não apenas pelas diferenças individuais de cada criança, mas também por sua inserção na estrutura social, que a caracteriza como pertencente a uma classe social, a uma etnia, a um gênero e a uma cultura.

Ainda que as crianças façam parte de uma mesma sociedade, morem na mesma cidade ou bairro, os seus modos de ser, estar e se relacionar são atravessados por aspectos que as

diferenciam e as subjetivam. Podemos observar essas diferenças entre as crianças residentes na cidade de Florianópolis, quando analisamos: a origem das famílias provenientes de etnias diversas e de cidades com aspectos culturais diversos, as distintas características dos bairros onde os meninos e as meninas residem (desde as comunidades pesqueiras como na Costa da Lagoa, a comunidades organizadas em torno dos morros ou no na área urbana continental), as diferentes religiões que frequentam, as formações familiares diversas (nucleares, mono parentais, com pais/mães homossexuais), a classe social de que fazem parte...

Quando as crianças se inserem no contexto da educação infantil, elas não se destituem desses aspectos e dos contextos diversos que as constituem. Muito pelo contrário, elas trazem para dentro do espaço institucional toda a intensidade de sua diversidade, contudo ainda não temos conseguido observar e



compreender toda essa pluralidade cultural de maneira valorativa e respeitosa.

É preciso considerar, como define as novas Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009a), a necessidade das instituições de educação infantil reconhecerem e considerarem as diferenças constitutivas das infâncias ao estruturarem o cotidiano pedagógico. Inclui-se assim, a defesa que as instituições de educação

infantil necessitam ser espaços de novas formas de sociabilidade e de subjetividade, diferente das relações que cultivam a discriminação e a dominação por qualquer característica (etária, sócio-econômica, étnico racial, de gênero, regional, linguística e religiosa) presentes em nossa sociedade.

As orientações, ora apresentadas, consideram que a presença da diversidade pode proporcionar às crianças e aos adultos da educação infantil, a oportunidade de ampliarem seus saberes e a sua compreensão de si e do mundo, a fim de construir atitudes de respeito e solidariedade. Os valores e sentidos atribuídos às diferenças entre os seres humanos não podem ser apreendidos de maneira distintiva e discriminatória nas relações constituídas entre as crianças e adultos no contexto da educação infantil.

Nesse sentido, é pertinente retomar os princípios apresentados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009a), tendo em vista que os valores têm um cunho, sobretudo, moral e assentado em escolhas de ordem pessoal. Demarcar princípios éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades; políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática e estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais, em um documento mandatário como as diretrizes, permite estabelecer uma base comum, necessária, à mediação das relações sócio-educativas.

Muitos dos valores de discriminação são cotidianamente cultivados sem que nos demos conta do que é enunciado às crianças, verbalmente ou por mensagens implícitas. Seja a utilização do pente impróprio para o cabelo afro, a divisão das caixas de brinquedo para menino e para menina, a repreensão do que são “modos” julgados inadequados, as demonstrações afetivas diferenciadas para crianças, a escolha da história em que o mocinho ou a princesa são sempre brancos, as limitações impostas às crianças com necessidades especiais.

Em todas essas situações, não muito raras ainda de ocorrer, estamos constituindo relações com e entre as crianças, impregnadas de sentidos ideológicos que as educam sob um determinado modelo de ser humano.



Independentemente do grupo social e ou étnico racial a que atendem, é importante que as instituições de educação infantil reconheçam o seu papel e função social de atender às necessidades das crianças constituindo-se em espaço de socialização, de convivência entre iguais e diferentes e suas formas de pertencimento, como espaços de cuidar e educar, que permita às crianças explorar o mundo, novas vivências e experiências, ter acesso a diversos materiais [...] assim como momentos para o lúdico, permitindo uma inserção e uma interação com o mundo e com as pessoas presentes nessa socialização de forma ampla e formadora. (BRASIL, 2006, s/n)

A presença das diferenças requer a igualdade de oferta de suas manifestações, sem que se prevaleça um modelo único de ser humano e de cultura. Isso exige sensibilidade, pois as diferenças estão presentes e se manifestam cotidianamente, porém carecem de leitura, de uma percepção, inicialmente por parte dos profissionais, seja na relação com as crianças, entre elas, com a família, com a comunidade.



Em relação às crianças com deficiência, é importante

considerar o art.59, inciso I da Lei de Diretrizes e Bases de 1996 ao afirmar que se deve assegurar: “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades”, e neste sentido, torna-se imprescindível compreender estas crianças como seres humanos que possuem especificidades próprias e por isso também, com demandas específicas a serem supridas, tal como as outras crianças. Para além da questão mandatória da lei, ao considerarmos a diversidade como algo a ser respeitado e valorizado, orienta-se que as crianças com deficiência sejam convidadas e motivadas a participar junto à outras crianças de todas as ações pedagógicas da unidade educativa.

Ao tratarmos sobre a diversidade, não estamos definindo-a como um tema de projeto a ser trabalhado num determinado momento do ano letivo. Estamos sim, percebendo-a como princípio presente na constituição das relações sociais, e que necessita ser observado, pensado e considerado em todos os planejamentos, de modo sistemático e fundamentado.

Se, desde bebês, nos constituímos subjetiva e coletivamente, através da relação social com o outro, imersos num contexto cultural, é necessário prestarmos atenção nos elementos e saberes culturais que dispomos às crianças. Isso não ocorre de maneira natural, mas demarcado pela intencionalidade na ação educativa, que requer o reconhecimento do Outro diverso, e de elementos culturais que muitas vezes ignoramos ou não buscamos conhecer.

Por isso, questões bastante específicas das relações educativas com as crianças devem ser pontuadas. Uma primeira questão refere-se à necessidade de observar que as crianças são diferentes entre si e que isso não significa constituir atitudes discriminatórias e ou distintivas entre elas, pelo contrário, requer que sejam inseridos, no planejamento, elementos dessas diferenças, de maneira a valorizar as origens de cada criança, bem como proporcionar o acesso ao conhecimento destas. Deve-se também acolher as manifestações culturais das crianças e de suas famílias e incluí-las no planejamento.

Para incluir esses elementos nos planejamentos, é fundamental que se conheça as manifestações culturais das famílias e crianças que fazem parte da instituição; uma

possibilidade é pesquisar junto às famílias e às próprias crianças os seus repertórios culturais, incluindo as músicas, as brincadeiras, as imagens e outras linguagens, no sentido de que sejam analisados pela professora os possíveis modos de inclusão nas práticas educativo-pedagógicas.

Na prática pedagógica, junto às crianças, pode-se proporcionar acesso a elementos da cultura local e de outros lugares, sendo uma das possibilidades dispor no espaço das creches e NEIs imagens, músicas e objetos que nos remetem às manifestações culturais locais e de outras cidades e países, promover passeios a espaços culturais e históricos do bairro e ou de outros locais, pesquisar as manifestações culturais da comunidade onde moram as crianças, como escola de samba, boi-de-mamão, pesca da tainha, histórias de bruxas, contos dos orixás, festa do divino, farinhada, entre outras.

Deve-se ter atenção aos produtos culturais que são veiculados nas instituições, como as músicas, que podem ser de diferentes culturas, de outras épocas, de vários gêneros, mas devem sempre passar por uma seleção prévia das profissionais. O mesmo ocorre em relação ao uso da televisão, que deve ser bastante criterioso, pois o excesso de tempo que as crianças ficam em frente à televisão, consumindo produções de qualidade duvidosa, retira delas a possibilidade de viver experiências realmente significativas, que ampliem o seu repertório e não reproduzam os conhecimentos que elas já têm acesso em outros espaços. Não se deve esquecer que as instituições de educação infantil têm um caráter pedagógico que exige intencionalidade, portanto, tudo o que ocorre nestes lugares deve ser cuidadosamente planejado e avaliado pelo grupo de profissionais.

Uma consideração importante refere-se ao posicionamento diante de atitudes discriminatórias eventualmente observadas nas relações estabelecidas na instituição, seja com e entre as crianças, com as famílias, ou mesmo entre os adultos profissionais. Deve-se observar e mediar situações de desrespeito, por exemplo, a condição de ser menino ou menina - quando há mediações entre meninos e meninas de maneira a garantir o envolvimento destes em situações diversas, sem distinção a sua sexualidade (brincar de

boneca, rolar pneu, brincar de carrinho); o acesso às crianças com deficiência - integrando as crianças, respeitando seus desejos e posições; a valorização do corpo e da aparência das crianças negras, brancas, indígenas, orientais, com deficiência; às manifestações religiosas das famílias, dentre outras, que exigem ações que buscam assegurar o direito à heterogeneidade da condição humana.



“Papai, mamãe, tia... nunca perdem essa mania”: as relações com as famílias

O reconhecimento da heterogeneidade da infância, e das diferentes relações que as crianças constituem com a cultura, passa pela necessidade de se conhecer e respeitar as diferentes origens e organizações familiares. A relação que as



instituições de educação infantil estabelecem com as famílias precisa ser pautada na compreensão e no respeito da diversidade em sua formação e origem.

Assim, o modelo nuclear, fomentado pela modernidade, constituído por pai, mãe e filhos, não pode ser considerado mais o padrão ideal a ser esperado pelas famílias na sociedade. Muitas famílias brasileiras são chefiadas por mulheres, ou compostas por uniões homossexuais, ou ramificadas por novas uniões, entre outras formas de constituição. São formações muitas vezes conhecidas pelas instituições, mas nem sempre legitimadas na forma como as tratamos. São ações simples que muitas vezes revelam esse não reconhecimento da diversidade, quando, por exemplo, escrevemos os bilhetes com o mesmo enunciado para todas as famílias (“Srs. Pais”, ou “Sra. mãe”), ou quando instituímos a festa das mães ou dos pais, sem contudo percebemos que nem todas as crianças possam ter essas figuras presentes em suas vidas.

Conhecer as crianças que estão inseridas no contexto educativo exige, sem sombra de dúvidas, conhecer as famílias, respeitando suas diversas organizações, seus diferentes saberes e valores, inclusive no que diz respeito às formas de cuidado e educação de seus filhos e filhas.

É claro que, nessa relação com as famílias, não podemos ignorar os possíveis conflitos e a necessidade de orientação em situações que colocam a criança em risco. Contudo, essas circunstâncias necessitam ser encaradas e redimensionadas na perspectiva do diálogo contínuo por meio de uma escuta sensível e acolhedora, na busca de compreender a história de vida de cada criança, no entendimento e atendimento de suas necessidades próprias.

Para tanto, como aparece nas “orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais” (BRASIL, 2006a), alguns preconceitos necessitam ser superados, por exemplo, a idéia de que as famílias (principalmente as que possuem menos condições econômicas) não sabem educar seus filhos, que não se preocupam com a educação dos mesmos, que não entendem sobre alimentação ou higiene, que necessitam de alguém de fora que lhes ensine sobre o educar e o cuidar. Se nos constituímos e aprendemos por toda a vida, nos diversos espaços sociais que transitamos, sempre estamos nos apropriando de saberes em diferentes tempos e ambientes. As famílias possuem saberes distintos das instituições de educação infantil, e

podem contribuir de maneira efetiva na composição da prática pedagógica com as crianças no espaço da creche e do NEI.

Não podemos nos esquecer que as famílias representam o primeiro espaço de socialização dos bebês, ainda que a partir de um determinado momento, esse processo seja compartilhado com as instituições de educação infantil. É na família que as crianças constituem suas primeiras formas de significar o mundo e de se reconhecer como parte de um grupo.

A relação estabelecida com as famílias necessita legitimar o **princípio da complementaridade**, já enunciado na Constituição Federal de 1988, ao definir a Educação Infantil como direito da criança de 0 a 6 anos e reiterado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.

Quando a criança passa a frequentar a Educação Infantil, é preciso refletir sobre a especificidade de cada contexto no desenvolvimento da criança e a forma de integrar as ações e projetos educacionais das famílias e das instituições. Essa integração com a família precisa ser mantida e desenvolvida ao longo da permanência da criança na creche e pré-escola, exigência inescapável frente as características das crianças de zero a cinco anos de idade, o que cria a necessidade de diálogo para que as práticas junto às crianças não se fragmentem. (BRASIL, 2009a, p. 13)

Isto implica uma relação de proximidade, sem confundir as diferenças de um e outro espaço social. Não é papel da educação infantil repetir os rituais domésticos fidedignamente, mas percebê-los como aspectos que influenciam nas relações constituídas com as crianças no contexto da creche e de outros espaços sociais.

Por isso, é importante acolher, reconhecer as diversas formas de organização familiar e respeitar as diferentes aspirações das famílias sobre as crianças, como forma de ampliar a experiência educativa com elas. Essa ampliação ocorre de ambos os lados quando valorizado o aspecto da complementaridade. Tanto a família deve reconhecer nos profissionais uma parceria na educação de seus filhos, como a instituição educativa deve perceber os diversos aspectos culturais destas, no enriquecimento das experiências com as crianças.

Mas, por onde começar essa relação? Quando que se inicia o estabelecimento de parcerias com as famílias, e como se reconhece a sua diversidade cultural na composição das relações educativas nas instituições? É preciso esperar a vinda das famílias, para se pensar nessa relação? Coloca-se como premissa da constituição dessa relação, possibilitar o acesso das famílias ao espaço da Educação Infantil, desde o momento em que estas procuram informações sobre a matrícula de seus filhos, apresentando o projeto da unidade², de maneira a esclarecer a intencionalidade do trabalho educativo desenvolvido nesta, o espaço da instituição e esclarecendo as dúvidas que possam ter.

Em relação às famílias que já frequentam a instituição, deve-se reconhecer que merecem e devem receber informações sobre a educação das crianças, de maneira a compartilhar saberes com as profissionais, assim como disponibilizar informações sobre temáticas que interferem na educação das crianças. Além da disponibilização dessas informações, é necessário fazer o movimento inverso: buscar junto às famílias, conhecimentos relevantes, como os rituais de cuidados desenvolvidos no contexto familiar, no sono, na alimentação, na higiene, nas formas de acalento etc. Essas informações são bastante importantes para a elaboração do planejamento das experiências das crianças na instituição, já que podem modificar a postura das profissionais frente às várias situações cotidianas.

Podemos também propor encontros para ouvir idéias e informações sobre os saberes familiares a respeito das relações com as crianças, envolver as famílias nos projetos desenvolvidos pela instituição, sendo acolhidas as suas idéias e sugestões.

Conhecer os pais, as mães e outros responsáveis pelo nome, permitir que entrem nos espaços das salas e participem de momentos planejados com as crianças, preocupar-se em saber como as crianças e famílias passaram a noite ou o final de semana, relatar como as crianças passaram o dia às famílias, organizar eventos para interação com as famílias, com o cuidado

² Projeto aqui compreendido como as concepções e as ações pensadas para as crianças e suas infâncias e não meramente o objeto/documento. Este projeto quando de fato executado está explícito nas paredes, nos corredores, nas salas, nas atitudes das pessoas, etc.

de respeitar as diversas organizações que estas possam ter e tentar conhecer e respeitar os horários disponíveis que as famílias possuem para participar de reuniões e outros eventos, são outras possibilidades de revelar às famílias que a instituição pensa essa relação de modo respeitoso e complementar.



As relações de cuidar e educar na educação infantil



O cuidado está presente em toda e qualquer relação educativa, independentemente da idade; no entanto, esse ganha mais ênfase no contexto da educação infantil, pela condição de dependência das crianças, principalmente dos bebês e das bem pequenas, que necessitam da

atenção dos adultos para satisfazerem suas necessidades de bem estar e constituírem sua autonomia no cuidado de si. Isto acarreta ao adulto um papel importante na vida das crianças, pois é a partir de sua observação e interpretação que são identificadas as necessidades de cuidado. Trocar a fralda, dar banho, se locomover, prover a alimentação, acalantar, entre outras ações de provisão e proteção, com os bebês principalmente, são de iniciativa dos adultos.

Isto não significa traduzir essa dependência inicial na constituição do ser humano, em uma relação *unilateral*, onde só as ações dos adultos prevalecessem de maneira única e universal. Primeiramente, porque as crianças não são meros receptores dos cuidados ou significações atribuídas pelos adultos, ou simples *corpos* a serem tratados. São sujeitos e não objetos. Elas se constituem de forma ativa, manifestando-se ao outro por intermédio da constituição gradativa de suas formas de comunicação e expressão, revelando formas e ritmos próprios na relação com seu corpo e com o outro. Em segundo lugar as formas como os adultos se relacionam com as crianças são diversas, circunscritas pelo espaço social em que eles estão e pela compreensão de sua posição frente a estas. O contexto de uma creche não é o mesmo da casa, do hospital, da escola, da igreja ou de qualquer outro em que possam se encontrar crianças e adultos. No contexto da Educação Infantil, além da identificação dos adultos, como profissionais com saberes específicos a respeito da infância e sua educação, há uma estrutura que necessita ser pensada e planejada, envolvendo um coletivo constituído heterogeneamente.

Ainda que algumas ações sejam próximas das exercidas no ambiente doméstico, as relações de cuidado, nas instituições de Educação Infantil, envolvem o planejamento para o convívio diário com um coletivo de crianças e adultos diversos. Dormir, comer, se banhar, brincar, receber atenção quando se está triste ou alegre, usar o banheiro, entre outras, são situações que ocorrem no compartilhamento do tempo, do espaço e das regras em grupo. Isso não pode, ou não deveria significar, é claro, uma homogeneização dos modos relacionais na definição de um jeito único de tratar as necessidades das crianças que fazem parte desse espaço. Ou seja, é preciso observar que mesmo que a instituição de Educação Infantil se

de uma estrutura onde há várias crianças sob a responsabilidade de poucos adultos profissionais, os meninos e meninas que fazem parte dela, possuem jeitos, ritmos e rituais próprios, constituídos em outros espaços sociais, que necessitam ser reconhecidos e respeitados.

As experiências que permitam ações individuais e em grupo, lidar com conflitos e entender direitos e obrigações, que desenvolvam a identidade pessoal, sentimento de auto-estima, autonomia e confiança em suas próprias habilidades, e um entendimento da importância de cuidar de sua própria saúde e bem-estar, devem ocupar lugar no planejamento curricular. (BRASIL, 2009a, p. 16)

Será possível, todos os bebês e as crianças terem sono ao mesmo tempo? Possuírem o mesmo paladar? Utilizarem o banheiro sem necessidade de privacidade? Necessitarem do mesmo tempo para se inserirem na creche? Terem o mesmo controle sob suas emoções? Já sabemos que não.

Então, reside na função da professora e dos demais profissionais, um esforço de compreender, respeitar e dialogar com os modos próprios constituídos pelas crianças de se relacionar consigo e com o outro, bem como, de buscar nas famílias saberes que possam auxiliar na constituição dos modos de cuidar e educar na creche.

Não estamos dizendo, com isto, que a creche irá se compor pela individualização extrema, mas que ao constituirmos regras e modos de relacionamento no contexto coletivo, precisamos observar as particularidades de cada criança que o compõe, num processo dialógico. Ao viverem cotidianamente relações de cuidado com o outro, e consigo mesmas, as crianças não apreendem apenas aquilo que os profissionais e a instituição educativa propõem, como forma de comer, dormir, banhar, limpar, se controlar em suas emoções. Elas trazem e manifestam outras formas culturais advindas de suas famílias, assim como necessidades, ritmos e desejos próprios, que precisam ser considerados no diálogo com as formas de convívio coletivo.

Defendemos, aqui, a perspectiva de que crianças necessitam ser vistas como partícipes das

relações estabelecidas com o outro, constituindo trocas culturais, em nível horizontal, permeadas pelo aspecto da **alteridade**, seja nesse caso, com as professoras e profissionais ou outras crianças da instituição.

A palavra alteridade vem do latim, *alter*, 'outro', (+ *-(i)dade*.) e, no Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa tem o significado de “a qualidade do que é outro” (FERREIRA, 1999, p. 107). O *outro em mim*, como profere Bakhtin (1993) em seus escritos, na constituição da consciência e da linguagem, aspecto fundamental das relações sociais e da constituição do ser humano. Ou seja, é aquilo que, sendo de fora de mim, sendo do outro, me atinge, me modifica, me constitui, me completa, me diferencia, *me altera*, seja na linguagem, seja nos hábitos, nos gostos, nas palavras, na forma de brincar e nas diversas expressões sociais. Nas relações estamos sempre estabelecendo alteridade com o outro ser humano ou com os objetos e produções culturais que trazem em si a linguagem e sentidos atribuídos socialmente (SCHMITT, 2008)

Andrada (2001) ilustra que, uma das formas de dar visibilidade à participação das crianças, no processo educativo, é acolher suas necessidades e solicitações por cuidado, desde bebês. Isto é, respondê-las em suas manifestações, que nem sempre são verbalizadas, mas que podem ser identificadas pelo profissional através de um posicionamento empático (BAKHTIN, 2003).

A empatia possui o significado de se colocar no lugar do outro, ser afetado pelo que ele sente. Contudo, isso não anula o lugar e posição do adulto de dar resposta ao que a criança manifesta. O reconhecimento e o acolhimento das necessidades e desejos das crianças (de dormir quando está com sono, de saciar a fome que se manifestou antes do horário estabelecido, de ser acalentada quando chora por alguma situação inusitada, de receber apoio em situações que provocam estranhamento ou insegurança, de ter a fralda trocada a qualquer momento



que precisar, entre outras), revelam não apenas a escuta e olhar sensível dos profissionais, mas também um posicionamento que privilegia o diálogo, entre aquele que é ouvido com aquele que propõe.

Com relação aos bebês, principalmente, os adultos profissionais exercem uma função importante ao darem significados às sensações de desconforto por intermédio de suas respostas às crianças, ao defini-las e respeitá-las como seres humanos que sentem. Aos bebês, que ainda não falam, que não expressam verbalmente seus sentimentos, desejos e necessidades, a posição de empatia dos profissionais torna-se imprescindível para sua constituição.

Observarmos ainda, que as ações de cuidado são todas, em sua essência, práticas sócio-culturais apropriadas pelos seres humanos nas relações constituídas com o outro; isto vai além do ato de saciar uma necessidade biológica de se nutrir ou se assear. Ao estabelecer ações de cuidado com as crianças, estamos inserindo-as e lhes enunciando hábitos sociais, carregados de sentidos constituídos em nossa cultura. Frases que comumente dizemos às crianças, nesses momentos de cuidado, como: use a colher, sente-se direito, não fale com a boca cheia, vamos tomar um banho para ficar cheiroso, entre outras, acompanhadas de gestos, olhares de aprovação ou desacordo compõem esses momentos para além de uma satisfação física. Vão se constituindo nessa relação modos de se relacionar na sociedade em que vivemos, que contribuem para a constituição subjetiva e coletiva do ser humano.

Nesse sentido, é que as ações de cuidado fazem parte do trabalho pedagógico da educação infantil (ÁVILA, 2002; BUFALO, 1997; COUTINHO, 2002; TRISTÃO, 2004), de maneira indissociável com as ações de educar. Vale lembrar que educar sempre exige uma postura de cuidado com o outro, o que o caracteriza não apenas como um aspecto específico da educação infantil, mas constitutivo das relações humanas.

De acordo com as Diretrizes Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2009a), educar de modo indissociado do cuidar é também oportunizar às crianças a exploração do ambiente de diferentes maneiras, acolhendo e respondendo suas manifestações de curiosidade e interesse

pelo mundo físico e social. É oportunizar, às crianças, a construção de sentidos pessoais e coletivos, a medida em que se constituem e se apropriam das formas culturais de agir, sentir e pensar.

Assim, podemos ver ações de cuidado não apenas relacionadas ao corpo, na sua higiene ou alimentação. O cuidado está também na forma como os profissionais acolhem outras situações, que exige a sensibilidade de observar suas manifestações e jeitos de as crianças atuarem no mundo, de maneira pessoal e coletiva. Organizar o espaço, pesquisar elementos que ampliem as ações das crianças, assegurar o acesso a materiais diversos, garantir o encontro com outras crianças, entre outras ações, fazem parte do ato de cuidar e imprimir, em sua forma organizativa, a intencionalidade pedagógica, ao enunciar, de forma direta ou indireta, o que se acredita e se espera dos sujeitos que fazem parte destas relações.



Podemos nos questionar: como o cuidado tem se concretizado nas ações pedagógicas, nas instituições de educação infantil de nossa rede? Algumas indicações podem auxiliar na reflexão das ações cotidianas de cuidado e educação na educação infantil, na busca da compreensão das crianças e dos profissionais como sujeitos partícipes desse contexto. Dentre elas estão: entender o cuidado como indissociável da relação educativa; incluir as ações de cuidado no planejamento; respeitar e procurar identificar os ritmos e jeitos próprios de cada criança, seja no sono, na alimentação, nas evacuações, na necessidade de banho e outros; garantir o respeito às crianças, nas formas em que são organizadas as situações de cuidado;

observar e provocar a interação da criança nos momentos de cuidar de si e do outro; procurar entender os motivos de choro, agitação ou apatia das crianças nas diversas situações que essas manifestações se apresentam; preocupar-se em auxiliar as crianças na constituição de cuidados próprios, não só as bem pequenas; mediar e promover a experimentação de novos sabores na alimentação, com respeito às preferências do paladar das crianças e garantindo a qualidade nutricional das mesmas.

Nos momentos de troca, banho, alimentação, demonstrar atenção com as crianças e, especialmente com os bebês, enunciar verbalmente as ações desenvolvidas, de forma que possam aos poucos se apropriarem dos significados e sentidos dessa relação; avisar os bebês quando houver aproximação para pegá-los no colo e convidá-los, usando a fala e ou gestos respeitosos, para levá-los para os momentos de higiene; permitir que os bebês experimentem a comida, de maneira mais livre, com as mãos ou a colher e aos poucos mediar a utilização dos artefatos próprios para a alimentação; cuidar da temperatura dos alimentos para que esses



não estejam quentes ou frios demais, quando oferecidos às crianças; possibilitar que as crianças se sirvam sozinhas, com segurança, quando já possuem condições para tal; preocupar-se em acolher afetivamente as crianças na chegada, bem como quando na despedida ao voltarem para casa; estar atento durante o dia ao vestuário e calçados das crianças, principalmente com as bem pequenas, de forma que não sintam calor, frio ou qualquer outro desconforto e

preocupar-se em vesti-las com roupas confortáveis, que possam lhe proporcionar liberdade nos movimentos, no período que permanecem na instituição.

Devemos, também, observar as crianças que não estão bem e encaminhá-las a profissionais especializados, quando necessário; proporcionar às crianças, especialmente aos bebês, o contato diário com o sol, em horários adequados; preocupar-se em manter, junto com os profissionais de apoio, a higiene dos banheiros, para que as crianças possam usufruir de toalhas sempre limpas, chão seco, vasos sanitários adequadamente asseados, sabonetes e xampus disponíveis; organizar os ambientes onde ocorrem as refeições das crianças; preocupar-se em organizar um espaço acolhedor, inclusive para os momentos de alimentação, higiene e sono. Aos bebês devemos disponibilizar um espaço atrativo, que possibilite outras situações, enquanto aguardam sua vez para se alimentar; garantir que as famílias possam continuar com a amamentação quando são inseridos na creche. A inserção das crianças deve ser planejada, respeitando e acolhendo suas manifestações de estranhamento.



Entre bebês, crianças e adultos: as relações entre coetâneos e não coetâneos

Paradoxalmente, as instituições de educação infantil representam a possibilidade de encontro entre diferentes idades, tanto no que se refere às crianças de 0 a 5 anos, como com os adultos que participam deste contexto, ao mesmo tempo em que tende a seriar e classificar os indivíduos pela paridade etária, ao compor os grupos. No entanto, as crianças, cotidianamente, mostram-nos que estar com outros meninos e meninas, de idades diferentes, proporcionam-lhes a ampliação de suas possibilidades de criar, imaginar e produzir saberes. Compreende-se assim, que a heterogeneidade etária, composta no espaço educativo, precisa ser vista não como um problema a ser ordenado, mas como possibilidade de troca e



enriquecimento nas relações subjetivas e coletivas dos sujeitos que fazem parte deste contexto.

O encontro com crianças de diferentes idades, assim como com os adultos, ou mesmo com os pares de mesma idade, é parte do processo pelo qual as crianças desde cedo vão adquirindo o conhecimento social, através das mediações culturais que as vão inserindo no mundo.

Ainda que a organização de nossos grupos de referência, no espaço da educação infantil, ocorra por um recorte etário, essa disposição não pode ser imutável ou mesmo ignorada. Se nos constituímos na relação com o outro, e se as diferentes experiências deste é que nos enriquece, faz parte do planejamento da ação educativa propor o encontro interativo entre as crianças de diferentes idades.



Não podemos esquecer que as linhas divisórias, que separam as crianças de idades diferentes, são marcadas pelas mediações exercidas nas relações, principalmente pelos adultos profissionais, o que implica o desafio de pensarmos sempre em suas rupturas e aberturas para o encontro com o outro, coetâneo ou não coetâneo. Em casa ou na comunidade,

as crianças se encontram com irmãos, primos e amigos que possuem ou não a mesma idade, o que não as impede de estabelecerem laços de amizade e de exercerem alteridade entre si. No contexto da educação infantil, isto não é diferente pois, muitas vezes, são seus irmãos, primos ou amigos de outros espaços, que as incentivam a partilhar brincadeiras e saberes com outras crianças. É preciso assim, estar atento a essa perspectiva das crianças, no encontro com o outro diferente, a fim de enriquecer suas experiências.

É preciso lembrar também, que a riqueza da interação entre as crianças não recai apenas naquelas de diferentes idades, mas também para aquelas que estão com o mesmo tempo de vida. Isso porque, ter a mesma idade não significa ter a mesma experiência, ainda que se compartilhe de aspectos comuns ligados ao desenvolvimento ou as expectativas sociais. As diferentes origens das crianças e a variedade de suas experiências se fazem presentes, também, entre aquelas de mesma idade. Talvez essa intensidade das interações entre meninos e meninas, de um mesmo grupo etário, não seja tão novidade nos grupos maiores, mas quando nos referimos aos bebês faz-se necessário afirmar e dar visibilidade á capacidade de interagir entre si, de exercer alteridade uns com os outros. Cabe ressaltar a competência de se relacionar e interagir dos bebês, expressas por meios comunicativos não tão valorizados e imediatos de decodificação, como o olhar, o toque, o gesto, o choro, o balbucio, expressões que se configuram como formas comunicativas, ainda em processo de significação, mas que vão revelando jeitos de ser e de afetar ao outro, como também de agir no mundo.

Embora, tradicionalmente, os diversos campos científicos e a sociedade privilegiem as ações dos mais experientes (aqueles que possuem os códigos culturais) sobre os que recém chegam ao mundo, a visibilidade da ação ativa das crianças pequenas torna-se necessária. Os bebês, desde cedo se interessam uns pelos outros, se aproximam, se tocam, se apropriam de gestos e jeitos uns dos outros. Desde cedo, meninos e meninas são capazes de compartilhar aspectos sociais comuns e diversos que interferem na composição de suas presenças subjetivas nas relações intra e inter-geracionais.

Segundo Musatti (1998), a capacidade de a criança em relacionar suas ações com as de outras

crianças e de utilizar as mediações culturais no uso dos objetos cresce durante os três primeiros anos, a partir dos contextos em que fazem parte, ampliando suas formas de relacionar com o mundo social.

Assim, o espaço da educação infantil representa, para as crianças, a possibilidade de encontrar os seus pares, outras crianças, que interferem de forma imediata em sua constituição. Cabe às professoras e demais profissionais oportunizarem e potencializarem esses encontros, através de uma postura e planejamento que dê visibilidade e credibilidade às ações interativas dos pequeninos.

A visibilidade das interações entre as crianças, especialmente bebês e as bem pequenas, requer da ação pedagógica, a compreensão e aproximação de formas comunicativas sutis e diversas, as quais as crianças pequenas expressam com mais intensidade: o olhar, o choro, o toque, um diálogo iniciado por gestos entre os bebês, sem nos darmos conta?

Assim, como no encontro com os adultos, acreditamos na perspectiva de que as crianças aprendem umas com as outras. Essa proposta defende, tal como a antropóloga Julie Delande (2003), que as crianças são detentoras e produtoras de saberes, constituídos nas suas relações sociais, tanto com os adultos como com outras crianças, e os transmitem umas as outras. Os bebês e as crianças, na creche, ao se relacionarem entre si, ampliam suas possibilidades e a constituição de seus saberes: brincar, pular, dançar, contar histórias, criar situações, falar, tocar. Isso nos remete a pensar que a ampliação dos saberes das crianças, ocorre, também, pela ação de outras crianças.

Nesse contexto, o papel da professora não se esvai, pois além deste constituir relações intensas, ao apresentar novos saberes às crianças, também exerce sua ação docente ao planejar espaços e tempos para o encontro entre os meninos e meninas que frequentam a educação infantil. É parte de sua função, observar e possibilitar as interações e relações entre estes, no sentido de potencializá-las, considerando as crianças como protagonistas de sua ação educativa. Mediante a ação pedagógica, devemos pensar a organização dos grupos de

referência sob a perspectiva da heterogeneidade etária e discutir formas de garantir essa heterogeneidade, assim como, respeitar o desejo das crianças de encontrarem seus irmãos, vizinhos, primos independentemente dos grupos dos quais fazem parte e acolher as iniciativas das crianças em visitarem outros grupos.

Especialmente as professoras dos bebês devem estar atentas à frequência com que estes se encontram com as demais crianças da instituição, buscando oportunizar esses encontros sempre que possível. Essas proposições exigem disposição para a mediação das relações entre as crianças pequenas ou bem pequenas e os bebês, principalmente quando as primeiras demonstram gestos que causam desconforto (como apertar, carregar no colo, balançar).

Os objetos e espaços interferem diretamente nas relações estabelecidas, alguns bastantes comuns, como as cercas e os limites colocados nas portas da sala dos bebês, acabam por impedir e separá-los das diversas situações que ocorrem no coletivo da instituição. Compreende-se que, mesmo que essas sejam necessárias, em determinadas situações elas podem ser retiradas em alguns momentos do dia, oportunizando o encontro das crianças. Além da liberdade de movimento dos bebês e das crianças bem pequenas, também deve-se assegurar a presença de meninos e meninas de outros grupos para compartilharem momentos na sala, no parque, no corredor, no hall e em outros espaços da instituição.

É importante que, quando os momentos de interação são pensados e planejados, se dê mais atenção às trocas entre as crianças e não ao cumprimento da “atividade” prevista pelos adultos; uma prática que dá bases para esse posicionamento é a observação e registro do encontro entre as crianças, entendido como parte do trabalho pedagógico desenvolvido pela instituição.



Em meio a tantas relações, um caminho a construir...

O papel das professoras e demais profissionais.
O que fazer?

Se uma das funções da ação pedagógica dos profissionais da Educação Infantil, sobretudo, das professoras é **observar** as crianças e mediar as relações que elas estabelecem entre si, com os adultos, com o espaço físico, e buscar elementos para ampliar suas possibilidades e autonomia, é importante considerar algumas orientações, que retomam a discussão apresentada neste Núcleo de Ação Pedagógica, as sistematizam e por vezes as reafirmam, no sentido de reforçar a sua importância:



- Compreender que a diversidade exige dos profissionais a pesquisa sobre as diferentes culturas, ultrapassando uma perspectiva etnocêntrica. É importante que os profissionais tenham espaço para discussão e troca de experiências, construção de materiais diversos, a respeito das diversas culturas, apropriando-se de saberes imprescindíveis ao planejamento de uma prática que privilegie e valorize a diversidade.
- Privilegiar as trocas de informação nas conversas em roda, envolvendo as falas das crianças, as informações sobre o que ocorre na comunidade local, as histórias vindas de outros lugares. Retomar a roda como uma ação cotidiana que prime pelo respeito à diversidade.

- ☉ Dispor objetos e brinquedos para exploração e brincadeiras das crianças, que dê visibilidade e revelem a diversidade de culturas, por exemplo: bonecas brancas, negras, indígenas, orientais (algumas podem ser confeccionadas com tecido, com as crianças e as famílias), instrumentos musicais, tecidos de texturas e origens diferentes.
- ☉ Pesquisar e incluir histórias e contos que valorizem diferentes culturas.
- ☉ Ampliar o repertório de histórias e contos, para além da tradição europeia (Branca de neve, Chapeuzinho Vermelho, Rapunzel e outros), incluindo contos e lendas africanas, indígenas, latino-americanos, orientais. Isso exige pesquisa dos profissionais, para além do acervo que a unidade dispõe. Observa-se que todo e qualquer material, seja livro, cd e DVD deve ser visto, antecipadamente, pela professora, sob o cuidado de analisar conteúdos impróprios de violência e ou de discriminação às crianças.
- ☉ Selecionar as imagens expostas nos ambientes da instituição, de maneira a oportunizar a inclusão da diversidade nestas. Com os bebês, por exemplo, a confecção de móveis, ou a exposição de gravuras com pessoas ou crianças, deve incluir imagens de mulheres, homens, meninos, meninas, bebês, idosos, brancos, negros, indígenas, asiáticos, hindus, latinos, europeus, africanos, pessoas com deficiência, de maneira a possibilitar desde cedo, a construção de referências quanto à diversidade social.
- ☉ Dispor de revistas e livros que devem passar pela apreciação meticulosa do profissional, que de maneira criteriosa deve analisar as imagens que essas divulgam.
- ☉ Fortalecer a identidade cultural das crianças, promovendo e planejando o encontro destas com diferentes grupos folclóricos de Florianópolis: contadores de história, grupos de dança, do boi de mamão, do maracatu, da capoeira...
- ☉ Incluir nas brincadeiras de faz-de-conta elementos da cultura mais próxima: canoa, balaios, redes de pesca, rendas, tambores, e de outros lugares, berimbau, chocalhos, bonecas africanas (Abaiomi, por exemplo), origamis, mandalas etc.
- ☉ Incluir brinquedos e objetos adaptados às crianças com deficiência, como bolas com guizo, jogos com braile, texturas diferentes etc. Estar atento às atitudes e falas das crianças e outros profissionais que indicam qualquer tipo de discriminação, procurando conhecer os motivos, e exercendo uma postura mediadora que respalde as diferenças de maneira valorativa e respeitosa.

- ☉ Organizar os espaços onde ocorrem as ações de cuidados pessoais: troca de fraldas, banho, as alimentações, o sono e descanso, entre outros, de forma convidativa e acolhedora. Ações simples devem ser observadas nessa organização, numa ação conjunta com os profissionais de apoio: a limpeza dos banheiros, a troca periódica dos lençóis e fronhas, a forração dos trocadores, bem como sua higiene a cada troca, a colocação de brinquedos e livros de borrachas próximo da banheira, a utilização individual de toalhas e paninhos para trocar as fraldas, a colocação de móveis ou outros elementos no trocador, a colocação de toalhas ou ornamentos nas mesas onde se realiza as refeições, etc.
- ☉ Estar atentas aos gestos, olhares, expressões e a fala durante os momentos em que ocorrem os cuidados individuais com os bebês e crianças pequenas. Ainda que a proporção adultos/crianças exija certa agilidade, para evitar períodos longos de espera das demais crianças, é preciso evitar a mecanização das ações durante os momentos de troca de fralda, banho ou alimentação.

Os movimentos e gestos exercidos pelos adultos, em direção à criança, de maneira curta, rápida e mecânica, representam um grande perigo. Este tipo de movimento não permite, ou melhor, dizer, impede que o pequenino possa se preparar para o que vai acontecer, e participar de forma ativa da situação que vive. (TARDOS, 2008, p. 62)

- ☉ Observar que os momentos de cuidados individuais são carregados de afetividade, e que adjetivos ou opiniões verbalizadas nessas situações vão contribuir para a constituição da auto-estima das crianças. Assim, é preciso estar atento aos meninos e meninas, com uma postura que valorize suas características próprias, sejam físicas (tipo de cabelo, cor, peso, altura) ou psíquicas.
- ☉ Proporcionar aos bebês e crianças bem pequenas momentos de colo ao longo do dia, proporcionando-lhes acolhimento, interação e afetividade.
- ☉ Incentivar e promover a participação das crianças em seus cuidados próprios.
- ☉ Proporcionar às crianças dos grupos maiores a autonomia para se servirem nas refeições, atentos para os alimentos quentes.
- ☉ Estar atentas ao cardápio organizado pelas nutricionistas, juntamente com as cozinheiras, avaliando a aceitação pelas crianças, pontuando, quando necessário,

sugestões para sua melhoria.

- ☉ Garantir às crianças pequenas, ações de cuidado, como banho, troca de roupas, orientações com o uso do banheiro, sono, atenção especial, sempre que necessitarem.
- ☉ A constituição da autonomia no cuidado de si, pressupõe o olhar do outro; nesse caso, as profissionais, tanto para a mediação do que seja necessário, como para a garantia dos recursos que as crianças necessitem para essas ações.
- ☉ Respeitar a necessidade ou desejo das crianças de dormirem ou não, prevendo espaços acolhedores e com propostas para esses momentos.
- ☉ Ajudar as crianças a manifestar os seus sentimentos (alegria, tristeza, raiva, ciúme, decepção, etc.) e a perceber os sentimentos dos colegas e dos adultos com quem se relacionam, na busca do respeito mútuo.
- ☉ Planejar e concretizar ações que envolvam as sugestões e indicativos das crianças, buscando ouvi-las e observá-las em suas manifestações comunicativas.
- ☉ Construir estratégias para observação e registros das interações das crianças, de forma a obter informações para reorganização do planejamento.
- ☉ Socializar, com as crianças, registros fotográficos e escritos, de maneira a ouvir suas opiniões e acolhê-las no planejamento da ação educativa. É necessário compreender que o posicionamento das crianças não é igual ao dos adultos, e que opiniões muito próprias sobre brincadeiras e outras situações, podem redirecionar o olhar e a escuta dos profissionais.
- ☉ Narrar, em alguns momentos, os encontros entre os bebês, contribuindo para o processo de significação de si e do outro. Em outros momentos, oportunizar que os próprios bebês possam constituir elos de aproximação e significação com o outro bebê.
- ☉ Compreender que nos momentos em que o profissional está envolvido em uma ação individual, com alguma criança ou bebê, as demais continuam as suas relações no espaço. Assim, é necessário observar que a ação docente estará demarcada também na forma que organiza o espaço, para que as crianças possam ter suas iniciativas acolhidas.
- ☉ Estar atentas e intervir em conflitos entre as crianças ou situações em que surgem apelidos ou brincadeiras que humilham outra criança, as professoras e demais profissionais.

- Planejar com os demais profissionais propostas para a área externa, de forma a incluir elementos e intervenções que promovam o encontro e as trocas entre as crianças de diferentes idades.
- Observar e listar os repertórios de músicas, brincadeiras e danças, que os profissionais possuem, e incluí-las no planejamento de vivências no espaço interno e externo da unidade educativa. Os adultos conhecem muitas brincadeiras de suas infâncias, que podem ampliar os repertórios e interações entre as crianças, principalmente no espaço externo.



O Espaço como “um outro” nas relações com e entre as crianças

Os espaços das unidades de educação infantil nunca são neutros. A presença ou ausência de objetos e a forma como são organizados sempre estão comunicando algo sobre e para as

pessoas que ali convivem e se relacionam. Para uma compreensão mais ampla, pode-se afirmar que o espaço é composto por três aspectos que se interrelacionam: físicos (os objetos, a materialidade, o tamanho), sociais (os papéis



desempenhados pelas pessoas que o compõem e sua função social) e pessoais (percepção que cada um possa ter do espaço ligado às suas experiências sociais). Nenhum desses aspectos

existe sem o outro e, dialogicamente, interferem entre si. Tal observação nos permite pensar que as relações no contexto da educação infantil ocorrem num espaço físico, entre pessoas, atravessadas por aspectos culturais, sociais, políticos e econômicos (CARVALHO, 1990).

Observamos que a postura dos profissionais das instituições de educação infantil, na forma de organizarem o espaço, está ligada às condições materiais e institucionais, e também às suas concepções, construídas com base em suas expectativas socioculturais relativas aos comportamentos, educação e desenvolvimento infantil. Essas expectativas, que precisam estar presentes no projeto político pedagógico da unidade, vão dialogicamente marcar as formas que esse espaço social de educação coletiva de crianças é organizado. Ao acreditarmos na potencialidade das crianças de participarem do seu processo educativo e das relações desse contexto, precisamos pensar e garantir um espaço que dê conta de oportunizar a estas o encontro, as trocas, as brincadeiras, a escolha diante de diversas opções de atividades, descentralizando nosso controle e direcionamento, através de um espaço que ofereça elementos e condições para o envolvimento dos meninos e meninas.

O espaço, nesse sentido, representa como consideram os italianos (GANDINI, 1999), um terceiro educador, junto com os demais profissionais da sala. Contudo, não é um *educador* formado por si mesmo ou pelo acaso, mas sim pela ação humana, primeiramente pela ação dos adultos, que, de forma consciente ou não, vão circunscrevendo nele suas concepções a respeito das crianças, de seu papel e das



relações a serem ali vivenciadas. E, conseqüentemente, pelas crianças que interagem com os

objetos e a organização disposta, modificando-os em investidas espontâneas, dando novos usos e mostrando sinais para os adultos em futuras organizações.

Assim, o que podemos pensar e planejar no espaço das instituições de educação infantil, no sentido de alicerçar as relações sociais e culturais, sob princípios que respeitem a diversidade, as ações de educar e cuidar, as interações? Seguem algumas orientações para reflexão e discussão com as profissionais:

- ☉ **O espaço precisa ser organizado antes das crianças e famílias chegarem à instituição,** com o objetivo de acolhê-los nas novas relações a serem constituídas. Essa organização prévia não se refere à construção de painéis estereotipados ou decorações padronizadas de personagens da mídia que pouco nos auxiliam na ampliação do repertório cultural ou da diversidade. Estamos nos referindo a uma organização que preveja o encontro com adultos e crianças diversas, que necessitam se conhecer e se sentirem acolhidos, planejado a partir do conhecimento que as profissionais possuem sobre a comunidade, das vivências ocorridas nos anos anteriores na unidade, do desenvolvimento infantil, respeitando e incluindo as especificidades das diferentes idades, etnias e culturas.
- ☉ **As famílias necessitam de um lugar acolhedor, que possa lhes inspirar confiança e também enunciar informações sobre a história e proposta da instituição.** Assim, a exposição de imagens de vivências das crianças, a disposição de pequenos relatos dos projetos (organizados em folder ou em painéis), um lugar com a TV para exibição de vídeos sobre o trabalho desenvolvido, um lugar para que as famílias possam ficar durante o período de inserção, convites para os familiares entrarem nas salas com seus filhos ou filhas, entre outras organizações, podem enriquecer essa aproximação com a unidade.
- ☉ **Na organização do espaço, é preciso pesquisar e conhecer as diferentes origens culturais** das crianças, famílias e profissionais que convivem na unidade educativa. Se o espaço educa e enuncia valores e conhecimentos para os que nele habitam, é preciso observar se ele exprime e garante a presença das diversas manifestações culturais. Deve incluir assim, elementos das diferentes etnias que compõem o coletivo da instituição através de imagens/brinquedos/sons/sabores/texturas/danças/brincadeiras/objetos entre outros, que nos remetam ao contato com as culturas

diversas.

- ☉ **O espaço não é composto apenas pelos elementos físico materiais**, ou seja, por objetos ou móveis, mas também por imagens, odores, sons e sabores, que também educam e nos formam em nossa subjetividade e coletividade. Assim, a organização de elementos que oportunizam o contato com **odores** (cheiros de origens diversas - café, canela, lavanda, ervas, livros com cheiro, comidas etc), com **sons** (das músicas de diferentes gêneros, de objetos que provocam sons e ruídos – telefone, instrumentos musicais, despertador, sinos, campainhas,) com **sabores** (na organização de diferentes momentos com a culinária) possibilita às crianças e adultos a ampliação de suas formas relacionais, principalmente, no contato com o diverso.
- ☉ **Os brinquedos e outros materiais (que não provoquem riscos de acidentes) necessitam estar ao alcance das crianças**, possibilitando as suas iniciativas e organizações próprias.
- ☉ **As imagens expostas no espaço devem assegurar o contato com a diversidade** e estar no campo visual das crianças. Observa-se que nas creches e NEIS, há pessoas de diferentes tamanhos – bebês, crianças e adultos- e a disposição de materiais e imagens deve observar a presença destes. Para os bebês, imagens colocadas no chão, na parte baixa da parede, na altura dos rodapés, ou mesmo no teto, embaixo das mesas e das cadeiras, no encosto do berço, podem garantir o enriquecimento de seu campo visual.
- ☉ **A qualidade na exposição de imagens e a disposição de objetos (móveis, esculturas, brinquedos etc) não é sinônimo de quantidade.** É preciso cuidar para não ocorrer uma poluição visual, com a exposição demasiada de elementos que podem confundir as crianças. Observamos que um espaço rico não é traduzido pela quantidade de elementos dispostos, mas sim por sua qualidade estética e de disposição.
- ☉ **É importante buscar e garantir um espaço que possibilite a inclusão das crianças com deficiência, num trabalho conjunto entre Secretaria Municipal de Educação e instituição educativa.** Isso exige o conhecimento das necessidades que essas crianças apresentam, para criação de estratégias que garantam a efetiva inserção e participação delas nas relações estabelecidas com os demais sujeitos e com o próprio espaço.
- ☉ Embora aparente ser simples, a ação dos profissionais **ao permitirem que as crianças fiquem livres pela sala representa um importante aspecto nas relações constituídas no espaço**, inclusive com os bebês, por ampliarem as possibilidades de encontro com seus coetâneos. Na sala dos bebês, é preciso observar o espaço como proposição para

as interações dos pequeninos entre si e com o próprio ambiente, para além da presença do adulto, que muitas vezes está envolvido individualmente com alguma criança.

- ☉ No grupo dos bebês, a atenção individual precisa ocorrer com mais frequência do que com os grupos maiores, e sua qualidade depende também da confiança que as profissionais depositam nas outras crianças e no espaço que organizam. **Exige dessa profissional não apenas o planejamento das ações em que ele estará presente, mas também nas situações em que estará distanciado**, o que demarca uma importância na forma como organiza o espaço da sala. A seleção de objetos e brinquedos, a disposição dos móveis, dos brinquedos e demais objetos, o cuidado com o piso forrado com tapetes, a disposição dos colchões, a escolha das músicas e sons, o cuidado com a luminosidade etc., evidenciam o respeito e preocupação das profissionais com os bebês, tanto com sua segurança como com a constituição de sua autonomia.
- ☉ **É preciso dispor no espaço dos bebês, elementos que os desafiam e os encorajam a experimentar novos movimentos:** caixas para entrar e sair, obstáculos com pequenas elevações, arcos pendurados, cabanas entre outros.
- ☉ **Dispor aos bebês e crianças pequenas objetos e brinquedos de diferentes materiais** em quantidade suficiente e adequada às suas necessidades em explorar texturas, sons, formas e pesos, morder, puxar, por e retirar, empilhar, abrir e fechar, ligar e desligar, encaixar, empurrar etc.
- ☉ **É importante que a disposição dos móveis e objetos, não inviabilize os bebês de avistarem os profissionais sempre que necessitarem, e vice versa.** A organização dos móveis deve ter a preocupação de observar sua firmeza e segurança, bem como, colocá-los em posições que proporcionam apoio aos pequeninos, quando estes iniciam suas tentativas de se locomover sozinhos.
- ☉ Os bebês e crianças bem pequenas demonstram prazer e curiosidade por lugares com pouco espaço, (caixas de papelão, o interior das prateleiras e dos armários, as gavetas, os túneis.), que podem ser organizados e dispostos nos espaços da creche e do NEI: na sala, no corredor, no pátio, no hall.
- ☉ **O espaço necessita ser organizado e replanejado constantemente**, observando a mobilidade das relações vividas entre crianças, profissionais e famílias. Deve prever ambientes para o encontro de grandes e pequenos grupos, e também para aconchegar as crianças que necessitarem ou desejarem estar mais sossegadas.
- ☉ **É importante organizar espaços que permitam que as crianças fiquem sozinhas**

quando desejarem. Essa preocupação prima pelo respeito à individualidade de cada criança, incluindo um aspecto de cuidado e zelo pelo bem estar desta, que não necessita participar rigorosamente de tudo que é proposto pela professora ou outras crianças.

- ☉ **A organização e planejamento do espaço inclui a área externa da creche ou NEI,** onde comumente as crianças demonstram grande prazer de se encontrar. Os espaços externos necessitam de cuidados que garantam o contato com a natureza e a provocação para a criação de brincadeiras e jogos, atendendo as necessidades das crianças de correr, jogar, pular, manipular areia, água, folhas, argila, entre outros. É importante incluir nesse espaço brinquedos e outros elementos que possam ampliar a capacidade criativa das crianças, na relação consigo, com os outros e com o próprio espaço. Materiais como: pneus, cordas, tecidos, bolas, loucinhas, ferramentas, pedaços pequenos de madeira, água, argila, entre outros, são garantidos pelo planejamento das professoras, ao preverem esse espaço de forma intencional para as relações entre e com as diversas crianças.
- ☉ **O espaço externo deve ser organizado cotidianamente, respeitando a presença dos bebês, das crianças bem pequenas e das crianças pequenas,** incluindo elementos que possam acolhê-las em suas especificidades. Aos bebês, que ainda não caminham, podemos dispor tapetes, colchões forrados, que garantam sua segurança e bem-estar. Essas organizações exigem o esforço das profissionais, de levar e trazer os materiais cotidianamente, de dentro para fora e vice versa, o que implica no envolvimento de todos os demais profissionais da instituição.

As indicações desse núcleo de ação, em certa medida, introduzem as que serão desenvolvidas nos núcleos que seguem, já que as relações sociais e culturais são basilares para a organização da prática pedagógica com as linguagens, com a relação com a natureza, assim como com a brincadeira, o que também acarretará a repetição de algumas delas ao longo do documento. Uma questão central é que a relação entre os núcleos de ação se caracteriza pela complementaridade, pelo entrecruzamento e, em muitos momentos, pela intersecção, ou seja, estão em constante relação.

Linguagens

PARA INÍCIO DE CONVERSA

Para iniciar a abordagem aos núcleos relativos às linguagens optamos por apresentar a concepção de linguagem que orienta os indicativos presentes neste documento, que ampliam e traduzem, em certa medida, as possibilidades de efetivação dessa concepção na ação pedagógica direta com as crianças. Partimos do pressuposto que “a linguagem é um sistema simbólico e toda linguagem é um sistema de signos” (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 1998, p. 37). A assertividade desta definição contempla uma ideia bastante complexa, a de sistema simbólico. As elaborações no plano simbólico são todas mediadas pelas dimensões culturais e sociais, portanto, é certo dizer que não há linguagem sem interação e cultura: “Cada indivíduo, como ser simbólico que é, realiza o ato de simbolizar utilizando sistemas de representação para elaborar e objetivar seus pensamentos e sentimentos com o intuito de compreender o que se passa no mundo. Como seres simbólicos, nossa autocriação e transformação cultural nos desenvolveram como seres de linguagens. Nós humanos somos seres capazes de conceber e manejar linguagens que nos permitem ordenar o mundo e dar-lhe sentido” (*idem*, p. 36).

A linguagem como um elemento chave da produção cultural é um dos principais núcleos de trabalho junto às crianças pequenas, por isso a ideia de linguagem enquanto processo dialógico nos interessa de modo especial. De acordo com Camargo “mais que transmitir uma mensagem de um emissor para um receptor, a linguagem é o lugar da interação concreta humana” (2009, p. 220). Nessa perspectiva, propõe-se uma abordagem e, conseqüentemente, uma prática pedagógica que prime pela ação social direta das crianças nas experiências que envolvam linguagens, mediadas pelos artefatos culturais e pelos sentidos e significados produzidos social e culturalmente. O encaminhamento desse processo exige conhecimentos que dêem base para a ação das professoras de educação infantil, eixo importante das orientações que seguem.

Núcleo de Ação Pedagógica

Linguagens oral e escrita



Língua - Caetano Veloso

Gosta de sentir a minha língua roçar a língua
de Luís de Camões
Gosto de ser e de estar
E quero me dedicar a criar confusões de
prosódia
E uma profusão de paródias
Que encurtem dores
E furem cores como camaleões
Gosto do Pessoa na pessoa
Da rosa no Rosa
E sei que a poesia está para a prosa
Assim como o amor está para a amizade
E quem há de negar que esta lhe é superior?
E deixe os Portugais morrerem à míngua
“Minha pátria é minha língua”
Fala Mangueira! Fala!
Flor do Lácio Sambódromo Lusamérica latim
em pó
O que quer
O que pode esta língua?
Vamos atentar para a sintaxe dos paulistas
E o falso inglês relax dos surfistas
Sejamos imperialistas! Cadê? Sejamos
imperialistas!
Vamos na velô da dicção choo-choo de
Carmem Miranda
E que o Chico Buarque de Holanda nos
resgate
E – xequemate – explique-nos Luanda
Ouçamos com atenção os deles e os delas da
TV Globo
Sejamos o lobo do lobo do homem
Lobo do lobo do lobo do homem
Adoro nomes
Nomes em ã
De coisas como rã e ímã
Ímã ímã ímã ímã ímã ímã ímã ímã
Nomes de nomes

Como Scarlet Moon de Chevalier, Glauco
Mattoso e Arrigo Barnabé
e Maria da Fé
Flor do Lácio Sambódromo Lusamérica latim
em pó
O que quer
O que pode esta língua?
Se você tem uma idéia incrível é melhor fazer
uma canção
Está provado que só é possível filosofar em
alemão
Blitz quer dizer corisco
Hollywood quer dizer Azevedo
E o Recôncavo, e o Recôncavo, e o
Recôncavo meu medo
A língua é minha pátria
E eu não tenho pátria, tenho mátria
E quero fráttria
Poesia concreta, prosa caótica
Ótica futura
Samba-rap, chic-left com banana
– Será que ele está no Pão de Açúcar?
– Tá craude brô
– Você e tu
– Lhe amo
– Qué queu te faço, nego?
– Bote ligeiro!
– Ma'de brinquinho, Ricardo!? Teu tio vai
ficar desesperado!
– Ó Tavinho, põe camisola pra dentro, assim
mais pareces um espantalho!
– I like to spend some time in Mozambique
– Arigatô, arigatô!
Nós canto-falamos como quem inveja negros
Que sofrem horrores no Gueto do Harlem
Livros, discos, vídeos à mancheia
E deixa que digam, que pensem, que falem.



Entre sons, olhares, gestos, risos e choros...

Os bebês olham para todos os lados, estão atentos a tudo e a todos. “Buscam” os sons, se encantam, estranham e se assustam com o mundo sonoro. Observam-nos atentamente quando falamos com eles. Prestam muita atenção, em nossas expressões e gestos, seja quando estamos lhes contrariando ou incentivando, oferecendo ou pedindo algo, perguntando ou respondendo, rindo ou chorando, narrando ou cantando. Aos poucos e sempre de forma cada vez mais complexa, os bebês passam a nos imitar, balbuciar, gesticular, se movimentar na busca pela criação e instauração de relações comunicativas e expressivas conosco e com o mundo.



Nesse sentido, é preciso lembrar que a comunicação entre os adultos e os bebês é permeada não apenas pela fala, pela oralidade, mas também é composta por expressões extras verbais envolvendo corpo, olhar, ritmo de movimento, esperas, toques. Ou como diz Hoyuelos (2006, p. 54) a comunicação não só tem a ver com a palavra, ela “se encontra numa pluralidade de linguagens que nascem certamente, com a ação verbal, porém sustentada, composta, contaminada e equivocada, enriquecida por toda uma série de atos comunicativos que acompanham a palavra”. É fundamental que os adultos prestem atenção naquilo que vai junto com a palavra falada, ou seja, ela não acontece isolada da entonação, do corpo, do gesto, da emoção, do sentido. Quando conversamos com o outro, nesse caso com os bebês, não falamos apenas com a voz, dizemos muito com o nosso corpo e pelos ritmos, sentidos, valores que o acompanham.

Assim, na inserção ao nosso cotidiano, podemos nos questionar: nos momentos em que vamos exercer uma ação de cuidado como de higiene e alimentação, anunciamos ou avisamos nossa chegada junto ao bebê? Percebemos que estamos tocando um outro ser humano? Nos preocupamos em avisá-lo sobre o que vai acontecer? Observamos a sua resposta ao nosso chamado? Percebemos a forma como o tocamos? Temos este toque também como uma forma de comunicação?

Tardos (2008) afirma que muitas vezes no contexto de educação coletiva com crianças, dizemos muito mais pelo nosso corpo do que pela palavra em si. O que implica estarmos atentos não apenas na necessidade de como e o que conversamos com as crianças, mas também no que o nosso corpo, gestos e expressões complementam ou contradizem dessa comunicação. A própria perspectiva da resposta do outro, expressada pelo tempo disponibilizado pela



espera e acolhimento da manifestação deste, revela um tipo de comunicação, caracterizada não pelo monólogo, mas pelo diálogo. Uma troca de significados e sentidos sociais, constituídos e concretizados pelo encontro, do eu com o outro.

A linguagem exerce uma função fundamental na constituição das subjetividades. Se, como afirma Vygotsky (1991), aquilo que eu sou passa primeiro pelo outro, o que comunicamos ao outro interferirá na sua constituição, na sua identidade. Desta forma, devemos sempre estarmos atentos ao como nos referimos as crianças (e adultos) de todas as idades. Quando nos dirigimos a elas, as chamamos pelos seus nomes garantindo a construção de sua identidade? Temos cuidado com os adjetivos e os esteriótipos (diminutivos, apelidos, falsos elogios, ironias etc.)?

A comunicação atravessa todos os espaços e tempos em que adultos e crianças estão juntos e\ou quando as crianças estão somente entre elas.

Dentro desta concepção, também podemos falar que o espaço físico, a sua organização, os objetos, cores e sabores nele presentes também são fontes e meios de comunicação para os que estão nele inseridos. Assim, devemos planejar e refletir constantemente sobre a maneira como o espaço está organizado e os elementos que o compõe; devemos perceber as comunicações implícitas e explícitas neste espaço e o modo como agimos sobre elas deve ser intencionalmente planejado. Devemos recordar que em outros espaços da instituição - que não seja o de referência do grupo que coordenamos - estão outros bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas e que a relação entre elas possibilita o acesso e a construção da linguagem oral. Deste modo é preciso refletir e planejar os espaços que incentivem o encontro entre meninos e meninas de diferentes idades. Encontros marcados pelo movimento do cotidiano, pela gestualidade infantil desde os mais pequeninhos; um espaço que acolhe a iniciativa das crianças de estarem juntas sem hora marcada de maneira rígida pelos adultos, mas não livres da sua mediação.

Outro momento fundamental onde a comunicação e a expressão corporal dos bebês se fazem presentes são os momentos em que recebem cuidados direto com o seu corpo, ou seja, ao longo dos períodos de alimentação, higiene e descanso. Considerando que buscam - quando despertos - brincar, explorar, descobrir e sentir os limites e possibilidades do próprio corpo a todo instante, quando realizamos - professoras ou outros profissionais da instituição - a higiene corporal, alimentamos e ajudamos as crianças a repousarem, devemos estar atentos à nossa ação gestual, corporal direta para com elas e dessas para com seu próprio corpo e\ou do outro bebê.



A narrativa chega cedo à vida da criança, já em seus primeiros dias de vida. Chega através do padrão musical regular dos acalantos, que, como as histórias, se abrem e fecham nitidamente, contendo em si um mundo particular. Chega através das letras das cantigas que tantas vezes contam histórias, como “O cravo brigou com a rosa”, “Ciranda cirandinha”, “A canoa virou” e “atirei o pau no gato”, para ficar nos exemplos mais óbvios. [...] A narrativa chega através da conversa do adulto que conta ao bebê o que fez e aconteceu, familiarizando-o com os ritmos do relato e com o que eles significam.
(GIRARDELLO, 2007, p. 40) (grifos nossos)



Eu conto, eu canto, tu cantas!
- Nós cantamos e brincamos!



Borboleta

Borboleta pequenina que vem para nos saudar
Venha ver cantar o hino que hoje é noite de natal
Eu sou uma borboleta pequenina e feiticeira ando no meio das flores procurando quem me queira
Borboleta pequenina saia fora do rosas
Venha ver quanta alegria que hoje é noite de natal
Borboleta pequenina venha para o meu cordão
Venha ver cantar o hino que hoje é noite de natal
Eu sou uma borboleta pequenina e feiticeira ando no meio das flores procurando quem me queira
Borboleta pequenina sai fora do rosas venha ver quanta alegria que hoje é noite de natal
(Folclore Nordestino)



Lagarta pintada

Lagarta pintada quem foi que te pintou?

- Foi uma menina que aqui passou.
No tempo das areias, levanta poeira.
Pega essa menina pela ponta da orelha.
(Domínio popular)

Boi Sarapintado

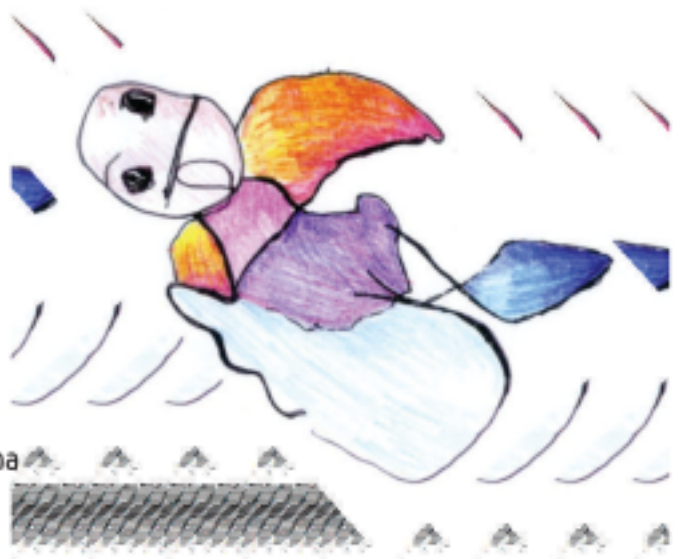
Olha o boi Sarapintado
Olha o boi de mamão!
Tem cara de Zangado, mas não fuja
não
Da cabeça até o rabo ele é de
papelão
Êh!
(Domínio popular)

Baleia da Armação

Convidaram pra ir ver
A baleia da armação
As ondas do mar lá fora
São verdes são amarelas
Me dizes meu amor
Como passou por cima delas...
(Domínio popular- canções folclóricas da Ilha
de Santa Catarina)

Chamarrita

No meio daquele mar
Tem um nó de fita azul
Não é fita não é nada
É o vento que vem do Sul
Tá ventando um vento sul
Do norte vem uma aragem
Se meu amor está pro norte
Deus lhe dê boa viagem
Vira o remo pra correr do mar
Maria da vela, moreninha oiá
(Domínio popular- canções folclóricas da
Ilha de Santa Catarina)





- Era uma vez um gato xadrez,
quer que eu te conte outra vez?

Lembramos então, que meninos e meninas, na maioria das vezes, chegam às instituições de Educação Infantil já possuindo um repertório de acalantos, contos de fadas, contos maravilhosos, fábulas e lendas. Diríamos ainda que este repertório expressa não apenas a cultura local, mas universal a qual as crianças e suas famílias têm acesso. Temos ainda, em especial, entre as crianças pequenas um repertório de histórias e personagens advindos da cultura televisiva. Assim, as crianças que compartilham os espaços das nossas creches e pré-escolas “não são um livro em branco”, as “*histórias já fazem parte de sua experiência, cabendo ao professor ampliá-las*” (DEBUS, 2009, p. 4). No caso dos bebês e das crianças bem pequenas certamente o repertório é limitado, e o trabalho deverá ser ainda mais compartilhado com as famílias sempre que possível. Para tal, podemos criar estratégias como as sacolas com livros infantis, que as crianças levam sistematicamente para casa para realizarem *leituras-compartilhadas com seus familiares* e mesmo com CDs de acalantos e canções folclóricas, por exemplo, para descobrirem, cantarem e brincarem juntos! Certamente devemos, para isso, saber das condições reais de leitura e escrita das famílias e buscar soluções coletivas sempre que necessário.



[Livros entre os bebês?]

A utilização [do livro] como objeto aproxima a criança do cerimonial de leitura e seus protocolos (segurar o livro, virar as páginas etc). Venho pleiteando há algum tempo o lugar desta criança [pequeninha] como leitora, senão leitora do código gráfico do aspecto físico do livro, efetivando uma leitura sensorial deste material, que, por certo, aproximá-la-á do mundo da leitura ao fazer uma leitura fingida com os dedos pelas páginas coloridas do livro. Leitura sensorial, leitura pelos sentidos, cinco sentidos. (olfato, tato, visão, audição, e gustação\paladar) (DEBUS, 2009, p. 3) (grifos nossos)



- Eu declamo, tu declamas, nós... declamamos e inventamos!

Poesia

É brincar com palavras
Como se brinca
Com bola, papagaio, pião. Só que
Bola, papagaio, pião
De tanto brincar
Se gastam
As palavras não:
Quanto mais se brinca
Com elas
Mais novas ficam.
(José Paulo Paes)

Lá em cima daquele morro
Vai um tucano avoando
Como o bico vai escrevendo
Como a asa vai apagando
(Domínio popular – folclore da
Ilha de Santa Catarina)

O ar (o vento)

Estou vivo,
mas não tenho corpo
Por isso é que
eu não tenho forma
Peso eu também não tenho
Não tenho cor

Quando sou fraco
Me chamo brisa
E se assovio
Isso é comum
Quando sou forte

Me c

Qua

Me c

Me c

Me c

Me c

Me c

Me c

Me c

Me c

Me c

O menino azul

[...]
O menino quer um burrinho
que saiba inventar histórias
bonitas
com pessoas e bichos
e com barquinhos no mar.

E os dois sairão pelo mundo
que é como um jardim
apenas mais largo
e talvez mais comprido
e que não tenha fim.

souber de um burrinho

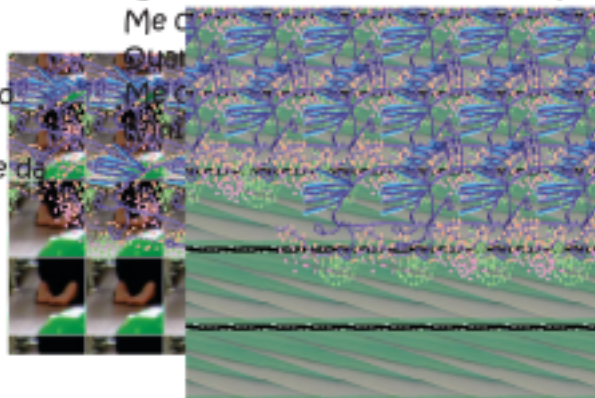
escrever

Ruas das Casas,

o das Portas,

o menino Azul que não sabe ler.

la Meiretes)





Conversa Vai, Conversa Vem....

A roda da conversa (ou da novidade) é uma prática muito presente em nossas instituições sendo, muitas vezes, realizada de modo corriqueiro, sem uma organização cuidadosa. Ela, muitas vezes, é compreendida como espaço e tempo de apresentação de assuntos, de atividades a serem realizadas no decorrer do período ou do desenvolvimento das etapas de um projeto, onde quase sempre essa comunicação fica focada nos discursos das professoras, cabendo às crianças apenas ouvirem. Também temos situações nas quais, o que as crianças falam parece não ser o assunto a ser abordado pelos adultos e, por isso, não são de fato

escutadas. Essa prática limita as possibilidades das professoras auxiliarem as crianças no estabelecimento de processos comunicativos significativos, de organização do pensamento e da fala, onde a ludicidade, o faz-de-conta, os medos, o riso, também podem fazer parte. Os limites encontrados nesta prática se explicam, em certa medida, pelo desconhecimento do modo como as crianças pensam e do próprio papel da conversa, do diálogo



permeado pelo gesto e pela entonação da voz na construção da cultura, uma vez que não nascemos conversando. Uma das saídas é "aprendermos a escutar as crianças com a mesma seriedade com que elas se empenham para compreender o mundo. [...] conhecer a forma como elas raciocinam e se expressam e descobrir porque, afinal, elas falam 'essas coisas'" (SÃO PAULO, 2002, p. 26). Deve-se identificar quais os assuntos das conversas das crianças se prolongam no tempo; que conceitos, concepções, estereótipos emergem em suas falas,

considerando o que a professora sabe a respeito dos assuntos e conceitos que as crianças estão conversando e que deve constantemente ampliar o seu vocabulário, os seus saberes e conhecimentos de forma a poder estabelecer conversas que problematizem e ampliem as referências das crianças, mediante fontes de consulta confiáveis.

A consideração dos aspectos supracitados, mediante a observação e registro das ações e conversas das crianças, disponibilizam elementos, que no planejamento das situações de intervenção junto a elas, permitem desencadear conversas interessantes com as crianças, nas quais há espaços para perguntas por parte delas. Os modos como essas conversas são comunicadas às demais crianças da instituição ou às famílias de modo geral, deve ser pensado, bem como a necessária atenção com a ética e a estética nestas apresentações, sempre respeitando o nível de privacidade sugerido pelas crianças ou percebido como necessário pelas professoras. Cabe ainda lembrar que os registros destes momentos devem auxiliar de forma efetiva na compreensão dos percursos discursivos e linguísticos das crianças e ser considerados nos planejamentos sucessivos.



Brincando com gestos, palavras, histórias e poemas

A perspectiva do trabalho pedagógico da linguagem oral e escrita no contexto da Educação Infantil deve contemplar sua função social, sua perspectiva histórica da *criação* de sentidos, de expressão e comunicação, do seu caráter lúdico como aparece explicitamente em alguns poemas, trava-línguas, cantigas e histórias de diferentes culturas. Ou seja, as práticas pedagógicas devem perspectivar o desenvolvimento e construção cada vez mais rica, significativa e complexa da gestualidade infantil, das suas narrativas, desenhos e palavras para que as crianças sejam contadoras-criadoras e leitoras de histórias sem fim! Que sejam capazes de (re)inventar ludicamente o mundo dos sons, dos gestos e das palavras. Nas palavras de kishimoto (2010, p.31) “é por meio do faz de conta que as crianças assumem papéis de

pais, vendedor, super-herói, criam diálogos, a partir de guias metacognitivos, que desenvolvem a oralidade”.

Para Vygotsky (1991) o desenvolvimento da escrita está arraigado na história da gestualidade e da fala humana, uma vez que a gestualidade, para ele é a fonte da atividade gráfica: desenho e escrita. Os gestos nesta perspectiva são compreendidos como uma forma de escrita no ar, no espaço, assim como os primeiros rabiscos das crianças são entendidos como “gestos fixados no papel” sendo que ambos constituem formas expressivas uma vez que significam algo. Vale lembrar que, a significação é de origem sociocultural e mediadora de todos os processos psíquicos.

O processo de desenvolvimento da escrita se dá também através da alfabetização e do letramento e neste sentido, faz-se necessário reconhecer, tal como aponta Soares (2004, p.3) que: *“a alfabetização - entendida como a aquisição do sistema convencional de escrita - distingue-se de letramento - entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais: distinguem-se tanto em relação aos objetos de conhecimento quanto em relação aos processos cognitivos elingüísticos de aprendizagem e, portanto, também de ensino desses diferentes objetos - isso explica por que é conveniente a distinção entre os dois processos”.* No entanto, apesar da diferença entre a alfabetização e letramento, a mesma autora, pondera que *“é necessário também reconhecer que, embora distintos, alfabetização e letramento são interdependentes e indissociáveis: a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas, ou seja: em um contexto de letramento e por meio de atividades de letramento; este, por sua vez, só pode desenvolver-se na dependência da e por meio da aprendizagem do sistema de escrita.*

Suely Amaral Mello em relevante texto sobre as “contribuições da educação infantil para a formação do leitor e produtor de textos”, que constitui as Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil (2009) e que deve ser tomado como uma referência para o trabalho pedagógico, afirma que a formação de leitores e produtores de textos exige a compreensão de como as crianças aprendem a linguagem escrita e como se tornam leitoras.

De acordo com a autora, esse é um processo complexo, que tende a ser simplificado e a relação entre a escrita que representa a fala, que por sua vez representa a realidade tende a ser reduzida a relação direta entre a escrita que representa a fala, ou ainda mais objetivamente, a letra que representa o som, o que desconsidera uma parte fundamental do processo de aprendizagem da escrita e da leitura: a produção de significado. Essa constatação de Mello traz algumas implicações para a prática pedagógica: “devemos chamar a atenção da criança primeiro para o significado do texto – ou seja, para a relação entre escrita e realidade – e só mais tarde é que chamaremos sua atenção para o aspecto técnico da escrita, para a maneira como se escreve, ou seja, para a ligação entre escrita e fala” (MELLO, 2009, p. 47). Mas como criar situações e interações que possibilitem às crianças se tornarem sujeitos criadores de significados, de cultura por meio da linguagem escrita?

[...] o desafio da educação infantil não é o de ensinar letras, mas o de construir as bases para que as crianças possam desenvolver-se como pessoas plenas e de direito e, assim, participar criticamente da cultura escrita, convivendo com essa organização discursiva, experimentar, de diferentes formas, os modos de pensar típicos do escrito. (BRITTO, 2005)

A proposição de situações que envolvam a escrita e a leitura deve ser considerada em um campo mais amplo de significação, o que requer pensarmos os espaços onde *a brincadeira, a gestualidade, o desenho, a fala, as interações*, ou seja, as múltiplas expressões humanas acontecem e como são incentivadas a serem experiência das pelas crianças, sozinhas, com seus pares e/ou adultos. Além da garantia de um espaço e tempo próprio para estas expressões, e de orientações pedagógicas que viabilizem o desenvolvimento de diferentes linguagens, é



preciso refletir e organizar os elementos materiais, diversificados e de qualidade, que possam ser utilizados pelas crianças (e adultos) na construção de situações significativas onde *falar, manusear livros - revistas, gibis, folhetos, jornais, catálogos etc. - ler, desenhar e escrever sejam modos de brincar. Um brincar capaz de desafiar constantemente as crianças a descobrirem e se apropriarem dos encantos e especificidades da linguagem oral, gráfico-plástica (desenho) e escrita, despertando a curiosidade infantil, construindo e fortalecendo os processos de imaginação, da produção da cultura infantil.*

Embora as crianças lancem mão de formas de comunicação e elaboração de significados em diferentes situações que não só aquelas que são propostas com a finalidade de desenvolver experiências específicas nesses campos, contemplá-las nessas diferentes situações é possível, à medida que a professora ao estruturar os espaços e ao propor brincadeiras de faz-de-conta, com jogos, experiências com as diferentes linguagens, pode dispor intencionalmente objetos e mediar as experiências das crianças de modo que utilizem a linguagem



oral e escrita contextualizadamente. Por exemplo, ao organizar um espaço para uma brincadeira de faz-de-conta, como um salão de beleza para as crianças brincarem, a professora pode também

dispor telefone, agenda, canetas para que as crianças as utilizem na brincadeira, podendo inclusive mediar esse processo junto às crianças.

É necessário criar nas instituições de educação infantil práticas pedagógicas que promovam a imaginação criadora das crianças, sua fala, seu brincar, desenhar e todas as demais linguagens através das quais elas se expressam. Isto porque, todas elas convergem para o desenvolvimento integral das crianças e, portanto, para o desenvolvimento e construção da linguagem escrita. Assim, o contato e a experiência com a dramatização de diferentes gêneros literários, o cantar e declamar, o brincar de com trava-línguas e cantigas de roda, a leitura, a escuta e criação de histórias e contos diversos por crianças e pelos profissionais responsáveis (direta ou indiretamente) pela sua educação e cuidado permitem, entre outros, que meninos e meninas da mais tenra idade sejam inseridas no mundo da linguagem escrita.

As propostas pedagógicas também devem estar voltadas à valorização das “pesquisas”, das invenções infantis na linguagem oral e escrita. Quanto à seleção das histórias a serem narradas, dos livros a serem comprados e disponibilizados a todas as crianças e profissionais da instituição (assim como das famílias), devemos estar atentos para que tal escolha não “recai sobre o 'conteúdo', aquilo que se quer ensinar em detrimento da literariedade e do prazer que o texto literário poderia proporcionar/provocar” (DEBUS, 2009, p.02). Igualmente devemos prestar atenção na apresentação de um material literário de boa qualidade plástica e linguística, bem como a proposição contínua – e cada vez mais complexa - do faz-de-conta através do *brincar e descobrir* palavras, sonoridades, ritmos e significados compondo um



quadro permanente de ampliação dos repertórios culturais das crianças, de seus vocabulários e brincadeiras é igualmente fundamental. Soma-se a tudo isso, a liberdade dada às crianças, desde o berçário, para o manuseio de diferentes livros sobre o tapete da sala, a almofada da biblioteca, dentro da casinha de bonecas ou no parque da creche, pois estes momentos favorecem a construção de sujeitos “amantes da leitura”, da literatura, das imagens e\ou palavras impressas que fazem sonhar.

Quanto à proposição de situações que envolvem diretamente a escrita, indicamos que elaborar dicionários com imagens e palavras que as crianças têm interesse em conhecer o seu significado pode ser interessante, assim como elaborar textos coletivos em que a professora é a escriba e as crianças as autoras, sendo que além de escrever o texto com as idéias das crianças, também é papel da professora ajudá-las a estruturá-lo de modo que se torne legível para todos, sempre respeitando as ideias originais das crianças. Ainda chamamos a atenção para a curiosidade das crianças em relação às letras, por isso sua presença no espaço das creches e NEIs só faz sentido se as crianças puderem manuseá-las sempre que tiverem necessidade, se puderem descobri-las nos jogos, nos cartazes a sua altura, nos livros, revistas, ao participar de situações em que a professora produz textos, enfim, no contato com variadas situações que envolvam a escrita e materiais escritos.

O acesso a escrita e a leitura é um direito da criança, que deve ser assegurado no contexto da educação infantil. As experiências a serem propostas nesse âmbito devem provocar a curiosidade das crianças, promover o seu interesse e não afastá-las dessas práticas, portanto, na educação infantil devemos estar atentos para os modos como essa aproximação é proposta, como afirma Mello (2009): “[...] uma tarefa importante da professora de



crianças pequenas é proporcionar experiências que deixem as crianças encantadas e maravilhadas para que tenham muito que expressar a partir daí. Nesse sentido, vale lembrar que nós professoras temos muito que aprender. Precisamos ser cúmplices das crianças no oferecimento e proposição de atividades que sabemos que as crianças gostam. [...] Precisamos, ainda, ser ousados e criativos naquilo que propomos e dessa forma vamos aprendendo com nossas próprias experiências novas formas de relação com as crianças e novas possibilidades de relação com a cultura” (p. 48). Isso para que tenhamos claro que os processos de aprendizagem ocorrem de modo articulado às experiências socioculturais, não se diferenciando no caso da oralidade, da escrita e da leitura.



Sonhando, escrevendo e contando histórias: o papel das professoras e demais profissionais da instituição

- Escutar e observar atentamente as crianças, falar-lhes de modo não infantilizado ou estereotipado, preocupando-se com a entonação da voz, com a respiração, sentindo sua própria fala, o ritmo e o movimento de seu corpo construindo relações afetivas, comunicativas e expressivas incluindo os momentos privilegiados do cuidado diário;
- Iniciar diálogos com as crianças estando atento as suas manifestações constituindo respostas que de fato as consideram, lembrando que o tempo e a forma de resposta das crianças podem ser diferentes das dos adultos ou daquilo que os adultos esperam;
- Construir ações dialógicas que não considerem apenas aquilo que o adulto propõe ou diz, mas também aquilo que as crianças tem a dizer;

- Narrar aos bebês e às crianças bem pequenas as ações que são exercidas para e com eles, por exemplo, a troca de fraldas, o banho, a alimentação, o acalento no momento do sono, uma brincadeira etc.;



- Organizar ambientes e materiais de leitura, escrita e escuta de modo que as crianças, desde os bebês, tenham acesso aos mesmos de modo autônomo, quando adequado;
- Criar situações onde a organização dos ambientes e materiais incluindo a participação direta das crianças sempre que possível;
- Promover condições para que a escrita apareça de modo significativo e em conexão com seus usos no cotidiano da nossa cultura: cartas, bilhetes, recados no mural da instituição, receitas médicas, receitas culinárias, criação de livros, blogs, e-mails;
- Contar e ouvir diariamente histórias de diferentes gêneros e culturas: dos livros, inventadas por ele(a) mesmo(a) em diferentes tempos e espaços (na roda, no momento em que as crianças vão dormir, nos momentos de alimentação, no parque, na hora do banho, nos momentos de acolhida\chegada), respeitando os modos próprios de escuta dos bebês, das crianças bem pequenas e das crianças pequenas (as vezes paradas, sentadas, deitadas, gesticulando sob o som da narrativa, com brinquedos nas mãos, em movimento);
- Oportunizar cotidianamente momentos nos quais as crianças leiam, inventem, narrem, cantem e encenem as suas próprias histórias, contem o que lhes aconteceu de interessante, surpreendente, curioso ou que lhes causou estranhamento, medo, insegurança. Esses momentos podem ser registrados em um quadro visível à todos,

para que possam acompanhar e avaliar as experiências que são privilegiadas no cotidiano e aquelas que têm ficado fora dos planejamentos;

- Possibilitar que as crianças escutem histórias em cenários aconchegantes, desafiadores e diversos (por exemplo: na casinha do lobo, embaixo da árvore encantada ou naquela com um buraco no tronco, como na história de Alice no País das Maravilhas; sentadas sobre o tapete mágico vindo das terras longínquas onde mora Aladin; cabanas, tendas temáticas, sob céus que mudam de cores e nos propõe outros sabores, com tecidos pendentes) ou mesmo para além dos muros da instituição: na areia da praia, no campo de futebol, no Parque Florestal, na praça, nas dunas, na beira da lagoa, no museu;
- Ouvir e registrar de diferentes maneiras as histórias das crianças (registro fotográfico, escrito, audiovisual, áudio) e socializar esta produção (através de painéis e ou murais, material impresso – como jornal do grupo e /ou da instituição -, em áudio (CDs) etc.) com o coletivo da instituição, com as famílias e a comunidade de modo geral;
- Promover a circulação de livros, CDs e DVDs entre as crianças e suas famílias, disponibilizando o acervo da instituição de modo que possam levá-los para casa periodicamente;
- Organizar visitas a bibliotecas (como visita a biblioteca Barca dos Livros, de outras creches e escolas, do centro comunitário do bairro, Biblioteca Pública de Florianópolis, bibliotecas de escolas), livrarias (circulando entre livros e espaços não apenas destinados à literatura infantil, mas descobrindo outras seções), feiras, encontros com



escritores e contadores de histórias, ilustradores de livros;

- ☉ Propor regularmente oficinas de criação e divulgação de poesias, versos, rimas, histórias, músicas, assim como promover a participação das famílias nestas propostas;
- ☉ Instigar as crianças a criarem jogos orais de palavras e sons, brincarem com parlendas, adivinhas, apreciar o ritmo, o tempo, a estrutura das prosas e dos poemas, encontrar, criar e experienciar a poesia;
- ☉ Cuidar, pesquisar e ampliar permanentemente o acervo;
- ☉ Contar e recontar histórias com auxílio de: transparências e retroprojektor (ilustrações dos livros projetadas em dimensões variadas, ilustrações das histórias criadas pelas próprias crianças), fantoches, dedoches, teatro de sombras (com imagens criadas pela disposição das mãos, com bonecos e /ou objetos, com o corpo todo);
- ☉ As crianças devem ter no contexto da instituição a possibilidade de entrarem em contato com a produção oral e escrita (em prosa e verso, em meio impresso e digital), elaborada por outras crianças: brasileiras e estrangeiras, de etnias, classes sociais, idades e culturas diversas;
- ☉ Criar oportunidades de uso do nome próprio da criança – leitura e escrita – para construir e marcar a sua identidade em seus pertences e suas produções, bem como, a leitura dos nomes dos amigos, das amigas e dos adultos da instituição (e de fora dela);
- ☉ Planejar e propor momentos para as crianças explorarem de modo significativo alguns textos mais empregados na gestão do dia-a-dia: agenda do dia, calendário, cardápio das refeições, receitas, lembretes, possibilitando que as crianças vivenciem, percebam a escrita nos seus diferentes usos e funções sociais, ampliando assim seus horizontes comunicativos;

- ☉ Incentivar as crianças escreverem seus nomes e dos amigos e das amigas, a “produzirem textos” mesmo sem saberem ler e escrever formalmente;
- ☉ Incentivar e possibilitar que as crianças pequenas, individualmente ou em pequenos grupos, contem e recontem histórias e narrem situações, cantem para as crianças menores;
- ☉ Organizar rodas de histórias envolvendo todas as crianças inseridas na instituição, podendo ser abertas à participação das famílias – ou outros responsáveis pelas crianças - e a comunidade, com a participação de escritores e contadores de histórias;
- ☉ Disponibilizar tempos para que as crianças descubram, explorem o computador e as suas diferentes possibilidades que ele oferece à escrita, ao desenho e a comunicação tendo o auxílio dos adultos, assim como individualmente e com outras crianças;
- ☉ Criar intercâmbio (via e-mail, desenhos, cartas, bilhetes etc.) entre as crianças de turnos diversos, salas, instituições, regiões, nacionalidades;
- ☉ Promover diversificadas propostas de modo longitudinal onde a linguagem oral seja a “vedete”, como programas de rádio feitos pelos adultos e/ou pelas crianças, podendo envolver familiares e a comunidade de modo mais amplo;
- ☉ Agendar visitas a estações de rádio, televisão, gráficas e editoras, empresas de comunicação impressa, publicidade e propaganda;
- ☉ Organizar o seu próprio tempo para: leitura (não apenas de livros didáticos), participar de rodas de histórias, frequentar bibliotecas e outros espaços que privilegiam o encontro com a poesia, com a tradição oral, para escrever suas histórias em prosas e versos, para descobrir novos autores, poetas, participar de encontros literários e outros eventos de qualidade onde a linguagem oral e escrita seja o foco.



- Mexe dali, puxa daqui: organizando espaços e tempos

É importante considerar que as linguagens no cotidiano das crianças se entrecruzam. As crianças ao se expressarem lançam mão de diferentes linguagens. Para as crianças, cantar, brincar, escrever, falar, desenhar, movimentar-se pode acontecer simultaneamente. Assim, a organização dos espaços e tempos deve prever essa simultaneidade e imprevisibilidade. O que não significa dizer, excluir a existência de um espaço privilegiado para a leitura e escrita.

- A organização do espaço necessita assegurar às crianças (desde a mais tenra idade) o contato com diferentes gêneros literários. Isso implica que, na organização de bibliotecas e espaços para os livros nos diferentes lugares das instituições, a seleção de material deve ir além da literatura infantil. Ela pode incluir livros de arte, gibis, jornais, revistas, livros didáticos, livros em braile, álbuns de figurinhas, revistas científicas, livros e outros materiais impressos em línguas estrangeiras, enciclopédia;
- Oferecer instrumentos para a descoberta do grafismo e da escrita: papéis de diferentes formas e texturas, cadernos, bloquinhos, agendas, canetas, lápis, giz, jogos com letras, carimbos;
- Disponibilizar suportes para a descoberta dos traços e da escrita: suportes móveis (como pranchas) que permitam as crianças circularem pelo contexto da instituição com apoio para a escrita e para o desenho. Do mesmo modo, oferecer suportes fixos (mesas e cadeiras, bancos, bancadas), dispostos em diferentes ambientes para que as crianças possam utilizar de apoio para as suas brincadeiras empregando a escrita e o desenho;

- Elementos como mimeógrafos e carbonos, podem estar à disposição das crianças para que criem textos, desenhos e os possa reproduzir para partilhar com as demais crianças;
- Quadros negros nos espaços internos e externos da instituição a altura das crianças;
- Gravetos, pauzinhos e outros instrumentos que permitam e instiguem as crianças deixarem marcas, desenharem, escrever na areia, na terra, na calçada;
- A instituição e os órgãos competentes também devem garantir espaços e materiais adequados para a leitura e escrita das professoras e demais profissionais que nela atuam.



“Pela estrada a fora”: que não pode faltar pelo caminho

- livros em língua materna e estrangeira, possibilitando que as crianças entrem em contato com escritas e culturas diversas;
- livros de qualidade criados por crianças de diversas culturas, nacionais e estrangeiros;
- livros com e sem imagens/ilustrações; livros de tecido e em outras texturas; livros sonoros;
- literatura infantil contemporânea, contos de fada, contos maravilhosos;
- gibis (produzidos por diferentes editoras e nacionalidades);
- jornais e revistas diversificados (de cunho científico e tecnológico, literário, artístico, de arquitetura e urbanismo, paisagismo e jardinagem, variedades, automobilismo, navegação, esportes, moda, cabelos entre outros) em língua nacional e estrangeira;
- literatura de cordel, contos e mitos locais e globais (açorianos, gregos, africanos, indianos e outros);

- ☉ livros de contos, poesias, rodas cantadas, parlendas;
- ☉ jogos pedagógicos com letras e palavras;
- ☉ livros em braile, materiais em libras;
- ☉ livros de culinária, didáticos, históricos, de arte para crianças e de história da arte, livros de arte em geral – catálogos de exposições;
- ☉ canetas hidrocor, pincéis atômicos e para retroprojeter, giz de cera, giz pastel, lápis, grafite, crayon, carvão, lápis de cor, tintas do tipo guache, pincéis de vários tamanhos (todos de boa qualidade e em quantidade suficientes para atender a demanda da instituição e das crianças, recebendo atenção e manutenção ao longo do período letivo); papéis, papelão de diferentes gramaturas, cores e tamanhos, transparências;
- ☉ dicionários (de diversas línguas), livros didáticos de diferentes áreas do conhecimento: biologia, física, história, geografia, português, etc.;
- ☉ listas telefônicas \ agendas telefônicas;
- ☉ mapas históricos, geográficos (novos e antigos), cartas náuticas ;
- ☉ antoches, brinquedos e outros materiais \ estruturas com os quais as crianças possam inventar e narrar histórias;
- ☉ Cds e outras gravações em áudio com sons, histórias, falas e narrativas diversas;
- ☉ DVDs de desenhos e filmes infantis, documentários de qualidade que contemplem diversidade cultural, contemplem diferentes faixas etárias, contemplando diferentes assuntos de forma plural e ética, de modo a ampliar os repertórios culturais e lingüísticos das crianças (sendo que este acervo deve sempre ser visto e discutido cuidadosamente pelas professoras antes das crianças terem cesso dentro da instituição).



Equipamentos:

- Aparelhos de som (para diferentes formatos de mídia);
- Computadores (com leitores e registradores em diferentes formatos de mídia) em suportes que permitam, quando necessário, serem deslocados para diferentes ambientes da instituição / Acesso a internet;
- DVDs, TVs.
- Retroprojetores;
- Projetor Multimídia;
- Registradores de áudio e audiovisual entre outros.



Navegando pelas ondas da internet:

Angela Lago: <http://www.angela-lago.com.br/>: site da escritora e ilustradora de livros infantis Angela Lago, com histórias interativas, adivinhas e um “robô que é cobra em adivinhações”.

Biblioteca Barca dos livros: <http://www.amantesdaleitura.org/novo/index.php> site da biblioteca “comunitária, mantida pela Sociedade Amantes da Leitura, com sede na Lagoa da Conceição, em Florianópolis, que defende a importância da leitura para o desenvolvimento comunitário e individual”. Aqui podemos acompanhar todo o movimento da Barca dos

Livros e seus inúmeros projetos como “O Barco – A Biblioteca Itinerante”, encontros permanentes do grupo de formação em narração de histórias, lançamento de livros, encontros literários, saraus, exposições, acesso on-line aos títulos do acervo, reservas e agendamentos para visitas de grupos de crianças e suas professoras.

Caracol do Ouvido: <http://caracol.imaginario.com/2002index/index.html>: disponibiliza conteúdos sobre folclore, histórias e canções populares, acalantos, poesia, contos de Magia, Fábulas da Raposa, Lendas do Brasil e do Mundo.

Ciberpoesia: <http://www.ciberpoesia.com.br/> : espaço dentro do Tigre Albino com poemas interativos, poesias visuais.

Dobras da Leitura: <http://www.dobrasdaleitura.com/index.html>: publicação eletrônica dedicada a literatura infantil e juvenil com as novidades do mercado editorial; traz uma sessão com reflexões sobre as tendências da literatura e do livro para crianças e jovens, formação de leitores e incentivo à prática da leitura literária. Também se encontra disponível uma mostra virtual de ilustrações.

Ebooks: http://virtualbooks.terra.com.br/freebook/freebook_crianca1.htm aqui você tem acesso a uma vasta gama de títulos da literatura infantil disponível on-line.

Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil: <http://www.fnlij.org.br/principal.asp>: site institucional no qual você terá acesso ao jornal da Fundação, prêmios, links relacionados a escritores, leitor, institutos e Fundação Biblioteca Nacional.

Revista Presença Pedagógica: <http://www.presencapedagogica.com.br/>

Roda de Histórias Indígenas: <http://www.rodadehistoriasindigenas.com.br/parcerias.htm>: apresenta uma seleção de histórias indígenas em textos e áudio. Segundo a apresentação do próprio site: “As histórias indígenas reservam um manancial de imagens, por vezes inusitadas, que revelam temas fundamentais da condição humana, os fenômenos da natureza e a origem das coisas, demonstrando assim a vasta capacidade do homem de dar sentido e criar diferentes modos de vida. Esperamos que a divulgação destas culturas nativas possa causar um estranhamento positivo e provocador”.

Roda de Histórias: <http://www.rodadehistorias.com.br/>: site com histórias para ouvir, indicativa e

comentários de livros dedicados ao público infantil, vídeos e animações selecionados do site Curta Petrobrás, “Cuidado que Mancha - Ouvindo Coisas” (programa de rádio), “Contando 7 em Ponto”; informativo “ôprocevê” com notícias de ventos, projetos no mundo da poesia e da literatura entre outros.

Roseana Murray: <http://www.roseanamurray.com/> poemas escritos, animados e falados; ebooks, biografia da escritora.

Ruth Rocha: <http://www2.uol.com.br/ruthrocha/> site com a biografia da escritora Ruth Rocha. Com índices de suas obras e uma sessão na qual é possível ler as suas histórias. Também há um link para ouvir as histórias do CD “Mil Pássaros”, com narração de Ruth Rocha e canções do grupo Palavra Cantada.

Tigre Albino: <http://www.tigrealbino.com.br/> revista eletrônica de poesia infantil. Publica artigos e reflexões sobre aspectos da poesia para crianças. Editores: Sérgio Capparelli, Regina Zilberman e Maria da Glória Bordini. O site traz indicações de outros links sobre o poesia e literatura.

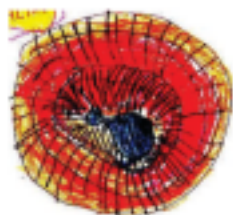
Ziraldo: <http://www.ziraldo.com.br/> apresenta a biografia e grande parte do trabalho do escritor Ziraldo. Possui uma área específica para a Educação Infantil. Com páginas interativas, jogos, sala de leitura, relação de livros. Disponibiliza uma sessão especial do Menino Maluquinho.

Ainda existe um grande número de sites sobre literatura e literatura infantil, escritoras e escritoras, poetisas e poetas e experiências que podem lhe oferecer uma ampla gama de conteúdos e imagens para subsidiar diversos projetos pedagógicos envolvendo a linguagem oral e escrita com as crianças. Navegue pela rede, entre nessa aventura!

Núcleo da Ação Pedagógica

Linguagens Visuais





Brincando e criando com cores, linhas, pedrinhas e muito mais!

A produção artístico-cultural das crianças faz parte das culturas infantis e pertence ao patrimônio cultural da humanidade. Como tal, deve ser considerada, incentivada e expandida pelas professoras, assim como por suas famílias, comunidade e sociedade de modo mais amplo. No entanto, pintar, desenhar, colar, esculpir, modelar, construir não depende de dons, genialidade ou talento artístico, são atividades que exigem conhecimentos da ordem sensível e inteligível. Para que as crianças produzam nas linguagens da arte é preciso que elas tenham encontros significativos com a arte local e global, que a descubram com a mediação comprometida, ética e sensível dos adultos; que compartilhem entre seus pares os meandros das linguagens da arte, suas produções e significados; que *brinquem* de forma intensa com os códigos, instrumentos e materialidades destas linguagens; que possam criar, jogar e inventar cores, linhas, volumes e imagens, espaços, pontos, histórias, sons e movimentos, pois é nas relações que as crianças estabelecem com as materialidades e com as *linguagens plásticas* (desenho, pintura, escultura, colagem, construção) que o processo expressivo se constitui!

Mais importante do que “ensinar” arte e suas muitas técnicas nas creches, pré-escolas e escolas é pensar as formas de organização do espaço, as propostas, as oportunidades de apropriação e ampliação de repertórios oferecidos às crianças, assim como as condições existentes nas instituições. (BRASIL, 2006b, p. 45)

Chama-se ainda a atenção para o fato de que, mesmo que este núcleo de ação pedagógica privilegie a linguagem plástica no quadro mais amplo das linguagens visuais que abarcam também o cinema, o vídeo e a fotografia, optou-se por intitulá-lo de “linguagens visuais”, no sentido de explicitar que na propostas pedagógicas e que temos que estar atentos educação da infância as linguagens expressivas ou as linguagens da arte, devem caminhar juntas nas propostas pedagógicas e que temos que estar atentos às diferentes formas de criação estética

nos vários campos que se entrecruzam. Também com esta forma de apresentação, buscamos pontuar que as experiências estéticas das crianças com as produções de uma determinada linguagem artística alimentam as produções e as experiências das crianças em outras linguagens. Soma-se a esta compreensão, o fato de que para as crianças (assim como para a arte) as fronteiras entre uma e outra linguagem não são muros intransponíveis, ao contrário: para a criança que se põe a



desenhar e cantar simultaneamente, por exemplo, a criação dá-se num todo sem distinção! O que não significa que não devemos estar atentos para as especificidades de cada linguagem.

Para que as crianças possam se apropriar das linguagens plásticas e nelas criarem é indispensável que a elas sejam oferecidas *experiências diversificadas em cada linguagem expressiva de modo significativo e contínuo*. Isto porque, “a riqueza das imagens expressas nos desenhos e pinturas depende da *quantidade e da qualidade das experiências* a que as crianças são submetidas” (MOREIRA, 2004, p. 46). Estas experiências nas linguagens plásticas devem ser associadas a outras tantas com a cultura e a natureza de modo mais amplo, pois estas igualmente lhes oferecem um leque ampliado de conteúdos para as suas expressões. Ou seja, é preciso que as crianças tenham garantidas na sua trajetória, na educação infantil, experiências sensíveis, encontros com a beleza dentro e fora da esfera das artes, e não apenas

encontros esporádicos ou realizados sem planejamento. Assim, como professoras que organizam e mediam a prática educativa, precisamos estar atentos para a promoção qualitativa e sequencial de experiências onde as crianças – desde os bebês - se deparem, por



exemplo: com a fluidez da água, viscosidade das tintas e do barro; com o incomensurável da imensidão dos mares, ou o número infinito das estrelas no céu.

Articular educação e arte desde a infância significa compreender o ato de educar como ato inseparável do ato estético e ético de comunhão com o outro para afirmá-lo como promoção do *devenir plural* do humano. (RICHTER, 2004, p. 23)

A Estética, tal como aponta o dicionário Aurélio, *é a ciência que trata do belo em geral (arte e natureza) e do sentimento que ele faz nascer em nós*. No entanto o entendimento de estética não tem por objetivo definir o que é belo ou feio à priori, ao contrário, sua preocupação centra-se no “olhar com sentimento” dos receptores da beleza. Assim falar em *experiência estética* é discorrer sobre as

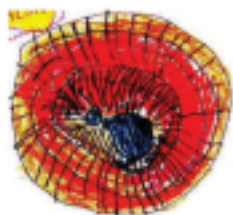


emoções (agrado ou desagrado, prazer ou tristeza, beleza ou fealdade) daquele que se depara com a arte e/ou natureza. É importante considerar que o homem não se limita apenas a contemplar, ele também cria e no ato criador procura expressar esses sentimentos com a intenção de que os outros ao contemplarem sua criação tenham emoções semelhantes a que ele sentiu.

Neste sentido é preciso garantir às crianças que *brinquem* e descubram o imensamente pequeno, como as partículas do grão de areia e o imensamente grande, como o universo; que tenham assombros e sintam a emoção estética diante da multiplicidade da natureza explorando ludicamente, ou seja, *brincando*, suas formas, cores, sabores, odores e que, por exemplo, mergulhem no desconhecido das profundezas dos oceanos. Enfim, é preciso promover experiências nas quais as crianças possam descobrir as espantosas qualidades do mundo artístico, cultural e da natureza de modo a refinar, expandir sua sensibilidade, percepção, *imaginação* e, ao mesmo tempo, seu saber sensível e intelectual.

As instituições de educação infantil deveriam ser o espaço inicial e deflagrador para o desenvolvimento das diferentes linguagens expressivas, tendo em vista que as crianças pequenas iniciam o conhecimento sobre o mundo através dos cinco sentidos (visão, tato, olfato, audição, gustação), do movimento, da curiosidade em relação ao que está a sua volta, da repetição, da imitação, da brincadeira e do jogo simbólico. No que diz respeito às linguagens expressivas, estes são os fatores fundamentais para que elas se desenvolvam plenamente. (CUNHA, 2001, p. 10)





Bruxas de lá, bruxas de cá, um feitiço eu vou quebrar!

Nas telas da TV e do computador ou nas telonas do cinema, nas mochilas e sandálias da criançada fazem parte uma infinidade de produtos e imagens como: As bruxas da *Disney*, as bonecas-princesas da *Mattel*, a Turma da Mônica, o *Buzz Lightyear*, os personagens bebês como Mickey e sua turma, os Monstros S.A., todos eles denominados de cultura *para a infância*. Estes, são carregados de significados históricos, econômicos, sociais, éticos e estéticos que nem sempre são explícitos para as crianças (assim como para os adultos), ou seja, não são somente objetos de entretenimento gratuito! Nossas crianças estão sendo educadas por estas imagens e produtos: como é o desenho de uma princesa ou de uma bruxa?

Qual é a cor dos olhos da sereia? Assim, como coloca Cunha (2008, p. 108), temos de ter cuidado para com nossas práticas pedagógicas a fim de não endossarmos os significados que essas imagens carregam e que são “entendidos e re-significados pelas crianças, como, as meninas negras recusarem

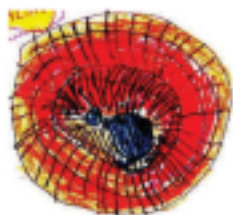


suas etnias e desprezarem seus atributos físicos por serem diferentes daquela representação de Cinderela loura e de olhos azuis da *Disney*, que reina cotidianamente nos cenários da sala”.

A questão não é “fazer de conta” que estas imagens não existem, mas sim, *sempre* buscar ampliar e complexificar os repertórios culturais das crianças. Ou seja, *dar a conhecer às crianças outras histórias, narrativas, imagens e experiências que fortaleçam a sua imaginação* e as instiguem a criar novas imagens e não a reproduzirem aquelas pré-estabelecidas pelas grandes corporações voltadas ao público infantil. Do mesmo modo, *oferecer materiais distintos dos industrializados* para as crianças inventarem, criarem com eles, *construírem espaços físicos, ambientes, cenários e decorações que contemplem a diversidade, o encontro prazeroso com a natureza*, que valorizem a cultura local e as produções das próprias crianças é instigar o rompimento de padrões a serem imitados. Outro modo de romper com estes padrões é expor reproduções diversificadas e com uma excelente qualidade de impressão de arte que, mesmo tendo sido criadas por adultos, agem na perspectiva da ampliação dos repertórios artísticos e culturais das crianças. Atuar desta maneira, nos contextos de educação infantil, é construir e instaurar propostas pedagógicas de forma a expandir as forças da imaginação e da criação.



Os trabalhos que exigem da criança apenas a cópia, redução, ampliação ou colorido não podem ser considerados linguagens expressivas, pois são apenas exercícios motores. Conseqüentemente, quando o objetivo do trabalho é que a criança se expresse com liberdade com relação ao mundo, não há razão para propormos este tipo de atividade aos pequeninos, mas sim, sugerir variedades e deixar que façam escolhas; desenhos daquilo que estão vendo, do que sonharam, pinturas-surpresa de olhos fechados, colagens coletivas de materiais diversos. (BRASIL, 2006b, p.50)



Experimentando, descobrindo, manchando, criando...

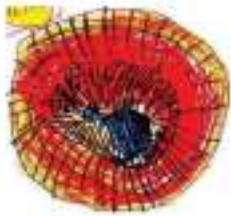
Por onde começar? As crianças, ao contrário do que alguns dizem, não nascem sabendo desenhar ou pintar, mas possuem todas as potencialidades para aprender a fazê-los. Devemos ter presente que os bebês, de modo mais intenso, descobrem o mundo através do próprio corpo, dos objetos e dos elementos da natureza com os quais eles têm possibilidade de interagir, de descobrir e experimentar. Assim, os bebês devem ser inseridos no mundo das sensações, das materialidades, formas, linhas, cores, espaço, pontos, imagens, texturas e volumes diversos e desafiados a desvendar de modo sistemático e cada vez mais complexo esse mundo. Mas como podemos criar estas situações nos contextos de nossas instituições? O que devemos observar em nosso planejamento e ação pedagógica? A seguir, alguns indicativos gerais que podem, na reflexão coletiva, ajudar na construção de outras pistas para a prática educativa com os bebês.

- Devemos convidar (através da organização do espaço, da nossa fala, olhares, gestos e outras expressões corporais) as crianças a se emocionarem, a descobrirem as sensações provocadas no encontro do corpo com elementos como a água, terra, ar, madeira, areia, com o frio e o quente, com a grama, folhas de árvores, massa de modelar (seja ela industrial ou artesanal, feita a base de farinha de trigo e coloridas com pigmentos comestíveis);
- Devemos propor situações nas quais as crianças pequenas investiguem distintas maneiras de criar e deixar marcas feitas pelo movimento das mãos, dos pés, enfim do corpo todo em diferentes suportes (papel, papelão, plástico, madeira, areia, paredes entre outros) e com materialidades variadas (areia, tinta, grude colorido, cola etc.);

- Temos que possibilitar a interação dos bebês e o compartilhamento de suas descobertas sobre as materialidades e objetos;
- Devemos propor situações em que ocorrem o encontro das crianças com materialidades diversas, a fim de que experimentem novas possibilidades de deixar marcas no mundo, isto deve ocorrer de forma tranquila, com segurança, respeitando os tempos e inseguranças de cada criança;
- Propor experiências em que as crianças pintem o próprio corpo com os dedos, com a mão toda, incentivando que descubram as sensações provocadas pelo contato com a tinta, assim como com elementos como as cerdas dos pincéis, espumas, penas e tecidos sobre a pele;
- Compor cenários nas salas dos bebês com móveis artesanais, origami e pêndulos (que produzem sons ou não) em cores contrastantes e de forma segura;
- Incentivar as trocas, os olhares, o contato corporal, afetivo e lúdico entre as crianças pequenas, as bem pequenas e os bebês, de forma segura e significativa;
- Devemos incluir, em nosso planejamento, a dimensão estética dos espaços, prevendo a mudança frequente das imagens, dos objetos e brinquedos que compõem o ambiente visual da sala de referência do grupo, tendo como um dos critérios a variedade da sua composição: papéis com texturas variadas, balões, tecidos, tule, plásticos etc.;
- Atermos ao fato de que os brinquedos e objetos que confeccionamos para as crianças devem oferecer resistência e segurança, considerando as ações destas sobre eles, por exemplo: amassar, bater, arrastar, rasgar, puxar, sugar e assim por diante;
- É fundamental que os bebês e as crianças bem pequenas tenham contato com

produções plásticas das crianças pequenas. Para tal, devemos prever espaços e tempos para que essa interação ocorra, assim como considerar os modos singulares das crianças bem pequenas explorarem as produções, com os olhos, mãos, boca, com o corpo como um todo;

- Devemos organizar o cotidiano dos bebês de modo que gradativamente conquistem o espaço, as formas, as cores, as materialidades, sendo guiadas pela curiosidade;
- Devemos observar, de forma atenta e cuidadosa, os bebês e as crianças bem pequenas em suas experimentações, a fim de realmente enxergá-las, conhecê-las e encorajá-las nas suas descobertas sobre as materialidades e objetos;
- As *experimentações e descobertas dos bebês* sobre materialidades e suportes diversos devem ser registradas (através da escrita, da fotografia e filmagens) cotidianamente e não somente aqueles acontecimentos que julgamos especiais e celebrações anuais. Sendo que esses registros devem ser sistematicamente organizados, avaliados e divulgados, de forma lúdica e agradável para os próprios bebês, o coletivo da instituição e seus familiares.



- Vem desenhar comigo?
- Onde?
- Na calçada com a pedra, na folha com o lápis, na areia com o graveto, no papelão com o carvão e no céu com as estrelas!

A criança pequena desenha pelo prazer do gesto, pelo prazer de produzir uma marca.
É um jogo de exercício que a criança repete muitas vezes para certificar-se do seu domínio sobre aquele movimento. (MOREIRA, 1999, p. 28)



DESENHAR-BRINCAR...

Desenho

Desenhei um mosquito.
Veio o vento e soprou.
Saiu do papel o mosquito
e voou.
Não é caso de briga
mas se o mosquito o picar
não diga
que não sei desenhar.

MURALHA, Sídônio. A dança dos pica-paus. Nórdica, 1976

A criança desenhando está afirmando a sua capacidade de designar. Desenha brinquedos, brinca com os desenhos. É seu o desenho da sua pipa, o risco da amarelinha, o castelo de areia, as estradas por onde andam seus carrinhos, a planta da sua casinha. O desenho é a maneira como organiza as pedras e folhas ao redor do castelo de areia, ou organiza as panelinhas, os pratos, as colheres na brincadeira de casinha. Entendendo por desenho o traço no papel ou em qualquer superfície, mas também a maneira como a criança concebe o seu espaço de jogo com os materiais de que dispõe.
(MOREIRA, 1999, p. 16)

Desenhar são experiências imaginativas em seus continuum(s).

(FRANGE, 1995, p. 59)



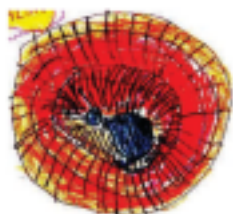
- Desenhar é bom para tirar as ideias da cabeça. Porque sempre que a gente tem uma ideia, a gente quer ter ela, brincar com ela, aí a gente desenha ela Observou Eduardo (8 anos).

(MOREIRA, 1999, p. 25)



- Desenhei um boitatá meio vampiro...
-Não! Esse outro luta com uma espada na mão!
Pode ser a luta dos boitatás no céu... eles saem vitoriosos!
Bruno, 5 anos, 2006.

O que é preciso considerar diante de uma criança que desenha é aquilo que ela pretende fazer: contar-nos uma história e nada menor que uma história, mas devemos também reconhecer, nesta intenção, os múltiplos caminhos de que ela se serve para exprimir aos outros a marcha dos seus desejos, de seus conflitos e receios. (WIDLOCHER, 1971apud MOREIRA, 1999, p. 16)



“Se um pingüinho de tinta cai num pedacinho azul do papel ...¹” ou vamos brincar fazendo marcas coloridas?

Trem das cores - Caetano Veloso

A franja na encosta
Cor de laranja
Capim rosa chá
O met desses olhos luz
Mel de cor ímpar
O ouro ainda bem verde da serra
A parta do trem
A lua e a estrela
Anel de turquesa
Os átomos todos dançam
Madrugada
Reluz Neblina
Crianças cor de romã
Entram no vagão
O oliva da nuvem de chumbo
Ficando
Pra trás da manhã
E a seda azul do papel
Que envolve a maçã
As cascas tão verde e rosa
Que vão passando ao nos ver passar
Os dois lados da janela
E aquela num tom de azul
Quase existente, azul que não há
Azul que é pura memória de algum lugar
Teu cabelo preto
Explicito objeto
Castanhos lábios
Ou para ser exato
Lábios cor de açai
E aqui, trem das cores
Sábios projetos:
Tocar na central
E o céu de um azul
Celeste celestial

A criança, a grande autora dos eventos, mantém uma relação de prazer que impulsiona e estimula este seu fazer. O corpo inteiro da criança desenha, concentrado na pontinha do lápis, que lhe abre a possibilidade da experiência da conquista das formas. O desenho estabelece um elo de participação entre a criança e o mundo, evocando e despertando formas, imagens, significados, através de seus recursos materiais.
(DERDYK, 1990, p.106)



¹Este subtítulo faz parte música Aquarela, composta por: Toquinho e Vinicius de Moraes.

FLICTS – Ziraldo

Não tinha a força do Vermelho,
não tinha a imensidão do Amarelo
nem a paz que tem o Azul.
Era apenas o frágil e feio e aflito Flicts.



As cores estão no ser
mesmo da criança, em sua subjetividade.

Para Merleau-Ponty (1971, p.216-217), "elas se oferecem com uma fisionomia motora, estão envolvidas por uma significação vital". A fisionomia motora da cor é constituída, não no mundo físico e por efeito de algum processo misterioso, mas através de um certo campo que se oferece a força do olhar e de todo o corpo. Para o filósofo, 'o azul é o que solicita de mim uma certa maneira de olhar, o que se deixa apalpar por um movimento definido de meu olhar'.

(RICHTER, 2004, p. 49)



Pela produção pictórica
as coisas nascem coloridas, nascem
pela ação mesma da cor. A criança exercita
as possibilidades lúdicas de poder escolher, a partir
da ação provocativa da cor, a produção de mundos.
Mundos afetivos. Por essa escolha, atinge a cor
desejada, essa cor combatida, tão diferente
da cor aceita, da cor copiada.

(RICHTER, 2004, p. 50)

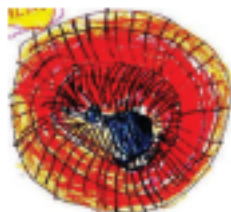
Camaleão - Paulo Tatti e Sandra Peres

O camaleão rosa-choque ou rosa-grená
Despertou numa manhã tão cheia de cores no ar
Deu bom dia para a violeta, roxo e lilás
Lavou o seu rosto no orvalho verde a brilhar

Eu visto a cor que eu quero
Se é sol eu sou o amarelo

Subiu pelos galhos da figueira e ficou marrom
Encontrou o vaga-lume aceso e virou néon
Quando ouviu o sabiá cantando já mudou de tom
Qualquer cor que pinte pela frente ele acha bom

Eu visto a cor que eu quero
Se é sol eu sou o amarelo



“O seu olhar melhora, melhora o meu²”: papel das professoras

A ampliação dos repertórios artístico-culturais das crianças, assim como de suas experiências estéticas no campo das *linguagens visuais* (desenho, escultura, pintura, construção, colagem, modelagem etc.) – sem, contudo separá-las daquelas associadas à cultura de forma mais ampla e à natureza sobre as quais discorreremos anteriormente -, são indissociáveis do olhar (e sua construção), das experiências e concepções de arte daquelas professoras que organizam o trabalho pedagógico a elas voltado. Assim, faz-se necessário que as professoras estejam sempre atentas à ampliação de suas próprias experiências estéticas, repertórios artístico-culturais, de suas vivências lúdicas. Para tal, uma das sugestões é que o corpo docente

²Subtítulo composto por uma estrofe da música O seu olhar de Arnaldo Antunes.

verifique mensalmente a programação artístico-cultural da Ilha de Santa Catarina. Onde? Bem, vários são os meios de informação, mas podemos começar por buscas na internet, o que acham? Podemos recorrer às programações da Fundação Badesc, Fundação Franklin Cascaes, da Barca dos Livros, cinemas, teatros, museus, pois muitas vezes é possível encontrarmos espetáculos, exposições, shows e demais eventos de boa qualidade. Também temos os cursos, oficinas e palestras oferecidos pelos museus, gratuitamente, aos professores. Outras possibilidades são os cursos de extensão que as universidades da grande Florianópolis oferecem anual ou semestralmente. Somam-se a estas possibilidades as de explorarmos ao máximo, e de forma ecologicamente correta, as belezas da nossa ilha, realizando trilhas, passeios pelas dunas e fortalezas, mergulhos guiados, apreciar o pôr do sol, observar as inscrições rupestres etc.

Dentro da perspectiva pedagógica que estamos apresentado ao longo deste documento, é *indispensável* que as *professoras* do grupo de crianças, *assim como todo o coletivo da instituição*, considere as seguintes metas como sendo seu papel (e ao mesmo tempo do coletivo da instituição):

- Verificar e requerer as condições institucionais de materiais e espaços para a organização, desenvolvimento e produção das propostas artístico-culturais de qualidade para todas as crianças;
- Identificar a importância de favorecer contextos e situações adequadas e de qualidade às experimentações e ao conhecimento das cores, das formas, dos volumes, das linhas, das texturas em um contexto lúdico, seguro, saudável e na interação da criança com a natureza e a cultura;
- Organizar a sequência das propostas pedagógicas na linguagem do desenho, da pintura, da escultura, da colagem etc., na qual sejam contemplados procedimentos metodológicos para que as crianças criem “mundos afetivos”, conhecimentos específicos sobre e com as cores, traços, pontos, linhas, volumes e a cultura artística de

modo geral;

- Arranjar e verificar se os materiais, espaços e tempos preveem e incentivam possibilidades lúdicas para as crianças escolherem, experimentarem de forma segura materiais e suportes mesmo sem a presença dos adultos;
- Respeitar o tempo de criação, ter paciência para com a experimentação, apropriação e construção de conhecimento das crianças, assim como as inúmeras tentativas e recomeços delas, prevendo também, no planejamento, vários momentos para que elas possam interagir com os mesmos materiais e suportes (individual e coletivamente, com e sem a presença direta dos adultos);

Uma das funções principais do professor ao orientar atividades em artes visuais é ajudar a criança a construir seu próprio discurso poético. 'Seja no trabalho individual, ou no coletivo, é necessário ter sempre presente que arte é linguagem, portanto, o importante é o que [a criança] tem a dizer. O professor dá os recursos, mas não o discurso' (MOREIRA, 1999 *apud* FERREIRA, 2003, p. 150).

- Acompanhar, de modo atento, registrando (através da escrita, de áudio, vídeo, fotografia) os movimentos, os gestos, as falas, as descobertas, as formulações de hipóteses, sensações manifestadas pelas crianças ao desenharem, pintarem, modelarem, construírem, colarem e mesmo num passeio ao museu, galeria de arte, praça, cinema etc.;
- Procurar compreender, mostrar interesse para com as produções das crianças, dialogando com elas - quando possível - e registrando as histórias que contam os seus desenhos, pinturas, esculturas sem, contudo, transformar esta dinâmica numa listagem de objetos isolados escritos sobre suas produções; registrar, preferencialmente em um documento a parte que poderá, em momento posterior, ser anexado à produção;
- Oferecer suportes (papéis com texturas e formas diversas, plásticos, papelão - liso e

ondulado -, jornal, folhas, areia, tecido, argila, pedras, madeiras – de tamanhos e tipos diferentes - etc.) e instrumentos (lápis, hidrocor, giz, giz de cera, caneta, lápis de cor, esponjas, pincéis, carvão, pedras, goma de farinha e água de trigo, cola, tesoura, esponjas, espumas etc.) diversos e em condições adequadas de uso;

- Organizar e deixar ao acesso das crianças materialidades e instrumentos de qualidade e em quantidade suficientes de modo que viabilizem as expressões em cada linguagem de forma individual e coletiva, com ou sem a presença dos adultos;

- Disponibilizar para as crianças com necessidades especiais, materiais, suportes, espaços e tempos de experimentação e criação que atendam as suas demandas e, ao mesmo tempo, lhes possibilitem o encontro com a arte, experiências estéticas e a ampliação de seus repertórios culturais;



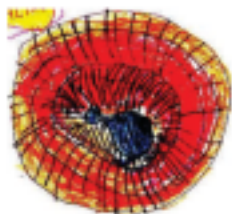
- Promover o acesso constante das crianças a livros de arte de boa qualidade, músicas, filmes – não somente aqueles classificados como infantis – imagens, fotografias antigas e atuais, cenários naturais, pinturas, esculturas, desenhos produzidos por adultos, artistas e outras crianças (da comunidade, nacionais e internacionais), formas arquitetônicas diversas;
- Incentivar as crianças para que construam seus desenhos, colagens, pinturas, com materiais recicláveis (sucatas), de modo a sempre experimentarem o emprego, a mistura de materiais diversos, descobrindo novas cores, formas etc.;
- Disponibilizar e ajudar as crianças a descobrirem como funcionam equipamentos

como: máquina fotográfica, impressora, fotocopiadora, máquina de escrever, mimeógrafo, retro-projetor, projetor de slides, câmera de vídeo, computadores e programas de criação gráfico-plástica a fim de que possam incorporá-los em suas produções visuais e ou audiovisuais;

- Promover encontros das crianças com obras e artistas locais, nacionais e internacionais presenciais e/ou virtuais e, ao mesmo tempo, estudar, pesquisar sobre o trabalho, a trajetória dos artistas em questão;
- Organizar visitas a museus, galerias de arte, praças, casas e prédios antigos e contemporâneos, igrejas e templos diversos, parques ecológicos, praias e preparar-se estudando, pesquisando sobre o assunto que será abordado, explorado em cada um deles. (Vale lembrar que pesquisar, ampliar o repertório de informações sobre os locais de visita e o que eles abrigam e divulgam não pode ser confundido em estudar para “dar aula” às crianças sobre os assuntos);
- Valorizar as marcas criadas pelas crianças – de forma individual e/ou coletiva - no espaço bidimensional e tridimensional como sendo expressões carregadas de significação e ressignificação do mundo;
- Ajudar as crianças a estabelecerem interconexões entre as informações que já possuem sobre as linguagens visuais, entre os seus diferentes projetos, ideias, produções e interpretações;
- Prever momentos nos quais as crianças possam falar, comentar, perguntar, discutir, opinar sobre as suas próprias produções artísticas, de modo que percebam os seus próprios processos de criação e resultados obtidos, não na direção de julgamentos simplistas de certo ou errado, bonito ou feio, mas de aprimoramento do senso estético;
- Coletar com as crianças e deixar disponíveis repertórios/bancos de imagens

(cartões postais, calendários de: carros, paisagens, animais, alimentos, flores, castelos, igrejas, casas, crianças etc.) e produções visuais diversificadas que possam ampliar o olhar e despertar a curiosidade das crianças, oferecendo-lhes referências pouco conhecidas;

- Documentar, organizar a produção das crianças de modo que seja possível para as próprias crianças e suas famílias acompanharem a *construção processual* do conhecimento, das descobertas e hipóteses por elas elaboradas nas linguagens plásticas, servindo também de base para novas proposições pedagógicas;
- Organizar rodas de apreciação e discussão (podendo envolver diversos grupos de crianças e famílias) sobre painéis, murais e exposições dos trabalhos das crianças no contexto da instituição e fora dela, como nas Mostras Educativas da Educação Infantil da Rede Municipal de Educação;
- Criar oportunidades para que as crianças possam experimentar, descobrir e criar na interação com outras crianças, inclusive de outras idades, compartilhando instrumentos, suportes e projetos artísticos, saberes, experiências e modos de fazer-técnicas;
- Promover a exposição adequada dos trabalhos artístico-culturais das crianças – não apenas em datas comemorativas - pelas portas, paredes, janelas, teto, jardins, parques e muros da instituição com identificação autoral ao lado dos trabalhos e, quando for o caso, datas e outras informações sobre o processo de criação, lembrando também que a organização da exposição deve considerar a altura das crianças, sem precisar recorrer a uma “suposta” estética infantilizada!



Espaços para brincar, misturar, desenhar, pintar, moldar, construir e imaginar!

Considerando as especificidades de cada instituição, sua arquitetura, propostas artístico-pedagógicas, materialidades a serem empregadas no processo de criação, assim como as características das crianças e dos grupos, a organização dos espaços e materiais será diferenciada de um contexto para outro. Deste modo, podemos ter desde cantos organizados para as linguagens visuais – como nas salas, parques e corredores –, as oficinas e ateliês com materiais específicos. Entretanto, devemos estar sempre atentos a aspectos gerais na organização destes espaços na perspectiva de promoverem experiências artísticas e lúdicas, a imaginação e autonomia das crianças de forma segura e desafiadora, instigando, convidando meninos e meninas a mergulharem cada vez mais fundo nos processos de criação.

Assim, seguem algumas indicações que podem auxiliar a pensar, discutir e planejar os espaços e materiais.

- Os espaços (sala, oficina, ateliê) devem ser aconchegantes, arejados, iluminados e ventilados; sempre que possível, as crianças devem participar da organização dos materiais, da disposição do mobiliário e da decoração deste espaço; este espaço de trabalho deve ser convidativo às expressões das crianças, colorido, limpo, desafiador na perspectiva da curiosidade infantil e, ao mesmo tempo, seguro;
- É fundamental que exista flexibilidade na configuração espacial para que as crianças possam experimentar e trabalhar com a linguagem do desenho, da pintura, escultura, colagem, fotografia etc.;
- A organização dos materiais e mobiliário deve favorecer o acesso e os processos de

descoberta e criação das crianças com necessidades especiais, assim como permitir e promover o encontro e o estabelecimento de relações entre as crianças em grandes e pequenos grupos, entre crianças de idades e grupos diferentes, incluindo aquelas com necessidades especiais;

- O espaço deve possuir arranjos que permitam que as crianças possam também ficar sozinhas, imersas em seus processos de experimentação e criação;
- A flexibilidade dos espaços deve possibilitar que as crianças desenvolvam seus trabalhos num ritmo próprio, podendo permanecer no local até a finalização destes;
- É necessário que haja espaços adequados para os livros de arte, histórias, álbum de imagens, livros de arte para crianças, livros infantis, catálogos de exposições e de artista etc., de modo que todas as crianças tenham acesso sem o auxílio direto dos adultos; os papéis, papelões e plásticos oferecidos para as crianças devem ser variados em formas, cores, tamanhos e texturas e estarem armazenados de forma adequada, longe da poeira e da umidade e ao alcance das crianças sempre que possível;
- A argila e as massinhas de modelar devem ser armazenadas de forma correta (embalada ou em um recipiente fechado) e em local que facilite a sua disponibilização às crianças sempre que a quiserem utilizar, o interessante é ter um lugar no qual a massinha e os instrumentos a serem utilizados em seu manuseio fiquem sempre organizados e a disposição;
- Os pincéis (com cerdas redondas e chatas, de cabo longo, em diferentes espessuras dos finos aos mais grossos), rolinhos e espumas para pintura também devem estar armazenados, separados e limpos adequadamente, visíveis e ao alcance das crianças;
- O interessante é que o espaço onde fazem suas produções ofereça às crianças o fácil acesso à água; as tintas, colas e tesouras (próprias para o manuseio das crianças)

devem ficar a sua disposição, assim como os recipientes (usados, como palhetas) e instrumentos para elas realizarem suas misturas, descobrirem e criem novas cores;

- Os instrumentos como lápis colorido, caneta hidrocor, giz de cera, giz colorido, grafite, carvão, canetas para retroprojeto devem estar expostos de forma organizada, em condições permanentes de uso e sempre que possível, ao alcance das crianças ajudando assim, a construir a autonomia destas;
- Os materiais como: toquinhos de madeira, caixas do tipo tetra pak, garrafas e tubos plásticos, latas, sementes, fios, lãs, tecidos, correntes, arames, conchas, areia, tampinhas, folhas secas, pedras, rolhas, pedaços de brinquedos e outros materiais comumente chamados de sucatas devem ser armazenados higienizados, secos e separados com cuidado;
- A organização dos materiais e sua exposição devem convidar as crianças a realizarem e experimentarem várias combinações e junções entre materialidades diversas;

As paredes, janelas, teto e pavimento podem ser utilizados como suportes/espços expositivos das produções das crianças de modo adequado, seguro e criativo;

- O espaço deve permitir que as crianças experimentem produzir seus desenhos e pinturas, fixando seus suportes de modo a trabalharem na vertical e na horizontal;
- As oficinas, cantos e ateliês devem prever espaços adequados onde as crianças possam deixar suas produções acabadas e inacabadas de modo que possam retornar à elas em outro momento ou dia; devemos oferecer possibilidades materiais, espaciais e temporais para que no espaço do parque as crianças possam desenhar, pintar, modelar e construir sem necessariamente a atuação conjunta das professoras;

- O parque deve ser compreendido como um cenário lúdico que pode abrigar as produções das crianças, recebendo imagens, estruturas móveis, brinquedos e cores que instiguem a curiosidade e fortaleçam a imaginação das crianças, deve ser percebido pelas crianças (e adultos) como um ateliê a céu aberto, um espaço de exploração da vida no céu e na terra;
- O parque, jardins, canteiros, vasos e floreiras presentes na instituição devem ser concebidos de forma que as crianças possam ludicamente cultivar flores de diferentes estações, se surpreenderem com o movimento da natureza, construir e refletir sobre composição, harmonia, cores, odores e ter encontros diários com a beleza;
- O parque (assim como outros espaços da instituição) deve ser concebido pelas professoras e utilizado pelas crianças de maneira sistemática para as experiências lúdicas e artísticas com a luz e a sombra, com água da chuva, com o vento.

É indispensável lembrarmos sempre que os materiais e instrumentos que disponibilizamos para as crianças não devem oferecer riscos à elas, ou seja, não podem ser tóxicos, apresentar pontas cortantes ou lascas que possam machucá-las. Devemos estar muito atentos aos instrumentos e suportes quando formos organizar e desenvolver nossas propostas com as crianças pequenas, pois objetos pequenos como sementes, tampinhas, entre outros, são fáceis de serem ingeridos.

A configuração do espaço, os instrumentos e materialidades, assim como o tempo que disponibilizamos para as crianças criarem, sempre *incidem sobre o processo e o produto final* por elas elaborado. Assim, a observação e o registro do movimento total das crianças pelo espaço (ou seja, seus gestos, falas, olhares, andares, relações com outras crianças, materiais, suportes, mobiliário etc.) devem ser realizados sistematicamente, assim como do que foi por elas produzido. Com eles é possível realizar uma avaliação do trabalho como um todo e reorganizar o espaço e materiais com as crianças (dentro do que é possível a cada faixa etária), de modo a permitir sempre a ampliação dos processos de criação, indissociável da reflexão,

da produção de sentidos, da autonomia e das possibilidades de comunicação e expressão visuais.



“Pela estrada afora”: o que não pode faltar?

Na aventura prazerosa e lúdica da descoberta das materialidades, das linguagens visuais, nas quais as crianças criam e se expressam artisticamente, não podemos esquecer de colocar na bagagem itens que possibilitem, instiguem e deem suporte a esta aventura. Elencamos, aqui, apenas alguns destes itens que devem ser observados, analisados e discutidos pelo coletivo de professoras e professores, assim como com os demais profissionais da instituição e órgãos competentes. Temos certeza de que nesta dinâmica poderemos rever continuamente as necessidades e possibilidades de ampliação qualitativa da educação das crianças. Desta forma, convidamos a “colocar na bagagem” os seguintes itens:

- Livros e coleções de história da arte;
- Livros de artes visuais (desenho, pintura, escultura, cinema, fotografia, vídeo etc.) em língua materna e estrangeira, possibilitando que as crianças entrem em contato com uma ampla gama de culturas, artistas e obras;
- Catálogos de exposições, livros de arte infantis, cartões postais de cidades, castelos, animais, praias, cidades, paisagens etc.;
- Livros sobre museu, livros sobre museus voltados ao público infantil;

- Livros de literatura infantil nacional e estrangeira, contemplando de forma ética a diversidade étnica, cultural, social e artística;
- Álbuns de fotografias antigas e contemporâneas, álbuns de imagens diversas;
- Dicionários de artes visuais ilustrados ou não;
- Slides e transparências sobre obras de arte, artistas, paisagens, histórias infantis;
- Canetas hidrocor, pincéis atômicos e para retroprojeter, giz de cera, giz pastel, lápis, grafite, crayon, carvão, tesouras, lápis de cor, cola, tintas do tipo guache, pincéis de vários tamanhos (todos de boa qualidade e em quantidade suficientes para atender a demanda da instituição e das crianças, recebendo atenção e manutenção ao longo do período letivo);
- Papéis (sulfite, kraft, celofane, jornal, manteiga, camurça, cartolina, laminado, papelão etc.) de diferentes gramaturas cores e tamanhos, transparências;
- Materiais recicláveis, como: garrafas plásticas e caixas de papelão de diversos tamanhos e cores, tubos de plástico e papelão, latas, rolhas, fios e lãs, tampinhas, peças ou partes de brinquedos, chaves, bandejas de papelão-plástico-isopor, CDs, copinhos e pratos descartáveis, pedaços de PVC, tubos e conexões, botões, retalhos de tecido, canudinhos, etc.;
- Materiais naturais como: argila, pedrinhas, conchas, areias, toquinhos de madeira, folhas secas, pétalas e flores desidratadas, sementes e grão, cascas de árvore;
- DVDs de desenhos e filmes, documentários de qualidade que contemplem diversidade cultural para diferentes faixas etárias, abordando as artes visuais e artistas de forma plural e ética, de modo a ampliar os repertórios culturais e lingüísticos das

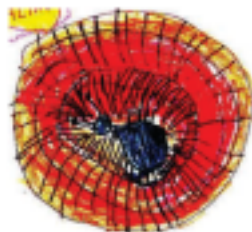
crianças (sendo que este acervo deve sempre ser visto e discutido cuidadosamente pelas(as) professoras(as) antes das crianças terem acesso dentro da instituição);

- Condições adequadas para o deslocamento e transporte das crianças, professoras e professores para visitas e passeios a museus, galerias de arte, parques, bosques, praias, praças e outros espaços expositivos para a participação em eventos e atividades como a Mostra de Cinema Infantil de Florianópolis, FEINCARTES – Feira Internacional da Cultura e Artesanato, FITA FLORIPA – Festival Internacional de Teatro de Animação, FLORIPA TEATRO – Festival Isnard Azevedo, Encontro das Nações, Encontro de Bois de Norte a Sul, Feira do Livro e outros;
- Espaços para cultivar flores e árvores, organizar canteiros;
- Espaços que permitem o contato, as brincadeiras, *misturas* e construções com água, terra, areia, madeiras etc.

[...] nada é mais adequado à criança do que irmanar em suas construções os materiais mais heterogêneos – pedras, plastilina, madeira papel. Por outro lado, ninguém é mais sóbrio em relação aos materiais do que as crianças: um simples pedacinho de madeira, uma pinha ou uma pedrinha reúne em sua solidez, no monolitismo de sua matéria, uma exuberância das mais diferentes figuras. (BENJAMIN, 1984, p.69)

● Equipamentos:

- Aparelhos de som (para diferentes formatos de mídia);
- Computadores (com leitores e registradores em diferentes formatos de mídia) em suportes que permitam, quando necessário, serem deslocados para diferentes ambientes da instituição / programas para criação e edição de imagens, assim como de áudio e vídeo/ Acesso à internet;
- DVDs, TVs.
- Retroprojetores;
- Projetor de slides;
- Máquina fotográfica;
- Mimeógrafo;
- Outros recursos tecnológicos.



Navegando pelas ondas da internet:

Audiovisuais: <http://www.portacurtas.com.br/index.asp> aqui você encontrará uma seleção de curtas metragens animados (ou não) interessantes para assistir **com** as crianças! Neste mesmo site conheça também o Projeto Curta na escola, criado especialmente para os(as) professores(as). Atenção lembre-se: **sempre assista, avalie – discuta com os demais docentes - antes de ver, de trabalhar com o material audiovisual com as crianças!**

Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosul: <http://www.fundacaobienal.art.br/> criada em 1996, a Fundação é uma instituição de direito privado, sem fins lucrativos, dedicada à preparação e à realização das mostras e eventos que constituem as Bienais do Mercosul. Neste espaço virtual, você poderá encontrar imagens das obras expostas nas Bienais, links para temas relacionados a arte contemporânea, publicações, materiais pedagógicos.

Fundação Bienal de São Paulo: <http://bienalsaopaulo.globo.com/agenda/index.asp#> aqui você também encontra links para a Bienal de Artes e Arquitetura de São Paulo. A programação das atividades que as compõe como palestras e seminários, a história das bienais, artistas, curadoria, etc. Entrevistas com artistas falando das suas obras. Jornal da Bienal e uma série de outras informações associadas as Bienais. Soma-se a tudo isso, a existência de um espaço com links para alguns dos principais museus do Brasil e do exterior.

Fundação Franklin Cascaes: <http://www.pmf.sc.gov.br/portal/franklin/> aqui você poderá acompanhar a programação cultural da Ilha de Santa Catarina promovida ou que recebe apoio desta Fundação. Além disso, através dos seus vários setores artístico-culturais, você ficará por dentro dos projetos e oficinas específicas de artes.

Museu O Mundo Ovo de Eli Heil: <http://www.eliheil.org.br/> neste site você encontrará informações sobre a artista catarinense Eli Heil; imagens de algumas de suas obras, assim como do museu. No processo de criação, a artista emprega os mais diversos materiais (saltos de sapato, tubos de tinta, canos de PVC, etc.), soma-se a riqueza das formas e cores, sentidos e significados que compõem as suas obras.

Museu da Infância: <http://www.museudainfancia.unesc.net> segundo os próprios criadores este site visa 'que crianças e adultos possam descobrir coisas novas' sobre a infância e assuntos à ela relacionados. 'É um espaço virtual que busca preservar, promover e divulgar as coisas feitas *para crianças* (como os brinquedos, por exemplo); a produção *das crianças* (seus desenhos, pinturas etc.); e também o que é produzido *sobre a infância* (como filmes, livros teóricos, dentre outros)'. Também possui um banco de dados para que professores e pesquisadores tenham acesso a material científico de apoio. Neste mesmo site, você encontra o '*Museu Virtual da Infância* que possui uma porta voltada principalmente para as crianças: o jogo *Caixa de Brinquedos*, uma maneira divertida e intrigante de conhecer e interagir com desenhos e brinquedos do acervo. Entre e jogue você também!'

Museu Victor Meirelles: <http://www.museuvictormeirelles.org.br/index.html> aqui você encontrará informações sobre o museu, o artista Victor Meirelles; ações educativas; agenda de exposições, oficinas, palestras e cursos; banco de imagens; Revista eletrônica Um Ponto e Outro. O museu promove ainda uma excelente programação sobre cinema dentro do Projeto Cinema Falado. A instituição disponibiliza uma agenda para atendimento de escolas e instituições de educação infantil. Navegando neste site você e as crianças poderão descobrir o espaço virtual da ação educativa do Museu Victor Meirelles no qual poderão escrever no mural de recados e sugestões, acessar a galeria de fotos da ação educativa além de participar de jogos. Confira!

Museu Histórico de Santa Catarina Palácio Cruz e Sousa: <http://www.mhsc.sc.gov.br> neste espaço você poderá ter informações históricas sobre o museu, sua arquitetura e acervo, assim como sobre o poeta catarinense Cruz e Sousa. Do mesmo modo poderá descobrir e

acompanhar a programação do Projeto Sexta no Jardim, as exposições temporárias que o museu abriga e divulga, Projeto Música no Museu, Projeto Escolas no Museu.

Portal cultura infância: <http://www.culturainfancia.com.br/portal/index.php> o site disponibiliza textos, artigos, teses sobre arte (música, dança, teatro, arte-educação, artes visuais, artes cênicas, cinema e música) e o brincar, além de promover bate-papos ao vivo - com profissionais qualificados - sobre diversos assuntos ligados a da cultura da e para a infância. Também é possível acompanhar as reuniões do Fórum Paulista Cultura da Criança. Soma-se a isso a indicação de eventos, lançamentos de livros, exposições, roteiro cultural. Navegue e descubra este universo!

Rede arte na escola: <http://www.artenaescola.org.br/> - reúne universidades, instituições culturais e educacionais, que qualificam professores dos níveis infantil, fundamental e médio e os estimulam a formar jovens mais perceptivos, criativos e críticos de sua realidade. No site é possível encontrar relatos de experiências, textos sobre diversas linguagens da arte, o ensino da arte, materiais didático pedagógicos para auxiliar no planejamento das propostas pedagógicas em arte, acesso a videoteca e outros. Disponibiliza também o Boletim Arte na Escola e material do projeto Arte BR. O objetivo do site, "é contribuir para a formação do professor; seus conteúdos buscam aproximá-lo da realidade em sala de aula, oferecendo exemplos de desenvolvimento de projetos e sequências de atividades, assim como de instrumentos pedagógicos que ampliem e enriqueçam o seu repertório. A teoria é apresentada de forma contextualizada a partir da prática". O site igualmente promove fóruns de discussão - com profissionais qualificados - sobre temáticas diversas da arte, educação e políticas a elas associadas.

Ainda existe um **grande número de sites sobre arte, história da arte, artistas da nossa Ilha, assim como de tantos outros nacionais e internacionais** que podem lhe oferecer uma ampla gama de conteúdos e imagens para subsidiar diversos projetos artístico-pedagógicos a serem construídos e desenvolvidos com as crianças. Também com o auxílio de sites de busca você pode procurar museus, na internet, por categorias como: arte, infância, brinquedos, história

natural, telefone, cinema, marionete, etc. Em muitos destes sites igualmente é possível encontrar o espaço dedicado aos serviços educativos oferecidos pelos museus. **Descubra-os!**

Núcleo da Ação Pedagógica

Linguagens Corporais e
sonoras





E por falar em corpo...

Ao longo dos séculos, fomos edificando – de forma não linear – por meio das nossas relações com o mundo natural e cultural, modos de ser e construir a nossa corporeidade, de nos relacionarmos com nós mesmos, com a nossa presença-movimento no espaço-tempo, assim como com a presença-movimento do(s) Outro(s). Quando falamos em corporeidade estamos nos referindo à totalidade do ser humano, o próprio termo revela a busca pela superação da suposta separação entre corpo e mente, tão enfatizada pela tradição grega e cartesiana (SÁ, 2002, p. 08). A ideia de corporeidade também nos ajuda a perceber que o corpo não existe isoladamente, as práticas culturais, sociais e todo o conhecimento produzido em torno do corpo e pelo corpo, dão contornos para os modos de ser, estar e se comunicar no mundo, constituindo a corporeidade.

Também podemos dizer que ao longo dos tempos fomos tecendo uma linguagem corporal com a qual, nas suas mais diversas manifestações – como a dança, o gesto, o caminhar, o olhar, a mímica entre outras -, expressamos significados, demonstramos emoções, idéias e sentimentos.

Nosso corpo, assim como o de cada criança, traz consigo e comunica não somente características e semelhanças físicas, biológicas. Ele carrega marcas, fala quem somos, o que experienciamos em relação a gênero, etnia, religião e sexualidade. É e revela nossa singularidade em relação ao outro, nossa identidade. Ele também pode informar se estamos dormindo bem, nos alimentando e exercitando de forma saudável, se estamos tristes ou alegres, tensos ou maravilhados. Do mesmo modo, a forma como cuidamos do nosso corpo ou do corpo do outro, como nos vestimos ou vestimos as crianças, desde os bebês, como como arrumamos o cabelo, como damos banho, alimentamos e seguramos as crianças ao longo do

dia na instituição, revelam tradições, comportamentos, concepções de higiene, relações de poder, afetos, entre outros.



Todos estes modos de ser e de lidar com o corpo (adulto e o das crianças) não são constituídos de modo isolado do mundo existente para além dos muros da instituição.

Atualmente, são veiculadas massivamente em diferentes espaços de comunicação imagens, músicas, danças e outros produtos da indústria cultural que enfatizam de modo exacerbado padrões de movimentos, desejos, necessidades e estética corporal associados, quase que imediatamente, a idéia de uma vida de poder, sucesso, prazer e felicidade. Nem mesmo as crianças escapam desse ataque! Ao contrário, elas representam uma grande “fatia” do mercado de consumo e são por ele fortemente influenciadas em como dançar e caminhar –desfilar –, o que comer e beber, como vestir-se, brincar e comportar-se. No entanto, devemos lembrar que as crianças não são agentes passivos diante dos anúncios e produtos a elas destinados. Elas também se apropriam e interpretam seus conteúdos – especialmente quando em pares – de forma a inverter a lógica do enunciado, ou mesmo colocam no mundo modos de brincar com a boneca ou com o carrinho impensáveis aos seus fabricantes, assim

como rebatizam-os com nomes fantásticos. Esta forma de ser, “inCORPORar” - interpretar - agir no mundo de forma intencional e compartilhada das crianças, numa lógica diversa a dos adultos, é uma das formas delas produzirem culturas, culturas infantis!

Porém, como professoras devemos estar sempre atentas às informações, gestos, movimentos, ritmos e conceitos que chegam por diversos meios às crianças, desde as bem pequenas, e mesmo àqueles que oferecemos diariamente a elas dentro das Creches e Neis. Neste sentido, cabe considerarmos que os nossos corpos (de adultos) e o das crianças devem ser “valorizados tendo como princípio o direito, a dignidade, a liberdade, o conhecimento, a sensibilidade e a vida em sua riqueza e totalidade” (LOPES, MENDES & FARIA, 2006, p. 12), assim como temos que



Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 2009a), tal como o “respeito à dignidade da pessoa humana e de compromisso com a promoção do bem de todos,



trabalhar intencionalmente e *em todos os tempos e espaços que compõem o cotidiano da educação infantil*, as expressões, as características biológicas, físicas, psicológicas e culturais das crianças de forma indissociável.

As diferenças sexuais, físicas, étnicas, e sociais das crianças, dos profissionais que atuam na instituição e das famílias das crianças, devem ser consideradas e discutidas pelo coletivo de profissionais no sentido de elaborar encaminhamentos que respeitem os princípios contidos nas

contribuindo para combater e eliminar quaisquer manifestações de preconceito e discriminação.

Deve-se organizar de modo intencional o acolhimento e cuidado das crianças, desde os bebês, nos diversos momentos do cotidiano institucional: na hora da entrada, banho, alimentação, brincadeiras, propostas artísticas, quando as colocamos ou tiramos do berço, da rede, da cadeira de rodas, do vaso sanitário ou quando trocamos e\ou as auxiliamos a trocarem suas roupas e encaminhar junto às famílias que os sapatos, roupas e adereços que as crianças usam sejam confortáveis e adequados para cada estação do ano e que permitam que se movimentem com facilidade.

No âmbito das proposições, deve-se organizar espaços e tempos diversificados em que meninos e meninas possam experimentar, descobrir e criar movimentos amplos sozinhos ou coletivamente, assim como possibilitar que as crianças de todas as idades descubram e brinquem com suas auto-imagens refletidas em espelhos em diversos espaços da instituição.

O registro, a análise e a revisão os discursos de corpo e movimento que temos oferecido às crianças em nossas propostas pedagógicas, decorações, músicas, danças, brincadeiras e brinquedos instalados na área interna e externa da instituição deve ser uma prática constante no sentido de assegurarmos um planejamento fundamentado nas experiências das crianças e no seu direito a uma educação que amplie os seus conhecimentos, o que também exige discutir no coletivo da instituição e com as famílias os modos como meninos e meninas estão descobrindo a sensualidade do corpo e como estão construindo relações de gênero e sexualidade e



buscando, quando necessário, uma intervenção ética e cuidadosa para com as crianças.

Todas essas indicações devem estar contempladas em nossas propostas pedagógicas, que devem promover sistematicamente uma educação para a sensibilidade corporal, para as trocas de afeto como: abraços, carinhos, massagens para e entre as crianças de diferentes grupos e faixas etárias.



Atenção! Crianças em movimento!

O movimento é uma importante dimensão do desenvolvimento humano e da cultura [...]. Ao movimentar-se, [...] as crianças expressam sentimentos, emoções e pensamentos, ampliando as possibilidades do uso significativo de gestos e posturas corporais. O movimento humano, portanto, é mais do que simples deslocamento do corpo no espaço: constitui-se em uma linguagem que permite às crianças agirem sobre o meio físico e atuarem sobre o ambiente humano, mobilizando as pessoas por meio de seu teor expressivo.

(MATTOS; NEIRA, 2003, p. 176)



Chora, balança, mexe, remexe, olha pra cá, olha pra lá, experimenta com a boca e morde! Agora vai, volta, corre e salta ... Opa, quase caiu! Entra na roda "tin dô lê lê" e dança, dança com balangandãs, gira, gira e rodopia! Puxa e empurra, junta e solta, rola e rala o joelho de nome Juvenal (ZIRALDO, 2001). Faz uma careta aqui, outra ali, embala a boneca e sussurra uma cantiga de ninar. Encontra e logo perde, conserta e logo quebra. Empurra a cadeira de rodas, ergue a cabeça e sorri! Senta, levanta e lá vai: toca no gelo, prende a lagartixa, assovia e bate palmas, repete, repete e repete. Tateando e com ouvidos apurados descobre quem é: - "Já sei, é o Miguel"! Desenha, modela, pinta e borda, cria castelos na areia, descobre as letras! Inventa versos e escreve no verso. Sente o cheiro pirão com peixe, sente o vento beijando seu rosto, as ondas do mar



lambendo suas pernas, o sol abraçando o seu corpo e adivinha só: a um só tempo (re)descobre a si mesmo, conhece e inventa o(um) mundo! Sim, as crianças estão, na maior parte do tempo, assim: em movimento! E desta forma, brincando, vão construindo relações com o mundo natural e cultural, relações com outras crianças e adultos, relações de conquistas e aprendizagens que são indissociáveis do seu corpo sensível-expressivo-cognitivo-afetivo em constante transformação e expansão. Assim, elas vão não apenas se apropriando da cultura local e global, como produzindo cultura à medida que reinventam aos seus modos outras formas de fazer e pensar sobre as coisas e o mundo que lhes cercam.

Quer se trate do corpo do outro ou de meu próprio corpo, não tenho outro meio de conhecer o corpo humano senão vivê-lo.
(MERLEAU-PONTY, 1994, p. 269)

Essa idéia de criança, corpo, movimento e conhecimento que buscamos apresentar no parágrafo acima é recente entre nós professoras e mesmo nas pesquisas acadêmicas voltadas à educação das crianças (SAYÃO, 1999; SIMÃO, 2007). Em seu lugar aparecem concepções e práticas pedagógicas nas quais o trabalho com a dimensão corporal das crianças segue a inculcação de preceitos higienistas e de disciplinarização dos corpos infantis (SAYÃO, 2002), sendo ainda trabalhada como um recurso pedagógico, a fim de que as crianças alcancem o sucesso em outras áreas do conhecimento (CERISARA, 1999). Outra concepção limitada presente no percurso da educação infantil é a de que a dimensão corporal das crianças “pertenceria” apenas aos profissionais da Educação Física.

É claro que na relação com o outro, o limite é importante! É importante parar e escutar alguém falar. É preciso cuidado para não se machucar num pulo de um lugar alto. Se me embolo corporalmente com um(a) colega, tenho que ter cuidado para não machucá-lo(a). Enfim, **os limites podem [devem] ser construídos nos relacionamentos!** A necessidade do limite coloca-se no momento de cuidado comigo e com o outro. Mas, muitas vezes, na escola, os limites estão todos definidos de antemão pelos adultos: não pode correr, não pode pular, não pode falar alto. Assim, o corpo vai sendo calado, modelado e padronizado.
(LOPES; MENDES & FARIA, 2006, p. 43)



Nesta perspectiva, muitos acreditam que deva haver um tempo cronometrado para que estes exercitem ludicamente os corpos infantis. Certamente os estudos do corpo e do movimento, da ludicidade, da expressão corporal entre outros, são centros de atenção e conhecimento da Educação Física, que pode contribuir de modo ímpar para a educação infantil, a medida que ao articular dimensões como o corpo e o movimento à ludicidade, à interação, às demais linguagens e principalmente considerando às proposições das demais professoras, amplia as experiências das crianças. Dentre elas, estão a organização de espaços intencionalmente pensados para movimentos como saltar, escalar, rastejar, dar cambalhotas, alongar, assim como ter acesso a jogos que exigem conhecimentos específicos que são domínio da área da educação física. Mas, cabe salientar que, de modo geral, o corpo e o movimento devem ser considerados em todos os planejamentos, já que estão presentes nas diferentes experiências das crianças.

Cerisara (1999, p.13) nos lembra que historicamente “as atividades ligadas ao corpo, à higiene, alimentação, sono das crianças eram desvalorizadas e diferenciadas das atividades consideradas pedagógicas, estas sim entendidas como sérias e merecedoras de atenção e valor”. E mesmo *a música, a dança, o teatro, as brincadeiras e jogos, as artes circenses e tantos outros temas da cultura*, aparecem inicialmente nos programas e propostas formais de educação da infância não como formas de fortalecer e expandir a expressão e a cultura das crianças, “mas como mais um instrumento de adequação a hábitos e comportamentos considerados necessários à educação das crianças” (LOPES; MENDES & FARIA, 2006, p. 14) ou como livre expressão, sem a necessidade de uma orientação pedagógica por parte das professoras. Embora muito se tenha discutido e escrito sobre a inadequação da proposição dessas experiências com objetivos como o controle e a disciplina, avançar na elaboração de práticas que as superem ainda se coloca como um desafio, possível de ser ressignificado. No entanto, para que essa ressignificação ocorra precisamos compreender o sentido elaborado pelas crianças em torno das experiências supracitadas e, fundamentalmente, ter claro os objetivos pedagógicos que orientam a proposição, algo possível mediante um processo de documentação comprometido e constante.



Que som é esse?

- Que som é esse que vem da praia? São as ondas do mar trazendo o navio que vai atracar!
- Que som é esse que vem de lá? É do bebê que faz buááá!
- Opâ, e que som é esse? É do lobo que vai te pegar!

O som é uma onda invisível, e através da percepção tornamos esse invisível, visível, respeitando a medida do tempo no tempo da medida de suas direções. Sendo um fenômeno sonoro, a música só pode ser pensada construída, descoberta manipulada, refletida, representada, produzida, etc., com sons, pois ela é presença concreta e assim se realiza. Dessa forma, quero pontuar que a música não é abstrata, nem é pura descarga de emoções; ela é um objeto de conhecimento palpável que deve ser descoberto pelas crianças a partir do seu fazer musical. (LINO, 2001, p. 62)

Nosso mundo está repleto de sons e as crianças estão sempre prontas a descobrirem, reproduzirem e criarem outros sons, ruídos, barulhos, canções e músicas. Devemos lembrar que elas já começam a descobrir os sons dentro do útero materno e, desde que nascem, buscam explorar o próprio corpo e todos os objetos que emitem ou com os quais possam produzir sons.

Nesta direção, devemos lembrar de que o corpo em movimento “é parte inseparável da produção sonora” e os objetos e instrumentos que as crianças empregam na suas pesquisas sonoras são prolongamentos desse mesmo corpo (PIRES, 2006, p. 91). Outro aspecto fundamental é compreender que: apreender e produzir sonoridades e músicas requer um aprender-saber escutar. Escutar de corpo inteiro!

Com os ouvidos nós escutamos
o silêncio do mundo.
E dentro do silêncio moram
todos os sons: canto, choro, riso, lamento. (...)
Quando nós escutamos,
imaginamos distâncias,
construímos histórias,
desvendamos nossas paisagens.
Os ouvidos têm raízes pelo corpo inteiro.
Bartolomeu Campos de Queirós¹

Mas que sons, que paisagens são estas que podemos escutar de corpo inteiro? Os sons que fazem parte e compõem o mundo, que permeiam os ambientes por onde transitamos, sejam os da natureza ou os produzidos pela humanidade vão instituindo e constituindo a história sonora de cada época, de cada cultura construindo o que Schafer (1991) intitula de *paisagem sonora*. A paisagem sonora não é universal e idêntica para todos, mesmo para os que compartilham a mesma cultura, pois cada ser humano vai tecendo em suas relações, através do acesso ou não, um repertório próprio, composto por músicas e sons.

Os bebês desde cedo interagem intensamente com o ambiente sonoro que os envolvem, inclusive com a música. Uma interação que ultrapassa o exercício da escuta por si só, já que esta ocorre com todo o seu corpo e energia. Elas ouvem sentindo todo o corpo, toda sua pulsão, ao tocar, se mover, pular, dançar, - em atividades presentes na vida de quase todos os seres humanos, ainda que de maneira diferente, e de forma intensa na infância.

Segundo Pires (2006), o reconhecimento da música como uma linguagem pela criança inicia-se espontaneamente, quase de forma intuitiva, por meio do contato com toda a variedade de

¹QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. *Os cinco sentidos*. BH: Miguilim, 1999. Disponível em: <http://www.redebrasil.tv.br/salto/boletins2001/ling/ling0.htm> Acessado em: 19/10/2009.

sons do cotidiano, incluindo aí a presença da música. Essa interação ocorre de maneira intensa com os bebês por intermédio de movimentos corporais diversos, por exemplo, com as palmas, tocando e experimentando os brinquedos sonoros que enfeitam o berço, com os pés que se agitam ao som de uma batucada, com caretas quando despertados por um ruído forte. São apreciadoras, mas não apenas na condição de ouvinte, pois elas também produzem os sons, ao experimentar a sonoridade do mundo que as rodeiam. Nesse sentido, observa-se que a musicalidade, o repertório sonoro não se restringe a música oralizada, mas está na presença de outros tipos de sons.

A produção sonora não se restringe à língua cantada; outras formas, como o choro, a risada, o balbucio, os gritos, a experimentação com os sons do próprio corpo, são indícios da própria produção das crianças Segundo Pires (2006), as crianças vivem de olhos e ouvidos atentos e manipulam, brincam, movimentam-se e fazem uso de objetos e brinquedos presentes no ambiente de forma não-silenciosa. A atenção para essa sonoridade do mundo e das próprias crianças faz parte de uma educação para escuta, possibilitando o exercício de ampliação desta capacidade humana na constituição de seu repertório sonoro musical.

Abre-te! Abre-te, ouvido, para os sons do mundo, abre-te ouvido, para os sons existentes, desaparecidos, imaginados, pensados, sonhados, fruídos! Abre-te para os sons originais, da criação do mundo, do início de todas as eras... Para os sons rituais, para os sons míticos, místicos, mágicos. Encantados... Para os sons de hoje e de amanhã. Para os sons da terra, do ar e da água... Para os sons cósmicos, microcósmicos, macrocósmicos... Mas abre-te também para os sons de aqui e de agora, para os sons do cotidiano, da cidade, dos campos, das máquinas, dos animais, do corpo, da voz... Abre-te, ouvido, para os sons da vida...
Murray Schafer, 1991, p. 10.

Como podemos ajudar as crianças a perceberem o próprio corpo e o do Outro, os movimentos, o universo sonoro-musical, a escutarem de corpo inteiro? O que devemos contemplar em nosso planejamento e atuação com as crianças? Aqui, seguem algumas notas que na reflexão individual e coletiva podem ajudar na construção de propostas pedagógicas, em especial, para os bebês. No entanto, nada impede que também nos auxiliem a pensar sobre o trabalho com as crianças maiores.

- ☉ Devemos estar atentos a linguagem corporal, aos movimentos dos bebês quando: os trocamos, damos banho, alimentamos, quando estão deitados – acordados ou dormindo – no berço, no colchão, na rede ou sobre o tapete embaixo da árvore;
- ☉ Devemos prestar atenção e podemos imitar de uma forma lúdica, sem ser pejorativa, os sons produzidos pelos bebês “enquanto fonte preciosa de comunicação e desenvolvimento da musicalidade” (LINO, 2001, p.72);
- ☉ Podemos cantar para e “com” os bebês, indicando ou auxiliando-os a seguirem o ritmo, o pulso e o estilo da música com movimentos corporais;
- ☉ Devemos oferecer um amplo leque de ritmos, sons e músicas para os bebês e não nos limitarmos aos denominados “CDs para bebês” e músicas clássicas na hora de dormir;
- ☉ Devemos cuidar do nosso tom de voz ao nos aproximarmos, conversar de pertinho e de longe com os pequeninhos;
- ☉ Devemos promover o contato dos bebês com um amplo ambiente social, promovendo a escuta do “silêncio”, de diferentes vozes, ruídos, músicas e sons da natureza;
- ☉ Possibilitar momentos tranquilos, seguros, acompanhados de uma adequada iluminação, ventilação e temperatura nos quais os bebês e as crianças bem pequenas recebem massagens e compartilhar estes momentos com as crianças maiores e com seus familiares
- ☉ Oferecer instrumentos musicais para as crianças explorarem e inventarem *usos não convencionais, cuidando sempre da higiene destes, pois os bebês experimentam e descobrem também com a boca;*
- ☉ Criar e instigar as brincadeiras cantadas para e entre os bebês e destes com as crianças maiores;
- ☉ As rodas cantadas, cantigas de ninar, acalantos devem fazer parte do cotidiano dos bebês na creche, sendo que devemos repetir à medida que percebemos o interesse das crianças, mas ao mesmo tempo estarmos sempre buscando ampliar este repertório;
- ☉ Os chocalhos, guizos, sinos, talheres, as bolas, tampas, copos etc. podem fazer parte dos objetos a serem explorados pelos pequeninhos com segurança;
- ☉ Rádios, televisores, aparelhos de som são ligados num volume adequado, saudável à percepção auditiva das crianças (sempre com uma intencionalidade pedagógica e de

modo ponderado);

- Para as crianças com necessidades especiais, devemos organizar e acompanhar de forma sistemática propostas sonoras-musicais e corporais que atendam as particularidades de cada uma;
- Sempre que possível, devemos levar as crianças, incluindo os bebês, a apresentações de música dentro e fora da instituição;
- Podemos criar e\ou oferecer brinquedos e estruturas fixas e móveis que ajudem os bebês a explorar os sons, a expandirem os limites dos movimentos do corpo pelo espaço;
- Devemos promover, observar e incentivar os processos de construção de autonomia, de deslocamento das crianças no engatinhar e caminhar, na descoberta e conquista dos espaços e na produção de sons com o corpo e com objetos.



Vamos bater lata, assoviar e cantar?

- Batendo lata, batendo o pé... agora é na palma da mão! Bate forte, no pulsar do coração!
- E o enredo da minha, da tua, da nossa escola de samba?
- E a cantiga do boi?
- Que boi?
- Do boi de mamão, do boi da cara preta, do boi de Parentins!
- E aquela música que inventei?
- Ah, aquela eu cantei, cantei, rodopiei e reinventei!



As crianças maiores, como os bebês, não param! Estão sempre prontas a conhecer, descobrir e construir o universo sonoro-musical que as rodeia. Uma descoberta que igualmente não acontece separada dos movimentos, das sensações, dos afetos, da razão e da emoção! Assim, como podemos atuar de forma a ampliar o repertório musical das crianças, a sua capacidade de expressão artístico-cultural na linguagem musical?

[...] não se trata de negar a entrada, na instituição educativa, de qualquer tipo de música trazida pelas crianças, porque seria como negar a história destas crianças. Porém, não é também seguir a moda, as determinações do mercado de bens simbólicos. É, no mínimo, questionar tudo que aí chega e questionar não significa proceder a uma análise, de uma forma racional, explicativa, didática, demonstrando por “a mais b” como se dá a dominação e a alienação. É possibilitar a coexistência dos mais variados tipos de música, de modo a provocar o encontro e o debate de significados e sentidos – do estranhamento às entranhas do novo. (OSTETTO, 2004, p. 58)

Consideramos importante incentivar que as crianças descubram, localizem e busquem a origem de novos sons, ruídos, barulhos e vozes no contexto da instituição e fora dela. Buscando criar com elas formas de registro (plástico, em áudio e audiovisual) e classificação destas descobertas, esse processo exige pesquisa e uma mediação atenciosa das professoras. Podemos também organizar com elas – sempre que possível - discotecas, esculturas sonoras, cantinhos sonoros e caixas musicais (com instrumentos musicais, brinquedos sonoros, elementos da natureza como conchas, objetos de usos cotidiano etc.), sendo necessário reorganizá-los periodicamente e pensar junto às crianças formas de divulgação dessas descobertas para as demais crianças da instituição e as famílias.

Registrar as canções que as crianças cantam, inventam com ou sem a nossa intervenção direta é uma ação importante, para podermos avaliar estas produções com as crianças (ao menos com aquelas que se interessam por esse processo) e para termos a possibilidade de trocar estes registros com outros grupos de crianças, professoras, famílias e instituições. Pode-se disponibilizar instrumentos musicais e instigar todas as crianças a explorarem os mesmos de forma não convencional e convencional, assim como incentivá-las e auxiliá-las a acompanharem algumas canções, músicas com estes instrumentos. Não só os instrumentos musicais podem servir de base para as produções das crianças, instrumentos do cotidiano como: vassouras, baldes, panelas e tampas, copos com ou sem água, molhos de chaves,

chaleiras, campainhas, sinos, latas, tonéis, toquinhos e bastões de madeiras (cabos de vassoura) etc. também podem ser disponibilizados.

A fim de que as crianças conheçam diferentes modos de interpretação oral, vocal e instrumental, dando subsídios para o seu imaginário é preciso oferecer e escutar com elas “contos musicados e\ou histórias narradas por profissionais do teatro e da música” (LINO, 2001, p. 80). Para ampliar os repertórios e conhecimentos das crianças em torno da música, podemos realizar os contos musicados, nos quais as crianças são convidadas a intervir improvisando sons de acordo com a situação narrada. Gravar estas propostas e escutá-las com as crianças permite desafiá-las a avaliarem suas produções e complexificá-las.

Ainda no sentido da ampliação do seu imaginário e repertório, podemos escutar e realizar pesquisas com as crianças sobre as músicas e danças de Florianópolis, da comunidade e promover o encontro das crianças e suas famílias com músicos e cantores da comunidade, da cidade e de diferentes faixas etárias e gêneros musicais. Também devemos assegurar que os acalantos, as rodas e brincadeiras cantadas façam parte do nosso cotidiano com as crianças e entre elas.

Para que as crianças conheçam a grafia da música, livros com canções ilustradas e as suas próprias escritas musicais, torna-se importante deixar a sua disposição, livros musicais e cartões musicais como também materiais visuais, em áudio e audiovisuais de grupos e artistas que trabalham com percussão sonora corporal ou “tiram” som de objetos do cotidiano.

É importante que nos certifiquemos da qualidade e da segurança de todos os materiais oferecidos para a exploração sonoro-musical das crianças, atendo-nos para o fato de não terem peças soltas ou danificadas, e principalmente não oferecerem riscos auditivos às crianças, algo possível, sobretudo, com a utilização de instrumentos e brinquedos sonoros eletrônicos.



Quem brinca, canta e dança seus males espanta!

Uma pulga na balança
Uma pulga na balança
Deu um pulo foi lá na França
Os cavalos a correr
As meninas a brincar
Vamos ver quem vai pegar.
Lydia Hortélio – Serrinha - BA

Quem não brincou quando criança de “A canoa virou”, “Samba Lelé”, “Lagarta Pintada” e tantas outras brincadeiras de roda ou brincadeiras musicais? Quantos encontros e desencontros, prazeres e desprazeres, sonhos e realidades vivemos quando, totalmente imersos nelas, brincávamos com as outras crianças?

Segundo Nogueira (2000, p. 5), “a brincadeira [de roda e musicais como as parlendas] longe da preocupação de *torná-la conteúdo pedagógico, o que ameaçaria seu caráter verdadeiramente lúdico*, na brincadeira pode ser fundamental numa concepção de educação infantil que tenha no brincar um de seus eixos norteadores”. Dentro desta perspectiva, sua presença e valorização nas instituições de educação infantil, segundo esta autora, deveriam sustentar-se no mínimo pelo “resgate de identidade cultural da criança e o estabelecimento de relações físicas e sociais pouco disponíveis para a criança do meio urbano”, além de serem e se constituírem na “manifestação da infância plena de significação” (*idem*).

As brincadeiras de roda, com suas características lúdicas e musicais, fazem parte do campo da cultura infantil e, de forma mais ampla, da cultura popular. Anônimas na sua autoria e transmitidas oralmente, podem ser deixadas de lado “por uma geração e reerguidas por outra, numa sucessão ininterrupta de movimento e de canto [...]. Passando de geração em geração, vai sofrendo variações e incorporações, o que não lhe retira nenhum valor; pelo contrário, isto só reforça o caráter dinâmico da cultura” (CASCUDO, 1972 *apud* NOGUEIRA, 2000, p. 4).



Para Hortélio, as *brincadeiras de roda existem para ser brincadas* “o que quer dizer, música com o corpo, que vive na inter-relação de palavra, música, movimento e o outro” (apud PIRES, 2006, p.91). Assim, a forma para garantir a construção da identidade das crianças, a edificação de relações físicas e sociais, a dinâmica transformadora das variações e incorporações nas brincadeiras de roda pelas crianças é, sem dúvida, *brincar de roda com elas!* E, se o *repertório delas ou mesmo o nosso é pequeno*, cabe a nós – como professoras - *expandi-lo* com as trocas de experiências com e entre as crianças, com outros profissionais, com a ajuda da comunidade, pesquisando nas universidades, internet, entrando em contato com pesquisadores etc.



“Bailam corujas e pirilampos / entre os sacis e as fadas”²”

**A dança, arte eminentemente corporal, é mais uma forma de construirmos o corpo e, portanto, de construirmos a cidadania que queremos. A partir das danças que dançamos introjetamos valores, atitudes e posturas diante dos outros e da vida.
(MARQUES, 2009, p. 35)**



Quem já viu as crianças dançando entre os sacis e as fadas? Quem de nós já as convidou a bailar como e com as corujas e pirilampos? O espaço-tempo da música, do movimento e da *dança* na educação infantil, também deve ser o da *descoberta e revelação dos imaginários infantis, um processo criativo-lúdico* de percepção e exploração do corpo em movimento. E ainda, um modo de apropriar-se da cultura, fortalecer e expandir a cultura infantil construindo conhecimentos sobre si, o Outro e o mundo da dança. Nesta perspectiva, a dança também deve contribuir – juntamente com outras linguagens artístico-culturais – para a educação estética, ética e integral das crianças.

Para que a dança nas instituições de educação infantil contemple as indicações descritas no

² Subtítulo composto por parte da letra da música “O Vira” – interpretado pelo grupo Secos & Molhados e composto por João Ricardo e Luli.

parágrafo anterior é indispensável que as propostas pedagógicas sejam consistentes e transformadoras nesta linguagem. Devem ser construídas buscando ir além das técnicas codificadas e das atividades espontâneas. Mas como construir, atuar nesta direção? Para Marques (2004, p. 36), seria indispensável começarmos conhecendo “os conceitos, os sonhos, o imaginário das crianças a respeito da arte da dança”. Ou seja, como as crianças definem dança? Dança para elas – assim como para muitos adultos – é sinônimo de coreografia? “Que



mundo imaginário a dança traz para elas? Que visão os meninos têm da dança? Trazem preconceitos e\ou frases prontas do tipo “dança é coisa de mulher”? (*idem*) Elas gostam das danças da mídia, sabem dançá-las? O que conhecem das danças contemporâneas, tradicionais, folclóricas presentes na Ilha, no Brasil e no mundo?

Refletindo sobre as colocações de Marques (2003), a consistência de nossas propostas não estaria em espaços-tempos nos quais solicitamos repetidamente que as crianças aprendam a gingar, remexer braços e pernas decorando coreografias das músicas, a fim de apresentá-las aos seus familiares e pares em dias de festa na creche. A dança entre as crianças deve ser uma forma delas descobrirem, (re)inventarem os prazeres e desprazeres, os gostos e desgostos, as tensões e relaxamentos, o equilíbrio, o peso e a leveza do corpo no espaço-tempo. De construir relações com os sons, ritmos, músicas, objetos, imagens, palavras e narrativas que as rodeiam.

Neste contexto, também não podemos deixar de indagar sobre as relações e saberes das professoras para com a dança, atendo-nos principalmente aos conhecimentos que possuem, incluindo repertório vivencial, seja mediante experiência direta ou como espectador, e a compreensão da importância dessa linguagem da arte no cotidiano educativo de crianças. Para que nosso trabalho junto às crianças possa caminhar no sentido da proposição de experiências significativas envolvendo a dança, as propostas pedagógicas devem promover o alargamento das possibilidades de expressão e comunicação gestual das crianças, com as quais elas descubram a si mesmas e o universo da dança de forma criadora e lúdica.

No âmbito da prática pedagógica direta com as crianças devemos possibilitar que experienciem a expressão da dança como um agente intencional de desenvolvimento físico, de crescimento psicológico, individualmente e coletivo, enquanto comunicação mobilizadora de afetividades, emoções e comportamento social. Para tal temos que ajudar as crianças a perceberem as distintas possibilidades, experimentarem e criarem movimentos, danças em espaços abertos e fechados, em declive ou planos, em meio à natureza, com seus brinquedos, cadeiras etc. Também devemos instigar as crianças a perceberem as formas que os corpos – ou partes deles – ocupam e podem criar no espaço e perceberem o espaço como um forte elemento gerador de dança.

Podemos ainda sugerir às crianças que brinquem com seus corpos e inventem suas danças a partir de suas histórias corporais (MARQUES, 2003, p. 38). Que percebam como é dançar lentamente escutando músicas rápidas, dançar rápido ao som de músicas lentas. Que lancem mão de adereços (chapéus, luvas, colares, saias, bengalas, etc.) e materiais não



estruturados como tecidos, elásticos, fitas para que criem movimentos e danças com eles e mesmo que os empreguem em danças que já conheçam.

Que observem objetos do cotidiano, seus movimentos – como o de carros, máquina de lavar roupas, esguichos, pessoas, bateadeira e os refazerem com o corpo. Que dancem em duplas, trios ou grupos maiores incluindo aquelas com necessidades especiais.

Enquanto professoras que respeitam o direito de participação de todas as crianças devemos buscar – com o auxílio de nossos colegas e *profissionais especializados* – sempre construir propostas e atividades de dança que atendam as particularidades e as possibilidades das crianças portadoras de deficiências. Devemos também sempre ampliar as referências das crianças sobre as danças populares, contemporâneas, folclóricas, clássicas etc. do Brasil e do mundo com imagens, vídeos, ou – sempre que possível – levando-as a apreciarem apresentações ao vivo. Nestes vídeos podemos incluir apresentações, propostas de dança com crianças e adultos portadores de necessidades especiais.

O registro, tanto elaborado pelas professoras, quanto pelas crianças por meio de desenhos, fotografias e audiovisuais das danças reproduzidas ou criadas pelas crianças, permitem que tanto as crianças, quanto às famílias e as professoras conheçam, acompanhem e comuniquem as experiências vividas no âmbito dessa linguagem. O que permite que as crianças participem de modo mais informado e sistemático da construção e opinem sobre as atividades realizadas. Sendo também fundamental criar condições efetivas e diversificadas de participação das crianças nos processos de avaliação destas atividades.

Paninhos, tecidos, formas, jogos e brincadeiras: nasce uma dança

Assim é: Quando uma criança se depara com um tecido. Tudo pode acontecer.

Uma cabaninha.

Um pássaro.

Uma água viva

Um bicho esquisito de casca

Uma flor

Uma roupa no varal.

A sensação de leveza.

De peso

De espaço.

e continente.

Uxa Xavier³.

- Vamos dançar?

Batuque, Batucada

Samba de roda e

Umbigada!

Sapateado, Balé e Xaxado!

Coco,

Congo e Bailado!

Pau-de-fita,

Frevo e Chimarrita!

Bumba-meu-boi,

Baião,

Boi-de-mamão!

Maculelê,

Samba lê, lê

Olha o Ilê ayê!

³Poema disponível em: <http://nadanca.blogspot.com/> Acessado em: 12/01/2010.

Imagens disponíveis em: <http://www.pmf.sc.gov.br/edmcostalagoa/projetos/boinei.html> Acessado: 12/04//210. (que imagens??)



- Agora eu era herói!
- E eu... a moça do cowboy!

O educador [...] deve dar especial atenção à observação, ponto de onde começa a educação, e a partir do qual, ele pode capturar o “*gesto infantil*”, percebido como sinal emitido da infância e que traduz esse mundo ao adulto, emitindo o revolucionário “*sinal secreto*” do vindouro.

(SOUZA, 2006, p. 6)

A brincadeira tem um lugar importante na vida das crianças... que fazem de conta que são heróis e heroínas, sereias e piratas, ladrão e policial, mamãe, papai e filhinho, pescadores e marinheiros, bombeiros e astronautas, bruxas e magos... seus cavalos falam, suas vassouras voam, os bonecos e bonecas ganham vida em suas mãos! Adoram encenar histórias de livros e aquelas que inventam! Ao mesmo tempo, ficam maravilhadas quando encenam para elas histórias como “Era uma vez...”, “Pedro e o Lobo”, “As aventuras da Bruxa Onilda”, “Pluft, o fantasminha” e tantas outras histórias de uma lista que parece não ter fim! Mas onde começa essa história?

Bem, pode-se dizer que “essa história” tem seu início lá nas descobertas do corpo e do movimento. Começa lá nos *gestos infantis*, nas percepções e criações sonoras dos bebês, das suas interações lúdicas no espaço-tempo, nas relações construídas com adultos e outras crianças. Percorre a *imitação* de sons, movimentos, expressões e ações dos adultos realizadas pelos pequeninhos, também constituem os passos iniciais do aprendizado e desenvolvimento do brincar de faz-de-conta ou das brincadeiras simbólicas, do domínio da linguagem cênica. Um percurso *simultaneamente* cultural, sensível, lúdico, estético, cognitivo, afetivo e construído com o desenvolvimento e fortalecimento dos processos de *imaginação* e criação das crianças.

*Subtítulo inspirado na letra da música “João e Maria” de Chico Buarque e Sivuca.

Mas haveria relação entre as brincadeiras de faz-de-conta e a linguagem do teatro? Segundo Santos (2001), a capacidade de representação dramática está presente tanto nas brincadeiras de faz-de-conta quanto num espetáculo teatral, assumindo diferentes formas. Esta capacidade “evidencia a tendência do ser humano para a representação, isto é, para agir de maneira fictícia, experimentando papéis e vivendo situações diferentes das da vida real” (*idem*, p. 97). E, “a ficção, a imaginação daquilo que ainda não é, mas poderia ser [ou daquilo que



“ainda” não somos], consiste, pois, numa das mais eficazes ferramentas de que dispõem a humanidade para a criação” (DUARTE Jr., 2001, p. 135). Entre as crianças, o encantamento, a espontaneidade e a improvisação do faz-de-conta vão aos poucos “virando” teatro, adquirindo novos significados que passam a ser intencionalmente compartilhados,



comunicados para uma platéia (SANTOS, 2001, p. 97). E como acontece essa passagem? Como temos compreendido e construído propostas pedagógicas voltadas à linguagem teatral nas instituições de educação infantil? De acordo com Santos (*idem*, p. 96), “as atividades teatrais planejadas no cotidiano da escola infantil, via de regra, dão prioridade à montagem de espetáculos de

teatro, em detrimento da prática e da valorização de jogos que desenvolvam a expressividade dramática, a capacidade criativa e a interação social entre as crianças”. Esta prática é evidenciada nos chamados teatrinhos, montados e dirigidos pelos adultos – em especial, em alusão a datas comemorativas – e encenados pelas crianças, a fim de obterem aplausos e

elogios por parte da platéia (*idem*, p. 95). Tal dinâmica está longe de ser um espaço-tempo no qual as crianças possam expandir e fortalecer sua imaginação individual e coletiva, ou mesmo um espaço-tempo de reconhecimento e a valorização do gesto infantil, da experiência estética e transformadora que a linguagem teatral possibilita!

Como podemos buscar a construção de uma prática pedagógica na linguagem do teatro que permita a criação de espaços de encontro, imaginação, participação, ludicidade, transformação individual e coletiva, expressão, apropriação e criação cultural? Como nos demais itens trabalhados neste documento, esperamos que as indicações que seguem, possam instigar a reflexão e o estudo, individual e coletivo, visando a construção de propostas artístico-pedagógicas na linguagem do teatro.

Aliás, as indicações feitas ao longo dos núcleos de aprendizagem relativos às linguagens devem ser tomadas de modo complementar, afinal, quando as crianças brincam, desenham, esculpem, expandem o movimento, a percepção corporal e todas as demais linguagens, conhecendo a si e o universo da cultura e da natureza.

- ☉ Tomamos como primeiro indicativo relativamente à prática pedagógica envolvendo o teatro, a necessidade de observarmos, registrarmos, analisarmos e incentivarmos as crianças, desde bebês, a descobrirem os gestos, imitem e criem movimentos e sons de forma lúdica e expressiva.
- ☉ Podemos oferecer às crianças novas idéias para as brincadeiras de faz-de-conta como: - “Vamos brincar de safari, pescador em alto mar, Viagem ao centro da terra”, assim como ricos contextos e cenários onde estas possam acontecer e se expandir Podemos também incentivar meninos e meninas a descobrirem as nuances da voz, a cantarem sem palavras, e a cantarem, inventarem e encenarem suas próprias histórias, fatos do cotidiano. Podemos explorar com elas a comunicação somente através da expressão corporal. Disponibilizar imagens impressas de boa qualidade, nas quais seja possível visualizar atores em cena, as diferentes configurações arquitetônica dos teatros – nacionais e estrangeiros –, cenários, palcos etc.. Algo fundamental a formação cultural das crianças é proporcionar momentos para conhecerem os diversos teatros existentes em nossa cidade, oportunizando – sempre que possível – que brinquem,

explorem o palco e outros lugares destes teatros e que assistam peças teatrais de diferentes gêneros, encenadas nos teatros, mas também nas praças e outros centros culturais.

- ☉ Podemos ainda convidar as famílias das crianças – e outros membros da comunidade - a participarem, construir e\ou encenarem pequenas peças teatrais para as crianças.
- ☉ As possibilidades de proposições em relação ao teatro são inúmeras como o de formas animadas - ou teatro de bonecos\ fantoches, nos quais podemos incentivar as crianças a criarem seus próprios bonecos e explorar os modos de manipulação dos diferentes bonecos; o teatro de sombra, de vara e de máscara, com os quais temos que ter uma constante preocupação com a variedade e qualidade do material – por exemplo: das máscaras e figuras do teatro de sombra – oferecidos para as crianças brincarem, criarem com eles; assim como os musicais e dublagens. Nessas proposições, devemos selecionar ou criar histórias e encená-las com as crianças, *inclusive de diferentes grupos?* Oferecendo todas as condições para que elas assumam, além da representação, a direção da dramatização, a organização de cenários figurinos, sempre podendo contar com nosso auxílio, respeitando as possibilidades e os seus pontos de vista.



Construindo: o papel das professoras

“Senhores desta Casa,
licença que eu vou chegando, eu vou.”

(Loa de abertura da Folia de Reis/Domínio Público)



- Pesquisar *continuamente* e em diferentes fontes, buscando ampliar o seu próprio universo de conhecimento sobre a dança, a música e o teatro;
- Planejar e atuar *entre e com as crianças*, levando em consideração a descoberta e a experiência estética sonoro-musical e corporal dos meninos e meninas e demais profissionais que atuam na instituição e, sempre que possível, as famílias das crianças;
- Mapear e ampliar o repertório das crianças de forma contínua no campo da dança, teatro e música;
- Planeja proposições que ampliem as possibilidades de pesquisa na linguagem da

música, dança e do teatro entre as crianças;

- ④ Organizar bibliotecas, cantinhos da leitura e escrita que contemplem livros com conteúdos sobre dança, teatro e música;
- ④ Construir uma discoteca com *diferentes gêneros musicais* – não somente aqueles que a indústria cultural classifica como infantis -, visando sempre à diversidade cultural;
- ④ Organizar proposições de longo prazo que ajudem as crianças a brincarem, descobrirem e identificarem os conceitos básicos da linguagem musical;
- ④ Promover experiências entre e com as crianças que as instiguem a construir composições sonoro-musicais empregando a voz e outros sons criados com o corpo, instrumentos musicais e objetos do cotidiano;
- ④ Buscar construir uma videoteca – ou mesmo um arquivo no computador com vídeos disponíveis e selecionados da internet – com apresentações musicais, teatro e dança contemplando a diversidade cultural e a participação de adultos e crianças portadoras de necessidades especiais, a fim de subsidiarem a prática pedagógica e expandirem os conhecimentos e as experiências infantis;
- ④ Organizar com colegas e familiares álbuns de imagens relativos à dança, música e teatro a fim de disponibilizá-los às crianças;
- ④ Explorar e criar espaços-tempos diversificados e seguros que desafiem as crianças a explorar as linguagens corporais e sonoro-musicais;
- ④ Promover e avaliar sistematicamente oficinas de criação de instrumentos musicais, adereços para teatro, fantoches buscando sempre a qualidade e a diversidade dos materiais oferecidos;
- ④ Garantir entre as crianças maiores, *o aprendizado e a troca entre elas*, de técnicas que as possibilitem realizar movimentos e gestos com maior facilidade, produzirem sons com objetos e instrumentos musicais, confeccionar máscaras, fantoches e sua manipulação;

- Desafiar as crianças a saltar, entrar em túneis, labirintos, escalar, virar cambalhotas, assim como convidá-las a inventarem novos movimentos, a dançarem, fazerem caretas, brincarem com outras crianças;
- Planejar situações que envolvam o corpo e o movimento em parceria com as professoras e professores de educação física, sendo que esses profissionais devem propor experiências em que orientem os movimentos das crianças, incitem novos movimentos, possibilitem o acesso a novos jogos e as regras específicas dos jogos, considerando todos os núcleos de ação que constituem o campo de atuação pedagógica na educação infantil;
- Encenar, dançar, cantar e tocar junto com as crianças e para elas;
- Fortalecer a identidade cultural das crianças incentivando o encontro destas com diferentes grupos folclóricos da Ilha, contadores de história, assim como o brincar de faz-de-conta com elementos da cultura da ilha: canoa, balaios, redes de pesca, rendas, tambores etc.



Oba, espaços de maravilhas, descobertas e criações!



Sejam quais forem os espaços da instituição, eles devem sempre promover encontros, imaginação, descobertas, trocas e a participação de todas as crianças e adultos de forma segura, saudável. Devemos percebê-los e organizá-los compreendendo-os como geradores e/ou limitadores de movimentos e expressões das crianças, das famílias e das professoras. Soma-se a esta perspectiva o fato de não podermos esquecer que todo espaço arquitetônico “ensina” crianças e adultos a como atuar no mundo (MARQUES, 2004, p. 37). Assim, em nossa prática pedagógica junto às crianças, *devemos sempre estar atentos à organização dos espaços e os modos como as crianças nele se movimentam, o que neles criam e comunicam.*

- ☉ Sempre que possível devemos promover a participação das crianças na organização de espaços para a brincadeira de faz-de-conta e na definição da qualidade sonora dos espaços da instituição.
- ☉ É nosso papel ainda, surpreender as crianças organizando repertórios sonoro-musicais ainda pouco conhecidos, explorados por elas; organizar espaços nos quais as crianças são desafiadas a experienciar a arte circense, buscando frequentemente ampliar as formas das meninas e meninos brincarem de circo mediante a distribuição de materiais circenses e o auxílio na sua utilização; organizar diferentes espaços com espelhos, maquiagem e adereços – fantasias, colares, chapéus, sapatos etc. – para as crianças brincarem; colocarmos a disposição das crianças e as ajudarmos – sempre que necessário – a utilizar toca-discos, rádios, CDs e LPs, fita-cassete, gravadores de áudio, audiovisuais e microfones; promover *experiências lúdicas* que ajudem as crianças maiores se apropriarem dos *conceitos básicos da música*: som, silêncio, altura, intensidade, timbre, duração, ritmo, melodia, harmonia; dispor materiais não estruturados como tecidos, elásticos, fitas, cordas, arcos, que as permitam e incentivem criar cenários, danças e brincadeiras de faz-de-conta; deixar a disposição das crianças – no parque, nas salas, nos corredores – materiais e objetos com os quais elas possam criar instrumentos musicais ou descobrir os sons que emitem; organizar espaços para projeção – em diferentes dimensões – de pequenos vídeos e imagens mostrando a descoberta do movimento, sons e músicas pelas crianças, assim como de crianças de outras culturas, grupos profissionais etc.



“Pela estrada a fora”: o que não pode faltar no meio do caminho

Na aventura prazerosa e lúdica da descoberta das **linguagens corporais e sonoro-musicais**, nas quais as crianças criam e se expressam artisticamente, se apropriam e produzem uma cultura do corpo, do movimento e dos sons, não podemos esquecer de colocar na bagagem itens que possibilitem, instiguem e dêem suporte a esta aventura. Citamos aqui, apenas alguns destes itens que devem ser observados, analisados e discutidos pelo coletivo de profissionais, assim como com os demais profissionais da instituição e órgãos competentes. Temos certeza que nesta dinâmica a instituição e o poder público poderão *continuamente rever as necessidades e possibilidades de ampliação qualitativa da educação das crianças*. Desta forma, convidamos a “colocar na bagagem” os seguintes itens:

- Livros nacionais e estrangeiros, contemplando de forma ética a diversidade étnica, cultural, social e artística no campo das linguagens corporais e sonoro-musicais buscando, sempre que possível, incluir publicações em braile;
- Livros – não somente os ilustrados - sobre história da música, instrumentos musicais e músicos de todos os gêneros, culturas e épocas buscando, sempre que possível, incluir publicações em braile;
- Programas de apresentações de orquestras, bandas, grupos folclóricos, companhias de balé, dança de salão, dança contemporânea, sapateado, partituras, dicionários ilustrados de música etc. buscando, sempre que possível, incluir publicações em braile;
- Álbuns de imagens sobre: as *diferentes* formas de representação do corpo (e de partes dele) – de crianças, jovens, adultos e velhos - na arte (desenho, pintura, escultura,

cinema, fotografia etc.), assim como imagens do corpo no esporte e em cenas do cotidiano sempre buscando englobar períodos artísticos diversos, artistas e culturas; Coleções literárias infantis sobre compositores e músicos - nacionais e estrangeiros -, livros sonoros;

- ④ Instrumentos musicais diversificados - cordas, sopro, percussão e eletrônicos - adequados a todas as crianças da creche, de boa qualidade e em quantidade suficiente para o desenvolvimento do trabalho entre, ao menos, um grupo de crianças \ instrumentos musicais diversificados construídos com materiais recicláveis, observando sempre a qualidade e segurança que estes apresentam no manuseio por crianças e adultos;
- ④ Materiais recicláveis que permitam a construção de instrumentos musicais pelas crianças e seus professoras: garrafas plásticas e caixas de papelão de diversos tamanhos e cores, tubos de plástico e papelão, latas, rolhas, fios e lãs, tampinhas, copos, peças ou partes de brinquedos, chaves, sinos, CDs, tampas de panela, tubos de PVC e conexões, botões, peças de cerâmica, madeiras - como cabos de vassoura, etc.;
- ④ Objetos do cotidiano para a exploração sonora, assim como para a composição de cenários para o faz-de-conta como: vassouras, chaleiras, sapatos, talheres, baldes, bacias, tecidos coloridos de diferentes tamanhos e texturas, varetas de metal e madeira, campainhas;
- ④ DVDs de desenhos e filmes, documentários de qualidade que contemplem diversidade cultural para diferentes faixas etárias, abordando a dança, o teatro e a música de forma plural e ética, de modo a ampliar os repertórios culturais e linguísticos das crianças (sendo que este acervo deve sempre ser visto e discutido cuidadosamente pelas professoras antes das crianças terem acesso dentro da instituição);

- ⦿ Cds – e, quando possível em outras formas de registros como LPs – com repertórios infantis, assim músicas da nossa Ilha, indígenas, folclóricas, bossa nova, africanas, canto gregoriano, mantras, samba, jazz, salsa, tango, música instrumental, música popular contemporânea, sons da natureza, ou seja, que visem a diversidade de gêneros, estilos, épocas e culturas, de modo a sempre ampliar os repertórios culturais e lingüísticos das crianças de forma ética (este acervo deve sempre ser visto e discutido cuidadosamente pelas professoras antes das crianças terem acesso dentro da instituição); Condições adequadas para o deslocamento e transporte das crianças e professoras a apresentações e/ou visitas a ensaios de orquestras, bandas, grupos folclóricos, companhias de dança, eventos de teatro, dança, circo e música;

- ⦿ Condições adequadas para o deslocamento e transporte das crianças e professoras para a participação em eventos e atividades como o FITA FLORIPA – Festival Internacional de Teatro de Animação, FLORIPA TEATRO – Festival Isnard Azevedo, Encontro de Bois de Mamão da Ilha, Mostra de dança infantil de Florianópolis, Palco Giratório Teatro – Dança do SESC e outros;

- ⦿ **Equipamentos:**

 - ⦿ Aparelhos de som (para diferentes formatos de mídia);
 - ⦿ Computadores (com leitores e registradores em diferentes formatos de mídia) em suportes que permitam, quando necessário, serem deslocados para diferentes ambientes da instituição / programas para criação e edição de imagens, assim como de áudio e vídeo/ Acesso a internet;
 - ⦿ DVDs, TVs.
 - ⦿ CDs e a aparelhos de som \ microfones;
 - ⦿ Rádios;
 - ⦿ Retroprojetores;
 - ⦿ Máquina fotográfica;
 - ⦿ DataShow;
 - ⦿ Impressora;
 - ⦿ Registradores de áudio e audiovisual;



Navegando pelas ondas da internet:

ABEM - Associação Brasileira de Educação Musical: <http://www.abemeducacaomusical.org.br> é uma entidade nacional, sem fins lucrativos, tem como intuito congrega profissionais e de organizar, sistematizar e sedimentar o pensamento crítico, a pesquisa e a atuação na área da educação musical. Neste site é possível obter notícias atuais sobre educação musical e acessar a revista da associação e baixar seus artigos.

CBTIJ - Centro Brasileiro de Teatro para a Infância e Juventude <http://www.cbtij.org.br/> criado em dezembro de 1995, por profissionais da área de teatro para crianças. Este site é um meio pelo qual o CBTIJ promove ações, divulga e difunde o desenvolvimento do teatro. Nele temos acesso a artigos e reflexões sobre o teatro infantil.

Concerto para bebês: <http://www.concertosparabebes.com/#/PT/homepage/> site do grupo de artistas portuguesas que desenvolvem o projeto Concerto para bebês. Nele é possível encontrar informações sobre o projeto, assistir alguns vídeos sobre as experiências musicais com bebês e conversar com o grupo através do Blog.

Lembramos que no Brasil, Karen Acioly escreveu a primeira ópera para bebês intitulada: *Bagunça, a ópera baby*, encenada em diversas capitais do país em 2003 e 2004, com partitura original de Roberto Bürgel.

Fundação Biblioteca Nacional - Música: http://www.bn.br/fbn/musica_a Fundação da Biblioteca Nacional dispõe parte do seu acervo sobre música e outros acervos sobre música on-line.

Hermeto Pascoal: <http://www.hermetopascoal.com.br/index.asp> conta a história desse músico brasileiro, também conhecido como “bruxo da música”, por criar sons e composições com os mais variados objetos do cotidiano, com o corpo e com a natureza, assim como com instrumentos musicais.

Lenga la lenga: <http://www.lengalalenga.com.br/> apresenta os trabalhos desenvolvidos pelo projeto de produção de material didático do Núcleo de Educação Musical, coordenado por Viviane Beineke e Sérgio Paulo Ribeiro de Freitas, que visa contribuir na formação de educadores musicais através da pesquisa e produção de materiais musicais para o público infanto-juvenil. Neste site você encontrará diversos links para sites com jogos e atividades musicais.

Missão de Pesquisas Folclóricas - Mário de Andrade
http://www.sescsp.org.br/sesc/hotsites/missao/apresenta_frameset.html. O interesse pela cultura nacional levou Mário a viajar ao Norte e Nordeste do país na década de 1920. Anotada no livro póstumo *Turista Aprendiz*, a aventura existencial e intelectual marcou sua trajetória como pesquisador de campo e o convenceu da necessidade de deslocar-se ao Brasil profundo, a lugares onde nossas tradições culturais ainda não teriam sucumbido ao peso da industrialização. Repetindo, em linhas gerais, o trajeto empreendido pelo escritor nessas viagens etnográficas, a Missão foi, sob muitos aspectos, a institucionalização de uma experiência pessoal. Ao trazer a público uma seleção dos registros fonográficos da Missão de Pesquisas Folclóricas, o objetivo da Secretaria Municipal de Cultura, em parceria com o SESC-SP, é reiterar a profunda dimensão desse acervo, parte fundamental da cultura material do povo brasileiro. Acervo em mp3.

Núcleo de educação musical (NEM) - UDESC:
<http://pages.udesc.br/~c7apice/1024x768/home.php> site do programa do departamento de música da Universidade do Estado de Santa Catarina no qual são apresentados os movimentos, projetos e pesquisas deste Núcleo; links interessantes sobre música e infância; oferece ainda download de textos, dissertações, vídeos, MP3 etc;

Palavra Cantada: http://www.palavracantada.com.br/final/cds_detalhes.aspx?idCD=84 apresenta o trabalho do grupo e selo Palavra Cantada, “criado em 1994 por Sandra Peres e Paulo Tatit com o objetivo de produzir uma música infantil moderna que fosse ao mesmo tempo lúdica e poética”. Neste site é possível ouvir as canções de alguns de seus CDs, assim com obter letras e cifras.

Ainda há um mundo a ser descoberto-investigado sobre **dança, teatro, circo e música** na internet. Muitas vezes seus escritos, vídeos, fotografias não são adequados para o trabalho direto com as crianças, mas podem nos oferecer um rico material para ampliarmos nosso olhar sobre as linguagens aqui tratadas. Igualmente podem nos oferecer sugestões de como utilizar os materiais que dispomos, criar cenários etc.

Núcleo de Ação Pedagógica

Relações com a Natureza:
manifestações, dimensões,
elementos, fenômenos e seres

VIVOS



"Agora tenho saudade do que não fui. Acho que o que faço agora é o que não pude fazer na infância. Faço outro tipo de peraltagem. Cresci brincando no chão, entre formigas. De uma infância livre e sem comparamentos. Eu tinha mais comunhão com as coisas do que comparação. Então eu trago das minhas raízes criancieiras a visão comungante e oblíqua das coisas. Eu tenho que essa visão oblíqua vem de eu ter sido criança em algum lugar perdido onde havia transfusão da natureza e comunhão com ela. Era o menino e os bichinhos. Era o menino e o sol. O menino e o rio. Era o menino e as árvores."

Manoel de Barros



Jamais a natureza reuniu tanta beleza jamais,
algum poeta teve tanto pra Cantar!

Um pedacinho de terra,
perdido no mar!
Num pedacinho de terra,
beleza sem par...
Jamais a natureza
reuniu tanta beleza
jamais algum poeta
teve tanto pra cantar!
Num pedacinho de terra
belezas sem par!
Ilha da moça faceira,
da velha rendeira
tradicional
Ilha da velha figueira
onde em tarde fagueira
vou ler meu jornal.
Tua lagoa formosa
ternura de rosa
poema ao luar,
cristal onde a lua vaidosa
sestrosa, dengosa
vem se espelhar...

Cláudio Alvim Barbosa
Poeta Zininho



A relação com a natureza nunca foi tão enfatizada nos discursos como na contemporaneidade, talvez porque nunca tenhamos vivido de modo tão real a possibilidade de um devastamento irrecuperável da flora, da fauna, dos rios. Essa preocupação remete à necessidade de pensarmos os processos educativos dos seres humanos para essas questões: como educar as crianças na

perspectiva do pertencimento, da preservação, do cuidado, da ludicidade e do respeito com todos os seres, humanos e não humanos, que habitam a cidade de Florianópolis e numa perspectiva mais ampla, com nosso planeta? Quais relações promovemos entre as crianças e

os elementos da natureza que compõem esse lugar? As ilhas, o mar, as lagoas, a flora e fauna, a vida marinha? O que as instituições de educação infantil expressam em relação a esses lugares? As ações pedagógicas contemplam relações significativas com a natureza na perspectiva da preservação, da sustentabilidade e biodiversidade? Como as Creches e NEIs têm potencializado a interação das crianças com o mundo da cultura e da natureza no convívio coletivo com outras crianças e adultos?

Considerando que vivemos uma situação de emergência planetária, será necessário pensar os objetivos da Educação em função de escolhas que envolvem novas formas de pensar a existência humana sobre a Terra; que envolvem, portanto, valores distintos daqueles que definem o atual contexto sócio-ambiental, determinado por uma história de dominação e controle que exigem um distanciamento da natureza. Isto requer a superação de uma visão de educação enquanto processo entre-paredes, pois os humanos necessitam interagir com elementos do mundo natural, sua fonte de energias. (LÉA TIRIBA, 2006, p. 15)



Esses questionamentos são o ponto de partida para tratar dos processos educativos que envolvem a relação com a natureza, nos contextos de educação infantil, devendo ser articulados às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009a) que indicam em seu artigo 9º, que as práticas pedagógicas garantam experiências às crianças que: “[...] promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais”. Isto implica profundo respeito pelo direito das crianças usufruírem intensamente da natureza por meio de experiências diversificadas, pela exploração,

manipulação e contemplação dos vários elementos que compõem esse mundo fora do humano.

Reforçar a idéia desse direito é fundamental, neste momento em que nos deparamos com tantas indagações relativas à biodiversidade. Nos dias atuais, as crianças convivem com a escassez de água, com a poluição dos mares, do ar, do solo, com a destruição das florestas entre outros, e são chamadas à responsabilidade de proteger, cuidar e manter a vida em nosso planeta. Entretanto, em nome da necessidade de preservação da natureza, ou mesmo no intuito de garantir a segurança das crianças, muitas vezes as impedimos de viverem intensamente as primeiras experiências de suas vidas de contato com a água, com a terra, com o ar, com o fogo, com as plantas e animais. É fundamental ter em conta que “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, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (BRASIL, 2009a).

Sensibilizar para o Ambiente é uma expressão quase rotineira. Mas quantas vezes a abordagem é feita pela negativa, pelo realce dado às várias formas de degradação e desrespeito pela Natureza... Será possível alcançar uma verdadeira consciência ecológica sem criar laços de empatia com os fenômenos, simultaneamente mágicos e científicos, que a natureza nos oferece? Como viver plenamente o mundo que nos rodeia sem ser pela poesia? (MARTINHO, 1995, p. 43)

O olhar atento às experiências infantis indica que as crianças gostam de brincar na rua, desejam brincar com a água, gostam de subir em árvores, ter contato com animais. Podemos proporcionar espaços arborizados com sombra e ar fresco; criar situações planejadas em que possam aprender a se relacionar com a água, com as árvores, com os animais. Ou seja, as crianças aprendem a respeitar e proteger os seres da natureza ao se relacionarem de forma íntima e inteira com ela.

Os modos de experimentar, de observar, de investigar, de sentir das crianças são próprios da condição de criança e, portanto, diferente da condição de adulto – professora cuja trajetória escolar e de formação é marcada por uma concepção de ciência em que a natureza é compreendida como algo distanciado do humano como objeto de estudo e pesquisa, privilegiando mais os aspectos teóricos/razão do que uma relação que envolve outras dimensões do humano, como as “corporais, espirituais, emocionais e estéticas” (TIRIBA, 2010, p. 6).

Essa compreensão tem implicações no modo como tradicionalmente se apresenta o mundo físico e natural às crianças: didatizado através de aulas e da lógica do enclausuramento entre paredes, em que a brincadeira, as histórias, os espaços, as plantas, os animais, a água, o ar, a terra, constituem-se em temas para o planejamento numa perspectiva abstrata, generalista, decorativa e instrumental.

Tomando como referência a criação de outras relações com o mundo físico e natural, o que se preconiza é extrapolar a tradição pedagógica pautada numa relação individual com o conhecimento pela via da racionalidade técnico-instrumental e utilitária. O que se busca são outras possibilidades que incluem a interação, a ludicidade, a brincadeira, as linguagens, a criação e a imaginação. Aqui, reside uma



tarefa importante no que consiste o papel da professora, que é de compreensão e legitimação dos modos como as crianças constroem conhecimentos acerca das situações, dos objetos, dos elementos e fenômenos da natureza, no sentido de ampliá-los e complexificá-los. Estes não



são, para as crianças, apenas o que parecem ser, nem o que valem e para que servem. Ganham outros sentidos e significados que fogem, muitas vezes, à racionalidade utilitarista, bem como as rotinas institucionais em que a lógica de organização dos tempos, espaços e atividades, são estabelecidas ainda, a partir dos parâmetros da ordenação, sequenciação, linearidade e hierarquia do conhecimento.

Essa lógica consiste na realização de uma mesma atividade por todas as crianças, ao mesmo tempo e lugar em que o objetivo maior é o resultado de um produto final em detrimento da imaginação criadora das crianças, dos seus diferentes ritmos. Esses pressupostos didáticos revelam que a concepção de educação, desenvolvimento e aprendizagem acontecem de forma linear: há saberes, conhecimentos, habilidades que precedem outros saberes, conhecimentos e habilidades.

Se a criança vem ao mundo e se desenvolve em interação com a realidade social, cultural e natural, é possível pensar uma proposta educacional que lhe permita conhecer esse mundo, a partir do profundo respeito por ela. Ainda não é o momento de sistematizar o mundo para apresentá-lo à criança: trata-se de vivê-lo, de proporcionar-lhe experiências ricas e diversificadas. (KUHLMANN, 1999, p. 57)

A simultaneidade, imprevisibilidade, reiteração, imaginação, fantasia, capacidade inventiva que caracterizam a vida das crianças precisam ser compreendidas, não como um déficit de atenção/ concentração, imaturidade e/ou incapacidade, mas como elementos fundantes das inteligibilidades das crianças e, portanto, condição para aprendizagem e desenvolvimento.

Porque o fogo queima?
Porque a lua é branca?
Porque a terra roda?
Porque deitar agora?
Porque as cobras matam?
Porque o vidro embaça?
Porque você se pinta?
Porque o tempo passa?
Do que é feita a nuvem?
Do que é feita a neve? [...]
Paula Toller

Nesse sentido, como lidar com as interpretações/explicações que as crianças elaboram acerca dos objetos, dos fenômenos da natureza e de seus elementos? Poderíamos buscar uma única explicação para responder sobre por que o tempo passa e por que a terra roda, a partir de uma concepção de ciência numa perspectiva positivista, que legitima apenas um ponto de vista - uma única resposta aceitável. No entanto, essa concepção desconsidera as hipóteses/explicações elaboradas pelas crianças, as estratégias pelas quais elas constroem suas interpretações e explicações sobre o mundo, assim como prevê uma única explicação científica para os acontecimentos, posicionamento que tem sido revisto, inclusive, pelas ciências naturais.

Tomar as crianças como fonte permanente e privilegiada da orientação da ação pedagógica, requer apurar o olhar e a escuta para ouvir suas hipóteses/explicações, mas acima de tudo, compreendê-las na sua forma de viver, sua lógica de pensamento e ação, suas necessidades como sujeitos que estão descobrindo e experimentando o mundo físico, natural e social. Essa compreensão exige que compartilhem saberes e sabores, ou seja, “construir relações de troca cultural de sentido horizontal de compartilhamento, necessário para a compreensão de pontos de vista diferentes, mas que convivem num mesmo espaço e tempo - seja nas situações de investigação, seja nas ações de intervenção sócio-educativas” (ROCHA 2009, p. 8).

Nessa perspectiva, faz-se necessário que professoras e demais profissionais, que atuam com as crianças, assumam os desafios de uma educação mais ampla, voltada à qualidade de vida, do existir, das experiências com o mundo físico, natural e cultural.



O planejamento da ação pedagógica deve assumir a intencionalidade e o compromisso com o cuidar de todos, do conjunto dos seres, humanos e não-humanos. Para tanto, é preciso colocar-se também como aprendiz da natureza, como parte dela. Esse é um pressuposto que pode mobilizar para ampliar os repertórios, tanto das crianças, quanto da professora, ao mediar as suas experiências e indagações acerca desse mundo.

Isso exige ouvir as perguntas que as crianças estão fazendo, observar os modos como usam e organizam os espaços, como se relacionam com os elementos da natureza (ar, terra, água, fogo), o que pensam sobre os fenômenos físicos (chuva, vento, ondas do mar, tornado, etc), químicos (o cozimento de um bolo, a mancha da água sanitária num tecido, a corrosão de determinado material) e biológicos (apodrecimento de uma fruta, metamorfose da borboleta, nascimento/reprodução e morte dos seres vivos), com os objetos e os usos que fazem deles, tanto na dimensão simbólica quanto na relação de manipulação e exploração, assim como as experiências que a esse tema se agregam.



Esse processo de observação, seguido de registro e reflexão, é que permitirá conhecer e participar das experiências das crianças - tanto individuais como coletivas - e promover ações no sentido de planejar e organizar espaços e tempos, assim como, suportes materiais e imateriais que lhes dêem condições para ampliar essas experiências, desenvolver estratégias de observação, exploração e investigação, que permitam as primeiras aproximações com as explicações científicas, formulação de novas perguntas, de criar outros jeitos de lidar com os objetos, com a natureza, consigo mesmas e com a cultura mais ampla. Desse modo, é importante considerar que “[...] nosso corpo, nossa humanidade e cultura, nosso sentir e pensar, estão profundamente integrados com a natureza, o ambiente e o universo. Raciocinar mediante esse vínculo existencial ratifica modos reducionistas de abordar e interpretar nossas experiências no mundo, tencionando o sentido ético da existência comum em um planeta ameaçado. **O processo educacional é uma decisão política acerca do futuro de uma sociedade.** É preciso, então, projetar ações educacionais que possam, em sua complexidade, dar conta das necessidades tanto de segurança, proteção e pertencimento, quanto de liberdade, beleza e autonomia” (BRASIL, 2009c).

Para tanto, é importante que o planejamento e organização do trabalho pedagógico envolvam crianças, profissionais e famílias, na perspectiva da garantia de uma educação emancipatória. Isso vem reiterar a necessidade de:

-  Realização de pesquisas sobre as tradições culturais, elementos das culturas negra, indígena e de outras etnias que compõem a nação brasileira - que nos ajudem inventar novos modos de viver, sentir e pensar a vida sobre a Terra;
-  Documentação e sistematização das experiências e indagações das crianças, de modo que seja possível para as próprias crianças e suas famílias acompanharem a construção processual do conhecimento, das descobertas e hipóteses por elas elaboradas acerca da natureza e do mundo físico e cultural, servindo também de base para novas proposições pedagógicas;

- ✿ Promover a participação ativa das crianças na exploração, observação, valorização da paisagem local, como também sua preservação, mediante a exploração de forma ecologicamente correta, das belezas da cidade, realizando trilhas, passeios pelas dunas e fortalezas, apreciar o pôr-do-sol, o movimento das ondas, a leveza da areia, o cheiro da maresia, a sensação da água;



- ✿ Ajudar as crianças a estabelecerem interconexões dos conhecimentos que já possuem sobre o mundo físico e natural, com os conhecimentos produzidos ao longo da história pelas diferentes abordagens científicas;



- ✿ Propiciar situações de observação de forma intencional, orientada por questões advindas das curiosidades infantis relativas aos mistérios da ilha, aos tesouros, às sereias, aos piratas;
- ✿ Promover brincadeiras que incluam desafios relacionados à representação gráfica do espaço, tais como: caça ao tesouro, mapa da mina, entre outras;

- ✿ Possibilitar a criação de esculturas nas areias das praias, provocar o desejo de ouvir e explorar os sons da paisagem, assim como o de experimentar, de corpo inteiro, as sensações que o lugar proporciona;
- ✿ Apoiar e compartilhar as aventuras das crianças nas suas explorações e indagações acerca dos fenômenos da natureza, dos diferentes tipos de paisagens;
- ✿ Proporcionar e ajudar as crianças com necessidades especiais a usufruírem, de forma significativa, dos elementos presentes na natureza;
- ✿ Disponibilizar para as crianças com necessidades especiais, materiais, suportes, espaços e tempos de experimentação e criação que atendam as suas demandas e, ao mesmo tempo, lhes possibilitem o encontro com a natureza, experiências de interação com outras crianças e a ampliação de seus repertórios culturais;
- ✿ Selecionar e/ou criar histórias e cenários sobre as estrelas, a lua, o céu, os planetas, o mar e seus misteriosos habitantes, no sentido de oferecer elementos para ampliar suas brincadeiras e suas fantasias;
- ✿ Criar diferentes situações envolvendo a observação e a pesquisa sobre a ação da luz, do calor, do som, dos ventos, das estações do ano;
- ✿ Criar situações presenciais, por intermédio de excursões aos parques ecológicos, visitas a projetos ambientais, espaços com contato com a natureza, com vistas à ampliação dos repertórios e experiências com as plantas, os animais e com os elementos da natureza e/ou virtuais, em que se possa estudar, pesquisar sobre o mundo dos animais, das plantas, da vida marinha;
- ✿ Oferecer suportes materiais (folhas, areia, argila, pedras, madeiras, conchas, barbante, gravetos grãos – de tamanhos e tipos diferentes) diversos e em condições adequadas

de uso para criação de brincadeiras e construção de brinquedos;

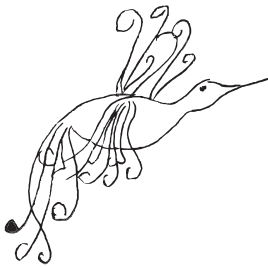
- ✿ Promover visitas ao planetário/observatório de modo a provocar a curiosidade das crianças sobre os fenômenos da astronomia; o conhecimento dos instrumentos como luneta, telescópio, entre outros;
- ✿ Criar situações que contemplem as necessidades e desejos das crianças de movimentarem-se livremente nos pátios, sob o céu, em contato com o sol, a terra, água, o vento;
- ✿ Organizar tempos longos para as crianças caminharem de pés descalços, nas áreas externas, tomar banhos de mangueira em dias muito quentes, brincar de comidinha, dar banho em boneca, fazer barquinho para colocar na poça de água deixada pela chuva;



- ✿ Verificar e requerer as condições institucionais de materiais e espaços para a organização, de ambientes que favoreçam relações significativas com a natureza para todas as crianças;
- ✿ Promover o acesso constante das crianças a livros, imagens – fotografias, pinturas de cenários naturais -, esculturas, desenhos relacionados ao mundo físico e natural;
- ✿ Incentivar que as crianças construam brinquedos, estruturas, engenhocas, com materiais recicláveis (sucatas) e da natureza (troncos, pedras, folhas, legumes etc), de modo à sempre experimentarem o emprego, a mistura de materiais diversos;
- ✿ Promover atitudes de cuidado e proteção das crianças com outros seres, criando nas creches e NEIs espaços que incluam plantas de diferentes tipos e animais;
- ✿ Realizar com as crianças coleta, investigação e análise com sementes, reprodução de plantas, bem como colecionar e catalogar sementes encontradas em meios diversos, como dentro de frutas, legumes, caídas em praças, parques e campos;



- ✿ Observar os jardins criados por diferentes culturas através de vídeo, revista, fotografia, passeios;
- ✿ Criar com as crianças canteiros de flores de diferentes tipos e estações que atraiam insetos, beija-flor e outros pássaros que favoreçam uma relação de cuidado, ludicidade, imaginação com a natureza;
- ✿ Criar canteiros em diferentes espaços com ervas (erva doce, erva-cidreira, hortelã, cana de cheiro, alecrim etc.), alpiste, girassol para alimentar passarinhos.



**Olha, escuta, pega, toca, coloca na boca,
balança, joga, aperta...
Observando, experimentando, descobrindo o
mundo físico e natural com os bebês**

Desde bebês, as crianças vão constituindo modos de observar e atuar no mundo, elaborando por sua ação, certos conceitos e habilidades. Isso ocorre pela exploração, manipulação e contemplação dos vários elementos que compõem o mundo, seja os da natureza, seja os produzidos pelo homem. Na relação com outras crianças e adultos, ou ainda nas suas investidas individuais circunscritas pela composição do espaço físico cultural, os meninos e meninas vão se apropriando de significados e sentidos dos saberes produzidos pela humanidade, bem como dos advindos da natureza, constituindo também suas hipóteses e confrontações. Olhar as árvores, explorar a água, sentir o vento, catar folhas, observar as formigas num jardim, se encantar com o arco-íris, admirar um tecido esvoaçante pendurado no pátio, dividir quantidades de objetos entre os amigos, observar o fogo, entre outras ações, podem parecer corriqueiras aos adultos, ou até mesmo perigosas, mas muitas vezes representam às crianças grandes descobertas e curiosidades sobre o mundo que a cerca, na sua relação com a natureza e com outros sujeitos.

Para os bebês e as crianças bem pequenas a possibilidade de explorar os elementos da natureza, de constituir conhecimentos na relação com estes, depende em grande medida dos adultos.



Os bebês não irão observar as árvores, as flores, brincar com a água, sentir o vento, tocar na areia ou na argila, sentir diferentes texturas se os adultos responsáveis não lhes proporcionar ambientes e situações que garantam tais experiências. É parte do trabalho da educação infantil consolidar tais situações, criando oportunidades para que as crianças, desde bebês, possam se relacionar de modo cada vez mais complexo, com os conhecimentos do mundo físico e simbólico.

Podemos observar situações diversas, em que o conhecimento do mundo físico e simbólico se faz presente desde cedo na vida das crianças. As crianças nascem numa sociedade, que por exemplo, possui um sistema numérico utilizado na organização e explicação da natureza e das relações da sociedade. Desde cedo as crianças se inserem em situações que trazem, gradativamente, noções de quantidade: como dividir os brinquedos, repartir um biscoito, contar quantos amigos estão na sala, juntar quantidades de objetos. Mesmo que conceitos de quantidade, ou outros de seriação, classificação, ordenação, não sejam compreendidos imediatamente pelos bebês e pelas crianças bem pequenas, estes estão presentes nas suas

relações com os adultos e com outras crianças.

Oliveira (2002) observa o quão é importante que os profissionais da educação infantil se preocupem em oportunizar a construção das primeiras habilidades de matematização do mundo, oferecendo às crianças, desde bebês, oportunidades de explorar diferentes materiais, em situações diversas, criativas e significativas, por exemplo, a utilização de objetos de diferentes tamanhos, fazer um bolo, separar e colecionar elementos da natureza (folhas, pedras, flores secas etc.). As experiências com situações da vida cotidiana colaboram para o desenvolvimento do raciocínio lógico, de maneira significativa às crianças.



A princípio, essas experiências são regidas pela exploração espontânea das crianças, que guiadas pela sua curiosidade e pela provocação que os ambientes e outros sujeitos lhe proporcionam, vão constituindo seu conhecimento do mundo físico.

- ✿ O contato com elementos reais oportuniza aos bebês e às crianças bem pequenas experiências ricas, que se diferenciam quando apenas dispomos imagens representativas do mundo. Ver, tocar e sentir uma maçã, é bem diferente de olhar um desenho desta. Ainda que as imagens, de qualidade, exerçam um papel importante no desenvolvimento e ampliação dos repertórios infantis, a possibilidade de se relacionar com o mundo concreto, quando possível, proporciona as crianças sensações intensas na constituição de sua experiência.

- ✿ É essencial propor aos bebês, de forma segura, o acesso a diferentes materiais (com variadas texturas, formatos, odores, pesos), permitindo-lhes a exploração com seu corpo inteiro – a mão, a boca, os pés, a pele, o ouvido...
- ✿ A mediação dos adultos e outras crianças na experimentação desses materiais é essencial para o re-conhecimento do mundo físico, contudo, também são valiosas as situações em que os bebês e as crianças bem pequenas estão sozinhas nessas explorações. Assim, a disposição dos materiais e sua variedade são imprescindíveis para possibilitar as iniciativas das crianças, desde bebês, em agir ativamente sobre o mundo que os cercam.
- ✿ É importante a disposição de materiais diversificados, como, sugere Goldschmied e Jackson (2006): de origem natural: conchas, sementes grandes, frutas secas, feitos de madeira (ex: argolas de cortina, instrumentos musicais de madeira, castanholas, colher de pau, cubos lixados, chocalhos), feitos de metal (correntes grandes, copos ou canecas de metal, forminhas, latas com ou sem tampas, sinos, funil de diferentes tamanhos etc), feitos de tecido ou couro (pedaços coloridos de diferentes texturas de tecidos, cortinas em tiras, bola de tecido, borracha ou couro, saquinhos recheados com diferentes elementos que exalam cheiros – canela em pau, grãos de café, lavanda, alecrim...-), feitos de papel: caixas, papel laminado, celofane, livros etc.
- ✿ As intervenções dos adultos e outras crianças são importantes para a constituição e apropriação dos significados. Em outros momentos, a observação dos adultos sobre a ação dos bebês em suas explorações, podem servir para futuros planejamentos, na inclusão ou retirada de materiais.
- ✿ Propor situações que envolvem a exploração ou a observação de diferentes aspectos da natureza, como com a luz (brincadeiras com lanternas, com a cortina, com o anoitecer), a água (no banho, na disposição deste elemento para as brincadeiras, com a espuma), a temperatura (na experimentação de alimentos, gelo, líquidos), os sons, o movimento.

- ✿ A observação e o contato com os elementos da natureza exigem dos adultos oportunizar aos bebês, desde cedo, passeios ao ar livre, cotidianamente.
- ✿ O espaço externo oportuniza o contato com elementos que não estão disponíveis dentro da sala. Mas, não basta ter um pátio livre para levar as crianças e os bebês. É mister o planejamento deste, de forma imediata ou a longo prazo. Imediata, no que se refere aos objetos que podem ser levados, sempre que se propõe a ida a este local. A longo prazo, com relação a sua organização por mais tempo, por exemplo, a construção de jardins, plantação de árvores, colocação de obstáculos.
- ✿ Oportunizar brincadeiras aos bebês com areia, argila, pedrinhas, gravetos e outros elementos da natureza, atentos a possibilidade destes colocarem na boca. A mediação dos adultos é importante, no sentido de não impedir o acesso a esses materiais que são ricos em descobertas, mas sim, de construir modos seguros de experimentação.
- ✿ Organizar estratégias para que os bebês tenham acesso visual ao espaço externo, pelas janelas, pelo solário, pelas portas abertas.
- ✿ Acolher as demonstrações de curiosidade dos bebês, oferecendo e ampliando o acesso à exploração do mundo que os cerca. Essas demonstrações muitas vezes são sutis, como o olhar atento, expressões faciais, outras vezes são intensas, como a insistências de aproximação ao objeto desejado.
- ✿ Organizar materiais diversos, como caixas, cilindros grandes e pequenos, cubos etc, provocando experiências e brincadeiras, que envolvem a noção espacial. Os bebês gostam e demonstram, constantemente, prazer em explorar espaços pequenos, onde podem se esconder e sentir a proximidade dos objetos ou outros parceiros.



Quem me compra um jardim com flores?
Borboletas de muitas cores, lavadeiras e
passarinhos,
ovos verdes e azuis nos ninhos?
Quem me compra este caracol?
Quem me compra um raio de sol?
Um lagarto entre o muro e a hera,
uma estátua da Primavera?
(Este é meu leilão!) [...]
Cecília Meireles

As crianças são, ao mesmo tempo, seres da natureza e seres da cultura. Vivem uma experiência de corpo inteiro, de “transfusão e comunhão com a natureza”. Com o crescente domínio e uso da linguagem, capacidade de interação, representação e interpretação, as crianças ampliam a capacidade de explorar os sentidos e elaborar novos significados na relação com a terra, com a areia, com as árvores, com a água, com o ar, com o fogo, com os objetos, com o tempo e espaço; transformam a natureza em cenário para suas brincadeiras, jogos, histórias e movimento; desejam tocar, mexer, desmanchar o que já estava feito e fazer de novo, transformando objetos pelo uso que deles fazem; desenham, pintam, cantam, ressignificam o mundo da natureza à sua moda; assumem diferentes papéis, ora como lobo, macaco, cavalo, jacaré, cobra, ora como atentas, curiosas e observadoras das borboletas, das nuvens, da chuva, das lagartas, do tatu-bolinha que se esconde nos buraquinhos na terra, das formigas; se encantam com o colorido e movimento das bolinhas de sabão que desmancham no ar; criam e recriam tempos e espaços de fantasia e imaginação quando transformam o mundo físico e natural em símbolos para o jogo e este se configura, em uma ordem aberta e incerta.

As crianças manifestam como gostariam de viver, revelam através das suas linguagens os seus desejos, seus sonhos, suas preferências, suas angústias, seus medos, seus apegos, suas alegrias. Dizem-nos que a vida na creche e pré-escola poderia ser mais criativa e menos

repetitiva; que as coisas podem ser outras quando fazem um mundo sob medida para elas; que vida de criança é agitada mesmo, que não conseguem fazer apenas uma coisa de cada vez; que para a maioria delas a melhor hora da rotina é quando vão para o parque.

Eu não amava que botassem data na minha existência. A gente usava mais era encher o tempo. Nossa data maior era o quando. O quando mandava em nós. A gente era o que quisesse ser só usando esse advérbio. Assim, por exemplo: tem hora que eu sou quando uma árvore e podia apreciar melhor os passarinhos. Ou tem hora que eu sou quando uma pedra. E sendo uma pedra eu posso conviver com os lagartos e os musgos. Assim: tem hora eu sou quando um rio.

E as garças me beijam e me abençoam [...].

Manoel de Barros

O parque é um lugar que reserva algumas surpresas, descobertas, mistérios – há sempre um bicho escondido em algum buraco, um pássaro que voa baixo, uma árvore na qual possam subir, um buraco na terra para ser explorado, espaços para transformar, correr, pular, saltar; amigos e irmãos para encontrar, possibilidade de construir e desconstruir enredos, histórias e fantasias – entre tantas outras coisas que só um olhar sensível e atento e uma escuta apurada é capaz de capturar.

Que a palavra parede não seja símbolo de obstáculos à liberdade nem de desejos reprimidos nem de proibições na infância...

Manoel de Barros

O *pensamento sincrético*¹ característico das crianças demarca as rupturas com a lógica temporal linear e progressiva, ainda tão presente nos modos como se organiza o cotidiano educativo. Entretanto, elas exploram as zonas marginais, o não dito, o invisível. Elas ocupam as bordas, o dentro e o fora, transbordam. Essa ruptura está na raiz dos modos de ser e viver das crianças, que vivem intensamente suas experiências fazendo seus os tempos e espaços, demonstrando um modo particular de conhecer o mundo, não centrado na

¹ Denominação utilizada por Vygotsky e Wallon para expressar o pensamento infantil que tem como característica o aparente espírito confuso, inexacto, sem análise, mas que apresenta uma coerência interna com significações e reações peculiares. Trata-se de um pensamento do mundo exterior como uma totalidade indivisível e de configuração complexa.

forma, no método, no tempo do relógio, mas no acontecimento, na invenção de outra temporalidade e espacialidade. Ou seja, as crianças instauram outra forma de “habitar o mundo.”



Nesse sentido, a relação que as crianças estabelecem com a natureza, com a cultura, com o mundo físico e social se dá, prioritariamente, nas brincadeiras e estas se configuram como lugar privilegiado de experienciar o tempo e o espaço. Na maioria das brincadeiras protagonizadas pelas crianças, as regras não estão dadas, mas são criadas no ato de brincar. Ou seja, não há uma definição a priori do que irá acontecer. Dentro da lógica do jogo, a relação com o mundo físico

e natural se dá também na perspectiva do imaginário: uma caixa torna-se barco, o espaço de um parque torna-se mar, o muro torna-se rochedo. Essa mutação dos sentidos das coisas ou transmutação feitas com as coisas, o modo peculiar de organização dos tempos e espaços para o desenvolvimento da brincadeira configura-se como um exercício de elaboração de significados.



A criança não é nem antiga nem moderna, não está nem antes nem depois, mas agora, atual, presente. Seu tempo não é linear, nem evolutivo, nem genético, nem dialético, nem sequer narrativo. A criança é um presente inatural, intempestivo, uma figura do acontecimento. E só a atenção ao acontecimento, como o incompreensível e o imprevisível, pode levar a pensar uma temporalidade descontínua. (LARROSA, 2001, p. 284)

A experiência das crianças não se realiza a partir da lógica do tempo cronológico (khrónos), mas num exercício com o tempo (aión). “No reino infantil que é o tempo, não há sucessão nem consecutividade, mas intensidade da duração” (KOHAN, 2004, p. 55). A viagem pelos mares mais distantes tem a duração da brincadeira que pode terminar a qualquer instante, quando se inicia outra brincadeira, ou a mesma brincadeira num outro tempo e lugar. É o tempo e o espaço da experiência, do acontecimento – é a intensidade do tempo (aión) que não é medida pelos ponteiros do relógio (khrónos). Ainda que consideremos que o tempo das experiências das crianças é o tempo da intensidade, também sabemos que mais do que estabelecer uma relação direta com a cronologia demarcada pelas horas, minutos e segundos, as crianças tomam como referência cronológica os eventos, os rituais que constituem nossos cotidianos, por exemplo, explicar para uma criança pequena que ela irá ao teatro às 13 horas é diferente de dizer-lhe que irá após o almoço, isso porque progressivamente as crianças vão atribuindo significado ao tempo, principalmente quando conseguem identificar a constância de algumas situações. Estabelecer essas relações ajuda as crianças a se situarem nos planejamentos adultos dos tempos, a se situarem no antes, no agora e no depois.

O modo particular das crianças de experienciarem o tempo e o espaço se evidencia, sobretudo, nas brincadeiras: *Eu vou dormir porque já era noite. Agora era de manhã eu já acordei! O quintal era a nossa floresta.* O uso que as crianças fazem do verbo no imperfeito indica o início do jogo que se constitui de descontinuidades, imprevisibilidade, rupturas, desequilíbrio que gera o novo, o inesperado.

É no jogo que a criança se transporta para outros lugares desconhecidos e vive uma espacialidade e uma temporalidade distinta do tempo cronológico. Ela torna-se outro –

astronauta que viaja para a lua, gigante que mora numa caverna, sereia que habita o mar – “[...] sem passado, presente ou futuro; algo sem temporalidade cronológica, mas com geografia, com intensidade e direção próprias” (DELEUZE; PARNET apud KOHAN, 2004, p. 64). Por isso, por mais que tenhamos uma previsão do tempo necessário às brincadeiras das crianças em nossos planejamentos, devemos acompanhar suas experiências no sentido de pensar esse tempo – de modo intencional – a partir dos seus indicativos, afinal “os adultos devem dar tempo suficiente para o desenvolvimento do pensamento e das ações das crianças” (RINALDI, 1999, p. 119).

Criar o sentido de pertencimento à natureza será favorecido por atividades com os quatro elementos da natureza: água, terra, fogo, ar e fogo. Ao invés de simplesmente omiti-las porque são consideradas perigosas poderemos em nome de objetivos pedagógicos essenciais como o sentir-se natureza, aprender juntos, como aventurar-se no (dito) perigo sem machucar-se.
(FARIA, 1999, p. 79)

Manoel de Barros fala do tempo da infância como experiência, acontecimento, intensidade em que a *data maior era o quando*. “A gente era o que quisesse ser”- o universo da invenção habitado pelas crianças diz respeito ao se fazer crianças - experimentar os diferentes jeitos de viver criança – inventar-se, tornar-se outro - árvore – pedra – casa. No mundo das crianças é a experiência que determina o tempo e não a atividade. A experiência do tempo transcorre numa dimensão aberta na esfera da subjetividade. “Assim: tem hora que sou quando o rio. E as garças me beijam e me abençoam”.

Isso nos remete novamente para a lógica organizacional das rotinas, em que a ocupação dos espaços e o uso dos tempos das crianças são submetidos aos tempos do relógio institucional em que o “fazer de novo” nem sempre é possível. Tem sempre algo para fazer em seguida que não é necessariamente o que as crianças desejam.

Segundo Benjamin (1984, p. 75), as crianças agem pelo princípio de Goethe: “Tudo correria com perfeição, se pudesse fazer duas vezes a mesma coisa”. Diz ainda que para a criança, “[...] não basta duas vezes, mas sim sempre de novo, centenas e milhares de vezes” (*idem*).

Estar atento aos modos pelos quais as crianças agem, mais especificamente nas instituições de educação infantil, se faz necessário, porque os seus modos de ser e agir estão por ser compreendidos como práticas sociais legítimas desse grupo geracional. Para além do (re)conhecimento, interessa-nos que as crianças influencie na organização dos tempos e espaços educativos e que essas, por sua vez, privilegiem a relação com o mundo físico, natural e cultural na perspectiva da emancipação e não da subalternidade. Isso exige a recusa das práticas reguladoras, homogêneas, universalizantes e impessoais características de um modelo de educação adultocêntrico e de uma tradição pedagógica pautada no espaço entreparedes e no tempo da reprodução do mundo físico e natural em forma de “atividades” com objetivos pedagógicos que visam a construção de noções abstratas e de preparação para a escolarização futura.

Por muito tempo, no espaço da educação infantil, a interação das crianças com os passarinhos, borboletas, plantas, restringiam-se às atividades de reprodução a partir de modelos das imagens das cartilhas, livros de histórias, brinquedos, desenho, entre outros, realizados na maioria das vezes em ambientes internos, o que demarcava o distanciamento com as coisas reais do mundo físico e natural.

Quem se lembra dos pátios tradicionalmente cobertos com britas? Essa opção estava atrelada a idéia de economia, assepsia e segurança. O chão parecia sempre igual, sem as marcas deixadas pelas crianças nas suas criações, explorações e descobertas, uma vez que a brita, por não ser moldável, dificultava a permanência da construção de castelos, bolos de aniversário, estradas, pontes, entre outros. Em nome da proteção e segurança se privava as





crianças de ficarem mais tempo ao ar livre, sentirem o vento, observarem as nuvens, a chuva, organizarem cenários embaixo das árvores para suas brincadeiras, recolherem as folhas pequenas, as grandes, as secas, caídas das árvores para transformá-las em outra coisa que servisse para seus enredos de faz-de-conta; para fazerem descobertas e exploração com a água, terra e todos os elementos que compõe o mundo.

As folhas, gravetos, pauzinhos, caixas de diversos tamanhos e formas, ao invés de ser considerados como sujeira e desorganização podem se tornar

materiais valiosos para o a exploração, descobertas, manipulação e desenvolvimento de experiências lúdicas. Vale ressaltar que as brincadeiras, além de seu aspecto lúdico e criativo, proporcionam também a construção das bases necessárias para a apropriação dos conhecimentos da matemática, geografia, geometria, história e outras áreas do conhecimento.

Assim como os pátios, a horta pode ser um espaço para brincadeiras e cenário para contação de histórias; para desenhar, ler, escrever, pesquisar, contemplar; cuidar dos canteiros e experimentar os aromas, sabores e cores. Um espaço dinâmico que se transforma com as estações do ano e oferece suportes materiais e imateriais para o desenvolvimento de brincadeiras, de imaginação e fantasia: construção de casa de passarinhos, casa da coruja, casa da bruxa, caminhos, trilhas, esconderijos, pontes em forma de bichos, arbustos pequenos que ofereçam

Acho que o quintal onde a gente brincou é maior do que a cidade. A gente só descobre isso depois de grande. A gente descobre que o tamanho das coisas há que ser medido pela intimidade que temos com as coisas. Há de ser como acontece com o amor. Assim, as pedrinhas do nosso quintal são sempre maiores do que as outras pedras do mundo. Justo pelo motivo da intimidade. Se a gente cavar um buraco ao pé da goiabeira do quintal, lá estará um guri ensaiando subir na goiabeira. Se a gente cavar um buraco ao pé do galinheiro, lá estará um guri tentando agarrar no rabo de uma lagartixa.[...]

Manoel de Barros

sombra, caixa de areia, tanque e torneira para regar as plantas, cenário para contação de histórias, canteiros com ervas medicinais e especiarias, ferramentas de tamanho pequeno (pá, enxada, ancinho) para cavar amontoar, limpar. Mesas e bancos para sentar, desenhar, escrever, pintar.

Enfim, um lugar de aprendizagens com o corpo inteiro, em que são incluídas a percepção, atenção, curiosidade, contemplação, sensações, emoções, alegrias, a intimidade com as coisas e com os espaços. Isso vem reiterar a crítica já apresentada à tradição pedagógica que privilegia os espaços entre-paredes para realização de atividades consideradas de cunho cognitivo.

Nesse sentido, o parque e outros espaços externos são compreendidos como cenários dos projetos realizados pelos grupos de crianças. Assim, se o grupo está envolvido com a exploração e investigação sobre as aranhas, formigas, sobre plantas medicinais, castelos, pontes ou sobre os astros teríamos no parque teias de aranha feitas com elástico e/ou corda, formigueiros criados pelas crianças, canteiros de plantas medicinais, satélites para crianças viajarem pra lua, para Marte ou outros espaços imaginados por elas.



É possível organizar também com as crianças, cerca viva e caminhos feitos com bambus, troncos de árvore, panos, caixas que provoquem a invenção e descoberta; pegadas nas calçadas, cabanas de diferentes materiais e formas; mesas e bancos para as crianças apoiarem papel pra desenhar, escrever, pintar, modelar e ainda pra elas sentarem pra conversar com amigos. Isso exige um espaço arborizado que garante sombra para os dias quentes, sol para os dias frios, frutos para saborear, flores para perfumar e encantar, pouso e alimento para os passarinhos.

EXPERIÊNCIAS E RELAÇÕES COM A LINGUAGEM MATEMÁTICA

O menino que brinca com pauzinhos de uma construção, quantas idéias expressa no decorrer de uma brincadeira? Quanto leva para construir uma estrutura? Quantas medidas são feitas até encaixá-los? Quantos significados são atribuídos aos pauzinhos? Que pauzinhos são escolhidos? Os mais leves? Os menores? Os compridos? Como negocia a troca com outras crianças? O menino ordena várias vezes os pauzinhos até construir uma ponte. O objetivo dele era construir a ponte? Ou a ponte foi surgindo na medida em que foi ordenando os pauzinhos?

Gianni Rodari

No dia-a-dia das Creches e NEIs observamos que as crianças, desde a mais tenra idade, se envolvem em desafios relacionados ao pensamento matemático: no desenvolvimento e organização das brincadeiras de faz-de-conta, nos jogos de construção, nos jogos tradicionais infantis nos modos como usam e organizam os objetos, os tempos e espaços. São inúmeras situações em que as crianças expõem suas idéias, ouvem as idéias dos colegas, formulam e comunicam hipóteses, argumentam sobre pontos de vistas diferentes, relatam experiências da vida cotidiana, procuram resolver problemas com ajuda dos seus pares e dos adultos.

A 15 metros do arco-íris o sol é cheiroso.

Manoel de Barros



De acordo com Monteiro (2010), no texto que apresenta orientações em torno das experiências com matemática na educação infantil, a prática pedagógica relativa aos conhecimentos matemáticos com as crianças pequenas deve envolver: “fazer perguntas, procurar soluções, buscar pontos de apoio no que sabe para encontrar o que não sabe, experimentar, errar, analisar, corrigir ou ajustar suas buscas, comunicar seus procedimentos e resultados, defender seu ponto de vista e considerar a produção dos outros, estabelecer acordos e comprovar” (p. 3). Esses “procedimentos” envolvem as descobertas e a construção do conhecimento matemático por parte das crianças, mas devem ser mediados pelas professoras, que conscientes dos modos como se constitui o processo de aprendizagem provocarão as crianças a vivenciá-los.

Uma pergunta que surge a partir dessa indicação é: que conhecimentos matemáticos interessam, ou ainda melhor, podem constituir-se em experiências para as crianças no contexto da educação infantil? Monteiro sugere três grupos: espaço e forma; número e sistema de numeração e grandezas e medidas (idem, p. 4). O trabalho deve assegurar às crianças algumas condições fundamentais: “[...] comportar uma finalidade do ponto de vista das crianças e, ao mesmo tempo, uma finalidade didática. A primeira envolve o sentido atribuído pela criança à atividade, requer que ela considere necessário atingir algo e saiba em que consiste essa meta para se introduzir no jogo proposto pela atividade. A segunda se refere às aprendizagens que se espera que alcancem” (idem, p. 3).

[...] Como pode o céu ter tanta estrela? Como pode? Parece um mar de areia... A areia que na praia eu via. Tantos grãos estão lá no chão. Punhadinho de areia que eu pego na mão. Tantos grãos que não cabem na numeração. São trilhares de grãos e eu nem sabia. Que esse número aumenta de noite e de dia. Como pode uma praia ter tanta areia? Como pode? Parece um céu de estrelas...
Tanta areia, tanta estrela. Tanta areeeia, tanta estrelaaa. Paulo Tatit

Na produção dos desenhos, das esculturas, na construção de brinquedos, nas brincadeiras de construção de pontes, estradas, pirâmides, castelos, as crianças expressam o pensamento matemático. Para construir uma estrada a criança organiza o espaço, inventa obstáculos, cria soluções, ou seja, ela estabelece as primeiras aproximações constitutivas de relações entre grandezas e medidas envolvendo tamanho, posição, massa e tempo; realizam experiências

de exploração e localização espacial: dentro e fora, em cima e embaixo, direita e esquerda, perto, longe, atrás, na frente, à direita, à esquerda. Produz estruturas bidimensionais e tridimensionais; explora as propriedades físicas dos objetos (cor, peso, espessura), entre outras.



Entretanto, elas não fazem isso naturalmente, mas a partir de uma variedade de ferramentas culturais expostas a elas nos contextos sociais ao qual estão inseridas. É nesse sentido que se preconiza uma intervenção pedagógica pautada na organização de suportes materiais e imateriais, na produção de significados, no compartilhamento entre adultos e crianças, crianças e crianças na relação com mundo físico, natural e cultural. Ou seja, a presença dos adultos nas brincadeiras e jogos desenvolvidos pelas crianças torna-se importante, à medida que se busca apoiar e ampliar seus conhecimentos matemáticos e sobre o que realizam com os objetos e com os elementos da natureza.

Reitera-se que a organização dos espaços, dos tempos, dos objetos e brinquedos é fundamental para qualificar e ampliar a partir do que as crianças conhecem e já sabem fazer. Daí a importância da intervenção da professora como mediadora das relações com a cultura e com os elementos que compõem o mundo físico e natural. O papel da professora nesse processo é o de instigar/provocar a construção e levantamento de hipóteses, do pensar e agir sobre as coisas, apoiar as idéias das crianças e criar possibilidades de concretizar e ampliar as brincadeiras, imaginação e fantasia. Isso exige colocar ao alcance delas, objetos da cultura material e imaterial que instigam à invenção, a pesquisa, a exploração, a curiosidade, a contemplação, a elaboração de significados, o desejo de conhecer e experimentar intensamente as coisas do mundo, de forma cada vez mais elaborada. Isso não significa que as crianças tenham que fazer apenas elaborações do ponto de vista do conhecimento científico, mas podem se apropriar dos códigos necessários à elaborações complexas, que terão continuidade do processo de escolarização.

O equilibrista ainda era bem jovem quando descobriu que ele mesmo
é que tinha de ir inventando o que acontecia com o fio.

Fernanda Lopes de Almeida

Nessa lógica, apresentamos alguns indicativos relativos aos modos como se tem organizado e planejado as experiências envolvendo os elementos da natureza e os conceitos e relações matemáticas com e para as crianças no cotidiano das Creches e NEIS.

- ✿ Uma proposição interessante é a organização de excursões com as crianças para locais que retratam a cultura e natureza da ilha, no sentido de ampliar seus repertórios imaginativos;
- ✿ Podemos também propor situações significativas de experimentações e conhecimento das formas, dos volumes, das linhas, das grandezas e medidas, espaço e forma, quantidade, classificação, seriação e ordenação, em um contexto lúdico, seguro, saudável e na interação da criança com a natureza e a cultura;

- ✿ O parque, assim como outros espaços externos da instituição, deve ser organizado pelas professoras com a participação das crianças, de maneira sistemática para as experiências lúdicas e artísticas com a luz e a sombra, com água da chuva, com o, vento, com areia, etc.;



- ✿ Podemos disponibilizar às crianças instrumentos não convencionais de medidas: barras, ripas, restos de madeira, barbantes, cordas, que favoreçam a construção de brinquedos, o desenvolvimento de brincadeiras e permitam experiências com diferentes alturas, comprimentos, larguras, espessuras, assim como de localização como mapas, globos terrestres e planetários;
- ✿ As crianças devem ter acesso a diferentes instrumentos convencionais de medidas: fita métrica, régua, balança para utilizar nas suas brincadeiras de casinha, de vendinha, de construção de pontes, estradas, torres, pirâmides, casas, entre outros;
- ✿ Especificamente em relação aos grupos de conhecimentos matemáticos que podemos

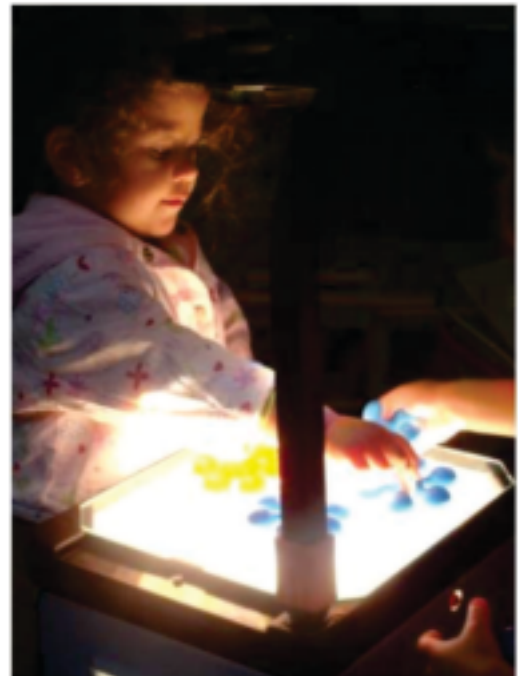
propor às crianças, indica-se a partir de Monteiro (2010), como interessante propor situações de esconder e procurar objetos, de construções com diferentes materiais como blocos de madeira, situações que envolvam percursos e labirintos, a exploração de espaços amplos que envolvam percursos, coordenadas, localização, jogos de montar figuras como quebra-cabeças e tangram, estas no âmbito das experiências com espaço e forma. No que tange a números e sistemas de numeração, deve-se estruturar situações diversificadas em que as crianças utilizem os números envolvendo, por exemplo, preços, idades, datas, medidas, outras em que as crianças tenham que contar e/ou fazer registro das quantidades, jogos de cartas, dados e tabuleiros são também outras possibilidades. Em relação às grandezas e medidas, a utilização do calendário, situações que envolvam as medidas das crianças, o seu peso, além do que várias situações do cotidiano que envolvam previsão de utilização de espaço, de tempo, que podem contar com a participação das crianças, como decidir com elas o tempo destinado a determinada experiência ou o espaço necessário ao desenvolvimento de determinado jogo.











✿ A organização dos ambientes deve convidar as crianças a se situarem no espaço e

perceberem os elementos e eventos da natureza, através da intencional visualização dos sinais das mudanças das estações e da posição dos astros;

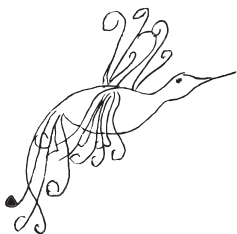
- ✿ Podemos planejar situações/projetos em que as crianças possam construir catavento, biruta, brinquedos semi-estruturados, que produzam movimento pela ação dos ventos; coletores de água da chuva; canteiros com girassóis;
- ✿ As crianças devem ter a sua disposição diferentes tipos de objetos culturais para conhecer, explorar, brincar: relógio, balança, ampulhetas, peneiras de diversos tamanhos, funil que favoreçam experiências que envolvem relações com os tempos, com os espaços, quantidade, volume, entre outros; assim como materiais/objetos para montar, desmontar, empilhar, esvaziar, encher, arrastar, fechar, abrir, medir, projetar;



-  Devemos contemplar em nossos planejamentos tempos, espaços materiais para que as crianças engatinhem, rolem, corram, subam obstáculos, pulem, empurrem, agarrem objetos de diferentes formas e espessuras;
-  Podemos reaproveitar materiais da natureza para organizar áreas circunscritas com arbustos, bambus, pedras, troncos, que permitem privacidade para as crianças brincarem sozinhas ou em grupos;
-  Materiais como panos, bambus, cordas, caixas, troncos de árvores, madeira, pedra, podem ser disponibilizados para a construção de estruturas que propiciem aventuras pelos mares, florestas, espaço e tantas outras que só as crianças podem inventar;
-  As famílias podem participar de oficinas de marcenaria para produção de brinquedos e engenhocas com materiais reciclados, produção e conserto de brinquedos;
-  Os ambientes devem contemplar a diversidade, o encontro prazeroso com a natureza, as produções das crianças e a valorização da cultura local, por exemplo, utilizando redes de pesca, cestarias, conchas, areia da praia, rendas de bilro;
-  Podemos disponibilizar em diferentes espaços, recipientes com água para descobrir alguns segredos da natureza, entre eles, a composição das cores do arco-íris e objetos para brincar com a água e estabelecer relações como funis, diferentes tamanhos de garrafas, recipientes similares com diferentes tamanhos e objetos com a mesma capacidade, mas com formatos diferenciados;
-  O contato e exploração com diferentes tipos de solos e texturas (grama, areia fina, areia média, brita), diferentes tipos de flores e árvores deve, sempre que possível, ser proposto às crianças;
-  É bastante interessante criar espaços e tempos para a observação e exploração dos

processos naturais (estação do ano, germinação e crescimento das plantas, fenômenos astronômicos e atmosféricos).





OIha, OIha, Cantos e recantos da Ilha

Fonte: <http://www.pmf.sc.gov.br/floram/nova/parques/parques.htm>

Parque Municipal da Lagoa do Peri - O Parque Municipal da Lagoa do Peri é um espaço de lazer e de educação ambiental aliada à preservação do meio ambiente. Inserido em um dos últimos remanescentes de Floresta Atlântica, o Parque abriga a maior lagoa de água doce da costa catarinense, Lagoa do Peri, com cinco quilômetros quadrados de espelho d'água. Conta ainda com três trilhas ecológicas, todas belas, que podem ser visitadas com acompanhamento de profissionais cadastrados pela Floram.

Parque Municipal da Galheta - A Praia da Galheta possui sítios arqueológicos com inscrições rupestres, oficinas líticas, afiadores e utensílios de pedra, marcos da presença de povos nesta área há cerca de 6 mil anos.

Parque Municipal do Maciço da Costeira - De relevo montanhoso e que forma o Maciço da Costeira, abriga rica flora, fauna e importantes mananciais de abastecimentos. O Parque está inserido na região central da Ilha de Santa Catarina.

Parque Municipal das Dunas da Lagoa da Conceição - O Parque Municipal das Dunas da Lagoa da Conceição compreende uma área de 463 hectares entre a Avenida das Rendeiras e a Praia da Joaquina. Criado em 1988, o Parque protege o campo de dunas móveis, fixas e semi-fixas existentes no local.

Parque da Luz - O Parque, de caráter urbano, conta com extensa área de lazer, relógio de sol, ciclovia, passeio para pedestres, quadra poliesportiva, viveiro de árvores frutíferas, bancos, mesas e uma lanchonete panorâmica, entre outros.

Parque Ecológico do Córrego Grande - Este é o nosso único Parque realmente urbano, localizado na Rua João Pio Duarte Silva, nº. 535, no Bairro Córrego Grande, é de fácil acesso,

pois fica próximo ao final da Avenida Beira Mar e da Universidade Federal de Santa Catarina, na divisa com o Bairro Pantanal. O Parque Ecológico do Córrego Grande possui uma área de 23 ha, aberto de terça-feira a domingo, das 7:30h às 19h, sendo que nas segundas-feiras é fechado para manutenção. Para quem chega tarde do trabalho e gostaria de realizar uma caminhada, fazer seus exercícios ou mesmo relaxar contemplando a natureza, um cadastro é disponibilizado para a visita ao parque após o horário de funcionamento.

Parque Florestal do Rio Vermelho (estadual) - Protege uma extensa restinga litorânea que une o Morro das Aranhas à Barra da Lagoa, formando uma diversidade de sistemas: áreas alagadas com vegetação de mangue, maciços de vegetação nativa, dunas móveis, floresta de exóticas e dunas fixas.

Parque Manguezal do Itacorubi - Serve de berçário, refúgio, crescimento e reprodução de muitas espécies.

Bosque Pedro Medeiros - É uma importante área verde de lazer da região continental de Florianópolis. Localizado na Rua Afonso Pena, n.º 1070, Bairro do Estreito, o Bosque possui uma área de aproximadamente 18.000 m². Destas 10.000 m² correspondem a uma área remanescente de Mata Atlântica (Floresta Ombrófila Densa) em estágio secundário de regeneração. Possui elevada densidade e heterogeneidade em espécies vegetais, que além de constituírem um rico patrimônio genético, abrigam e produzem alimentos a um grande número de espécies animais. Além da área verde, o Bosque possui uma antiga edificação, construída no século XIX, que abriga atualmente o Museu do Presépio.

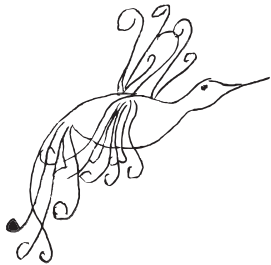
Parque de Coqueiros - Localiza-se no Bairro Coqueiros, cidade de Florianópolis, na Avenida Engenheiro Max de Souza, o Parque de Coqueiros está em uma área de 50 mil metros quadrados, na cabeceira continental da ponte Pedro Ivo Campos. Por lá é possível encontrar pista de cooper, ciclovia iluminada, quadras de esporte, áreas para lazer e caminhadas, além do lago, do aquário e do parque infantil. Com acesso livre à toda comunidade.

Escola do Mar de Florianópolis - Realiza atividades que contribuam com a sustentabilidade na Ilha de Santa Catarina, através da sensibilização dos cidadãos aos problemas ambientais do município e região, organizando, além de atividades de Educação Ambiental para o Ensino Infantil, Fundamental e Médio, eventos de cunho educativo e pedagógico, com ênfase em educação marinha e costeira.

Projeto TAMAR - Parceria do Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMBio) e da Fundação Pró-Tamar - realiza atividades de pesquisa e conservação, educação ambiental e programas de inclusão social junto às comunidades de pescadores.

Projeto Lontra - O Projeto Lontra Brasil é o mais antigo projeto do Instituto Ekko Brasil, iniciado em 1986, em Florianópolis, Santa Catarina. Seu principal objetivo é o estudo da ecologia da lontra brasileira (*Lontra longicaudis*), além da busca de soluções para a conservação da espécie, que se encontra “criticamente ameaçada”. Tendo como base principal a Lagoa do Peri, sua linha de atuação é a recuperação ou conservação de espécies e ambientes costeiros, marinhos e de água doce. O Projeto conta ainda com a implementação de um Centro de Visitação e Educação Ambiental, trilhas educativas e realização de cursos de formação e capacitação comunitária.

Projeto LARUS - O Projeto Larus foi o primeiro projeto de educação ambiental criado na UFSC. Fundado em 1982. Contribuiu grandemente para a constituição de uma consciência ambiental relacionada aos nossos atributos naturais, principalmente marinhos. Defesa do meio-ambiente; estudos para proposição de áreas de preservação permanente; divulgação do conhecimento científico sobre meio ambiente; estratégias para sobrevivência de espécies em extinção; difusão de técnicas conservacionistas; promoção de programas de turismo ecológico; programas de educação ambiental.



Navegando pelas ondas da internet

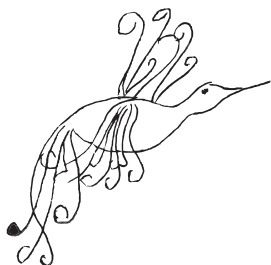
Instituto Çarakura - O Instituto ÇaraKura é uma organização não governamental formado por estudantes e profissionais das áreas da pedagogia, medicina, engenharias, direito, arquitetura, geografia, biologia, sistemas de informação, nutrição, artes plásticas e cênicas e outros. Tem por finalidade desenvolver projetos de Educação Ambiental e ações referentes à pesquisa científica e tecnológica que facilitem a aplicação de tecnologias sociais aplicáveis principalmente na construção de habitações ecológicas, utilização de energias renováveis, recuperação de áreas degradadas, manejo e uso do bambu, agricultura ecológica, sistemas alternativos de saneamento básico e outras iniciativas que possam fomentar o

desenvolvimento sócio-ambiental sustentável, bem como a valorização e resgate dos conhecimentos ancestrais. <http://www.institutocarakura.org.br/>

Planetário da UFSC - <http://www.cfh.ufsc.br/~planetar/contato.htm> - tem como principal objetivo a divulgação dos conhecimentos da ciência astronômica, inserindo-se particularmente nas atividades de Ensino e Extensão.

Parque Viva Ciência - <http://www.vivaciencia.ufsc.br/> - oferece equipamentos que ajudam os visitantes a vivenciarem experiências que podem induzir o interesse pela ciência.

Animais da Ilha - <http://www.pmf.sc.gov.br/sites/animaisdailha> - Apresenta curiosidades da fauna florianopolitana e, por extensão, do nosso Estado. No site estão reunidos 30 álbuns fotográficos, 30 vídeos e mais 11 fotos de espécies nativas e de outras regiões do Estado, além de 11 catálogos com informações e classificação dos animais: família, classe, habitat e outras características interessantes. O site “ANIMAIS DA ILHA” conta com um espaço interativo chamado “EU TAMBÉM VI”. Os estabelecimentos de ensino, comunidade e pessoas que se interessam por animais poderão partilhar fotos e vídeos, enviados por e-mail.



Histórias para Contar e encantar – algumas sugestões

- AZEVEDO, Ricardo. Amar enquanto há mar. São Paulo: Melhoramentos, 1985.
- BRANDÃO, Antonio de Pádua. O boto. São Paulo: Studio Nobel, 2000.
- BRANCO, S. Ventinho gostoso e gotinha de orvalho. 9. ed. São Paulo: Scipione, 2003. (Coleção Do-Ré-Mi-Fá).
- CALDAS, Bonifácio. O vestido da centopéia. São Paulo: Ática, 2005.
- CHAMLIAN, Regina. A raposa. São Paulo: editora do Brasil, 1988.
- MACHADO, Ana Maria e Claudius. O tesouro da raposa. São Paulo: Moderna, 1988.
- MACHADO, Nilton José. A peteca do pinto. São Paulo: Scipione, 2003.
- MACHADO, Nilton José. O pirulito do pato. São Paulo: Scipione, 2003.
- MACHADO, A. M. Avental que o vento leva. São Paulo: Ática, 1994.
- MARTINS, E. P. Filhote de vento. São Paulo: Moderna, 1992. (Coleção Hora da Fantasia).

NEVES, André. O capitão e a sereia. São Paulo: Scipione, 2007.

ROCHA, Ruth; ROTH, Otávio. Azul e lindo planeta terra, nossa casa. São Paulo: Moderna, 2004.

ROCHA, Ruth. A fantástica máquina dos bichos. São Paulo: Ática, 2004.

ROCHA, Ruth. Sapo-vira-rei-vira-sapo: a volta do reizinho mandão. Rio de Janeiro: Salamandra, 1983.






SOUZA, Iza Ramos de Azevedo. A sementinha bailarina. Ilustrações Gaiola. São Paulo: Editora do Brasil, 2006.

VIANA, Vivina de Assis. O barulho do tempo. São Paulo: FTD, 1995.

WOOD, Audrey. A história do pequeno pingüim. São Paulo: Ática.



Audiovisuais

-  Como as flores produzem sementes. Produzido por Coronet Films, 1963. Um filme de vídeo mostrando por meio de uma filmagem temporizada a anatomia das sementes.
-  Germinação das sementes. Produzido por Encyclopaedia Britanica Films, 1960. Um filme de vídeo demonstrando a germinação de diferentes sementes.
-  Flores e sementes. Produzido por TV- Ontário - Canadá. Um filme de vídeo mostrando a importância das flores na produção de sementes. Mostra o crescimento acelerado de uma planta.
-  Crescimento das flores. Produzido por Coronet Films, 1959. Um filme de vídeo em que por meio da filmagem temporizada podemos ver o crescimento das flores.
-  Como as plantas produzem e utilizam o alimento. Produzido por Coronet Films, 1964. Um filme utilizando a animação mostra como os nutrientes chegam às folhas.

Essas são algumas sugestões. Ainda existe um grande número de produções literárias, audiovisuais e sites que podem oferecer uma ampla gama de conteúdos para subsidiar diversos projetos pedagógicos envolvendo a relação com a natureza e com a matemática.

Parte IV

Estratégias da Ação Pedagógica



O menino que carregava água na peneira

Manoel de Barros

Tenho um livro sobre águas e meninos.
Gostei mais de um menino
que carregava água na peneira.

A mãe disse que carregar água na peneira
era o mesmo que roubar um vento e sair
correndo com ele para mostrar aos irmãos.

A mãe disse que era o mesmo que
catar espinhos na água
O mesmo que criar peixes no bolso.

O menino era ligado em despropósitos.
Quis montar os alicerces de uma casa sobre orvalhos.
A mãe reparou que o menino
gostava mais do vazio
do que do cheio.
Falava que os vazios são maiores
e até infinitos.

Com o tempo aquele menino
que era cismado e esquisito
porque gostava de carregar água na peneira

Com o tempo descobriu que escrever seria
o mesmo que carregar água na peneira.

No escrever o menino viu
que era capaz de ser
noviça, monge ou mendigo
ao mesmo tempo.

O menino aprendeu a usar as palavras.
Viu que podia fazer peraltagens com as palavras.
E começou a fazer peraltagens.

Foi capaz de interromper o vôo de um pássaro
botando ponto final na frase.

Foi capaz de modificar a tarde botando uma chuva
nela.

O menino fazia prodígios.
Até fez uma pedra dar flor!
A mãe reparava o menino com ternura.

A mãe falou:
Meu filho você vai ser poeta.
Você vai carregar água na peneira a vida toda.

Você vai encher os
vazios com as suas
peraltagens
e algumas pessoas
vão te amar por seus
despropósitos.





A documentação pedagógica: o planejamento das experiências educativas e suas ferramentas

Planejar o cotidiano das crianças de 0 a 5 anos, nas instituições de educação infantil, de acordo com a perspectiva¹ apresentada nas Diretrizes Educacionais-Pedagógicas para a Educação Infantil do Município de Florianópolis (2010), requer a utilização de ferramentas imprescindíveis: a **observação** constante e sistemática; o **registro**; a **análise desses registros e das produções das crianças**, que permite **avaliar** o proposto, conhecer o vivido e replanejar as experiências a serem propostas e as formas de organização dos espaços dos tempos e dos materiais para estes fins.

No entanto, indicar possibilidades para pensar estes processos exige esclarecer que o termo *pedagógico* deve ser ampliado para além de uma visão conservadora pautada na valorização de atividades descontextualizadas que visam apenas o desenvolvimento de determinadas habilidades.

“De acordo com o Parecer sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, “A avaliação é instrumento de reflexão sobre a prática pedagógica na busca de melhores caminhos para orientar as aprendizagens das crianças. Ela deve incidir sobre todo o contexto de aprendizagem: as atividades propostas e o modo como foram realizadas, as instruções e os apoios oferecidos às crianças individualmente e ao coletivo de crianças, a forma como o professor respondeu às manifestações e às interações das crianças, os

¹ As Diretrizes Educacionais - Pedagógicas para a Educação Infantil do Município de Florianópolis (2010), em sintonia com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, determina a garantia de uma formação integral das crianças orientada para as diferentes dimensões humanas (linguística, intelectual, expressiva, emocional, corporal, social e cultural), cuja ação educativa tem o compromisso com o seu desenvolvimento e aprendizagem, a partir da ampliação das experiências próximas e cotidianas em direção à apropriação de conhecimentos no âmbito mais ampliado e plural, porém, sem finalidade cumulativa ou com caráter de terminalidade em relação à elaboração de conceitos.

agrupamentos que as crianças formaram, o material oferecido e o espaço e o tempo garantidos para a realização das atividades. Espera-se, a partir disso, que o professor possa pesquisar quais elementos estão contribuindo, ou dificultando, as possibilidades de expressão da criança, sua aprendizagem e desenvolvimento, e então fortalecer, ou modificar, a situação, de modo a efetivar o Projeto Político-Pedagógico de cada instituição.” (BRASIL, 2009a, p. 16)

De fato, por entendermos o processo pedagógico de maneira mais profunda, é que as ferramentas (observação, registro, análise dos registros e avaliação) tornam-se indispensáveis.



É preciso considerar também que são constitutivos, ainda, desse processo, os planejamentos iniciais das professoras, que muitas vezes ainda não contam com o conhecimento decorrente das suas observações e registros, mas podem contar com informações disponíveis em documentos, como as fichas de matrícula, a

documentação elaborada pelas profissionais em anos anteriores, os indicativos relativos ao momento em que as crianças se encontram (se são bebês, crianças pequenas, crianças um pouco maiores).



Essas orientações demandam uma ação intencional, **um planejamento das experiências educativas**, cuja metodologia se assente “[...] na função educativa de **ampliação, diversificação e sistematização das experiências e conhecimentos das crianças**” (FLORIANÓPOLIS, 2010, p. 13), sobretudo através das

interações sociais, da brincadeira e das mais variadas formas de linguagem e contextos comunicativos.

→ A observação

Observar atentamente as crianças é ponto de partida para uma aproximação às crianças reais, concretas, com o intuito de saber quem são, o que fazem, como vivem suas infâncias; uma aproximação aos possíveis modos como estabelecem relações com seus pares, como significam as proposições feitas pelas profissionais, como interagem com ambientes e materiais. Observando-as e escutando-as aprendemos a respeitá-las, a compreender suas ações e experiências, seus processos de desenvolvimento, conhecimentos e modos de expressão. A construção de um olhar constantemente voltado às crianças e suas experiências abre caminho para uma prática pedagógica significativa - que efetivamente considera e qualifica suas produções e reproduções culturais.

A visualização e a qualificação dos modos de viver a infância, nos contextos de educação infantil, evidenciam aspectos que muitas vezes ficam obscuros para nós adultos, contudo são fundamentais para as crianças. Um exemplo disso encontra-se nas situações relacionadas com o brincar, e em especial, as brincadeiras livres, por vezes ainda vistas como uma atividade menos nobre nas instituições de educação infantil (BATISTA et al, 2004).

A observação sistemática das brincadeiras, a reflexão e a análise das mesmas podem evidenciar, no entanto, a importância dessa atividade para as crianças, assim como as possibilidades de planejar a ampliação e diversificação das mesmas. Esse raciocínio é válido não só para a brincadeira, mas para todas as experiências nos núcleos das linguagens corporal, sonora, escrita, oral, visual, das relações sociais e culturais e das relações com a natureza.

A auscultação² das crianças permite um constante (re)dimensionamento das orientações e da tomada de decisão das professoras sobre os núcleos da ação pedagógica a serem propostos a cada momento e as práticas pedagógicas correspondentes. A aproximação às crianças e às infâncias concretiza um encontro entre adultos e a alteridade da infância, e exige que eduquemos o nosso olhar, para rompermos com uma relação verticalizada, de subordinação, passando a constituir relações nas quais adultos e crianças compartilham amplamente suas experiências nos espaços coletivos de educação, ainda que com patamares inevitavelmente diferenciados.



➔ O Registro

O exercício da observação e da escuta das crianças e suas experiências remete diretamente à necessidade do registro de diversas situações do cotidiano pedagógico. Uma primeira razão, para registrarmos tais situações, está na necessidade de construir uma memória, uma documentação de situações e informações importantes para a ação educativa, pois não é fácil rememorar situações ocorridas em instituições de educação coletiva, onde crianças pequenas estabelecem relações com o mundo de modo simultâneo e plural, cuja participação corporal, gestual, cognitiva, motora, emocional e afetiva se dá de forma indissociável. Outra razão para registrarmos, encontra-se no fato dos registros serem fundamentais para a construção

² O termo "auscultar" tem sido utilizado por alguns estudiosos da infância (Sarmiento, 2004; Tristão, 2008; Rocha, 2010) para designar um modo de perceber as crianças que envolve os cinco sentidos e a análise constante daquilo que se revela pela criança.

do planejamento e de ações intencionais nos contextos de educação infantil, assim como sua avaliação permanente. Então, observar e registrar, de forma contínua e sistemática, possibilita a ampliação dos conhecimentos sobre as crianças com as quais atuamos e suas experiências e, ao organizarmos, refletirmos e analisarmos os registros realizados produzimos um conjunto de materiais que contribui, significativamente, para avaliar o proposto, planejar e replanejar as experiências educativas a serem propostas e as formas de organização dos espaços, dos tempos e dos materiais.

A observação constante e crítica de cada criança, de grupos de crianças, de suas brincadeiras e interações diversas no cotidiano, e a produção de múltiplos registros (relatórios, fotografias, álbuns etc.) e produções das crianças (seus gestos, movimentos, explorações e descobertas, modos de expressão e comunicação, brincadeiras, desenhos, esculturas, escritas, pinturas etc.), ao longo de sua permanência na instituição, são condições fundamentais para compreendermos como as crianças agem, sentem e pensam.

A “documentação pedagógica” como *conteúdo* é o material que registra o que as crianças estão dizendo e fazendo, é o trabalho das crianças e a maneira com que o pedagogo se relaciona com elas e com o seu trabalho. [...] Esse *processo* envolve o uso desse material como um meio para refletir sobre o trabalho pedagógico e fazê-lo de uma maneira muito rigorosa, metódica e democrática. (DAHLBERG; MOSS & PENCE, 2003, p. 194)





Possíveis caminhos para a concretização do processo de Documentação Pedagógica³

O Registro é um documento produzido diariamente, onde descrevemos as situações observadas no cotidiano com o intuito de refletir permanentemente sobre o percurso realizado e planejar ações intencionais. A observação e o registro precisam contemplar as diversas situações ocorridas nos **espaços internos e externos** da instituição, como a **entrada e saída das crianças, os momentos de alimentação, de brincadeiras, de sono, de higiene, de Educação Física, de desenhar, de pintar, de esculpir, de cantar e dançar, de ouvir e ler histórias, de escrever, de movimentar-se, entre tantos outros**. Mas, o registro diário não precisa contemplar todas as experiências vividas por todas as crianças, isso seria impossível. A cada dia devemos eleger determinadas situações, merecedoras de nossa reflexão, que enfoquem as relações entre as crianças, entre crianças e adultos e a relação dos sujeitos com as propostas apresentadas.

Não se trata, portanto, de produzir um registro extenso que abarque o “todo” superficialmente, mas sim, **um registro que documente situações ricas em elementos para a construção da prática educativo-pedagógica**. O formato e o conteúdo do registro são definidos por seus autores, não havendo um formato único ou previamente estabelecido de registro; no entanto, ele deve comunicar os acontecimentos e serem elaborados, considerando que é um documento do coletivo, ou seja, deve ser organizado de um modo que possa ser compreendido pelo coletivo institucional.

A seguir, destacamos alguns aspectos que podem contribuir para a prática de registrar de um modo geral (através das várias modalidades de registro: escrito, fotográfico, filmico, em áudio etc.).

³ Alguns dos aspectos apresentados nesse item baseiam-se nas ideias de BATISTA et al (2004); DAHLBERG, MOSS & PENCE (2003); GANDINI; GOLDHABER (2002); OSTETTO (2008).



Alguns aspectos a serem observados para a elaboração do registro

Nas diversas situações do cotidiano das instituições de educação infantil, é importante observar cada criança e o grupo de crianças, nos seguintes aspectos:

- Expressa-se nas diferentes linguagens (gestual- corporal, oral, sonoro-musical, visual e escrita)? Há um predomínio de determinada linguagem? Porquê?
- Relacionam-se e comunicam-se entre si?
- Relaciona-se e comunica-se com os adultos?
- Explora os ambientes e atribui sentidos/significados aos objetos/brinquedos?
- Do que brinca? Como brinca? Com que materiais/brinquedos brinca? Com quem brinca?
- Significa/ressignifica as situações propostas pelas professoras?
- Quais os elementos de seus contextos sociais e culturais evidencia?
- Quais seus ambientes preferidos?
- Quais suas necessidades e aspirações?
- O que chama a sua atenção e provoca curiosidade no que se refere às relações com a natureza?

As questões indicadas têm um cunho bastante geral. A partir delas, surgem questões que precisam considerar as especificidades etárias, as singularidades das crianças e de suas experiências, as condições específicas dos percursos educativo-pedagógicos e dos contextos sociais/culturais.

- ▶ **Modos diversos de registrar.** Os registros poderão ser de várias formas, entre elas estão o registro escrito, o registro fotográfico, o registro em áudio, o registro fílmico. Combinar mais de um tipo de registro é muito interessante, pois cada modalidade de

registro tem características particulares, vantagens e desvantagens, e o estudo e a reflexão sobre a ação educativa, a partir de registros complementares (como o registro escrito e fotográfico de uma mesma situação), oferece maior riqueza de detalhes e possibilita análises mais ricas e complexas. Outro aspecto importante a ser considerado são as produções das crianças. Há muitas pesquisas⁴ no campo da infância que apontam uma reflexão a partir do desenho produzido pela criança, das fotografias tiradas por elas, que se traduzem em instrumentos também de conhecimento sobre e com as crianças. Ainda que as formas de registro sejam variadas e devam ser eleitas a partir de critérios relacionados à situação a ser observada, aos sujeitos que dela participam, aos elementos a serem analisados posteriormente, dentre outros, sabemos que é através da escrita que as reflexões e teorizações provenientes das análises ganharão corpo, pois é a escrita que nos permite elaborar teorias a partir do experienciado e registrado, bem como comunicá-las.

- ▶ **Estratégias para registrar.** É importante registrar durante os momentos de interação direta ou indireta com as crianças, sob pena de esquecermos aspectos importantes das situações ocorridas. Para isso é necessário ter sempre a mão um bloco de anotações e uma caneta para anotações breves (inclusive quando se está com as crianças fora da sala de referência do grupo) que deverão ser organizadas e reescritas posteriormente; ter, se possível, uma máquina fotográfica ao alcance, entre outras alternativas de registro.
- ▶ **Os registros e o planejamento das experiências educativas.** Para que as observações e os registros possibilitem reflexões, análise e (re)planejamento das experiências educativas, é fundamental que seus autores se debrucem sobre os registros, organizem o material produzido, avaliem as proposições feitas às crianças e (re)planejem as experiências a serem propostas. Daí, nascerá uma prática pedagógica intencional com propostas de organização dos tempos e espaços para o cotidiano. Ao

⁴Ver especialmente Agostinho(2011), Rotta (2007), Zago (2003) e Fernandes (2006).

analisar e interpretar a documentação pedagógica, reúnem-se condições para planejar o cotidiano, de um modo que considerem as crianças como fonte permanente e privilegiada da orientação de proposições significativas para elas. As reflexões, questionamentos, dúvidas acerca das situações observadas, a análise dos modos como as crianças se envolveram com as situações propostas, as reflexões sobre os possíveis indicativos para os próximos planejamentos, entre outros aspectos considerados importantes, também merecem ser registrados e discutidos entre os autores dos registros; além disso, precisam ser apresentados e debatidos nos grupos de estudo e nas reuniões pedagógicas realizadas na instituição. Os planejamentos não têm um formato único a ser seguido, no entanto, faz-se necessário indicar alguns elementos a serem incluídos nesse instrumento que é fundamental para a organização do cotidiano pedagógico:

- **Objetivos (porque?):** Toda proposição pedagógica insere-se em um campo mais amplo de intencionalidade e um mais específico. Geralmente, o campo mais amplo busca abarcar um objetivo a ser atingido a longo prazo, por exemplo, *conquistar a autonomia nas situações cotidianas*, e especificamente elaboram-se objetivos que permitirão ao longo das semanas, atingir esse objetivo de modo específico: *servir-se sozinha de água no momento da refeição; escolher os alimentos que comporão o seu prato; manusear livremente os artefatos para cuidados pessoais; locomover-se com liberdade no espaço da sala*. Os objetivos a serem atingidos a curto prazo devem ser semanalmente definidos, de acordo com a sua vivência pelas crianças e pelo o que cada uma alcançará a partir do que foi traçado. Para que os objetivos sejam aos poucos complexificados, é fundamental um acompanhamento do processo de cada criança em específico.

- **Experiências (o que? e para quem?):** A escolha do que será proposto de modo intencional às crianças partirá de um conjunto de elementos: das orientações curriculares, da consideração de quem são as crianças que compõem o grupo (por meio das informações prévias obtidas na fichas de matrícula, da documentação dos anos anteriores etc. e das observações – que indicarão os interesses das crianças); dos

objetivos traçados a partir das indicações das crianças e das escolhas da professora; do desenvolvimento de um processo com continuidade e aprofundamento. Uma questão, bastante importante, refere-se ao fato de que as experiências devem abarcar os diferentes núcleos de ação, assim, englobam situações diversificadas, como a alimentação, a higiene, o descanso, as vivências no parque, com as linguagens, com a matemática, com a natureza. Entende-se que as experiências a serem propostas devem ser planejadas em um prazo máximo de uma semana; até se pode ter um plano mais geral, onde são identificadas as experiências que se pretende desenvolver, mas o seu planejamento de modo mais minucioso deve ocorrer semanalmente, sendo que ao longo da semana possivelmente ele terá que ser revisto, dado que a dinâmica das relações cotidianas com as crianças dificilmente segue de modo linear aquilo que foi planejado pela professora.

Compreende-se também que ao considerarmos as crianças como sujeitos históricos e socioculturais, que são diferentes uma das outras, dadas as experiências de cada uma, as propostas devem corresponder à essa diversidade, ou seja, nem todas as propostas devem ser para todas as crianças no mesmo espaço e tempo. As proposições intencionais devem ser plurais e acontecer de maneira simultânea uma com as outras de modo que a mediação feita pelas profissionais possa ocorrer de maneira mais individualizada, pontual e contextualizada na relação com a criança.

- **Estratégias (como?):** O modo como se atingirá os objetivos traçados para cada experiência exigirá a organização das estratégias, que envolvem seleção e organização de materiais, organização de tempos e espaços, previsão da necessidade de participação de outros profissionais⁵, diferentes possibilidades de se vivenciar a mesma situação, pois imprevistos podem acontecer. É fundamental que as estratégias estejam completamente articuladas com os objetivos e com os percursos das crianças. Sempre devemos levar em conta que as crianças precisam ser desafiadas a avançarem em suas aprendizagens, deste modo, é papel da professora considerar as experiências anteriores e buscar estratégias que as diversifiquem, ampliem e aprofundem.

⁵Nesse caso a categoria “profissional” expande-se, inclusive, para pessoas externas à instituição.

- **Acompanhamento e Avaliação.** É a observação e o registro que darão elementos para a continuidade do processo de planejamento e proposição de experiências às crianças. Deste modo, o próprio planejamento deve prever como será feito esse registro, quem mediará de modo mais atento as experiências das crianças e quem ficará no lugar de observadora e mediadora, pois é praticamente impossível ocupar um único lugar. Retomar os registros para avaliar as experiências é fundamental, só assim será possível dar continuidade às proposições.

Evidencia-se que a documentação pedagógica é construída, principalmente, a partir dos registros produzidos pelas profissionais⁶, acompanhados, sempre que possível, de registros fotográficos das diversas experiências das crianças ou em vídeo, de suas produções (desenhos, pinturas, escritas, esculturas etc) e demais documentos que sejam avaliados como relevantes, por exemplo, bilhetes ou outras produções das famílias, pareceres de outros profissionais se possível de registros feitos pelas próprias crianças, etc.

Orienta-se, dentro da perspectiva exposta até o momento, que a documentação pedagógica deve ser compreendida como uma produção individual e coletiva, para tanto se faz necessário explicitar neste documento o papel de cada profissional neste movimento.

- **O Papel das profissionais.** As profissionais, que atuam diretamente com o grupo de crianças, devem decidir conjuntamente como serão realizadas as observações e os registros, visando a uma construção coletiva que poderá trazer contribuições muito positivas para a prática educativa. Além das anotações individuais, pode-se pensar em um caderno conjunto, onde fazem anotações e têm acesso a todo o material que é registrado no decorrer dos dias; desse modo as professoras e as auxiliares de sala podem organizar os registros escritos, fotográficos ou outros, e analisar o material registrado. Em alguns momentos uma das profissionais pode ficar responsável pelo registro escrito e a outra pelo registro fotográfico e vice-versa. A organização dos registros para

⁶Refere-se às professoras, às auxiliares de sala e, em alguns momentos, às supervisoras.

compartilhamento com outros colegas da instituição pode ser feita conjuntamente, visando a uma produção coletiva.

- **O papel da Supervisora/Coordenadora.** Organizar tempos e espaços para que o planejamento se efetive é uma das responsabilidades da supervisora/coordenadora. Para tanto, deve contar com a participação efetiva de todos os profissionais⁷ da instituição, tendo em vista que esta organização exige o envolvimento do coletivo para que o trabalho pedagógico com as crianças não fique comprometido. Nas reuniões pedagógicas, a apresentação, reflexão e análise da documentação pedagógica precisam ocorrer de forma sistemática. Além de coordenar esse processo, **definindo junto às profissionais** momentos de partilha e sistematicidade das análises dos registros, planejamentos e avaliações, bem como demais elementos específicos desses documentos que geralmente geram dúvidas, como finalidade, forma e conteúdo, também cabe à supervisora/coordenadora, produzir registros referentes à observação do cotidiano dos diferentes grupos de crianças e da atuação das profissionais, os quais devem ser socializados com o grupo durante os encontros. A partir do conteúdo dos registros e o debate sobre eles, deve também perceber a necessidade ou o interesse de deflagrar o estudo de determinadas temáticas que o grupo de profissionais precise aprofundar.

- ▶ **O estudo coletivo da documentação pedagógica.** É fundamental que os registros sejam compartilhados, possibilitando que o debate sobre esse material contribua para a formação de todo o grupo de profissionais e beneficie a todas as crianças da instituição. O estudo coletivo deverá ter o intuito não só de apresentar o trabalho realizado, mas, sobretudo, abrir-se aos olhares do grupo, a outras perspectivas de análise que poderão contribuir para o planejamento e qualificação da prática educativa.

⁷Principalmente o(a) diretor(a) da unidade educativa por compreendermos que este profissional é àquele que administra as ausências e presenças neste espaço.

- ▶ A documentação pedagógica e o estudo de produções teóricas. O conteúdo dos registros e o debate sobre eles podem provocar a necessidade de aprofundamento mediante estudos teóricos, como já pontuamos, quando fizemos referência ao papel da supervisora/coordenadora. Por exemplo, ao produzir ou discutir



registros que evidenciem questões sobre o desenho das crianças, o grupo pode sentir necessidade de conhecer e estudar as recentes produções teóricas sobre o desenho das crianças pequenas, ampliando

sua compreensão sobre essa forma de expressão e as possibilidades de proposição da mesma para as crianças.



- ▶ **O compartilhamento da documentação com as crianças.** Essa é uma prática fundamental para construirmos um planejamento com a participação das crianças. Proporcionar-lhes o acesso ao material registrado, evidencia para elas a importância de suas experiências cotidianas e pode contribuir significativamente para que relembrem e se expressem sobre as mesmas, nos dando indícios dos sentidos e significados envolvidos naquela situação, de suas necessidades e aspirações. Para expormos os registros (escritos, fotográficos e outros) é importante selecionar partes que enfoquem situações que possivelmente são importantes para as crianças, como fotos e registros escritos que apresentem suas brincadeiras, exploração de lugares da instituição, experimentações e descobertas, situações em que estão desenhando, escrevendo, esculpindo. Nesses casos, é importante expor também fotos de suas produções e do seu processo de elaboração, assim como, quando possível, as próprias produções. É importante fixar os materiais, considerando a altura das crianças, de modo a garantir seu pleno acesso, para que possam se familiarizar com essa prática.

- ▶ **O compartilhamento da documentação com as famílias.** Essa ação permite que as famílias acompanhem as diversas situações vividas pelas crianças no cotidiano da instituição, assim como pode contribuir para ampliar a sua participação no contexto

i n s t i t u c i o n a l. A documentação pode ser exposta na própria sala do grupo ou em outros ambientes da instituição, por onde as famílias transitam, e pode ser organizada de formas variadas: painéis, materiais escritos à mão ou digitados (livros,



cadernos, cartas, panfletos, e ainda caixas, tecidos, instalações e outros). A

documentação exposta pode vir das interpretações das profissionais responsáveis pelo grupo de crianças e pelos diálogos, comentários das crianças. As supervisoras devem participar ativamente desse processo, coordenando a organização e produzindo a documentação juntamente com as profissionais que atuam diretamente com os grupos de crianças.

- **As condições para a produção da documentação.** Para que a produção da documentação pedagógica se concretize nos contextos de educação infantil, é fundamental organizar o cotidiano institucional para que sejam realizadas, discutidas e analisadas as observações e registros. Espaços e tempos no coletivo revelam-se como importantes; eles devem ser organizados com o auxílio e a orientação, sempre que possível, das supervisoras/coordenadoras pedagógicas.



A avaliação como uma prática permanente

A reflexão e a análise da documentação pedagógica⁸ possibilita uma *avaliação permanente dos percursos individuais e coletivos realizados pelas crianças e das proposições feitas a elas* pelas profissionais, o que está em articulação com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, que estabelece que a avaliação deve ter a finalidade de acompanhar e repensar o trabalho realizado. Ainda define que o processo de avaliação, na educação infantil, não tem objetivo de seleção, promoção ou classificação das crianças. Nessa mesma perspectiva, a Portaria nº 19/2011 da SME, no Art. 11 define que “As UEs devem criar formas e procedimentos para avaliação do desenvolvimento e aprendizagens das crianças, fundamentadas e definidas no Projeto Político Pedagógico, tendo como base as Diretrizes

⁸Conforme o Parecer sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a documentação pedagógica e outros dados sobre a criança devem acompanhá-la ao longo de sua trajetória da Educação Infantil e ser entregue por ocasião de sua matrícula no Ensino Fundamental para garantir a continuidade dos processos educativos vividos pela criança. (BRASIL, 2009b, p. 17).

Curriculares Nacionais para a Educação Infantil”.

Essas idéias gerais, que fundamentam uma determinada concepção de avaliação, ganham contornos mais definidos na mesma portaria através do art. 1º que afirma: *“A avaliação do desenvolvimento e aprendizagem da criança deverá ser realizada, no mínimo, uma por semestre, e arquivada na secretaria da unidade educativa”* . ,

E segue: §2º *O professor poderá utilizar diferentes formas de registros.* §3º *A documentação proveniente dos registros do professor são fundamentais para:*

I- desenvolver sua capacidade de observação e de registro dos avanços das crianças, bem como, avaliar e reestruturar seu planejamento;

II- acompanhar a trajetória da criança na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, garantindo a continuidade dos processos educativos vividos por ela;

III- possibilitar às famílias conhecerem o trabalho da instituição junto às crianças e acompanharem o processo de desenvolvimento de seus filhos;

IV- a Unidade Educativa analisar e reorganizar seu projeto político pedagógico.

Nesse caso, o termo avaliação se articula com a ideia de elaboração de um documento, no mínimo duas vezes ao ano, que contenha as experiências das crianças no contexto da educação infantil. Para a elaboração desse documento, torna-se fundamental, em primeiro lugar, tomar como base as determinações legais, contidas nos documentos citados, as proposições feitas às crianças, suas experiências, seus saberes, processos criativos, processos de desenvolvimento e aprendizagens, brincadeiras e interações no contexto, sobretudo, dos temas que compõem os núcleos de ação pedagógica. Indica-se que deve abarcar tanto as experiências individuais de cada criança, como as experiências coletivas no âmbito do grupo de referência e da instituição como um todo. Outra questão fundamental a ser considerada é que, embora se proponha a elaboração de um documento em dois momentos pontuais, estes devem ser resultado de todo um acompanhamento das experiências das crianças ao longo do

ano, no sentido de possibilitar uma sistematização que, de fato, revele e documente a aprendizagem e o desenvolvimento de cada criança.

Elencamos algumas questões que podem contribuir, entre várias outras, para o registro e avaliação permanentes:

- ☉ Quais crianças participaram das situações propostas?
- ☉ De que modo as crianças participaram das situações propostas (alimentação, brincadeiras, atividades de mesa, higiene, parque, jogos, etc.)?
- ☉ Que linguagens as crianças utilizaram para se expressar nessas situações?
- ☉ O que as crianças expressaram? Como parecem ter significado essa situação?
- ☉ No caso das crianças terem construído uma brincadeira a partir das situações propostas, que enredos criaram e que papéis assumiram?
- ☉ Como as crianças exploraram/estruturaram o espaço e os suportes materiais disponibilizados?
- ☉ As crianças estão tendo oportunidade de evidenciar seus conhecimentos e descobertas, de compartilhá-los e ampliá-los?
- ☉ As crianças modificaram/acrescentaram elementos ao modo como as situações foram propostas?
- ☉ As situações propostas devem ser apresentadas novamente? Que modificações/ampliações devem sofrer? Por quê?

O processo de avaliação, a partir de uma aproximação às diversas experiências das crianças e seus possíveis sentidos e significados, não só permite a socialização dessas experiências, como aumenta consideravelmente as chances de um planejamento cotidiano com vistas a ampliar e diversificar as proposições que envolvem conhecimentos, modos de expressão,

interação, de uma maneira realmente significativa para as crianças.

Conforme indicado anteriormente, precisamos garantir que as **famílias conheçam o trabalho da instituição junto às crianças** e devemos fazer isso ao longo do ano. A avaliação estabelecida pela Portaria de Organização e Funcionamento das Unidades, permite entregar às famílias uma **documentação específica, que possibilite conhecer e acompanhar as diversas experiências e os processos de desenvolvimento e aprendizagens de seus filhos e filhas** no contexto da instituição de educação infantil.

É preciso ainda considerar que, para promover uma necessária aproximação das famílias ao desenvolvimento integral de suas crianças, usaremos como estratégia um permanente convite e incentivo à participação dos familiares das crianças em diferentes momentos do cotidiano, nas reuniões, conversas individuais, desde o processo de inserção”. A seguir, estão algumas indicações baseadas na síntese elaborada na Formação dos Supervisores (FLORIANÓPOLIS, 2008), que podem contribuir para a concretização dos processos de avaliação nas instituições:

- ☉ Definir, no Projeto Político Pedagógico, uma concepção de avaliação que vá ao encontro do art. 31 da LBD/9394 e das Diretrizes Nacionais da Educação Infantil – acrescenta-se a Portaria de Funcionamento Organizacional da Unidade;
- ☉ Aprofundar os estudos sobre “as crianças” e “processo avaliativo”, de forma a elaborarmos avaliações individuais e coletivas mais qualitativas, fugindo dos moldes excludentes e comportamentais que predominaram na educação infantil;
- ☉ Fomentar o processo de observação, registros e reflexões cotidianos, que subsidiam o processo avaliativo;
- ☉ Definir focos de observação e registro para subsidiar o processo de elaboração das avaliações;
- ☉ Diversificar os instrumentos de coleta de informações sobre o processo vivido pelas crianças;
- ☉ Articular o processo de observação, registro, planejamento, atuação pedagógica,

avaliação e (re)planejamento;

- Avaliar e (re)planejar também os momentos considerados de rotina e a organização dos espaços, para além dos projetos de trabalho por grupo;
- Considerar a avaliação como um processo que contempla os diferentes âmbitos e todos os envolvidos: a criança, os profissionais, a proposta da unidade educativa, as famílias, a política pública;
- Organizar tempo e espaço para realizar a avaliação.

Ao compreender a Avaliação como parte de um processo mais amplo de organização da prática pedagógica, reconhece-se que todos os momentos da ação pedagógica estão articulados, pois é impossível planejar e avaliar sem o observar e o registrar. A partir dessa ideia de integração das ações de modo sistemático e contínuo, torna-se possível vivenciar práticas com significados marcantes para adultos e crianças, dar a conhecer as suas experiências e construir uma identidade própria para cada contexto de educação infantil.



Referências:

AGOSTINHO, Kátia A. **O espaço da creche: que lugar é esse?**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis , 2003.

ALMEIDA, Theodora Maria Mendes de (org.). **Quem canta seus males espanta**. São Paulo: Editora Caramelo, 1998.

ANDRADA, Edla Grisard Caldeira de. **Entre o dever-fazer e o viver da criança: a significação das regras nas interações bebê-professora-bebês**. 2001. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

ÁVILA, Maria José Figueiredo. **As Professoras de Crianças Pequenininhas e o Cuidar e Educar: um estudo sobre as práticas educativas em um CEMEI de Campinas/SP**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2002.

BAKHTIN Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo, Martins Fontes, 2003

BATISTA, Rosa. **A rotina no dia-a-dia da creche: entre o proposto e o vivido**. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.

BATISTA, Rosa; CERISARA, Ana Beatriz; OLIVEIRA, Alessandra M. R. de & RIVERO, Andréa S. Partilhando olhares sobre as crianças pequenas: reflexões sobre o estágio na educação infantil. In: **12o Encontro Nacional de Prática de Ensino (ENDIPE)**, Curitiba. Conhecimento Local e Conhecimento Universal. CD Room. 2004.

BARROS, Manoel. **Memórias inventadas: a segunda infância**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2006.

_____. O Guardador de Águas. São Paulo: Civilização Brasileira. [20--]

BEINEKE, Viviane; FREITAS, Sérgio Paulo R. de. Produção musical para crianças: compromissos e desafios para a produção musical. Disponível em: http://www.cidademusical.com.br/artigo_le.php?id=9 Acesso em: 24\08\2009.

BEYER, Esther. Pensar, cantar, tocar e ouvir: reflexões sobre a musicalidade em crianças pequenas. In: <http://www.ictus.ufba.br/index.php/ictus/article/viewFile/143/99> Acesso em: 24\08\2009.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões: a criança o brinquedo e a educação**. São Paulo: Summus, 1994.

BRASIL- Ministério da Educação e Desporto- Secretaria da Educação Fundamental. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Organizado por Fúlvia Rosemberg e Maria Malta Campos. Brasília: 1995.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução 01/99 – Câmara da Educação Básica. Brasília, 1999.

BRASIL. **Orientações e Ações para a Educação das Relações étnico-raciais**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006a.

BRASIL. **Fundamentos da educação – As múltiplas linguagens das crianças e as interações com a natureza e a cultura (II): artes visuais**. (Livro de Estudos: Módulo IV). Brasília: MEC. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação a Distância, 2006b. (Coleção PROINFANTIL; Unidade 5).

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução 05/2009 - Câmara da Educação Básica. Brasília, 2009a.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB 20/2009**. Brasília, 2009b.

BRASIL. Práticas Cotidianas na Educação Infantil – Bases para Reflexão sobre as Orientações Curriculares. Projeto de Cooperação Técnica MEC / Universidade Federal do Rio Grande do Sul para Construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. Brasília, MEC/Secretaria de Educação Básica/ UFRGS, 2009c. Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf Acesso em: mai. 2009.

BRITO, Teca Alencar de. **Música na educação infantil**: propostas para a formação integral da criança. 2ª ed. São Paulo: Petrópolis, 2003.

BRITTO, Luiz Percival L. Letramento e alfabetização – implicações para a educação infantil. In.: FARIA, Ana Lúcia G. de; MELLO, Suely Amaral M. (Orgs). **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005, p. 23-40.

BROUGÈRE, Gilles. 2002. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 2002, p. 19-32.

_____. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 1995.

BUFALO, Joseane M. P. **Creche: lugar de criança, lugar de infância**; um estudo sobre as práticas educativas em um CEMEI de Campinas/SP. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

CAMARGO, Moacir L. de. Concepção de linguagem e literatura: aproximações. In: **Via Litterae**. v. 1, n. 1, p. 215-223, jul./dez. 2009. Disponível em: www.unicseh.ueg.br/vialitterae Acessado em: 08/12/2010.

CAMAROTTI, Marco. Dramaturgia no teatro para a infância e juventude. In: REVISTA DO FENATIB. Disponível em: http://www.cbtij.org.br/arquivo_aberto/acervo/textos/8_9_fenatib1.pdf Acesso em: 30\06\2009.

_____. **A linguagem no teatro infantil**. Recife, PE: Editora Universitária UFPE, 2005.

CAMPOS, Maria Malta e ROSEMBERG, Fúlvia. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 6ª ed. Brasília: MEC/ SEB, 2009.

CARVALHO, Mara Ignez C. de. **Arranjo espacial e distribuição de crianças de 2-3 anos pela área de atividades livres em Creches**. 1990. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1990.

CAVALCANTI, Zélia (coord.). **Alfabetizando**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CEPPI, Giulio e ZINI, Michele (a cura di). **Bambini, spazi, relazioni: metaprogetto di ambiente per l'infanzia**. Reggio Emilia, Itália: Reggio Children e Comune di Reggio Emilia – Nidi e Scuole dell'Infanzia, 1998.

CERISARA, Ana Beatriz. Educar e cuidar: por onde anda educação infantil? In: **Revista Perspectiva: Revista do centro de ciências da educação**. Florianópolis, v. 17, n. especial, p. 11-21, jul./dez. 1999.

COUTINHO, Ângela M. S. **As crianças no interior da creche: a educação e o cuidado nos momentos de sono, higiene e alimentação**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

COUTINHO, Ângela S., ROCHA, Eloísa A. C. Bases Curriculares para Educação Infantil. Ou isto ou aquilo. In: MEC. **Revista criança**. Brasília, 2007, p. 09-17.

CUNHA, Susana Rangel V. da. (Org.) **Cor, som e movimento: a expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança**. Porto Alegre, RS: Mediação, 2001.

_____. Entre Van Gohgs, Monets e Mônicas: a infância educada através das imagens. Disponível em:

<http://www1.fapa.com.br/cienciaseletras/pdf/revista43/artigo8.pdf> Acesso em: 12/09/2008.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. Documentação pedagógica: uma prática para reflexão e para a democracia. In: DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. **Qualidade na Educação da Primeira Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2003, p. 189-207.

DEBUS, Eliane. Entre letras e leituras: a leitura literária na Educação Infantil. In: **Revista Presença Pedagógica**. Belo Horizonte: Dimensão, v. 15, n. 85, jan./fev. 2009, p.36-44.

_____. **Festaria de brincança**: a leitura literária na educação infantil. São Paulo: Paulus, 2006.

DELANDE, Julie. Culture enfantine et règles de vie. Jeux et enjeux de la cour de récréation. In: **Terrain**, n. 40, mars 2003, p. 99-114.

DERDYK, Edith. **O desenho da figura humana**. São Paulo: Scipione, 1990.

DUARTE JR., João-Francisco. **O sentido dos sentidos a educação (do)sensível**. Curitiba: Criar Edições, 2001.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Leila& FORMAN, Georg. **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FARIA, Ana Lúcia G. de. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da educação infantil. In: FARIA, A. L. G. de & PALHARES, M. S. (orgs.) **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas-SP: Autores Associados – FE/UNICAMP; São Carlos – SP: Editora da UFSCar; Florianópolis-SC: Editora da UFSC, 1999, p.67-97.

FARIA, Ana Lúcia G. de; MELLO, Suely Amaral M. (orgs). **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

FERRAZ, Maria H. C. de T.; FUSARI, Maria F. de Rezende. **Metodologia do ensino de arte**. São Paulo: Cortez, 1999.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário Aurélio Século XXI**: o dicionário da língua portuguesa. 3ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FERREIRA, Manuela. Do avesso do brincar ou... as relações entre Pares, as Rotinas da Cultura Infantil e a Construção da(s) Ordem (ens) Social (ais) Instituinte(s) das Crianças no Jardim de Infância. In: SAMENTO, M. e CERISARA, A. B. (org.) **Crianças e Miúdos: Perspectivas Sócio pedagógicas da Infância e Educação**. Porto: Asa Editores S.A. 2004, p.55-104.

FERREIRA, Paulo Nin. Artes visuais na educação infantil. In: NICOLAU, Marieta L. Machado e DIAS, Marina Célia M. (orgs.) **Oficinas de sonho e realidade na formação do educador da infância**. Campinas, SP: Papirus, 2003, p. 143 -155.

FERREIRO, Emília. A representação da linguagem escrita e o processo de alfabetização. In: **Cadernos de Pesquisa**, n.º 52, SP, 1985, p. 07-17.

_____. Deve-se ou não se deve ensinar a ler e escrever na pré-escola? Um problema mal colocado. In: _____. **Reflexões sobre alfabetização**. SP: Editora Cortez, 1987, p. 96-102.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria de Educação. Divisão de Educação Infantil. **Fazer, Ver e Dizer: dando visibilidade ao trabalho da supervisão na educação infantil - Documento Síntese da Formação dos Supervisores**. Florianópolis, 2008 (digitalizado).

_____. **Diretrizes educacionais pedagógicas para educação infantil. Prefeitura Municipal de Florianópolis**. Secretaria Municipal de Educação. Florianópolis: Prelo Gráfica e Editora Ltda, 2010.

FREIRE, Ida Mara. Dança-Educação: o corpo e o movimento no espaço do conhecimento. In: **Cad. CEDES** [online]. 2001, vol.21, n.53, p. 31-55.

FRONCKOWIAK, Ângela C. e RICHTER, Sandra. A poética do devaneio e da imaginação criadora em Gaston Bachelard. In: FRITZEN, Celdon e SILVA, Gladir da. **Infância: imaginação e educação em debate**. Campinas, SP: Papirus, 2007, p. 59-71.

GANDINI, Lella. Espaços Educacionais e de Envolvimento Pessoal. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Réggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda.,1999, p. 145-158

KUHLMANN JR., Moisés. Educação Infantil e Currículo. In: FARIA, Ana Lúcia G. de; PALHARES, Marina S. (org.) **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas, SP: Autores Associados - FE/UNICAMP; São Carlos, SP: Editora da UFSCar; Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 1999, p. 51-65.

LARROSA, Jorge. Dar a palavra. Notas para uma lógica da transmissão. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 281-295.

LEAL, Bernadina. Leituras da infância na teoria de Manoel de Barros. In: KOHAN, Walter O. (org.) **Lugares da Infância: filosofia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p. 176-184.

LEITE, Maria Isabel F. P; OSTETTO, Luciana E. (orgs.) **Museu, educação e cultura: encontros de crianças e professores com arte**. Campinas, SP: Papirus, 2005.

LINO, Dulcimarta Lemos. Música é... cantar, dançar...e brincar! Ah, tocar também!. In: CUNHA, Susana Rangel V. da. (Org.) **Cor, som e movimento: a expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança**. Porto Alegre, RS: Mediação, 2001, p. 59-92.

LOPES, Karina R, MENDES, Roseana P. e FARIA, Vitória L. B. de (orgs.). **Fundamentos da Educação**. As múltiplas linguagens das crianças e as interações com a natureza e a cultura: música, dança e gestualidade. (Livro de estudos: Módulo IV). Brasil: MEC. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação a Distância, 2006. (Coleção PROINFANTIL; Unidade 4).

MARQUES, Isabel A. A arte como fundamento da educação infantil: corpo e dança na educação infantil. In: Caderno temático de formação II - educação Infantil: construindo a pedagogia da infância no município de São Paulo (Janeiro, 2004). Disponível em: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Anonimo/BibliPed/cadertematic.aspx> Acesso em: 08\12\2009

MARTINHO, Helena. **Cadernos de Educação de Infância**. nº 36, Lisboa, Portugal, 1995.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa&e GUERRA, M. Terezinha Telles. **Didática do ensino da arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte**. São Paulo: FTD, 1998.

GANDINI, Lella; GOLDHABER, Jeanne. Duas reflexões sobre a documentação. In: GANDINI, L. & EDWARDS, C. **Bambini**: a abordagem italiana à educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002, p.150-169.

GIRARDELLO, Gilka Elvira Ponzi. Voz, presença e imaginação: a narração de histórias e as crianças pequenas. In: FRITZEN, Celdon e SILVA, Gladir da. **Infância**: imaginação e educação em debate. Campinas, SP: Papirus, 2007, p. 39-57.

GOLDSCHMIED, Elinor; JACKSON, Sonia. **Educação de 0 a 3 anos**: o atendimento em creche. 2ª ed. Porto Alegre: ArtMed, 2006.

HELD, Jacqueline. **O imaginário no poder**: as crianças e a literatura fantástica. São Paulo: Summus, 1980.

HOYUELOS, Alfredo. **La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi**. Barcelona: Octoedro. Associació de Mestres Rosa Sensat, 2006.

HURTADO, Josefina L. **Um nuevo concepto de Educacción Infantil**. Habana, Cuba, 2001.

JAPIASSU, Ricardo O. Vaz. **A linguagem teatral na escola**: pesquisa, docência e prática pedagógica. Campinas, SP: Papirus, 2007.

JÓDAR, Francisco; GÓMEZ, Lucía. Devir-criança: experimentar e explorar outra educação. In: **Educação e Realidade**. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, v. 27, n. 2, p. 31-45, jul./dez. 2002.

KISHIMOTO, Tizuko M. A Brincadeira e a cultura infantil. Disponível em: <http://www.labrimp.fe.usp.br/index.php?action=default>. Acesso em: 22/09/10

KOHAN, Walter O. A infância da educação: o conceito devir-criança. In: KOHAN, Walter O. (org.) **Lugares da Infância**: filosofia. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p. 51-70

KRAMER, Sonia e LEITE, Maria Isabel (Orgs). **Infância e produção cultural**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

MELLO, Suely Amaral. Contribuições da educação infantil para a formação do leitor e produtor de textos. In: FLORIANÓPOLIS. Diretrizes Curriculares Pedagógicas para a Educação infantil. Prefeitura Municipal de Florianópolis/ Secretaria Municipal de Educação. Florianópolis: Prelo gráfica e editora. 2009, p. 43-52.

_____. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico cultural. In: **Perspectiva**. Revista do Centro de Educação da universidade Federal de Santa Catarina. V. 25, n. 1. jan/jun, 2007.p.83-104.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MONTEIRO, Priscila. As crianças e o conhecimento matemático: experiências de exploração e ampliação de conceitos e relações matemáticas. In: www.mec.gov.br Acesso em: 22/09/2010.

MOREIRA, Ana Angélica Albano. A arte como base epistemológica para uma pedagogia da infância. In: Caderno temático de formação II - Educação Infantil: construindo a pedagogia da infância no município de São Paulo (Janeiro, 2004). Disponível em: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Anonimo/BibliPed/cadertematic.aspx> Acesso em: 08/12/2009.

_____. **O espaço do desenho**: a educação de educador. 8. Ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

MOTA, Alison. **Canções do folclore da Ilha de Santa Catarina**. Florianópolis: Insular, 2001.

MURALHA, Sidônio. **A dança dos pica-paus**. Nórdica, 1976.

MURRAY, Roseana. **Casas**. 9. Ed. Formato, 2009.

MUSATTI, Tullia. Modalidade e problemas do processo de socialização entre crianças na creche. In: BONDIOLI, Anna. MANTOVANI, Susanna. **Manual de Educação infantil**. 9ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 189-201.

NOGUEIRA, Monique Andries. Música e educação infantil: possibilidades de trabalho na perspectiva de uma pedagogia da infância. Trabalho apresentado na Reunião Anual da ANPED – Caxambu, MG. GT07. 2005. Disponível em:

<http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt07/gt07213int.rtf> Acessado em: 24\09\2009.

_____. Brincadeiras tradicionais musicais: análise do repertório recomendado pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil \ MEC. Trabalho apresentado na Reunião Anual da ANPED – Caxambu, MG. GT07. 2000. Disponível em:

<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0711t.PDF> Acessado em: 24\09\2009.

OLIVEIRA, Alessandra Mara Rotta de. **Escultura & Imaginação Infantil**: um mar de histórias sem fim. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

OLIVEIRA, Zilma M. R. de. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Entre a rosa e a poesia: fazeres, saberes e conhecimento na educação infantil. In. PILLOTTO, Silvia Sell Duarte (org.). **Linguagens da arte na infância**. Joinville: UNIVILLE, 2007, p.29-45.

_____. Educação Infantil, arte e criação: ensaios para transver o mundo. In: **Diretrizes educacionais para educação infantil** / Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. – Florianópolis: Prelo Gráfica & Editora Ltda, 2010, p.54-76.

_____. “Mas as crianças gostam”! ou, sobre gostos e repertórios musicais. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda; LEITE, Maria Isabel. **Arte, infância e formação de professores**: autoria e transgressão. Campinas, SP: Papyrus, 2004, p. 41-60.

OSTETTO, Luciana Esmeralda (org.) **Educação Infantil**: saberes e fazeres da formação de professores. Campinas/SP: Papyrus, 2008.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.

PIACENTINI, Telma. O Itinerário da Magia nas Brincadeiras Infantis da Ilha de Santa Catarina. In: Seminário Educação, Imaginação e as Linguagens Artístico Culturais, 3., 2007, Criciúma. Comunicação. Disponível em: <http://www.gedest.unesc.net/seilacs/brincadeiras_telmapiacentini.pdf>. Acesso em: 22 set. 2010.

PILLAR, Analice Dutra. **Criança e televisão: leituras de imagens**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel J. **As crianças: contextos e identidades**. Portugal: Centro de estudos da criança: editora Bezerra, 1997.

PIRES, Maria Cristina de Campos. **O som como linguagem e manifestação da pequena infância: música? percussão? barulho? ruído?** Dissertação de Mestrado - Faculdade de Educação/ Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2006.

RABITTI, Giordana. **A procura da dimensão perdida: uma escola de infância de Reggio Emilia**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

RAIZER, Dione. **Boi de mamão: uma brincadeira de rua no chão da educação infantil. Diálogos com a cultura popular**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

RAMOS, Renata Carvalho L. **Danças circulares sagradas: uma proposta de educação e cura**. São Paulo: TRIOM, 1998.

REGO, Lúcia L. B. **Literatura Infantil: uma nova perspectiva da alfabetização na pré-escola**. São Paulo: FTD, 1995.

RICHTER, Sandra Regina S. **Criança e pintura: ação e paixão do conhecer**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

RINALDI, Carlina. Reggio Emilia: a imagem da criança e o ambiente em que ela vive como princípio fundamental. In: EDWARDS, Carolyn GANDINI, Lella. **Bambini: a abordagem italiana à educação infantil**. Porto Alegre: ArtMed, 2002, p. 75-80.

_____. O currículo emergente e o construtivismo social. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira infância**. Porto Alegre: ArtMed, 1999, p. 113-127.

RIVERO, Andréa S., COUTINHO, Angela M. S. e BATISTA, Rosa. As produções simbólicas das crianças e a formação das professoras: indicativos a partir de uma investigação. Zero-a-Seis, Florianópolis, n. 21, jan/jul 2010. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais>>. Acesso em 02 ago. 2010.

RODARI, Gianni. **A gramática da fantasia**. São Paulo: Summus, 1982.

ROCHA, Eloisa Acires C. Princípios pedagógicos para a Educação Infantil municipal. In: SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. (Org.). **Subsídios Para a Reorganização Didática da Educação Básica Municipal**. 1 ed. Florianópolis: Prefeitura Municipal de Florianópolis, 2000, v. 1, p. 52-65.

_____. Crianças e Educação: caminhos da pesquisa. In: SARMENTO, Manuel J.; CERISARA, Ana Beatriz (orgs). **Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto, Portugal: Edições ASA, 2004, p. 245 - 256.

SÁ, Olga de. Corpo e corporeidade. In: **Ângulo: Cadernos do Centro Cultural Teresa D'Ávila**. 94, nov. 2002, Lorena, São Paulo: CCTA, p. 03-15.

SANTANA, Patrícia Maria de Souza. Construindo referenciais para abordagem temática étnico-racial na Educação Infantil. In: **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006, p. 29-49.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Orientações para a prática educativa: rotas de aprendizagem**. Módulo 1, 2002.

SAYÃO, Deborah Tomé. Corpo e movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à educação infantil e à educação física". In: **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Ed. Autores associados, Campinas. V.23 nº 2, p. 55-67. Jan. 2002.

_____. **Educação Física na Pré-escola: da especialização disciplinar à possibilidade de trabalho pedagógico integrado**. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1996.

SANTOS, Vera Lúcia B. Atenção! Crianças brincando!. In: CUNHA, Susana Rangel V. da. (Org.) **Cor, som e movimento**: a expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança. Porto Alegre, RS: Mediação, 2001, p.94 - 126.

SCHAFER, Murray. **O ouvido pensante**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1991.

SCHMITT, Rosinete V. "**Mas eu não falo a língua deles!**": as relações sociais de bebês num contexto de educação infantil. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

SILVA, Cristiane I. da. **O acesso das crianças negras à educação infantil**: um estudo de caso em Florianópolis. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

SIMÃO, Márcia Buss. **Infância, corpo e educação na produção científica brasileira (1997-2003)**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

SOUZA, Luiz Fernando de. **Um palco para o conto de fadas**: uma experiência teatral com crianças na educação infantil. Trabalho apresentado na Reunião Anual da ANPED – Caxambu, MG. GT07. 2006. Disponível em:
<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT07-1957--Int.pdf> Acesso em: 24\09\2009

SLADE, Peter. **O jogo dramático infantil**. São Paulo: Summus, 1978.

SOUZA E LIMA, Mayumi. A criança e a percepção do espaço. In: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo; n° 31, 1979, p.73-80.

STIFF, Kelly. **A construção do conhecimento musical no bebê**: um olhar a partir das relações interpessoais. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

TARDOS, Anna. La mano de La educadora. In: FALK, Judit. (org.) **Lóczy, educación infantil**. Barcelona: Ediciones Octaedro, Asociación de mestres Rosa Sensat, 2008, p. 59-68

TIRIBA, Lea. Reinventando relações entre seres humanos e natureza nos espaços de educação infantil. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/secad/CNIJMA/arquivos/educacao_ambiental/educacao_infantil.pdf

_____. **Crianças, natureza e educação infantil**. Trabalho apresentado na 29ª reunião Anped. GT 07: Educação de crianças de 0 a 6 anos. Caxambu. M.G: 2006.

TRISTÃO, Fernanda C.D. **Ser professora de bebês: um estudo de caso em uma creche conveniada**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

VYGOTSKY, Lev. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **Obras Escojidas** vol. IV. Madrid: Visor, 1996.

_____. O Papel do Brinquedo no Desenvolvimento. In: _____. **Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994, p. 121-137

_____. A pré-história da linguagem escrita. In: _____. **A formação social da mente**. SP: Martins Fontes, 1991, p.119-134.

_____. **La imaginación e el arte en la infancia** (ensaio psicológico). México: Hispânicas, 1987.

_____. Manuscritos de 1929. **Educação & Sociedade**. (Tradução brasileira do Russo A. A. Puzirei) Cedes, 2000, 71; p. 21-44.

WAJSKOP, Gisela. **O brincar na pré-escola**. 6ª Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

WARSCHAUER, Cecília. **A roda e o registro** – uma parceria entre professor, alunos e conhecimento. RJ: Paz e Terra, 1993.

WIGGERS, Ingrid Dittrich. Cultura corporal infantil: mediações da escola, da mídia e da arte. In: **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas, v. 26, n. 3, p. 59-78, maio 2005, p. 59 – 78.

ZILBERMAN, Regina. **A produção cultural para a criança**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

ZIRALDO. **O joelho Juvenal**. São Paulo: Melhoramentos, 2001.