

APRESENTAÇÃO

Prezado Educador,

A Rede Municipal de Ensino de Franco da Rocha iniciou, em 2013, um processo participativo de construção da sua Proposta Curricular. A partir de nosso 1º Simpósio de Orientação Curricular, realizado no início do segundo semestre daquele ano, constituímos grupos de trabalho concentrados em diferentes eixos curriculares que tinham como tarefa principal a elaboração de uma primeira versão do documento que, uma vez consolidado, seria submetido a análise dos educadores e educadoras da rede de ensino.

Tal estratégia, acreditamos, foi coerente com a concepção de gestão democrática da educação que defendemos e que pressupõe, sempre, ações e instrumentos que garantam a participação e o diálogo crítico dos educadores e educadoras que compõem a rede de ensino com suas vozes, suas histórias de vida e seus compromissos singulares com a escola pública de qualidade.

Desde já, agradecemos aos educadores e educadoras da Rede Municipal de Ensino por seu envolvimento nesse processo e reafirmamos nossa proposta de construção democrática do currículo de uma escola cidadã e popular para a nossa cidade.

SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO, CULTURA, ESPORTE E LAZER

Prefeitura de Franco da Rocha - SP

PALAVRAS INICIAIS: O QUE É E PARA QUE SERVE UMA PROPOSTA CURRICULAR?

A sociedade moderna produziu e definiu a escola como um lugar de aprendizagem, a partir de uma ação específica de ensino. Para isso, essa mesma sociedade precisou definir, além do “local” em que a aprendizagem ocorreria, quem era o sujeito das aprendizagens (o aluno), quem era o sujeito do ensino (o professor) e quais deveriam ser os conhecimentos específicos que seriam ensinados e aprendidos (os conteúdos escolares).

Para definir o “local” em que a aprendizagem ocorreria, levamos um tempo considerável: desde os espaços que não eram exatamente “escolares” (igrejas, espaços comerciais, etc.) até os espaços escolares complexos que temos hoje os prédios escolares passaram por diferentes conformações no tempo histórico. Além disso, esse “local” se apresenta, hoje, de forma muito diferente dependendo das condições socioeconômicas das comunidades em que estão inseridos, da natureza do ensino oferecido (público, privado, confessional) e mesmo da faixa etária dos estudantes atendidos.

A definição do “aluno”, ou seja, do sujeito das aprendizagens escolares também é marcada por historicidade: durante muito tempo, este ‘aluno’ só poderia ser do sexo masculino, era pertencente a classes/grupos sociais específicos e determinadas etnias eram excluídas desta categoria. Pouco a pouco e com muita luta, fomos ampliando o direito de participar da categoria “aluno” para outros sujeitos. Mesmo assim, ainda hoje, o “direito” de ser “aluno” não é igualmente distribuído e dependerá, também, das condições socioeconômicas das comunidades, do grau do ensino em questão e também das legislações de cada país ou grupo autônomo.

A definição do “professor”, ou seja, do sujeito do ensino a ser ofertado nas escolas também mudou ao longo do tempo: de um ofício sem muita regulamentação, passamos a uma carreira fortemente regulamentada, com exigências específicas de formação. De uma carreira marcadamente masculina, passamos a uma diferenciação quase que exclusivamente feminina para os anos iniciais da escolarização e, de uma carreira fortemente restrita e, portanto, com alto prestígio social passamos a uma

carreira massificada, e, em muitos lugares, bastante vulnerável do ponto de vista socioeconômico. Com grande variação da posição social do professor, não podemos deixar de considerar esse sujeito, em escala mundial, numa condição muito diferente daquela que marcou a origem de sua profissão.

Ora, se as definições de “local”, “sujeito de aprendizagem” e “sujeito de ensino” encontram uma variação histórica e dependem dos contextos em que estão instaladas, a definição do que deve ser ensinado não poderia ter permanecido estática e nem estar indiferente às condições históricas em que a escola se realiza.

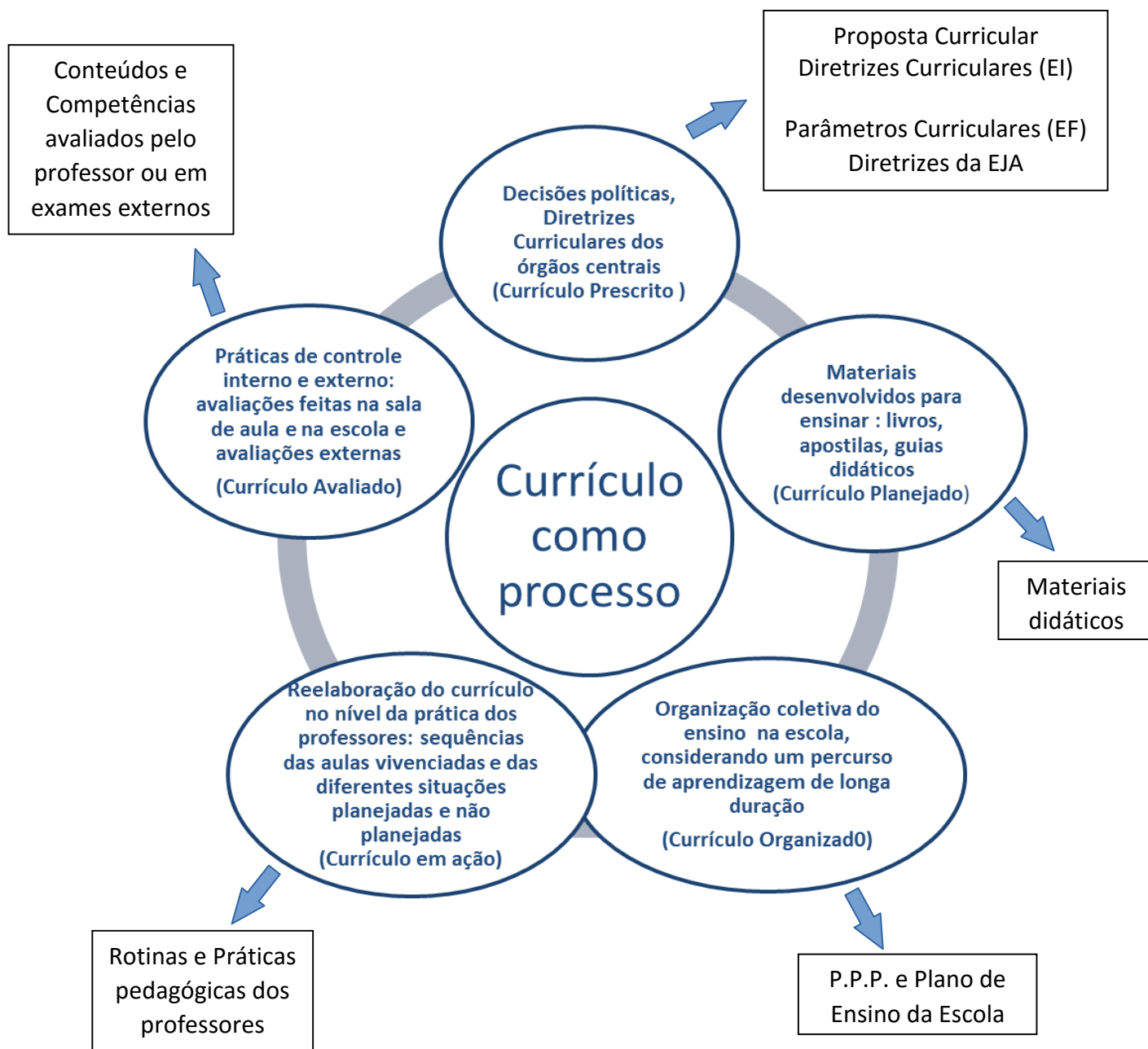
Aquilo que uma dada sociedade escolhe (ou não escolhe) ensinar é uma decisão fortemente marcada pelas condições de vida, pelos sujeitos (alunos e professores) envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem, pelo modelo de sociedade eleito para organizar as relações sociais e pelas representações sobre o que é cultura (e sobre qual “pedaço” da cultura deve ou vale a pena ser ensinado na escola).

Em outras palavras, estamos dizendo que o currículo escolar não é uma peça neutra e estática. Ele é o resultado de escolhas feitas por diferentes níveis de uma sociedade e por diferentes sujeitos que participam do planejamento e execução do ensino.

Esta definição do currículo está nas mãos dos órgãos reguladores do ensino. No caso do Brasil, o Conselho Nacional de Educação e o Ministério da Educação delimitam diretrizes e parâmetros gerais para a escolha dos objetivos e dos conteúdos de ensino em todas as etapas.

No nível da escola existem sujeitos que atuam na definição do que os alunos aprenderão ou não aprenderão: os gestores escolares podem mediar escolhas dos professores definindo projetos de trabalho comuns, planejando sequências para o ensino dos conteúdos. Os professores atuam mais fortemente ainda: selecionam a ênfase que darão nos diferentes conteúdos do ensino, organizam a sala de aula e a participação dos alunos nas atividades, dividem seu tempo de ensino e planejam sequências didáticas ou projetos de trabalho para realizá-lo.

Gimeno Sacristan¹ nos ajuda a compreender o currículo como processo, como uma construção coletiva e inacabada em que entram em jogo diferentes sujeitos e poderes. O diagrama abaixo pode ilustrar essa percepção.



¹ SACRISTAN, J. G. & GOMEZ, A.I.P. *Compreender e transformar o ensino*. São Paulo: Artmed. 1998.

O resultado de todas essas intervenções é um currículo tecido a muitas mãos. Mas essa tessitura não é tranquila. É fortemente conflituosa. Existem diferentes interesses em jogo, a partir de diferentes olhares sobre o que deve ser a função social da escola. Assim, dependendo de como esse “tecido” do currículo for construído, nós ensinaremos os nossos alunos a legitimarem ou a combaterem o racismo, a lerem e compreenderem os diferentes textos e discursos que circulam na sociedade ou a permanecerem longe dos espaços de poder da linguagem, a compreenderem e operarem matematicamente de maneira autônoma ou a permanecerem marginalizados desse saber, com todas as consequências que isso acarreta para a vida cidadã, a localizarem (ou não) a si mesmos e seu grupo social nas dinâmicas históricas e geográficas do mundo em que vivem.

Encarar a construção do currículo como uma tarefa coletiva e crítica, significa compreender esse processo de forma inteira, sem nos iludirmos com a falsa ideia de “neutralidade técnica” que as propostas neoliberais em educação pretendem veicular. O currículo é mais do que uma produção técnica. É uma produção política, com profundos impactos nas identidades dos sujeitos e nas relações sociais nas quais eles estão inseridos. O currículo escolar pode contribuir para reproduzir e aprofundar as desigualdades e disparidades de direitos ou pode contribuir para reduzir e combater essas mesmas desigualdades e disparidades.

O que estamos querendo dizer é que, ao assumir nosso lugar na tessitura do currículo, precisamos definir, com clareza, que currículo desejamos e compreender que este está fortemente ligado ao tipo de sociedade que lutamos para construir. Aquilo que escolhemos ensinar (ou deixamos de ensinar) é nossa contribuição profunda para as identidades e para os projetos de vida dos nossos estudantes e – nesse sentido – é, também, parte inseparável da nossa contribuição para a sociedade que desejamos ver nascer.

APROXIMANDO NOSSAS CONCEPÇÕES: OS FUNDAMENTOS DA PROPOSTA CURRICULAR DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FRANCO DA ROCHA

1. Reconhecendo os Sujeitos das Aprendizagens

A ação educativa é uma ação humana, estabelecida entre sujeitos, numa relação dialética com o mundo social. Na sociedade contemporânea, uma parte desses processos educativos acontece na Escola. A Escola, tal como a concebemos hoje, é uma produção histórica relativamente recente e, em especial, a Escola Pública estatal, gratuita e universal é afirmada, no Brasil, a partir da segunda metade do século XX.

Como instituição social, marcada por expectativas – nem sempre consensuais – a Escola Pública opera, cotidianamente, dentro de um conjunto de representações diversificadas que ordenam, entre outras coisas, ideias e práticas a respeito do que é e de como deve ser organizado o ato educativo, de qual é o papel do professor, de qual é o lugar dos estudantes, de quais são os objetivos deste trabalho pedagógico, de quais são as metodologias mais indicadas para que esse trabalho aconteça com qualidade etc.

Mesmo que não tenhamos clareza (individualmente ou coletivamente) a respeito dessas representações, são elas que nos conduzem a tomar decisões e a organizar a escola desta ou daquela maneira, são elas que demarcam as fronteiras, os limites e as possibilidades do currículo escolar.

É imprescindível, então, que possamos refletir conjuntamente a respeito dessas representações e concepções, pois, assim, seremos cada vez mais capazes de assumir, com autonomia, os destinos e o desenho do trabalho pedagógico que realizamos cotidianamente.

Uma das contribuições mais importantes dos estudos críticos e pós-críticos de educação é a redefinição do lugar e do papel dos sujeitos das aprendizagens na organização do trabalho pedagógico e na definição dos rumos do currículo da escola.

Essa redefinição significou reconsiderar uma noção muito equivocada que definia o aprendiz como um polo passivo (objeto) e o educador como polo ativo (sujeito) da relação educativa. Tal concepção também acreditava que os aprendizes

nada traziam para a situação de ensino e aprendizagem ou que, quando traziam, esta sua bagagem era indesejada, equivocada ou pouco relevante.

Ao recolocar os aprendizes como sujeitos ativos dos processos educativos, os estudos críticos e pós-críticos de educação puderam dar a ver como acontecia a aprendizagem e qual era sua relação com o desenvolvimento integral dos sujeitos. Também trouxeram para relevo a questão das singularidades e identidades desses sujeitos e exigiram que fossem evidenciados os processos de formação e conformação dessas identidades (nem sempre explícitos e formais) por meio do currículo escolar.

Para as políticas da infância, assumir esse compromisso significa, por exemplo, repensar quais são as representações e concepções que alimentamos a respeito das crianças e como essas representações e concepções ordenam o trabalho de cuidado e educação realizado pelos educadores, a organização dos espaços, os materiais disponíveis. Também significa questionar a ruptura que operamos entre essa educação da primeira infância e a educação oferecida nos anos iniciais do ensino fundamental, que desconsidera, em grande parte, a identidade e a singularidade desta etapa da vida.

Para o atendimento aos jovens e adultos, tal reposicionamento dos sujeitos exige considerarmos quais são as identidades e singularidades dos jovens e dos adultos em seus contextos de vida: seus interesses, suas convocações de vida, seus modos singulares de organizar o tempo, sua relação com as figuras de autoridade, o mobiliário escolar e os materiais didático pedagógicos mais ajustados e também as formas de interação com o conhecimento típicas destas fases da vida.

Assim, nesse momento em que a Rede Municipal de Ensino de Franco da Rocha consolida sua proposta curricular, é imprescindível que se faça um esforço na compreensão e definição das concepções de criança, jovem e adulto aprendiz, sujeitos das aprendizagens que são cotidianamente tecidas nas nossas unidades escolares.

1.1. Concepção de Criança

“A ideia de infância surgiu no contexto histórico e social da modernidade, com a redução dos índices de mortalidade infantil, graças ao avanço da ciência e a mudanças econômicas e sociais. Essa concepção, para Áriés, nasceu nas classes médias e foi marcada por um duplo modo de ver as crianças, pela contradição entre moralizar (treinar, conduzir, controlar a criança) e paparicar (achá-la engraçadinha, ingênua, pura, querer mantê-la como criança). A miséria das populações infantis naquela época e o trabalho escravo e opressor desde o início da revolução industrial condenavam-nas a não ser crianças [...] Mas até hoje o projeto da modernidade não é real para a maioria das populações infantis, em países como o Brasil, onde não é assegurado às crianças o direito de brincar, de não trabalhar.” (KRAMER, 2007, p. 15).

Os estudos da sociologia e da história produziram, sobretudo na segunda metade do século XX, um deslocamento importante a respeito das concepções de infância e de criança. Tais estudos permitiram que pudéssemos compreender que a infância não é um dado natural, mas sim uma produção histórica. Em outras palavras, podemos dizer que, embora sempre tenha existido – biologicamente – diferenças entre os sujeitos nos anos iniciais da vida e os sujeitos com maior idade, essas diferenças biológicas nem sempre significaram tempos, espaços e experiências sociais diferentes.

Esses estudos permitiram, também, que pudéssemos enxergar que a infância, como concebemos hoje, é uma experiência social singular, marcada por determinadas formas de interação, que privilegia determinados lugares e formas de organizar o tempo e que adquiriu na maior parte das sociedades - um conjunto de direitos específicos. Isso não significa dizer que, nas sociedades atuais, todas as crianças tenham infância. Em muitos contextos, as crianças não têm acesso a esses direitos, não podem desfrutar dessa experiência social singular ou de formas privilegiadas de organizar tempos e espaços de vida.

Importa que reconheçamos, também, que a pedagogia – como ciência e prática - e a escola pública, estatal, tiveram um papel estratégico na ordenação das nossas concepções contemporâneas de infância. As descobertas feitas pela pedagogia e na interação com a psicologia do desenvolvimento, por exemplo, permitiram que pudéssemos enxergar as formas específicas de linguagem, pensamento e

aprendizagem das crianças. Por outro lado, a existência da escola como uma instituição “educadora” e “cuidadora” das crianças foi estabelecendo jeitos específicos de lidar com esta etapa de vida, criando representações sobre o que é uma criança e sobre como devemos conduzi-las ao mundo adulto, entre outras coisas.

Em outra ponta – e um pouco mais tarde - os estudos recentes da antropologia, da sociologia e da história permitiram que descobríssemos o lugar das chamadas “culturas da infância”, das brincadeiras e das formas específicas que as crianças constroem, em cada sociedade, para lidar com o repertório cultural de suas comunidades.

É a partir desse marco conceitual e dessa perspectiva, que precisamos reconhecer as crianças como sujeitos historicamente situados, que estabelecem formas específicas de interação entre si e com o mundo adulto, que mobilizam suas linguagens, seu corpo e suas formas específicas de pensamento e raciocínio para compreender o mundo em que vivem e que estabelecem e desenvolvem, também, caminhos específicos para lidar com a sua afetividade e tecer suas identidades singulares.

Dizer que as crianças são sujeitos historicamente situados significa compreender que em cada sociedade – e em cada localidade – as crianças lidam com um contexto social pautado por formas de organização familiar específicas, por lugares e tempos de convivência, por afirmação ou negação de direitos. Significa dizer que não há uma forma única de vivenciar, socialmente, a infância: as infâncias são plurais tanto quanto os lugares sociais que se apresentam no mundo. Ser criança na cidade de Franco da Rocha é uma experiência diferente de ser criança na cidade de São Paulo. Da mesma forma, ser criança numa família de classe média é uma experiência diferente de ser criança numa família das classes populares ou da elite. Cada um dos lugares sociais pode garantir maior ou menor direito à infância; maiores ou menores possibilidades de desenvolvimento, aprendizagem, autonomia e bem-estar.

Dizer que as crianças estabelecem formas específicas de interação entre si e com o mundo adulto significa compreender que as lógicas de relação interpessoal que os adultos constroem para viver no mundo não são as mesmas formas que as crianças estabelecem. Essas lógicas, postas em jogo no mundo social, marcam relações de

reconhecimento e alteridade e de negociação que vão tecendo redes de subjetividade e identidade.

Dizer que as crianças mobilizam suas próprias linguagens, seu corpo, suas formas de pensamento e raciocínio para compreender e operar com o mundo em que vivem, significa compreender que os processos de construção de conhecimento que as crianças colocam em jogo são, também, singulares de sua etapa de vida. Nesse sentido, tal posição também nos ajuda a enxergar que as formas de aprendizagem que estão estabelecidas no mundo adulto não podem ser simplesmente transplantadas para a infância, e que é necessário que estejamos atentos aos jeitos e caminhos de aprendizagem que emergem das linguagens específicas das crianças, das formas também específicas que as crianças estabelecem para lidar com sua corporeidade e aos sistemas também específicos de pensamento e cognição desta etapa da vida.

Por fim, dizer que as crianças tecem, com singularidade, suas subjetividades e identidades, significa dizer que cada criança responderá, de forma específica, às questões de pertencimento e identidade. As crianças encontrarão respostas específicas, por exemplo, para a questão de sua identidade de gênero e das relações entre os papéis de homem e mulher que encontram no mundo social. Também construirão respostas específicas para a questão de sua identidade étnico racial, a partir das relações que percebem entre os grupos sociais e raciais que encontra em sua comunidade/sociedade, entre outras. A subjetividade e identidade singular de cada criança é uma trama complexa que emerge dessas diferentes respostas – também complexas – que ela consegue construir.

Resta concluir que, ao falarmos de criança e infância estamos compreendendo uma longa etapa de vida que não se encerra aos cinco anos, quando os meninos e meninas completam o ciclo da educação infantil em creches ou pré-escolas. Esta etapa da vida, como a compreendemos no Brasil, se estenderia até os 12 anos; o que significa pensarmos que os anos iniciais do ensino fundamental também precisam considerar as crianças (e a infância) como eixo organizador do currículo que se pretende vivenciar e implementar na escola. Tal percepção nos exigirá uma profunda reflexão a respeito dos tempos, espaços, atividades, linguagens e procedimentos de ensino que,

historicamente, colocamos em prática nas escolas que atendem meninos e meninas de 6 a 10 anos.

1.2. Concepção de Juventude

“A concepção de juventude como uma categoria social distinta, com identidade própria, consciência de si e com o reconhecimento da sociedade é uma invenção do século XX. Isso não implica dizer que não houve jovens antes disso, mas que a ideia de juventude possui não apenas uma definição biológica como principalmente um conceito político e social que começou a se formar no século XIX e a consolidar no século XX. Todo ser humano independentemente da cor, do sexo, da nacionalidade, da língua, da religião ou da condição social passa pela puberdade, exceto em casos de patologia. Já a juventude depende da cultura de cada um. Nem todas as sociedades a reconhecem do mesmo modo. Para algumas essa fase da vida não tem valor, o indivíduo sai da infância e entra diretamente na vida adulta.”

Da mesma forma que a infância, como etapa da vida socialmente reconhecida, só pôde emergir na modernidade, também a juventude foi historicamente inventada. Nos afirma Machado (2011) que “ser púbere na idade antiga, ser efebo na idade média, ser moço no século XVIII, ser rapaz no século XIX e ser jovem no século XX não significa a mesma coisa. Não se trata de uma mera troca de palavras. Existe uma diferença de sentido. É preciso situá-los em seu tempo e em seu espaço”.

Foi justamente nos últimos anos do século XIX e nas primeiras décadas do século XX que uma série de classificações etárias começaram a descrever a vida humana em “etapas” distintas. Por um lado, o avanço das ciências biológicas e da psicologia passaram a definir melhor características físicas e do desenvolvimento psíquico. Por outro lado, os estudos da história e da sociologia da cultura passaram a descrever quais eram os espaços, as formas de socialização, as instituições e os jeitos de viver marcadamente ligados a cada uma dessas etapas.

No caso da juventude, para a biologia, podemos estabelecer uma etapa (normalmente nomeada de pré-adolescência) que vai do término da infância (por volta dos 10-11 anos) até os 14 anos e uma segunda etapa que iria dos 14 anos até a consolidação das características tipicamente adultas do corpo (por volta dos 19 anos). Já para os estudos da sociologia, convivem duas classificações: uma que estabelece a

juventude como a etapa da vida entre 15 e 24 anos e outra que caracteriza a juventude como a etapa da vida entre 15 e 29 anos.

Essas classificações, entretanto, precisam ser compreendidas nos contextos de vida de cada comunidade ou sociedade. Para algumas comunidades, os jovens são inseridos no mundo e nas responsabilidades e direitos de adulto antes mesmo dos 19 anos. Para outras comunidades, permite-se que os jovens permaneçam gozando dos direitos e das formas de vida desta etapa mesmo após completarem 30 anos. Inclusive, numa mesma sociedade/comunidade, dependendo de questões econômicas, sociais, raciais, religiosas ou morais e também dependendo de determinados traços da vida singular de cada sujeito, a juventude pode terminar antes ou se postergar.

De toda maneira, o que precisamos considerar ao elaborar uma proposta educativa que respeite os jovens como sujeitos de aprendizagem é que esta etapa da vida possui suas próprias referências: linguagens que explicam sua experiência no mundo, formas de pensar e sentir diferenciadas das crianças e dos adultos, modos de encarar a relação com o mundo social, estratégias específicas para as relações com os pares e com os sujeitos mais velhos e mais jovens e também maneiras de lidar com as normas do mundo adulto com o qual estão travando contato.

Observar que os jovens possuem linguagens específicas que explicam sua experiência no mundo, significa compreender que existem determinadas formas de dizer e de descrever/compreender a própria identidade e também as coisas que enxerga no mundo. Essas linguagens serão, certamente, distintas daquelas que foram privilegiadas na infância e que são privilegiadas entre os mais velhos. Da mesma forma, os jeitos de pensar e sentir dos jovens são carregados por seu modo particular de viver no mundo: pelas restrições e permissões que a sua cultura lhes impõe, pela maneira específica que seu corpo responde aos diferentes ritmos químicos que tomam conta dele (elaborando o peso e a influência dos hormônios nas suas reações e ações).

Reconhecer que os jovens possuem estratégias específicas para estabelecer relações humanas (entre si, como coletivos de jovens e entre si e os demais sujeitos sociais) significa compreender que não serão as mesmas as expectativas de relação interpessoal que os jovens acionam em comparação com as expectativas de relação que as crianças endereçam, por exemplo, ao mundo adulto. Noções como

“independência”, “liberdade”, “autonomia”, ganham peso bastante considerável nesta etapa da vida em que está em jogo a construção da própria individualidade e a separação do mundo dos “dependentes” (as crianças). Ao mesmo tempo, o reconhecimento dos outros jovens como forma de espelhamento identitário e o desejo de compartilhar sonhos, projetos, transgressões e construções se torna bastante central.

De forma semelhante às crianças, os processos de formação da subjetividade e da identidade irão sendo tecidos na medida em que os jovens vão sendo confrontados com os olhares, expectativas, ajudas, restrições, impedimentos que a sociedade lhes estabelece, em cada contexto específico. Assim, os jovens encontrarão mecanismos específicos para construir e compreender sua identidade de gênero, sua orientação sexual, seu pertencimento familiar, sua religiosidade, sua identidade étnico-racial, entre outros elementos.

Não se pode perder de vista, também, que a sociedade adulta tem um olhar bastante contraditório sobre a juventude: por um lado, há uma intensa condenação dos modos de vida jovens: são associadas aos jovens a irresponsabilidade, a rebeldia, a falta de racionalidade nas decisões, os excessos, os vícios; por outro lado, há um desejo profundo de “permanecer” ou “parecer jovem”: a busca pelos padrões de vestimenta, pelos lugares de sociabilidade, pela estética corporal ou pelos usos de linguagem dos jovens e a fuga incessante do envelhecimento. Essa concepção contraditória de juventude atravessa as sociedades contemporâneas e demarca, inclusive, a juventude como etapa de vida idealizada, embora nem sempre saudável; desejável, mas nem sempre bem vista. Investimos nos jovens a propaganda, a moda, a alimentação, a sexualidade bem resolvida, o corpo perfeito e saudável, entre outras representações.

Essa contradição não deixa de transitar na escola: os jovens são vistos como “indisciplinados”, indóceis, rebeldes e avessos à autoridade que se deseja impetrar. Entretanto, os educadores, muitas vezes, são também homens e mulheres jovens e lidam com as culturas juvenis como sujeitos. Desejam ser jovens tanto quanto seus alunos, mas não os mesmos jovens que são os seus alunos.

1.3. Concepção de Adulto Aprendiz

A escola pública (e estatal) moderna nasce num contexto em que seus sujeitos de aprendizagem são sobretudo as crianças e os jovens. Entendida, à época, como um espaço de “preparação para a vida”, de “formação das novas gerações”, a escola (e a pedagogia) se conformaram numa visão peculiar de aprendiz escolar que excluía os adultos.

Entretanto, sobretudo no século XX, essa educação escolar precisou lidar com duas demandas sociais cada vez mais evidentes. Em primeiro lugar, evidenciado o caráter seletivo do sistema escolar, tornou-se cada vez mais urgente organizar um atendimento escolar de adultos que, quando crianças e/ou jovens, foram impedidos no seu direito de “tempo” e “aprendizagem” escolar ou que, mesmo frequentando por algum tempo a escola pública, não concluíram as etapas básicas desta escolarização. Em segundo lugar, as exigências sociais que pressionaram os sujeitos a construírem saberes (habilidades e competências) específicas para o exercício da cidadania tornaram cada vez mais imprescindíveis políticas de aumento e reparação de uma escolaridade considerada insuficiente. Assim, durante todo o século XX, as sociedades estiveram às voltas com a produção de uma política de atendimento escolar de adultos.

No início desse atendimento, o foco expressivo dessa política era a conquista da alfabetização. Todos os esforços para a escolarização dos adultos tinham como panorama o compromisso (mais firmemente assumido ou menos firmemente assumido) de eliminar o analfabetismo, considerado um problema que tinha desdobramentos econômicos, sociais. Entretanto, com o aumento da complexidade nas sociedades modernas e os novos contornos econômicos, sociais e culturais, essa demanda deixou de ser específica para a conquista da leitura e da escrita e se ampliou para uma formação cidadã mais completa e para a profissionalização.

Entretanto, ainda que o século XX tenha sido o tempo de emergência da figura do adulto aprendiz na escola, essa figura nasceu sob representações de “aluno” e de “estudante” pautados, sobretudo, pela ideia de “criança escolarizada”. Tal contexto fez com que os materiais escolares, o jeito de organizar os tempos e os espaços, a relação entre professores e alunos e mesmo as concepções em torno de como são

tecidas e vividas as identidades dos adultos aprendizes terminassem por ser endereçadas a um adulto aprendiz que, efetivamente, só existe no imaginário dos educadores.

É preciso que façamos um deslocamento nessas representações e compreendamos que os adultos aprendizes estão inseridos em contextos comunitários e sociais pautados pela experiência do trabalho, por arranjos de vida familiar, por trajetórias singulares de vida, por uma identidade de gênero tecida em relações sociais específicas, por uma identidade étnico racial singular, por um conjunto de projetos (frustrados ou não) no que diz respeito ao desenho de sua vida, por um pertencimento religioso, entre outros.

Os adultos que frequentam os bancos escolares estão, assim, pautados por expectativas bastante diferentes daquelas alimentadas por crianças e suas famílias e pelos jovens. Mobilizam assim, também, estratégias específicas para lidar com esse tempo escolar e desejam formas também específicas de relação professor-aluno para contemplar as marcações de sua etapa de vida.

Por fim, especialmente no que diz respeito à escolarização básica dos adultos aprendizes, é preciso considerarmos que esses sujeitos acumulam um histórico de negação do direito à educação. Tal trajetória coloca a Educação de Jovens e Adultos como uma política de estado prioritária para a correção e reparação de desigualdades historicamente produzidas e reproduzidas.

2. Concepção de Aprendizagem e Desenvolvimento

Os processos de escolarização que desenvolvemos com crianças, jovens e adultos pretendem oferecer condições específicas para que esses sujeitos possam aprender. Tal investimento só faz sentido porque os educadores compreendem que há uma relação específica entre essas aprendizagens e os processos de desenvolvimento humano.

A partir de uma determinada concepção de aprendizagem, os educadores são capazes de formular estratégias específicas de ensino capazes de garantir boas condições para que os sujeitos, efetivamente, aprendam. Assim, para organizar o

currículo da escola, precisamos nos questionar sobre qual é a concepção de aprendizagem que julgamos mais adequada.

Uma síntese importante dos estudos sobre aprendizagem foi realizada por Lev Vygotsky. Este importante intelectual russo operou uma revisão da produção sobre aprendizagem e desenvolvimento no campo da psicologia e traçou um paralelo importante entre essa produção e a reflexão sociológica, conduzindo essas pesquisas (nem sempre atentas aos processos específicos de aprendizagem na escola) para os contextos de escolarização.

Mesmo que Vygotsky tenha reconhecido e estudado profundamente a entrada da criança na escola e tendo reconhecido que a escolarização recoloca a questão da aprendizagem de uma forma bastante diferenciada e específica, Vygotsky considera que a aprendizagem é um processo que se estabelece desde o nascimento e que está estruturada a partir de um conjunto de relações sociais que a cultura organiza e possibilita aos seres humanos através da linguagem.

Aprender, nessa concepção, seria internalizar ou (re)construir, internamente, os artefatos, processos e mecanismos que a cultura produziu historicamente e socialmente. Esse processo de internalização só será possível se permitirmos aos sujeitos participarem das situações sociais nas quais esses artefatos, processos e mecanismos efetivamente são mobilizados.

Internalizar ou (re) construir a cultura historicamente e socialmente produzida é um processo através do qual esses elementos passam do nível intersíquico ou intermental para o nível intrapsíquico ou intramental. Quando isso acontece, quando uma aprendizagem nova se consolida, há um impacto profundo no desenvolvimento.

Ora, se entendemos que aprender é internalizar ou reconstruir a cultura historicamente e socialmente produzida, só podemos conceber o sujeito da aprendizagem como alguém que realiza, operacionaliza e vivencia essas situações de forma ativa. Para aprender, esse sujeito precisa mobilizar seu corpo, seu psiquismo, suas emoções em um contexto que o coloque em contato com a cultura, em um contexto de mediação cultural.

Se não oferecemos contextos de mediação cultural e se não organizamos a escola como um espaço que permita aos estudantes mobilizarem seu corpo, seu psiquismo e suas emoções, estaremos dificultando – e muito – os processos de aprendizagem.

Desta forma, podemos definir o ensino como o trabalho de organizar situações de mediação cultural nas quais os estudantes se sintam à vontade e provocados a mobilizar seus recursos (seu corpo, seu psiquismo, suas emoções, seus conhecimentos prévios) para conquistarem/internalizarem novos saberes, novas porções da cultura socialmente disponível em seu tempo.

Se os estudantes mobilizarão seu corpo, seu psiquismo, suas emoções e seus conhecimentos prévios nessa tarefa, é importantíssimo que os educadores reconheçam e entendam esse corpo, esse psiquismo, esses conhecimentos prévios e essas emoções a fim de que possam dirigir adequadamente os processos de aprendizagem. Se não somos capazes de “enxergar” os estudantes dessa forma, nossas decisões sobre o como ensinar não serão eficazes. Em outras palavras, se não temos informações e percepções seguras a respeito das condições atuais de desenvolvimento (motor, cognitivo, afetivo) dos estudantes, não podemos planejar adequadamente as situações de aprendizagem que promoverão o avanço dessas condições.

É nesse sentido que ganha centralidade a noção de zona de desenvolvimento proximal ou área de desenvolvimento proximal, para Vygotsky, a distância entre o nível atual do desenvolvimento psicointelectual dos aprendizes e o nível desejado ou potencial desse desenvolvimento. Essa área intermediária é um espaço cognitivo em que os aprendizes não são capazes de realizar uma tarefa sozinhos (porque ainda não internalizaram as aprendizagens necessárias para tal) mas que são capazes de realizar essa mesma tarefa com o apoio de um sujeito mais experiente (o professor, um colega de classe, um amigo, o pai, a mãe).

Conforme essa parceria com alguém mais experiente vai acontecendo, aos poucos, essa competência de realizar a tarefa deixa de ser “compartilhada” e passa a ser “internalizada” pelo sujeito aprendiz. Evidentemente, na continuidade dos processos, novas tarefas, mais complexas, farão emergir novas zonas ou áreas de desenvolvimento proximal.

Por fim, importa sinalizarmos como podemos compreender as relações entre aprendizagem e desenvolvimento a partir desta perspectiva. Durante um tempo considerável, os estudos de psicologia do desenvolvimento postularam uma independência entre o desenvolvimento e a aprendizagem. Esses estudos, definiram um processo universal de desenvolvimento que, definido geneticamente, se realizaria em “fases” ou “etapas” de amadurecimento, de forma semelhante ao que acontece com outras formas de vida. Tal modelo está intimamente ligado aos estudos da biologia.

Acreditar no desenvolvimento como processo natural e geneticamente ordenado significa colocar a aprendizagem como processo secundário e dependente do grau de desenvolvimento. Ou seja: só é possível oferecer aprendizagem a quem está num determinado patamar de desenvolvimento e a aprendizagem é um produto externo do processo natural de desenvolvimento. Uma pedagogia orientada por essa perspectiva aguardará o “amadurecimento” ou a “prontidão” dos estudantes para propor ou permitir aprendizagens.

Vygotsky nos ajuda a superar essa visão ingênua e biologizante do desenvolvimento ao colocar numa relação dialética os processos de aprendizagem aos processos de desenvolvimento. Para Vygotsky, aprender e se desenvolver são processos intimamente ligados e de dupla determinação. Para ele, “a aprendizagem, não é em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem que conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se em aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente”.

3. Concepção de Educação Especial Inclusiva

*“Estrangeiro, vindo de longe, é invasor absoluto,
causa mais medo que o vizinho que agride”
(Georges DUBY).*

Vivenciamos cotidianamente na mídia, notícias dizendo de manifestações e boicotes aos imigrantes, expulsão dos ilegais, constantes conflitos e guerras. O que será que esses movimentos revelam desse nosso tempo? Por outro lado, sabemos como as ondas migratórias tiveram impacto para o mundo nos séculos XIX e XX: construíram o mundo que hoje vivemos. As histórias da constituição do povo brasileiro são, sem dúvida, um belo exemplo: negros, italianos, holandeses, alemães, judeus, japoneses, chineses e agora os haitianos.

Lembrando que nem todos chegaram aqui nas mesmas condições: os negros escravizados, os italianos fugidos da guerra, os judeus amedrontados pelo terrorismo nazista e assim por diante.

O que há de comum entre homens e mulheres, de tempos tão distantes, no jeito de lidar com o imigrante? Será que nossos medos medievais, ainda são os medos de hoje: continuamos com medo do outro? Há uma desconfiança em relação ao outro que passa a existir dentro do meu território? Seriam as crianças, jovens e adultos com deficiência os novos imigrantes da Escola?

Aqueles que deslocados temporariamente da sua “cidade” de origem, a Escola Especial, criada para atendê-los num determinado momento histórico e que buscam em outra “cidade”, a Escola Regular, asilo, acolhimento e condições favoráveis para o desenvolvimento?

Torna-se fundamental para a escola pública revisitar nossas experiências (individuais e coletivas) com esses novos “imigrantes”, neste momento histórico em que os bancos escolares criam uma oportunidade de encontro. Revisitando essas nossas experiências com cuidado, seremos capazes de superar alguns mitos, estereótipos e muitas resistências.

A pessoa com deficiência ainda pode nos causar medo, gerar uma sensação de desconforto, descontrole, criar temores. Nosso imaginário ainda alimenta uma representação da pessoa com deficiência como aquela que normalmente dá muito

trabalho, que grita, que é muito agressiva ou muito doce, que não consegue controlar os sentimentos e emoções, que não aprende e quando aprende, nos surpreende.

Sabemos que as razões que fazem com que uma pessoa ou grupo imigrem são diversas e poderíamos destacar: condições políticas desfavoráveis, situação econômica insuficiente, perseguição religiosa, guerras, clima adverso para o desenvolvimento das atividades humanas e outras. E quais seriam algumas das razões para acreditarmos que a imigração das pessoas com deficiência para a Escola Regular constituiria um avanço importante?

No processo de construção de uma política nacional de universalização do ensino, os alunos com deficiência, dentre os diversos grupos historicamente excluídos dos diferentes setores da sociedade, foram os últimos a chegar às escolas regulares. Para isso, deixaram ou a solidão e reclusão de suas casas, ou os espaços segregados das tradicionais escolas ou salas especiais.

Nesse momento, que já sabemos que o desenvolvimento está estreitamente relacionado ao contexto sociocultural em que a pessoa se insere e como isso se dá de forma dinâmica e dialética, não seria então, a Escola Regular - o lugar - a porta de entrada, para este novo mundo a ser apresentado, uma vez que as evidências mostram que as conquistas individuais resultam de um processo compartilhado, com outro, diferente de mim, que pode despertar medo, mas também, pode despertar a nossa compaixão, a curiosidade e encantamento?

A entrada destes alunos na sala de aula regular, faz deles sujeitos da transformação da educação em uma educação para todos. Essa nova realidade provoca diferentes necessidades de reflexão e a construção de novas práticas pedagógicas e, portanto, de novas relações entre os sujeitos que compõem o universo da escola.

Nesta perspectiva, a diferença, “é o que o outro é” - ele é branco, ele é religioso, ele tem deficiência, é aquilo que nós não somos, carrega as marcas, os estigmas e são marcas e estigmas que revelam somente “o que está sempre no outro”, como bem sinaliza Tomaz Tadeu Silva (2002). O outro é aquele que está afastado de nós, para ser protegido ou para nos preservar do mal. Pensando assim, somos poupados de

conhecer e se aproximar desse outro, que diz um pouco de cada um de nós, com suas características que foram e são produzidas; feitas e refeitas, a cada novo dia.

Apartados do outro, nós sofremos uma dupla cegueira: não enxergamos o que é que o outro tem e que nós também temos (as nossas semelhanças, as nossas dores comuns) e também não enxergamos que o outro não é uma “coisa”, não é um “objeto imutável”: o outro é tão dinâmico, tão contraditório, tão incompleto, tão belo e tão mutável quanto eu (já que, também o outro, é humano).

Um dos traços mais reveladores desse olhar atravessado para o outro, que é a pessoa com deficiência, é o fato de enxergarmos a idade desse outro sempre a partir dos comportamentos esperados e não a partir do tempo e das experiências que viveram. Dessa maneira, aos nossos olhos, estão constantemente em atraso, estamos sempre desejando acelerar o relógio – e muitas vezes essas crianças, jovens e adultos, ficam capturados, aprisionados pelos anos que faltam e pelos nossos desejos de antecipação, e não pela experiência que são capazes de viver. Assim, ficam cristalizadas como bebês ou eternas crianças.

Importa assinalar que, quando falamos em educação inclusiva, nos referimos a uma proposta política no campo da Educação, que tem o objetivo de garantir que todos possam usufruir dos serviços educacionais do sistema educacional comum, sem sofrer nenhum tipo de exclusão. Ela concretiza como “uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação” (BRASIL, 2008).

É sempre bom destacar que a educação inclusiva não é resultante de um programa de governo localizado, que pode mudar de uma hora para outra, mas de um movimento mundial pela garantia dos direitos humanos, cujos contornos vêm sendo debatidos internacionalmente e afirmados em declarações e convenções das quais o Brasil é signatário.

Em 2008, foi lançada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, com o objetivo de assegurar a inclusão escolar dos alunos com deficiência, orientando os sistemas de ensino para garantir o acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; a

transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; a oferta do atendimento educacional especializado no contra turno; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação Inter setorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008).

A Educação Especial deve ofertar atendimento especializado para:

- os alunos com deficiência, que são aqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade;
- os alunos com transtornos globais do desenvolvimento, que são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, possuindo um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo os alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil:
- os alunos com altas habilidades/superdotação, que são aqueles que demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, podendo também apresentar elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse.

Segundo a Política, a definição do público-alvo deve ser contextualizada, conforme as necessidades detectadas, sem se esgotar em um diagnóstico ou categorização. É preciso considerar que as pessoas estão em constante mudança, e que podem ou não necessitar de atendimento especializado em diferentes momentos de sua vida escolar.

Para se aproximar do imigrante, esse novo aluno que ocupa nosso território, durante muito tempo, acreditou-se que o diagnóstico seria o suficiente e o necessário: saber sua origem garantiria o conhecimento dessa pessoa e a sua captura. No entanto,

hoje vamos entendendo que essas informações enfatizam as características mais gerais, mais recorrentes, o que há de comum a todos, muitas vezes, absolutizando e criando descrições fiéis dos limites, deixando de lado ou não considerando o que há de singular nesse viajante. Ignorando sua história, sua experiência e sua cultura. Esquecemos da pessoa que habita esse viajante, de seus tortuosos caminhos humanos que muitas vezes não cabem em um diagnóstico. Exigindo de nós sensibilidade, escuta, sintonia com a vida e, fundamentalmente, com o humano que habita este corpo e que nos lançará sempre um questionamento: O que será que nos oferece na bagagem este nosso viajante, para além daquilo que foi esperado e caracterizado na sua deficiência?

ESPECIFICIDADES DO TRABALHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

AS CEM LINGUAGENS DA CRIANÇA (LORIS MALAGUZZI)

A CRIANÇA É FEITA DE CEM.
A CRIANÇA TEM CEM MÃOS,
CEM PENSAMENTOS,
CEM MODOS DE PENSAR,
DE JOGAR E DE FALAR.

CEM. SEMPRE CEM.
CEM MODOS DE ESCUTAR,
DE ADMIRAR, DE AMAR.
CEM ALEGRIAS
PARA CANTAR E COMPREENDER.
CEM MUNDOS PARA DESCOBRIR.
CEM MUNDOS PARA INVENTAR.
CEM MUNDOS PARA SONHAR.

A CRIANÇA TEM CEM LINGUAGENS
(E UM CEM, CEM, CEM - MAIS)
MAS...
ROUBARAM-LHE NOVENTA E NOVE.
A ESCOLA E A CULTURA
LHE SEPARAM A CABEÇA DO CORPO.

DIZEM-LHE DE UM PENSAR SEM AS
MÃOS,
DE UM FAZER SEM A CABEÇA,
DE UM ESCUTAR E DE NÃO FALAR,
DE UM COMPREENDER SEM ALEGRIAS,
DE UM AMAR E MARAVILHAR-SE
SÓ NA PÁSCOA E NO NATAL.
DIZEM-LHE DE DESCOBRIR UM MUNDO
QUE JÁ EXISTE.

E DE CEM,
ROUBARAM-LHE NOVENTA E NOVE.
DIZEM-LHE:
QUE O JOGO E O TRABALHO,
A REALIDADE E A FANTASIA,
A CIÊNCIA E A IMAGINAÇÃO,
O CÉU E A TERRA,
A RAZÃO E O SONHO,
SÃO COISAS QUE NÃO ESTÃO JUNTAS.
DIZEM-LHE QUE AS CEM NÃO EXISTEM.
A CRIANÇA DIZ:
- DE JEITO NENHUM: O CEM É LÁ.



PALAVRAS INICIAIS

Pensar uma proposta curricular pressupõe, antes de tudo, pensar para quem ela será escrita, quais são os sujeitos e ações às quais ela se destina?

Dessa forma, iniciamos esse caderno trazendo uma reflexão sobre qual é a concepção de infância no âmbito da Educação Infantil do município de Franco da Rocha.

Embora haja uma divisão cronológica para o tempo da infância, esta não se resume à uma organização por faixas etárias. Infância é, antes de tudo, a vivência pelos sentidos e pelas linguagens. A infância é a fase da vivência e percepção do mundo a partir do olhar, tocar, saborear, sentir, experimentar, imaginar... isso é o que compõe o universo infantil.

A criança é, também, um sujeito social e histórico, inserido em uma sociedade com uma cultura própria, e uma cultura própria da sua idade, a cultura da infância.

“A criança, assim, não é uma abstração, mas um ser produtor e produto da história e da cultura”. (FARIA, 1999)²

A Constituição Federal de 1988 estabelece um caráter diferenciado para a compreensão da infância, os pequenos passam a serem sujeitos de direitos e em pleno desenvolvimento desde seu nascimento.

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

Ao relacionar-se, a criança influencia e é influenciada pelas pessoas com quem convive. Essa integração entre a criança e os outros, quer sejam sujeitos ou objetos do mundo, passarão a compor o seu universo simbólico e as relações que estabelecerá. Tudo isso vai contribuir para a formação de sua identidade em meio a essa rede caracterizada por valores, normas e costumes do grupo em que está inserida, configurando sua forma particular de ser.

Uma vez que a infância apresenta-se de forma heterogênea no interior de uma mesma sociedade, quem são as nossas crianças e em qual contexto elas vivem?

Tal questão, nos leva a olhar para as crianças partindo dos espaços e das culturas nas quais elas convivem. É preciso considerar que a criança não é universal, mas que é única nos contextos históricos, sociais e temporais em que vive.

² FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Educação pré-escolar e cultura. Campinas: Cortez, 1999

*Para aprofundar a conversa***SUGESTÃO DE LEITURA**

“EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS EM CRECHES”, de Ana Paula Soares da Silva e Rosa Virgínia Pantoni”, apresentação do caderno de mesmo título, publicado pela TVEscola em outubro de 2009

SUGESTÕES DE FILMES (CURTA E MÉDIA METRAGEM)

“EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS EM CRECHES: HISTÓRIAS E CONCEPÇÕES”, programa 1 da série “EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS EM CRECHES, disponível online no link:

http://tvescola.mec.gov.br/index.php?option=com_zoo&view=item&item_id=1242

“OUTROS OLHARES PARA A EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS EM CRECHES”, programa 4 da série “EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS EM CRECHES, disponível online no link:

http://tvescola.mec.gov.br/index.php?option=com_zoo&view=item&item_id=1245

OBJETIVOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ao longo da história da educação brasileira, o atendimento em instituições educativas às crianças de 0 a 3 anos teve diversas funções: originalmente, a creche funciona como um recurso que beneficiaria a mãe trabalhadora e como um mecanismo social para diminuir a taxa de mortalidade infantil e melhorar o desenvolvimento das crianças mais pobres, além de retirá-las de situações de vulnerabilidade - o que explica que estivesse muito tempo vinculada à assistência social, o que nos mostra o início de uma política pública em prol da população infantil.

Hoje, o objetivo geral da Educação Infantil é promover o desenvolvimento integral e integrado da criança, de acordo com o que diz a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996):

“ Art. 29 . A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.”

Para promover esse desenvolvimento integral é preciso que o currículo seja construído conforme o que orienta a Resolução nº 05 de 17 de dezembro 2009:

“Currículo 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.”

OBJETIVOS DO ATENDIMENTO ÀS CRIANÇAS DE 0 A 5 ANOS

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – Resolução CEB nº 01, de 07 de abril de 1999 – art. 3º, inciso III, a Educação Infantil deve promover “práticas de educação e cuidados, que possibilitem a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/linguísticos e sociais da criança,

entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível”. Mas, o que seria cuidar e educar, especificamente?

Mais uma vez recorremos ao que orienta o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil:

(...) educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis. (RCN/I, 1998, 23).

Já o cuidar é entendido como:

(...) valorizar e ajudar a desenvolver capacidades. O cuidado é um ato em relação ao outro e a si próprio que possui uma dimensão expressiva e implica em procedimentos específicos (...) Para cuidar é preciso antes de tudo estar comprometido com o outro, com sua singularidade, ser solidário com suas necessidades, confiando em suas capacidades. Disso depende a construção de um vínculo entre quem cuida e quem é cuidado. (RCN/I, 1998, p. 24/25).

Cuidar e educar são, portanto, ações intrínsecas no trabalho desenvolvido na Educação Infantil. Atividades da rotina como a higiene e alimentação, podem ser momentos educativos e lúdicos se o adulto interagir com a criança, estreitando seus vínculos afetivos.

Para aprofundar a conversa

SUGESTÃO DE LEITURA:

“ORIENTAÇÕES CURRICULARES E PROPOSTAS PEDAGÓGICAS”, de Zilma de Moraes Ramos de Oliveira”, texto 3 do caderno “Educação de Crianças em Creches”, da série de mesmo nome editada pela TVEscola.

SUGESTÕES DE FILMES

“ORIENTAÇÕES CURRICULARES E PROPOSTAS PEDAGÓGICAS”, terceiro programa da série “Educação de Crianças em Creches”. Disponível no portal do Programa Salto Para o Futuro, no link:

http://tvescola.mec.gov.br/index.php?option=com_zoo&view=item&item_id=1244

“CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DEFINIÇÕES LEGAIS” - UNIVESP. Disponível no link: <http://www.youtube.com/watch?v=xgWFOKF-4oQ>

“BEBÊS”, (França, 2010). Documentário produzido pelo cineasta francês Thomas Balmès, que acompanhou a vida de bebês em quatro países do mundo (Namíbia, Mongólia, Japão e Estados Unidos). Veja trailer no link:

<http://mais.uol.com.br/view/a56q6zv70hwb/trailer-do-filme-bebes-402CD193866C0A90326?types=A&>



O DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS NUMA CONCEPÇÃO WALLONIANA

Como cuidar e educar adequadamente? Que estímulos seriam mais apropriados a cada fase de desenvolvimento das crianças? Para responder tais questões baseemo-nos nos estudos de Henri Wallon.

Segundo Henri Wallon (1879-1962), “o desenvolvimento da inteligência depende das experiências oferecidas pelo meio e do grau de apropriação que o sujeito faz delas. Neste sentido, os aspectos físicos do espaço, as pessoas próximas, a linguagem, bem, como, os conhecimentos presentes na cultura, contribuem efetivamente para formar o contexto de desenvolvimento.”

Wallon propõe os seguintes estágios para o desenvolvimento infantil:

Estágio impulsivo-emocional (1º ano de vida) – a criança desenvolve uma relação emocional com o ambiente. As atividades cognitivas e afetivas não se dissociam. Nesta fase vão sendo desenvolvidas as condições sensório motoras (olhar, pegar, andar) que permitirão, ao longo do segundo ano de vida, intensificar a exploração sistemática do ambiente.

Estágio sensório-motor (um a três anos, aproximadamente) - passam a explorar o mundo através de relações cognitivas. A criança desenvolve a inteligência prática e a capacidade de simbolizar. Ao dizermos a palavra boneca, a criança já sabe do que se trata, sem que precisemos mostrar o objeto a ela.

Personalismo (três aos seis anos, aproximadamente) - nesta fase ocorre a construção de si, através das interações sociais, dirigindo o interesse da criança para as pessoas, predominando assim as relações afetivas.

Estágio categorial (seis anos) - a criança dirige seu interesse para o conhecimento e a conquista do mundo exterior, em função do progresso intelectual que conseguiu conquistar até então. Desta forma, ela imprime às suas relações com o meio uma maior visibilidade do aspecto cognitivo.

Para aprofundar a conversa

SUGESTÃO DE LEITURA:

“DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA DE 0 A 3 ANOS: QUAL CURRÍCULO PARA BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS”, de Maria Carmem Silveira Barbosa e Sandra Regina Simone Richer”, texto 2 do caderno “Educação de Crianças em Creches”, da série de mesmo nome editada pela TVEscola.

SUGESTÕES DE FILMES

“DESENVOLVIMENTO NA INFÂNCIA”, segundo programa da série “Educação de Crianças em Creches”. Disponível no portal do Programa Salto Para o Futuro, no link:

http://tvescola.mec.gov.br/index.php?option=com_zoo&view=item&item_id=1243



O PAPEL DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Pensar o papel dos profissionais da Educação Infantil envolve reconhecer que cada uma dessas pessoas tem uma responsabilidade pela Unidade Escolar, e cada qual é um profissional da educação. Portanto, todos têm responsabilidade em manter uma postura coerente com o objetivo educativo comum da escola: uma postura ética, de cooperação, solidariedade, afeto e respeito às crianças atendidas pela instituição.

O trabalho da equipe escolar não se faz pela superposição de tarefas, mas pela compreensão de que cada uma das funções exercidas na instituição estão interligadas, e o sucesso no atendimento às crianças depende dessa articulação. Para que esse atendimento seja de qualidade, requerem-se algumas atitudes básicas por parte de toda a equipe:

- atitude de confiança nas crianças;
- atitude de estima e afeto que favoreça um clima de bem estar;
- atitude de estudo, pesquisa e aperfeiçoamento permanente;
- atitude receptiva a todas as inovações que melhorem o desenvolvimento e aprendizagem das crianças;
- atitude de respeito ao próprio trabalho e ao dos demais;
- atitude positiva, ativa e de progresso em relação a tudo que diga respeito à atividade cotidiana;
- atitude que favoreça o crescimento coletivo a partir do crescimento individual.

É preciso ressaltar ainda, que o professor também aprende ao vivenciar o fazer pedagógico na Educação Infantil. Ao propiciar experiências diversas às crianças, vive ele também sua própria experiência. O que demonstra que seu desenvolvimento pessoal e profissional também se dá pela interação: com as crianças, com os demais colegas professores, gestores, pais, comunidade, etc. É por essa interação que ele constrói sua própria história, que está intimamente relacionada à diversidade de situações, costumes e saberes que compõem a comunidade em que trabalha, seja no interior ou exterior da escola. Ao vivenciar essas experiências é que seu conhecimento vai se compondo e recompondo, pela contínua reflexão sobre a prática, planejando e replanejando,

comparando, observando, questionando, confirmando, criando, apreciando e transformando seus saberes. Saberes singulares, que só podem ser construídos na experiência de ser um professor.

AMBIENTES DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO

A participação das crianças é importante no dia-a-dia, assim como o contato com os conhecimentos legitimados de forma significativa e prazerosa.

Em algumas situações, quando a proposta que trazemos não é significativa ou não se liga a um interesse das crianças, elas acabam se envolvendo pouco. Portanto, é importante considerarmos estratégias e iniciativas que possam garantir que a Educação Infantil seja rica em vida, prazer e sentido para as crianças.

É muito importante levar em conta a seguinte questão: o que garante a vida e o trabalho significativo em nosso dia-a-dia? Com certeza, trata-se de dar importância às relações: relações entre o que vivemos ontem com as crianças e o que viveremos hoje; relações entre a conversa na roda e as atividades que realizaremos; relações entre a escola e a família; relações das crianças entre si!

Queremos dizer que é fundamental a continuidade entre as experiências! Isso acontece, por exemplo, quando conversamos sobre o que fizemos no dia anterior, quando a atividade de um dia gera desdobramentos para um dia seguinte, ou quando registramos uma história oral inventada anteriormente.

Quando propomos esse tipo de prática, questionamos propostas que se baseiam em listas de atividades que as crianças devem cumprir a cada dia (por exemplo: entrada, massinha, desenho, colagem, lanche, história, saída). Quando apenas listamos atividades, fica de fora a ação significativa (muitas vezes, desenha-se por desenhar, faz-se massinha por fazer); fica de fora a continuidade entre as experiências, pois uma atividade não se relaciona com a outra. Diferente seria se, por exemplo, a partir dos personagens e objetos criados com a massinha de modelar, percebêssemos o interesse das crianças em inventar uma história e depois desenhá-la. Então, a atividade da massinha estaria relacionada com a do desenho e com a construção da história! Isso é provocar continuidade entre o que experienciamos com as crianças.

De um modo geral, nas práticas em que uma atividade não se relaciona com a outra, o trabalho é visto como algo mecânico, do qual interessa mais o produto do que o processo (Quantos desenhos a criança fez? Quantas colagens? Já colou com azul? Já usou o lápis vermelho?). Nesse tipo de situação, não importa nem o processo nem o produto, mas sim apenas o cumprimento de mais uma tarefa que começa e termina ali mesmo.

Por outro lado, numa proposta que valoriza a experiência significativa, perguntamos: o que a criança produziu? Como produziu? Que materiais utilizou? Qual é a história que conta o seu desenho? Qual o significado para ela e para o grupo, do trabalho que está sendo realizado? Que desdobramentos a atividade pode ter?

Enfim, numa prática em que as relações entre as experiências são importantes e onde a escuta da criança é privilegiada, a criança compreende o porquê de estar fazendo isso ou aquilo. Pouco a pouco, ela mesma começa a sugerir alternativas de continuidade e integração entre as atividades.

Em sua ação sobre a massinha, o papel, a água, o barro, a criança produz significados. Percebemos isso quando ela diz, por exemplo: “estou fazendo um carro”, “estou fazendo a mãe da minha mãe” ou “vamos fazer um barco?”. Esses significados podem e devem ser valorizados pelo professor. Isso acontece quando o professor presta atenção ao que a criança está fazendo, quando lhe pergunta o que está fazendo, quando acolhe uma de suas ideias e a compartilha com o grupo, quando favorece, ou decidem juntos, a exposição dos seus trabalhos (no mural, num cartaz).



INSTRUMENTOS DE ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO

A professora Jussara Hoffmann afirma que “a avaliação deve ser entendida como uma prática investigativa e não sentenciva, mediadora e não constatativa. Não são os julgamentos que justificam a avaliação, as afirmações inquestionáveis sobre o que a criança é ou não é capaz de fazer” (2000, p. 15). Com isso, ela quer dizer que não devemos avaliar as crianças para classificá-las, julgando o que sabem ou não sabem fazer, padronizando comportamentos, constatando apenas as suas “capacidades”, quantificando seus saberes e apontando seus erros. No processo de avaliação, a história da criança deve ser considerada, suas conquistas valorizadas e suas descobertas apreciadas ao pensarmos em formas de intervenção que possam favorecer o desenvolvimento infantil, a ampliação de seus conhecimentos e seu crescimento de um modo geral.

Avaliar é comprometer-se com a criança, com seu sucesso, suas conquistas. A avaliação só tem significado para o professor se servir para ele rever seus encaminhamentos, pensar em seu planejamento, ou seja, se o ato de avaliar for uma forma de ajudar o professor a pensar em maneiras de ajudar as crianças com as quais trabalha.

Para que o professor proceda à uma avaliação comprometendo-se com a melhoria do aprendizado de suas crianças e do seu próprio fazer pedagógico, é fundamental que ele saiba quais as concepções de criança, de aprendizagem e de desenvolvimento servem de base à suas ações, bem como os objetivos da ação pedagógica.

Quando pensamos em avaliação, não é possível deixar de considerar quais são nossas ideias sobre quem é a criança, quais são as suas experiências, como ela aprende, como se desenvolve. São essas ideias que irão influenciar em nossa atuação com ela e no olhar que lançaremos em sua direção. Somos mediadores do olhar da criança sobre o mundo, sobre si mesma e sobre o outro. É preciso OBSERVAR, ESCUTAR E DIALOGAR COM A CRIANÇA.

CONSTRUINDO REGISTROS DE ACOMPANHAMENTO E RELATÓRIOS DE AVALIAÇÃO

Registrar o que foi vivido pela criança é muito importante, pois assim podemos acompanhar suas conquistas e seus avanços. É importante termos em vista que não podemos nos basear apenas em nossa memória; ela muitas vezes falha. Se não registramos nossas experiências, corremos o risco de esquecer detalhes preciosos! Além disso, o registro nos permite refletir com maior profundidade, uma vez que a linguagem escrita, segundo Vygotsky, é mais reflexiva do que a oral.

Os registros escritos não são apenas instrumentos para “prestar contas” aos pais ou à instituição. Nossos escritos servem antes de tudo para organizar, sistematizar nossas observações sobre as crianças e ampliar nossa reflexão sobre o grupo e o trabalho. A escrita é uma forma de acompanhar nosso próprio processo de desenvolvimento!

É claro que, para os pais, os relatórios sobre as crianças são excelentes instrumentos para que eles conheçam mais seu filho e o trabalho que estamos desenvolvendo, mas isso não quer dizer que escrevemos para mostrar “o quanto fizemos” nem para indicar “o que a criança sabe ou não sabe”.

Sabemos que muitas vezes fazer registros escritos pode ser difícil por várias razões: não temos o hábito de escrever textos deste tipo, o tempo é sempre reduzido, ficamos em dúvida sobre o que é importante anotar, dentre outras. Entretanto, o importante é começar de alguma forma, mesmo que não consideremos que esta seja a ideal.

Podemos, por exemplo, separar um caderno especialmente para os registros. Neste caderno você pode anotar diariamente observações sobre alguma criança do grupo com o qual você trabalha, respeitando sempre o seu “ser” diferente dos outros.

Escolha, a cada dia, uma ou duas crianças para observar com mais atenção. Ao observar, é importante estar atento ao que a criança realmente faz. Você pode escolher um momento em especial para observar: o momento das brincadeiras, a refeição, uma atividade em sala, enfim, aquele momento que chamar mais a sua atenção. No seu

caderno de registros, marque a data e faça suas anotações sobre as crianças que escolheu observar naquele dia.

O que é importante anotar?

As crianças mudam a cada momento e nada melhor para acompanhar e mediar essas mudanças do que documentá-las passo a passo.

As diferenças entre as crianças devem ser entendidas como normais, nunca desvantajosas. Cada criança é um ser único que possui uma história e diferentes vivências. São incomparáveis e possuem seu próprio ritmo e suas marcas culturais. Desse modo, o desenvolvimento da criança é complexo e só pode ser entendido se levarmos em conta as múltiplas influências que concorrem na vida de cada uma delas.

É claro que não podemos anotar algo sobre todas as crianças todos os dias. Bem sabemos quantas demandas temos diariamente! No entanto, vale a pena ter sempre seu caderno de anotações por perto para registrar uma fala da criança que chamou a atenção, uma pergunta curiosa, um comportamento que merece destaque, a forma como a criança toma parte das atividades cotidianas, seus parceiros mais constantes, o modo como ela resolve seus impasses, como se expressa. Assim, num momento oportuno, quando você tiver mais tempo para investir no seu registro, mais será possível retomar aquelas anotações e ampliá-las.

Nesses registros mais frequentes, podemos anotar os aspectos diferenciados de cada criança. Trata-se de destacar aspectos mais imediatos que aparecem no cotidiano. Note que estes aspectos podem ser observados em crianças de diferentes idades, mesmo em bebês: falas e perguntas das crianças que nos revelam suas ideias, modos de pensar, dúvidas, sugestões; os meios de que se utilizam para se expressar; observações sobre a forma como se relacionam umas com as outras, com os adultos; a maneira como cada uma expressa sentimentos/vontades/ideias no grupo; suas iniciativas próprias nas situações de autocuidado (veste-se sozinha? precisa de ajuda para se alimentar? reconhece seus pertences?); como seu corpo se relaciona com o espaço, movimentos frequentes (como se envolve em propostas que incluam movimentos amplos, desafios corporais que exigem equilíbrio, destreza, saltos); a forma como se inserem nas propostas; iniciativas que nos chamam atenção.

Os registros individuais de acompanhamento das crianças ajudam a observar o movimento delas no dia a dia. Esse movimento se modifica muito rapidamente. Aquela criança que no início do ano se mostrou mais retraída, por exemplo, pode nos surpreender pouco a pouco, à medida em que se sente confiante no grupo, com uma atitude mais expansiva. Um bebê que iniciou o ano ainda inseguro em sua marcha pode rapidamente ir ganhando segurança e desenvoltura. Quando registramos o que está acontecendo com a criança, temos a possibilidade de pensar quais os motivos que a levam a se comportar desta ou daquela maneira e como podemos mediar suas relações com o ambiente e com as outras crianças, favorecendo seu avanço no processo de desenvolvimento. O registro tem a função de oferecer ao professor elementos para que ele decida como encaminhar seu trabalho, de modo a promover o desenvolvimento das crianças. Os registros são, ainda, excelentes documentos da história da criança, de suas produções, conhecimentos, expressões, de suas mudanças e de seus avanços.

Além de se constituírem em documento da história da criança, tais registros diários fornecem elementos para o professor pensar em como ele poderá intervir. Isto é, se ele observa, por exemplo, que uma criança costuma ter dificuldades para inserir-se em brincadeiras com as demais, poderá traçar estratégias de incluí-la. Esses registros são, portanto, instrumentos de reflexão para o professor, permitindo-lhe ter uma visão mais detalhada das crianças com as quais trabalha.

A partir dos registros diários, o professor poderá construir os relatórios de avaliação, que trazem a visão da criança por um período maior de tempo. Esses relatórios podem ser bimestrais. Neles, podemos registrar o desenvolvimento da criança de forma global e ampla, acompanhando suas mudanças, conquistas e descobertas. Eles trazem também os aspectos relativos ao conhecimento de mundo que as crianças vão construindo ao longo do processo educativo. Mas como fazer esse relatório? Vamos pensar nisso?

Para construirmos tanto os registros diários quanto os relatórios periódicos de avaliação, precisamos nos basear naquilo que pretendemos com o nosso trabalho. Por isso, o primeiro passo para construir um relatório é rever os objetivos que você estabeleceu em seu planejamento.

Precisamos saber o que queremos com o nosso trabalho. Se tivermos esses objetivos claros, poderemos observar as crianças para refletirmos se estamos atingindo o que pretendíamos. Se um objetivo, por exemplo, é que as crianças desenvolvam sua expressão oral, o professor incentivará isso no cotidiano de diferentes formas e, a partir do diálogo com a criança, poderá observar como ela vem utilizando a linguagem oral.

Assim, sempre que avaliamos e registramos algo, baseamo-nos em nossas metas e em nossos objetivos, naquilo que consideramos relevante observar e nas concepções de criança – o que é criança para nós –, de desenvolvimento – como entendemos que ela se desenvolve – e de aprendizagem – como pensamos que ela aprende –, que orientam nossa prática. Nesse aspecto, precisamos nos deter um pouco. O que queremos com o nosso trabalho com a criança de 0 a 5 anos? Quais os nossos objetivos? Avaliamos as crianças em função delas; portanto, é preciso ter claro quais são. Sabemos que hoje a Educação Infantil é parte da Educação Básica e pretendemos ter compromisso com um projeto educativo. Isso implica pensar em uma prática intencional e bem-estruturada, em que cabe à avaliação mediar a ação educativa, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças.

PORTIFÓLIOS

No dicionário Aurélio, a expressão “porta-fólio” significa pasta de cartão usada para guardar papéis, desenhos, estampas. Os portfólios são utilizados por artistas plásticos como uma coleção de seus trabalhos mais significativos. Atualmente têm sido utilizados também no âmbito escolar a partir da adoção de novas práticas de avaliação que têm como objetivo acompanhar os processos de aprendizagem vividos pelos educandos. Segundo os autores Shores e Grace (2001), “os portfólios são definidos como uma coleção de itens que revela, conforme o tempo passa, os diferentes aspectos do crescimento e do desenvolvimento de cada criança” (p. 43). Os portfólios são uma forma de registrar as experiências vividas pelo grupo e pelas crianças ao longo do desenvolvimento dos projetos de trabalho. Este recurso tem se mostrado interessante porque reúne as diferentes produções das crianças durante diferentes momentos.

Na Educação Infantil, é interessante pensarmos em produzir registros como estes que possam ser coletivos ou individuais, ajudando o grupo a rever sua história e, também, a compreender a importância do registro como recurso de guardar memória. O portfólio deve reunir diferentes tipos de registros, não apenas os escritos. É importante que possamos lançar mão de desenhos, fotos etc.

Poderá, também, caso haja recursos, fotografar, filmar, gravar conversas ao longo do ano. Assim, após algum tempo será possível identificar as mudanças na maneira de se expressar, se relacionar, enfim, de agir das crianças. Todo esse material vai constituindo um portfólio individual das crianças. Vale lembrar que esses registros e materiais que estamos citando são úteis não apenas para a avaliação, você pode também trabalhar com eles diariamente, expondo-os na sala, mostrando-os para as crianças em uma roda de conversa etc. É muito importante que a produção da criança tenha visibilidade, isso faz com que ela se sinta valorizada, reconhecendo-se como parte do grupo e como alguém cuja produção tem lugar de destaque.

As fotografias são instrumentos importantes para registrar a vida do grupo. Vale destacar que o portfólio dá visibilidade à produção dos alunos, contribuindo para que se sintam valorizados, bem como, permite que eles se defrontem com a trajetória vivida e possam resgatar o que já foi construído. Enfim, constitui-se num instrumento de troca, partilha, comunicação, memória, favorecendo a experiência de conviver e de trocar na sala de aula. Pode, ainda, ser um interessante instrumento de parceria com as famílias. Assim, os familiares podem tanto acompanhar o trabalho do grupo através do que foi ali registrado e coletado, quanto podem se envolver na sua elaboração ou avaliação.

Para o professor, o portfólio permite acompanhar o desenvolvimento do grupo e das crianças. Suas produções revelam as conquistas ocorridas ao longo do ano e o professor pode lançar mão desse material para conhecer o modo próprio desse grupo e de cada criança para elaborar as experiências vividas coletivamente.

CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS

Ainda é forte a crença de que o desenvolvimento do bebê é orgânico, natural, portanto, basta assisti-lo em suas necessidades básicas para que se desenvolva plenamente. Porém as pesquisas tem mostrado a especificidade do desenvolvimento e da aprendizagem nesta fase da vida e, conseqüentemente, a necessidade de planejar e acompanhar o trabalho pedagógico desde a Educação Infantil.

Muitas lutas pelo direito das crianças no Brasil tiveram que ser travadas para que hoje se pudesse pensar a Educação Infantil de outra maneira, que não somente lugar de guardar crianças. É uma luta pelo direito de frequentar uma instituição voltada para as suas necessidades e receber educação de qualidade desde cedo.

Atividades desafiadoras devem ser exemplos de vivências que constituem experiências transformadoras no cotidiano da Educação Infantil, de modo a promover mudanças importantes em seu comportamento, na visão de mundo e no modo de se expressar. A experiência é fruto de uma elaboração, mobiliza diretamente o sujeito, deixa marcas, produz sentidos que podem ser recuperados na vivência de outras situações semelhantes, constitui um aprendizado em constante desenvolvimento.

A ideia de experiência está presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, documento fixado pelo Conselho Nacional de Educação em 2009 para normatizar aspectos do funcionamento das instituições de Educação Infantil e apoiar a organização de propostas pedagógicas voltadas para as crianças de 0 a 5 anos. A primeira referência à essa ideia aparece no capítulo das definições, no item que define o currículo de Educação Infantil. Ali, o currículo é entendido como:

[...] 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 (DCNEI, art.3º).

Nessa formulação, a ideia de experiência parece se referir à história que as crianças carregam, aos saberes que puderam construir na vida e a seus modos próprios de sentir, imaginar e conhecer.

Por esse paradigma, os saberes das crianças devem ser validados pela escola e considerados desde o planejamento do professor, visando à sua articulação aos novos conhecimentos. O que se espera é que a criança possa envolver-se em processos de significação, tomando os novos conhecimentos e diferentes modos de aprender como parte de sua própria experiência.

A explicitação das experiências a que as crianças devem ter acesso orienta o trabalho pedagógico em certa direção. Permite pensar que não se deve focar uma área de conhecimento, mas, sim, a experiência que as crianças podem ter com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico. Por exemplo, uma criança não aprende a Língua Portuguesa, mas, sim, as práticas de comunicação e expressão em sua língua, nas diferentes situações sociais. Não aprende Literatura, mas, sim, a ser um bom ouvinte de leituras feitas pelos professores, a ser leitor antes mesmo de saber ler, a ser apreciador de bons textos literários, contador de histórias. Não aprende História da Arte, mas, sim, a relacionar-se com as produções de artistas em diversos tempos. Não aprende Ciências, mas, sim, a explorar, observar, registrar, testar suas hipóteses sobre o mundo da natureza, comunicar o que aprendeu a outros etc. Em todos esses casos, o próprio processo de significações é visto como experiência do sujeito.

Para a criança, a experiência é sempre total, integrada e integradora de sentidos. Mas, para o professor, para efeito de seu planejamento, é importante selecionar as experiências e os contextos aos quais as crianças serão expostas. Isso pode ser feito por meio da articulação de propostas diversas em atividades individuais ou coletivas. Por exemplo, um dos campos pode focar a construção da autonomia, práticas de cuidado de si mesmo, de atitudes de cuidados dos demais. Nas atividades cotidianas como banho, trocas de fraldas, cuidados de higiene pessoal, nas brincadeiras de faz de conta etc., as crianças podem construir experiências que ampliam sua confiança e participação nas atividades individuais e coletivas (DCNEI, art.9º, inciso V).

Nesse contexto, as crianças podem viver experiências que:

- “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”;
- “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”;
- “promovam a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos”;
- “possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade”;
- “promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura”.

Na educação infantil a experiência está circunscrita por condições de interação, de diversidade e de continuidade.

INTERAÇÃO

A primeira condição para a experiência na Educação Infantil é a interação. Estudos já mostraram que o desenvolvimento humano não é um processo natural, e sim, produto de processos sociais mediados pela cultura.

A criança inicia seu processo de aprender desde muito cedo. Ainda bebê, ela aprende a observar seu entorno, a imitar os adultos que a cercam, a emitir sons e gestos que provocam os adultos a com ela interagirem. É no contato com aquele que a acolhe que ela aprende a se comunicar, primeiramente por gestos e balbucios, antes que pelas palavras. É na relação de seu corpo em contato com aquele que lhe dá colo, que a toca, a abraça, a afaga, que ela reconhece o contorno do próprio corpo e aprende o que significa sentir-se segura. É na interação com o meio que ela inicia a jornada para erguer-se e sustentar-se ereta, primeiramente com algum apoio, até que possa, autonomamente, dar seus próprios passos. Nesse sentido, podemos dizer que não é com a experiência que a criança aprende, mas sim na experiência.

Campos de Experiências – Pré - Escola	Objetivos
Linguagem Corporal	<p>- Promover o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas e corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Familiarizar-se com a imagem do próprio corpo; • Explorar as possibilidades de gestos e ritmos corporais para expressar-se nas brincadeiras e nas demais situações de interação; • Deslocar-se com destreza progressiva no espaço, ao andar, correr, pular e etc; • Desenvolvendo atitudes de confiança nas próprias capacidades motoras; • Explorar e utilizar os movimentos de preensão, encaixe, lançamento e etc, para o uso de objetos diversos.
Linguagem Musical e Artística	<p>- Favorecer 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.</p> <p>- Promover o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura.</p>
Linguagem Oral e Escrita	<p>- Possibilitar 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.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participar de variadas situações de comunicação, para interagir e expressar desejos, necessidades e sentimentos por meio da linguagem oral, contando suas vivências; nas diversas situações de diálogo com as outras crianças, produção de narrativas, rodas de conversas, textos orais; • Interessar-se pela leitura de histórias; • Familiarizar-se aos poucos com a escrita por meio da participação em situações nas quais ela se faz necessária e do contato cotidiano com livros, revistas, histórias em quadrinhos etc.

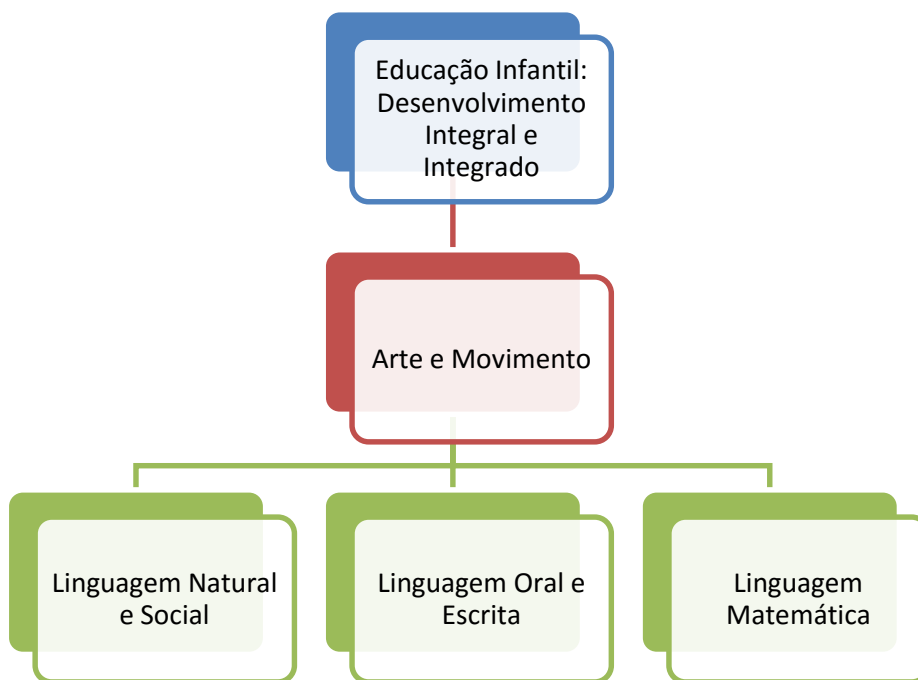
Linguagem Matemática	<ul style="list-style-type: none">- Recriar, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais.
Linguagem Cultural, Identidade e Autonomia	<ul style="list-style-type: none">- Ampliar a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;- Possibilitar situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem estar.- Possibilitar 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.
Conhecimento de Mundo	<ul style="list-style-type: none">- Incentivar a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e à natureza;- Promover 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.



CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS – PRÉ-ESCOLA

Para a Pré-escola pensamos a organização curricular a partir do objetivo fundamental da Educação Infantil, que é o desenvolvimento integral e integrado da criança.

Uma vez que as interações, o brincar, a imaginação, a fantasia, a criatividade e o movimento corporal são marcas dessa etapa que é a infância, compreendemos que a linguagem artística e o movimento devem ser a base para a organização curricular e para o trabalho a ser desenvolvido nas demais linguagens: oral e escrita, natural e social e matemática.



ARTE

A linguagem artística, na educação, não se resume a momentos e atividades isolados, e sobretudo na Educação Infantil, deve contribuir para ampliar o olhar da criança sobre o mundo, a natureza e a cultura, diversificando e enriquecendo suas experiências sensíveis e estéticas, por meio da exploração de diferentes linguagens, que promovam a imaginação e a criatividade.

Para ampliar o olhar e a escuta sensíveis das crianças, é preciso disponibilizar repertórios (imagéticos, musicais, literários, cênicos, fílmicos), explorando-os, apreciando-os, criando-os. É preciso, considerar, inclusive, que as imagens expostas nos espaços educativos são textos visuais, que carregam significados que influenciam o olhar das crianças, por isso precisam ser cuidados, pois não são simples decoração, eles contribuem para a formação do gosto e sensibilidade das crianças. Podemos refletir: O que estamos dispondo para as crianças? Desenhos elaborados pelo professor, reproduções de obras de arte, fotografias, produção das crianças, objetos de culturas diversas?

Ampliar o repertório das imagens e objetos também implica abastecer as crianças de outros elementos produzidos em outros contextos e épocas, como, por exemplo, as imagens da história da arte, fotografias e vídeos, objetos artesanais produzidos por culturas diversas, brinquedos, adereços, vestimentas, utensílios domésticos, etc. (CUNHA, 1999, p. 14).

Além de ampliar o olhar das crianças, podemos contribuir com seus processos expressivos, incentivando-as à experimentarem construir, dar forma, inventar, compor com diferentes materiais, que à medida que vão sendo explorados com constância, tornam-se mais conhecidos e melhor explorados pelas crianças.

O mesmo acontece com as demais linguagens artísticas, que ao serem frequentemente disponibilizadas ampliam as relações das crianças com o universo das artes e conseqüentemente ampliam suas possibilidades de criação e sua experiência estética.

LINGUAGENS ARTÍSTICAS

Esse campo explora especialmente o jogo simbólico, a narrativa de histórias, o desenho, a música e o teatro.

Através das linguagens artísticas as crianças desenvolvem sua sensibilidade, e as habilidades ao explorar sons, ritmos, melodias, formas, cores, imagens, expressões corporais e verbais, tanto por meio da apreciação de obras artísticas, quanto por meio de suas próprias criações.

LINGUAGEM MUSICAL

Podemos explorar:

Um repertório variado de obras musicais: clássicas, populares, étnicas, cantadas ou instrumentais. Esse repertório diversificado amplia o conhecimento musical das crianças, indo além daquelas atribuídas tradicionalmente ao chamado “universo infantil” (brinquedos de roda, jogos musicais, parlendas e trava-línguas) e as auxilia a desenvolver suas preferências musicais.

Produção de sons a partir de diferentes materiais e usando o próprio corpo e voz.

LINGUAGEM TEATRAL

A linguagem teatral está presente na leitura e contação de histórias, nas brincadeiras, na música e no movimento das crianças da educação infantil.

Nessa etapa da educação podem ser apresentados às crianças elementos teatrais: o roteiro, o cenário, os personagens, a dramatização, o figurino, a maquiagem, o uso de luzes e sons, assim como os diversos tipos de dramatização: teatro de bonecos, de fantoches, de sombras, animações, etc.

Dramatizar é uma ação muito próxima do jogo simbólico, que é a base da criação infantil. No jogo simbólico, assim como no teatro, a criança brinca de “ser” diversos personagens, às vezes modificando sua aparência e explorando a imitação de gestos, movimentos e expressões significativas.

LINGUAGEM VISUAL

A linguagem visual pode se explorada por meio do desenho, pintura, escultura, modelagem, colagem, gravura, fotografia, instalações e outras manifestações contemporâneas tanto por meio da apreciação de produções de diversos artistas, quanto por meio de produção de obras pelas próprias crianças.

Desenho como linguagem - Se consideramos o desenho uma linguagem, precisamos compreendê-lo como uma produção carregada de significado. Ao desenhar, a criança expressa sobre si e sobre o mundo que está conhecendo, descobrindo, desvendando.

A criança enquanto desenha canta, dança, conta histórias, teatraliza, imagina ou até silencia... O ato de desenhar impulsiona outras manifestações, que acontecem juntas, numa unidade indissolúvel, possibilitando uma grande caminhada pelo quintal do imaginário. (DERDYK, 1989, p.19).

Se o desenho é linguagem que expressa, comunica e diz de um processo vivido, deve valer por si mesmo e por isso não precisa de “legenda”.

O adulto se esforça tremendamente para conseguir enxergar figuras nos desenhos das crianças: ele tem dificuldades de permanecer “em suspensão”. Sente uma necessidade imperiosa de nomear figuras, como se a figuração fosse sinônimo de maturidade intelectual e habilidade motora. (DERDIK, 1989, p. 141).

O adulto quer colocar ordem – a sua ordem – nomear, enquadrar e, então, acaba por interferir indevidamente na produção das crianças restringindo seu processo de criação.

Se as crianças contam histórias ao desenhar, o adulto interessado por suas aventuras poderá escrever (por exemplo, no verso do papel desenhado) a história do desenho, e não palavras soltas, que buscam apenas identificar “as figuras”, entretanto, isso não deve se transformar em mais uma atividade didática.

MOVIMENTO

O movimento corporal é também uma linguagem, todo movimento da criança tem um significado e uma intenção. O movimento é uma importante dimensão do desenvolvimento e da cultura humana (BRASIL, 1998), e o corpo em movimento constitui a matriz básica da aprendizagem infantil (GARANHANI; NALDONY, 2008).

Portanto, a criança ao movimentar o seu corpo compreende, expressa e comunica suas ideias, entendimentos, desejos etc. Partindo desta concepção, devemos valorizar a movimentação da criança, para além da necessidade físico-motora do desenvolvimento infantil, mas também como uma capacidade expressiva e intencional.

Para isso precisamos propor atividades que:

- envolvam movimentações corporais para o desenvolvimento físico e motor, proporcionando assim o conhecimento, o domínio e a consciência do corpo, condições necessárias para a autonomia e identidade corporal infantil;
- conduzam à compreensão dos movimentos do corpo como uma linguagem utilizada na interação com o meio pela socialização;
- levem à ampliação do conhecimento de práticas corporais historicamente produzidas na e pela cultura em que a criança se encontra.

Para Garanhani:

Os eixos autonomia e identidade, socialização e ampliação do conhecimento de práticas corporais, deverão se apresentar integrados no fazer pedagógico da Educação Infantil, embora na elaboração das atividades possa ocorrer a predominância de um sobre o outro conforme as características e necessidades de cuidado/educação presentes em cada idade da criança pequena. É necessário ressaltar que um não exclui o outro, eles se complementam... (GARANHANI, 2004, p. 27-28).

A integração desses eixos se faz pelo brincar, pois por meio dele a criança consegue experimentar, explorar e compreender os significados culturais presentes no seu meio e, conseqüentemente, elaborar e/ou ressignificar o seu pensamento.

Assim, brincando em atividades de intensa movimentação corporal, a criança desenvolverá os seus diferentes aspectos, inclusive físico e motores e, ao mesmo tempo, poderá ser levada a entender que esses movimentos têm significados, pois se manifestam com o objetivo de expressão e comunicação. Poderá entender, também, que os movimentos corporais se manifestam em diversas práticas como, os jogos e as brincadeiras, as ginásticas, as danças.

No trabalho educativo com essa linguagem faz-se necessário:

- organizar um ambiente rico em situações que proporcione uma variedade de experiências de movimento em diferentes espaços como pátio, areia, gramado, parquinho, sala de aula e espaços e recursos naturais disponíveis na comunidade.
- propiciar a autonomia da criança na exploração do ambiente e do próprio corpo;
- planejar o uso de equipamentos e materiais que favoreçam a exploração, a vivência e a criação de movimentos, proporcionando diferentes situações lúdicas nos equipamentos do parquinho, com bolas, arcos, colchões, cordas, entre outros;
- favorecer a utilização do movimento como uma forma de linguagem, propiciando à criança a expressão, a comunicação e a socialização;
- oportunizar atividades individuais e em grupo com construção de regras, favorecendo a interação de crianças de mesma idade e de diferentes faixas etárias;
- selecionar atividades que permitam à criança a exploração e a descoberta pessoal, oportunizando desafios adaptados às suas capacidades e habilidades;
- planejar atividades desafiadoras que considerem o interesse da criança e seus conhecimentos prévios.

Ao entendermos que a instituição de Educação Infantil é o meio em que a criança pequena extrai, experimenta, ajusta e constrói movimentos corporais provenientes da inserção e interação em um grupo diferente do seu meio familiar, concluímos que a escola é um meio privilegiado para o desenvolvimento da autonomia corporal e para vivências de diversos modelos de movimentos corporais provenientes da cultura em que se encontra.

Nesse cenário, as ações sistematizadas e intencionais poderão proporcionar à criança pequena o conhecimento e domínio de sua movimentação corporal, conseqüentemente, mobilizar e aprimorar a sua expressão e comunicação.

LINGUAGEM NATURAL E SOCIAL

É pela curiosidade e observação, aliadas a diversos questionamentos aos adultos, que as crianças buscam compreender o mundo físico e social que as cerca.

Por meio da interação com diversas pessoas e situações, as crianças vão elaborando suas próprias significações e hipóteses sobre os fenômenos naturais e os fatos sociais. E ao serem confrontadas com explicações historicamente construídas vão se apropriando do conhecimento científico. Por isso, quanto mais oportunidades as crianças tiverem para falar e ouvir opiniões de adultos, ou de outras crianças, sobre fatos, fenômenos e situações sociais observadas, mais elas poderão pensar e elaborar ideias sobre eles.

Essa leitura de mundo proporcionada no espaço da educação infantil, auxilia a criança a desenvolver sua capacidade de observar regularidades e permanências, formular noções de espaço e tempo e fazer aproximações em torno da ideia de causalidade e transformação. Portanto, ao se apropriarem de noções históricas e científicas, devem concebê-las não como verdades absolutas e inquestionáveis, mas como conhecimentos dinâmicos e provisórios, influenciados por valores e práticas de cada época e cultura.

Como mediadores na elaboração desse conhecimento, o educador deve escutar o que as crianças perguntam e conversam, e procurar entender os significados que elas constroem, as relações que estabelecem, as comparações que fazem. Daí a importância de promover momentos e espaços em que as crianças possam falar, descrever, narrar, explicar o que pensam. Assim como possam aprender pela observação, pelo questionamento e pela experimentação.

Nesse sentido é importante explorar de forma contextualizada noções de tempo e espaço, bem como as de relações sociais de trabalho e cultura. Elas podem aprender que há múltiplas culturas feitas pelos homens, cada uma delas rica em elementos simbólicos, em produtos artesanais, artísticos e técnicos.

Podem aprender que na história, muitos povos foram dominados por outros e suas culturas foram praticamente destruídas ou desvalorizadas.

LINGUAGEM ORAL E ESCRITA

A LINGUAGEM ESCRITA E AS CRIANÇAS - SUPERANDO MITOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Silvana de Oliveira Augusto

Resumo: O texto pretende enfrentar alguns mitos e mal entendidos sobre o trabalho com a linguagem escrita na educação infantil, discutindo a adequação do uso dos termos alfabetização e letramento para a compreensão das especificidades do trabalho pedagógico direcionado à linguagem escrita com crianças de zero a cinco anos. Defende-se neste texto a ideia de que a escrita é um complexo sistema de representação e não simples codificação da fala e regula os reais propósitos da educação infantil. Não se espera que as crianças dominem o sistema alfabético da escrita, mas, sim, que aprendam a pensar sobre ele, se aventurem com gosto a escrever e encontrem recursos suficientes para fazê-lo. Por fim, assume o direito da criança de pensar sobre a escrita nas mais diversas práticas sociais – além de brincar, de ser cuidada, de conviver e interagir em ambientes seguros e desafiadores – sendo a educação infantil espaço privilegiado para isso, por meio de um trabalho planejado que assegure oportunidades de se comunicar, ler diariamente em roda; envolver-se em processos de produção de textos, e utilizar a escrita e a leitura na organização do cotidiano e no desenvolvimento de projetos e de iniciativas pessoais e coletivas de estudar e aprender. Ao assegurar todas essas oportunidades, a escola ou a creche colaboram para o desenvolvimento das capacidades infantis de pensar, de analisar e sintetizar, processos que se justapõem no exercício da leitura e da escrita, e que ampliam o desenvolvimento infantil.

Palavras-chave: Educação infantil, Linguagem escrita, Letramento, Alfabetização.

Um encontro com um livro abre portas para a compreensão do mundo real e de fantasia, de pai e mãe, fadas encantadas e seres misteriosos, de informações, atualidades, notícias, receitas, de palavras que encantam, assustam, fazem sorrir ou trazem uma dúvida. O mundo escrito em textos pode ser relido através dos tempos, pela voz de quem recita um poema ou de quem conta um conto. Tudo isso pode ser acessado por um bom leitor e é pelo prazer, e pelo direito de conhecer esse mundo, entre outros motivos, que se discute a relevância do trabalho com a linguagem escrita na educação infantil.

Parece um bom convite, uma questão simples de se compreender. Mas, não é bem assim. O trabalho sobre a escrita na educação infantil é cercado de tendências ideológicas e, muitas vezes, reforçam mitos e mal entendidos que não colaboram para

o avanço da educação infantil. A presença da escrita na escola ou na creche, embora assunto em pauta há anos, ainda é vista com temor e cautela. Muito se discute sobre o tema e as opiniões frequentemente se polarizaram. Há os que são contra e os que são a favor da escrita entre as práticas de educação infantil. Infelizmente, esse é o primeiro passo para o fortalecimento do mito. Felizmente, é possível desfazê-lo, para tanto, é preciso refletir sobre o sentido dos termos que estão em questão e, quem sabe, recolocar a questão principal do debate. Vamos tentar?

A alfabetização na educação infantil: Uma ameaça?

O termo alfabetização ainda assusta muitos educadores porque traz consigo inúmeras representações sobre o que significa alfabetizar, ideias que se constituíram em torno da mecânica da escrita, como bem aponta Vygotsky:

Até agora, a escrita ocupou um lugar muito estreito na prática escolar, em relação ao papel fundamental que ela desempenha no desenvolvimento cultural da criança. Ensinam-se as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal modo a mecânica de ler o que está escrito, que se acaba obscurecendo a linguagem escrita como tal. (VYGOTSKY, 2002, p.139).

Desse ponto de vista, o medo dos educadores parece proceder. Os antigos métodos de alfabetização baseados em práticas exclusivamente escolares, em exercícios repetitivos de coordenação motora e outros destinados à prontidão para a escrita afastam as crianças de um contato mais significativo com as manifestações escritas de sua própria língua. Tais métodos centram a atenção sobre as práticas de decodificação do escrito, mas, não no reconhecimento, na compreensão e fruição da linguagem que se usa para escrever, como também aponta Vygotsky:

Esse entusiasmo unilateral pela mecânica da escrita causou impacto não só no ensino como na própria abordagem teórica do problema. Até agora a psicologia tem considerado a escrita simplesmente como uma complicada habilidade motora. Notavelmente, ela tem dado muito pouca atenção à linguagem escrita como tal, isto é, um sistema particular de símbolos e signos cuja dominação prenuncia um ponto crítico em todo o desenvolvimento cultural da criança. (VYGOTSKY, 2002, p.139).

Nesse debate, passa a ganhar terreno uma outra ideia, a de letramento, que no discurso do senso comum, vem ocupando a posição contrária à alfabetização. A palavra letramento tem sua origem em um outro termo inglês, *literacy*, um nome dado àquele que além de saber ler e escrever, também é usuário de práticas de leitura e escrita (SOARES, 1998). Desse modo, restou ao termo alfabetização, carregar consigo o sentido da técnica da leitura e da escrita e o termo letramento, o uso social da escrita, nos mais diversos contextos em que se apresenta no mundo. Este último acabou sendo adotado amplamente no Brasil em substituição ao outro que, em seu uso mais popular, frequentemente toma a escrita como decodificação ou transcrição da fala e não como complexo sistema de representação (GOULART, 2006, p. 452).

Mas, isso não é um consenso. Muitos pensam que o sistema de representação alfabético pode ser visto como um sistema de codificação. No entanto, estudos sobre a psicogênese da língua escrita (FERREIRO, 2006) mostram que as crianças enfrentam questões de ordem conceitual e não apenas de transcrição dos sons, de memorização de letras, de percepção sonora das palavras ou de técnicas de grafia. É fundamental saber que para as crianças se apropriarem do nosso sistema de escrita, elas precisam compreender seu processo de construção e suas regras de produção. A não compreensão desse ponto causa os mais terríveis equívocos do ensino na educação infantil. Ora, se o professor toma a escrita como um código de transcrição da fala, seu ensino é direcionado para a percepção visual e auditiva. Vem daí a forte crença que muitos têm nos abecedários com as imagens dos objetos que são escritas com as respectivas iniciais (A de anel, B de bola etc.). Também é o caso das intervenções que muitos professores fazem na tentativa de aproximar a criança da percepção correta dos sons, quando, por exemplo, eles dizem à criança: “Martelo, como se escreve? Como se escreve MA?” Nesse caso, o professor entende que o problema que a criança enfrenta é de conversão das unidades sonoras (os sons que pronunciamos em MAR – TE – LO) em unidades gráficas (a escrita de MAR – TE – LO). Tais exemplos mostram claramente a intenção do ensino em investir no exercício da discriminação das partes, mas despreza a unidade da linguagem. Essas não seriam, então, boas práticas de alfabetização.

Bem se vê que o debate em torno dos termos alfabetização e letramento não é um consenso, não se tem definições que agradem a todas as correntes de pensamento

que, hoje, produzem pesquisas na área. O consenso sobre o conceito de letramento é, atualmente, cercado por um contexto ideológico que importa, sobretudo, aos que se preocupam com a avaliação da alfabetização, com a medição dos níveis de letramento de uma população (SOARES, p. 82). E esses, certamente, não são propósitos finais da educação infantil.

Para a educação infantil, a questão da alfabetização ou do letramento tem importância porque é ali, na escola ou na creche, que a criança se aproximará da escrita na companhia de um adulto que entende profundamente seu papel como linguagem no desenvolvimento intelectual e afetivo dessa criança. Não se trata de um encontro inaugural posto que, estando imersas em um mundo cercado de escrita, as crianças pensam sobre ela muito antes de chegarem à escola, sem pedir licença aos adultos. Trata-se, antes, de criar as melhores condições para a construção de significações a partir das diferentes práticas sociais da escrita, em síntese, de defender como nós, professores, esperamos que as crianças ingressem na língua escrita.

Há crianças que ingressam na língua escrita pela magia (uma mágica cognitivamente desafiante) e crianças que entram na língua escrita pelo treino de “habilidades básicas”. Em geral, as primeiras se tornam leitoras; as outras, têm um destino incerto. (FERREIRO, 2009, p. 27).

Esse modo de compreender a aprendizagem da escrita, mais aberta e abrangente, pode ter início antes mesmo do ingresso da criança na escola ou na creche e seu fim, é indeterminado.

De Vygotsky a Ferreiro, muito se tem discutido sobre o que é o processo de alfabetizar e qual é a sua importância na formação de uma criança. Para a educação infantil, não convém defender qualquer alfabetização, aquela associada à mecânica e ao treino da técnica de grafar corretamente as palavras. Mas, sim, assumir aquilo que representa o ponto crucial no desenvolvimento cultural da criança, o que permite compreender a linguagem escrita, mais do que a decodificação de sinais simples, como aponta Smolka:

Do ponto de vista da psicologia dialética de Vygotsky, então, a colocação da questão muda fundamentalmente: a linguagem é uma atividade criadora e constitutiva

de conhecimento e, por isso mesmo, transformadora. Nesse sentido, a aquisição e o domínio da escrita como forma de linguagem acarretam uma crítica mudança em todo o desenvolvimento cultural da criança. (SMOLKA, 1988, p. 57).

As práticas de linguagem na educação infantil

Na educação infantil, o professor tem um papel fundamental, pois é por meio de suas ações que as crianças podem usufruir a leitura e a escrita. Observando e imitando o adulto leitor, as crianças vão se apropriando das várias manifestações de sua língua no próprio uso que fazem dela, nas mais diferentes oportunidades oferecidas na educação infantil. Assim, são aprendizagens dessa fase da vida:

- comunicar-se nas mais diferentes situações;
- recontar as histórias tradicionais de sua cultura e outras;
- desenvolver gosto e preferências leitoras;
- desenvolver comportamentos leitores diversos;
- compreender os usos e funções da escrita;
- verbalizar suas produções orais;

Deve estar presente no planejamento do professor um trabalho de aproximação e familiarização com essa linguagem em um ambiente próprio para isso. Não se trata de cuidar do aspecto físico do espaço, como, por exemplo, fixar nas paredes da sala cartazes com textos e outros recursos. Mas, sim, de ajudar a criança a conviver em um ambiente cercado de práticas promotoras da aprendizagem da linguagem escrita, nos mais variados usos e funções, atravessadas pelas múltiplas significações infantis possíveis em algumas práticas.

Pensa sobre como se escreve, escrevendo

Por isso, é importante que as propostas de exploração de escritas estejam contextualizadas nos projetos desenvolvidos em sala, que tenham sentido para as crianças e promovam muitas interações, afinal, as crianças não aprendem sozinhas, mas, sim, em interação social, com seus pares, no cotidiano da escola (SMOLKA 1988), imersas em suas práticas culturais de escrita.

Como já foi dito anteriormente, na educação infantil, não é esperado que elas dominem o sistema alfabético da escrita, mas, sim, que aprendam a pensar sobre ele, se aventurem com gosto a escrever e encontrem recursos suficientes para isso.

O nome de cada criança é carregado de significados, motivo de curiosidade e investigação, e não é à toa que uma criança pequena se enche de vaidade e satisfação quando já consegue ler ou escrever o próprio nome. Pode-se dizer que a história de uma criança começa, muitas vezes, pela escolha do nome que carrega consigo, as representações e desejos de seus pais. Saber o que esse nome significa para uma família, diz algo também sobre as crianças. Conhecer a origem dos nomes e as histórias de batismos são informações que compõem a história de cada um. É por isso que se deve evitar o uso de apelidos que, muitas vezes, são pejorativos e depreciam a autoimagem das crianças e a força simbólica que o nome próprio carrega.



LITERATURA INFANTIL E EDUCAÇÃO INFANTIL: UM GRANDE ENCONTRO

Gládis Elise Pereira da Silva Kaercher
Professora Adjunta do Departamento de Estudos Especializados
Faculdade de Educação - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Resumo: Neste texto, pretendo discutir como pensar a Literatura na Educação Infantil, como compreendê-la e organizar as escolas, e as ações pedagógicas, para inseri-la de modo prazeroso e eficaz no cotidiano das crianças.

Palavras-chave: Literatura Infantil. Educação Infantil. Ações Pedagógicas.

A Literatura Infantil é arte que usa a palavra como linguagem expressiva e como tal deve ser trabalhada. Mais do que um modo de cognição, a Literatura é um alimento para a alma.

Como então pensar essa forma de arte para as crianças pequenas? Como pensar a ação pedagógica junto às turmas de berçário, maternal e nível I e II?

Primeiro, precisamos levar a sério a tarefa de trabalhar com a Literatura Infantil, entender que sua presença no cotidiano deve visar à formação de leitores literários (conforme aponta Teresa Colomer) e, portanto, mais do que uma tarefa dos professores ela é uma tarefa institucional que deve envolver professores, auxiliares, equipe diretiva, pais e crianças, tomados como parceiros dessa caminhada. Há, portanto, compromissos a serem assumidos por todas as partes.

As escolas precisam assumir a formação do leitor literário como um compromisso institucional. Portanto, prever como deverá ser a organização do espaço e do tempo dentro da instituição, para alcançar esse objetivo. Isso inclui organização de bibliotecas, equipagem das salas de aula (com tapetes, almofadas, estantes adequadas etc.). Implica pensar o que cada instituição já dispõe e o que falta conseguir para ter os espaços adequados. Não significa parar e esperar ter tudo para começar, mas traçar o percurso que será trilhado para chegar lá (previsão de recursos, busca de parcerias, inclusão em programas públicos de fornecimento de acervo – como o PNBE, por exemplo).

É necessário, ainda, assumir o compromisso de formular, com a comunidade escolar – educadores, pais e alunos –, um projeto de formação de leitores a médio e longo prazo. Portanto, sair do imediatismo das datas comemorativas (quando, no geral,

são pensados jograis, declamações etc.) para pensar em como garantir que as crianças, ao longo dos anos que passarão na escola de Educação Infantil, possam, por exemplo, ter contato com gêneros literários diversificados (e não trabalhem apenas narrativas, mas poesias, parlendas, peças teatrais, entre outras).

Também os educadores precisam assumir compromissos. O primeiro e mais relevante talvez seja o de tomarem a decisão político-pedagógica de implementarem a formação do leitor literário. Portanto, é preciso parar de usar as questões estruturais (falta de bibliotecas, de acervo, de condições materiais adequadas etc.) como desculpa para não começar a fazer esse trabalho. Para tanto, os educadores devem planejar, implementar e avaliar – constantemente – uma ação pedagógica voltada para a formação do leitor literário. Ou seja, devem promover contações de história, com recursos diversificados, mas não necessariamente “caros”. Para tanto, podem promover sessões de leitura em voz alta, debates com as crianças, discussões sobre as histórias, procurando ouvi-las, sobretudo, o que elas dizem sobre as histórias que escutam, como as interpretam, sem procurar direcionar os comentários e posições. Antes de indagar as crianças sobre “o que o autor quis dizer”, deve-se buscar ouvir o que elas querem/precisam dizer.

Também é preciso que os educadores participem ativamente do seu processo de formação como “formadores de leitores”. Portanto, faz-se necessário que eles busquem se atrever como contadores: larguem o medo e se aventurem a fazer com as crianças práticas de leitura diferenciadas, ricas, desafiadoras e instigantes.

A Literatura Infantil só pode ser pensada dentro de uma determinada Cultura Infantil que lhe serve como base. Por conseguinte, a Literatura Infantil no Brasil está imersa em um contexto, uma cultura que tem determinados entendimentos do que é a infância, quais interesses ela tem, como a criança deve ser educada e, ainda, como a Literatura “entra” nessa formação. Assim, não existe Cultura Infantil fora de uma determinada cultura, mais ampla, que a engloba. Desse modo, a Cultura Infantil e a Literatura Infantil, que nela se insere, refletem a concepção de infância de um dado período, englobando as Artes, a Mídia, o consumo, as pedagogias etc.

Portanto, qualquer ação pedagógica que envolva a Literatura Infantil está lidando com a Cultura Infantil: o que a criança vê e como ela interpreta só faz sentido

dentro de um determinado repertório de significações possíveis, constituídas dentro de uma determinada cultura (familiar, escolar, religiosa, nacional, etária etc.). Logo, ao propormos atividades de contação de histórias para as crianças, necessariamente, estaremos lidando com as possibilidades concretas de interpretação e criação que cada criança desenvolve, a partir da cultura em que está inserida.

Não se trata de um “determinismo” cultural ou de afirmar que as crianças estão circunscritas àquilo que já conhecem sobre a literatura, mas de apontar que a cultura na qual estão inseridas (e a cultura literária em especial) cumpre uma influência importante. Cabe à escola trabalhar a Literatura Infantil de modo a levá-la para as crianças como mais uma possibilidade, ampliando os seus repertórios, mostrando novidades, gêneros literários talvez desconhecidos, não para apresentá-los como a “boa” literatura, mas como “mais uma forma de” literatura.

Literatura infantil para o berçário: isso existe?

A partir do berçário, podemos pensar em um trabalho de formação de leitores que se ocupe de promover a sensibilização para o objeto. Ou seja, um trabalho o qual compreenda que para um bebê o livro e tudo aquilo que o cerca fazem parte de uma ampla gama de possibilidades de cognição e existem para serem explorados. Recordando que, nesse período, a criança se desenvolve a partir das interações que pode estabelecer com o meio e que estas interações passam pelo uso de seus sentidos e do movimento (Jean Piaget denomina essa etapa de período sensório-motor) como estruturas de pensamento. Também o livro precisa estar adequado à essas exigências. Portanto, precisamos aceitar que o livro será alvo de manipulação intensa, será cheirado, mordido, amassado, esfregado, arrastado etc. A escolha de livros que tenham adequação à faixa etária é fundamental.

Não devemos nos preocupar em estabelecer uma rotina rígida de interação entre as crianças do berçário e o livro, antes o contato deve ser constante, mas espontâneo – em um primeiro momento. Os livros devem ser colocados ao alcance dos bebês para que estes possam manipulá-los. Todavia, esse contato espontâneo cessa, pois uma vez explorado, assimilado e acomodado (para usar conceitos bem específicos), o livro “perde a graça”. Cabe aqui a intervenção do educador no sentido de recriar o encontro

entre a criança bem pequena e o livro, para que os bebês cercados de estímulos desafiadores voltem a sentir prazer com esse encontro e “redescoberta”.

Aqui aparecem as primeiras contações de narrativas baseadas em onomatopéias e narrativas animadas com pequenos personagens do cotidiano (como brinquedos da sala, pessoas conhecidas da criança etc.).

Frases curtas que envolvam ações simples que explorem a sonoridade das palavras (outro foco de atenção nesse momento). Narrativas como “A bola, vai rolar, vai rolaaaaaaaaaaarrrrrr e ...puuuuuuuuuuuuummmmm!!! na barriga do nenê” (dramatizando a chegada da bola até a criança) oferecem oportunidade de concentrar-se em sequências de fatos (ainda simples) e vão preparando o terreno para as audições de histórias que começarão logo em seguida.

Por volta de um ano e meio, aproximadamente, as crianças já passam a ter grande interesse em acompanhar narrativas em livros com imagens (de preferência grandes e bem coloridos), com sequências de ações simples: histórias que se passam no mesmo lugar (espaço) e que duram pouco. Estas não envolvem noções de tempo mais complexas, tais como: dia, semana, estação, meses, anos etc., ainda não construídas pelas crianças.

Maternal: a entrada de um novo universo – o papel

Nessa fase, as palavras ganham sentido: o encantamento das pequenas narrativas, criadas pelas crianças ou educadoras, ou mesmo a transposição das histórias da narrativa oral também crescem em sentido.

Aqui entramos no reinado dos contos de fadas: histórias ancestrais, passadas de geração a geração, carregadas de simbologias e mitos. Figuras importantes tão amadas e tão temidas, como o lobo e a bruxa, ganham destaque.

No maternal, também, as imagens passam a interessar em sua dimensão narrativa. Assim, as narrativas visuais presentes nos livros ou produzidas com as crianças mostram que é possível ler e escrever com as imagens. Por isso é interessante explorar as biografias visuais, convidar as crianças para trazerem imagens daquilo que gostam, temem, desejam (brinquedos, lugares, pessoas etc.). Depois é só convidá-las a criar sequências com as imagens para “contar”, através de pequenos álbuns, suas histórias.

Essas biografias podem ser feitas sobre a origem das famílias, sobre a vida escolar, sobre os personagens – heróis – favoritos, entre tantos outros.

Pré-escola

Com a chegada ao nível I, as crianças passam a intensificar seus eventos de letramento e, portanto, a se interessar cada vez mais pela escrita, as palavras e o que elas contêm. Assim, o texto escrito, que é o modo privilegiado de expressão literária, passa a ser a grande estrela. Logo podemos explorar mais as narrativas; promover contações de história para as crianças, com as crianças, das crianças. Usar recursos diversificados e técnicas empolgantes, também pode ser precioso.

É preciso lembrar que devemos organizar a contação. Para tanto, precisamos ler atentamente o texto antes de contá-lo para as crianças. Não esqueça que você deve conhecê-lo profundamente, a ponto de prescindir do livro para contar a história. Isso dá ao educador a mobilidade de adaptar as narrativas de acordo com as características e interesses do grupo, lembre-se: **CONTAÇÃO NÃO É LEITURA EM VOZ ALTA**. Portanto, cabe ao educador ser capaz de suprimir passagens excessivamente longas, palavras desconhecidas, digressões temporais (grandes passagens de recordações de personagens que tirem a dinamicidade das narrativas ou descrições por demais detalhadas). Enfim, o educador deve ser capaz de tomar o texto para si e “arredondá-lo” para promoção de uma contação bem sucedida. Depois, em um momento oportuno, ele deve retomar a obra, mostrando os detalhes da capa, uma pequena biografia do autor/autora, falando do ilustrador, mostrando, se possível, outras obras deles. E, então, talvez, lendo as passagens que tinham sido modificadas, explicando o porquê de contá-las assim.

Por fim, cabe destacar que, na Educação Infantil, a criança começa os primeiros contatos com os livros e a Literatura Infantil. Portanto, será de nossa responsabilidade e do nosso cuidado pedagógico que dependerá o êxito do percurso. Quanto mais pudermos perceber essa importância, mais teremos de nos comprometer em dar à Literatura Infantil, nessa etapa do ensino, o tratamento que ela merece.

Priorizando a ludicidade, a partilha, a escuta atenta dos interesses e curiosidades das crianças, poderemos promover uma formação de leitores qualificada, comprometida e, sem dúvida, inesquecível.

Pressupostos para o trabalho docente com a Matemática na Educação Infantil

Carmen Campoy Scriptori Centro Universitário “Moura Lacerda” – Ribeirão Preto-SP
Pesquisadora LPG/FE/UNICAMP – Campinas-SP.

Resumo: A criança pequena sente grande prazer em recitar versos em que os numerais estão presentes e, por causa disso, o adulto infere que ela já sabe contar e está aprendendo Matemática. Contudo, recitar os numerais até dez, por exemplo, em ordem e sem pular nenhum deles não garante que a criança tenha compreendido o significado de cada um dos números em relação aos demais. Essa atividade que ela desenvolve significa apenas que está tentando dar um sentido às verbalizações que ouve no meio em que vive. Neste texto, abordaremos alguns equívocos que pais e professores cometem ao não entender que o ponto de vista dos pequenos é diferente do ponto de vista dos adultos, que o sentido que eles atribuem às informações advindas do mundo do adulto é muito diferente do que os adultos esperam que seja. A aquisição de conhecimentos matemáticos ultrapassa o nível verbal e quando a escola não compreende isso passa a supervalorizar atividades repetitivas (orais ou gráficas), julgando favorecer a aquisição de noções matemáticas.

Palavras-chave: Educação infantil, Atividades de ensino, Educação matemática.

Introdução

Cada vez mais nos deparamos com propostas educacionais que, apenas, colocam seu foco de aprendizagem na antecipação de conteúdos escolares previstos no currículo da escolaridade obrigatória, para as escolas de Educação Infantil, objetivando que essas crianças venham a obter, no futuro, sucesso escolar. No caso da matemática, a situação é ainda mais alarmante. Hoje, não raro, se tenta ensinar os conteúdos da matemática formal para as crianças de dois a três anos, para não mencionar o que se pratica com os bebês.

O que está por trás das formas mais comuns de tentar ensinar números na Educação Infantil é a crença de que o conceito de número pode ser transmitido via oral e memorizado pela criança, por meio de exercícios gráficos. Parece que se ignora, em âmbito escolar, o que é conhecimento físico e conhecimento lógico-matemático, e o que provoca a indiferenciação entre NÚMERO e NUMERAL na mente de pais e professores.

Na linguagem matemática, os numerais são as representações gráficas da quantidade enquanto que os números são as relações mentais (psicológicas) que se estabelecem entre as quantidades do mundo físico em que vivemos. Que tipos de relações são essas? São relações lógico-matemáticas de ordem e de inclusão hierárquica de classe. Esse tipo de conhecimento não é passível de transmissão oral porque para fazer tais relações a criança precisa de estruturas mentais específicas que lhes permitam compreender por experimentação ativa e não apenas memorizar informações. Isto é, exige compreensão e não memorização de dados.

Quando uma criança repete oralmente os numerais em uma dada ordem isso não significa que ela tenha compreendido o que os números significam do ponto de vista da matemática, isto é, o conceito de número. Significa apenas que a criança está tentando dar um sentido às verbalizações que ouve do meio em que vive, buscando dar um sentido social aos números que permeiam sua vida.

Brincadeiras como A galinha do vizinho bota ovo amarelinho, bota um, bota dois, bota três, bota quatro, bota cinco, bota seis, bota sete, bota oito, bota nove, bota dez, desenvolvidas na Educação Infantil com objetivo de facilitar a aquisição do conceito de número, na verdade, estará apenas incentivando a memorização de sua representação verbal, sob forma de cantilenas. Que tenhamos isso bem claro! Não estamos afirmando que tais brincadeiras são desprovidas de valor educativo. Claro que há um valor cognitivo no sentido de satisfazer a ludicidade infantil e de aproximar a criança à ideia de número. Contudo, este é insuficiente para a elaboração do conceito de número.

Sabe-se que os números naturais, que são conceitos abstratos, têm seus correspondentes na realidade física, porém esses números são inteiramente independentes dos termos orais e dos símbolos matemáticos que se usam para representá-los. Se uma criança não conseguir formar plenamente o conceito dos números naturais, isto é, se estes não passarem a existir em sua mente

independentemente das coisas, dos objetos, das ações e das circunstâncias físicas, os cálculos ou operações mentais que vier a realizar com números serão muito limitados. Essa criança não poderá ir longe em seu raciocínio matemático, ainda que seja capaz de nomeá-los corretamente.

Desenvolvimento

Na Educação Infantil, de zero a cinco anos, deve-se propiciar oportunidades de vivenciar plenamente a ludicidade. Assim, a Matemática não pode ser vista como uma disciplina, no sentido escolar do termo, tal como ocorre no currículo formal do Ensino Fundamental, mas como uma atividade de pensamento, de resolução de problemas, manifestando-se na vivência plena das características próprias do período intuitivo, da criança que frequenta a Educação Infantil.

Segundo Piaget, a compreensão da Matemática decorre da construção de estruturas inicialmente lógicas antes de adquirirem caráter métrico e que a construção da lógica facilita a compreensão matemática. Assim sendo, é muito importante desenvolver as capacidades dedutivas, principal objetivo do ensino da Matemática, e não apenas a habilidade para contar e calcular.

Quando se tem o propósito de fazer uma análise crítica, à luz da teoria piagetiana, sobre os procedimentos e materiais utilizados para o ensino da Matemática, dentro da escola, não se pode deixar de fazer algumas considerações a respeito da instituição escolar, como um todo.

Na medida em que a aprendizagem escolar é altamente valorizada pela sociedade, a instituição escolar passa a desempenhar a função de preparar a criança para o êxito escolar no Ensino Fundamental, transmitindo, assim, conhecimentos prontos de acordo com o currículo. A Educação Infantil que propõe um programa bem organizado, por sequências didáticas e horários pré-fixados, de tal forma que, por exemplo, às segundas, quartas e sextas-feiras, das 8h30min às 9h30min, a criança aprenderá Matemática e que, sempre, aprenderá antes o número 1, depois o 2, depois o 3, e assim por diante, não está favorecendo a construção do pensamento matemático; está, apenas, preocupada em seguir o programa.

Desse modo, substituir a realidade concreta por livros e folhas mimeografadas, prontas, estáticas e, muitas vezes, completamente estranhas à compreensão da criança não assegura a manutenção de seu interesse. Para ela, somente os objetos reais, concretos, possuem apelo.

Por ser inteligente, a criança aprende rapidamente que tudo aquilo que realmente lhe provoca curiosidade e interesse não tem valor diante do que os adultos chamam de Matemática. Além do mais, à essas lições de Matemática, tão tediosas e aborrecidas, não resta senão suportá-las! Não é de se estranhar que quando se pergunta à criança para que serve aquilo que está aprendendo na escola, ela pode responder assim: - “Não sei, mas eu vou precisar disto um dia, mais tarde, quando eu crescer!” ou “É porque a professora manda eu fazer!” Respostas deste tipo evidenciam as consequências de um modelo pedagógico que submete e constrange a capacidade de raciocínio das crianças ao modo de pensar do adulto.

Estratégias específicas podem ser utilizadas pelo educador na Linguagem Matemática, tais como:

- descrever objetos, animais, pessoas etc.;
- descrever suas ações;
- discutir suas opiniões com a professora (professor) e/ou companheiros;
- propor novas soluções para os diversos problemas do cotidiano;
- sugerir, opinar diante de determinadas situações ;
- decidir e ordenar diretivas de ação;
- explicar suas ações e opções;
- formular hipóteses;
- predizer ações;
- justificar suas atitudes;
- avaliar.

Tomando-se por base as fases do desenvolvimento da criança, tal como descritas por Piaget, acreditamos ser prematuro demais, na Educação Infantil, visar ao desenvolvimento sistemático de diversas formas de linguagem matemática, como os sinais ou signos matemáticos, como $=$, $=1=$ e outros, representativos das operações

aritméticas, a utilização de termos formais da teoria dos conjuntos como intersecção, união etc.

Em vez disso, propomos que atividades do conhecimento lógico-matemático sejam levadas a efeito na interação com os objetos que possam ser repartidos, classificados, ordenados, seriados, incluindo parte-todo (quebra-cabeças), além da vivência do espaço topológico, da noção de tempo, velocidade, distância e de relações causais.

Tais atividades deverão estar integradas ao desenvolvimento e exercício da função semiótica (a função semiótica se encontra presente quando a criança imita as ações de adultos, ou quando representa papéis específicos das situações reais vivenciadas por eles), do jogo simbólico, das brincadeiras, das atividades perceptivo-motoras, do desenvolvimento social, entre outros.

O trabalho com as atividades matemáticas que propomos para a Educação Infantil se fundirá à aprendizagem natural e espontânea que as crianças experimentam no cotidiano, desde o seu nascimento. Assim como, jamais tivemos horário fixo para aprender a andar, falar, ouvir, não podemos ter na Educação Infantil, um horário fixo para “ensinar” Matemática.

Além de espontâneas e naturais, as atividades desenvolvidas por uma educação que se propõe a desenvolver o pensamento, devem incluir jogos de grupo porque a construção da inteligência depende tanto da ação sobre o real como da interação com seus pares e adultos. Quando as crianças decidem jogar boliche, por exemplo, e se reúnem em um pequeno grupo para discutir as regras do funcionamento desse jogo, aí está uma excelente oportunidade para a formação da base para os conceitos matemáticos. Vejamos: ao selecionar a quantidade de frascos que servirão de alvo, ao avaliar a que distância e velocidade a bola deverá ser atirada para derrubar o maior número de alvos, ao registrar no chão ou no quadro os pontos obtidos, ao comparar as quantidades de frascos derrubados e não derrubados, ao controlar de quem é a vez de jogar, enfim, na própria organização do jogo pelas crianças, estão implicados inúmeros conceitos matemáticos. Só que, desta forma, com a vantagem de além de serem realizados pela ação própria da criança, pressupõem a troca de pontos de vista, na medida em que se realizam com os seus pares, através do jogo.

Kamii (1984, 1991) discute longamente vários jogos de grupo e seu valor para o trabalho com a Matemática e propõe alguns princípios de “ensino”, a partir dos quais propomos orientações como:

- Visar à construção do conhecimento, de forma a facilitar a aquisição das ideias de quantidade mais do que o número e operações aritméticas pelas crianças.
- Entre a contagem de rotina e a compreensão depurada da ideia de número, existe um longo caminho que a criança percorre, passando pela aquisição do conhecimento físico. Compreender em que ponto do caminho a criança se encontra é fundamental para ajudá-la.
- Necessário se faz que as atividades que propiciam a experiência lógico-matemática estejam imbricadas em atividades lúdicas.
- Utilizar-se de materiais concretos e da ação pessoal de cada aluno no próprio processo de aprender. Esses materiais devem fazer parte da vida da criança e não serem estranhos a ela.
- Promover sempre atividades em pequenos grupos em vez de atividade coletiva. A interação entre os pares proporciona excelentes oportunidades de aprendizagem, enquanto que o ensino coletivo limita essa possibilidade.
- Valer-se do jogo como instrumento de trabalho docente. O jogo deve estar sempre presente nas propostas do professor, visto que esta é forma integradora do conhecimento e a atividade típica da criança nesta fase.
- Trabalhar com a ideia de medida mais do que com a contagem, pois ela é importante na construção das estruturas matemáticas por parte das crianças. A ideia de medida operacionaliza o campo das quantidades contínuas, enquanto que a contagem operacionaliza o campo das quantidades discretas. Para isso, o professor precisa desenvolver atividades com experiências variadas, como balança e frascos que possam ser cheios com areia e/ou líquido, além de unidades inventadas pelos alunos (varetas, barbantes e outros).
- Desafiar o pensamento da criança, provocando desequilíbrios. As propostas do professor devem ultrapassar as atividades mimeografadas, realizadas apenas com lápis e papel, para simples transmissão de informações.
- Centralizar-se na resolução de situações-problema, a partir da vivência e da experiência pessoal das crianças.
- Propiciar atividades que permitam a descoberta e invenção.
- A memorização de numerais, o vocabulário matemático (verbalização de acordo com o sistema) e a resposta correta devem ser substituídos pela construção de um sistema de registro próprio do aluno, que facilitará a compreensão por parte da criança.

Como se pode notar, tais orientações são coerentes com uma pedagogia ativa e construtivista e, para que esta possa ser levada a efeito, um certo clima escolar se faz necessário. Para se agir de forma a criar esse clima psicológico favorável às necessidades de exploração das crianças, o ambiente escolar deve ser livre de tensões e coerções por parte do adulto.

Sabemos, sobejamente, sobre o papel preponderante que a afetividade desempenha no processo de aprender. Sabemos, também, que atitudes de extrema rigidez por parte dos educadores podem trazer consequências nefastas para as crianças. Por causa disso, o ambiente proposto deverá ser sustentado por um clima emotivo, equilibrado e seguro, no qual preponderem relações afetivas de respeito mútuo e confiança. Partindo dessa constante, parece essencial que o educador ajude cada criança a estruturar sua personalidade com base na confiança, autonomia e iniciativa própria. A confiança deve ser experimentada nos contatos humanos que a criança faz com seu meio. Toda criança tem a necessidade de ser amada, encorajada, compreendida e aceita incondicionalmente por um adulto atencioso, simpático e compreensivo. Também tem necessidade de ser apreciada, tal como é, por seus pares, nessa nova sociedade que é a escola de Educação Infantil.

Conclusão

Caberá a esse adulto da Educação Infantil criar um ambiente (físico, social, afetivo e cognitivo) que facilite a consecução de objetivos referentes às atividades matemáticas. Ele deve desempenhar o papel de orientador que, dependendo da circunstância apresentada, será entusiasta ou discreto, aberto ou circunspecto, “presente” ou “ausente”.

Para tanto, precisará:

- observar, muito atentamente, as crianças;
- escolher, entre as atividades espontâneas das crianças, aquelas que respondam às suas reais necessidades;
- colocar em pauta verdadeiros desafios cognitivos;
- encorajar os verdadeiros esforços das crianças;
- possibilitar a expressão e sugestão de ideias;
- esquivar-se das respostas prontas e soluções estereotipadas;

- propiciar a busca, a indagação, a descoberta;
- estimular a experiência pessoal do aluno, para garantir a aprendizagem;
- promover a interação entre as crianças;
- incentivar e respeitar as decisões pessoais e de grupo.

No caso específico de “atividades matemáticas”, implica que o educador tenha, no mínimo, um conhecimento de como se processa o desenvolvimento infantil e de como as crianças formam os conceitos matemáticos. Aliada a isso vem a conscientização dos reais objetivos do “ensino” da Matemática na Educação Infantil, de forma que ele possa adequá-los a essa fase de desenvolvimento.

Os esforços deverão ser empreendidos no sentido de garantir que a criança tenha tido a oportunidade de vivenciar todo tipo de atividade sem constrangimento e não, simplesmente, de antecipar o ensino de noções matemáticas do Ensino Fundamental para a Educação Infantil, como tem prevalecido a tendência atual.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BASSEDAS, E. ; HUGUET, T. ; SOLÉ, I. **Aprender e Ensinar na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, n. 248. Brasília, DF.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

_____. Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica. Brasília: CNE/CEB, 2009.

CRAIDY, Carmen; KAERCHER, Gládis E. **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

KRAMER, Sônia (org.). **Profissionais de Educação Infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005.

LLEIXÀ, ARRIBAS, Teresa et al. **Educação Infantil: desenvolvimento, currículo e organização escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MENEZES, M. B.; RAMOS, W. M. (org.). **Coleção PROINFANTIL**. Brasília: MEC/SEED. Secretaria de Educação à Distância, 2005.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde (org.). **Os fazeres na Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2003.

TV ESCOLA. **Boletim o Salto para o Futuro: novas diretrizes para a Educação Infantil**. MEC/SEED: junho 2013. Boletim 9.